



Profil de la politique linguistique éducative

Vallée d'Aoste

Rapport régional

Assessorat à l'Éducation et à la Culture
Département Surintendance aux études

Février 2007

Table des matières

INTRODUCTION	5
1. PRESENTATION DE LA REGION	7
1.1. LE TERRITOIRE	8
1.2. L'HISTOIRE	9
1.3. DONNEES SOCIOECONOMIQUES	11
1.4. DONNEES SOCIOCULTURELLES	14
1.5. L'ORGANISATION POLITIQUE	16
2. LE PLURILINGUISME VALDOTAIN. RAISONS HISTORIQUES ET REPERTOIRE LINGUISTIQUE ACTUEL	19
2.1. LE FRANCOPROVENÇAL	19
2.2. D'AUTRES VARIETES DIALECTALES : LE WALSER, LE PIEMONTAIS ET D'AUTRES DIALECTES ITALIENS....	21
2.3. LES LANGUES NATIONALES: LE FRANÇAIS ET L'ITALIEN	23
2.4. LE REPERTOIRE ACTUEL: CONFIGURATIONS, USAGE DES LANGUES, DEFINITIONS	26
3. LE SYSTEME EDUCATIF REGIONAL	35
3.1. L'ORGANISATION DE LA SCOLARITE	35
3.1. TROIS NIVEAUX DE GOUVERNEMENT	41
3.2. LE RAPPORT ENTRE LES LANGUES	42
3.2.1. <i>Italien et français</i>	42
3.2.2. <i>Le francoprovençal</i>	43
3.3. LES ADAPTATIONS : NORMES ET PROGRAMMES D'ETUDE	43
3.4. LE BILINGUISME DANS LES « PIANI DELL'OFFERTA FORMATIVA »	44
3.5. LA POLITIQUE SUR LE PERSONNEL	48
4. APPRENTISSAGE ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES	49
4.1. LA STRUCTURE ET LES PROGRAMMES	49
4.2. L'ECOLE DE L'ENFANCE	51
4.3. L'ECOLE PRIMAIRE	53
4.4. L'ECOLE SECONDAIRE DU PREMIER DEGRE	60
4.5. LES ECOLES DE LA COMMUNAUTE WALSER	65
4.6. L'ECOLE SECONDAIRE DU DEUXIEME DEGRE	66
4.7. L'INTEGRATION DES ETRANGERS	71
4.7.1. <i>L'intégration scolaire des étrangers d'après des sources nationales</i>	71
4.7.2. <i>L'immigration en Vallée d'Aoste</i>	73
4.7.3. <i>L'intégration linguistique des adultes étrangers : les Cours d'Éducation des Adultes</i>	73
4.7.4. <i>Données statistiques concernant les mineurs dans les écoles valdôtaines</i>	74
4.7.5. <i>L'intégration scolaire : problèmes méthodologiques, formation spécifique</i>	75
5. ANALYSES ET REFLEXIONS SUR LE SYSTEME	77
5.1. REPRESENTATIONS ET OPINIONS AUTOUR DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET DE L'EDUCATION BILINGUE	77
5.2. VISIONS ET PERSPECTIVES DU CHANGEMENT	79
5.3. ANALYSE DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE DE LA VALLEE D'AOSTE SUR LA BASE DU « GUIDE POUR L'ELABORATION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES EDUCATIVES » DU CONSEIL DE L'EUROPE	86
6. L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	89
6.1. L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE ET LES LANGUES A L'UNIVERSITE DE LA VALLEE D'AOSTE	90
6.2. LA FORMATION INITIALE : APPRENTISSAGE DES LANGUES ET PERFECTIONNEMENT METHODOLOGIQUE	97
6.2.1. <i>Formation initiale des enseignants de maternelle et primaire : le Cours d'études en sciences de la formation primaire</i>	97
6.2.2. <i>Formation initiale des enseignants du secondaire : l'École de spécialisation pour les Enseignants de l'école secondaire</i>	101
6.2.3. <i>Les autres spécialisations post-maîtrise du secteur linguistique</i>	103

7. LES APPRENTISSAGES LANGAGIERS EXTRASCOLAIRES	105
8. LES ORIENTATIONS EUROPEENNES ET LES APPLICATIONS CONCRETES	109
8.1. LA COOPERATION TRANSFRONTALIERE	109
8.2. LA MOBILITE DES ENSEIGNANTS	112
8.3. LA PROMOTION DE LA DIMENSION EUROPEENNE DE L'EDUCATION ET DU PLURILINGUISME	113
8.3.1. <i>Promotion du plurilinguisme</i>	117
8.3.2. <i>Diffusion des résultats et des bonnes pratiques</i>	118
8.3.3. <i>Diversification de l'enseignement des langues</i>	119
8.3.4. <i>Portfolio Européen des Langues</i>	119
8.4. L'EVALUATION DES COMPETENCES, LA CERTIFICATION ET LES DIPLOMES.....	121
8.4.1. <i>Les certifications linguistiques internationales</i>	122
8.4.2. <i>Quatrième épreuve de français à l'examen d'État et harmonisation avec les niveaux du CECR</i>	122
8.4.3. <i>Un projet expérimental de diplôme binational</i>	125
8.4. LES LANGUES MINORITAIRES	129
8.4.1. <i>Le Concours Cerlogne</i>	129
8.4.2. <i>Le francoprovençal à l'école</i>	130
9. PROBLEMES OUVERTS	133
9.1. PROBLEMES D'ORDRE NORMATIF	133
9.2. PROBLEMES D'ORGANISATION ET DE GESTION	134
9.3. PROBLEMES D'ORDRE PEDAGOGIQUE	134
9.4. PROBLEMES LIES A LA FORMATION.....	136
BIBLIOGRAPHIE	137
GLOSSAIRE.....	141
SIGLES.....	142

Introduction

Ce rapport régional est le fruit d'une collaboration entre les représentants des trois principaux organismes qui s'occupent d'éducation et de formation dans la Région : la Surintendance aux études de l'Assessorat à l'Éducation et à la Culture, chef de file et responsable du Profil de la politique linguistique éducative, l'Université de la Vallée d'Aoste et l'Institut Régional de la Recherche Éducative de la Vallée d'Aoste (IRRE-VDA).

Cette collaboration a été possible grâce aux protocoles d'accord que la Surintendance a signés avec ces deux organismes et s'est concrétisée par la création d'un groupe de travail nommé par le Gouvernement de la Région Autonome de la Vallée d'Aoste (délibération n. 2554 du 8 septembre 2006) et composé d'un coordinateur, Rita Decime (ancienne inspectrice technique), et de huit membres : Annabella Cbianca (ancienne responsable du bureau pour les projets communautaires et l'enseignement de l'anglais auprès de la Surintendance aux études), Marisa Cavalli (IRRE-VDA), Viviana Duc (Surintendance aux études, Service de support à l'autonomie scolaire), Piero Floris (inspecteur technique, Surintendance aux études), Stefania Paoloni (professeur d'allemand dans la communauté walser), Gianmario Raimondi (Université de la Vallée d'Aoste), Luisa Revelli (Université de la Vallée d'Aoste), Gabriella Vernetto (Surintendance aux études, Service de support à l'autonomie scolaire).

La présence, autour d'une même table, de personnes venant d'organismes différents a permis une analyse tout azimut de la politique linguistique éducative de notre région et la prise en compte de points de vue et d'expériences diverses. Le document final reflète cette diversité par la variété de style et de ton qui caractérise ses parties, mais, en même temps, il est le fruit d'une volonté commune de dépasser le point de vue individuel pour arriver à une synthèse partagée et le plus possible objective.

Ce rapport régional se veut un document d'étape, le premier chaînon d'un processus de plus vaste envergure qui devrait engager par la suite d'autres acteurs impliqués dans la définition de la politique linguistique éducative de notre Région et prendre en considération d'autres aspects, négligés dans cette première phase, avant d'arriver à la rédaction du Profil régional.

Nous tenons à remercier le directeur général des Relations internationales du Ministère de l'Instruction Publique, M Antonio Giunta La Spada, ainsi que son équipe pour avoir soutenu, dès le début, la candidature de la Vallée d'Aoste et pour avoir suivi de près l'évolution de cette première phase du projet. Nous tenons à remercier également toutes celles et tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce travail par leur apport ponctuel et précieux.

1. Présentation de la Région



Superficie	3.262 km ²
Population	123.978 habitants (ISTAT 1.1.2006)
Densité de la population	38,73 (ISTAT 2005)
Système politique	Région autonome ¹
Langues officielles	Italien et français
Chef lieu	Aoste – 34.270 habitants (ISTAT 1.1.2005)
Communes	74
Communautés de montagne ²	8
Articles constitutionnels concernant les langues régionales	Articles 3 et 6 de la Constitution italienne de 1947 Loi constitutionnelle n° 4 du 26 février 1948 : articles 38, 39, 40 du Statut spécial de la Vallée d'Aoste Loi constitutionnelle n° 2 du 23 septembre 1993, article 2 : article 40 bis du Statut spécial de la Vallée d'Aoste
Lois concernant les langues minoritaires	Loi nationale n° 482 du 15 décembre 1999 - Normes en matière de protection des minorités linguistiques historiques Loi régionale n° 47 du 19 août 1998, portant sauvegarde des caractéristiques ainsi que des traditions linguistiques et culturelles des populations walsers de la vallée du Lys.

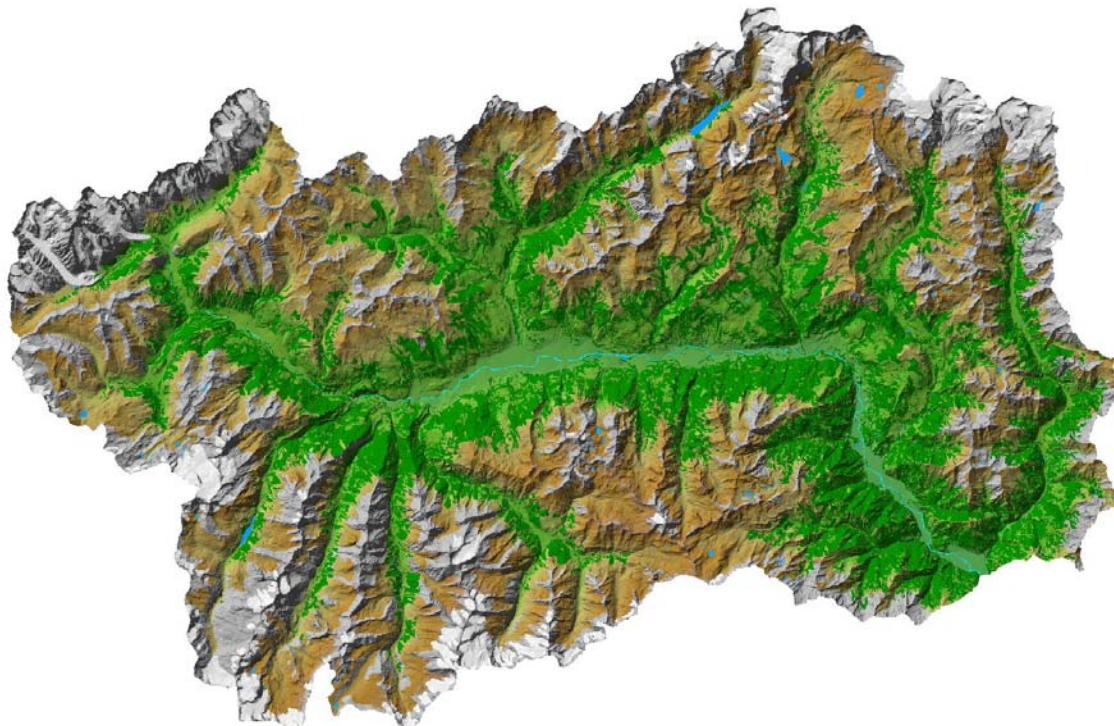
¹ Quatre autres régions italiennes bénéficient d'un statut d'autonomie : le Frioul-Vénétie Julienne, le Trentin-Haut Adige, la Sardaigne et la Sicile. Sur les cinq régions spéciales, deux sont désignées en raison de leur nature insulaire (la Sicile et la Sardaigne) tandis que les trois autres (Vallée d'Aoste, Trentin-Haut Adige et Frioul-Vénétie Julienne) le sont en raison de la présence de groupes linguistiques minoritaires à protéger.

² La Vallée d'Aoste comprend 74 communes, dont 73 regroupées au sein de 8 communautés de montagne*.

1.1. Le territoire

La Vallée d'Aoste, la plus petite des régions italiennes, se situe tout au Nord-Ouest de la péninsule, au cœur de l'arc alpin. Ses frontières suivent la ligne de faite et regroupent les cimes les plus élevées de la chaîne des Alpes, cimes qui dépassent largement les quatre mille mètres d'altitude. C'est un pays typiquement alpestre, correspondant au bassin montagneux de la Doire Baltée, la rivière qui le traverse d'Ouest en Est, contenu au Nord par le Valais suisse, à l'Ouest par la Savoie française, au Sud et à l'Est par le Piémont. Elle se présente comme un quadrilatère de 3.262 km² de superficie, dont l'altitude moyenne de 2.106 m. est assez considérable par rapport aux autres vallées alpines. Son emplacement tout à fait particulier à l'intérieur de la grande chaîne qui partage l'Europe est marqué par la fin des Alpes occidentales et le début des Alpes centrales. Cette position privilégiée, à l'intersection des deux systèmes montagneux, rend la région valdôtaine un carrefour où se croisent deux axes de trafic importants en direction Nord-Sud, vers le bassin du Rhin, et Est-Ouest vers celui du Rhône. Un mur d'enceinte montagneux circonscrit entièrement la région, mais il offre aussi des points de passage ; leur fréquentation ou leur fermeture ont caractérisé fortement, depuis toujours, son histoire.

Autour du grand sillon central, que la Doire Baltée a creusé depuis le pied du Mont Blanc et qui constitue l'axe principal de la Vallée, le territoire s'articule en treize vallées latérales et en un grand nombre de vallons qui se ramifient à partir des crêtes frontalières. Grâce à la multiplicité de ces formes et de ces altitudes la région offre une grande variété de paysages : 40% environ de sa superficie est situé au-dessus de la limite supérieure de la végétation ; presque une autre moitié est occupée par les pâturages et les bois qui sont enneigés plus de six mois par ans ; seulement 8,7 % de la superficie totale, qui s'étend sur 285 km², représente un espace qui se prête aux cultures intensives et qui peut être habité pendant toute l'année. L'exiguïté de ce dernier territoire explique donc la raison pour laquelle la Vallée d'Aoste, qui a une extension correspondante au centième de celle de l'Italie, a une population correspondante au cinq-centième de la population italienne. Au dernier recensement national de 2001 il y avait 119.548 Valdôtains sur 56,996 millions d'Italiens.



(Source Département du territoire, de l'environnement et des ressources hydriques)

À l'intérieur de la région cette multiplicité d'aspects détermine de nombreuses sous-régions. Une première est constituée par les terrains alluviaux de la vallée centrale ; une seconde, tout à fait différente, est formée par les versants et les vallées latérales. La première est communément appelée *Plaine* Caractérisée par les terrains en pente douce qui se succèdent tout au long de la rivière principale, elle est aujourd'hui traversée par de nombreuses routes qui constituent des artères importantes de la circulation internationale. L'industrie, le commerce et les autres activités tertiaires y ont trouvé un lieu optimal de développement. Pour ces raisons, la *Plaine* est parsemée de nombreux centres urbains, dont la ville d'Aoste est le plus important et bien qu'elle ne représente que 3,7% de la superficie totale, elle compte 33 chefs-lieux de communes, qui réunissent 70% de la population. La seconde est appelée couramment *Montagne*. Caractérisée par des terrains en forte pente et par une altitude très variable elle est surtout vouée à l'agriculture et au tourisme. Toutefois pour l'exploitation agricole l'homme, dans le courant des siècles, a dû modifier le paysage originaire et transformer les escarpements, même les plus raides, en terrassements. On distingue la *Montagne* de la Grande Vallée et la *Montagne* des vallées tributaires, mais les deux conjointement ne rassemblent que 30% de la population, répandue sur 41 chefs-lieux de communes. Les hautes vallées favorisent tout particulièrement l'élevage, activité traditionnelle, car l'eau de fonte des glaciers permet une bonne production de fourrage. Depuis le siècle dernier elles ont vu naître aussi des stations très renommées pour les sports d'hiver.

1.2. L'histoire

On peut dire à juste titre que l'histoire de la Vallée d'Aoste a été façonnée par sa géographie, car la nature a fortement conditionné le destin des collectivités humaines qui se sont succédées sur son territoire. Les grandes montagnes peuvent constituer un obstacle physique insurmontable ou un élément de liaison possible, grâce aux efforts qui sont mis en œuvre pour les franchir. Au cours des siècles ces deux aspects ont déterminé, en phases alternées, la vie des habitants de la région. En plus, les oscillations climatiques ont créé, à plusieurs reprises, des conditions qui ont favorisé ou entravé la circulation des marchandises et des idées.

Depuis la préhistoire la Vallée a été tour à tour une région de passage ou un monde fermé. Son évolution sociale, économique et politique a été pendant longtemps le résultat de l'importance acquise ou perdue par ses routes. Bien avant la pénétration romaine les cols du Petit et du Grand-St. Bernard paraissent bien fréquentés. Les Salasses, issus du substrat celto-ligure, dont la présence sur le territoire est reconnue et attestée, ont été les premiers maîtres de ces voies de passage. Ils n'ont pas laissé de grands vestiges, mais encore de nos jours on trouve leurs traces dans la toponymie, dans l'oronymie et dans l'hydronymie. L'importance des deux cols n'échappa pas aux Romains et les travaux de construction de la route consulaire des Gaules qui franchissait l'*Alpis Graia* (Petit-St. Bernard) se situent déjà au deuxième siècle av. J.-C. La portée historique de cette route est confirmée par le fait que beaucoup de constructions, aussi bien d'origine romaine que plus récente, sont situées tout au long de son parcours. Pendant toute la période de l'empire le passage à travers les cols était possible à peu près toute l'année grâce à la douceur du climat. Ce fut la fortune de la ville d'Aoste (*Augusta Praetoria*) qui devint le carrefour des échanges transalpins et dont la splendeur dura plus de quatre siècles.

Dans le courant du cinquième siècle le climat commença à se refroidir et l'enneigement fut tel que le passage des cols devint impossible pendant de longs mois. Les échanges en furent de plus en plus compromis. En plus les grandes migrations des peuples barbares bouleversèrent les anciennes provinces romaines : à la fin les Francs s'imposèrent dans la Gaule et les Lombards dans l'Italie du Nord. En 575 apr. J.-C. la frontière entre les deux domaines d'influence fut tracée au débouché de la Vallée, là où se situe aujourd'hui la dernière commune valdôtaine avant la plaine piémontaise. Au VIII^e siècle le diocèse d'Aoste fut rattaché à l'archidiocèse de Tarentaise et y resta pendant un millénaire, embrassant ainsi la liturgie franco-romaine. Ces événements ont été décisifs pour l'histoire culturelle de la Vallée qui sera durablement orientée vers l'ouest.

Les conditions climatiques devinrent de nouveau favorables entre le VIII^e et le XVI^e siècles, exception faite pour une période limitée entre le XII^e et le XIII^e siècles. La circulation des hommes, des biens et des cultures de part et d'autres des versants alpins reprit et se développa toujours plus ; les cols valdôtains devinrent des lieux de passage optimaux pour rejoindre les foires de la

Champagne, de la Bourgogne et des Flandres, de plus en plus renommées. C'est pourquoi, à partir du XI^e siècle la Maison de Savoie s'intéressa à la Vallée d'Aoste. Elle affirmera toujours plus son autorité sur les cols et sur toute la région ; et celle-ci suivra les destinées de la Maison jusqu'à la chute de la monarchie italienne en 1946. C'est en 1191 que le comte Thomas I^{er} promulgua la " Chartes des franchises " selon laquelle il assurait sa protection et il instaurait un régime fiscal particulièrement favorable à ses sujets ; en contrepartie ces derniers s'engageaient à la " Fidélité ", c'est-à-dire à refuser l'ingérence de tout autre seigneur sur la ville et sur son territoire. C'est à ce pacte qu'on aime faire remonter l'aspect autonomiste des institutions valdôtaines.

Pendant les siècles à climat chaud du Moyen Age, quand les cols transalpins même les plus élevés pouvaient être empruntés sans difficulté, et quand la limite des cultures des céréales pouvait atteindre les 2300 m. d'altitude, une population d'ethnie alémanique, provenant du haut Valais, déborda sur le versant méridional des Alpes et s'installa dans les hautes vallées du Mont-Rose. Les Walsers entrèrent en contact avec les populations alpines installées depuis longtemps dans ces lieux et se limitèrent à en occuper la partie la plus haute, celle que les populations locales utilisaient seulement pour les pâturages estivaux. Ils arrivèrent par vagues successives et à la fin leur domaine connut une continuité territoriale à cheval sur les Alpes Pennines et Lépointiennes.

La fortune du Petit et du Grand-Saint-Bernard dura jusqu'au début du XIV^e siècle lorsque s'ouvrirent deux cols nouveaux, le Simplon et le St. Gothard, qui appartenaient au duché de Milan et qui présentaient une voie plus directe vers les nouveaux centres commerciaux situés sur le plateau suisse. Leur succès entraîna progressivement le déclin de la circulation à travers la Vallée. Dans les deux siècles suivants la progressive organisation territoriale du duché de Savoie, la politique expansionniste de ce nouvel état vers le versant italien, le déplacement de sa capitale de Chambéry à Turin, l'importance du col du Mont-Cenis qui reliait plus rapidement les deux villes, tout contribua à faire perdre à la Vallée d'Aoste son importance stratégique ; elle devint une région périphérique, son importance comme terre de transit et d'échange diminua et sa configuration géographique contribua à accentuer son isolement.

Les XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles sont connus comme 'le petit âge glaciaire' ; la limite climatique des neiges éternelles descendit considérablement et entraîna une expansion importante des glaciers alpins ; les cols valdotains devinrent impraticables du mois de novembre au mois de juin et ce qui restait encore de l'économie d'échanges avec les pays limitrophes fut ultérieurement compromis. De nouveau la région se replia sur elle-même et ce fut une longue période d'isolement. Mais ce sera cette fermeture à rendre nécessaire la naissance d'institutions de gouvernement autonomes : l'Assemblée des trois états, le Conseil des Commis, la Cour des Reconnaissances ont géré effectivement le duché d'Aoste jusqu'à la fin du XVIII^e siècle, tout en reconnaissant bien sûr l'autorité du souverain. Cet état des choses a contribué à considérer la Vallée d'Aoste un monde à part, en raison de son emplacement et de son histoire, un 'État intramontain', qui *neque est in Gallia, neque est in Italia*, comme avait déjà pu dire, bien avant, St. Anselme. Ce régime d'isolement se prolongea jusqu'au XIX^e siècle et détermina une situation économique d'autarcie fondée sur une agriculture vivrière, sur un élevage très répandu, sur l'émigration saisonnière, sur une métallurgie au bois qui exploitait le fer et le cuivre du sous-sol.

Ce système autarchique fut brisé par les événements qui portèrent à la constitution du royaume d'Italie en 1861, date à laquelle la croissance démographique dans la Vallée avait atteint aussi son apogée. Ce fut un moment décisif pour l'évolution historique et sociale du pays qui n'arrivait plus à satisfaire, avec ses propres moyens, les besoins posés par cette croissance et qui soudain se trouva confronté à d'autres régions mieux pourvues du point de vue économique. Les dernières décennies du XIX^e siècle ont fait enregistrer donc un fort déséquilibre économique qui a été la cause première de la grande émigration des Valdôtains vers d'autres contrées. Il ne s'agissait plus d'une vague temporaire comme celle des maçons, des tailleurs de pierre, des marchands ambulants, des ramoneurs, des peigneurs de chanvre, des sieurs de bois, de moissonneurs ou des sabotiers, qui avait caractérisé les siècles passés, mais ce fut un exode définitif surtout vers la France, la Suisse, l'Amérique. La Vallée a fait enregistrer un excédent migratoire de 20.874 personnes entre 1891 et 1911 ; donc dans la réalité le courant fut encore plus puissant et il faut tenir compte qu'à l'époque les habitants de la région étaient 80.000 environ (Janin 1991).

Le XX^e siècle a été fortement marqué par ces phénomènes de migrations qui ont eu des traits communs dans plusieurs pays européens. Mais ce qui fait de la Vallée d'Aoste un cas tout à fait

particulier c'est que son développement industriel a provoqué un renversement des courants migratoires : elle a été en même temps terre d'émigration des montagnards et terre d'immigration des gens venues d'abord de l'est de l'Italie. La première a continué jusqu'à la dernière guerre mondiale, la deuxième a suivi l'industrialisation de la région qui s'est avérée dans les années 1920/30 : Lombards, Toscans, mais surtout Vénitiens sont devenus ouvriers dans les mines et dans les usines métallurgiques. Entre 1924 et 1944 les immigrés qui ont pris leur résidence dans le chef-lieu ou dans ses alentours ont été 36.452 ; les émigrés étaient encore 22.652. A partir de 1950 la Vallée, comme toute l'Italie du Nord, est devenue terre d'asile pour les migrants du Sud, surtout Calabrais. Cette dernière vague, la plus consistante, a amplifié encore plus le grand brassage humain qui a caractérisé tout le siècle et a contribué à modifier considérablement le caractère du peuplement et la structure sociale de la région. Chaque vague a posé des problèmes d'assimilation qui ont été dépassés seulement avec la succession des générations. C'est l'école qui a joué là un grand rôle et qui le joue encore aujourd'hui à l'égard des enfants des immigrés extra-communautaires.

On peut facilement comprendre comme tous ces événements puissent avoir eu des conséquences sur le plan linguistique et culturel.

1.3. Données socioéconomiques

Trois phénomènes ont caractérisé la situation économique de la Vallée d'Aoste au cours du XX^e siècle : la diminution progressive de l'activité dans le secteur primaire ; l'essor de l'industrie au début du siècle et sa reconversion après la deuxième guerre mondiale ; la montée en puissance du tourisme et, plus en général, du tertiaire dans la deuxième moitié du siècle. En 1936, la population agricole représentait encore 65 % de la population active (Janin 1991), à l'heure actuelle elle ne constitue que 4,1 % (cf. tableau 1) des actifs. Le secteur secondaire, encore timide avant cette date, se hisse par la suite au premier plan et atteint son plein épanouissement au cours des années 50. À partir des années 60, s'annonce la troisième phase de reconversion caractérisée par l'impulsion grandissante du tertiaire, liée à l'essor du tourisme, du commerce, des services.

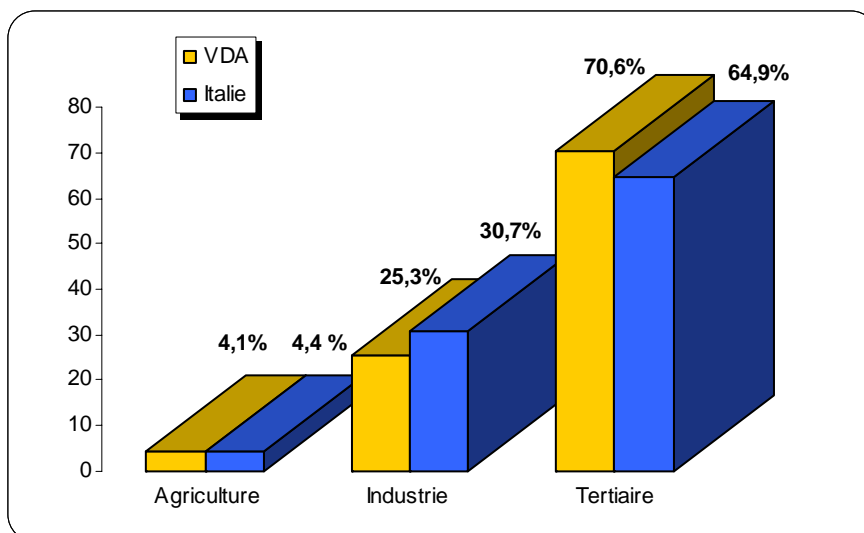


Tableau 1 - Actifs occupés selon le secteur d'activité – 2004
(Élaboration de données ISTAT)

Au point de vue social, l'industrialisation a permis non seulement de ressourcer une économie agricole affaiblie par la stagnation de la production et l'exode de ses effectifs, mais aussi de renverser la tendance et de transformer la Vallée d'Aoste en terre d'immigration. Cependant, ce phénomène, favorisé par la construction de la voie ferrée jusqu'à Aoste (1886) et la création de centrales hydroélectriques qui fournissent les usines en électricité, n'intéresse que la Grande Vallée, de Pont-Saint-Martin jusqu'à la ville d'Aoste. Le premier grand établissement industriel s'installe à Verrès en 1914 (Brambilla – textile), suivi en 1917 d'un complexe sidérurgique, créé à Aoste (Ansaldo-Cogne), qui transformera radicalement le paysage urbain et qui fera tripler en une trentaine d'années la population de la ville (cf. tableau 2). D'autres établissements sidérurgiques surgissent à Châtillon,



Tableau 2 - Évolution du nombre d'habitants de la ville Aoste (Élaboration de données ISTAT)

Donnas, Verrès et en 1931 Pont-Saint-Martin devient le second centre grâce à l'Ilssa-Viola (fonte et acier). Après la Deuxième guerre mondiale, le secteur secondaire marque le pas et connaît une débâcle pendant les années 80, il est relayé par le tertiaire qui est le seul secteur qui progresse à partir des années 70.

À la fin du XIX^e siècle, le tourisme concerne quelques localités de montagne (Courmayeur, Gressoney-Saint-Jean et Valtournenche) et thermales (Saint-Vincent, Pré-Saint-Didier), mais c'est la

période entre les deux guerres mondiales qui marque le début de son expansion grâce à l'essor de la circulation automobile et à la diffusion des sports d'hiver. La percée des tunnels routiers du Mont-Blanc (vers la France) et du Grand-Saint-Bernard (vers la Suisse) contribue à accélérer le processus de développement touristique : en 1966, 2,3 millions de personnes traversent les frontières, sept fois plus qu'en 1963 (Janin 1991). La poussée des activités touristiques a impulsé une réflexion sur ses retombées sur un territoire si réduit et a imposé des mesures pour garantir un développement durable de la région : la protection de l'environnement par la création de parcs (parc national du Grand-Paradis, parc régional du Mont-Avic), de réserves régionales et d'espaces transfrontaliers protégés (Espace Mont-Blanc) ; la diffusion du tourisme rural ; l'accompagnement de l'activité agricole et artisanale et la valorisation des produits traditionnels par leur labellisation ; la sauvegarde et la mise en valeur de son patrimoine culturel.

La loi n. 680 du 26 novembre 1981, qui redéfinit l'organisation financière de la Région et ses rapports avec l'État italien, établit que les 9/10 des impôts encaissés en Vallée d'Aoste restent à l'Administration régionale. Jusqu'à l'entrée en vigueur en 1993 du traité sur l'UE, la Région a encaissé la TVA perçue à l'importation des marchandises provenant de l'étranger. L'augmentation importante des recettes, qui passent de 58 milliards de lires en 1981 à 630 milliards de lires en 1983 (Levêque, 1995), entraîne une intervention massive de la Région dans le système productif et sur le marché du travail. Le personnel de l'Administration régionale passe de 433 employés en 1966, à 821 en 1978, et à 2104 en 1992 ; en 1990 un Valdôtain sur 47 travaille pour l'Administration régionale contre une moyenne nationale de 1 sur 621 (Mazza, 2002). Les financements directs ou par le biais de la société Finaosta (société financière dont la Région possède 75% du capital social) sont le moteur de l'économie régionale dans tous les secteurs d'activité.

À l'heure actuelle, la région présente des réalités différentes sur son territoire. L'activité touristique s'est diversifiée grâce au tourisme rural, culturel et thermal et intéresse de plus en plus les communes de moyenne montagne et de la vallée centrale. Le secteur tertiaire, services et administration, est plus répandu dans la zone d'Aoste et de sa périphérie. L'activité industrielle reste concentrée à Aoste et dans la basse vallée et mise sur le secteur technologique. Le secteur des infrastructures reste sous-équipé : même si l'autoroute vers l'Italie et les tunnels du Mont-Blanc et du Grand-St. Bernard fonctionnent très bien, la liaison ferroviaire, rétablie après l'inondation provoquée par la crue de la Doire en octobre 2000, reste inadéquate : deux heures de voyage pour arriver à Turin (129 km) et environ trois heures, pour atteindre Milan (170 km). L'aéroport régional ne permet que quelques vols nationaux (Rome, Sardaigne).

Malgré une période de crise générale et une légère tendance à l'augmentation du taux de chômage qui reste cependant moins élevé que dans le reste de l'Italie (cf. tableau 3), la Vallée d'Aoste demeure l'une des régions les plus riches d'Italie avec la Lombardie et le Haut Adige et le revenu moyen par habitant est l'un des plus élevés d'Italie et d'Europe : 137% si on considère 100% la moyenne UE-25 (Source Eurostat – Régions : annuaire statistique 2003).

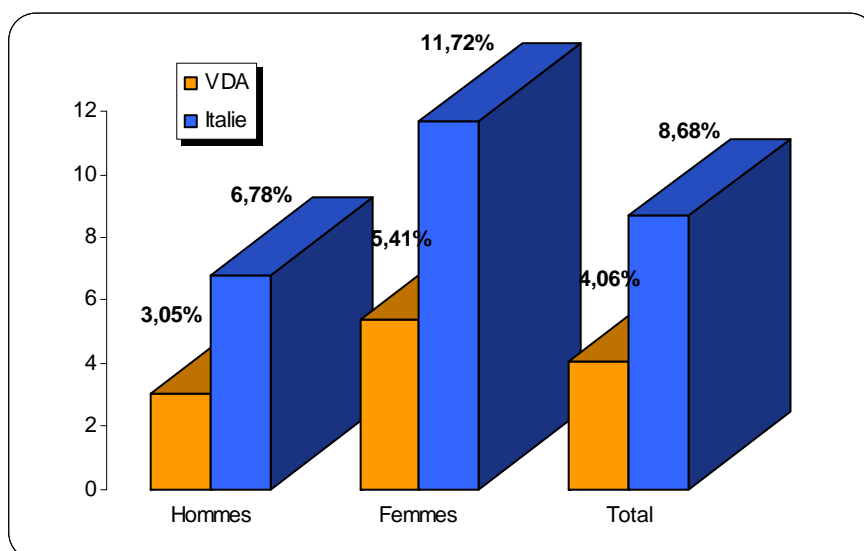


Tableau 3 – Taux de chômage – 2003 (Élaboration de données ISTAT)

Le marché du travail est actif et dynamique notamment dans le secteur du tourisme : durant la haute saison de 2004, 9.694 emplois ont été occupés par du personnel venant de l'extérieur de la région (Source Eures). Dans ce secteur, la suprématie de la clientèle italienne s'accroît pour le nombre de touristes (579.831, +3,4%) mais diminue pour le nombre de nuitées (2.171.711 en 2005, -1,4%), tandis que les touristes d'origine étrangère augmentent aussi bien pour les arrivées (855.815, +4,0%) que pour les nuitées (1.017.175, +2,2%) : les plus nombreux restent les Britanniques, suivis de loin des Français et des Belges (cf. tableau 4) (Source Région Autonome Vallée d'Aoste, 2005).

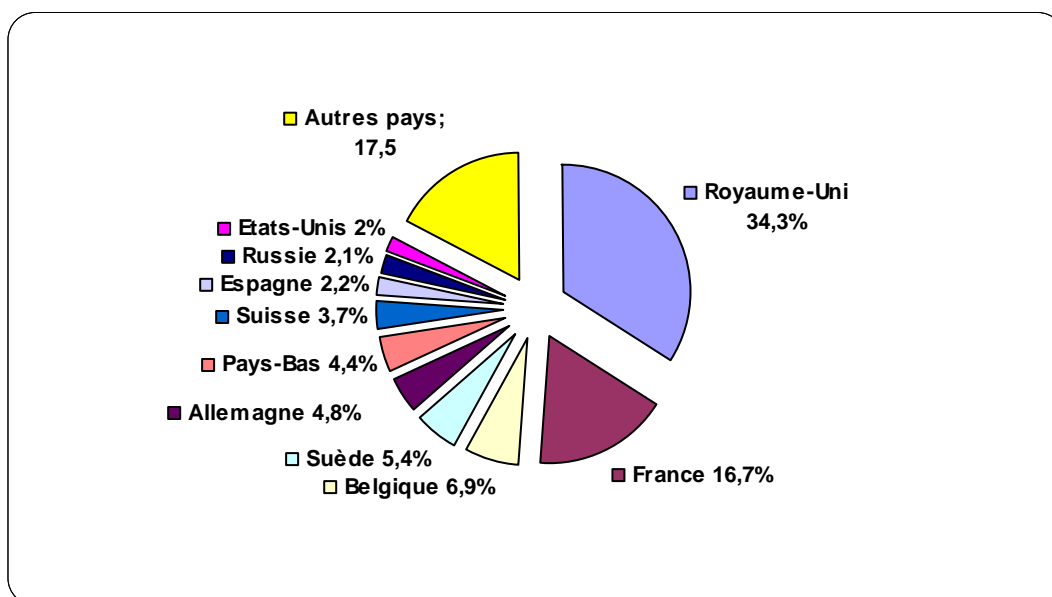


Tableau 4 - Répartition des touristes étrangers par nationalité – 2005 (Élaboration de données Région Autonome Vallée d'Aoste)

À côté du tourisme, qui a un effet moteur sur une grande partie des activités tertiaires et de l'économie régionale, les pôles technologiques de la basse Vallée demandent des techniciens, des cadres, des experts, mais également des jeunes prêts à se déplacer au niveau national et international (Source Eures).

1.4. Données socioculturelles

La Vallée d'Aoste est aujourd'hui un territoire où plusieurs langues se croisent et cohabitent. Son système éducatif, qui fait l'objet de ce rapport, a pris en compte cette pluralité, mais avant d'en aborder la description et l'analyse, il nous a paru intéressant de donner aussi un bref aperçu de certains aspects socioculturels qui caractérisent ce territoire. Nous illustrerons, par contre, au chapitre 2, sa réalité sociolinguistique.

L'affichage

Les inscriptions relevant de l'Administration régionale ou des collectivités territoriales peuvent apparaître en italien ou en français ou parfois dans les deux langues officielles. Certains édifices administratifs ne portent qu'une dénomination italienne, alors que d'autres ne sont identifiés que par une dénomination française.

À l'exception du chef-lieu (Aosta-Aoste), les toponymes ne sont jamais traduits : ils sont uniquement français ou francoprovençaux. Parfois, dans les communes walser, quelques panneaux présentent des inscriptions trilingues (italien-français-allemand).

L'affichage commercial a tendance à être massivement unilingue italien, surtout dans la vallée centrale ; la présence du français et du francoprovençal est plus répandue dans les bourgs et les villages, surtout de la haute montagne. Toutefois, des petites entreprises et des commerces des centres urbains ont recours au bilinguisme italien-français.

Le domaine de la signalisation routière non plus ne se prête pas à des pratiques systématiques : les panneaux de signalisation sont principalement unilingues italiens, parfois français, mais un certain bilinguisme italien-français est pratiqué.

Les médias

On compte une majorité de chaînes italiennes pour deux francophones : France 2 et Suisse Romande. La télévision publique, la RAI (Radio Televisione Italiana), diffuse des reportages en langue française qu'elle même produit ou qu'elle achète des chaînes francophones, principalement de France 2 et de Suisse Romande. Les chaînes régionales aussi diffusent certaines émissions en français ou en francoprovençal. À la radio, les émissions en français sont relativement rares. Différentes radios privées régionales consacrent une partie de leurs grilles à des émissions en français ou occasionnellement en francoprovençal. Il n'y a pas de diffusion radiophonique ou télévisée en walser ni de chaînes allemandes. La diffusion des chaînes de télévision et radio par satellite et sur Internet facilite cependant l'accès aux émissions internationales.

Dans les médias écrits, la presse francophone et dans d'autres langues n'est distribuée que pendant certaines périodes et dans certaines zones, liées à la présence de touristes étrangers. Au niveau de la presse régionale, les communiqués diffusés par le Bureau de presse de l'Administration régionale sont rédigés soit en français soit en italien en fonction de la langue principale de la manifestation. L'hebdomadaire « Le Peuple valdôtain » demeure pratiquement le seul journal rédigé en français. Des articles en français apparaissent dans la presse locale qui est majoritairement unilingue italien.

Le français et, à un moindre degré, le francoprovençal et le walser sont beaucoup plus présents dans les revues et périodiques spécialisés qui peuvent être bilingues italien-français (l'Ecole Valdôtaine, le Bulletin d'Études préhistoriques et archéologiques, la Revue valdôtaine d'histoire naturelle), unilingues français (La Flambeau, Nouvelles du centre d'études francoprovençales, Les cahiers du ru) ou trilingues (Annali della fondazione Courmayeur en italien, français et anglais ; Augusta – Revue de l'association Augusta d'Issime en italien, français et walser).

Manifestations et initiatives culturelles

La *Saison culturelle* est le principal événement culturel organisé par l'Administration : les pièces de théâtre et les conférences sont dans les deux langues, tandis que les films sélectionnés pour la section cinéma sont majoritairement en langue italienne, selon la tradition nationale qui préfère la traduction à la version originale. Au cours de la Saison 2006/07, sur 14 pièces de théâtre proposées 8 sont en italien et 6 en français ; sur 67 films 12 sont en français ; sur 9 conférences 6 sont en italien et 3 en français.

Le théâtre en francoprovençal est également populaire. Deux rendez-vous importants ont lieu annuellement à l'automne, *Lo Charaban* d'Aoste, et au printemps, où la manifestation *Printemps théâtral* réunit diverses compagnies de théâtre populaire et attire toujours un public nombreux venant de toute la région.

Un autre domaine d'activité culturelle très dynamique est celui des chorales dont certaines associent aux concerts et à l'accompagnement des manifestations et des fêtes, une activité de recherche et de diffusion des chants traditionnels en français ou en patois. Depuis plusieurs années, un rassemblement annuel réunit pendant une semaine les chorales de la région.

Une École populaire de Patois a été instituée par l'Assessorat à l'Éducation et à la Culture dans le but de répandre la connaissance du dialecte francoprovençal. Parallèlement, le *Concours Cerlogne* (cf. 8.5.1.), adressé à tous les établissements scolaires, se propose de pousser les élèves à chercher des documents en patois appartenant à la tradition orale et de créer chez les nouvelles générations l'intérêt pour le dialecte. Le concours engage chaque année quelques 3.000 élèves des établissements scolaires de la région et d'autres zones limitrophes et italiennes ayant en commun le francoprovençal.

Institutions, associations et organismes

Les institutions chargées d'étudier les dialectes valdôtains sont : le Bureau régional pour l'ethnologie et la linguistique (dorénavant BREL), le Centre d'études francoprovençales (dorénavant CÉF) de Saint-Nicolas et le Centre culturel Walser de Gressoney-Saint-Jean. À cette liste, il faut ajouter l'Association valdôtaine des archives sonores (AVAS), fondée en 1980, qui avec le BREL a pour mission d'enregistrer les souvenirs, recueillir les documents, les cataloguer et les faire connaître. Sur l'initiative du Centre d'études francoprovençales, recueillie par la suite par le BREL, a vu le jour au début des années 70 *l'Atlas des Patois Valdôtains*. En 1986, le BREL a également lancé le projet "Enquête toponymique en Vallée d'Aoste", qui se propose d'effectuer un recensement capillaire de tous les toponymes propres à la tradition orale sur le territoire régional. Les noms de lieux, même ceux relatifs à des minuscules parcelles de terrain, sont recueillis de vive voix par les informateurs dans leur forme dialectale et rapportés sur les cartes cadastrales pour en préserver la mémoire.

L'Ambassade de France en Italie promeut à niveau régional aussi la diffusion de la langue et de la culture française et des pays francophones. Un attaché de coopération pour le français, détaché auprès de l'Assessorat de l'éducation et de la culture, collabore avec la Région, l'Université ainsi qu'avec les établissements scolaires et d'autres organismes pour l'organisation de stages aussi bien dans le domaine de la formation initiale que dans celui de la formation continue des enseignants, pour le développement du volet international et de la dimension européenne, et pour la programmation d'initiatives culturelles. Il existe aussi à Aoste un siège de l'Alliance française qui accomplit une triple mission : linguistique, pédagogique et culturelle. Elle propose chaque année des cours de langue (cf. 7) et participe à l'organisation de la *Saison culturelle*, pour ce qui est de la section française, et aux Journées de la francophonie (cf. 8.3.1.). Elle organise aussi des conférences et des soirées thématiques et collabore à des manifestations culturelles variées liées à la francophonie. L'Alliance française est membre d'ALTE³ et centre d'examen pour le DELF et le DALF⁴ (cf. 8.3.1).

Un Accord de coopération entre la Communauté française de Wallonie-Bruxelles et la Région Autonome de la Vallée d'Aoste a été signé en 1994 et renouvelé depuis lors. Il prévoit une

³ Association on Language Testers in Europe – <http://www.alte.org>

⁴ DELF = diplôme élémentaire de langue française, DALF = diplôme approfondi de langue française. Diplômes officiels délivrés par le ministère français de l'Éducation nationale pour certifier les compétences en français des candidats étrangers. Ces certifications sont placées sous l'autorité du Centre international d'études pédagogiques (CIEP) de Sèvres.

collaboration entre les deux parties et des initiatives conjointes dans le domaine de l'éducation de la culture et de la découverte des patrimoines culturels respectifs. Parmi ces initiatives, il est intéressant de souligner celles qui ont des retombées dans le domaine éducatif : il s'agit de bourses pour les enseignants, d'échanges d'experts, de la participation d'étudiants valdôtains au Parlement francophone des jeunes et au Parlement jeunesse de la communauté française de Belgique, du Concours littéraire « Espace jeunes auteurs », adressé à des candidats âgés de 15 à 19 ans, qui récompense alternativement la poésie, le théâtre et la nouvelle. De plus, une assistante en langue apporte son soutien à l'enseignement du français et à la connaissance de la Belgique dans les écoles et au Centre de langues de l'Université de la Vallée d'Aoste, et contribue à l'organisation et à la réalisation d'initiatives culturelles, notamment aux Journées de la francophonie (cf. 8.3.1.).

L'Administration régionale est également engagée dans de nombreux organismes et dans des initiatives diverses concernant la promotion de la francophonie, la défense et la valorisation des langues minoritaires, la diffusion du plurilinguisme et du multiculturalisme. Dans ce sens, elle a passé un accord de collaboration avec le Canton du Jura dans le cadre de la construction européenne et de la francophonie. (1999). Elle collabore avec l'Union Latine, organisation internationale fondée en 1954 pour mettre en valeur et diffuser l'héritage culturel du monde latin autour de trois volets : culture et communication, promotion et enseignement des langues, terminologie et industrie de la langue.

1.5. L'organisation politique

L'article 115 de la Constitution italienne confère aux régions autonomes «des pouvoirs et des fonctions qui leur sont propres». De plus, les articles 119 et 123 leur attribuent l'autonomie statutaire et financière. Par son Statut spécial de 1948, « la Vallée d'Aoste est constituée en Région autonome, dotée de la personnalité juridique, dans le cadre de l'unité politique de la République italienne, une et indivisible » (art.1).

La Région peut légiférer « en harmonie avec la Constitution et les principes de l'organisation juridique de la République, et dans le respect des obligations internationales et des intérêts nationaux, ainsi que des dispositions fondamentales des réformes économiques et sociales de la République » (art. 2). En ce qui concerne l'éducation, la Région exerce le pouvoir législatif primaire dans le domaine de l'instruction technique-professionnelle (art.2 alinéa r).

La Région, en plus de la compétence législative primaire, a également la possibilité d'édicter des normes législatives d'intégration et d'exécution des lois nationales, dans certaines matières indiquées à l'article trois du Statut, ce qui lui permet d'adapter ces lois aux conditions et aux exigences régionales. Dans le domaine de l'éducation, ce pouvoir concerne l'instruction maternelle, primaire et secondaire (art.3 alinéa g). Même lorsqu'elle exerce ce type de compétence, la Région doit respecter les limites énoncées au point précédent.

Le système politique valdôtain repose sur le Conseil de la Vallée, une assemblée régionale qui compte 35 membres élus au suffrage universel et qui a un mandat de cinq ans. Le Conseil de la Vallée exerce le pouvoir législatif et est chargé de l'élection du Président de la Région et du Gouvernement régional.

Le Président de la Région et le Gouvernement régional sont les organes exécutifs et exercent la fonction administrative dans les matières pour lesquelles la Région a la compétence législative, à l'exception des matières attribuées aux communes et aux autres collectivités locales. Le Gouvernement régional se compose du président et des assesseurs qui sont préposés aux différentes branches de l'administration. Actuellement les assesseurs sont au nombre de sept : agriculture et ressources naturelles ; activités productives et politiques du travail ; budget, finances, programmation et participations régionales ; éducation et culture ; santé, bien-être et politiques sociales ; territoire, environnement et ouvrages publics ; tourisme, sport, commerce et transports.

Le Président de la Région exerce aussi la fonction de préfet.

Le Gouvernement est chargé d'importantes fonctions d'ordre politique : il lui appartient de fixer les orientations générales de la Région en accord avec le Conseil, c'est-à-dire de décider les actions

qui seront mises en oeuvre dans les différents domaines (économique, social, administratif, culturel, etc.), afin de répondre aux problèmes et aux exigences de la communauté régionale.

Seule la fonction judiciaire relève de la compétence exclusive de l'État.

Les langues de l'administration

Conformément aux alinéas 2 et 3 de l'article 38 du Statut d'autonomie, les Valdôtains ont le droit d'utiliser les deux langues officielles dans leurs rapports avec les autorités locales et dans les actes publics qui « peuvent être rédigés dans l'une ou l'autre langue, à l'exception des actes de l'autorité judiciaire, qui sont rédigés en italien ». L'Office régional de la langue française, institué par L.R. n. 62 du 24.8.1982, est chargé de la traduction et de la rédaction dans cette langue des actes officiels et des textes de loi.

Les administrations de l'État, régionale ou locales « prennent à leur service, autant que possible, des fonctionnaires originaires de la région ou qui connaissent le français ». Pour entrer dans la fonction publique d'État, régionale, territoriale et hospitalière, il faut réussir un examen de français⁵ avant de passer le concours de recrutement et, depuis 1986, l'Administration régionale et les administrations locales versent une prime de bilinguisme à tous les employés qui maîtrisent les deux langues.

Par la loi régionale n° 47 du 19 août 1998, qui se propose de sauvegarder les caractéristiques et les traditions linguistiques et culturelles des populations walser de la vallée du Lys⁶, la Région définit l'étendue territoriale de la communauté walser. Suite à la promulgation de la Loi nationale n° 482 de 1999 portant sauvegarde des langues minoritaires et aux fonds que la Présidence du Conseil des Ministres a mis à la disposition des régions pour son application, des initiatives en ce sens ont été mises en place en Vallée d'Aoste aussi. Ces principes sont concrétisés par l'ouverture de trois guichets où les habitants de la communauté walser peuvent effectuer des formalités, recevoir des informations et du matériel dans leur langue. Par ce projet, on compte aussi acheter des logiciels et des outils qui favorisent l'accès au réseau Internet, réaliser des panneaux de signalisation en langue walser et réaliser des initiatives de promotion de la langue et de sensibilisation de la population.

En juin 2005, le Gouvernement régional a approuvé le projet *Les langues minoritaires dans l'administration publique*. Ce projet se propose de préserver le francoprovençal, en sa qualité de langue employée par une minorité, et prévoit la collecte d'un répertoire de termes techniques et l'ouverture expérimentale de 4 guichets utilisant cette langue, répartis dans autant de communautés de montagne.

⁵ L.R. 8 mars 1993 n. 12 (*Relative à la vérification de la connaissance de la langue française du personnel d'inspection, de direction, enseignant et éducatif des établissements scolaires de la Région*).

⁶ « (...) la Région reconnaît les communes de Gressoney-La-Trinité, de Gressoney-Saint-Jean et d'Issime comme le creuset des populations de langue allemande de la vallée du Lys appartenant à la communauté walser. » art.2

2. Le plurilinguisme valdôtain. Raisons historiques et répertoire linguistique actuel

Entre les aspects les plus caractéristiques de la Vallée d'Aoste, sa configuration linguistique joue un des premiers rôles. À cette configuration contribuent naturellement les présupposés bilingues statutaires, centrés sur les variétés linguistiques dites « hautes » et officielles du répertoire sociolinguistique (italien et français), mais aussi une constellation plurilingue bien enracinée et diffuse inhérente au domaine des langues d'utilisation lors de la communication quotidienne, qui regroupe les variétés linguistiques natives de la zone (le francoprovençal de la Vallée d'Aoste), ainsi que les variétés minoritaires d'importation plus ancienne (telles que le dialecte alémanique des Walser de la Vallée du Lys ou le dialecte piémontais parlé dans la Basse Vallée) ou plus récente (les différents dialectes italiens de l'immigration, comme le calabrais et le vénitien).

Dans les prochains chapitres, nous essayerons de tracer le contour du répertoire plurilingue valdôtain autour des raisons historiques de sa constitution et de sa configuration actuelle, à l'intérieur de laquelle des complexes dynamiques sociolinguistiques s'entremêlent.

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

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.

(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)

2.1. Le francoprovençal

D'un point de vue géolinguistique roman, la Vallée d'Aoste représente (avec les vallées francoprovençales et celles occitanes du Piémont), l'extrême partie orientale du domaine gallo-roman, qui comprend comme sous-groupes linguistiques principaux le français, l'occitan et le francoprovençal. À ce dernier sous-groupe (identifié par l'un des pères de la dialectologie européenne l'italien Graziadio Isaia Ascoli en tant que groupe linguistique autonome ; cf. Ascoli 1878) appartient le parler endémique de la région, c'est-à-dire le *patois* valdôtain, qui se place (cf. Tagliavini 1972, pp. 363-367, Telmon 1992^a et Tuailon 1994) en continuité géographique avec les autres parlers francoprovençaux présents sur le territoire français (départements de Loire, Rhône, Saône-et-Loire, Doubs, Jura, Ain, Haute-Savoie, Savoie, Isère et Drôme), sur le territoire suisse (cantons de Genève, Vaud, Valais et Neuchâtel, partie occidentale du canton de Fribourg) ainsi que sur le territoire italien (les vallées Soana, Locana, Lanzo, Cenischia, basse vallée de Suse, Sangone, en province de Turin).

Les parlers francoprovençaux, dans leur ensemble, témoignent tous une variabilité morphologique marquée interne et une absence essentielle de traditions de *koinè*, que cela soit avec une finalité écrite et littéraire ou bien avec des finalités véhiculaires orales. Le territoire valdôtain ne se soustrait pas à cette règle : la différence des parlers locaux (subdivisés en général en *patois* de la

Haute et Basse Vallée, sur la base d'une frontière est-ouest très approximative et effrangée, à placer dans la zone médiane comprise entre Quart et Châtillon) est en effet remarquable et n'a jamais connu de nivellement en direction d'un dialecte commun en fonction de "langue-toit".

Les raisons de cette caractérisation linguistique se relient aux dynamiques historiques (cf. 1.2.) qui ont marqué la région valdôtaine.

Le caractère néo-latin des patois valdôtains, qui ressentent uniquement au niveau du substrat de l'influence des parlers celte-ligures des préexistants Salasses, remonte de toute évidence à la profonde romanisation qui a eu lieu suite à la fondation d'Aoste (l'an 25 avant notre ère).

L'orientation gallo-romane, qui différencie les types linguistiques présents en Vallée d'Aoste (et dans la partie des autres vallées alpines italiennes occidentales) de ceux piémontais de la plaine du Pô appartenant au groupe gallo-italique, découle plutôt, à l'origine, de la stratégie adoptée par les Francs pour tenir les Lombards en respect après la paix (575 après J.-C.) signée à la suite du premier conflit entre les deux peuples germaniques. Cet accord réservait aux premiers la possession des cols et le territoire nécessaire à leur mise en sécurité, coïncidant avec le débouché des vallées de la plaine du Pô (pour la vallée de la Doire Baltée, la limite fut placée à Pont-Saint-Martin; cf. Schüle 1990, pp. 6-7). Après cette situation aurorale, l'attraction vers l'outre-monts d'une grande partie de cette zone a été renforcée par l'inclusion du diocèse d'Aoste dans l'archidiocèse de Tarentaise, gravitant autour de Lyon, et par une longue période de rapports géopolitiques et culturels avec la France, représentés par l'appartenance de la zone septentrionale (Vallée d'Aoste, basse vallée de Suse et les vallées du Piémont au nord de celle-ci) au domaine « alpin » de la maison de Savoie et de la partie méridionale, au contraire, aux possessions dauphinoises et ensuite françaises jusqu'au traité de Utrecht (1713).

En ce qui concerne la spécificité du francoprovençal par rapport aux deux autres sous-groupes linguistiques du domaine gallo-roman (le français et les parlers occitans), il existe différentes hypothèses qui ont tenté d'en fournir un tableau étimologique.⁷ Parmi ces dernières, celle qui est encore maintenant la plus créditée est celle (énoncée par Hasselrot en 1938 et reprise et consolidée par Tuailon en 1972) qui définit le francoprovençal comme un « Gallo-roman septentrional refusant des innovations » provenant du français (Tuailon 1994, pp. 38-40 et 63-64). Dans cette perspective, les caractères diversifiant le francoprovençal par rapport à la langue d'oïl (que Tuailon résume dans la conservation de A tonique latine en syllabe ouverte, dans le refus de l'oxytonie généralisée et dans la centralisation manquante de *u* du U long latin) proviendraient de la condition géographique périphérique, pendant l'époque mérovingienne et carolingienne, de la zone autour de l'archidiocèse de Lyon par rapport au centre innovateur de la cour de France (l'Île de France), qui aurait déterminé dans les parlers francoprovençaux l'absence des traits évolutifs plus récents du français. Dans la zone valdôtaine, une confirmation de cette situation géolinguistique est fournie par l'opposition entre les traits généralement plus archaïques (d'un point de vue gallo-roman) des patois de la Basse Vallée et ceux plus innovateurs (et coïncidents avec le français) de la Haute Vallée.⁸

Nous avons parlé précédemment de l'absence, dans la zone francoprovençale, de la constitution en époque historique d'une tradition de *koinè* ayant des finalités communicatives supra-

⁷ Voici le résumé des principales hypothèses. C'est à W. von Wartburg (voir von Wartburg 1980 [1950], pp. 119-143) que l'on peut ramener l'hypothèse voyant dans le substrat burgonde (différent de celui franc dans le reste du septentrion français et de celui wisigoth dans le sud) la cause des caractéristiques particulières de la zone francoprovençale. Pour d'autres (parmi lesquels Pierre Gardette ; voir Tuailon 1994, 56-57), au contraire, cette dernière devrait être recherchée dans la fonction de centre de gravitation exercée par Lyon à l'époque mérovingienne et carolingienne, surtout en ce qui concerne sa fonction de centre épiscopal et de carrefour des routes qui reliaient les deux versants des Alpes. Finalement, il ne faut pas négliger la thèse la plus récente et suggestive proposée par Mario Alinei (voir Alinei 2000) qui, dans le cadre d'une thèse plus générale basée sur la "théorie de la Continuité" (qui renverse les théories glottologiques traditionnelles, fondées sur la supposée "invasion indoeuropéenne" du troisième millénaire av. J.-C.), propose une genèse prélatine des caractères linguistiques du francoprovençal attribués à une première colonisation "italide" de la zone, provenant du sud à travers le cours du Rhône (culture *Chassey*, selon la dénomination des archéologues), à laquelle se serait superposée une deuxième colonisation celtique (culture de Cortailod, du Mégalithisme et *Campaniforme*) qui expliquerait la coexistence des caractères "méridionaux" (notamment "provençaux") et "septentrionaux" (c'est-à-dire "français") dans le "latin du haut-Rhône" dont serait dérivé en continuité le "néolatin francoprovençal".

⁸ Prenons à titre d'exemple la dénomination pour le 'renard', qui est *rèinar* dans la Haute et Moyenne Vallée (en conformité avec l'innovation lexicale du français, motivée dès l'XI^e siècle par l'adoption du nom propre de l'animal protagoniste de la *Roman de Renart*), *gourpoei* par contre (conformément à l'ancien français *goupil* < lat. VULPICULU) dans la Basse Vallée (voir Favre 2002).

régionales.⁹ En effet, dès la première époque médiévale les parlers francoprovençaux valdôtains mêmes ont continuellement vécu en situation de diglossie marquée (c'est-à-dire en condition d'utilisation différenciée sur la base des fonctions communicatives) avec des langues de culture (avant le latin, ensuite le français et enfin l'italien) absorbant complètement les fonctions relatives aux plus hauts degrés du répertoire (langue écrite de l'administration, de la culture et de la littérature) et empêchant ainsi le développement naturel des dynamiques d'émancipation des premiers. Voici alors que, en ce qui concerne la documentation médiévale, la "traçabilité" de l'histoire du francoprovençal peut compter uniquement sur la découverte de traits linguistiques francoprovençaux qui émergent à l'intérieur des textes tendanciellement produits dans des langues « autres » (au moins dans les intentions de celui qui écrivait).¹⁰

Par ailleurs, cette condition particulière a contribué au maintien d'une grande fidélité des dialectes locaux (excepté pour les phénomènes évidents d'influence par contact, surtout d'un point de vue lexical mais aussi morphologique, de la part des langues-toits indiquées ci-dessus)¹¹ à leur propre ligne d'évolution naturelle, ce qui explique leur grande variabilité interne et en partie aussi la persistance et la grande vitalité qu'ils démontraient encore quand, au XIX^e siècle et sur la vague du félibrige provençal de Mistral, ont commencé en Vallée d'Aoste aussi des opérations de valorisation consciente. À partir de l'abbé Jean-Baptiste Cerlogne qui, en plus des compositions lyriques et narratives en patois, produit le premier dictionnaire et la première grammaire du francoprovençal valdôtain (Cerlogne 1907), la récupération consciente de la variété linguistique autochtone s'affermi en direction aussi d'une utilisation littéraire, surtout en ce qui concerne le théâtre (c'est en 1958 qu'a commencé la tradition du *Charaban*, théâtre populaire en patois) et la lyrique, avec les expériences d'auteurs de renommée non seulement locale tels que Eugénie Martinet (1896-1983) et Marco Gal (cf. Favre 2002, p. 142).

L'analyse détaillée de la position occupée par le francoprovençal dans le répertoire sociolinguistique de la Vallée d'Aoste d'aujourd'hui sera analysée plus bas (cf. 2.4). Toutefois, il est intéressant de souligner dès à présent (avec Favre 2002, p. 143) comment la région valdôtaine se distingue des autres zones francoprovençales par la vitalité encore aujourd'hui bien perceptible du *patois* : dans le reste du domaine (comme en Suisse et surtout dans les départements français) celui-ci est relégué comme variété très marginale du répertoire, par contre, dans la région il joue un rôle important dans la communication quotidienne.¹² Cela dit, il est quand même vrai que, comme il arrive pour toutes les variétés minoritaires fortement connotées dans un sens traditionnel et rural, les domaines d'utilisation du francoprovençal subissent encore de nos jours un processus d'érosion constant dû à la poussée des langues nationales dominantes (en particulier pour la Vallée, l'italien) et que les rythmes de ce processus semblent avoir subi récemment une accélération importante, surtout dans le contexte des dernières générations et en particulier dans le milieu urbain d'Aoste.

2.2. D'autres variétés dialectales : le walser, le piémontais et d'autres dialectes italiens

Parmi les variétés minoritaires occupant les degrés inférieurs du répertoire, une place historique particulière doit être consacrée aux dialectes allemands de souche alémanique (parents par conséquent du *schwyzertütsch* d'aujourd'hui) utilisés par la minorité Walser de la Vallée du Lys, dans les communes de Gressoney-La-Trinité et Gressoney-Saint-Jean (dans la variété dénommée *Titsch*) et d'Issime (dans la variété *Töitschu*). La présence de ces îles linguistiques remonte probablement à une colonisation progressive qui a été effectuée entre le XI^e et XII^e siècle sous l'impulsion de l'évêque de Sion et avec l'accord des Seigneurs valdôtains et des comtes piémontais de Biandrate, qui poussa

⁹ En effet, les témoignages médiévaux d'utilisation du francoprovençal se révèlent presque des tentatives d'écriture individuelle (mais jamais provenant de la région valdôtaine), y compris pour la plus célèbre, c'est-à-dire l'important recueil d'écrits de Marguerite d'Oyngt, prieure de Paletains (dialecte Lyonnais du XIV^e siècle).

¹⁰ Pour la zone francoprovençale française et suisse voir pour cela le recueil effectué par Häfner 1955. Pour la Vallée d'Aoste, nous vous renvoyons à Schüle 1975 et, parmi d'autres, aux essais présents dans CÉF 2002 et CÉF 2004.

¹¹ Pour une première orientation sur les phénomènes d'interférence concernant le francoprovençal, voir les essais recueillis dans CÉF 2006.

¹² L'estimation approximative d'environ 50% de la population valdôtaine connaissant encore et utilisant plus ou moins souvent le *patois* proposée par Favre 2002 trouve une confirmation à travers les données du sondage de la Fondation Emile Chanoux (cf. 2.4.) de 2001.

les habitants du Haut Vallais (les *Walliser*, c'est-à-dire les habitants de l'*Ober-Wallis*) à vivre sur les territoires du ressort de l'évêque situés au sud du massif du Mont-Rose, devenus praticables grâce aux conditions climatiques favorables de cette période.¹³

Les contacts commerciaux et culturels que les colonies valdôtaines continuèrent à entretenir avec le monde germanophone (Suisse allemande et Allemagne du sud) pendant les siècles suivants permirent de renforcer leur identité linguistique et les poussèrent à adopter aussi la langue allemande comme langue écrite de culture depuis le XVI^e siècle. Au fur et à mesure, l'isolement progressif du *continuum* linguistique allemand et la situation de contact avec le monde roman a favorisé toutefois d'importants changements linguistiques qui ont été largement étudiés en littérature.¹⁴

Cette situation porta aussi à une réduction progressive de la présence du *Titsch* et du *Töitschu* dans le répertoire communautaire. À travers les enquêtes sociolinguistiques effectuées en 1977 à Gressoney par Giacalone Ramat, la comparaison entre les données des recensements de 1901 et de 1921 avec celles provenant de l'enquête effectuée dans les écoles élémentaires et les écoles moyennes, permet de remarquer que le pourcentage de la population déclarant posséder le dialecte germanique comme langue maternelle au début du siècle était compris entre 87% et 100%, tandis qu'il passe à 34% en 1977.¹⁵

La production littéraire dialectale dans la culture walser est, comme pour le francoprovençal, plutôt récente et implique une opération de récupération identitaire consciente. Parmi les auteurs, nous pouvons citer l'écrivain du XIX^e siècle Luis Zumstein qui écrivit en dialecte walser, en allemand et (sous le pseudonyme de Delapierre) en français, ainsi que la poétesse Margherita Scaler, tous les deux de Gressoney.¹⁶

Il est par contre plus difficile (en l'absence d'études spécifiques) d'analyser les étapes historiques qui expliquent la présence, dans le répertoire linguistique valdôtain, de la deuxième (par sa diffusion) variété dialectale, à savoir le piémontais.

À l'origine de ce phénomène, il est possible de retrouver, sans aucun doute, les motivations ayant trait à la situation de *continuum* dialectal (et géographique) qui lie la Vallée d'Aoste au Piémont septentrional, où les parlers haut-canavais constituent un pont naturel entre les dialectes gallo-italiques de la plaine et ceux déjà gallo-romans de la Basse Vallée. Cette proximité linguistique doit avoir constamment permis, du moins à courte distance, une influence réciproque entre les parlers et a certainement déterminé des phénomènes de contact linguistique qui se sont renforcés lorsque (à partir de la fin du XIV^e siècle) les territoires piémontais et valdôtains se sont retrouvés intégrés aux domaines cisalpins de la maison de Savoie. La capacité de pénétration du piémontais dans les usages linguistiques de la zone valdôtaine la plus proche géographiquement a dû recevoir aussi de nouvelles impulsions successives par le déplacement progressif en direction « italienne » du barycentre politique et économique de l'état de Savoie. Par conséquent, c'est déjà à partir des XVI^e et XVII^e siècles, suite au transfert de la capitale de Chambéry à Turin, que le piémontais (considéré comme dialecte de koinè qui s'est irradié de la cour de Turin) doit avoir commencé à trouver son propre espace dans la vallée en tant que langue véhiculaire pour les rapports de commerce et d'échange, les variables pour la définition de cet espace étant le rapprochement géographique et la présence de structures commerciales (les foires et les marchés des centres principaux du fond de la vallée). Cette datation « haute » expliquerait ainsi la substitution pratiquement intégrale du francoprovençal en tant que variété dialectale par le piémontais dans les centres de la Basse Vallée (comme Pont-Saint-Martin et Verrès). Pour cette zone, la consolidation pendant les siècles suivants de la variété dialectale d'importation est indirectement confirmée par les notations enregistrées à partir

¹³ Cf. Favre 2002, pp. 146-147, Giacalone Ramat 1979, pp.421-423 et Telmon 1992^b, pp. 87-88. Les parlers walser sont présents aussi dans les vallées piémontaises adossées au Mont Rose, en particulier dans les communes de Alagna Valsesia, Macugnaga, Formazza, Rima et Rimella.

¹⁴ Pour les caractéristiques linguistiques des dialectes alémaniques valdôtains voir Telmon 1992^b, pp. 92-96 et les renvois présents.

¹⁵ Cf. Giacalone Ramat 1979, les tableaux à p. 424 et 441. Les données PASVA 2001 pour Gressoney sont malheureusement peu utilisables pour comparer la situation d'aujourd'hui avec celle de 1977, vu le nombre important de réponses qui ne peuvent pas être interprétées (réponse "Autre", 22%) à la question 401 relative aux langues connues. Cela dit, l'analyse des données semblerait quand même indiquer la tenue du parler local, connu par 51,38% de l'échantillon. Voici les données relatives aux autres variétés principales du répertoire: italien, 77,89%; français 59,55%; piémontais 57,04% (ce haut pourcentage est conforme à l'aspect linguistique de la Basse Vallée); allemand 24,5%; francoprovençal 15,8%.

¹⁶ Cf. Telmon 1992^b, p. 97.

de la moitié du XIX^e siècle dans les journaux locaux, où la présence du piémontais est décrite (parfois sous un ton inquiet, car ce dialecte était ressenti comme une variété antagoniste du francoprovençal et du français) désormais comme un fait dans le répertoire linguistique de la Vallée d'Aoste jusqu'à la zone médiane de Châtillon.¹⁷

L'inversion de tendance de sa diffusion se manifeste vraisemblablement au cours du XX^e siècle en même temps que la régression des dialectes dans le reste de l'Italie ; ceci advint pourtant beaucoup plus rapidement, en relation avec la moindre valeur identitaire possédée par le piémontais et la conséquente facilité d'être remplacé par l'italien. D'une situation de compétition entre le piémontais et le francoprovençal dans la zone de la Basse Vallée, on est passé ainsi à une situation où le piémontais est en train de disparaître (selon Bauer 1999), même si les données PASVA 2001 indiquent que ce parler est tout de même connu par 27,19% des personnes interviewées lors du sondage, restant ainsi une composante importante dans le répertoire plurilingue valdôtain.¹⁸

Ces mêmes facteurs indirects qui, au cours du XX^e siècle et surtout après la deuxième guerre mondiale, ont provoqué la crise du francoprovençal, du walsert et du piémontais (transformations des systèmes de production, urbanisation, forte migration intra-nationale due à l'industrialisation naissante) expliquent, par contre, la présence, en tant que variétés dialectales d'immigration, de nouveaux dialectes italo-romans, en particulier le calabrais, le vénitien et le sarde.¹⁹

2.3 Les langues nationales: le français et l'italien

Maintenant, nous aborderons le discours concernant la diffusion dans la région valdôtaine des deux langues nationales (français et italien) qui se sont juxtaposées au cours de l'histoire aux différentes variétés d'utilisation locales ; nous analyserons le parcours chronologique des deux langues de manière conjointe et dialectique, en reprenant en grandes lignes les étapes de leur constitution à l'intérieur du répertoire linguistique de la région.

Par rapport à d'autres régions périphériques de la zone gallo-romane, nous devons observer que la pénétration du français (c'est-à-dire la variété linguistique qui a eu origine dans l'Île-de-France et qui est devenue langue officielle de la cour des Rois de France) en Vallée d'Aoste a eu lieu plus lentement qu'ailleurs, probablement à cause des sentiments d'altérité politique, capables de se convertir parfois en conflits ouverts, qui caractérisèrent les rapports entre le Duché de Savoie et la cour parisienne.

À cet égard, la longue conservation du latin comme langue des actes notariés et administratifs dans la Vallée, qui fut substitué par le français uniquement après l'édit du Duc Emmanuel Philibert en 1561 (parallèlement à l'adoption de l'italien par le Piémont) est le signe évident, du moins symbolique, d'une certaine résistance (qui se manifesta même explicitement après l'édit) à une langue qui était ressentie comme instrument d'une politique centralisatrice et qui portait atteinte aux autonomies intramontaines.²⁰

Pourtant, cela ne veut pas dire que le français n'avait pas commencé à se diffuser bien avant le XVI^e siècle sur le territoire valdôtain, même si l'idée de "diffusion" d'une langue est plutôt limitée

¹⁷ Cf. Favre 2002, pp. 147-148, qui reprend l'étude de Bauer 1999. Selon Laurent Pléoz, secrétaire de la ville d'Aoste, "dans les bourgs traversés par la route départementale, à partir de Châtillon jusqu'aux confins avec Ivry, tous ceux qui ont des rapports commerciaux avec le Piémont comprennent et parlent le piémontais". Ce témoignage indique aussi clairement la valence diastatique concernant la pénétration du piémontais, qui intéresse tout d'abord la classe productive et commerciale, avec une probable particulière attention (comme le suggère Favre 2002) pour ceux qui s'occupent de la vente de bétail. Parmi les contextes et les situations qui ont favorisé la pénétration du piémontais (bien avant l'italien et avant l'unification de l'Italie), nous pouvons sans aucun doute ajouter l'armée, qui du reste représente un intermédiaire bien connu (voir parmi d'autres Migliorini 1963, p. 725) pour l'influence du piémontais même dans la langue italienne.

¹⁸ PASVA 2001, Q 401 *Langue connues*. Le piémontais est indiqué comme langue apprise depuis le plus jeune âge par 7,38% de l'échantillon (v. Q 801 *Langue première*).

¹⁹ Ces dialectes sont connus respectivement par 2,63%, par 0,54% et par 0,3% des personnes interviewées pour le sondage (PASVA 2001, Q 401 *Langue connues*).

²⁰ À propos du climat contradictoire qui entoura l'émanation de l'édit, que ce soit relativement aux anticipations valdôtaines de la politique linguistique de la maison de Savoie (le premier procès-verbal de l'assemblée des Trois États en Vallée d'Aoste remonte à 1536), ou que ce soit sur les résistances de la part de la classe des notaires locaux par rapport à l'abandon du latin (en 1572, l'assemblée des Trois États de la Vallée demande en effet à Emmanuel Philibert le retour au latin concernant les actes administratifs et juridiques), voir le cadre tracé par Marazzini 1992, pp. 13-17.

lorsqu'il s'agit de périodes historiques marquées par de très grandes inégalités sociales, une très faible alphabétisation, une circulation des communications et de la culture pratiquement inexistantes ainsi que par une économie "fermée". Au-delà du poids et de l'attraction exercée par le français sur toute la culture "laïque" médiévale européenne,²¹ l'adoption en Vallée d'Aoste de cette langue comme variété véhiculaire "haute" pour la communication écrite (et probablement même orale, dans des contextes déterminés) à vaste échelle commença probablement déjà à partir du XIV^e siècle, même si cela s'est fait selon des dynamiques caractérisés par une diffusion par le haut (c'est-à-dire, en cascade : les ducs de Savoie, la classe sociale de la grande noblesse féodale représentée dans la Vallée par les familles nobles des Challant et des Vallaise ; puis progressivement les ramifications des classes nobles inférieures ; cf. Schüle 1990, pp. 11-12), ce phénomène étant motivé par le maintien des relations politiques entre les pouvoirs féodaux supra-locaux et locaux. Au-delà de la présence des textes français dans les inventaires des bibliothèques monastiques et laïques du XIV^e et XV^e siècle, au sujet desquels il est difficile d'évaluer la différence entre la situation valdôtaine et celle des autres bibliothèques seigneuriales de l'Italie septentrionale, on peut du moins remarquer cette pénétration à travers les inscriptions murales en français retrouvées dans les châteaux de Quart (XIII^e siècle) et de Fénis (XV^e siècle). En la même langue, enfin, sont aussi les premières œuvres d'écrivains valdôtains, comme les *Chroniques de la Maison de Challant* de Pierre du Bois (1460) et l'anonyme *Mystère de Saint-Bernard* (voir Marazzini 1992, p. 12, même en ce qui concerne les réserves faites sur la réelle origine du *Mystère*), attestant l'option en direction francophone de la zone.

À partir de la fin du XV^e siècle, le français commence à être présent même dans les actes administratifs locaux (tels que la comptabilité du château d'Issogne cité par Schüle 1999, pp. 15-16), jusqu'à substituer au fur et à mesure le latin après l'édit de 1561, qui semble offrir une impulsion décisive à l'affirmation de la langue de France ; celle-ci à partir de 1578 devient langue obligatoire et exclusive, dans les édits concernant la Vallée, même pour le gouvernement de Turin.²² Pendant la même période, c'est au tour du clergé valdôtain de décréter l'utilisation du français lors de la prédication ; en 1604, l'institution du *Collège Saint-Benin* introduit un nouveau type de formation, destinée aux représentants des classes sociales supérieures, prévoyant l'enseignement du français (Favre 2002, p. 144).

La diffusion du français vers des couches plus vastes de la population survient par contre un siècle après et elle est reliée à l'institution, vers la fin du XVII^e siècle, des *Écoles de hameau* (la première étant probablement celle de Fontainemore, en 1678 ; cf. Shule 1999, p. 13), où le français était utilisé comme instrument d'alphabétisation primaire généralisé en lien étroit avec l'éducation chrétienne. C'est uniquement à partir de cette époque, et en rapport direct avec la pensée politique exposée par Albert Bailly évêque d'Aoste (1605-1691) dans son *L'état intramontain* (considérée l'oeuvre fondatrice du particularisme valdôtain), que le français se lie de façon stable avec l'identité de la Vallée et en même temps abandonne le créneau diastratique élitaire dans lequel il se trouvait confiné jusqu'alors (du moins au niveau de compétence active) et entre progressivement à faire partie, en tant que variété "haute" (langue de l'administration, langue de l'église, langue de la culture et de la littérature, langue de communication orale quotidienne dans les familles des classes sociales les plus élevées ; ensuite, langue de la presse écrite et du journalisme), du répertoire des valdôtains scolarisés.²³

La période 1860-1861, correspondant à la cession complète de la Savoie à la France et à l'Unification de l'Italie, est habituellement considérée la date charnière marquant le début du processus qui détermina rapidement le changement du panorama linguistique valdôtain. Un changement qui a lieu, bien entendu, dans le cadre d'une confrontation entre le français et l'italien et à travers les dynamiques de compétition linguistique, enclenchées par le changement de situation

²¹ Il suffit de penser, pour l'Italie, aux personnages des toscans Brunetto Latini et Rustichello de Pisa qui écrivirent en français, ainsi qu'à toute la culture franco-vénitienne du XIV^e siècle, ou enfin à la circulation italienne très documentée de la littérature épique et romanesque et des modèles humains et culturels qu'elle véhiculait.

²² Ce sont les Lettres Patentes de 1578 à établir que les édits du duché relatifs à la Vallée d'Aoste devaient être publiés en français et non pas en italien (cf. Marazzini 1992, p. 16). L'introduction du français administratif détermine, parmi d'autres, l'adaptation des nombreux toponymes et anthroponymes familiers valdôtains selon des règles de correspondance sémantique et phonétique qui déterminent progressivement le passage des formes francoprovençales d'origine (*Cormeyàou*, *San Cretoublo*, *Tsenéy*, *Tsevré*, *Tsachàou*) aux noms correspondants français (*Courmayeur*, *Saint-Christophe*, *Cheney*, *Chevrier*, *Chasseur*), officialisés ensuite dans la toponymie et dans le registre de l'État civil.

²³ Parmi les écrivains valdôtains de l'époque moderne, nous pouvons citer Jean-Baptiste de Tillier (1678-1744), père de l'historiographie valdôtaine, et Joseph-Auguste Duc (1835-1922), auteur de l'*Histoire de l'Église d'Aoste*. Le premier journal valdôtain est *La Feuille d'Annonces d'Aoste*, publié à partir de 1841.

politique, entre la langue de culture historiquement enracinée sur le territoire du duché d'Aoste et celle du jeune État unitaire.

Les prodromes liés au contexte favorisant la diffusion de l'italien remontent clairement à une époque plus ancienne : ils datent probablement du début du XIX^e siècle et procèdent de l'industrialisation naissante et de l'ouverture commerciale qui a ses centres d'irradiation dans la plaine du Pô, parallèlement à l'italianisation progressive du Piémont qui a eu lieu lors de la Restauration²⁴ ; et c'est vers la moitié du siècle que l'on voit apparaître sur la presse locale les premiers signes avant-coureurs concernant l'opportunité de l'introduction de la langue italienne dans le duché (cf. Favre 2002, p. 145). Néanmoins, il est intéressant de souligner que, encore en 1883, le Maire d'Aoste, dans la pétition qu'il adressa au Ministre Baccelli dans le but de faire cesser les pressions de l'inspection générale vis-à-vis de l'abandon de l'enseignement du français dans les écoles de la Vallée, affirmait que l'italien était en 1860 encore pratiquement inconnu à tel point que «*non vi erano forse in Aosta cinque o sei persone capaci di esprimersi decentemente in quella lingua*», tandis qu'après une vingtaine d'années «*ora quasi tutti l'intendono, e moltissimi la parlano non meno facilmente del francese*».²⁵

L'argumentation du maire nous semble assez bien résumer les modalités même chronologiques de l'italianisation de la Vallée d'Aoste, qui se caractérise par la rapidité et fondamentalement par l'acceptation de la part du corps social et politique valdôtain de l'introduction de la langue nationale, motivée par des raisons patriotiques (la fidélité valdôtaine aux choix politiques de la Maison de Savoie) et dirigée vers l'obtention d'un bilinguisme substantiel à travers lequel l'italien s'ajoute au français sans le supplanter.²⁶

Par contre, suite à l'Unité d'Italie, l'exigence née du *Risorgimento* de la création d'un tissu culturel unitaire au niveau national (synthétisée dans l'écrit du parlementaire italien Giovanale Vegezzi-Ruscalla *Diritto e necessità di abrogare il francese come lingua ufficiale in alcune valli della Provincia di Torino*, justement en 1861; cf. Marazzini 1992, p. 34) se traduit en Vallée d'Aoste par une série d'actes unilatéraux de l'État italien, qui passent par l'introduction de l'italien dans les tribunaux (1880) et surtout dans l'enseignement primaire ; ce dernier fait l'objet d'autant d'épreuves de force entre l'administration scolaire centrale et les représentants politiques valdôtains relativement à l'espace à dédier aux deux langues, à l'occasion de la promulgation des lois concernant l'instruction élémentaire obligatoire et de la création de l'école d'État (la loi Casati de 1859 ainsi que la loi Coppino de 1877).

Dans ce contexte, les positions les plus radicales en faveur de la langue française appartiennent au clergé valdôtain, qui associe l'introduction de l'italien à un projet visant la création d'une école «athée» ; ce projet est estimé critiquable d'un point de vue moral, car il exclut les religieux de l'enseignement, idéaliste car il prétend instruire toute la population et aussi moins convenable à la réalité sociale et géographique de la Vallée que les écoles traditionnelles de village. Les réactions de la classe politique, sur un ton plus modéré, visaient par contre une position du français qui ne puisse porter préjudice à la diffusion de l'italien, tout en se plaignant des pressions continues de l'Inspectorat de l'école de Turin qui prônait une restriction dans l'utilisation du français. Le bras de fer se résolut par l'adoption en 1884 d'un règlement concordé entre l'Inspectorat et la mairie d'Aoste qui établissait le principe de l'égalité de traitement entre les deux langues (cf. Cuaz 1988, pp. 69-74).

Les faits historiques suivants (les lettres circulaires de 1891 et de 1892, sur la base desquelles le français passe à l'enseignement facultatif; la loi Daneo-Credaro du 1911, qui le déplace dans des plages horaires supplémentaires ; cf. Cuaz 1988, 124-133) indiquent par contre la tournure que les événements allaient prendre et comment le terrain était prêt pour les actes de la période fasciste : la suppression définitive des écoles de hameaux (1923) et des pancartes bilingues (1924),

²⁴ Une impulsion décisive à la diffusion spontanée de l'italien sera fournie ensuite par l'ouverture en 1886 du chemin de fer Turin – Aoste, qui détermina l'ouverture définitive de la Vallée à la "modernité" économique, avec l'expansion successive de l'activité industrielle et touristique.

²⁵ Cf. Cuaz 1988, pp. 72-73. [«Il n'y avait en Aoste que cinq ou six personnes capables de s'exprimer convenablement en cette langue» ... «maintenant presque tout le monde la comprend, et beaucoup la parlent non moins aisément que le français»].

²⁶ La première oeuvre en italien d'un écrivain valdôtain est *La regione d'Aosta attraverso i secoli*, publiée entre 1900 et 1916 de Tancredi Tibaldi. Les premiers journaux en langue italienne datent des années quatre-vingt-dix du XIX^e siècle (voir Marazzini 1992, p. 35).

l'abolition du français dans l'administration publique et dans les tribunaux (1925) et, quelques jours plus tard, l'élimination du français de l'enseignement scolaire (Favre 2002, pp. 145-146).

La mécontentement de l'opinion publique valdôtaine se manifeste par la fondation en 1909 de la *Ligue valdôtaine* ("Comité italien pour la protection de la langue française en Vallée d'Aoste"), et atteint son comble en 1923, avec le pamphlet de l'abbé Joseph Trèves ("*Une injustice qui crie vengeance!*", publié sur le "Duché d'Aoste", organe officiel de la Curie) et avec l'action du président de la Ligue, Anselme Réan, qui, en 1925, s'adresse directement à Benito Mussolini pour pérorer la cause du français en Vallée d'Aoste (Cuaz 1988, pp. 7-8 et 111ss.). Malheureusement, les protestations n'obtinrent pas de résultats ; et la signature du Concordat entre l'État fasciste italien et l'Église (1929) prive de fait la bataille pour la défense du français d'un allié car, après cette date, le pouvoir ecclésiastique s'aligne en réalité, du moins au niveau le plus élevé de sa hiérarchie, aux dynamiques d'italianisation de la Vallée, en abdiquant à la prérogative de l'utilisation du français pour la prédication et pour l'enseignement du catéchisme, en contrepartie de la reconnaissance de l'enseignement de la religion dans l'école de l'État.

À l'approche de la guerre, l'attitude intransigeante du régime vis-à-vis des particularités de la région s'endurcit et en 1927 est présenté un projet d'italianisation des toponymes valdôtains (avec la transformation de La Thuile en *Porta Littoria*, Champorcher en *Campo Laris* et ainsi de suite), qui ne sera finalement réalisé qu'en 1939, afin d'établir de façon symbolique la séparation définitive entre la Vallée d'Aoste et son arrière-pays culturel et linguistique.

En concomitance et à la suite de ce durcissement, la défense du français en Vallée d'Aoste renforça ses liens avec les tendances politiques autonomistes de la région et se souda même avec l'anti-fascisme. En 1925, la *Ligue valdôtaine* est substituée par le petit mouvement de la *Jeune Vallée d'Aoste*, promu par le susmentionné abbé Joseph Trèves et passé ensuite en semi-clandestinité : c'est ce dernier mouvement qui va soutenir pendant les années suivantes les activités d'enseignement extrascolaire et non autorisé de la langue française à travers l'initiative de l'*École valdôtaine* (cf. Cuaz 1988, pp. 151-153). Plus tard, pendant les dernières années de la Seconde Guerre Mondiale, la *Dichiarazione dei rappresentanti delle popolazioni alpine*, promue par un groupe de résistants piémontais et valdôtains (parmi lesquels, pour la Vallée d'Aoste, Émile Chanoux) et connue comme la *Carta di Chivasso* (1943), inclut, à côté des revendications fédéralistes générales à mettre en oeuvre dans le cadre d'une nouvelle constitution italienne, un rappel explicite au droit pour les populations alpines à utiliser et enseigner leur "langue locale". Et c'est justement à travers l'accueil de cette instance que l'autonomie politique et le "bilinguisme" paritaire italien-français (car pour la Vallée d'Aoste, c'est la langue française, en tant que langue de culture, et non le francoprovençal d'origine qui est désignée pour incarner l'expression générique de "langue locale" contenue dans le texte de la *Carta*) trouvent leur application dans le Statut spécial de 1948.

2.4. Le répertoire actuel: configurations, usage des langues, définitions

L'intérêt sociolinguistique pour une configuration du répertoire plurilingue valdôtain provient de deux aspects reliés entre eux, mais assez indépendants. D'une part, la Vallée d'Aoste représente certainement un cas intéressant de persistance et de vitalité de la variété dialectale locale, et ce fait place la région de plein droit (avec, du reste, presque toutes les régions de la Péninsule) dans le cadre d'intérêt plus général de l'étude, en clé sociolinguistique diachronique et synchronique, des phénomènes de contact linguistique et des rapports de répertoire entre l'italien et les dialectes. D'autre part (et plus spécifiquement concernant la région), l'importance que les aspects linguistiques revêtent à l'intérieur des dispositifs prévus par le Statut spécial, préfigurant pour la région le bilinguisme paritaire entre italien et français, ont conduit l'attention de la communauté scientifique à se concentrer sur les aspects de politique linguistique reliés à l'application du statut et sur les rapports entre les prémisses statutaires et les dynamiques communicatives réelles observables dans la société valdôtaine, par rapport à la configuration du répertoire, à l'utilisation fonctionnelle, aux questions de statut et de prestige des différentes langues, aux aspects (reliés à ces derniers) d'évaluation et de représentation dans le corps social.

Par conséquent, nous essayerons maintenant de montrer ces particularités en nous appuyant sur la littérature qui, à ce propos, est déjà abondante, et en comparant ces résultats avec les données de l'enquête sociolinguistique PASVA 2001²⁷ ; ce qui nous permettra de tracer de façon détaillée, également au point de vue quantitatif, la situation du plurilinguisme valdôtain actuel, par rapport à la connaissance, à l'utilisation et à la valence des différents codes impliqués.

Par rapidité d'exposition, il nous a paru plus prudent mettre de côté la complexité du contexte walsler, qui peut être vu comme une zone "exalange", avec trois variétés basses (les dialectes alémaniques, le piémontais et le francoprovençal) et trois variétés hautes (l'italien, le français et l'allemand) en compétition, et de négliger les variétés moins présentes caractérisant le territoire régional dans son ensemble (le piémontais et les autres dialectes italo-romans d'importation ; les langues "autres", qu'il s'agisse de langues d'apprentissage ou d'immigration)²⁸. Nous concentrerons en revanche notre exposition sur les variétés les plus importantes du répertoire (l'italien, le français et le francoprovençal), dont le cadre général peut être tracé en présentant en premier les pourcentages relatifs à la connaissance des trois codes (question 401 *Parmi les langues et les dialectes suivants, lesquels connaissez-vous?*), qui enregistrent les résultats suivants : 96,01% pour l'italien, 75,41% pour le français et 55,77% pour le francoprovençal.

Dans la Vallée d'Aoste de nos jours, donc, on peut dire que tout le monde connaît l'italien ; que trois Valdôtains sur quatre (environ) connaissent le français ; et qu'un sur deux (environ) connaît le francoprovençal. Mais les données PASVA permettent aussi, à travers le croisement des questions, de raffiner l'enquête en quantifiant la présence des répertoires individuels mono-, bi- voir trilingue à l'intérieur du répertoire communautaire. Partant du tableau 5, nous pouvons conclure que le répertoire le plus commun est celui qui intègre les trois codes en même temps (ITA+FR+FRPR : 50,53%) ; qu'on enregistre les répertoires bilingues italien-français (ITA+FR ou FR+ITA : 24,88%) ainsi que italien-patois (ITA+FRPR: 5,24%), mais pas le bilinguisme français-patois ; enfin, qu'entre les possibles répertoires monolingues, seulement l'italien (15,36%) donne preuve de son existence. En résumant, donc, parmi ceux qui en Vallée d'Aoste connaissent l'italien un sur six ne connaît ni le français ni le patois, un sur quatre connaît uniquement le français et un sur vingt seulement le francoprovençal, tandis que plus de un sur deux connaît le français et le francoprovençal ; parmi ceux qui connaissent le français, un sur trois ne connaît pas le francoprovençal et deux sur trois oui, tandis que tous connaissent l'italien. Enfin, parmi ceux qui connaissent le francoprovençal tous connaissent l'italien, tandis que un sur dix ne connaît pas le français.

	Uniquement	+ITA	+FR	+FRPR	(ITA+FR+FRPR)	TOTAUX
ITA	15,36		24,88	5,24	50,53	96,01
FR	0	24,88		0	50,53	75,41
FRPR	0	5,24	0		50,53	55,77

Tableau 5 : Caractérisation des répertoires individuels (élaboration sur la base des données PASVA 2001, Q 401 *Parmi les langues et les dialectes suivants, lesquels connaissez-vous ?*).

La tendance diachronique des trois variétés peut être perçue par la lecture des pourcentages concernant la même question subdivisée par semi-univers (SU) basés sur l'année de la naissance (Tabl. 6), qui indique à l'intérieur de l'échantillon : a) la décroissance de la connaissance de la variété locale (de 66,65 du SU 1921-1937 à 50% environ des dernières générations) ;²⁹ b) une stabilité absolue de l'italien (entre 94,18% du SU 1961-1970 et 97,65% de la classe d'âge plus ancienne) ; c)

²⁷ En entier, *Plurilinguisme administratif et scolaire en Vallée d'Aoste*. L'enquête a été effectuée en 2001 et a entraîné l'élaboration de 7.250 questionnaires sociolinguistiques comportant des questions concernant la connaissance, l'utilisation et l'évaluation des différents codes linguistiques de la région, distribués statistiquement de façon différenciée par classe d'âge (6 classes, allant de 12 à 80 ans) et par résidence (Aoste, subdivisée en 6 quartiers, et les autres 73 communes valdôtaines). Les questionnaires, les résultats de la recherche ainsi que les textes des contributions au congrès conclusif (F.E.C. 2003) peuvent être consultés sur le réseau (www.fondchanoux.org).

²⁸ En ce qui concerne les langues de l'immigration, non recensées de façon particulière par l'enquête, voir 4.7.2. les données de type démographique.

²⁹ Par rapport à la reprise du francoprovençal des dernières générations (12-18 ans au moment de l'enquête), il est nécessaire d'informer qu'il pourrait s'agir uniquement d'une surestimation de la part des jeunes interrogés concernant leur propre compétence. En effet, il a été démontré dans la littérature qu'il existe parmi les jeunes ce que nous appelons "dialectalité fragmentaire", c'est-à-dire la réutilisation à l'intérieur du jargon juvénile de bribes de dialecte ayant des fonctions expressives et d'écart volontaire de la norme standard de la langue. L'aspect décousu de cette connaissance du code n'empêche par contre aucunement les jeunes locuteurs de considérer le dialecte comme partie intégrante de leur répertoire linguistique (voir Marcato 2002, pp. 41-47).

une augmentation importante de la connaissance du français, qui passe de 60,66 du premier SU à 92,37 du dernier, en étroite corrélation avec le progressif renforcement de l'enseignement scolaire après la deuxième guerre mondiale.

	ITA	FR	FRPR
SU 1921-1937	97,65	60,66	66,65
SU 1938-1949	95,66	69,36	56,2
SU 1950-1960	96	79,37	55,78
SU 1961-1970	94,18	79,29	52,19
SU 1971-1982	97,07	90,34	49,08
SU 1983-1989	97,39	92,37	52,63

Tableau 6 : Langues connues et classes d'âge (élaboration sur la base des données PASVA 2001, Q 401 *Parmi les langues et les dialectes suivants, lesquels connaissez-vous?*).

Le lien particulier entre la connaissance du français et l'apprentissage scolaire est mis en évidence dans le tableau 7 qui reporte les données concernant la question 803 *Quelles langues et/ou quels dialectes saviez-vous parler avant d'aller à l'école (avant l'âge de 6 ans) ?*, dans lequel nous reproduisons aussi entre parenthèses les pourcentages obtenus en rapportant les valeurs pour chaque classe d'âge avec celles relatives à la connaissance déclarée de chaque langue (voir tableau 6). La tendance croissante de l'italien et décroissante du francoprovençal, pour les deux valeurs et pour une grande partie de l'échantillon (jusqu'au SU 1971-1982), témoignent la substitution progressive du deuxième code avec le premier dans le milieu familial et surtout avec les enfants, fruit de l'ostracisme envers le dialecte qui a caractérisé l'école et la société italienne jusqu'à ce moment. En ce qui concerne le français, par contre, les valeurs mettent en évidence une situation marginale et non constante dans la première partie de la période, tandis que les deux commencent à croître constamment à partir de la quatrième tranche d'âge (SU 1961-1970), en concomitance avec l'introduction plus régulière du français à l'école maternelle.

	ITA		FR		FRPR	
SU 1921-1937	43,61	(44,66)	3,75	(6,18)	55,37	(83,07)
SU 1938-1949	56,88	(59,46)	5,39	(7,77)	43,87	(78,06)
SU 1950-1960	72,3	(75,31)	3,26	(4,1)	36,56	(65,54)
SU 1961-1970	84,69	(89,92)	6,16	(7,76)	31,91	(61,14)
SU 1971-1982	91,42	(94,18)	8,74	(9,67)	31,41	(64)
SU 1983-1989	89,45	(91,85)	14,75	(15,96)	35,78	(67,98)

Tableau 7 : Langues connues avant l'âge de six ans par classe d'âge; entre parenthèses, les pourcentages reportés aux valeurs pour les langues connues de tableau 6 (élaboration sur la base des données PASVA 2001, Q 803 *Quelles langues et/ou quels dialectes saviez-vous parler avant d'aller à l'école (avant l'âge de 6 ans) ?*).

Quant aux caractères généraux du plurilinguisme valdôtain selon la catégorie spécifique de l'utilisation différenciée des trois codes sur la base du contexte communicatif, les résultats de toutes les études sociolinguistiques effectuées ces dernières années s'accordent sur certains aspects clés qui doivent constituer le point de départ de tout raisonnement à ce sujet, c'est-à-dire : la dominance de la langue italienne dans tous les contextes d'utilisation ; la limitation substantielle des usages du français à certains milieux de caractère institutionnel ; la persistance du francoprovençal (même face à une érosion constante en termes d'usage de la part de l'italien) surtout en tant que code de la communication dans la famille et en particulier dans les zones rurales.³⁰

Grâce à l'analyse des données PASVA 2001, nous pouvons aller plus en profondeur et tracer les aspects quantitatifs de la situation décrite surtout en rapport à la position particulière du français dans le répertoire.

³⁰ Nous reprenons la formulation de Puolato 2003, p.79. Parmi les études de référence, nous citons Schulz 1995, Jablonka 1997 et Bauer 1999 ; une contribution importante, bien documentée et très récente est Puolato 2006.

En ce qui concerne la communication orale en famille, le tableau 8 indique bien la situation dominante de l'italien (67,18% de l'univers des données [U] par rapport au code linguistique utilisé avec le conjoint, 49,4% comme code exclusif; 76,81% avec les enfants et comme unique code communicatif 53,5%), en particulier lorsque l'on tient compte des pourcentages concernant le semi-univers des générations les plus récentes [SU 1971-1982], où les deux milieux atteignent respectivement 88,3% (76,4% comme code exclusif) et 89,8% (65,8%). Pour environ un tiers de l'échantillon (26,09% et 32,41%), le francoprovençal est lui aussi présent comme code communicatif avec le conjoint et les enfants, pour la moitié (15,07% et 15,7%) comme code exclusif ; mais dans ce cas, en conformité avec les attentes, la tendance diachronique est opposée à celle de l'italien puisque en SU 1971-1982 les pourcentages sont moins de la moitié et d'un tiers environ par rapport à l'échantillon total.

On peut remarquer le même type d'érosion par rapport à l'utilisation du français qui enregistre des données très basses (0,4% pour l'utilisation avec les enfants) voir même nulles (utilisation avec le conjoint ou le partenaire) concernant l'utilisation exclusive par les générations les plus récentes ; mais ici ce qui est important de souligner, ce sont les pourcentages faibles en absolu qui semblent confirmer la marginalité de base du code par rapport au milieu domestique. Le fait que cette marginalité ait des racines assez éloignées dans le temps est du reste ultérieurement vérifié par la projection à rebours que l'on obtient en intégrant les données de la question 802 *Quelles langues et/ou quels dialectes vos parents parlent (parlaient)-ils entre eux?* avec celles déjà exposées, pour remarquer que les données sont déjà très basses concernant l'utilisation du français en famille (4,39%, et 0,63% dans l'usage exclusif) même pour la génération née entre la fin du XIX^e siècle et début XX^e siècle et qui a eu des enfants pendant les années 1921-1937.³¹

Code oral utilisé:	ITA		FR		FRPR	
	U	SU 1971-1982	U	SU 1971-1982	U	SU 1971-1982
405 avec le conjoint/partenaire	67,18 (49,4)	88,3 (76,4)	3,31 (0,25)	1,5 (-)	26,09 (15,07)	14,2 (5,2)
406 avec ses enfants	76,81 (53,5)	89,8 (65,8)	5,09 (0,28)	2,8 (0,4)	32,41 (15,7)	22,3 (9,6)
	U	SU 1921-1937	U	SU 1921-1937	U	SU 1921-1937
802 par ses propres parents entre eux	49,39 (30,5)	29,33 (14,05)	2,22 (0,51)	4,39 (0,63)	41,03 (31,41)	55,55 (45,22)

Tableau 8 : Usages linguistiques dans la famille. Données PASVA 2001, questions 405 *En quelles langues et/ou quels dialectes parlez-vous avec votre conjoint(e) ?*, 406 [...] *avec vos enfants ?*, 802 *Quelles langues et/ou quels dialectes vos parents parlent (parlaient)-ils entre eux ?* (entre parenthèses les pourcentages concernant l'utilisation exclusive).

Lors de la communication orale élargie à la sphère sociale (voir tableau 9), les positions de l'italien et du francoprovençal résultent substantiellement spéculaires et déterminées en premier lieu par le facteur relatif au degré de formalité : le francoprovençal est surtout sélectionné (valeurs supérieures à 20%) dans des contextes de grande familiarité (en mesure décroissante: avec les voisins, avec les commerçants du village, dans les bureaux communaux et aussi avec le curé), tandis que l'italien atteint les pourcentages les plus élevés (supérieurs à 90%) lors de rapports plus formels (avec les enseignants, avec le médecin de famille et dans les bureaux publics, en particulier ceux de l'État où l'on touche 98,74% et où l'italien est utilisé comme code exclusif par 93,32% de l'échantillon).³²

Par contre, la répartition d'utilisation du français est bien plus irrégulière. Dans les situations plus caractérisées en direction d'une familiarité (408 et 414, c'est-à-dire avec les voisins et les commerçants du village) elle reflète, dans le rapport entre les pourcentages, la configuration du francoprovençal ; mais, contrairement à ce dernier, le français n'est jamais utilisé comme code

³¹ Les données concernant le code utilisé par les personnes interviewées avec le père et la mère reportés par Ignaccolo et Roulet 2003, pp. 40-41, ne modifient pas le cadre tracé maintenant pour le français, qui lors de ces utilisations oscille entre 2 et 3% dans toutes les classes d'âge examinées, tout seul ou en concomitance avec l'italien et le francoprovençal.

³² Les pourcentages (mais non pas la distribution générale) varient remarquablement sur la base de la caractérisation urbaine ou rurale des contextes. Les données concernant Aoste Centre (le quartier qui, parmi ceux individué par le relèvement PASVA 2001, occupe la position médiane de l'échelle, polarisée sur les valeurs "identité italienne"- "identité valdôtaine", utilisé par Puolato 2003, p. 86), l'utilisation de l'italien atteint par exemple 100% dans la communication avec les voisins ainsi que dans celle avec les commerçants (respectivement 93,44% et 90,47% comme code exclusif, dans les pourcentages restants en alternance avec le francoprovençal ou avec le piémontais). Par contre, à Ayas, centre principal de la vallée homonyme et contexte de dialectophonie vivante, pour les mêmes questions, la distribution enregistre pour le francoprovençal des pourcentages de 88,74% et de 92,37% tandis que l'italien descend à 46,42% et 57,85%.

exclusif et il est pratiquement absent (0,73%) dans la deuxième situation communicative. Lors des situations de conversation plus formelles et marquées par une “asymétrie” de position entre les participants (411, 412 et 413), là où les pourcentages d'utilisation de l'italien et du patois se disposent en deux séries symétriquement opposées, le français touche par contre les pourcentages les plus élevés dans la catégorie intermédiaire des autres séries, c'est-à-dire celle de la communication avec les enseignants (5,56%). Dans la série des rapports avec les institutions (603, 604 et 605) la situation est la même : la fréquence d'utilisation majeure du français (7,5%, représentant aussi sa fréquence majeure en absolu dans le domaine oral) se vérifie dans la communication avec les bureaux de l'administration régionale, placée dans le rang intermédiaire pour les deux autres langues.³³

Code oral utilisé:	ITA	FR	FRPR
408 avec les voisins	84,53 (55,62)	2,74 (-)	38,39 (12,6)
414 avec les commerçants	87,3 (62,31)	0,73 (-)	32,18 (9,5)
411 avec les enseignants	90,25 (76,36)	5,56 (0,17)	11,16 (1,57)
412 avec le curé	84,88 (72,36)	2,67 (0,39)	22,29 (11,21)
413 avec le médecin de famille	92,79 (88,27)	0,3 (0,12)	8,01 (4,41)
603 dans les bureaux (Administration Communale)	94,0 (69,04)	2,82 (-)	27,72 (5,26)
604 dans les bureaux (Administration Régionale)	97,98 (79,46)	7,5 (1,7)	15,8 (0,94)
605 dans les bureaux (Administration de l'Etat)	98,74 (93,42)	1,44 (0,04)	4,48 (0,46)

Tableau 9 : Utilisations linguistiques sociales. Données PASVA 2001, questions 408 *En quelles langues et/ou quels dialectes parlez-vous avec vos voisins ?*, 414 *[...] avec les commerçants de votre commune ?*, 411 *[...] avec vos enseignants ou avec ceux de vos enfants ?*, 412 *[...] avec le curé ?*, 413 *[...] avec le médecin de famille ?*, 603 *Quelles langues et/ou quels dialectes utilisez-vous dans les bureaux de l'Administration communale ?*, 604 *[...] de l'Administration régionale ?*, 605 *[...] de l'Administration de l'Etat ?* (entre parenthèses les pourcentages d'utilisation exclusive).

La lecture de cette situation complexe semble indiquer que les conditions d'utilisation de la langue française dans la communication orale aient une faible relation avec la composante qui normalement est fondamentale pour la définition de la gamme de variation diaphasique (c'est-à-dire l'axe situationnel polarisé sur les valeurs de “formalité” vs. “informalité”) ; et que, lors de la sélection, interviennent plutôt des raisons associées aux aspects tels que le prestige culturel attribué ou bien les “attentes environnementales” reliées à une langue. En effet, les situations d'utilisation du français mises en évidence ci-dessus (le contexte scolaire et celui des bureaux de l'administration régionale) représentent sans aucun doute les contextes électifs, par rapport aux attentes dont nous parlions précédemment, et peuvent être considérées comme celles où se vérifient au plus haut degré des conditions communicatives dans lesquelles, à côté du significat primaire de type *illocutoire* (le but immédiat pour lequel nous produisons un message, par exemple “demander une information”) est aussi le «choix» conscient du code à contribuer de façon substantielle à la définition du message dans sa composante *perlocutoire* (l'effet global produit chez le destinataire). À ce sujet, il est important de noter que les pourcentages les plus bas de l'utilisation du français ont été enregistrés dans les conversations avec le médecin : une situation dans laquelle, au contraire, la force *illocutoire* du message produit (“décrire un symptôme”, “demander des éclaircissements concernant la posologie”, etc....) et la clarté *locutoire* doivent précisément dominer sur tout aspect *perlocutoire*.³⁴

Un dernier secteur à aborder, très important pour déterminer l'utilisation différentielle des deux langues de culture qui vivent ensemble sur le territoire valdôtain, est celui des contextes concernant l'information et la presse que nous traiterons ensemble avec l'aspect de l'utilisation des différentes langues à travers l'écriture.

³³ Il serait intéressant de fournir comme comparaison quelques pourcentages relevés dans les zones plus francophones, repérées dans les données PASVA 2001 par Berruto 2003, pp. 48-49, comme le sont en général celles de la Haute Vallée dans ses diramations latérales. Par exemple à Valsavarenche, on enregistre dans toutes les situations des pourcentages supérieurs à la moyenne régionale : concernant les voisins, le français atteint 7,80% (mais jamais comme code exclusif), par rapport à 55,85% de l'italien (13,77%) et 81,83% du francoprovençal (39,75%) ; le pourcentage concernant les commerçants est inférieur 3,52% (0), tandis que les données pour l'italien et le francoprovençal sont équivalentes – respectivement 52,32% (14,40%) et 82,45% (44,53) ; même dans les bureaux administratifs, les pourcentages d'utilisation du français sont supérieurs, surtout dans le cas de l'administration régionale où l'on enregistre une valeur de 16,19%, 2,26% des cas utilisés comme seul code communicatif.

³⁴ Le repérage des niveaux *locutoire*, *illocutoire* et *perlocutoire* dans la pragmatique (et même dans la sémantique) du discours remontent à la théorie des actes linguistiques de J.L. Austin.

Il faut avant tout souligner que le déplacement sur l'axe diamésique (celui concernant le moyen utilisé pour la communication) du pôle de l'oralité spontanée à celui de l'écriture ou des variétés "transmises" (radio et télévision) comporte en général une augmentation décisive de l'utilisation du français surtout en ce qui concerne l'aspect de la réception. Dans l'écriture individuelle, le français est utilisé par 6,95% des individus interviewés (0,86% comme code unique) lorsque l'on écrit pour des raisons personnelles, et par 10,15% (0,24% comme code unique) pour des raisons professionnelles, pourcentages supérieurs à tout autre lors de la communication orale. Cette même langue est utilisée par 32,16% de l'échantillon (l'utilisation exclusive s'arrête à 0,33%) lors de la lecture de livres, revues et de journaux ; et le pourcentage monte pour la moitié presque des individus (48,61% ; 0,22 en utilisation exclusive) lorsque l'on analyse les données pour la forme d'"écrit transmis" représentée par la télévision.³⁵

Par conséquent, du côté de la communication à travers les médias, le français gagne du terrain dans le répertoire, en correspondance avec une offre territoriale où, dans le domaine de la presse écrite aussi bien que dans celui télévisuel, l'utilisation juxtaposée des deux langues est bien présente. Mais encore une fois, une analyse approfondie permet de définir certaines limites importantes de cette utilisation, qui émergent par exemple des données reportées récemment par Berruto 2003 par rapport à la présence du français comme langue véhiculaire dans la presse régionale valdôtaine.

En utilisant le réseau fonctionnel de Kloss, qui détermine la typologie des textes de presse sur la base du croisement de deux paramètres, la thématique (1. *Thèmes d'histoire et tradition locale*, 2. *Thèmes de culture générale*, 3. *Thèmes de sciences naturelles et technologie*) et la complexité ou l'approfondissement (A. *Niveau école primaire*, B. *Niveau école secondaire*, C. *Niveau universitaire*), Berruto remarque que la distribution des articles en français ne recouvre pas toutes les cases du réseau, mais elle se limite à occuper les niveaux 1 et 2 par rapport à la thématique (avec une limitation ultérieure, pour le dernier niveau, à des sujets spécifiques tels que les politiques de coopération transfrontalières) et les niveaux A et B pour la complexité. Ceci le pousse à observer comment cette présence semble être "*fortemente legata ad alcuni domini e argomenti particolari, accomunati dall'essere inerenti [...] al territorio della regione*" (l'histoire et la tradition locale) et que "*il francese in Valle d'Aosta sembra lungi dal coprire tutti i settori funzionali propri di una lingua per elaborazione [...] pienamente sviluppata.*"³⁶ En tenant compte de la limitation mise en évidence par Berruto, nous comprenons peut-être mieux la contradiction tout de même présente entre les données générales de connaissance du français (75,41%, voir tableau 5) et celles concernant sa sélection comme langue pour l'information, qui montrent comment moins de la moitié du groupe l'utilise effectivement pour la documentation à travers la presse et moins des deux tiers pour celle à travers la télévision.

Les données fournies dans les pages précédentes montrent clairement le caractère problématique d'une définition du bilinguisme valdôtain, qui provient en grande partie d'une difficulté analogue de définition pour la position du français dans le répertoire. Nous nous proposons donc d'affronter maintenant les deux problèmes énoncés (d'abord la position du français, après la définition du bilinguisme valdôtain) puisque nous considérons que la solution des aspects critiques aux «hauts étages» du répertoire sociolinguistique (c'est-à-dire le rapport entre le français et l'italien) constitue aussi la clé de lecture primaire à toute considération de niveau plus général concernant le "plurilinguisme" de la région et les rapports (plus facilement définissables en termes de "diglossie") entre les variétés hautes et celles basses (le francoprovençal et d'autres variétés minoritaires).

D'un point de vue de l'utilisation dans différents contextes communicatifs, notamment dans ceux "spontanés", les données indiquent clairement la position "faible" du français par rapport à l'italien et au francoprovençal : une position qui permet, pour cette variété, la définition de "code latéral" et de "langue potentielle" proposées par exemple par Berruto (2003, pp. 49 et 52), "*che si*

³⁵ Synthèse des données PASVA 2001 aux questions 902 *En quelles langues écrivez-vous généralement pour des raisons personnelles?*, 903 [...] *pour des raisons professionnelles?*, 1001 *En quelle langue lisez-vous livres, revues, journaux?*, 1301 *En quelles langues suivez-vous les émissions télévisées?*.

³⁶ [«Très liée à certains domaines et sujets particuliers unis par l'être [...] inhérent au territoire de la région.» (...) «la langue française semble bien loin de recouvrir tous les secteurs fonctionnels propres d'une langue par élaboration [...] pleinement développée»]. Cf. Berruto 2003, pp. 49-50, qui reporte les résultats du mémoire de maîtrise de Grange N., *La presenza del francese nei giornali e nei periodici valdostani: un'indagine preliminare*, Faculté de Lettres et Philosophie de l'université de Turin, année académique 1998-1999.

*conosce, ma che non si usa (perché non c'è bisogno di usarla)*³⁷; il nous paraît utile préciser qu'elle peut être facilement substituée dans tout contexte par une (dans des contextes d'utilisation élevée et officielle) ou par toutes les deux (dans les contextes communicatifs plus informels) des autres langues.

L'étiologie historique de cette dynamique substitutive est, du reste, inhérente aux modalités d'affirmation de l'italien mises en évidence précédemment, qui ont permis la mise en corrélation de cette langue avec des traits symboliques tels que la modernisation et l'ouverture économique de la Vallée et avec des facteurs socioculturels tels que l'alphabétisation diffuse et profonde et la diffusion des moyens de communication. Ce fait a déterminé pour l'italien la possibilité de substituer d'un côté rapidement le français dans la portion limitée de répertoire (les hauts niveaux de l'officialité, de la formalité et de la langue écrite) que cette langue possédait auparavant, et d'un autre côté d'étendre en même temps sa pénétration aux niveaux de formalité moyenne et basse (au détriment, dans ce cas, du francoprovençal), qui en perspective constituent le facteur primaire de "vitalité" pour un code linguistique.³⁸

Il faut toutefois mettre en évidence que cette marginalisation fonctionnelle du français n'a pas été accompagnée en Vallée d'Aoste par une marginalisation parallèle en terme de prestige : bien au contraire, plus sa valence fonctionnelle diminuait, plus s'établissait une forte identification de cette langue "historique" avec des traits symboliques reliés aux valeurs identitaires du groupe social valdôtain, et ceci surtout dans les classes sociales dominantes (intellectuels, hommes politiques et hommes de culture) de la société valdôtaine de l'après-guerre. De sorte qu'il semble correct d'affirmer que encore aujourd'hui, bien que, d'un point de vue du répertoire linguistique communautaire, la société attribue le maximum de prestige à l'italien, en tant que véhicule des modèles culturels dominants et comme variété fonctionnellement plus "puissante", le français constitue encore en Vallée d'Aoste un élément de prestige très élevé relativement au répertoire linguistique individuel, dans le sens qu'une bonne compétence en cette langue est encore interprétée comme indice d'une préparation culturelle supérieure.³⁹

En réutilisant en conclusion ces dernières considérations ainsi que les résultats qui découlent de l'analyse répertoriale des pages précédentes, nous tenterons maintenant de donner un cadre général des définitions applicables au bilinguisme valdôtain.

D'un point de vue purement sociolinguistique, le bilinguisme valdôtain se caractérise comme un bilinguisme *endogène*, c'est-à-dire non généré par l'immigration provenant de l'extérieur, et *monocommunautaire*, où, plus précisément, il n'existe pas deux communautés distinctes chacune porteuse de son propre code communautaire primaire (comme c'est par exemple le cas de l'italien et de l'allemand dans le Haut Adige), mais une seule communauté qui se sent (du moins potentiellement) "bilingue". Donc, par rapport à ses caractéristiques structurelles, le bilinguisme valdôtain peut être défini comme un *bilinguisme individuel* où justement "*ogni cittadino è tenuto ad essere bilingue*"⁴⁰ (Balboni 2002, page 222) et doit réaliser dans sa personne le bilinguisme établi par le Statut.

C'est probablement ce déplacement sur le plan individuel à déterminer dans la société valdôtaine (et en particulier chez ceux qui ont plus à cœur ce problème, comme les enseignants, les opérateurs de la culture et de la politique culturelle) une sorte de "dramatisation" et de surévaluation symbolique des aspects linguistiques, qui entraînent souvent des représentations complexes et quelquefois contradictoires de la valeur qu'on doit attribuer aux langues, bien représentées par les profils individuels qui émergent par exemple dans l'étude de Cavalli et Coletta (2002), et qui se concrétisent souvent par le mythe du "bilingue parfait" (celui qui maîtrise parfaitement à tous les niveaux fonctionnels les deux codes élevés du répertoire) ou en comportements de purisme linguistique exercés bien entendu par rapport à la langue cible (le français) dans le processus de complètement du bilinguisme ; ou bien, sur un versant opposé d'évaluation, dans un sentiment diffusé

³⁷ [«que l'on connaît mais que l'on n'utilise pas (car on n'a pas besoin de l'utiliser)»].

³⁸ De plus, il faut ajouter, en reprenant Berruto, 2003, p. 48, qu'il a été démontré qu'en général, à l'intérieur d'un répertoire bilingue *endogène* et *monocommunautaire* comme dans le cas valdôtain (voir ci-dessous la définition), il est très difficile (pour des questions de "économicités" linguistique) "le maintien stable et à long terme de deux langues 'hautes' [...] en utilisation effective et paritaire sur toute la gamme de fonctions".

³⁹ Cf. Telmon 1992^c, p. 126, qui renvoie à Rossignoli 1986. Voir aussi les observations conclusives (pages 51 et 52) par Berruto 2003.

⁴⁰ [«Tout citoyen est censé être bilingue»].

d'insécurité linguistique (que, selon les auteurs, la Vallée d'Aoste partagerait avec d'autres périphéries francophones ; cf. Cavalli et Coletta 2002, p. 154) jusqu'à la perception d'une manque de spontanéité et à la reconnaissance d'une caractère "artificiel" dans la pratique bilingue de la Région.⁴¹

Selon une perspective neurolinguistique et cognitive, qui par contre vise à délimiter les modalités "ontogénétiques" de constitution du bilinguisme, le rapport entre le cadre répertorial tracé précédemment et celui typologique produit par les études sur le bilinguisme (qui ont repéré comme paramètres de référence les critères de la *modalité et de l'âge de l'acquisition* et de *la dominance et de la maîtrise du répertoire*) permet de définir quelques unes des caractéristiques du bilinguisme des Valdôtains, ou du moins de la majorité d'entre eux.⁴²

Par rapport à l'*acquisition*, le bilinguisme valdôtain a les caractéristiques d'un *bilinguisme coordonné*, avec la deuxième langue (L2, c'est-à-dire le français) apprise surtout dans le contexte non familial et avant la puberté.⁴³ Le contexte de référence pour l'acquisition est certainement, dans le milieu valdôtain, représenté par l'école ; par conséquent, sous cet aspect, nous pouvons le définir aussi comme *bilinguisme éducatif*.

En ce qui concerne l'âge d'acquisition, on a l'habitude de distinguer entre un *bilinguisme précoce* (L2 acquise dès le plus bas âge) et un *bilinguisme tardif* (L2 acquise après l'âge de la puberté). De ce point de vue, il est difficile de définir de façon univoque le bilinguisme valdôtain, puisque la singularité du contexte d'acquisition majoritaire (l'école justement) et la naturelle diversité des parcours scolaires individuels par rapport à la qualité et à la quantité de l'exposition à la langue cible, déterminent une pluralité de situations difficilement rapportables à une même typologie.⁴⁴ Pour ce qui est de la situation valdôtaine, en effet, les définitions proposées par Titone de *bilinguisme précoce consécutif* et surtout de *bilinguisme précoce éducatif* semblent bien s'adapter, en identifiant respectivement les cas où la deuxième langue n'est pas apprise en même temps que la première mais avant l'âge de 4 ou 5 ans, et les cas où elle est apprise entre l'âge de 6 à 10 ans dans un contexte d'immersion linguistique (pour les immigrés) ou dans un contexte scolaire.⁴⁵

Par rapport aux concepts de *dominance* et de *compétence* de répertoire, la situation majoritaire valdôtaine peut être définie en même temps comme *bilinguisme avec dominante* (selon lequel une des deux langues, dans notre cas l'italien, atteint une compétence majeure) et comme *bilinguisme subordonné* (selon lequel la deuxième langue n'est pas apprise directement mais par l'intermédiaire de la première).⁴⁶ Dans ces cas, les résultats en terme de compétence dénoncent presque toujours un niveau inférieur de la L2, du moins en terme de maîtrise de la gamme complète des variétés (partant du niveau formel jusqu'au niveau familial) ou d'efficacité globale de la communication.

Nous terminons notre analyse par une dernière remarque concernant les résultats d'acquisition de la deuxième langue qui se polarisent autour des définitions de *bilinguisme additif* (lorsque le développement de la L2 procède de façon harmonique à côté de celui de la langue maternelle) et de *bilinguisme soustractif* (lorsque celui-ci a lieu aux dépens de la langue maternelle, en terme de compétence ; voir Luise 2006, pp. 45-46). À cet égard, les modalités de poursuite du bilinguisme valdôtain, qui dans la dimension sociale ainsi que dans celle individuelle s'exercent (comme nous avons essayé de le démontrer) à travers un parcours de caractère "de reconstruction" de la compétence du français, contribuent à le placer nettement sur le versant du bilinguisme additif.

⁴¹ Cf. Cavalli et Coletta 2002, en particulier les chapitres. 2.1.1. *Le français* et 2.4.4. *Il mito della conoscenza perfetta*, aussi bien qu'en général Puolato 2006. À cet aspect conflictuel font référence aussi des études comme celle de Langereau 1968, qui définit paradoxalement le bilinguisme valdôtain comme un "bilinguisme mythologique", voire un bilinguisme idéologique avec un rapport très faible ou absent avec le réel vécu linguistique. De sa part, Telmon 1992^c remarque de façon appropriée comment toutefois le mythe, ressenti positivement comme élément propulseur, puisse même être reconnu comme l'un des ressorts décisifs pour la revitalisation du français dans la région.

⁴² Nous renvoyons au tableau récapitulatif contenu dans Brambati 2004, pp. 123-125.

⁴³ Le pôle opposé est ici représenté par ledit *bilinguisme composé*, où les deux langues sont apprises en même temps avant l'âge de 6 ans. C'est le cas par exemple des enfants de couples bilingues où les deux codes des parents sont utilisés.

⁴⁴ Un indicateur de cette pluralité peut être reconnu à travers la qualité de la prononciation et de la prosodie (traits certainement rapportables à la précocité de l'acquisition; voir Brambati 2004, p. 124), qui voit dans le français valdôtain une grande variabilité individuelle.

⁴⁵ Voir Titone 1999, p. 116. Pour la Vallée d'Aoste il s'agit bien entendu du second contexte.

⁴⁶ Dans le *bilinguisme équilibré*, au contraire, il n'y pas de dominance et la compétence est paritaire dans les deux codes. La dominance du code et la priorité dans son traitement peuvent être relevées à travers les questions du type "dans quelle langue formules-tu tes pensées ?"; dans les données PASVA 2001, à la question 901 *En quelles langues et/ou quels dialectes pensez-vous pour vous-même?* l'italien obtient 71,13% (52,13% comme seul code) et le français 4,73 (0,76%).

3. Le système éducatif régional

Avant de passer à la description approfondie des politiques linguistiques de la Région (cf. 4), nous illustrerons brièvement le système éducatif régional et présenterons une analyse des dispositifs qui règlement ces politiques. en mettant en évidence les aspects qui les caractérisent par rapport au système national.

3.1. L'organisation de la scolarité

L'actuelle dénomination officielle des cycles scolaires et leur organisation a été adoptée suite à la loi n. 53 du 28 mars 2003 (cf. schéma page suivante). L'école de l'enfance (*scuola dell'infanzia*) – qui a remplacé l'école maternelle – accueille les enfants de 3 à 5 ans. D'une durée de 5 ans, l'école primaire (*scuola primaria*) - anciennement école élémentaire – continue à être considérée comme l'école de bases. L'école secondaire du 1^{er} degré (*scuola secondaria di 1° grado*) - héritière de l'école moyenne - comporte trois ans et s'achève par un examen d'État, *la licenza media*, indispensable pour l'admission aux lycées et aux instituts techniques et professionnels ou à toute activité économique. Jusqu'à présent, les épreuves de l'examen de *licenza media* étaient élaborées et évaluées par une commission composée par des professeurs internes et présidée par un commissaire externe.

L'école secondaire du 2^{ème} degré, *scuola secondaria di 2° grado*, – *la scuola superiore* d'avant la loi de 2003 - accueille les jeunes de 14 à 19 ans. Elle se divise en deux cycles : le *biennio** (deux premières années) et le *triennio** (les trois dernières années). Cette division change dans l'enseignement professionnel où le *triennio** correspond aux trois premières années et se termine par un examen donnant accès à la profession et le *biennio** (deux dernières années) qui permet aux élèves qui souhaitent poursuivre leurs études à l'Université d'accéder à l'examen d'État. Cet examen, anciennement appelé *maturità*, se fonde, depuis 1987 sur trois épreuves écrites et une épreuve orale et prend en considération le contrôle continu. En Vallée d'Aoste, suite à la réforme de cet examen, une quatrième épreuve écrite de langue française⁴⁷ a été ajoutée au trois prévues nationales. La note de l'épreuve de français concourt, à 50% avec celle de l'épreuve d'italien, à la note globale. Les sujets des deux premières épreuves écrites sont choisis par le Ministre de l'Instruction Publique et envoyés aux établissements scolaires par l'intermédiaire des forces de police sous pli fermé. La troisième épreuve écrite est élaborée par la commission d'examen sur la base des programmes de la dernière année de cours. La quatrième épreuve de français est élaborée au niveau régional, par une équipe coordonnée par le Surintendant aux études. Les épreuves de l'examen d'État sont évaluées par une commission mixte composée de professeurs internes et externes, et présidée par un commissaire externe (généralement un chef d'établissement venant d'une autre région d'Italie).

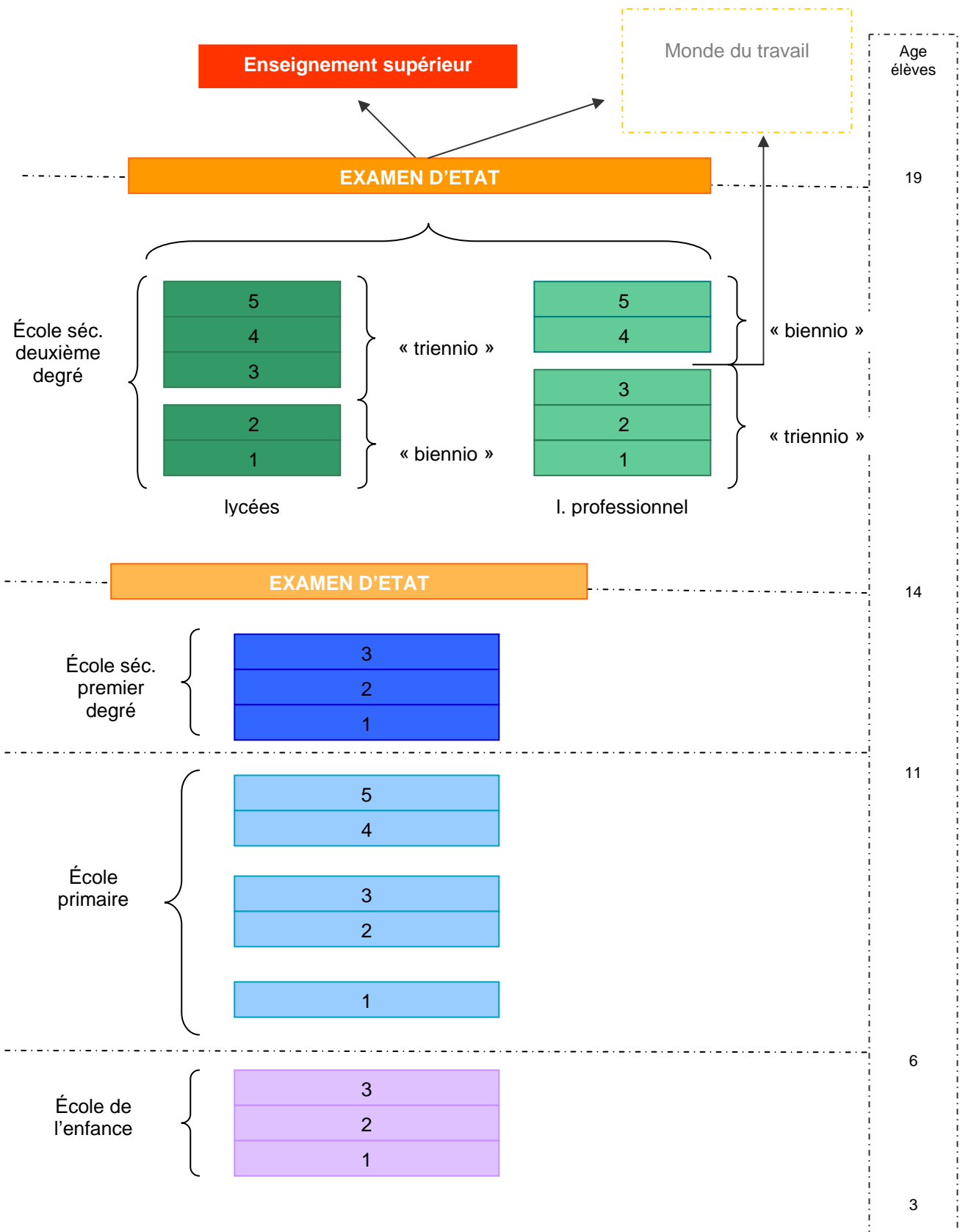
L'école publique est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans.

Avant de passer à l'analyse de données quantitatives concernant le système régionale , il est nécessaire de rappeler que l'entrée en vigueur de la loi régionale n° 19 du 26 juillet 2000⁴⁸ sur l'autonomie scolaire a transformé les établissements scolaires en institutions scolaires qui réunissent des écoles de cycles divers (école de l'enfance, primaire et secondaire du 1^{er} degré) ou différentes filières pour les écoles secondaires du 2^{ème} degré. Selon la loi, « le nombre des établissements scolaires de chaque ressort est déterminé sur la base d'un indice équivalent à une population scolaire moyenne de 500 élèves ».

Globalement, les institutions scolaires de la région sont 26, à cela il faut ajouter 17 établissements scolaires paritaires. Les institutions scolaires d'écoles de l'enfance, primaires et secondaires du 1^{er} degré sont au nombre de 18, les écoles paritaires de ces mêmes niveaux sont 13.

⁴⁷ Loi Régionale n. 52 du 3 novembre 1998.

⁴⁸ Loi Régionale n° 19 du 26 juillet 2000 - portant autonomie des établissements scolaires.



En ce qui concerne l'enseignement secondaire du 2^{ème} degré, les institutions scolaires sont au nombre de 12, dont 8 régionales et 4 paritaires. Dans une même institution différentes filières sont représentées : scientifique (dans 2 institutions scolaires), classique (1), artistique (1), linguistique (2), technique pour comptables (2), technique pour géomètre-dessinateur (2), technique industriel (1), professionnelle (3). À ces filières de l'école régionale, il faut ajouter celles des établissements scolaires paritaires : un lycée linguistique, un institut agricole, un institut professionnel et un lycée hôtelier.

L'enseignement paritaire est réglementé par la loi n. 62 de 2000, qui a posé les bases pour une redéfinition du système scolaire public. Cette norme prévoit que le système national d'instruction se compose des écoles de l'État, des écoles paritaires et des écoles gérées par les collectivités locales. La loi poursuit un équilibre entre la demande de formation des familles et les niveaux de qualité que les écoles doivent assurer.

Les écoles paritaires devraient à cette demande et devraient accueillir tous les élèves qui demandent à s'inscrire, y compris les élèves à besoins spéciaux, à condition qu'ils acceptent le projet éducatif de l'établissement. Ce projet indique si l'école adhère à des principes culturels ou à des credo religieux ; cependant les élèves ne sont pas obligés à suivre les activités extra-curriculaires qui découlent de ces principes ni à les accepter.

Le Région avait déjà réglementé en 1986, par la loi n. 55, la question des écoles non-étatiques, appelées par la suite paritaires, financées presque intégralement par le biais de conventions qu'il faudrait revoir à la lumière de la loi nationale approuvée par la suite. Ces écoles sont régulièrement inspectées pour vérifier si elles continuent de répondre aux paramètres de qualité prévus par la loi. Leurs enseignants sont invités à participer aux stages de formation prévus par l'Administration régionale pour les enseignants des écoles publiques, sans frais à la charge des établissements scolaires paritaires, excepté les frais de déplacement.

La population scolaire

Selon les données relatives à l'année scolaire 2006/07, les élèves inscrits dans les établissements régionaux⁴⁹ sont 16.417, dont 3.016 à l'école de l'enfance, 5.176 à l'école primaire, 3.213 à l'école secondaire du 1^{er} degré et 5.012 à l'école secondaire du 2^{ème} degré (cf. tableau 10).

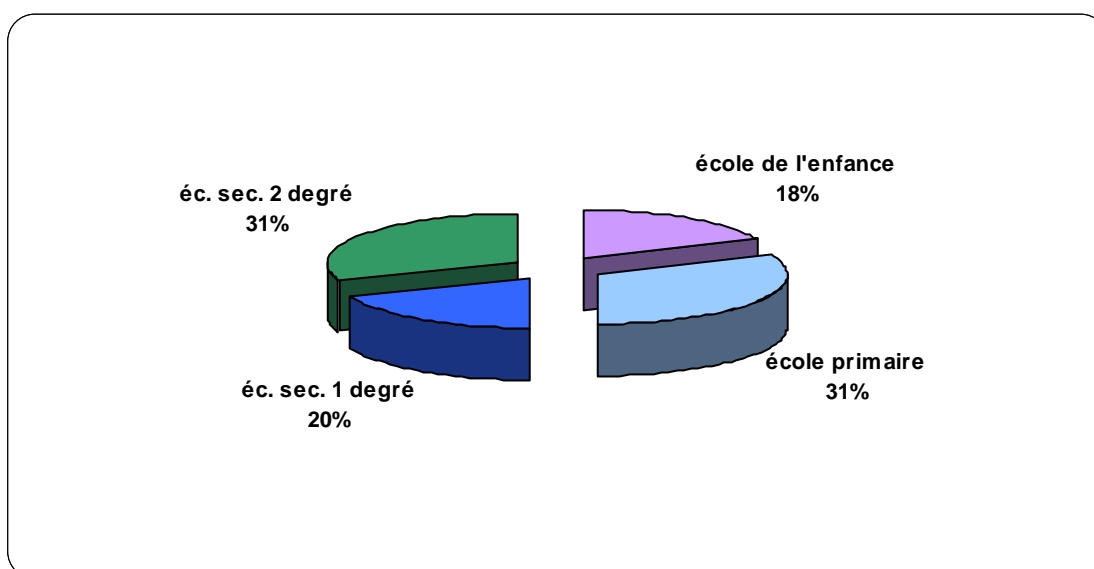


Tableau 10 - Pourcentage des élèves des écoles régionales selon les degrés
- a.s. 2006/07 (Élaboration de données de la Surintendance aux études)

⁴⁹ Les données concernant les écoles paritaires ne sont pas disponibles.

Si nous prenons en considération les données concernant la répartition des élèves des institutions scolaires régionales, qui réunissent des établissements de l'école de l'enfance, primaire et secondaire du 1^{er} degré, pour l'année scolaire 2006/07 (cf. tableau 11), nous remarquons une distribution inégale des effectifs : 1 établissement sur 18 accueille entre 300 et 400 élèves, 2 entre 400 et 500, 7 entre 500 et 600, 1 dépasse à peine les 600 unités et 7 entre 700 et 800 élèves. L'analyse de ces mêmes données sous l'angle de la répartition par zone géographique (cf. tableau 12) montre que la population scolaire, pour cette tranche d'âge, se concentre principalement dans les établissements scolaires d'Aoste (Saint-François, Saint-Roch, L. Einaudi, Aosta 4, E. Martinet) et dans ceux de ses alentours (J.B. Cerlogne, Grand Combin, Mont-Emilius 2, Mont-Emilius 3), suivent la Basse Vallée (Evançon 1, Evançon 2 Mont-Rose A, Mont-Rose B), la Haute Vallée (Valdigne, Viglino) et la Moyenne Vallée (Mont-Emilius 1, Abbé Trèves). Cette situation dépend en large mesure de la morphologie de la région (cf. 1.1) et de la concentration de la population dans les zones à plus forte activité économique, à savoir la ville d'Aoste, sa périphérie et la Basse Vallée (cf. 1.3).

	enfance	primaire	sec. 1 ^{er} degré	TOTAL
Saint-François	132	195	152	479
Saint-Roch	147	222	179	548
L. Einaudi	116	188	288	592
Aosta 4	131	295	114	540
E. Martinet	165	154	221	540
Valdigne	191	385	216	792
J. B Cerlogne	286	486	0	772
M.I. Viglino	165	265	341	771
Grand-Combin	142	264	163	569
Mont-Emilius 1	176	289	151	616
Mont-Emilius 2	307	319	159	785
Mont-Emilius 3	212	355	203	770
Monte Cervino 1	175	347	194	716
Abbé-Trèves	145	376	193	714
Evançon 1	85	150	241	476
Evançon 2	219	335	0	554
Mont-Rose A	93	206	36	335
Mont-Rose B	129	318	146	593

Tableau 11 – Répartition des élèves par degré et par institution scolaire – a.s. 2006/07 (Élaboration de donnée de la Surintendance aux études)

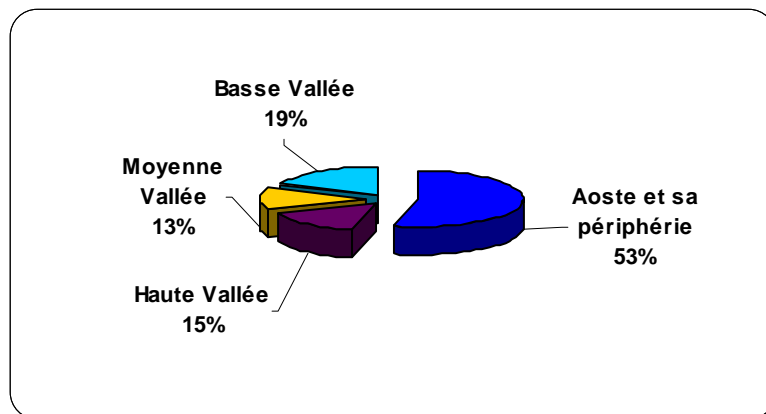


Tableau 12 - Répartition des élèves par zone géographique - âge 3-13 ans – a.s. 2006/07 (Elaboration de données de la Surintendance aux études)

Cette tendance s'accroît si on considère la répartition des élèves du secondaire du 2^{ème} degré des écoles régionales (cf. tableau 13).

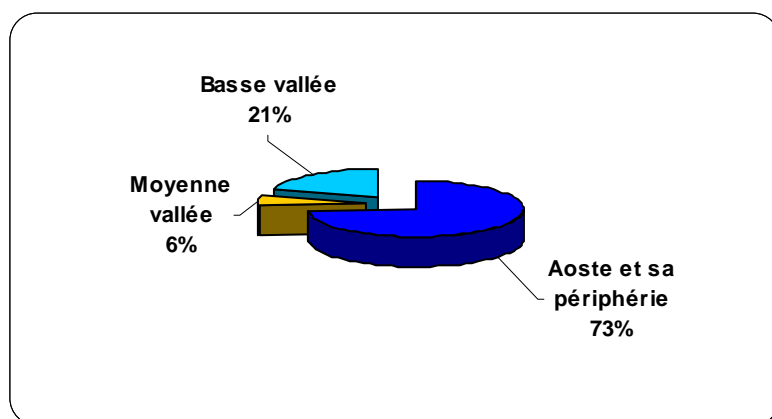


Tableau 13 - Répartition des élèves des institutions scolaires régionales par zone géographique - âge 14-19 ans – a.s. 2006/07 (Élaboration de données de la Surintendance aux études)

Une autre donnée qui mérite d'être prise en considération concerne le nombre des établissements scolaires pour chaque institution. Si nous analysons le tableau 14, nous remarquons que les institutions scolaires des communautés de montagne (en gris dans le tableau) se composent d'un nombre important d'établissements dispersés sur le territoire, souvent dans les villages des vallées latérales, tandis que les institutions scolaires de la ville d'Aoste n'ont qu'un nombre réduit d'établissements, 6 au maximum.

		Éc. de l'enfance	Éc. primaire	Ec. sec. 1 degré	Nombre total d'écoles par ét. scolaire
Aoste	Saint-François	3	1	1	5
	Saint-Roch	3	2	1	6
	L. Einaudi	2	2	1	5
	Aosta 4	2	2	1	5
	E. Martinet	2	1	1	4
CM ⁵⁰ 1	Valdigne	6	5	2	13
CM 2	J. B Cerlogne	6	6	0	12
	M.I. Viglino	8	9	2	19
CM3	Grand-Combin	6	7	1	14
CM4	Mont-Emilius 1	3	3	1	7
	Mont-Emilius 2	5	4	1	10
	Mont-Emilius 3	5	6	1	12
CM5	Monte Cervino 1	6	6	1	13
	Abbé-Trèves	6	6	2	14
CM6	Evançon 1	5	5	2	12
	Evançon 2	6	6	0	12
CM7	Mont-Rose A	4	4	1	9
CM8	Mont-Rose B	7	8	1	16

Tableau n. 14 – Nombre d'écoles par établissement scolaire – a.s. 2006/07 (Élaboration de données de la Surintendance aux études)

⁵⁰ CM = Communauté de montagne

Si nous comparons ces données avec le nombre d'élèves par institution scolaire (tableau 15) nous remarquons que dans la ville d'Aoste les effectifs se concentrent dans un nombre réduit d'établissements scolaires, tandis que dans les institutions des communautés de montagne ils se dispersent dans une pléthore d'établissements.

		nombre total d'ét. scolaires par institution	n. d'élèves par institution scolaire
Aoste	Saint-François	5	479
	Saint-Roch	6	548
	L. Einaudi	5	592
	Aosta 4	5	540
	E. Martinet	4	540
CM 1	Valdigne	13	792
CM2	J. B Cerlogne	12	772
	M.I. Viglino	19	771
CM3	Grand-Combin	14	569
CM4	Mont-Emilius 1	7	616
	Mont-Emilius 2	10	785
	Mont-Emilius 3	12	770
CM5	Monte Cervino 1	13	716
	Abbé-Trèves	14	714
CM6	Evançon 1	12	476
	Evançon 2	12	554
CM7	Mont-Rose A	9	335
CM8	Mont-Rose B	16	479

Tableau 15 – Comparaison nombre d'écoles / nombre d'effectifs par établissement scolaire a.s. 2006/07 (Élaboration de données de la Surintendance aux études)

Le personnel enseignant

Si nous analysons les données concernant la répartition des enseignants (tableau 16), nous remarquons que par rapport au nombre d'années de l'école secondaire du 1^{er} degré (3 années d'étude) et au nombre d'effectifs pour ce degré, le nombre total des enseignants peut paraître disproportionné. Pour comprendre ce chiffre il faut se rapporter à l'analyse du dispositif concernant l'introduction de l'éducation bilingue à ce niveau (cf. 3.2.)

	Nombre total enseignants	Nombre enseignants de soutien
École de l'enfance	329	18,5
École primaire	555	57,5
École secondaire du 1 ^{er} degré	850	45
École secondaire du 2 ^{ème} degré	520	46
TOTAL	2254	167

Tableau 16 – nombre d'enseignants dans les établissements scolaires régionaux – a.s. 2006/07 (Élaboration de données de la Surintendance aux études)

3.1. Trois niveaux de gouvernement

La lecture et la compréhension de la politique linguistique de la Vallée d'Aoste dans le domaine de l'éducation demande un aperçu d'ensemble préalable sur les dispositifs promulgués pendant la période qui va de l'institution de la Région Autonome jusqu'à nos jours.

Pour l'analyse d'un tel corpus il faut tenir compte du fait qu'en Italie, et à plus forte raison dans notre région, la politique linguistique éducative dépend d'au moins trois niveaux de gouvernement et donc de trois sources de réglementation de la matière : les niveaux de l'État, de la Région et des Institutions scolaires autonomes.

- La législation de l'État garde une importance évidente et fondamentale, car elle représente la condition préliminaire à n'importe quel autre type de décision. Les principes qui en découlent, en matière linguistique aussi, intéressent le Statut Spécial d'Autonomie de la Région, les normes d'application du même Statut et les lois ordinaires qui, directement ou indirectement, donnent cours aux indications politiques régionales. À ce propos, il ne faudrait pas oublier la loi constitutionnelle n.3 de 2001, mieux connue comme réforme du Titre V⁵¹ de la Constitution de la République, à cause de l'importance qu'elle recouvre en matière de transfert aux Régions des compétences dans le domaine scolaire.
- La Région est bien évidemment le sujet principal quant aux politiques linguistiques, même si elle a été fortement conditionnée dans ses actions législatives à cause de certains retards de l'État dans la mise en œuvre d'actions visant le respect des prérogatives régionales. Dans la sphère de ces compétences, il est peut-être utile de ne pas se borner à l'analyse des normes strictement relatives aux matières linguistiques, mais de s'arrêter aussi sur d'autres, de caractère plus général, qui pourraient concerner le domaine de la politique linguistique.
- Les Institutions scolaires représentent le niveau de gouvernement le plus proche de la réalité ; dans le panorama institutionnel italien elles ne constituent pas seulement le point terminal des dispositions provenant du centre, mais elles bénéficient aussi d'une autonomie de projet, de budget et de gestion qui se répercute sur des aspects réglementaires fondamentaux. Il s'avère donc nécessaire d'analyser les indications provenant de ce niveau, pour en saisir non seulement les représentations et les perspectives culturelles, mais aussi les pratiques scolaires effectives dans le domaine de l'enseignement et apprentissage des langues.

Dans le but de favoriser une lecture critique, ouverte à la discussion et au débat, trois domaines thématiques ont été retenus comme particulièrement significatifs ; ils seront examinés à travers l'analyse des dispositifs normatifs utilisés par les trois niveaux de gouvernement précédemment mentionnés. Les thèmes retenus pour cette analyse sont :

- le rapport entre les langues
- les Adaptations des programmes d'études nationaux aux exigences régionales
- la politique concernant le personnel.

⁵¹ La loi constitutionnelle n. 3 du 18 octobre 2001 (Modifications du titre V de la deuxième partie de la constitution) a redessiné et redistribué les compétences législatives entre l'État et les Régions. D'un côté, la loi réaffirme la compétence de l'État quant à la définition des « normes générales sur l'instruction », mais elle confie à toutes les Régions, et non seulement à celles à Statut spécial, une compétence législative d'intégration en matière d'éducation, dans le respect des normes générales établies par l'État, et une compétence législative primaire dans le domaine de l'instruction technique-professionnelle.

3.2. Le rapport entre les langues.

3.2.1. Italien et français

La parité entre les deux langues se concrétise par le principe que dans les écoles de tout ordre et degré qui dépendent de la Région à l'enseignement des deux langues est dédié un même nombre d'heures hebdomadaire. Mais cette même parité n'est pas reconnue à l'italien et au français comme langue d'enseignement. En effet le Statut prévoit que seulement « l'enseignement de quelques matières peut être dispensé en français ».

Il est intéressant de remarquer comme lors de l'application des normes du Statut cette possibilité évolue. En effet, ce sera seulement en 1978, trente ans après la promulgation de cette loi, que l'État reconnaîtra les procédures, justement celles prévues pour l'application du Statut, à travers lesquelles on peut définir les disciplines à enseigner en langue française. La Région fera ses choix sur cette question lors des Adaptations des programmes de l'État à la réalité locale.

École de l'enfance

Les Adaptations de ce degré d'école prévoient 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 ». Cette délibération du Gouvernement régional est de 1983 mais elle est toujours en vigueur.

En considération du fait qu'à l'école de l'enfance les matières spécifiques, dont parle le Statut, n'existent pas, la parité marque de façon générale tout le temps scolaire. L'absence de quotes-parts prédéfinies que les écoles doivent respecter caractérisent ce cycle scolaire ; on laisse donc « aux éducateurs la recherche des expériences et des activités aptes à rendre l'approche aux deux langues également naturel » tout en laissant sous-entendu le principe de la parité. Ce choix, cohérent avec l'évolution de l'organisation du système scolaire italien des années 70, se fonde sur la programmation éducative, entendue comme instrument de médiation entre les principes de la liberté d'enseignement, de la responsabilité des enseignants, des contraintes des programmes didactiques, et l'analyse et l'attention aux besoins effectifs des élèves.

École primaire

À l'école primaire cette parité est confirmée et renforcée. Avec la définition plus précise des disciplines, le choix du Gouvernement régional – en 1988 – concrétise la norme statutaire selon laquelle « l'enseignement de quelques matières peut être dispensé en français » en affirmant que « le même principe de la parité dans l'enseignement de la langue française et de la langue italienne est étendu à l'usage des deux langues dans le développement des activités concernant les différentes disciplines », cela sous-entend que toutes les matières sont enseignées dans les deux langues et pour un temps équivalent. Il s'agit d'une parité affirmée sur le plan des principes, mais laissée à la programmation didactique définie par chaque établissement scolaire et par chaque enseignant.

École secondaire du 1^{er} degré

Dans les Adaptations de l'école moyenne, la question du rapport entre les langues évolue, en passant d'une logique temporelle de temps égaux à une logique d'intégration entre les codes. La parité dans l'usage de l'italien et du français est remplacée par le concept d'éducation bilingue intégrée. Le renvoi aux écoles, à travers l'instrument de la programmation, est encore une fois proposé et même formalisé : « l'indication du Statut relative aux matières à enseigner en langue française est à reprendre dans une optique plus vaste comprenant les disciplines ainsi que les liens entre elles et se situe dans le cadre de la programmation collégiale ». Ces programmes régionaux reposent sur une idée pédagogique directrice : une pédagogie de projet à travers laquelle on définit aussi une stratégie pour les enseignements de l'italien et du français. En effet, on prévoit la réalisation

de « projets interdisciplinaires bilingues (...) utilisés comme un instrument pour atteindre un bilinguisme effectif et équilibré ».

École secondaire du 2^{ème} degré

Dans toutes les écoles secondaires du 2^{ème} degré, il existe des postes pour l'enseignement de la langue française et de la langue italienne qui observent le même nombre d'heures hebdomadaires. En 1996, la Région a prévu, à travers une norme précise, des « ... dispositions préliminaires en vue de l'application des articles 39 et 40 du Statut spécial de la Vallée d'Aoste ... » qui ont encouragé la réalisation d'expériences d'enseignement bi-plurilingue. Pour l'instant ces dispositions n'ont pas été suivies par d'autres prévoyant l'enseignement en français des matières d'étude ; ces normes auraient assuré la cohérence et la continuité du processus engagé dans les cycles précédents. Cet état de choses constitue aujourd'hui un paradoxe : alors qu'en Europe, l'usage de langues communautaires différentes de la langue maternelle pour l'enseignement des disciplines non linguistiques (dorénavant DNL) s'est déjà concrétisé ou est en train de se répandre, au niveau du lycée, et qu'il est bien rare que cela se produise au niveau primaire, en Vallée d'Aoste jusqu'à présent s'est avéré exactement le contraire.

3.2.2. Le francoprovençal

La loi régionale n. 18 de 1^{er} août 2005 fournit un cadre normatif de la spécificité valdôtaine concernant le 1^o cycle du système scolaire (de l'enfance, primaire et secondaire du 1^{er} degré) et souligne l'importance de :

- tenir compte « entre autres, des particularités, des traditions et des valeurs culturelles et linguistiques de la Vallée d'Aoste, ainsi que de l'originalité du modèle scolaire valdôtain »
- faciliter et assurer, par l'école, « la protection active et la valorisation des particularités culturelles et linguistiques qui caractérisent la réalité régionale, en tant que composantes à part entière des plus importants mouvements culturels et de pensée du continent européen »
- garantir, à travers le caractère bilingue de l'école valdôtaine le « développement d'une éducation plurilingue ouverte à l'Europe et visant également au respect des différences culturelles et linguistiques » ;
- encourager « la connaissance de la langue et de la culture francoprovençale »
- assurer l'enseignement de l'allemand dans les institutions scolaires des communes de la Vallée du Lys où vivent des populations walser.

Cette loi constitue un élément fondamental dans le contexte juridique et culturel valdôtain ; elle accentue la voie – large, complexe et plurielle – vers le plurilinguisme. En effet, si d'une part la dimension patrimoniale des langues du répertoire valdôtain, qui s'élargit progressivement du seul français au francoprovençal et au walser et à l'allemand pour la Vallée du Lys, et le caractère – avant tout et foncièrement - bilingue sont soulignés comme étant des caractéristiques fondatrices et incontournables du système éducatif valdôtain, d'autre part le plurilinguisme dans sa dimension d'ouverture à l'Europe ainsi que d'accueil des répertoires des apprenants et de respect de la diversité culturelle est présent aussi.

3.3. Les Adaptations : normes et programmes d'étude

Les normes régionales

Au delà des aspects liés à la quantité et à aux modalités adoptées pour les enseignements linguistiques, il est opportun aussi de prêter attention aux éléments qualifiants qui ont normalisé l'enseignement bilingue. La Région a réglementé la matière à l'école secondaire du 1er degré (loi régionale n.53/94) en concomitance avec la publication des Adaptations des programmes ministériels à la réalité régionale, en prévoyant un renforcement du nombre des enseignants, l'élaboration de projets disciplinaires et inter-disciplinaires, des plans de formation spécifiques, et assurant des formes d'évaluation des résultats.

En ce qui concerne les autres degrés de l'école obligatoire trouvent application les normes de l'État ; on a tout simplement augmenté l'horaire scolaire, afin d'insérer les heures nécessaires à l'enseignement du français dans la même mesure prévue pour l'enseignement de l'italien.

Adaptations : l'action des enseignants

À l'école de l'enfance la liberté didactique se fonde sur la connaissance de la réalité locale et sur l'adoption de méthodologies qui permettent à l'enfant de se développer en harmonie avec le milieu culturel et naturel. L'enseignant doit agir afin que les dialectes locaux, les traditions et les coutumes ne soient pas perçus comme inadéquats et contradictoires par rapport à la formation. La préparation du personnel doit comprendre aussi la connaissance des problématiques liées au bilinguisme individuel et social.

À l'école primaire les enseignants doivent avoir comme référence les valeurs relatives aux comportements familiaux, civiques, religieux, moraux du peuple valdôtain. L'école tient en compte le droit des élèves à voir satisfaits certains besoins spécifiques de formation linguistique et culturelle.

À l'école secondaire du 1^{er} degré les programmes sont développés à travers une organisation plus collégiale et institutionnelle et les sujets des actions ne sont plus les enseignants individuellement, mais les organismes collégiaux. En effet, c'est le collège des enseignants⁵² qui élabore le projet éducatif dans sa dimension bilingue et c'est le conseil de classe qui le réalise en tenant compte des expériences précédentes des élèves et de leurs besoins effectifs.

3.4. Le bilinguisme dans les « Piani dell'offerta formativa »

Lors de ce travail d'analyse des « Piani dell'offerta formativa »⁵³ (dorénavant POF), on a remarqué une préoccupation commune : la recherche des méthodologies les plus efficaces pour rendre l'apprentissage de la langue française plus motivante, et « des outils qui favorisent un emploi de la langue dans des situations de communication authentiques » ainsi qu'il est indiqué dans le projet d'un établissement scolaire.

En même temps, surtout à l'école de l'enfance mais en certaine mesure à l'école primaire aussi, on souligne la nécessité d'approcher les enfants au français de manière spontanée.

Conjuguer la recherche de motivation, qui présuppose un artifice méthodologique seulement en partie sous-entendu, avec la spontanéité pourrait apparaître contradictoire. Le POF d'un autre établissement scolaire résout ce dilemme par la formule suivante : « il est nécessaire de (...) créer un environnement qui prévoit l'utilisation spontanée et planifiée de ce qui est considéré naturel dans un milieu bilingue ».

Pour l'analyse des POF, nous avons employé les catégories suivantes :

- le temps consacré à l'éducation bilingue non seulement en nombre d'heures mais aussi en rapport aux plages horaires destinées aux activités ;
- la définition des stratégies employées ;
- les précisions sur l'emploi véhiculaire de la langue ;
- l'intégration du curriculum linguistique ;
- les attentes en termes de profil de sortie ;
- les formes d'évaluation mises en œuvre ;
- les mesures adoptées pour l'intégration des élèves provenant d'autres régions ou d'autres pays.

⁵² Assemblée qui regroupe tous les enseignants d'une institution scolaire.

⁵³ Il Piano dell'offerta formativa (Plan de l'offre de formation) est le document officiel de chaque établissement scolaire, élaboré chaque année à l'intention des élèves et des familles. Il définit, de manière structurée et cohérente, les orientations, les finalités, les objectifs, les projets, et les initiatives des établissements scolaires ainsi que les aspects organisationnels qui en découlent. (Décret du Président de la République n° 275 du 8.3.1999, concernant l'autonomie des établissements scolaires et Loi régionale n° 19/2000 art. 8)

Les temps et la collocation horaire

Le problème des temps qui, comme on l'a vu, constitue un élément capital dans la réglementation de l'éducation bilingue et que les Adaptations des programmes confient aux écoles et aux enseignants, apparaît dans moins de la moitié des POF (5 sur 18). Seulement 2 institutions traitent la quantification réelle du temps et dans les deux cas on fait allusion aux temps minimaux à consacrer aux projets bilingues à l'école secondaire du 1^{er} degré.

Quatre institutions scolaires définissent la collocation temporelle de l'enseignement bilingue. Dans 2 écoles maternelles on prévoit de dédier une mi-journée à la L2. Dans un cas, on réglemente cet enseignement pour tous les 3 degrés d'école en déléguant aux enseignants d'en définir l'organisation : « La mise en oeuvre de l'enseignement bilingue est un engagement que le team des enseignants assume en définissant des organisations diversifiées selon les différents cycles ». Dans un autre cas, et uniquement pour l'école secondaire, on « laisse aux conseils de classe la définition des temps spécifiques et de la distribution équilibrée des activités dans les deux langues ».

Les stratégies éducatives

Ce sont 11 les institutions scolaires qui abordent dans leurs POF le sujet des stratégies éducatives à utiliser pour ce qui concerne l'éducation bilingue. À partir de l'analyse de la documentation, on indique les mêmes stratégies utilisées par l'Administration régionale pour implémenter le bilinguisme, c'est-à-dire : à l'école de l'enfance la référence directe ou indirecte à la méthode *Valentine et les autres*, à l'école primaire aux *Séquences* et à l'école secondaire aux "Projets bilingues" .

Un élément fondamental pour la didactique, qui a déjà été souligné dans l'introduction, concerne la recherche de méthodes « motivantes », qui sachent donner du sens aux activités en langue française. À l'école maternelle, les jeux et la dramatisation ont beaucoup d'importance.

Une attention particulière est accordée à la création de situations de communication authentiques, notamment les correspondances, les échanges, les séjours dans les pays francophones. Surtout à l'école enfantine, on considère que le recours à un « personnage médiateur » et l'utilisation de la langue française pendant les activités appelées « routinières » (réfectoire, dortoir, vestiaire) sont aussi motivants.

On peut retrouver la recherche de l'authenticité même dans les indications qui orientent les enseignants à l'utilisation de documents en langue originale : magazines, journaux, émissions télé, mais aussi le recours aux répertoires régionaux comme les chants populaires, l'utilisation des bibliothèques communales et régionales ou encore les archives historiques.

Seulement 2 institutions scolaires attribuent une certaine importance au binôme plurilinguisme-multimédia, et l'une d'entre elles met en évidence plus particulièrement les opportunités offertes par les technologies pour différencier et personnaliser l'enseignement.

Une institution considère spécialement motivants les projets bilingues dont la réalisation aboutit à des produits ayant une valeur culturelle reconnue même à l'extérieur de l'école, c'est le cas des spectacles, des dossiers, des vidéos.

Un dernier élément, que nous analyserons plus amplement dans la partie relative aux attentes en termes de résultats, concerne les examens pour obtenir les certifications (DELF) (cf. 8.4.1.): 2 écoles les considèrent comme une stratégie éducative motivante.

Les précisions sur l'emploi véhiculaire de la langue

Ce sont 7 les institutions qui, à propos de l'éducation bilingue, soulignent l'emploi " véhiculaire " des langues. Toutefois, il faut mettre en évidence que cette précision concerne, pour la plupart des cas, uniquement le français. Les parties du POF consacrées à cet aspect voient surtout la réaffirmation du principe indiqué dans les Adaptations. Les 7 institutions réaffirment dans leur POF l'importance de cet emploi véhiculaire.

Il est intéressant, à ce propos, de citer des passages de quelque document à titre d'exemple :

- « Apprentissage /enseignement en deux langues et non de deux langues » ;
- « L'école se sert de l'utilisation des langues pour véhiculer les savoirs, en sortant, donc, de la superficialité des langues considérées seulement comme des disciplines » ;
- « On utilisera la langue française pour l'apprentissage et pour conceptualiser les savoirs dans toutes les disciplines (français langue véhiculaire et non seulement langue enseignée) » ;
- « l'enseignement est dispensé en langue italienne et en langue française, en considérant les langues comme des moyens pour la construction des concepts dans les différentes disciplines » ;
- « Le but est d'utiliser toujours plus la langue française comme moyen véhiculaire dans les différentes activités/disciplines ».

Une institution établit un véritable « curriculum vertical » de cet emploi véhiculaire :

« À l'école de l'enfance, la langue française est considérée un élément transversal, à travers lequel on aborde tous les domaines d'expérience. À l'école primaire la langue française est utilisée pour quelques activités en chaque discipline. À l'école moyenne la langue française est évidemment utilisée non seulement pour le seul enseignement de la langue française, mais aussi dans les projets bilingues interdisciplinaires et en quelque activité de chaque discipline. ».

En 2 institutions seulement l'usage véhiculaire de la langue est décliné aussi sur le plan didactique. Dans un cas, on précise que les domaines pour cet exercice sont « l'usage de la L2 en psychomotricité, dans les activités expressives, avec l'ordinateur et dans la correspondance scolaire ». Dans l'autre cas la spécification se fait en fonction du degré d'école : pour l'école primaire on prévoit l'emploi véhiculaire de la langue française pour des correspondances, des échanges scolaires avec des classes francophones, ainsi que la collaboration avec des Universités étrangères qui envoient leurs étudiants pour des stages dans les classes valdôtaines. À l'école secondaire, on privilégie :

- « emploi véhiculaire de L2 pour les apprentissages disciplinaires, pour la conceptualisation ;
- « emploi contextualisé et actif de L2 et L3 selon l'activité et les matériels proposés : projet histoire, projet sciences/environnement, classes patrimoine (le français dans la discipline, pour conceptualiser) ».

Intégration du curriculum linguistique

Un nœud fondamental de l'éducation bi-plurilingue, rigoureusement lié au genre de conception des enseignements linguistiques, est ce qu'on appelle le " curriculum linguistique intégré ".

Un tiers des institutions, c'est-à-dire 6 sur 18, ont abordé cette question dans les POF. Les buts indiqués sont nombreux, le plus fréquent concerne l'économie de temps et la prévention de la redondance ; 4 sont les écoles qui en font allusion explicite, nous en citons un à titre d'exemple : « éviter la surcharge cognitive (on ne travaille pas les mêmes sujets, les mêmes concepts ou typologies textuelles dans les trois langues) ».

Les objectifs formatifs que les institutions reconnaissent au curriculum linguistique intégré sont très riches et variés, nous en citons quelques-uns synthétiquement et à titre d'exemple :

- renforcer les apprentissages en L.I. par l'emploi de la L.F. ;
- flexibilité dans l'emploi des codes langagiers (alternance des langues L1, L2, L3) ;
- réflexion métalinguistique (morphologie et syntaxe des codes linguistiques) ;
- emploi de la L2 pour amener les élèves à des réflexions métalinguistiques sur les L1 et L3 (analyse comparative et contrastive des langues, origine des langues et leur évolution dans le temps et dans l'espace) ;
- les apprentissages linguistiques (langue maternelle et langues étrangères) s'intensifient mutuellement
- l'harmonisation des enseignements linguistiques dans une optique de complémentarité ;
- capacité de transfert des connaissances, compétences et stratégies.

Dans un cas, le curriculum intègre, à côté de l'italien, du français, et de l'anglais, le francoprovençal aussi, ainsi que prévu par la loi régionale 18/2005.

Quelques institutions ont formalisé dans leur POF des méthodologies codifiées de travail intégré des langues, les plus intéressantes étant les suivantes :

- Projets de didactique intégrée des langues L1, L2, L3 (ex. projet simulation globale) ;
- Projet français (emploi véhiculaire de L2 pour approcher la L3, approche aux deux civilisations, intégration des deux langues et confrontation des deux civilisations) ;
- Parcours de recherche sur plusieurs sujets (aspects de civilisation, littérature, art, musique ...) qui incitent le rapprochement entre les langues en relation à différents domaines (grammatical, lexical, textuel, phonique ...) à la recherche d'analogies/différences/particularités.

En quelques cas, le POF définit une organisation très rigide, ce qui apparaît comme un choix judicieux si on considère la gestion des co-animations de classes que ces activités impliquent.

Les attentes en termes de profil de sortie et la vérification des résultats de l'enseignement bi-plurilingue.

Seulement 3 institutions indiquent les objectifs que leurs élèves doivent atteindre dans le domaine linguistique. Une école définit le profil des élèves uniquement à la sortie de l'école enfantine. Une autre le décrit pour les élèves de l'école secondaire du 1^{er} degré exclusivement, ayant reçu une note égale ou supérieure à BIEN à la fin du premier quadrimestre, et ce uniquement par rapport à l'obtention du DELF. Une troisième par contre le caractérise pour tous le 3 cycles :

- « Portfolio-profil pour l'école maternelle et primaire ;
- Profil de l'élève bi-plurilingue à la sortie de l'école secondaire : lecture/compréhension (L2) - expression/production orales - production écrite - compétences/habilités transversales ».

Une seule institution indique des formes d'évaluation en rapport avec l'éducation bilingue, même si ce n'est qu'à l'intérieur des projets : « L'évaluation passe à travers des vérifications intermédiaires ; généralement ces travaux se concluent par un produit final, bilingue o trilingue, concret (spectacle théâtral, dossier, vidéo ...) ».

Les mesures adoptées pour l'intégration des élèves provenant d'autres régions ou d'autres pays

Ce thème a constitué un souci constant dans la politique linguistique de la Région ; ce n'est pas un hasard s'il a toujours été indiqué comme un point d'attention par les Adaptations des programmes.

Trois sont les institutions qui le considèrent dans leurs POF. Une se limite à reproduire à la lettre ce qui est prévu par les Adaptations. Une deuxième aborde ce thème dans le cadre des problématiques liées aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage parmi lesquels figurent les élèves provenant d'autres régions ou pays. Une troisième, par contre, prévoit expressément des formes spécifiques de support: « Les élèves provenant d'autres régions ou de pays étrangers, dont la connaissance de la langue française ne correspond pas au niveau de leur classe d'accueil, bénéficient d'activités complémentaires de soutien ».

Comme on peut voir le panorama est riche et diversifié, les indications pour réglementer le bi-plurilinguisme ne manquent pas ; en quelques cas elles sont bien approfondies et témoignent d'une réflexion particulièrement importante, dans d'autres cas on y fait juste allusion.

Cette analyse s'est proposée de montrer comment dans l'exercice de l'autonomie scolaire, dont le POF est le document le plus important et emblématique, les écoles ont investi même dans le domaine de l'éducation bi-plurilingue. Une question cependant reste ouverte, question qui implique toutes les sphères éducatives et non seulement l'éducation linguistique, de savoir si ou en quelle mesure les POF demeurent des déclarations d'intentions ou si, par contre, ils constituent des orientations que les enseignants suivent effectivement dans leur pratique.

3.5. La politique sur le personnel

Le personnel enseignant, de direction et d'inspection appartient à des rôles régionaux spécifiques, même si dans la Région sont en vigueur les dispositions contractuelles de l'État. L'horaire de service des enseignants de l'école enfantine et de l'école primaire est majoré de trois heures hebdomadaires par rapport à celui des collègues des autres régions italiennes afin de permettre l'enseignement spécifique de la langue française. Au contraire, les professeurs des écoles secondaires suivent le même horaire que les collègues qui dépendent de l'État. Les enseignants de l'école secondaire du 1^{er} degré et ceux de l'école de l'enfance, contrairement à ce qui se passe au niveau national, assurent un certain nombre d'heures hebdomadaires de programmation collégiale, dans le cadre de leur horaire d'enseignement.

La production normative régionale a été adoptée en grande partie pour garantir la réalisation de la spécificité régionale dans le domaine de l'éducation. Au fil des ans et avec des ajustements successifs deux mesures fondamentales ont été adoptées. La première concerne la vérification des compétences linguistiques au moment du premier recrutement et l'autre prévoit des indemnités spécifiques finalisées à reconnaître sur le plan économique l'engagement horaire majeur et le professionnalisme plus élevé, requis par la spécificité linguistique prévue par les normes régionales.

La compétence juridique pour ce qui est de la vérification de la connaissance de la langue française revient à la Région et même quand l'État a approuvé des titularisations "ope legis", c'est-à-dire sans organiser de concours, la Vallée d'Aoste a toujours prétendu des formes de contrôle ou à travers des entretiens en langue française ou à travers la participation à des cours de formation.

En effet, les contenus de cette vérification ont évolué dans le temps : au début c'était uniquement la pleine connaissance de la langue ; plus récemment on a adopté des formules plus larges, comme la capacité d'enseigner dans des écoles oeuvrant en milieu bilingue. Le contrôle des compétences du personnel est effectué au moment du premier recrutement et il reste, pour l'instant la seule forme de vérification généralisée à l'intérieur de l'organisation de l'école valdôtaine. Cela représente effectivement un problème, en considération de la liberté qu'on a laissée, aux enseignants d'un côté et aux institutions scolaires de l'autre, dans la détermination autonome des modalités de réalisation de l'éducation bilingue.

4. Apprentissage et enseignement des langues

L'éducation bi-plurilingue valdôtaine s'est construite dans le temps à travers la traduction dans la pratique didactique des dispositions législatives (cf. 3). Elle se définit par certains choix initiaux de fond et se concrétise dans la réalisation d'expériences innovantes menées par des équipes d'enseignants de tous les niveaux scolaires.

Un rapport de recherche de l'IRRE-VDA en résume ainsi les caractéristiques saillantes :

- « *son caractère démocratique et non élitiste* : le bi-/plurilinguisme concerne dans le principe la totalité de la population scolaire sans distinction d'origine, de statut social, de langue, de résultats en termes de réussite scolaire, d'appartenance confessionnelle, communautaire, ethnique, politique ou autre ; en ce sens, il contribue puissamment à l'inclusion, à la cohésion et à la paix sociales, suivant les orientations du Conseil de l'Europe ;
- *sa précocité* : l'éducation bi-/plurilingue débute à l'école enfantine, alors que c'est très rarement le cas au niveau international où la désignation « précoce » concerne ce type d'enseignement au primaire et souvent dans les dernières classes ;
- *son étendue* : tous les degrés scolaires sont concernés par l'enseignement du français et les trois niveaux de l'école de base par son emploi véhiculaire à côté de l'italien. Au niveau du secondaire supérieur suivant la loi régionale 50/96, l'emploi véhiculaire du français fait également l'objet d'expérimentations - de plus ou moins grande envergure ; par ailleurs, cet emploi véhiculaire est présent également pour l'anglais dans quelques expériences ;
- *le succès scolaire comme finalité* : l'éducation bi-/plurilingue est envisagée comme un moyen pour la réussite scolaire de tous les apprenants et le français L2 comme une aide pédagogique pour un meilleur enseignement et apprentissage. »⁵⁴

4.1. La structure et les programmes

Le Statut Spécial d'Autonomie de 1948 traduisait l'espoir de ceux qui souhaitaient faire retrouver à la langue française le niveau d'emploi et de diffusion qu'elle avait avant la promulgation des différentes dispositions abrogatoires ayant caractérisé les premières décennies du XX^e siècle et surtout les vingt ans du fascisme (1922-1943).

L'égalité horaire entre les enseignements des deux langues eut une application très rapide ; par contre, l'emploi de la langue française dans le développement des activités didactiques et dans l'enseignement des disciplines a eu une application beaucoup plus tardive et plus décalée. Suivant parfois la réforme des programmes de l'État ou d'autres actions normatives adoptées au niveau national, cet emploi s'est réalisé de façon différente dans les divers secteurs de l'école obligatoire. On peut prendre le début des années 70 comme point de repère pour marquer une évolution significative dans le passage de l'enseignement du français à l'enseignement en français. L'illustration des moments essentiels pour chaque degré d'école s'avère donc nécessaire. Pour tous on pourra retrouver dans des dispositifs d'ordre administratif ou normatif, des moments de passage, plus ou moins précis et clairs, qui témoignent des efforts déployés pour progresser dans l'acquisition de la langue française, dans le développement d'une compétence communicative et dans celui, plus récent, des compétences cognitives.

Il est nécessaire au préalable d'explicitier ce que, dans notre réalité, on entend par :

- **enseignement bilingue** : un enseignement qui met à contribution en alternance les langues italienne et française pour la construction des apprentissages disciplinaires, un enseignement qui développe des situations pédagogiques dans lesquelles les élèves construisent simultanément les connaissances disciplinaires et les compétences langagières. Il ne s'agit donc pas d'avoir tout de

⁵⁴ Cf, Aymonod et alii 2006, p. 28.

suite un souci de normativité et encore moins d'évaluer les compétences langagières avec les critères qui seraient ceux de l'évaluation de la langue d'un natif.

- **élève bilingue** un élève qui a développé des compétences dynamiques, c'est-à-dire des compétences qui portent surtout sur des savoirs d'usage : savoir prendre et traiter des informations orales et écrites, développer des arguments, élaborer des formulations personnelles et collectives, tirer profit des interventions et des corrections, etc., en exploitant les possibilités offertes par les deux langues.

Quant à l'enseignement de la langue anglaise dans les écoles valdôtaines, la question commença à se poser à la fin des années 80, à la suite de l'introduction de l'étude d'une langue étrangère dans les programmes nationaux de l'école secondaire du 1^{er} degré. En effet dans notre région on ne pouvait pas considérer 'étrangère' la langue française ; ce statut fut donc attribué à la langue anglaise qui, de cette façon, commença sa diffusion dans le système éducatif régional. Son étude était déjà une réalité à l'école secondaire du 2^{ème} degré, ce qui était naturellement acceptée part tout le monde. L'anticipation de son apprentissage à partir de 11 ans suscita au début quelques préoccupations auprès de l'opinion publique plus attentive qui craignait que cette langue si 'envahissante' aurait fini par menacer le particularisme linguistique de la Vallée, considéré déjà fortement en danger à cause de la présence des immigrés.

Dans la réalité, plutôt que menacer ce particularisme, l'introduction de la langue anglaise dans les programmes d'étude s'est révélée avantageuse pour tous. Outre à constituer un 'must' dans un territoire qui fonde son économie sur un type de tourisme largement anglophone, elle a en quelque sorte joué en faveur du bilinguisme de base. En effet, en termes de représentations mentales, l'introduction de l'anglais comme L3 a eu, pour ainsi dire, la conséquence de faire rapprocher la compétence acquise en français L2 à celle déjà détenue en italien L1. À cause de la plus grande diffusion de la langue italienne, le français pouvait être considéré comme une langue 'autre', moins usuelle, souvent difficile à être maîtrisée de façon adéquate. Après l'introduction de l'anglais, les enseignants et les élèves ont pris conscience du fait qu'ils sont beaucoup plus compétents en français, langue romande sans doute plus habituelle, à laquelle ils sont exposés d'une façon plus intense et plus étendue, qu'en anglais, langue décidément différente et moins familiale, surtout au niveau phonétique.

D'ailleurs le Conseil d'Europe recommandait depuis longtemps l'étude d'au moins deux langues modernes, en plus de la maternelle, et cela a constitué un encouragement important pour tous ceux qui, pour des raisons différentes, souhaitaient l'introduction de la L3 dans le système éducatif valdôtain. Cette innovation a eu aussi le mérite de contribuer, en quelque mesure, au 'rajeunissement' de la didactique des langues (italien compris), car elle favorise des approches communicatives diversifiées, de nouvelles stratégies d'enseignement plus intéressantes et donc plus efficaces. En effet, pour soutenir le projet, des programmes spécifiques de formation linguistique et méthodologique ont été lancés dès le début, d'abord pour les enseignants de l'école secondaire et successivement à l'intention des enseignants de l'école primaire. Toute la démarche a été facilitée par un nombre toujours plus consistant de requêtes de la part des familles, par la sensibilité des responsables de l'éducation, par la disponibilité d'une grande majorité du corps enseignant qui a accepté de se remettre en jeu afin de développer ultérieurement son niveau professionnel.

À la suite de cette introduction notre système éducatif n'est plus caractérisé par un bilinguisme précoce, mais par un bi-plurilinguisme précoce (compte tenu aussi de la présence de la langue allemande dans la Vallée de Gressoney), avec des retombées importantes sur le plan pédagogique et culturel global (cf. 3.2.2.). Il est important d'illustrer les différentes initiatives qui ont caractérisé ce chemin.

4.2. L'école de l'enfance

L'école de l'enfance, sans être obligatoire, reçoit en Vallée d'Aoste 98% des enfants de cet âge : 80% dans les écoles régionales, 20% dans les écoles paritaires. *L'école maternelle régionale* a pu être instituée seulement en 1972, à la suite de la création en 1968, en Italie, de l'école maternelle d'État. Avant cette date, il y avait dans la région seulement des institutions privées ou gérées par les communes. L'occasion fut alors saisie pour mettre progressivement en chantier des dispositifs pour orienter les activités bilingues destinées aux enfants.

Le document d'Adaptation⁵⁵ des "Orientations" (terme qui remplace, au niveau des institutions scolaires pré-obligatoires, celui beaucoup plus commun de "programmes") affirmait en 1983, la parité horaire entre l'italien et le français. Il préconisait aussi que tous les systèmes de communication verbale utilisés aient leurs propres motivations : espaces et temps, matériels et soutiens didactiques spécifiques. Ce document a établi la parité d'emploi des deux langues, tout en laissant aux institutrices la plus ample liberté méthodologique et a sanctionné le principe que, du point de vue juridique, les écoles enfantines de toute la région devaient être bilingues.

Cependant un projet pédagogique de ce genre ne pouvait s'accomplir par simple disposition de loi ; les acteurs à qui incombait cette réalisation devaient être aidés et soutenus. Leur travail devait pouvoir compter sur des initiatives de recherche didactique, planifiées par l'Administration et conduite avec le concours de Centres particulièrement engagés dans l'enseignement précoce des langues vivantes. Une collaboration très fructueuse avait déjà débuté en 1975 avec le Centre de didactique du français de l'Université III de Grenoble. Elle commença par des cours de formation à l'intention du personnel enseignant ; elle aboutit à la construction d'un matériel didactique spécifique, *Valentine et les autres*⁵⁶, pour la réalisation duquel une vaste expérimentation fut conduite avec les institutrices qui, année après année, participaient aux stages. Cette expérience contribua fortement à mettre en évidence comme la formation du personnel et l'élaboration d'un matériel, particulièrement conçu pour être employé dans un certain contexte scolaire, ne devaient pas être des initiatives dissociées, la production de cette ressource fondamentale étant un moyen de formation des plus efficaces. Pour les institutrices ce travail a été aussi fondateur d'une identité professionnelle fortement marquée par le souci d'analyse et de réflexion continue et collective sur les pratiques. Il a également amorcé la réflexion sur l'identité de l'enseignant bilingue, qui doit transmettre des données linguistiques et permettre aux élèves de les organiser, dans des interactions centrées sur des activités scolaires, c'est-à-dire des activités visant d'autres apprentissages que le seul apprentissage de la langue.

Valentine (comme on l'appelle couramment) contribua d'une façon déterminante à l'emploi du français dans les différentes activités didactiques qui caractérisaient l'école maternelle : motrices, expressives, logiques, rythmiques, musicales, de socialisation, etc. A travers ses douze unités, le contenu des textes et des images était re-proposé pour les expériences les plus diversifiées, de façon à ne pas isoler la langue des autres moyens d'action et d'expression des enfants. Grâce à elle, le français a cessé d'être une activité spécifique à développer pendant des séances de travail particulières pour devenir une langue véhiculaire orientée vers le développement des capacités expressives et des compétences communicatives des petits élèves. Les efforts se sont concentrés sur l'organisation d'activités multiples dans lesquelles l'échange verbal entre institutrice et élèves devait être chargé de motivations et de significations importantes. Ce fut là un progrès considérable, mais les efforts des institutrices, s'ils étaient récompensés par les capacités de compréhension et d'exécution qui se manifestaient rapidement, butaient sur une capacité de production qui demeurait extrêmement faible. Une recherche, menée vers la fin des années 80 et confiée à une équipe pluridisciplinaire⁵⁷ a démontré, dans la partie qui a plus particulièrement pris en compte les aspects psycholinguistiques de la didactique bilingue réalisée dans nos écoles, que ce qui diversifie la méthodologie d'enseignement dépend moins de la nature de l'activité proposée, ou du temps dédié à celle-ci, que de sa conduite pédagogique. Dans toutes les situations, l'attention à 'faire parler' les enfants, à leur donner un vrai 'espace de parole', à les aider dans l'élaboration et dans l'exposition de leur pensée, est absolument essentielle. Il faut, bien sûr, que les enseignantes facilitent les situations de communication

⁵⁵ Adaptation des orientations de l'activité éducative dans les écoles maternelles d'Etat au exigences socioculturelles et linguistiques de la Région autonome de la Vallée d'Aoste, délibération du Gouvernement régional n° 529 du 28.01.1983.

⁵⁶ Bourguignon et alii., 1984

⁵⁷ Assuied et alii (1994), Recherche sur l'école maternelle bilingue en Vallée d'Aoste : Le contexte – Aspects sociogéographiques – Aspects psycholinguistiques – Aspects pédagogiques -, Aosta, Edizioni Musumeci

authentique et d'échange, mais il faut tout autant qu'elles soient attentives au travail cognitif sous-jacent à toute production langagière.

L'adoption en 1991, des nouvelles *Orientations pour l'activité éducative dans les écoles maternelles d'État*⁵⁸, orientations qui ne sont plus articulées en termes d'activités mais en termes de 'domaines d'expérience' (tels que: le corps et le mouvement; les discours et les paroles; l'espace, l'ordre et la mesure; les choses, le temps et la nature; messages, formes et média, le soi et l'autre) a donné l'occasion d'une réflexion méthodologique d'ordre général. Même si elles n'ont pas encore été officiellement 'adaptées' à la réalité régionale, elles ont mis en marche un processus de renouvellement qui a contribué à faire préférer, à une pédagogie axée sur la réalisation d'objectifs prédéfinis, une 'méthodologie de projet' beaucoup plus attentive au processus d'élaboration conceptuelle des enfants. L'éducation bilingue y avait trouvé un nouvel essor, parce que les enseignantes avaient été aidées à mieux comprendre tout le travail intérieur qui accompagne la construction précoce d'une nouvelle langue. La modalité d'intervention suggérée était celle d'accepter la micro-alternance et d'aider, avec re-formulations et paraphrases, le travail de passage progressif d'un code à l'autre. L'engagement de l'enseignante bilingue à l'école maternelle doit être d'abord centré sur la construction des concepts et des représentations. Et deux langues contribuent mieux qu'une à toute élaboration conceptuelle.

Ces nouvelles indications méthodologiques ont eu, au début des années 2000, une occasion ultérieure de développement à travers la recherche-action dénommée ALICE (Autonomie : Laboratoire pour l'Innovation des Contextes Éducatifs), recherche développée au niveau national qui, en Vallée d'Aoste et en Piémont, a tout particulièrement travaillé sur le concept de curriculum, perçu sous l'angle du parcours d'apprentissage, que l'élève conduit consciemment dès l'école infantine. Ce parcours, pour être conscient, prévoit un emploi tout particulier du langage et il peut profitablement commencer à l'aide de deux langues, si celles-ci sont perçues et employées comme 'langues de pensée'. L'objectif de cette recherche-action était de constituer un nouvel itinéraire de formation en service. Quoique menée à une échelle régionale beaucoup plus réduite, elle a été l'occasion d'une relance de la réflexion et de l'innovation pédagogiques, centrée sur l'attention portée au fonctionnement cognitif de l'élève, pour le soutenir dans son effort de construire des concepts et de penser en deux langues.

L'école infantine a expérimenté l'introduction de la langue anglaise seulement dans ces dernières années, à la suite d'initiatives spontanées, non formalisées, de quelques chefs d'établissement ou de quelques enseignantes qui maîtrisaient déjà cette langue. Dans certains cas l'action a démarré grâce à un projet européen Socrates-Comenius *Le jeu des enfants en Europe*, premier projet pour ce degré d'école en Europe. Si les institutrices estimaient ne pas avoir les compétences nécessaires pour enseigner l'anglais, les établissements scolaires ont fait recours à des ressources extérieures à l'école, tels des experts de langue maternelle présents sur le territoire, des parents expérimentés et, plus récemment, des étudiants du Cours de Sciences de la Formation Primaire qui effectuent leurs stages de formation à l'intérieur de ces mêmes institutions scolaires. L'approche pédagogique est essentiellement ludique ; elle prévoit des jeux, des chansons, des poésies, des histoires, des activités manuelles et de dramatisation. Les stratégies méthodologiques peuvent être assez variées, comme l'emploi de marionnettes en fonction de médiateurs linguistiques ; c'est-à-dire de personnages attrayants qui accompagnent le parcours didactique parlant exclusivement anglais et à qui les enfants doivent s'adresser seulement en cette langue. En ce qui concerne les objectifs linguistiques poursuivis, il faut plutôt parler d'une initiation, d'une première sensibilisation à une autre dimension culturelle et à un code différent de ceux avec lesquels l'enfant est plus habituellement en contact : italien, français, francoprovençal, autres langues et dialectes. Les enseignantes profitent de sa curiosité innée pour une langue de plus en plus présente dans le monde contemporain et s'appuient sur les compétences qu'il a déjà acquises en L1 et en L2. Elles emploient les albums qui apparaissent toujours plus nombreux sur le marché éditorial, des fiches qu'elles conçoivent elles-mêmes, des matériaux audio et vidéo, des flash-cards, des affiches, etc.

Les activités en langue anglaise se déroulent en moyenne pendant une heure par semaine. Les institutrices engagées dans l'expérimentation témoignent en général de l'enthousiasme des enfants, du consensus des familles, plus particulièrement dans les écoles des communes intéressées par le tourisme international, de la facilité avec laquelle les petits se rapprochent à la L3 et de

⁵⁸ Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali, Décret ministériel du 03.06.1991.

l'absence de retombées négatives sur l'apprentissage des autres langues. Beaucoup d'institutrices, encouragées par les résultats obtenus, ont exprimé le souhait de participer au Plan de formation mis en chantier par l'Assessorat régional à l'Éducation et à la Culture, à l'intention des enseignants de l'école primaire, dans le but d'atteindre une meilleure préparation linguistique et méthodologique, nécessaire pour obtenir une certification de compétence et accélérer ainsi l'enseignement généralisé de la L3 à l'école enfantine. De toute façon le besoin de disposer de maîtres connaissant la langue anglaise devrait être progressivement satisfait à travers la titularisation des nouveaux licenciés en Sciences de la formation dont les programmes prévoient l'étude de l'anglais.

4.3. L'école primaire

Avant même de devenir école obligatoire, l'école primaire a eu le mérite d'assurer dans notre région un taux d'alphabétisation des plus élevés et a été la première à bénéficier des "Programmes de langue française" en 1970. Ceux-ci prévoyaient l'emploi du français dans certaines activités concernant l'étude du milieu ainsi que l'éducation religieuse, l'histoire et la géographie locales, les sciences naturelles, l'initiation mathématique et géométrique; leurs indications méthodologiques parlent de conversations, observations, questionnaires, comptes-rendus, de l'acquisition du lexique surtout.

Les Adaptations de 1988 ont marqué une date importante: en élargissant la parité horaire prévue pour les deux langues à l'enseignement de toutes les matières, elles ont mieux défini ce qu'on doit entendre par éducation bilingue. Elles affirment en effet que « En ce qui concerne l'enseignement de la langue française » l'école élémentaire « applique les programmes prévus à cet effet. Ceux-ci accompagnent, sur un plan d'égalité et dans un projet unitaire d'éducation bilingue effective, ceux de la langue italienne ». Et encore: « Au cours de la programmation didactique et au moment d'établir les modalités opérationnelles permettant la réalisation des objectifs fixés par les programmes dans leur ensemble, les enseignants tiendront compte du fait qu'à l'enseignement de chaque langue est réservé hebdomadairement un nombre d'heures égal et que le même principe est étendu à l'emploi des deux langues dans les activités didactiques ayant trait aux diverses disciplines ». Ces dernières sont donc transmises en italien et en français et les deux langues deviennent ainsi, de manière paritaire, langues d'enseignement et d'apprentissage.

Suivant les dispositions nationales, l'organisation didactique (modules*) des écoles valdôtaines prévoit actuellement la présence de trois instituteurs sur deux classes, instituteurs qui partagent le même statut et la même responsabilité par rapport aux élèves et qui ont, chacun, un domaine disciplinaire à suivre; par exemple, 1) italien, géographie, éducation physique; 2) français, histoire, éducation musicale; 3) mathématiques, sciences, éducation à l'image. Les enseignants, dans le but d'assurer le maintien de leur compétence bilingue, parfois enseignent la langue italienne dans une classe et la langue française dans l'autre.

Ce scénario normatif a permis, dès le début des années 90, d'élaborer une méthodologie qui, exploitant les résultats de la recherche en psychologie cognitive et le modèle théorique de l'approche textuelle, s'est fondée sur les principes de l'alternance des langues, de la construction conceptuelle, de la diversification des textes. " Deux langues pour un savoir " a été le slogan qui a accompagné ce processus de renouvellement didactique et, comme déjà la maternelle, l'école élémentaire a eu besoin, pour le réaliser, de pouvoir compter sur un corps enseignant mieux formé, du point de vue méthodologique et disciplinaire, et sur un matériel didactique mieux adapté aux nouvelles exigences. Elle a fait le choix de pourvoir aux deux nécessités en lançant plusieurs recherches-actions et en donnant, entre 1988 et 1998, à des instituteurs déchargés de l'enseignement, la fonction de collaborateurs didactiques pour soutenir, dans chaque circonscription scolaire, des activités de planification, de formation des maîtres et de diffusion de matériel et d'expériences. Ceux-ci ont atteint, avec le temps, une spécialisation disciplinaire et la tâche la plus significative qui a caractérisé actuellement le travail de certains d'entre eux, est la production graduelle de " séquences didactiques " pour toutes les classes, pour des domaines disciplinaires multiples et de genre textuel différent.

Cette élaboration a été conduite sous le patronage scientifique de l'Université de Genève et du Service de l'Enseignement du Français du même Canton; elle se fonde sur l'idée de base que le travail sur des textes de nature diversifiée (narratifs, informatifs, descriptifs...), tant en italien qu'en

français, engendre toute une dynamique de reformulation qui facilite aussi bien la construction progressive des concepts que l'apprentissage bilingue.

Didactique des disciplines

Dès 1995, l'Administration régionale a mis sur pied le " Projet de didactique des disciplines " dans le but de pallier à un manque généralisé de matériel didactique susceptible de concrétiser les indications des Programmes nationaux et surtout de leurs Adaptations régionales.

L'investissement dans la didactique des disciplines se justifiait par rapport à la conception et à la gestion de l'école bilingue valdôtaine. En effet ce n'est que si les savoirs sont travaillés par des enseignants qui les maîtrisent suffisamment et qui sont conscients du modèle théorique qui les sous-tend que l'alternance des langues peut trouver un fondement, le curriculum bilingue se dessiner et les séquences didactiques se structurer de manière cohérente.

Dans cette perspective, le renforcement des compétences des enseignants se réalise dans le contexte le plus intéressant pour eux, à savoir, le travail en classe et l'utilisation d'un matériel didactique structuré. Ce dernier constitue en fait le véhicule le plus efficace et le plus fructueux pour une amélioration continue et en profondeur du professionnalisme du corps enseignant.

Ce matériel fait référence à un certain nombre de critères de base qu'il est possible de synthétiser ainsi :

- il est composé d'activités à effectuer, accompagnées d'aides à leur réalisation. Il ne suffit pas, en effet, de donner du travail aux élèves, pour qu'il y ait progrès, apprentissage ; il faut que la tâche proposée puisse être réalisée. Cette tâche doit par conséquent présenter des points d'appui que l'apprenant peut utiliser pour se hisser vers le niveau défini par le travail. On reconnaît là le concept de médiateur : l'apprentissage est le résultat d'une interaction triangulaire, sujet – médiateur – objet. Le rôle de médiateur est assumé prioritairement par l'enseignant, mais aussi par un pair, par la situation d'apprentissage créé et le matériel proposé à l'élève.
- c'est un matériel qui permettait d'approcher une nouveauté – notion, concept – de plusieurs manières différentes. Une notion, un concept ne peuvent pas être construits selon un seul cheminement. L'élève doit pouvoir s'approprier le savoir non pas en répétant plusieurs fois le même geste mais en usant de procédés pluriels et divers. D'où, pour une même notion, des exercices nombreux mais différents.
- c'est un matériel signifiant pour l'élève qui l'utilisait. Par signifiant, il faut entendre qu'il permet à son utilisateur de comprendre les raisons pour lesquelles il a été élaboré, les buts qu'il cherche à atteindre, les progrès qu'il vise et qu'il autorise.
- il s'appuie sur le principe qu'apprendre une langue signifie aussi apprendre à produire et à comprendre des genres textuels variés et que, dans ce sens, l'école devrait :
 - préparer les élèves à maîtriser leur(s) langue(s) dans les situations les plus diverses de la vie quotidienne en leur donnant des outils précis, immédiatement efficaces pour améliorer leurs capacités d'écrire et de parler, de comprendre le langage écrit, le langage oral ;
 - développer chez l'élève un rapport conscient et volontaire à son comportement langagier, en favorisant des démarches d'évaluation formative et d'autorégulation ;
 - construire chez l'élève une représentation de l'activité d'écriture et de parole – en production comme en compréhension – dans des situations complexes comme produit d'un travail, d'une lente élaboration.

Les séquences didactiques

Ces critères ont inspiré l'élaboration d'une collection d'ouvrages appelée « Séquences didactiques »⁵⁹ dont l'expérimentation a démarré à la moitié des années 90 et la publication au mois d'avril 2000.

⁵⁹ Collection Crayon, Edizioni Musumeci, Aosta

Chaque séquence didactique propose une entrée par les textes et met en évidence les concepts d'interaction lecture-écriture et oral-écrit, relatifs à un seul genre textuel. Elles sont prévues pour une progression sur deux ans et leur articulation est programmée en trois étapes: la première est destinée uniquement à la classe de première année, la deuxième aux classes de deuxième et troisième année et enfin la dernière aux classes de quatrième et cinquième année. Ainsi, tous les deux ans, les différents genres textuels sont abordés, repris et retravaillés suivant les compétences accrues des élèves.

Les textes qui font l'objet d'apprentissage dans les séquences didactiques présentent des caractéristiques – temps du verbe, organisation du contenu – qui dépendent de la situation dans laquelle ils sont produits. Les situations étant nombreuses et variées, les textes sont eux aussi nombreux et variés. Chacun d'entre eux est défini par quatre composantes : contexte, contenu, planification et textualisation, composantes qui font l'objet d'un apprentissage au moyen d'activités diverses.

La structure de base des séquences didactiques prévoit:

- a) une production initiale qui met l'élève dans une situation de communication authentique
- b) des ateliers de travail qui servent à construire les outils nécessaires à atteindre la production visée
- c) une production finale qui permet à l'enfant d'aboutir à un texte plus complet et satisfaisant, lui donnant aussi la possibilité de mesurer les progrès accomplis.

Le contenu est assez indépendant du contexte spécifique de chaque classe ; cela pour assurer le maximum de rigueur méthodologique et conceptuelle et favoriser l'utilisation la plus généralisée possible du matériel produit.

Les principes méthodologiques qui ont caractérisé les séquences de langues ont filtré aussi dans l'enseignement des disciplines, presque par germination spontanée, tous les auteurs ayant travaillé individuellement et par confrontation réciproque.

L'emploi de ce type de matériel dans les classes au début a été significatif, c'est le signe évident du succès qu'il a obtenu auprès des destinataires. Vingt-neuf ouvrages ont été progressivement publiés et mis à la disposition des écoles. Jusqu'à l'année scolaire 1999-2000 leur production était présentée chaque année, au corps enseignant concerné, à travers l'initiative très originale des 'minifaires' (Floris, 1997). Celles-ci étaient conçues comme un moyen intéressant pour la diffusion de l'innovation et donc comme une formule tout à fait particulière et efficace de formation des maîtres. Le nom même de ces rencontres renvoyait à une idée d'offre et d'échange entre pairs, offre de matériel, échange d'expériences concrètes.

L'évaluation didactique et les séquences

Les séquences didactiques se sont révélées utiles, dans le domaine de l'évaluation, à trois niveaux :

- l'autoévaluation de l'élève: une séquence didactique offre, à l'élève, la possibilité de revoir son texte et d'observer son propre comportement ;
- l'évaluation formative : une séquence didactique, par sa nature même, inclut la régulation du processus d'enseignement et d'apprentissage tout au long de son déroulement ;
- la communication des résultats, aussi bien à l'intérieur de l'école qu'à l'extérieur : la comparaison entre la première production et la production finale, présente immédiatement à l'observateur extérieur, qu'il soit parent ou enseignant, la mesure des résultats obtenus.

L'illustration des premiers degrés de l'école valdôtaine a mis en évidence deux phénomènes importants et similaires qui se sont produits à des époques différentes dans les secteurs de l'école enfantine et de l'école primaire : pour les deux, bilinguisme a signifié innovation, de structures et de méthodes ; pour les deux, des initiatives de formation prévues pour les enseignants se sont intégrées à un processus beaucoup plus vaste d'élaboration d'un matériel didactique.

Enquête sur les compétences cognitives des élèves

Au cours de l'année scolaire 2001/02, une enquête (Assuied et Ragot 2004) a été menée par l'IRRE-VDA auprès des élèves de la cinquième classe de l'école primaire. Elle se posait comme objectif d'interroger les modalités du fonctionnement cognitif des apprenants dans les deux langues impliquées dans l'enseignement bilingue et se composait de 14 épreuves dans chaque langue réparties en 4 groupes :

- traiter l'information
- catégoriser et définir
- traiter logiquement et argumenter
- travailler en alternance des langues.

Cette recherche visait donc de façon spécifique le fonctionnement en contexte scolaire des compétences cognitives et reposait sur les principes théoriques suivants :

- devant toute tâche, on mobilise des ensembles de ressources nécessaires au traitement de l'information que l'on reçoit ;
- ces ressources sont de diverses natures (cognitives, affectives, sociales, contextuelles ...) ;
- les compétences cognitives permettent d'organiser, de coordonner, d'articuler et de mettre en synergie les ressources mobilisables en vue de la résolution d'un problème ou plus généralement du traitement d'une tâche ;
- en situation d'apprentissage, les compétences cognitives sont indissociables des ressources dont l'apprenant dispose et des situations dans lesquelles elles doivent être mobilisées ;
- évaluer les compétences cognitives signifie donc chercher comment et avec quelle efficacité elles sont activées dans une situation donnée ;
- dans les situations et les tâches scolaires, très largement organisées par le langage, les compétences cognitives requises sont essentiellement les opérations logiques de haut niveau (tri, classement, hiérarchisation, généralisation, abstraction, construction de concepts, définitions, traitement logique des énoncés et des enchaînements d'énoncés) ;
- ces opérations sont liées au développement cognitif, qui, loin d'être un processus naturel qui se ferait tout seul et régulièrement, est impulsé par la pédagogie et l'étayage performant d'un enseignant conscient du travail cognitif nécessaire aux tâches qu'il propose à ses apprenants ;
- pour les élèves de fin d'école primaire, qui sont dans une période de transition vers la pensée formelle, le fonctionnement cognitif est caractérisé par une instabilité intra-individuelle et une hétérogénéité interindividuelle.

L'objectif de la recherche était triple :

- vérifier s'il y a un effet du travail bilingue sur la mise en place et sur l'exercice des compétences cognitives fondamentales nécessaires aux apprentissages, et de quelle nature est cet effet ; la recherche entendait notamment répondre aux questions suivantes :
 - les élèves traitent-ils les sources d'information les plus fréquentes à l'école (documentation écrite, discours oraux, consignes orales et écrites, aides) de la même façon en français et en italien ? Comment la langue française et le fait de travailler en deux langues interviennent-ils dans la régulation de leur travail ?
 - la langue utilisée a-t-elle une incidence sur la façon de se représenter la tâche, d'y entrer, d'y organiser et d'y poursuivre son effort, de la mener à bien ? Si oui, de quelle nature est cette incidence, et quels en sont les effets ?
 - les opérations logiques de haut niveau (généralisation, abstraction, construction de concepts, définitions, traitement logique des énoncés et des enchaînements d'énoncés) sont-elles possibles et réalisées de la même façon dans les deux langues ?
- proposer aux instituteurs des orientations pour la réflexion pédagogique ;
- constituer le prototype d'un outil d'évaluation des compétences cognitives des élèves en situation bilingue à l'intention des instituteurs et des équipes d'instituteurs.

Les épreuves ont été passées dans 78 des 94 classes primaires, auprès de 789 élèves représentant 81% de la population scolaire des classes de cinquième.

Elles ont été construites en proposant des tâches aussi proches que possible des tâches et des situations scolaires, sans constituer pour autant une épreuve d'évaluation des connaissances scolaires (présentes dans les tâches mais non visées en tant que telles) en appariant aussi strictement que possible les épreuves en italien et en français et en contrôlant strictement la variable difficulté de la langue en français.

Les résultats ci-dessous, donnés dans les conclusions du rapport de recherche, fournissent des réponses argumentées à trois questions centrales :

1. Les élèves sont-ils capables d'utiliser les documents de travail mis à leur disposition pour en extraire l'information nécessaire à une tâche ?

Neuf élèves sur dix dans les deux langues disposent de façon sûre de la lecture de repérage, mais ils ne sont qu'un sur deux, dans les deux langues, à être à l'aise dans l'ensemble des opérations de traitement de l'information (tri et sélection orientées par une question ; hiérarchisation ; synthèse). Du point de vue de la présence ou de l'absence des compétences, l'effet-langue est inexistant : l'école primaire développe massivement les compétences de repérage. Par contre, elle ne parvient pas (ou peut-être ne vise pas) à développer chez l'ensemble des élèves des compétences de lecture plus expertes. Du point de vue du fonctionnement cognitif dans les tâches, l'effet-langue est d'autant plus en faveur du français que la tâche est plus cadrée : dans ces situations le travail en français donne aux élèves l'occasion de mettre en œuvre des compétences de lecture plus expertes qu'en italien ; dans la mesure où ils ne sont pas aussi sûrs de leur compréhension immédiate en français qu'en italien, ils pensent devoir la contrôler et sont ainsi amenés, dès le traitement de l'information, à prendre en compte les données au niveau formel imposé par la tâche. Il est d'autant plus en faveur de l'italien que les tâches nécessitent à la fois la coordination de compétences cognitives elles-mêmes peu sûres (tri et hiérarchisation de l'information) et le contrôle de la synthèse continue de la lecture. L'italien apporte alors un soulagement de la charge cognitive par la compréhension d'ensemble qu'il facilite. Pour autant, il ne suffit pas, à lui seul, à la composition des différentes opérations logiques nécessaires au traitement de telles tâches.

2. Où les élèves en sont-ils du point de vue du développement de leurs compétences logiques ?

Ils savent travailler avec et sur des concepts car ils disposent des compétences logiques nécessaires pour catégoriser une tâche, identifier les niveaux d'organisation hiérarchique d'un concept, organiser des données déjà sélectionnées sous des catégories, structurer des concepts et en construire la définition, au niveau de leur âge, en sélectionnant des traits définitionnels dans un ensemble de données. En aucun cas, le travail en français ne fait obstacle à ces compétences. Elles s'y manifestent même à leur meilleur niveau, confirmant ainsi le développement du point précédent. Ils savent juger de la validité d'une inférence puisqu'ils disposent des compétences nécessaires pour évaluer le caractère logique ou non d'un lien entre deux propositions disjointes (« étant donné ceci, je peux ou non conclure cela »), lorsque ces propositions ne sont pas elles-mêmes incluses dans un discours plus large. Ils sont sensibles aux aspects logico-formels globaux des textes. On n'observe l'effet-langue que là où cette sensibilité est absente. Il se manifeste à travers la différence des stratégies de traitement qu'adoptent alors les élèves selon la langue de travail. Ces stratégies présentent elles-mêmes une composante développementale importante.

Les élèves sont beaucoup plus en difficulté dès que la tâche suppose d'examiner ensemble plusieurs énoncés du point de vue de leur cohésion logique. Une grande majorité des élèves est mise en difficulté, dans les deux langues, par le fait qu'il faut examiner dans chaque énoncé ce qui permet de conclure à la cohérence de son rapport avec tous les autres.

3. Le travail en alternance des langues introduit-il un effet propre ?

L'alternance des langues n'affecte ni le traitement des tâches, ni la capacité à tirer profit d'une aide. Il ne faut donc pas redouter l'apport de régulations ou d'informations dans une langue au cours d'une activité qui s'accomplit dans l'autre langue.

À la question initiale si le travail bilingue a un effet sur la mise en place et l'exercice des compétences cognitives fondamentales nécessaires aux apprentissages, et quel en est l'effet, les résultats de cette enquête permettent de répondre qu'à la fin de l'école primaire, le travail en L2 :

- n'inhibe jamais les compétences cognitives disponibles en L1 ;
- et dans certaines conditions, identifiées dans cette étude, permet la mobilisation de ces compétences à leur meilleur niveau : la L2, en jouant le rôle de tuteur de l'attention, oblige les élèves à se diriger vers des procédures logiques de traitement et à faire ainsi preuve de leur meilleur niveau de compétence ;
- la situation d'alternance des langues n'affecte ni le suivi ni l'efficacité du travail cognitif.

L'enseignement de la troisième langue communautaire

L'introduction de l'enseignement de la langue anglaise a débuté de façon expérimentale pendant l'année scolaire 1998/99, grâce à une délibération du Gouvernement régional qui la promouvait comme un élargissement des possibilités de formation des élèves, sur la base des demandes des familles et de la disponibilité des institutions scolaires, exploitant ainsi les nouveaux moyens offerts par l'autonomie organisationnelle et didactique prévue par la réforme nationale. Au début cette initiative a intéressé seulement les élèves des classes terminales ; ils ont été 33% pendant l'année scolaire 1999/00, 61% pendant l'année suivante et 92,62% en 2003/04. À partir de l'année scolaire 2004/05, cet enseignement concerne obligatoirement tous les élèves dès la première classe, conformément à ce qui se passe dans toute les écoles d'Italie. L'engagement horaire est variable : il s'agit en moyenne de 30-32 heures annuelles.

Comme pour l'école de l'enfance, on a d'abord fait appel à des enseignants externes, dans l'attente de pouvoir disposer de personnel qualifié, interne à l'institution scolaire. À l'heure actuelle, cet enseignement est confié à la typologie d'enseignants suivante :

- 19% - enseignants d'école primaire ayant une maîtrise en Sciences de la Formation ;
- 58% - enseignants d'école primaire ayant des certifications linguistiques internationales : PET (Preliminary English Test), First Certificate in English, autres certifications ;
- 10% - enseignants d'école primaire insérés dans le Plan de formation régional ;
- 9% - autres enseignants non titulaires, parmi lesquels des professeurs d'anglais de l'école secondaire du 1^{er} degré ;
- 4% - étudiants en Sciences de la Formation Primaire de l'Université de la Vallée d'Aoste en stage dans les mêmes écoles (28 au total) et quelques unités d'enseignants externes à l'institution, mais de langue maternelle.

En général l'approche didactique adoptée tient compte des indications contenues dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (dorénavant CECR) du Conseil de l'Europe ; le but est de porter la compétence en langue anglaise des petits débutants jusqu'au niveau A1 à la fin de l'école primaire. Cette approche, holistique et ludique, exploite des méthodologies didactiques motivantes telles que Total Physical Response, Cooperative Learning, Integred Language Education etc. Cependant la composante ludique n'est pas une fin en soi ; l'anglais aussi concourt, en mesure variable, à la construction des savoirs. En effet cette langue est progressivement intégrée aux autres matières, surtout dans les "éducatifs" (motrice, à l'image, au son et à la musique), mais aussi aux sciences et aux mathématiques ; en plus elle constitue l'occasion pour un premier accès à la culture et à la civilisation des pays anglophones. Les activités orales sont en tout cas privilégiées par rapport à la production écrite. Cette dernière est quand même présente en mesure réduite, afin de sensibiliser les enfants à la divergence entre prononciation et orthographe typique de la langue anglaise, qui n'est pas une langue phonétique. De cette façon on essaie d'éviter que des erreurs de prononciation, toujours difficiles à corriger plus tard, se fossilisent.

En synthèse l'approche méthodologique généralement utilisé se voudrait :

- centrée sur l'enfant, sur son type d'intelligence, sur son style particulier d'apprentissage ;
- active, expérimentale, holistique, motivante ;
- interdisciplinaire et visant l'intégration des langues;

- finalisée au développement des compétences cognitives et métacognitives, du patrimoine linguistique général et de la personnalité globale.

D'ailleurs, si on tient compte de la spécificité du système éducatif valdôtain et notamment de l'apprentissage précoce et généralisé de trois langues qui le caractérise, les enseignants sont encouragés à capitaliser toutes les potentialités de l'enfant bilingue précoce, en terme de réceptivité, flexibilité, tolérance vis-à-vis des erreurs et des ambiguïtés, capacité d'adopter des stratégies de compensation et de prendre des risques.

En général les élèves montrent de l'enthousiasme envers la nouvelle langue, déjà tellement présente dans leur vie quotidienne, grâce aux mass-médias, à la publicité, à la musique etc. Tout cela semble contribuer à développer chez les enfants la capacité de :

- contrôler plus d'un code linguistique ;
- transférer des connaissances d'un code à un autre, en réalisant spontanément ce qu'on appelle une " économie d'échelle " ;
- faire des interférences, formuler des hypothèses, des déductions logiques ;

afin d'obtenir :

- un renforcement réciproque entre les langues ;
- le développement des capacités cognitives et méta-linguistiques ;
- le développement de la tolérance et l'élargissement des horizons culturels ;
- l'enrichissement global de leur personnalité.

Dans cette optique une attention particulière a été dédiée à la formation du personnel enseignant, qui a impliqué non seulement les instituteurs titulaires, mais les remplaçants aussi. L'Assessorat régional à l'Education et à la Culture a lancé, parallèlement à l'introduction de cette nouvelle expérience dans les écoles, un Plan de formation linguistique et méthodologique articulé en 4 modules, pour un total de 250 heures annuelles et sur une durée de 4 ans :

1. Module de formation linguistique de 110 heures (niveau 1 et 2) ou de 55 heures (niveau 3 et 4), tenu par l'English Centre d'Aoste, la seule école de la région autorisée à délivrer les certifications de compétence linguistique de l'Université de Cambridge ; module ayant pour but la certification PET équivalent au niveau B1 du CECR ;
2. Module de formation méthodologique et didactique, selon une modalité intensive de 40 heures sur 5 jours, coordonné par l'Assessorat, avec la participation d'experts italiens et étrangers ;
3. Module en immersion en Grande-Bretagne de 70 heures (deux semaines), auprès d'écoles conventionnées avec l'Assessorat. Parallèlement, des séjours d'étude financés par le programme Socrates Comenius 2.2 sont encouragés.
4. Module d'auto-formation, pour un maximum de 30 heures, dont les contenus suivaient les orientations de l'Assessorat et découlaient des besoins et des intérêts spécifiques des stagiaires.

Le Plan de formation est organisé de façon à offrir une préparation adéquate à l'enseignement d'une troisième langue communautaire en contexte bilingue et il est finalisé à l'acquisition de la certification PET, alors que dans le reste d'Italie le Ministère de l'Instruction Publique, ne demande aux enseignants du même degré qu'une simple déclaration qui atteste un niveau B1 du CECR.

La participation du personnel enseignant au Plan de formation peut être considérée satisfaisante, et le taux d'abandons est réduit. Il est opportun de mettre en évidence que les enseignants les plus sensibles ont su saisir les opportunités offertes par ce type de formation pédagogique dynamique et variée, et ont su les transférer, en les adaptant, à la langue française et aux autres disciplines, en renouvelant et vivifiant ainsi leur méthodologie d'enseignement. Il faut souligner aussi que les instituteurs ont été invités à se considérer avant tout comme des enseignants d'éducation bi-plurilingue, plutôt que comme des enseignants de langue anglaise. En effet, ils

acceptent le défi d'explorer la troisième langue avec leurs élèves, dans une optique de co-apprentissage plurilingue et multiculturel ; aspect celui-ci qui ne doit pas être sous-estimé sur le plan pédagogique global et en ligne avec les recommandations contenues dans le Livre Blanc (E. Cresson 1995), qui exhorte à poursuivre l'apprentissage tout au long de la vie.

Une autre exhortation est celle de réaliser une cohérence verticale dans l'enseignement de cette langue, en collaboration avec les collègues du niveau successif, selon les orientations européennes, afin de faire progresser les élèves et de les faire passer du niveau débutants absolus au niveau A1 à la fin du cycle primaire.

Il faut signaler enfin que la langue anglaise est présente aussi, à côté de l'allemand, dans les écoles primaires de la communauté walser dans la Haute Vallée du Lys. (cf. 4.5.)

4.4. L'école secondaire du premier degré

L'école moyenne régionale a eu ses Adaptations en 1994 et les programmes adaptés aux exigences socioculturelles et linguistiques de la région ont été ceux de 1979⁶⁰. Ce décalage démontre toute la difficulté interne d'une opération de ce genre mais, au début des années 1990, l'application des normes statutaires dans le secteur secondaire ne pouvait être davantage retardée, compte tenu des efforts accomplis et des expériences réalisées dans le secteur précédent,

L'école moyenne avait eu son *Programme de langue française et de culture valdôtaine* en 1986⁶¹; il voulait déjà se présenter comme une 'adaptation' mais celle-ci était circonscrite à la relation langue française / culture régionale. On lit en effet dans l'avant-propos : « Conformément au principe que tout enseignant de langue est aussi tenu d'enseigner la civilisation véhiculée par cette même langue, en Vallée d'Aoste c'est au professeur de français que revient la tâche de faire approcher les élèves à la culture régionale. Et ceci du fait que toute la production écrite du passé (presse, littérature, histoire, etc.) s'est faite en français, conséquence de l'appartenance séculaire de la Vallée d'Aoste à l'aire francophone ». Les buts à atteindre sont les quatre habiletés de base : savoir écouter, savoir parler, savoir lire et savoir écrire. La méthodologie veut se centrer sur l'apprenant et sur l'organisation de situations de communication, orale et écrite, aussi authentiques que possible.

Ce sont les Adaptations de 1994⁶² qui lancent une perspective nouvelle pour l'éducation bilingue, conçue comme « une manière différente d'organiser l'apprentissage et la formation des élèves ». On peut lire dans le paragraphe illustrant les Finalités que « ... les différentes disciplines et les liens que l'on établit entre elles s'intègrent dans la programmation générale ». Celle-ci « ... permet de définir, pour chaque matière, les domaines disciplinaires et interdisciplinaires qui peuvent donner lieu à l'enseignement en italien et en français, les deux langues étant employées en tant qu'instruments d'analyse et d'approfondissement des cursus »; elle exige aussi « la rationalisation des cursus » eux-mêmes, ainsi que « la réalisation d'une économie cognitive globale ». Ces mêmes Adaptations ont introduit pour tous les élèves l'apprentissage d'une langue étrangère qui a été l'anglais pour tous les établissements scolaires⁶³.

Dans les paragraphes illustrant les Programmes de langue, on affirme que « l'enseignement de la langue étrangère concourt, avec l'italien et le français, [...] au développement d'un cursus multilingue harmonieux et intégré ». Cela impose une cohérence méthodologique des disciplines linguistiques ; et de nombreuses expériences sur la didactique intégrée des langues ont été menées. Le but visé était de faire acquérir des compétences communicatives, métalinguistiques, textuelles, dans une perspective d'économie et de développement cognitif général.

Les indications officielles n'étant pas prescriptives, la pratique de l'enseignement en français était ouverte aux choix les plus différents. Toutefois, dès les premières activités expérimentales, la

⁶⁰ « Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale », Décret Ministériel du 9.2.1979.

⁶¹ « Programme de langue française et de culture valdôtaine pour les écoles moyennes de la Région Autonome de la Vallée d'Aoste », délibération du Gouvernement régional n° 4533 du 20.6.1986.

⁶² « Adaptation des programmes d'enseignements de l'école moyenne de l'Etat aux exigences socioculturelles et linguistiques de la Région Autonome de la Vallée d'Aoste », délibération du Gouvernement régional n. 5884 du 22.7.1994

⁶³ Exception faite de l'école moyenne de la communauté walser où la troisième langue est l'allemand.

proposition prédominante a été celle d'introduire l'éducation bilingue par " alternance ". Dans notre contexte ce mot voulait signifier un enseignement disciplinaire dispensé en langue italienne et française par le même professeur. Ce choix impliquait l'abandon du principe " une langue, une personne " ; il voulait plutôt proposer aux élèves le témoignage d'un modèle de personne bilingue. Il s'agissait d'ailleurs de la même stratégie adoptée à l'école primaire, mais en plus cette résolution dévoilait un souci de cohérence par rapport au milieu socioculturel et à la situation des professeurs. Ces derniers en effet étaient reconnus comme bilingues, mais, en général, ils démontraient de maîtriser mieux l'italien que le français. Pour les élèves aussi l'italien était reconnu comme la langue largement dominante. Un enseignement uniquement en langue française aurait demandé un effort remarquable. Au contraire une " alternance " ainsi conçue avait un aspect tout à fait naturel : elle était jugée très proche du rapport quotidien des valdotains avec la langue française et son rôle était perçu comme sécurisant, car elle aurait permis le recours à l'italien en cas de difficulté. En plus elle aurait permis de s'engager dans l'enseignement uniquement en français de façon progressive, au fur et à mesure que les initiatives de formation et les expériences personnelles auraient fourni les moyens pour le faire.

La proposition de l'enseignement en alternance fut en général positivement accueillie et acceptée ; son application a entraîné des conséquences multiples dans le domaine de la conception de la norme (qui s'est assouplie) et des réflexions très fécondes dans le domaine de l'apprentissage des concepts disciplinaires, de l'acquisition des compétences métalinguistiques et métacognitives. Cette démarche voulait fournir aussi un autre atout, car elle aurait permis d'exploiter la richesse multiculturelle des différents parcours didactiques, telle qu'elle pouvait ressortir de l'emploi de documents et de manuels, conçus de part et d'autre de la frontière.

Pour pouvoir être adoptées, ces Adaptations rendaient indispensable une réorganisation de l'école moyenne et une loi régionale essaya de fixer des modalités favorisantes en introduisant une série d'aspects novateurs tels que: une augmentation du 20% des effectifs des enseignants qui ont jouit d'une réduction hebdomadaire des heures de classe ; une flexibilité dans l'organisation de l'enseignement rendue possible par l'utilisation de ce surplus horaire qui a pu être dédié à l'élaboration collégiale de projets pédagogiques disciplinaires et interdisciplinaires; la conception d'un plan pluriannuel de formation des professeurs et l'évaluation périodique des résultats confiée à un comité technique et consultatif. Comme pour l'école élémentaire, des professeurs déchargés de l'enseignement et formés spécifiquement pour devenir à leur tour formateurs, ont été utilisés pour assurer l'accompagnement méthodologique et la formation des collègues, la recherche et la diffusion des résultats.

La mise en œuvre de cette innovation a rencontré naturellement des succès et des résistances. L'augmentation du personnel enseignant a sans doute facilité la mise en place d'un grand nombre d'activités complémentaires et de soutien qui se sont adressées, entre autres, au rattrapage des élèves en difficulté. La " pédagogie de projet ", appliquée aux différents niveaux de la programmation didactique, a eu le grand mérite d'induire parmi les professeurs un effort de cohésion et un souci de cohérence méthodologique même si, tout au début, elle a risqué de cloisonner l'éducation bilingue dans les projets interdisciplinaires, élaborés 'à côté' des programmes traditionnels des matières.

C'est pour faciliter l'élaboration de ces projets, et pour en dépasser les limites, qu'une vaste action de formation a été envisagée ; elle prévoyait des rencontres/séminaires à échéance annuelle et des recherches-actions dont le titre, *Disciplines et bilinguisme*, a partir de 1995, et *Projeter l'alternance*, à partir de 1999, indiquent clairement les buts visés. Compte tenu du fait que l'école moyenne est le degré où s'installe une logique disciplinaire, avec des spécialisations et des contraintes précises, cette recherche a assumé en particulier le but de faciliter auprès des enseignants une alternance cohérente des deux langues dans des matières qui peuvent avoir une susceptibilité inégale vis-à-vis des langues employées. Les disciplines objet de cette recherche ont été les mathématiques, l'histoire et l'éducation artistique, disciplines qui contribuent à l'élaboration de concepts d'ordre différent, qui reposent sur des logiques d'enseignement et d'apprentissage distinctes et qui demandent en conséquence des tâches langagières très variées. Progressivement les trois groupes d'enseignants concernés ont produit des séquences didactiques qui ont été distribuées et volontairement expérimentées dans les classes ; elles respectaient toujours un principe de macro-

alternance dans le sens que certaines activités prévues utilisaient l'italien et d'autres le français⁶⁴. Ces recherches sont maintenant confiées à des institutions scolaires avec le rôle de chefs de file, mais seulement celle sur l'histoire poursuit grâce à un projet européen. La suite aux projets *Disciplines et bilinguisme* et *Projeter l'alternance* est représentée par un nouveau projet de l'IRRE-VDA, *Validation des démarches d'apprentissages plurilingues* (VDAPLUS) en voie de réalisation. Ce dernier participe, en tant que projet autonome, au projet suisse Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire, des Universités de Genève et de Lausanne⁶⁵.

Jusqu'ici les initiatives d'ordre strictement pédagogique, mais le respect de la réglementation de la normative régionale, précédemment évoquée, prévoyait aussi « l'évaluation périodique des résultats des adaptations » et le Comité technique consultatif créé dans ce but⁶⁶ a proposé différentes pistes d'analyse, qui ont été conduites, avec des modalités spécifiques pour chacune d'entre elles, à partir de l'année scolaire 1995/96. Les responsables scientifiques de ces enquêtes, les représentants de la Surintendance aux études et de l'IRRSAE⁶⁷ constituaient l'axe " technique " du Comité, tandis que l'axe " consultatif " était composé par les représentants des chefs d'établissement, des enseignants et des parents d'élèves.

Le Comité a mis sur pied diverses recherches, aussi bien quantitatives que qualitatives, dont le but ultime était une " évaluation du système " de l'école moyenne bilingue touchant la double dimension de l'enseignement (et, par conséquent, les problèmes d'organisation et de structure) et de l'apprentissage (notamment des langues et des mathématiques).

Un premier volet de recherche, portant sur les processus d'enseignement et d'apprentissage, a été conduit au moyen d'enquêtes qualitatives et heuristiques dans des situations particulièrement favorables (Py et Serra, 1996). Elles avaient le but d'observer le comportement langagier des enseignants et des élèves et les modalités d'exploitation de l'italien et du français dans des activités didactiques différenciées ; elle se proposait aussi de repérer des comportements et des situations particulièrement favorables à l'acquisition et à l'utilisation du français. Ces recherches ont permis de prendre en compte les outils propres à chaque discipline, la complémentarité et les apports spécifiques des L1 et L2 à l'enseignement des disciplines, la complémentarité et les visées communes des enseignements du français et de l'italien, ainsi que d'approfondir et de mettre en perspective différents aspects de l'enseignement bilingue : l'alternance des langues ; le rapport entre disciplines et langues ; la collaboration entre professeurs de langues et de DNL.

En outre, une autre recherche a été menée par le Comité pour évaluer les retombées de l'éducation bilingue sur les résultats en termes d'apprentissage au niveau des compétences langagières, disciplinaires et cognitives. La recherche sur les compétences langagières (Dabène et alii, 1997) avait pour but d'évaluer les compétences bilingues des élèves de troisième année, sous des aspects quantitativement mesurables et relatifs non seulement aux habiletés linguistiques (compréhension écrite et orale, production écrite et orale), mais aussi à la compétence stratégique et aux aspects sociolinguistiques et cognitifs de ces compétences. Cette action a été conçue et conduite sur la base d'un dispositif à tâches multiples et complémentaires, dispositif motivant pour les élèves, à qui on demandait d'accomplir des épreuves en situations de communication aussi authentiques que possible. Ce qui ressort de ces données est une confirmation supplémentaire de ce que d'autres recherches ont déjà relevé comme une caractéristique typique des compétences linguistiques acquises dans certains contextes immersifs : la prééminence des habiletés de compréhension, généralement très proches de celles des natifs, sur celles de production.

Pour ce qui est des compétences cognitives, une recherche s'est proposée de vérifier les effets de l'éducation bilingue sur le fonctionnement cognitif des élèves des classes de troisième année

⁶⁴ Cf. Gajo et alii, 1999

⁶⁵ Présenté par Laurent Gajo, directeur de l'École de Langue et de civilisation françaises de la Faculté des lettres de l'Université de Genève et par Anne-Claude Berthoud, professeure de linguistique à l'Université de Lausanne et financé dans le cadre du projet PNR 56 du Fonds national suisse de la recherche scientifique.

⁶⁶ Institué avec Loi Régionale n°53 du 22 août 1994, art. 6; constitué avec délibération du Gouvernement régional n°5870 du 21 juillet 1995 et reconstitué avec délibération n°470 du 22 février 1999

⁶⁷ Istituto regionale di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi, créé en Vallée d'Aoste par la Loi Régionale n° 43 du 25.8.1980; actuellement transformé en IRRE-VDA – Istituto regionale di ricerca educativa della Valle d'Aosta (Loi Régionale n° 12 du 27.7.2001).

de l'école moyenne (Assuied et alii, 2000) : il paraissait, en effet, important de donner une réponse à la préoccupation, exprimée par divers acteurs sociaux, que l'emploi véhiculaire du français ne constitue pas un frein ou une surcharge pour l'apprentissage disciplinaire et qu'il ne nuise pas à la construction de la pensée. Pour ce faire, on a élaboré et passé à tous les élèves un test dont les résultats ont montré qu'ils savent bien reconnaître dans les deux langues l'organisation d'un domaine conceptuel. De plus, l'attitude analytique envers le texte qui l'explique est souvent mieux mobilisée en français, car la confrontation avec une langue moins familière oblige les élèves à une lecture plus attentive à tout détail formel.

Il faut reconnaître que la réflexion sur l'enseignement bilingue a été l'occasion d'une réflexion plus large sur les modalités d'enseignement en général. En effet, ce type de pédagogie repose sur une approche communicative, qui accorde à l'utilisation variée et régulière de la langue une primauté en matière de possibilité d'apprentissage. Il a donc fallu réfléchir à la mise en place d'un espace favorable de communication et de négociation. Cet espace s'est traduit notamment en une réduction de l'enseignement frontal, en un recours régulier à la pédagogie du projet et en la co-présence d'enseignants de langues et de disciplines. Il s'agit de faire varier les modes d'interaction en classe, de faire en sorte que les élèves entre eux, les enseignants entre eux et enseignants et élèves ensemble constituent une ressource les uns pour les autres, de transformer chacun en acteur interagissant dans un processus commun de construction du savoir.

Les résultats de ces enquêtes, dans leur ensemble, ont contribué à animer chez les destinataires le débat pédagogique, à diffuser la prise de conscience que l'évaluation doit constituer un processus constant et ont représenté le point de départ pour d'autres actions d'autoévaluation au sein des établissements scolaires. Ils ont proposé encore une fois à l'attention des responsables le souci de cohérence et de continuité qui devrait animer l'organisation des activités pédagogiques bilingues dans les différents degrés de l'école valdôtaine, afin de bénéficier pleinement d'un processus engagé depuis la maternelle.

Les nouvelles perspectives ouvertes par les lois accordant aux établissements scolaires une large autonomie administrative, organisationnelle, didactique et de recherche⁶⁸ ont orienté, depuis 1999, le travail du Comité vers la promotion d'une culture de l'autoévaluation qui devrait permettre aux écoles de mieux contrôler et gérer leur offre formative bi-plurilingue dans une optique d'évaluation de la qualité du service offert. Cette réorientation - anticipant le dispositif d'évaluation régional, tel qu'il a été dessiné par l'art. 18 de la Loi Régionale 19/00 - avait comme finalité de construire un système d'évaluation intégrant et articulant, à travers des actions synergiques, aussi bien l'évaluation interne à chaque institution que l'évaluation externe de l'ensemble du système scolaire.

Ainsi, à partir de l'année 1999/2000, le Comité technique consultatif a proposé aux institutions scolaires, des actions d'autoévaluation, s'inspirant à des critères d'intégration, de fonctionnalité et d'implication active des différents sujets. Le projet utilisait un modèle d'analyse, qui, en s'inspirant du modèle de Baker 1985 et de Baker & Prys Jones 1998 et en l'adaptant librement, prenait en compte les quatre perspectives classiques: le contexte, les ressources, le processus et les résultats. Le but était celui de faire progresser les capacités d'autoanalyse des différents acteurs intéressés par l'éducation bilingue et de faciliter l'adoption d'initiatives mieux ancrées sur les besoins de chacun d'eux (Comité Technique et Consultatif, 2001).

Dans la perspective du démarrage de la structure pour l'évaluation du système scolaire régional, prévue par la loi 19/2000, le Comité technique consultatif pour l'école moyenne a arrêté son activité en décembre 2001. Si, d'un côté, l'expérience du Comité a fourni des éléments importants, au niveau d'études préliminaires dans cette direction, de l'autre on constate que les temps longs requis par la mise en place du dispositif normatif ont produit dans ce domaine une phase d'arrêt qui persiste de nos jours. Le débat sur les problématiques liées à l'éducation bi-plurilingue qui dans les années 90 a permis aux personnels éducatifs et de direction de partager un certain consensus et de participer activement à une même mouvance s'est affaibli depuis, et on peut donc prudemment affirmer que la réflexion et la formation sur ces thématiques sont plutôt le patrimoine d'une 'génération' d'enseignants

⁶⁸ Décret du Président de la République du 8.3.1999 n° 275, Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15.3.1997, n° 59. Loi Régionale n° 19 du 26.7.2000 portant autonomie des établissements scolaires.

directement concernés, et que la plupart des jeunes professeurs sont par contre peu formés sur ces aspects⁶⁹.

L'importance et l'ampleur des actions illustrées ci-dessus font clairement apparaître l'école moyenne comme un nœud stratégique, essentiel pour le projet de rénovation globale du système scolaire régional et pour le passage crucial de l'adoption de l'éducation bilingue à l'école supérieure.

L'enseignement de la troisième langue communautaire.

Comme cela a déjà été anticipé dans le chapitre introductif (cf. 4.1), à l'école secondaire du 1^{er} degré l'éducation bi-plurilingue est devenue une réalité à partir des premières années 90. L'enseignement de la langue anglaise a été et il est toujours assuré par des professeurs de langues, pour un total de trois heures hebdomadaires.

En considération de la spécificité de l'introduction d'une L3 dans un contexte scolaire déjà caractérisé par l'apprentissage de deux langues, cette initiative a été accompagnée, pendant les cinq premières années, par un plan de formation méthodologique à l'intention des enseignants, plan organisé par l'Assessorat régional à l'Éducation et à la Culture. Ce plan, d'une durée de 100 heures annuelles sur le modèle du *Progetto Speciale Lingue Straniere* (PSLS) du Ministère, prévoyait la participation d'experts italiens et étrangers. Depuis lors on commença à parler aussi de didactique intégrée des langues, L1, L2, L3. Dans ce sens on peut signaler certaines expériences intéressantes : par exemple une collaboration singulière entre professeurs de français et d'anglais, nommée *franglais*, qui se réalise depuis quelques années dans une école moyenne. Dans d'autres situations certains enseignements de langue anglaise sont intégrés à d'autres disciplines : surtout mathématiques, sciences, géographie, mais aussi les " éducations " (artistique, physique et technique). La participation aux programmes européens et internationaux de partenariat scolaire (cf. 8.3.) a favorisé la réalisation d'activités visant l'intégration des langues et l'habitude à les planifier dans des projets interdisciplinaires. D'autres expériences suivent des parcours plus traditionnels d'enseignement des langues, suivant des logiques, des approches et des modalités distinctes.

Le panorama général est donc assez varié. S'il est possible d'essayer une analyse des causes de cette variété, compte tenu de la complexité du cadre scolaire régional, on peut affirmer que cela est probablement la conséquence du caractère optionnel de la formation continue des enseignants de notre pays, de sorte que leur niveau professionnel ne peut résulter homogène. Les occasions mêmes de formation intensive proposées dans le temps par l'Assessorat et par l'IRRE, pour accompagner la diffusion de l'éducation bilingue ainsi que l'introduction de la troisième langue communautaire, ont été suivies, en définitive, sur base volontaire, par une partie seulement des professeurs de langues, en général les plus motivés et les plus préparés). En conséquence les retombés de ces formations organisés dans le but de diffuser un enseignement communicatif moderne et expérimental qui puisse faciliter une éducation linguistique intégrée, plurilingue et multiculturelle, ont été relativement limitées. La culture de l'élaboration de projets pédagogiques pluridisciplinaires, mûrie à l'intérieur de différentes recherches-actions, allait s'affirmer progressivement dans le courant de ces années-là comme un élément de renouveau méthodologique qui se serait concrétisé, au niveau européen, vers la fin des années 90 dans les documents du Conseil de l'Europe : CECR et Portfolio Européen des Langues (dorénavant PEL). D'ailleurs, ces documents ont sûrement agi de façon positive sur les enseignements linguistiques, car ils ont nettement influencée la production éditoriale des manuels scolaires, contribuant ainsi à diffuser une certaine cohérence et une certaine homogénéité dans les pratiques didactiques des différentes langues et, en définitive, dans la progression des apprentissages.

Dans certaines institutions scolaires on peut déjà remarquer le développement de formes d'enseignement modulaire en vertical des trois langues, c'est-à-dire dans les trois premiers degrés de l'instruction (école de l'enfance, école primaire, école secondaire du 1^{er} degré).

Enfin la langue anglaise est présente seulement comme matière optionnelle à l'école moyenne de Gressoney, où est obligatoire la langue allemande (cf. 4.5)

⁶⁹ Une liste complète des nombreux documents produits par le Comité Technique et Consultatif apparaît dans son rapport final *Etat des lieux et perspectives d'une évaluation de l'éducation bilingue*, décembre 2001

4.5. Les écoles de la communauté walser

Les écoles des communes walser sont celles de Gressoney-La-Trinité, Gressoney-St-Jean et Issime pour lesquelles, en application de l'article 40bis du Statut Spécial d'Autonomie, est prévu l'enseignement de la langue allemande. Ce texte de loi prévoit en effet : « Les populations de langue allemande des communes de la Vallée du Lys indiquées par loi régionale ont droit à la sauvegarde de leurs caractéristiques et de leurs traditions linguistiques et culturelles. Aux populations visées au premier alinéa est assuré l'enseignement de la langue allemande dans les écoles au moyen des adaptations nécessaires aux besoins locaux ».

Dans les trois communes, en 2005, la population était ainsi répartie:

Gressoney-La-Trinité	297 habitants	dialectophones	40% (titsch)
Gressoney-St-Jean	793 habitants	dialectophones	40% (titsch)
Issime	398 habitants	dialectophones	65% (töitschu)

Pendant l'année scolaire 2006/07 la situation des élèves était la suivante :

Gressoney-La-Trinité	École de l'enfance - n° d'élèves : 2 École primaire - n° d'élèves : 17
Gressoney-St-Jean	École de l'enfance - n° d'élèves : 23 École primaire - n° d'élèves : 44 École secondaire 1er degré- n° d'élèves : 36 (elle regroupe les élèves des trois communes)
Issime-Gaby	École de l'enfance - n° d'élèves : 15 (avec siège à Gaby) École primaire - n° d'élèves : 25 (avec siège à Issime)

L'enseignement de la langue allemande est prévu pour une heure hebdomadaire à l'école de l'enfance ; pour une heure hebdomadaire aussi dans chaque classe de l'école primaire ; pour trois heures hebdomadaires dans chacune des trois classes de l'école secondaire du 1er degré.

Un aspect tout à fait particulier de cette situation c'est que cet enseignement a été confié à une seule enseignante, professeur de langues, qui l'assure dans toutes les écoles des trois communes. Ainsi elle a pu concevoir un programme 'en spirale' selon lequel toutes les activités didactiques et les contenus proposés sont repris au cours des années, à partir de l'école enfantine jusqu'à la fin de l'école secondaire du 1er degré. Avec les tout petits l'enseignante emploie le jeu comme stratégie méthodologique de base et les enfants, à leur tour, réutilisent le jeu pour répondre aux différentes suggestions linguistiques. En principe on utilise un 'personnage médiateur' qui raconte une histoire qui dure pendant toute l'année scolaire (environ 30 heures de cours). Un livret qui résume l'histoire et les activités connexes est préparé collectivement et il est inséré dans le dossier individuel appelé *Meine Deutschmappe* (Mon Portfolio d'allemand) qui accompagnera l'élève pendant toutes les onze années de l'école de base.

À l'école primaire on continue à suivre une pratique didactique liée au mouvement et à l'émotivité. Le choix des contenus tient compte des intérêts des élèves qui sont toujours insérés dans une situation communicative, car les habiletés linguistiques telles que *Hören* et *Sprechen* ont une place prioritaire par rapport à *Lesen* et *Schreiben* qui suivent à partir de la classe de troisième (8 ans). La réflexion linguistique est tout à fait informelle et elle est laissée à l'école moyenne où on utilise aussi un instrument de auto-évaluation tel que le PEL.

4.6. L'école secondaire du deuxième degré

Caractérisée par une pluralité des voies de formation, l'école secondaire du 2^{ème} degré s'articule en études qui préparent à l'entrée à l'Université et études qui préparent à une activité professionnelle, tout permettant, néanmoins, l'accès à l'enseignement supérieur. C'est le seul ordre d'école en Italie dont la structure n'a pas changé depuis des décennies. L'unique secteur investi par des séries de réformes reste celui des lycées professionnels qui sont dans notre région du ressort du Gouvernement régional (cf. 1.5.). Toutefois, cet ordre d'école a pu évoluer dans le temps à travers l'application de mesures législatives favorisant l'expérimentation de méthodes et de contenus : ainsi, contrairement à ce qui s'est passé dans les degrés précédents, l'innovation s'est faite à partir de l'initiative des institutions scolaires. De cette façon, les établissements ont pu augmenter le nombre et le type de cours, introduire de nouvelles disciplines ou carrément de nouveaux programmes, surtout au niveau du *biennio*.

Au niveau régional, la complexité de ce degré d'école et la spécificité des situations d'enseignement, due au grand nombre de disciplines, rendent ce secteur de l'instruction particulièrement délicat pour l'élaboration de projets et d'expérimentations pédagogiques généralisés, liés surtout à l'apprentissage des langues. Le problème s'est posé de façon particulière à partir de l'année scolaire 1996/97, quand les premiers contingents d'élèves qui avaient vécu la généralisation des projets bilingues à l'école moyenne sont arrivés au lycée. Ce passage s'est caractérisé par deux attitudes différentes : d'un côté les enseignants ont fait preuve de disponibilité à rechercher des initiatives de démarrage, quand un souci pédagogique de continuité s'était avéré prédominant, de l'autre ils ont montré des rigidités, quand on faisait valoir une opposition de principe à ce qui était perçu seulement comme une contrainte institutionnelle.

La loi 50/96

Toute une série d'actions de soutien a été assurée alors par la loi 50/96⁷⁰ qui mettait à disposition des ressources humaines et financières à cet effet. Approuvée deux ans après l'adaptation des programmes nationaux de l'école secondaire du 1^{er} degré, elle avait une double finalité :

- une formation linguistique, pédagogique et disciplinaire spécifique, destinées au personnel de direction et enseignant ;
- la réalisation de projets éducatifs et didactiques à l'intention des élèves.

La formation du personnel était assurée « par l'Assessorat de l'instruction publique, conformément aux dispositions contractuelles en vigueur en matière de recyclage » et devait entrer dans le plan régional de formation. Les projets devaient être réalisés par les établissements scolaires qui bénéficiaient, à cet effet, de virement de fonds et tenir compte prioritairement d'un certain nombre de critères ainsi définis :

- a) «Promotion de la compétence plurilingue, prise de conscience de l'héritage culturel valdôtain et valorisation du dialogue interculturel ;
- b) Continuité pédagogique avec l'enseignement secondaire du premier degré ;
- c) Emploi véhiculaire de la langue française dans les disciplines et projets pluridisciplinaires ;
- d) Collaboration d'enseignants et d'experts de pays francophones aux activités scolaires ;
- e) Utilisation et élaboration de matériel scolaire et informatique en langue française ».

Les financements devaient être approuvés chaque année par le Gouvernement régional sur la base de l'évaluation des projets formulée par l'Inspection technique de l'Assessorat de l'instruction publique en entente avec la section horizontale de l'école secondaire du 2^{ème} degré du Conseil scolaire régional.

Parallèlement, au début de l'année scolaire 1997/98, a été constitué un Comité scientifique, dans le but « d'élaborer des propositions pour la définition d'un modèle d'éducation bilingue adapté à l'école secondaire du deuxième degré, qui puisse constituer un cadre de référence pour la définition

⁷⁰ Loi Régionale n°50 du 27 décembre 1996 – portant disposition préliminaire en vue de l'application des articles 39 et 40 du Statut spécial de la Vallée d'Aoste, promulgué par la loi constitutionnelle n. 4 du 26 février 1948, dans les écoles secondaires du deuxième degré de la Région.

d'objectifs, de contenus et de méthodologies, à mettre en chantier dans les différentes filières » qui la caractérisent. Les travaux de ce Comité ont garanti surtout un suivi à la réflexion et à l'élaboration théorique, déjà amorcée dans les degrés précédents, le souci le plus répandu, et que les projets éducatifs des établissements scolaires dévoilaient clairement, étant celui que l'enseignement bilingue ne constitue pour les élèves une difficulté supplémentaire dans la construction des connaissances disciplinaires.

À partir de l'année scolaire 1996/97, a été créé un bureau, auprès de la Surintendance aux études, Service d'inspection technique, chargé d'accompagner et de coordonner les initiatives découlant de l'application de la loi n. 50/96. Après l'entrée en vigueur de l'autonomie scolaire, le bureau a acquis un rôle de support extérieur pour les établissements scolaires qui souhaitaient mettre en œuvre des projets expérimentaux impliquant surtout les disciplines non linguistiques, des projets de renouvellement pédagogique, d'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue française.

Seule la formation est restée centralisée et a concerné des domaines et des disciplines diverses. Tout particulièrement, au cours des dernières années, ce bureau a privilégié des formations conjointes, à l'intention d'enseignants de langues et de DNL, qui leur ont permis de mettre en œuvre des projets interdisciplinaires. Ces formations ont eu lieu principalement en France et notamment à la Cité des sciences (Classes Villette internationales), au Musée du Louvre (Classes Musée), au Musée des sciences de Paris (Classes Muséum). D'autres formations disciplinaires ont été réalisées en collaboration avec la Chambre de commerce et d'industrie de Paris et concerné les enseignants de droit et d'économie. Les professeurs de français et d'italien ont été intéressés par des formations méthodologiques conjointes sur les typologies des épreuves écrites à l'examen d'État (première épreuve d'italien et quatrième épreuve de français) ainsi que sur les littératures comparées en collaboration avec l'IRRE du Piémont et l'Université de Turin.

Ces formations poursuivent le but de préparer les enseignants à s'approprier un projet et le travailler en classe avec leurs élèves tout le long de l'année. Il s'agit de projets à caractère scientifique (sciences – français) ou à caractère littéraire (lettres italiennes et françaises, histoire, histoire de l'art). D'habitude, les projets prévoient une phase de séjour dans des pays francophones où les élèves suivent des conférences ou des ateliers et effectuent des visites à des organismes et à des structures en lien étroit avec le thème choisi : des parcours scientifiques à la Cité des sciences ou au Palais de la Découverte de Paris, des parcours artistiques ou architecturaux aux Musées du Louvre, d'Orsay ou Marmottan. Plus rarement, ces projets sont réalisés sur place par des visites aux expositions organisées par l'Assessorat à l'Éducation et à la Culture, à des monuments de la ville d'Aoste et de la région.

D'après le tableau suivant, le nombre très varié des participants aux formations, ainsi que celui des disciplines concernées, montre une discontinuité qui fait penser à des adhésions individuelles et ponctuelles n'entrant pas dans un projet d'établissement cohérent.

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Français	37	43	11	64	4	4	37
Italien	10	6	5	18	3	2	7
Anglais	0	0	0	0	0	0	1
Allemand	0	0	0	0	0	0	2
Histoire de l'art	0	2	2	0	4	0	1
Philosophie	0	1	2	0	0	1	0
Droit et économie	0	0	1	0	5	5	10
Maths	0	0	0	0	0	0	1
Sciences	0	1	4	2	0	0	0
Électronique	0	2	0	1	0	0	0
Disciplines techniques	0	8	11	0	3	0	0
Traitement de textes	0	0	0	0	0	1	1
Mécanique	0	0	0	0	0	1	0
Étudiants SSIS	0	0	0	0	0	0	16
TOTAL	47	63	36	85	19	14	76

En ce qui concerne la loi 50/96, une recherche⁷¹ menée par l'IRRE-VDA en 2002 sur les effets de son application et concernant la période qui va de l'année scolaire 1996/97 à l'année scolaire 2002/03, a mis en relief un certain nombre d'aspects critiques :

1. La loi a eu incontestablement une vertu d'encouragement et de démultiplication des initiatives, tant pour les actions de formation d'enseignants que pour les projets pédagogiques dans les établissements.
2. Cet effet quasi immédiat semble avoir connu un pic en 1998/99 mais s'être ensuite nettement atténué.
3. Il est relevé en particulier que les projets pédagogiques internes (ceux dont on peut estimer qu'ils sont le plus intégrés dans la démarche curriculaire) ont diminué beaucoup plus fortement que les projets à dynamique externe (organisation de visites à l'étranger), sans doute moins pleinement liés aux cursus des disciplines.
4. Il est probable que les actions pédagogiquement innovantes sont restées le fait d'un nombre relativement limité d'enseignants et n'ont pas vraiment fait tâche d'huile dans les établissements du secondaire supérieur.
5. Les actions de formation se sont elles aussi ralenties pour les enseignants et paraissent n'avoir pratiquement pas touché les responsables d'établissement, qui figuraient pourtant explicitement dans le champ de la loi.

C'est donc à partir de 1998/99 qu'on a pu assister à un amenuisement progressif des effets de la loi. Il s'agit d'une date charnière pour plus d'une raison, puisque c'est l'année où ont eu lieu :

- pour la toute première fois l'expérimentation de l'autonomie scolaire ;
- des changements au sommet de l'Assessorat à l'Éducation et à la Culture, de la Surintendance, de l'Inspection technique ;
- des manifestations massives des étudiants contre les propositions régionales à propos de l'épreuve de français à l'examen d'État.

L'hypothèse, avancée par la recherche de l'IRRE-VDA pour tenter d'expliquer ce phénomène, s'appuie sur des considérations de différentes sortes :

- dans le climat général de l'époque, il est fort possible que les années d'effervescence de la réforme au niveau de l'école moyenne aient laissé place à une lassitude par rapport au bilinguisme suite aux différentes polémiques nées autour de la réforme du bac ;
- à partir de 1998, les responsables de l'Assessorat à l'Éducation et à la Culture ont opté pour une forme de support à l'éducation bilingue à l'école secondaire supérieure qui diffère de tout ce qui a été fait pour les niveaux précédents surtout en ce qui concerne le rôle du centre : cette attitude, plus effacée et prudente, interprétée, selon les diverses orientations idéologiques, soit comme plus réaliste et pragmatique soit comme moins engagée et moins volontaire, peut avoir induit l'impression que le bilinguisme n'était plus une grande priorité politique comme par le passé et qu'il était donc possible, en quelque sorte, de lâcher prise ;
- à cette lassitude envers le bilinguisme peut s'être ajoutée celle engendrée par les grandes innovations qui ont touché l'école ces dernières années (autonomie scolaire, verticalisation des établissements scolaires de l'école de l'enfance et du 1^{er} cycle et regroupement en pôles pour ceux de l'école secondaire du 2^{ème} degré) et le stress que peut avoir induit l'incertitude du processus de réforme des cycles et des curricula, processus largement entamé, mais non encore pleinement abouti même à l'heure actuelle ;
- la loi régionale présente, en outre, une âme double: si elle anticipe - en 1996 - les évolutions à venir, puisqu'elle est tout à fait cohérente avec l'esprit de la future autonomie en ce qui concerne les projets bilingues, laissés à la totale initiative des établissements scolaires (sauf pour ce qui est du financement), elle garde un aspect traditionnellement centralisateur en ce qui concerne la formation, financée, proposée et dispensée à partir du centre. Ce qui pourrait, peut-être, expliquer cette progressive perte d'efficacité. Sauf si les institutions scolaires autonomes sont en train d'assumer à leur propre compte les projets bi-plurilingues et la formation des enseignants à la didactique bi-/plurilingue : ce qui permettrait d'affirmer que la LR 50/96 a parfaitement atteint ses finalités et ce dans l'esprit de la nouvelle législation sur l'autonomie.

⁷¹ cf. Cavalli et alii, 2004

Mais si cela n'était pas le cas, force serait de constater un certain échec de la loi face à une progressive perte d'intérêt envers les problématiques de l'éducation bi-plurilingue de la part du terrain : on pourrait alors dire que la flambée d'enthousiasme initiale, qui a débuté par l'initiative autonome de certains établissements du secondaire supérieur, de certains proviseurs et de certains enseignants s'est, petit à petit, sinon éteinte, certes fortement réduite

Dans un cas comme dans l'autre, toutefois, conclut la recherche de l'IRRE-VDA, la LR 50/96 a sans doute fait son temps et d'autres mesures devraient être pensées qui soient davantage en cohérence avec la situation actuelle.

L'enseignement du français

En 1998, l'Administration régionale avait prévu les adaptations des programmes de français pour ce niveau scolaire, juste avant la réforme nationale de l'épreuve de l'examen d'État qui a été à son tour adapté en 1999.

En effet, à partir de l'année scolaire 1998/99, l'ancien examen d'État est remplacé par un nouveau modèle où toutes les disciplines étudiées sont représentées. Il s'agit d'une réforme qui veut rapprocher l'école italienne des standards des autres pays européens. Le nouvel examen est un examen pluridisciplinaire qui vise à évaluer la capacité du candidat à établir des liens entre compétences et connaissances diverses. Sur le territoire italien, l'examen comprend trois épreuves écrites, quatre en Vallée d'Aoste, avec celle de français. La « quatrième épreuve écrite »⁷² vérifie la maîtrise de l'expression et les capacités logico-linguistiques et critiques des candidats en favorisant la libre expression de la créativité de la personne. La typologie ainsi que les modalités de l'épreuve sont définies chaque année par un arrêté de l'Assesseur.

Pour l'évaluation, la note de l'épreuve écrite de langue française concourt à 50% avec celle de l'épreuve d'italien.

À partir de l'année scolaire 2002/03 l'épreuve a été définie suivant l'évolution et l'organisation de la première épreuve d'italien de l'examen d'État, afin de rapprocher les deux épreuves et dans la forme et dans le contenu. Depuis un certain nombre d'années les professeurs de français et d'italien sont invités par l'Administration régionale à participer à un cours de formation conjoint qui favorise l'organisation d'un travail commun.

L'enseignement des autres langues communautaires

L'enseignement de la langue anglaise diffère de manière considérable selon la filière. Le nombre d'heures de cours se situe généralement autour des 3-4 heures hebdomadaires, avec des écarts en plus dans les lycées linguistiques et en moins dans les lycées professionnels. L'institut technique pour géomètres est le seul où l'enseignement de l'anglais est dispensé en dehors de l'horaire scolaire, dans des cours facultatifs. À partir de 2006/07, il est devenu curriculaire au *biennio* de l'institut pour géomètre d'Aoste.

L'éducation bi-plurilingue et la didactique intégrée des langues sont moins diffusées qu'aux niveaux précédents, pour la simple raison que les enseignements sont plus spécifiques et approfondis et demandent des compétences linguistiques que les élèves, ainsi que bon nombre d'enseignants, ne possèdent pas.

Si l'utilisation du français dans les disciplines est favorisée par le niveau assez élevé des élèves en cette langue, il n'en va pas de même pour l'anglais : l'exposition à la langue est moins importante car celle-ci bénéficie d'un nombre moindre d'heures d'enseignement. Ce qui explique pourquoi son emploi dans l'enseignement des DNL et dans des séquences de didactique intégrée des langues se borne à quelques projets de classe de quelques lycées pilotes. Il s'agit de projets EMILE (Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Étrangère) concernant principalement l'histoire, les mathématiques, la physique et la littérature. Un autre projet novateur, proposé par la

⁷² Loi Régionale n 52 du 3 novembre 1998 - Réglementation du déroulement de l'épreuve de français, quatrième épreuve écrite des examens d'État en Vallée d'Aoste

Fondation Natalino Sapegno⁷³, intéresse l'enseignement des littératures comparées : des enseignants d'italien, de français, d'anglais et d'allemand ont suivi des séminaires tenus par des spécialistes de niveau international et élaboré des séquences d'apprentissage concernant un thème commun aux littératures enseignées dans leur établissement scolaire. Les résultats de cette expérimentation ainsi que les travaux des enseignants ont été publiés récemment⁷⁴.

D'autres expériences ponctuelles d'utilisation de l'anglais en tant que langue véhiculaire ont lieu dans les lycées techniques et professionnels, là où son statut de *lingua franca* des disciplines techniques comme l'informatique joue un rôle mobilisateur ; cela se produit aussi dans divers lycées qui l'emploient comme langue commune de projets européens, de partenariat ou d'échange.

La coexistence de situations diverses et hétérogènes explique aussi la diversité de niveau de compétence des élèves dans cette langue à la sortie de l'école secondaire du 2^{ème} degré. Ils peuvent atteindre un niveau A2 du CECR ou mieux un niveau B2 et ce ne sont que les meilleurs élèves qui réussissent les épreuves du PET et du FIRST Certificate. Pour mieux comprendre cette diversité de résultats, il faudrait peut-être rappeler que dans les systèmes italien et valdôtain la composition des classes de langue n'est pas homogène et différents niveaux coexistent dans la même classe. D'autres variables, positives ou négatives, peuvent en outre influencer les niveaux de compétences atteints : des changements fréquents d'enseignants, des méthodologies adaptées ou complètement inadaptées au style d'apprentissage de l'élève, le manque d'intérêt ou, à l'inverse, la motivation forte pour l'apprentissage de la langue, surtout quand elle est perçue comme un élément facilitant la poursuite des études supérieures, la mobilité et l'insertion rapide dans le monde du travail.

D'autres langues vivantes sont enseignées dans les écoles secondaires du 2^{ème} degré de la région, mais en mesure réduite. Des classes d'allemand sont prévues uniquement dans les lycées linguistiques (3 établissements scolaires) et professionnels pour le tourisme (2 établissements scolaires). Des cours extra-curriculaires d'espagnol sont organisés dans un seul lycée linguistique de la région. Pendant l'année scolaire 2006/07, un cours extra-curriculaire de chinois est dispensé au lycée linguistique paritaire de Courmayeur.

Le lycée européen

Un projet qui se détache nettement des expérimentations mises en œuvre dans les autres établissements est celui du Lycée Classique d'Aoste qui a essayé, à partir de l'année scolaire 1997/98, une expérimentation autonome à option bilingue italien/français. S'inspirant seulement en partie des expériences mûries dans les lycées internationaux, cette expérimentation se caractérise par une corrélation fonctionnelle entre les cours, dispensés par les professeurs titulaires de la section, et les activités de laboratoire, assurées en co-responsabilité avec des experts francophones sous contrat, pendant lesquelles on approfondit les différents phénomènes culturels dans une optique élargie et comparée.

Ces laboratoires bilingues permettent un emploi véhiculaire du français dans 25% de l'horaire hebdomadaire et ce, aussi bien dans la plupart des disciplines de l'aire littéraire que dans celles de l'aire scientifique. Seulement deux matières, l'anglais et l'éducation physique, en sont exclues.

La mise en place de ce projet a dû entreprendre toute une série d'innovations et faire face à des nécessités, déjà en partie relevées quand l'adoption d'une didactique bilingue a intéressé les autres degrés d'école :

- la redéfinition des programmes et la mise en place d'unités d'enseignement suivant une progression par modules ;
- l'élaboration d'une nouvelle méthodologie qui intègre au mieux les apports des professeurs et des experts francophones ;

⁷³ La Fondation "Centro di studi storico-letterari Natalino Sapegno" est instituée par Loi n. 33 du 23 août 1991 de la Région Autonome de la Vallée d'Aoste, à l'initiative du Gouvernement régional et de la famille Sapegno, en l'honneur et en souvenir du professeur Natalino Sapegno.

⁷⁴ Dellepiane E. (coordonné par), (2006), Letteratura Europa Scuola (1) – Esperienze e riflessioni, Aosta, IRRE-VDA. Dellepiane E., Nicoletta L., Mondet E., Perron M. (2006), Letteratura Europa Scuola (2) – Il progetto Sapegno: una proposta didattica, Aosta, IRRE-VDA.

- l'adoption de nouveaux critères pour l'évaluation des compétences linguistiques et disciplinaires ;
- la certification finale de ces compétences et leur reconnaissance au niveau européen.

Grâce aux méthodologies requises par le laboratoire bilingue, un travail de fond a été mené sur le plan des programmes et sur celui de la pratique pédagogique.

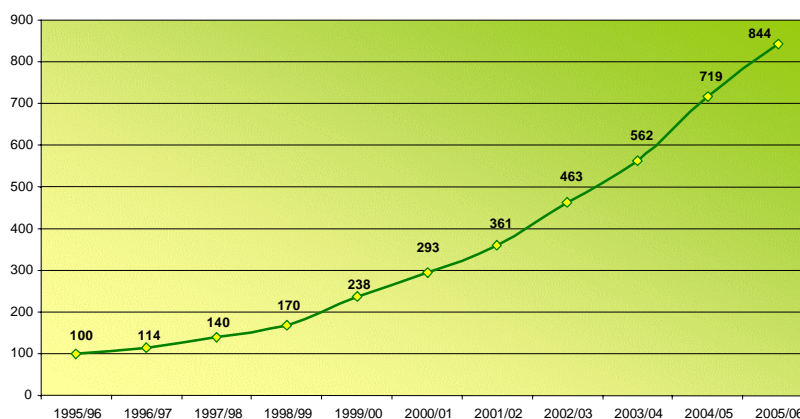
Quant au premier point, des modules ou disciplinaires ou interdisciplinaires ont été élaborés, afin de compléter l'enseignement frontal ; les langues classiques, disciplines fondamentales de la filière, ont été abordées à travers un travail attentif de mise en contact du latin et du grec avec leur traduction/interprétation aussi bien en italien qu'en français; cet aspect du projet est institutionnellement reconnu par le fait que l'Inspection Générale du Ministère de l'Instruction Publique a accepté le principe, pour la seconde épreuve écrite de l'examen d'État, d'une épreuve spécifique de " Langues classiques" qui tient compte des acquis et des innovations.

En ce qui concerne le second point, il convient de mettre en relief le fait que la concertation entre le professeur et le collaborateur francophone a permis de développer des stratégies destinées à faire en sorte que les élèves prennent plus facilement conscience de la pluralité et de la complexité des points de vue et de développer un comportement intellectuel plus dynamique par l'interaction entre plusieurs langues et plusieurs cultures.

4.7. L'intégration des étrangers

4.7.1. L'intégration scolaire des étrangers d'après des sources nationales

L'immigration, en Italie, a présenté lors de la dernière décennie, une courbe ascendante plutôt marquée. Au cours de l'année scolaire 1995/96, l'école italienne qui avait accueilli 50.000 élèves étrangers, en a enregistré, l'année dernière, près de 430.000.



**Tableau 17 - Développement du nombre des élèves, non italiens, recensés
(année de référence 1995/96=100)**

Rapport MIUR (Décembre 2006), *Elèves de nationalité non italienne. Présences, résultats et comparaisons en Europe. Ecoles publiques et privées. Année scolaire 2005/2006, tab.2, p. 46.*

Suivant le dernier rapport du Ministère de l'Instruction Publique, Direction générale pour les systèmes informatifs et Direction générale des études et de la programmation (Décembre 2006)⁷⁵ -, les élèves étrangers, inscrits pour l'année scolaire 2005/06 dans les écoles italiennes, ont représenté 4,8% de la population scolaire. Cette moyenne est inférieure à celle des pays européens d'immigration plus ancienne comme la France, l'Allemagne, l'Angleterre ou d'immigration plus récente telles que l'Espagne (7,5%) et la Grèce (9%) ; mais elle doit également donner lieu à une interprétation plus pertinente, en termes de variété et de complexité du phénomène, puisque les nationalités représentées concernent 191 pays sur les 194 états du monde.

Le phénomène migratoire, soutenu par une législation nationale plus riche, vise à réglementer les modalités d'insertion des élèves étrangers dans les classes ordinaires et à promouvoir leur intégration à travers la diffusion de modèles fondés sur les principes de l'éducation linguistique et interculturelle. Par la circulaire ministérielle 8/9/1989, n. 301 (Insertion des élèves étrangers dans l'école obligatoire. Promotion et coordination des initiatives pour l'exercice du droit à l'étude) les principes de l'accès généralisé au droit à l'étude et à l'apprentissage de la langue italienne ont été, pour la première fois, réglementés en même temps que la valorisation des langues et des cultures d'origine. L'enrichissement découlant des dynamiques interactives, entre élèves italiens et étrangers, est mis en évidence dans la circulaire ministérielle du 22/7/1990, n. 205 (L'école obligatoire et les élèves étrangers. L'éducation interculturelle) et met en lumière, par la suite, la nécessité de s'opposer à toute forme d'intolérance et de racisme, suggérant des interventions didactiques tendant à prévenir la formation de préjugés à l'encontre des individus et de leurs cultures. Les principes d'intégration élaborés par le traité de Maastricht, par la Communauté Européenne et par le Conseil de l'Europe ont ensuite été acceptés et diffusés auprès de tous les établissements scolaires (circulaire ministérielle du 2/3/1994, n. 73). La nécessité de valoriser les différences linguistiques et culturelles a été formellement affirmée dans l'art. 36 de la loi n. 40 du 6 mars 1998⁷⁶ sur l'immigration ainsi que par le décret législatif n. 286 du 25 juillet 1998, "Texte unique des dispositions concernant la réglementation de l'immigration et des règles sur la condition de l'étranger". Les principes du droit à l'étude ont été également soulignés, engageant les écoles à trouver des aménagements adéquats pour garantir l'enseignement de l'italien, langue seconde.

Par décret du Président de la République n. 394 du 31 août 1999, "Règlement apportant des normes d'exécution au *Texte unique* sur les dispositions concernant la réglementation de l'immigration et les normes sur la condition de l'étranger" il est prévu que l'inscription scolaire peut se faire à tout moment de l'année et que les professeurs peuvent adapter les programmes d'enseignement, en fonction des niveaux individuels de compétence linguistique. Les critères de répartition des élèves étrangers dans les classes sont laissés à l'appréciation des professeurs des différentes circonscriptions scolaires, mais il est recommandé d'éviter la constitution de sections où la présence d'étrangers serait prédominante.

Dans la circulaire ministérielle. n. 24, du 1^{er} mars 2006, les lignes directrices concernant l'accueil et l'intégration des élèves étrangers reprennent les indications méthodologiques et d'organisation pour l'accueil et l'insertion de ces élèves.

Enfin, le Ministère de l'Instruction Publique assume également la tâche d'édicter des dispositions pour la réalisation de projets nationaux ou locaux, de formation initiale ou continue. Dans ce contexte, à plusieurs reprises (circulaire ministérielle n. 155/2001, circulaire ministérielle n. 160/2001, article 9 du CCNL du secteur école 2002/05), des fonds supplémentaires ont été alloués aux écoles à forte concentration d'élèves étrangers ou nomades et destinés à la formation des enseignants qui professent dans des classes où sont insérés des élèves non italophones.

⁷⁵ Le rapport est actuellement disponible sur le site MIUR à l'adresse suivante : www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2006/nonitaliani_06.pdf. Un important répertoire d'informations structuré en sections et développé jusqu'au niveau provincial peut être consulté à l'adresse suivante : www.pubblica.istruzione.it/dg_studieprogrammazione/argomenti_selez_new.shtml

⁷⁶ "Dans l'exercice d'une autonomie didactique et organisationnelle, les institutions scolaires réalisent, pour tous les élèves, des projets interculturels destinés à augmenter la formation continue de manière à valoriser les différences linguistiques et culturelles et à promouvoir les initiatives d'accueil et d'échange".

4.7.2. L'immigration en Vallée d'Aoste

Suivant les données démographiques communiquées, fin 2005, par la Préfecture, les 4.966 étrangers séjournant en Vallée d'Aoste représentaient 4% de la population régionale. Durant la même période, les 993 mineurs représentaient 19,9% des étrangers et 5,8% des mineurs valdôtains.

Les relevés de l'année 2006, figurant dans le dossier des statistiques de la *Caritas – Migrantes*⁷⁷, laissent apparaître que les ressortissants d'origine marocaine sont les plus nombreux (30%) suivis des Roumains (13%), des Albanais (11%) puis des Tunisiens (6%). Les résidents sont répartis dans les différentes zones de la région et leur répartition sur le territoire régional demeure équilibrée ; bien qu'ils soient principalement concentrés à Aoste (1.516 individus), leur croissance est constante et diffuse et tend vers une stabilité résidentielle.

Pour répondre convenablement aux différentes sollicitations liées aux phénomènes migratoires, la Région a favorisé, en 2005, la création du Conseil territorial pour l'immigration de la Région Autonome Vallée d'Aoste. Cet organisme prévu par l'article 3 du *Texte unique* en matière d'immigration (Décret législatif n. 286 de 1998) est présidé par le Président de la Région en qualité de Préfet et a pour vocation d'analyser les besoins et de promouvoir les interventions nécessaires en faveur des immigrés. De ce Conseil font partie les représentants des administrations territoriales de l'État, de la Région, des organismes locaux, des associations locales actives dans l'aide et l'assistance aux immigrés, des associations les plus représentatives des étrangers extra-communautaires opérant sur le territoire et des organisations des travailleurs et des employeurs. Parmi les objectifs prioritaires du groupe opérationnel du Conseil sont en prévision l'ouverture d'un guichet unique pour l'immigration et la rédaction d'une proposition de loi régionale qui harmonise les différents aspects en matière d'immigration.

Dès 1999, la Région promeut également le "Projet Cavanh" consacré aux thématiques inhérentes à la médiation interculturelle. Les activités de ce projet sont suivies par un groupe inter-institutionnel, composé par les représentants d'organismes publics, de coopératives sociales, d'associations d'immigrés, de médiateurs interculturels et de confédérations syndicales ; il exerce des activités de contrôle, d'information et de formation liées aux phénomènes de la médiation interculturelle et de l'immigration en Vallée d'Aoste⁷⁸.

Parmi les activités d'accueil et d'aide à l'insertion sociale, les interventions de la *Caritas Diocésaine* d'Aoste, de l'Association bénévole *Diaconia* et de la Fondation des *Oeuvres Caritas* méritent d'être mentionnées car, au cours du premier semestre 2006, 210 personnes se sont adressées à ces organisations pour obtenir une aide dans la recherche d'un emploi ou d'une maison.

4.7.3. L'intégration linguistique des adultes étrangers : les Cours d'Éducation des Adultes

L'Arrêté ministériel n. 455, du 29 Juillet 1997 prévoit que les étrangers entrant dans leur 15^e année puissent accéder à des cours d'instruction pour adultes donnant la possibilité « de conjuguer les droits à l'instruction avec le droit à l'orientation ou à une réorientation ainsi qu'à la formation professionnelle ». Ces cours ont lieu dans des Centres territoriaux permanents (dorénavant CTP) et ils ont comme objectifs prioritaires :

- l'alphabétisation primaire fonctionnelle,
- la lutte contre l'illettrisme,
- un éventuel accès aux niveaux d'instruction supérieure et de formation professionnelle,
- le développement et la consolidation des compétences de base et des savoirs spécifiques.

Pour les étrangers inscrits à ce type de cours, la principale exigence formative est habituellement l'apprentissage de la langue italienne pour accéder à une meilleure intégration

⁷⁷ *XVI Rapporto sull'immigrazione*, Edizioni "Nuova Anterem", Pomezia, ottobre 2006.

⁷⁸ Parmi les organismes signataires de l'accord de collaboration 2005/07 l'Assessorat aux politiques sociales de la commune d'Aoste, l'Assessorat régional aux Activités productives et Politiques du travail, l'Assessorat régional à l'Éducation et à la Culture, l'Assessorat à la Santé publique et Politiques sociales, l'USL (l'Agence d'unité sanitaire locale), le CELVA (Consortium des organisations locales de la Vallée d'Aoste) et l'IRRE-VDA. Pour de plus amples informations cf. www.cavanhvalledaosta.org/

linguistique et sociale. D'après une étude menée sur les cours organisés par l'INDIRE⁷⁹, il apparaît qu'en Italie, au cours de l'année scolaire 2003/04, 119.989 étrangers étaient inscrits aux cours d'Éducation des Adultes (EdA).

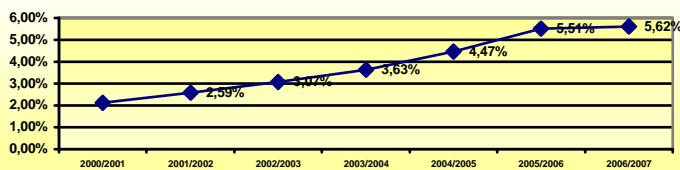
En Vallée d'Aoste, les activités du CTP⁸⁰ prévoient des parcours spécifiques d'alphabétisation primaire en langue et culture italiennes pour les étrangers. On s'attache plus particulièrement au développement ou à l'amélioration des aptitudes relationnelles et cognitives nécessaires à favoriser l'insertion sociale. Pour encourager tous les élèves à participer, les cours se déroulent dans les centres d'Aoste, Châtillon et Verrès et prévoient des calendriers et des horaires diversifiés. Le CTP est inséré également dans le réseau scolaire régional et collabore avec les institutions scolaires, les services publics, les autres institutions tels que l'Agence du travail ou des organismes privés, chargés de la formation.

En collaboration d'une part avec l'organisme "Projet Formation" accrédité pour les examens du CILS (Certificazione di Italiano Lingua Straniera), chargé notamment de fournir aux usagers étrangers, les indications utiles afin de valider leurs niveaux de compétence en langue italienne et en obtenir la certification, et d'autre part en collaboration avec le lycée scientifique-pédagogique-linguistique et social de Pont-Saint-Martin. Au siège de Verrès, le lycée linguistique programme des cours modulaires pour l'apprentissage des langues tels que le français, l'anglais, l'allemand et l'espagnol.

4.7.4. Données statistiques concernant les mineurs dans les écoles valdôtaines

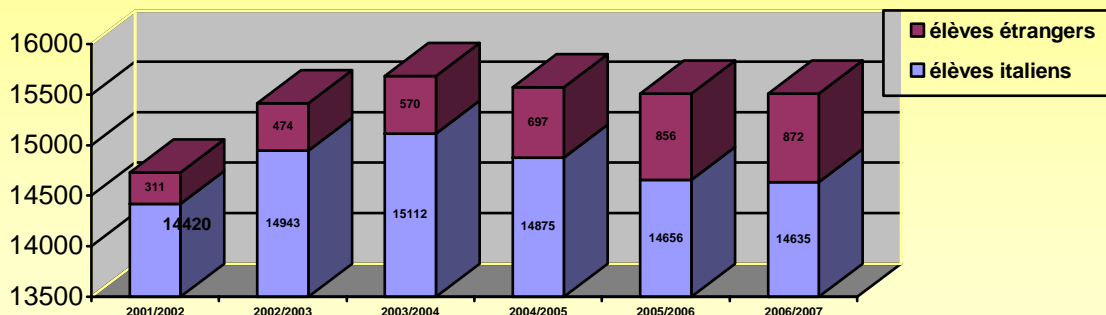
À propos de l'insertion des mineurs étrangers dans les écoles valdôtaines et d'après les données fournies par le Service de soutien à l'autonomie scolaire de la Surintendance aux études concernant l'année scolaire en cours, ce dernier a comptabilisé 872 élèves étrangers. L'incidence étant de 5,6% elle est, dans l'absolu, la plus haute des six dernières années, supérieure à la moyenne définie par le rapport du Ministère⁸¹.

Tableau 18 - Pourcentage d'élèves étrangers dans les ét. scolaires de la Vallée d'Aoste - période 2000/2006



Élaboration sur la base de données de la Surintendance aux études

Tableau 19 - Elèves étrangers dans les institutions scolaires de la Vallée d'Aoste 2001/06



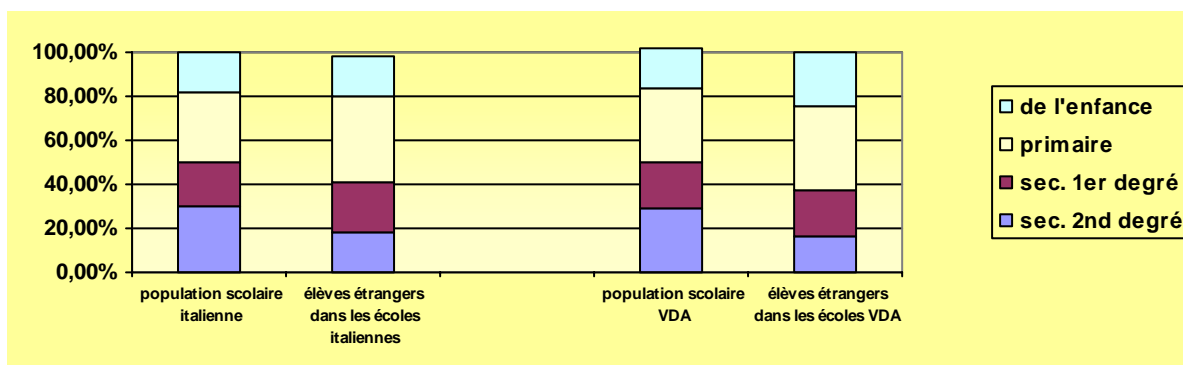
Élaboration sur la base de données de la Surintendance aux études

⁷⁹ Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa (Institut national de documentation pour l'innovation et la recherche éducative).

⁸⁰ Voir aussi : www.scuole.vda.it/Agenzie/Cenedad/home.htm.

La répartition en pourcentage des élèves étrangers en Vallée d'Aoste, dans les différents cycles scolaires, semble coïncider avec les données nationales, mais son incidence apparaît plus importante à l'école maternelle et légèrement inférieure au collège et au lycée par rapport aux données générales.

Tableau 20 - Répartition en pourcentage des élèves italiens et étrangers tous cycles confondus – année scolaire 2005/06



Élaboration sur la base de données du Ministère et de la Surintendance aux études

Considérant les différents pays d'origine des élèves étrangers, les données fournies par la Surintendance aux études impliquent une mise à jour par rapport aux données qui avaient été publiées, dans le cadre du dossier Caritas Migrants 2006, avec cependant, un léger écart dans les pourcentages qui semblent indiquer que le Maroc est la zone la plus représentée (46%). Suivent avec des pourcentages moindres mais significatifs : l'Albanie (16%), la Tunisie (9,8%), la Roumanie (9,4%) et le Brésil (4%). Ces données coïncident en partie, seulement, avec les données nationales qui laissent apparaître à peine 14% d'étrangers en provenance du Maroc mais, sans grande différence, par rapport à l'Albanie (16,3%) et à la Roumanie (12,4%).

4.7.5. L'intégration scolaire : problèmes méthodologiques, formation spécifique

Le fort accroissement d'élèves étrangers, dans les écoles valdôtaines, a entraîné la création de dispositifs capables de soutenir les élèves non italophones dans leurs apprentissages linguistiques et globaux. Dans le respect de la réglementation nationale, les élèves étrangers sont toujours insérés dans des classes normales, suivant des critères de répartition définis par le Collège des enseignants, ainsi chaque école, en fonction de son organisation interne et de ses ressources disponibles, met en œuvre ses propres choix d'organisation, en fonction de la nature des admissions.

Certaines institutions scolaires prévoient des leçons individuelles de langue italienne données par des professeurs durant les heures de co-animation, d'autres ont créé des laboratoires communs aux différentes classes et sections et proposent des cours d'italien L2 pendant les horaires scolaires et/ou extrascolaires, gérés par des enseignants détachés à cet effet ; d'autres encore organisent des sessions de récupération et de soutien afin d'assurer une formation dans les principales disciplines scolaires. Dans d'autres établissements, des projets plus articulés ont été prévus, complètement intégrés dans le parcours formatif de l'institution et dans le POF. C'est le cas du Projet Xenia commencé en 1998, au lycée linguistique, scientifique, technologique et de sciences sociales d'Aoste, dont le but est d'offrir des supports linguistiques en italien, français, anglais et allemand, non seulement aux élèves étrangers mais, également, à ceux qui arrivent d'autres régions et apportent des expériences formatives différentes de celles qui sont prévues par le modèle d'enseignement

⁸¹ La Vallée d'Aoste est exclue du rapport Ministère, car ses données ne sont pas gérées par le Système informatique national.

bilingue valdôtain. Ce projet d'aide aux élèves étrangers, en situation de difficulté linguistique, prévoit un tutorat, des leçons individuelles ou par petits groupes assurés par les 15 enseignants qui y collaborent ; une quarantaine d'élèves étrangers y participent chaque année.

Les aspects essentiellement critiques de l'insertion des élèves étrangers semblent concerner principalement les aspects suivants, profondément liés entre eux :

- les spécificités du système éducatif valdôtain et en particulier la présence du français aux côtés de l'italien comme langue officielle et véhiculaire ;
- la présence prévue, dans les curricula des différents cycles, d'autres enseignements de langues, tel l'anglais et pour les communautés walser, l'allemand ;
- le succès scolaire des élèves étrangers, traduit en pourcentage – et cela en absence de données statistiques de référence – se fonde sur des observations empiriques et demeure, manifestement, inférieur à celui des étudiants italophones ;
- la préparation linguistique et didactique des enseignants fait rarement l'objet d'une formation spécifique.

Si le premier point problématique se caractérise comme une particularité de l'école valdôtaine, tous les autres points additionnent les différentes réalités de la Péninsule. En réponse à de telles difficultés, les choix sur le territoire se sont tournés vers l'aménagement de parcours formatifs pour les enseignants chargés de l'enseignement dans des classes où sont insérés des élèves non italophones. D'une part, dans le cadre d'un parcours de formation initiale des enseignants et dès l'année académique 2000/01 l'Université de la Vallée d'Aoste a activé un laboratoire de 30 heures prévoyant des unités de formation spécialisée post-maîtrise (Perfectionnement en didactique de l'italien langue 2 - DIDIT/L2 ; Master en Pédagogie interculturelle et dimension européenne de l'éducation : cf. 6.2.).

D'autre part, dans le domaine de la formation continue, la Surintendance aux études a adhéré à l'Action ministérielle "Italien L2. Langue de contact, langue de culture" (Circulaire ministérielle n. 83/2001 - Département pour l'Instruction - Direction générale du personnel de l'école). Cette Action est devenue opérationnelle grâce au protocole d'accord signé avec l'Université de la Vallée d'Aoste, et dans ce contexte la durée du laboratoire de base, préexistant, a été augmentée de 30 à 80 heures d'activité, dont 40 en présence et 40 en ligne. Ce cours a été ouvert à tous les enseignants des écoles de la région. L'opération en est à sa deuxième année, elle a concerné jusqu'à présent quelque 80 enseignants et a représenté une phase expérimentale efficace à plus d'un titre, tant est que :

- sous le profil institutionnel, elle a permis la reconnaissance du parcours formatif tant dans le domaine scolaire que dans le domaine universitaire, avec une validation de 5 CFU (Crédit formatif universitaire) pour tous les participants ;
- sous le profil méthodologique, une formule mixte de formation a été mise en œuvre pour favoriser la participation d'un nombre plus important d'enseignants, qu'ils soient présents ou à distance ;
- sous le profil formatif, s'est constitué un modèle conjuguant la formation continue, la formation initiale, la continuité verticale et l'interdisciplinarité.

Dans le cadre du parcours de formation, l'Université de la Vallée d'Aoste a assuré la coordination scientifique, les sélections, la coordination des professeurs responsables des unités en présence et en ligne, les critères de reconnaissance des crédits universitaires formatifs pour la formation continue. La Surintendance aux études a assuré le lien avec les institutions scolaires, la coordination des professeurs chargés du tutorat et de la surveillance de l'initiative⁸².

Les dispositifs de l'évaluation, intermédiaire et finale, ont mis en évidence des résultats positifs, ils ont notamment souligné la manière dont cette action a construit les bases d'un système, aux synergies pertinentes, entre les différents organismes institutionnels impliqués. Il en résulte la signature d'un nouveau protocole d'accord, entre la Surintendance aux études et l'Université de la Vallée d'Aoste pour une plus vaste collaboration dans le domaine de la formation, de la recherche et de la certification.

⁸² Des approfondissements sur le Projet Pilote « Italien L2 en Vallée d'Aoste » dans Revelli L. (2006).

5. Analyses et réflexions sur le système

Des analyses et des réflexions sur l'éducation bi-plurilingue qui prennent en compte sa dimension systémique dans le cadre des orientations des instances européennes (Conseil de l'Europe et Union Européenne) ont été produites en Vallée d'Aoste, notamment par l'IRRE-VDA. Les domaines de compétence de ce dernier (recherche éducative, formation du personnel de l'école, documentation didactique et pédagogique, innovation des règlements scolaires) lui confèrent une double connotation d'organisme de recherche et de support en vue de la promotion et du soutien des processus d'amélioration et d'innovation à l'école valdôtaine. Dans ce cadre, l'IRRE-VDA assume une interprétation de la spécificité culturelle et linguistique de la région faisant référence à une identité plurielle : historique et patrimoniale, d'un côté ; européenne et d'ouverture aux autres langues et cultures, de l'autre. Son but est la valorisation de la dimension bi-plurilingue en termes de ressources et de potentialités éducatives qu'elle peut offrir.

Dans ce sens, la dimension bilingue caractérise transversalement l'Institut et, en même temps, elle constitue un domaine privilégié de son action, dans une logique plurilingue et interculturelle. Les considérations qui suivent résument les résultats des dernières recherches en ce sens.

5.1. Représentations et opinions autour de l'enseignement des langues et de l'éducation bilingue

Le sondage linguistique réalisé par la Fondation Chanoux (cf. 2) est riche en données qui concernent les opinions des répondants sur l'école, sur le rôle qu'elle peut jouer dans une politique linguistique générale ainsi que sur le rôle d'une politique linguistique éducative dans la sauvegarde d'une langue minoritaire.

Les Valdôtains ayant répondu au questionnaire considèrent que le domaine le plus important pour la survie d'une langue⁸³ est la famille (90,82%)⁸⁴, suivie, de très près, par l'école (83,27%)⁸⁵ et plus loin respectivement par les médias (70,62%)⁸⁶ et par l'administration (67,82% environ)⁸⁷. Ils sont conscients du fonctionnement actuel de l'école bilingue valdôtaine où, malgré la parité officielle, l'italien semblerait prédominer⁸⁸ : 55,29% des répondants estiment qu'il existe un rapport d'inégalité entre l'italien et le français à l'école (ce rapport étant conforme aux nécessités de la Région, comme le suggère la formulation de l'option présente dans le questionnaire) alors que 14,80% environ estiment qu'entre les deux langues existe un rapport d'égalité. Un pourcentage assez consistant (27,20%) de la génération ayant connu, à partir de l'année 1984⁸⁹, l'éducation bilingue avec l'emploi véhiculaire du français dans les DNL, a une impression de plus grande égalité entre les langues, indice peut-être des changements induits par les réformes.

L'ensemble des interviewés sembleraient satisfaits de cette situation scolaire, même inégalitaire pour ce qui est de l'équilibre entre les deux langues officielles⁹⁰ puisque leur demande est majoritairement (54,01%) de maintenir la situation actuelle à l'intérieur de l'école. Alors que 22,01% d'entre eux se déclarent favorables à l'égalité - effective - entre les langues, les mécontents qui demanderaient une école seulement en italien représentant 14,51%.

Ces données semblent indiquer une évaluation positive de l'éducation bilingue et montrer que, si opposition il y a à ce type d'école dans la société valdôtaine, elle se chiffre à un pourcentage très bas.

⁸³ Question 3201 : *À votre avis, pour qu'une langue puisse vivre, est-il important de l'utiliser dans les domaines suivants ?*

⁸⁴ C'est la somme des réponses « très important » (76,87%) et « assez important » (13,95%).

⁸⁵ C'est la somme des réponses « très important » (56,83%) et « assez important » (26,44%).

⁸⁶ C'est la somme des réponses « très important » (40,60%) et « assez important » (30,02%).

⁸⁷ C'est la somme des réponses « très important » (34,58%) et « assez important » (33,24%).

⁸⁸ Question 2405 : *À votre avis, dans l'école valdôtaine, le rapport entre l'italien et le français est aujourd'hui...*

⁸⁹ Année du démarrage officiel de l'éducation bilingue à l'école maternelle, suivi par la réforme bilingue de l'école élémentaire en 1988 et de celle de l'école moyenne en 1994.

⁹⁰ Question 2401 : *Si vous pouviez choisir la/les langue/s d'enseignement à l'école, vous souhaiteriez que l'on utilise ...*

Les réponses des jeunes générations à cette même question, notamment celles qui ont expérimenté l'éducation bilingue, sont quelque peu plus critiques : 46,96% sont favorables à l'éducation bilingue telle que pratiquée ; 16,17% voudraient un emploi paritaire des deux langues, 26,68% seraient favorables au seul italien. Le français serait-il vécu par ces jeunes uniquement comme une matière scolaire et comme telle provoquerait-il leur refus ?

Les données qui concernent l'auto-évaluation des compétences linguistiques⁹¹ semblent indiquer que l'italien est perçu par les répondants comme une langue connue dans laquelle ils se sentent en sécurité. Les données relatives au français peuvent permettre d'analyser plus précisément le rôle de l'école à travers la comparaison des réponses de deux générations bien polarisées :

1921-1937 : personnes qui, scolarisées à l'époque fasciste, n'ont plus reçu d'enseignement scolaire en langue française et qui avaient, à l'époque du sondage, entre 63 et 80 ans ;

1983-1989 : jeunes qui, à partir des années 80, ont fréquenté l'école bilingue, ayant donc reçu un enseignement paritaire du français avec son emploi véhiculaire dans les DNL, et qui avaient, au moment du sondage, entre 12 et 18 ans.

Pour ce qui est des compétences de réception, elles sont jugées très bonnes par les jeunes générations (91,95%⁹² d'évaluations positives pour la compréhension orale et 80,76%⁹³ pour la compréhension écrite). Assez élevé aussi le pourcentage d'évaluations positives de la compréhension orale de la génération 1921-1937 (62,87%⁹⁴).

L'évaluation des compétences de production demeure encore très élevée pour les jeunes générations (81,41%⁹⁵ d'évaluations positives pour l'expression orale et 73,21%⁹⁶ pour l'expression écrite), mais le clivage se creuse de façon notable avec les anciennes générations (41,87%⁹⁷ pour l'expression orale et 23,58%⁹⁸ environ pour l'expression écrite).

Ces données montrent, que :

- les résultats de l'école bilingue sont bien et positivement perçus, surtout dans le domaine de l'écrit qui est justement le propre de l'école ;
- pour la génération 1921-1937 et pour l'oral essentiellement, le contexte valdôtain (familial ? social ?) semble avoir fourni des occasions suffisantes pour reconstruire cette langue, sans doute à partir du substrat francoprovençal.

Ces données contrastent surtout et fortement avec la dévalorisation des compétences langagières en langue française et avec le sentiment d'insécurité linguistique attestés par la recherche de l'IRRE-VDA⁹⁹ et que la Vallée d'Aoste partage avec d'autres périphéries francophones.

Pour ce qui est du francoprovençal¹⁰⁰, 67,35% des répondants affirment le connaître, bien que les données du sondage de la Fondation Chanoux sur son emploi déclaré soient beaucoup plus nuancées et diversement interprétables. Pour ce qui est de sa place à l'école¹⁰¹, il y a un positionnement majoritaire favorable à un enseignement facultatif (60,96%) ; 8,18% pencheraient pour l'enseignement obligatoire ; 3,92% pour l'emploi véhiculaire dans l'enseignement d'autres matières, alors que 23,08% ne lui accorderaient aucune place.

En ce qui concerne l'offre linguistique à l'école¹⁰², la langue étrangère la plus convoitée est l'anglais (56,75%), mais un désir de plurilinguisme s'exprime aussi, témoigné par la longue liste de binômes et trinômes de langues dont on suggère l'enseignement.

91 *Comment estimez-vous connaître : l'italien ?* (question 1401 a, b, c, d) ; *le français ?* (question 1402 a, b, c, d) ; *le francoprovençal (patois) ?* (question 1403 a, b, c, d)

92 C'est la somme des réponses « bien » (44,61%) et « assez bien » (47,34%).

93 C'est la somme des réponses « bien » (36,43%) et « assez bien » (44,33%).

94 C'est la somme des réponses « bien » (28,84%) et « assez bien » (34,03%).

95 C'est la somme des réponses « bien » (22,42%) et « assez bien » (58,99%).

96 C'est la somme des réponses « bien » (18,17%) et « assez bien » (55,04%).

97 C'est la somme des réponses « bien » (17,03%) et « assez bien » (24,84%).

98 C'est la somme des réponses « bien » (9,20%) et « assez bien » (14,38%).

⁹⁹ Cavalli, M. & Coletta, D. (2002), *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste – Rapport de diffusion*, Aoste, IRRE-VDA.

¹⁰⁰ Question 1403 : *Connaissez-vous le francoprovençal ?*

¹⁰¹ Question 2403 : *Dans le modèle d'école que vous avez choisi, quelle place accorderiez-vous au francoprovençal (patois) ?*

¹⁰² Question 2402 : *Compte tenu de la réponse précédente, quelles autres langues voudriez-vous que l'on enseigne éventuellement, comme langues étrangères ?*

Une question touchait aux domaines dans lesquels la politique linguistique est, d'après les interviewés, effectivement active¹⁰³.

Pour le français, le domaine qui semble le plus découvert, celui où l'on est moins actif, reste, selon les interviewés, la famille, alors que l'école demeure le domaine le plus amplement couvert : il est « assez » actif pour 58,04% des interviewés ; 17,81% pensent qu'il reste encore des mesures à prendre, alors que 12,71% pensent qu'on en fait trop.

Très différente semble être la situation du francoprovençal¹⁰⁴, où les rapports s'inversent, la famille paraissant comme la plus engagée et active (assez 39,86%, trop 6,64%). Pour les autres domaines, l'action est jugée beaucoup plus insuffisante : l'école (rien du tout 39,02%, pas assez 29,87%) ; l'administration (rien du tout 28,26, pas assez 31,92%) : les médias (rien du tout 33,47%, pas assez 30,03%).

Il est possible de conclure, sur la base de cet ensemble de données, qu'il y a une forte adhésion des Valdôtains interrogés à l'option d'une école bilingue et que leur évaluation du rôle que l'école a joué et joue dans la politique de sauvegarde du français, est, somme toute, positive, voire très positive : la politique linguistique scolaire est approuvée par la majorité des répondants.

Il est assez frappant de remarquer la distance entre les attitudes générales des Valdôtains et les perplexités et les résistances du monde de l'école que la recherche IRRE-VDA a relevé autour du thème du bilinguisme. Il y a lieu sans doute lieu de se demander si la société valdôtaine ne croit pas davantage à l'école bilingue, à ses succès et à ses potentialités que l'école bilingue elle-même.

5.2. Visions et perspectives du changement

Premières propositions pour les futurs choix de politique linguistique éducative

Des réflexions ont été menées par des enseignants et des chefs d'établissements de tous les niveaux scolaires, en collaboration étroite avec Daniel Coste de l'ENS de Lyon, dans le cadre d'une recherche¹⁰⁵ participative réalisée entre fin 2004 et 2005. Ces réflexions concernaient les solutions qu'il serait possible d'adopter en vue des futures Adaptations de la réforme nationale. Nous fournissons ici une synthèse des propositions qui y ont été élaborées. Elles sont présentées en tant que première conceptualisation, co-élaborée avec des gens du terrain, d'un parcours possible vers les Adaptations et, en tant que telle, comme une des contributions possibles au processus d'autoévaluation engagé par la Vallée d'Aoste à travers ce *Profil de la politique linguistique éducative*.

Les constats

Le travail d'étude et de réflexion est parti d'une série de constatations: les textes de loi récents (re)pensent la spécificité de la Vallée d'Aoste plus sur les modalités du *multi-* et *pluri-* que sur celle du *bi-* et, si l'autonomie dérivant du Statut spécial peut risquer de se trouver en quelque sorte banalisée par la politique de décentralisation de l'État italien, l'activité économique de la région s'insère quand même dans un réseau européen et international.

Dans cette optique, la politique des langues nécessite en même temps une *réactivation* (en lien avec l'intégration du francoprovençal dans le curriculum), une *reformulation* (confirmation/modulation différente de la parité officielle de l'italien et du français pour la rendre compatible avec l'évolution des pratiques et des représentations sociales), une *reconfiguration* (articulation différenciée des langues locales du répertoire langagier avec l'anglais, les variétés dialectales de l'italien et les langues de l'immigration). Sans oublier les oppositions et les tensions inévitables, liées à ces

103 Question 3302 : *Dans les milieux suivants, en Vallée d'Aoste, pour le français on fait ...*

104 Question 3303 : *Dans les milieux suivants, en Vallée d'Aoste, pour le FPV on fait ...*

¹⁰⁵ Cette recherche a donné lieu à la publication de deux rapports concernant de façon spécifique la question de l'éducation bi-plurilingue : Aymonod et alii, (2006) p. 92 ; Coste et alii (2006), p. 89. C'est le cas de rappeler que cette recherche participative a touché également certains aspects de la réforme dite « Moratti » du nom de l'ancien ministre de l'éducation nationale et qu'elle a proposé des réflexions, toujours valables actuellement, dans deux autres rapports de recherche : Aguetta et alii (par les soins de) (2006) p. 125 et Baggiani et alii (2006) p. 79.

évolutions - qu'il s'agira de prendre en compte - ni les ambiguïtés et les interprétations divergentes concernant l'utilisation de termes tels que "bilinguisme", "plurilinguisme" o "bi-/plurilinguisme" qu'il importera d'élucider.

La nécessité de normes régionales

Le projet régional d'Adaptation sera amené à décider, face à la réforme nationale :

- comment articuler objectifs et profils de sortie pour chaque cycle d'étude avec ceux qui seront définis au niveau national ;
- comment repenser curriculum et horaires destinés aux diverses langues en tenant compte des contraintes (en termes d'horaires et de contenu) établies par les normes nationales pour les autres disciplines ;
- comment évaluer les résultats atteints en respectant les principes du bi-plurilinguisme.

Pour éviter des dérives, voire des contradictions - dans un contexte en évolution et dans une période que l'on peut considérer décisive - l'autonomie des institutions scolaires devrait pouvoir s'affirmer dans le cadre de dispositions de lois régionales explicites, surtout en ce qui concerne les choix curriculaires généraux. Ces derniers sont à définir en vue des finalités propres de l'école valdôtaine, qui donne suite à un projet enraciné dans un espace régional multilingue, projeté vers un avenir où le plurilinguisme - valeur en soi - est au service d'autres valeurs et se situe entre différents types de défis.

Un outil en vue des prises de décisions : le scénario curriculaire finalisé

Le *scénario curriculaire finalisé*¹⁰⁶, proposé par Daniel Coste comme outil de réflexion, permet d'imaginer comment les langues présentes à l'école pourraient s'articuler et dessiner des types particuliers de parcours bi-/plurilingues donnant lieu à des sortes de maquettes ou de simulations pour des choix de politique linguistique éducative. Ces parcours ont été pensés en termes de finalités éducatives et d'organisation du curriculum.

Chaque scénario donne lieu à un profil différent de l'apprenant puisque l'ensemble des compétences attendues varie d'un scénario à l'autre. Appliquée au système scolaire valdôtain, la démarche par scénarios permet de tracer quelques chemins que l'éducation bi-plurilingue pourrait prendre à l'avenir, en vue de l'adaptation de la réforme nationale.

Les 5 scénarios imaginés suivent une logique de complexification progressive et présentent des constantes : l'italien est posé comme la langue majeure, centrale et comme référence linguistique et culturelle ; le français dispose d'une reconnaissance égale à l'italien et fait l'objet d'un traitement privilégié ; l'anglais est confirmé comme langue étrangère différente, "pas comme les autres" ; l'identité valdôtaine est envisagée comme marquée par un multilinguisme social et par le plurilinguisme des citoyens valdôtains ; la démarche par scénarios suppose aussi une adaptation aux changements de la société. Pour tous les scénarios, enfin, il faudra s'interroger sur la place à accorder à l'apprentissage de l'italien langue seconde et du français langue tierce pour des enfants scolarisés d'origine étrangère.

Ci-dessous sont brièvement présentés les 5 scénarios imaginés.

Scénario 1 « Renforcement en langue française et éducation bilingue »

Le scénario 1 met l'accent sur le couple italien/français et sur la dimension patrimoniale et culturelle régionale qui s'étend à une francophonie plus large. Il se donne comme finalité la construction d'une identité privilégiée autour de ce binôme dans lequel la francophonie joue un rôle complémentaire à celui de l'italianité. Il tend à une aussi bonne maîtrise du français que possible.

¹⁰⁶ Cf. étude réalisée par Daniel Coste *Scénarios pour les langues dans l'école valdôtaine – Finalités et curriculum* in Coste, D. et alii (2006). Cf. aussi Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1998) : « Compétence plurilingue et pluriculturelle », in *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, Le français dans le monde, Recherches et applications, numéro spécial, Hachette Edicef – Editions du Conseil de l'Europe, 8-67 et Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de référence pour les langues* (2001) 129-134: Chapitre 8 – Diversification linguistique et curriculum (cf. site www.coe.int).

L'emploi véhiculaire du français pour des disciplines autres n'est pas pris en compte. Ainsi la dimension bilingue concerne-t-elle la relation entre français et culture régionale, l'ouverture progressive sur l'espace francophone et la mise en relation avec la langue, la culture et la littérature italiennes. Pour le francoprovençal, on se limite à ce qui se passe actuellement à l'école de l'enfance et primaire. L'anglais débute au primaire et son apprentissage se poursuit jusqu'au secondaire supérieur.

Scénario 2 - « Langues patrimoniales voisines et identité plurielle réflexive »

Le scénario 2 étend la dimension patrimoniale au francoprovençal à l'intérieur d'une réflexion globale et comparative sur l'italien, le français et le patois, langues voisines. Il accueille les langues parlées par les enfants patoisants, dialectophones ou étrangers grâce à des approches du style *éveil aux langues et ouverture aux cultures*. Sa finalité est la valorisation de l'identité des apprenants et le développement réfléchi de cette identité à travers le jeu des différentes langues. Réflexivité qui contribue à l'apprentissage des autres langues, à une conscience linguistique plus affinée, à des approches s'inspirant du concept d'*educazione linguistica* et à une préparation à d'autres cultures. La reconnaissance du francoprovençal ne donne pas lieu ici à des pratiques aussi développées que pour les autres langues ni à des mesures d'évaluation et à des progrès dans la connaissance. Ce type de démarche peut valoir aussi pour le walser.

Scénario 3 - « Italien et français dans l'enseignement bilingue des connaissances »

Le scénario 3 envisage la construction des connaissances disciplinaires au moyen de deux langues, visant un double bénéfice : pour les langues, mises en œuvre dans la construction de concepts et pour les disciplines, renforcées par le recours à plus d'une langue. Cette orientation prévaut au Val d'Aoste depuis l'école de l'enfance jusqu'à l'école secondaire du 1^{er} degré, où elle semble, toutefois, achopper à des difficultés de généralisation. Elle ne touche pas encore, du point de vue législatif, le secondaire supérieur où, toutefois, des expériences allant dans ce sens se réalisent déjà. Il est plus question ici d'un "enseignement" bilingue que d'une "éducation", le projet éducatif portant moins que les scénarios précédents sur le développement d'une identité plurielle. C'est une option "forte" qui requiert de gros efforts dans différents domaines. Il importerait, par rapport à la situation actuelle, de mieux préciser les profils attendus pour les langues et les disciplines aux différents niveaux du cursus scolaire et de mieux définir les différentes étapes ainsi que de procéder à une généralisation de l'enseignement bilingue dans le premier cycle et d'envisager une différenciation selon les filières dans le secondaire supérieur.

Scénario 4 - « Italien, français, anglais et enseignement plurilingue des connaissances »

Le scénario 4 ajoute au précédent l'anglais comme moyen de construction de savoirs "non linguistiques". Sa finalité est de tirer le maximum du potentiel présent dans la situation de la Vallée d'Aoste, pour doter chaque jeune valdôtain d'un capital plurilingue original en vue, notamment, de débouchés professionnels. L'introduction de l'anglais comporte des avantages et une fonction clarificatrice par rapport au français : elle donne à l'anglais une place dans la construction des connaissances, ce qui serait bien perçu par l'opinion publique ; elle confirme le statut privilégié du français, mais en lui enlevant l'image "perfectionniste" et "égalitaire" associée à une représentation idéalisée du bilinguisme italien-français ; elle donne une place propre au secondaire supérieur où l'anglais deviendrait langue partielle d'enseignement. Le problème se pose de la connaissance de la langue anglaise de la part des enseignants de disciplines non linguistiques. L'obligation de réalisme que comporte ce scénario pourrait aider à dédramatiser certaines interrogations que connaissent les enseignants dans nombre de situations d'enseignement bi-plurilingue.

Scénario 5 - « Éducation plurilingue à orientation européenne »

On revient ici au terme "éducation" car ce scénario a une visée éducative forte : former des citoyens d'une région, d'un pays, mais aussi des citoyens européens de demain, conscients de leur appartenance à un ensemble plurinational et prêts à y vivre et à y agir. Outre la dimension plurilingue, ce scénario entraîne des changements considérables dans les programmes d'études, dans leurs contenus et dans la manière dont ils sont travaillés. Ce scénario peut déjà faire l'objet d'une réflexion en perspective et donner lieu à des débuts de mise en œuvre (cf. 8), mais il suppose des choix plus explicites et lourds de conséquences. C'est le scénario le plus ambitieux, mais, à terme, peut-être le

plus facile à adopter, le plus porteur d'avenir, sans doute le plus politiquement nécessaire. Il requiert une adhésion forte de la population, du temps, une vision et un projet politique qui dépassent largement le rôle de la seule école, mais où cette dernière occupe une place cruciale.

Raisonnement en termes de scénarios, de finalités et de profils d'apprenant indique qu'il y a de grandes options à prendre, des options qu'il faudra par la suite affiner. Les cinq scénarios proposés ne sont ni imperméables ni exclusifs les uns par rapport aux autres et ne sont donnés qu'à titre d'exemples d'options envisageables : on peut, en effet, penser à des transitions d'un scénario à l'autre tout au long du parcours scolaire ou encore à une combinaison entre des composantes de chacun des scénarios, tout en gardant comme visée ultime le scénario 5. C'est dans ces choix de variantes possibles que se joue aussi la politique linguistique éducative des institutions scolaires autonomes ; c'est là que les acquis de l'école bilingue valdôtaine peuvent être remobilisés.

Il importe, enfin, de rechercher une harmonisation entre niveaux scolaires dont la finalité serait la continuité et la cohérence, mais une harmonisation, en même temps, respectueuse d'un certain degré de discontinuité et de différenciation.

Les positionnements des gens du terrain

L'IRRE-VDA a déjà soumis les 5 scénarios ainsi conçus à examen de différents groupes d'enseignants dans des situations de formation ou d'atelier. Il en résulte, pour l'instant, un positionnement, généralement partagé, selon lequel il s'agirait de préserver la dimension patrimoniale avec une ouverture envers les langues des autres (scénario 2), mais en la conjuguant avec un scénario plurilingue plus ouvert visant l'enseignement des connaissances à travers plusieurs langues (scénario 4). Le scénario 5 est unanimement jugé idéal, mais non encore atteignable à l'heure actuelle.

Un débat élargi, autour des scénarios ainsi envisagés, au niveau des responsables, à divers titres, de l'éducation et plus largement à celui de la société civile pourrait permettre de recueillir d'autres éléments de réflexion et de contribuer, en même temps, à la création d'un consensus informé.

Une stratégie participative à l'intention des institutions scolaires autonomes en vue du processus d'Adaptation

Dans le cadre d'une autre recherche, un groupe de directeurs généraux s'est penché sur les modalités à suivre pour une relance de l'éducation bi-plurilingue à l'intérieur des institutions scolaires qui se situe en cohérence avec le cadre et les principes de l'autonomie. Leur réflexion, conduite avec les apports de Piero Romei de l'Université de Bologne, a abouti à l'hypothèse d'un processus de co-construction, en vue des futures Adaptations, qui serait négocié avec les institutions scolaires à partir de:

- un scénario curriculaire finalisé, susceptible d'évolutions ultérieures, qui présente les lignes générales d'orientation ;
- un document qui définit les objectifs généraux de l'éducation bi-plurilingue dans les divers niveaux scolaires et des ébauches de profils régionaux pour le premier et le second cycle.

Le travail de co-construction avec les écoles, soutenues par des instances techniques et scientifiques régionales, permettrait de définir les objectifs d'apprentissage régionaux pour l'aire linguistique et l'aire de la transversalité linguistique et cognitive. Le cadre normatif pour cette activité serait fourni par la L.R. 19/2000. Ce parcours collectif vers les futures Adaptations s'enrichirait des expériences et des compétences de l'école valdôtaine et, s'ancrant sur les pratiques existantes, contribuerait à leur évolution dans un cadre coopératif.

Des actions et des mesures en préparation des Adaptations et en complément des scénarios.

Le processus d'élaboration et d'approfondissement en vue des Adaptations devrait, plus dans le détail, prévoir, à terme, les actions suivantes :

- définir, par rapport à un scénario (ou à une combinaison de composantes de divers scénarios) qui aura fait l'objet d'un choix (autant que possible partagé), des profils pour la fin de chaque cycle en les articulant avec ceux de la réforme nationale ;
- tracer les parcours prévisibles pour atteindre ces profils et caractériser, à grandes lignes, les contenus en relation avec les profils et les parcours ;
- s'interroger sur les modalités d'évaluation à la fin de chaque cycle d'étude à mettre en rapport avec les finalités définies ;
- établir un inventaire ouvert des choix méthodologiques possibles.

Emboîtement des divers niveaux décisionnels

L'éducation bi-plurilingue devrait être déclinée aux divers niveaux territoriaux (national et régional) en indicateurs "à mailles relativement larges" mais contraignants, sur la base desquels il serait possible d'établir les vérifications et les évaluations.

Partant du constat que la prescription législative du bi-plurilinguisme n'offre pas en soi la garantie d'une réelle application (cf. 3.5.), ce sont les espaces d'interprétation et d'élaboration de cette prescription qu'il s'agit d'approfondir. Dans le cadre de sa propre autonomie, chaque institution devrait faire preuve de sa capacité à concevoir et à projeter son action en réélaborant dans son propre POF, de façon précise et détaillée, les indicateurs nationaux et régionaux : cette réélaboration, qui représenterait pour l'institution scolaire une contrainte à respecter, ferait également l'objet d'une évaluation interne.

Se définiraient ainsi différents profils formatifs pour les apprenants: nationaux, régionaux, d'établissement (intermédiaires et finaux), individuels (de classe) et personnels (au niveau de la personne).

Toutefois, le jeu des divers emboîtements ne devrait pas se traduire dans la logique cumulative du "toujours plus" dont les effets pervers ne tarderaient pas à se faire sentir : il s'agirait plutôt de recomposer et d'articuler avec ce qui existe déjà et est déjà normé et de poursuivre les finalités les plus ambitieuses à moyens égaux dans un souci d'économie générale (par exemple, le problème des horaires).

Dans la mise en œuvre des futures Adaptations régionales, chaque institution scolaire serait, ainsi tenue, de garantir, sur la base d'une définition régionale de l'éducation bi-plurilingue :

- une explicitation et une traduction de ce que celle-ci signifie dans son propre contexte ;
- l'exploration et la définition de ses avantages pour les disciplines et ses retombées sur le développement professionnel des enseignants ;
- sa déclinaison en résultats d'apprentissage vérifiables, intégrés dans des profils de sortie ;
- sa traduction en prestations didactiques ou en indications opérationnelles qui en fassent un élément constitutif et de poids du service scolaire offert.

Dans cet esprit, le parcours interne à suivre devrait prévoir pour chaque institution :

- la définition des résultats attendus ;
- la vérification à travers la comparaison entre résultats réels et résultats attendus ;
- l'évaluation de ces résultats ;
- l'emploi de l'évaluation en tant qu'instrument de gestion pour apporter les corrections nécessaires.

Dans cette mise en œuvre, il s'agirait de prendre en compte certains éléments importants :

- l'hétérogénéité relative des réponses interprétatives des écoles, dans le respect des contraintes établies par les profils régionaux ;
- la nécessité de penser à des mesures incitatives, de soutien et de valorisation ;
- la révision de la part des institutions scolaires de leurs POF et la construction de profils formatifs ;
- la mobilisation et l'implication d'autres acteurs sociaux dans le domaine de l'éducation bi-plurilingue.

Autonomie, évaluation et régulation d'ensemble au niveau régional

Tout en admettant que, dans les processus d'enseignement/apprentissage, il puisse exister une autorégulation agie "à la base" par ceux qui y participent *in primis*, il faudrait penser au niveau institutionnel à une régulation d'ensemble qui :

- touche tous les sujets du système ;
- définisse le point d'équilibre entre les divers niveaux d'autonomie ;
- valide l'ensemble du dispositif et pourvoie à des modalités d'évaluation, d'attestation, de certification des résultats atteints par rapport aux objectifs et aux finalités fixés.

Le centre de gravité de l'autonomie régionale du point de vue éducatif est ainsi représenté par le dispositif d'évaluation dans la mesure où il se différencie "en plus" par rapport à celui national. Sa définition est le fruit d'une décision politique, informée par les propositions des organes techniques et scientifiques de la Région et en relation avec les instances nationales dans le cadre du Statut spécial d'autonomie. En ce qui concerne l'éducation bi-plurilingue, le dispositif d'évaluation devrait s'articuler avec le profil de sortie défini et le scénario curriculaire adopté. Ces profils "adaptés", distincts "en plus" par rapport aux Profils nationaux impliquent des évaluations régionales qui se distinguent "en plus" par rapport à celles nationales.

Modalités multiples de la reconnaissance des acquis

En Vallée d'Aoste, comme ailleurs, on accorde un poids croissant à l'évaluation et à l'importance de cette modalité de régulation des choix de la Région, mais on souligne aussi l'indétermination actuelle par rapport aux options relatives à l'éducation bi-plurilingue. Il importe, d'un côté, que les compétences dérivant de l'orientation bi-plurilingue soient pleinement reconnues dans leur spécificité et dans leur apport particulier, et, de l'autre, que cette reconnaissance soit au moins équivalente par rapport aux normes établies au niveau national, européen et international.

Les évaluations externes

Le recours à des certifications internationales externes (cf. 8.4.1.), décernées par des instances d'un pays ayant comme langue officielle celle dont on entend attester le niveau de compétence est possible, mais une généralisation de cette modalité, malgré son appréciation de la part des familles et des élèves, ne serait pas soutenable. On peut s'interroger aussi sur l'opportunité de confier à une institution - externe à la Vallée d'Aoste et qui dépend d'un autre pays - ce type de reconnaissance. Enfin les certifications internationales françaises ne permettent pas d'évaluer de façon exhaustive l'ensemble des compétences dont le curriculum bi-plurilingue assurerait la maîtrise.

La reconnaissance régionale à la fin de la scolarité

Il n'est pas possible de faire l'impasse d'une reconnaissance officielle interne à la Région qui se positionne par rapport aux examens nationaux et au CECR. Cette référence au CECR, souhaitable et nécessaire, n'est toutefois pas suffisante car ses échelles de niveaux ne permettent pas, à l'heure actuelle, d'évaluer les compétences développées grâce à l'éducation bi-plurilingue. Il s'agit en effet d'adapter et/ou de calibrer les épreuves disciplinaires, la troisième épreuve et aussi la quatrième épreuve de langue française afin de valoriser et d'évaluer de façon adéquate et systémique les acquisitions bi-plurilingues sur la base du scénario que l'on entend adopter.

Le Portfolio européen des langues

Il est important que les compétences et les connaissances acquises par les apprenants soient attestées et rendues visibles grâce à l'utilisation d'un ensemble de moyens d'évaluation et non seulement à travers un type d'épreuve ou d'examen ou de certification. Parmi les instruments disponibles, le PEL devrait être adapté en Vallée d'Aoste (par exemple avec une section complémentaire qui permettrait de prendre en compte les capacités de construction des connaissances disciplinaires en langue française et, peut-être, anglaise) et devrait être, éventuellement, positionné par rapport au *Portfolio delle competenze* prévu initialement par la réforme nationale. Il faudrait également déterminer le type de reconnaissance finale à attribuer à cet ensemble d'instruments.

La reconnaissance des acquis à la fin des cycles intermédiaires

Une reconnaissance officielle (optionnelle ou obligatoire) est indispensable également à la fin de l'école secondaire du 1^{er} degré, aussi bien pour les élèves qui abandonneront l'école que pour ceux qui entendent poursuivre leurs études de façon à ce que les acquis du premier cycle ne soient pas passés sous silence ou sous-évalués par des épreuves qui en vérifient seulement une partie. Les compétences acquises dans l'école primaire devraient également faire l'objet d'une vérification et d'une valorisation plus importantes qu'actuellement, au moyen aussi d'instruments comme le PEL.

Les perspectives de travail en vue des Adaptations

Les lignes qui suivent mettront en évidence quelques priorités et un ordre plausible pour les opérations en vue des futures Adaptations en indiquant les institutions intéressées sachant que les décisions reviennent à la Région et que ces opérations se situent dans le cadre du processus global de réforme du système scolaire valdôtain, dont les Adaptations ne représentent qu'une étape. De ces décisions politiques vont dépendre les choix administratifs, alors que, dans le cadre de ces décisions, aux organes techniques revient la tâche de formuler des propositions et de fournir des approfondissements. Le tout dans une optique de sensibilisation et de négociation avec les divers acteurs institutionnels.

Préciser les finalités, c'est-à-dire repérer un des scénarios curriculaires finalisés ou une combinaison de deux ou plusieurs scénarios; ce choix stratégique qui orientera toutes les opérations successives incombe aux décideurs politiques.

Déterminer les profils en sortie, à grandes lignes, et sur la base d'un développement plus approfondi du scénario choisi pour le premier et le second cycle; ces profils sont à positionner par rapport aux profils nationaux.

Caractériser les compétences-socles que présupposent ces profils: base minimum, garantie par l'école à la fin du premier et du second cycle, nécessaire à la poursuite du parcours éducatif de l'apprenant et à son avenir au-delà de l'école, c'est une part essentielle des profils sans que ces derniers se confondent totalement avec elle. À leur définition devraient contribuer les institutions scolaires et les organes techniques et scientifiques locaux. Chaque institution (ou réseau d'institutions) peut détailler ces compétences et en inclure d'autres dans son propre POF.

Arrêter les dispositifs d'évaluation des apprentissages et de la maîtrise effective des compétences-socles dont la définition revient à la Région avec une concertation préalable et une sensibilisation parallèle aux défis et aux raisons des choix. Les institutions scolaires peuvent adopter des modalités d'évaluation complémentaires en fonction des particularités de leur offre formative.

Il importe de penser à d'autres mesures parallèles :

- *Assurer la formation continue et le développement professionnel du personnel de l'école* aussi bien en vue de l'exercice de l'autonomie et de la cohérence des initiatives que du développement professionnel des acteurs du système.
- *Prévoir des mesures de soutien* comme la création de réseaux d'écoles ; la formation d'enseignants assumant des rôles intermédiaires ; la diffusion de ressources documentaires ; la création de réseaux avec l'extérieur ; les échanges ; les projets de recherche-action.
- *Viser à une économie d'échelle*, en prenant en compte la nécessité de coordonner les initiatives régionales dans les divers niveaux scolaires en matière de bi-plurilinguisme également dans une optique de cohérence globale (à titre d'exemple, une meilleure coordination à propos des consultants et des experts afin d'assurer à leurs interventions dans les différents cycles de l'école la cohésion nécessaire et d'optimiser le rapport coûts-bénéfices).
- *Veiller à la cohérence d'ensemble de la politique linguistique éducative* grâce à la révision des dispositions concernant l'évaluation des langues en dehors du (ou pour le) système scolaire qu'il faudrait harmoniser avec les décisions prises (par exemple, les épreuves de connaissance de la langue française pour les emplois dans l'Administration).

Sans compter la nécessité, dans un souci de cohérence d'ensemble au niveau des actions institutionnelles, de pourvoir à :

- *une amélioration des relations interinstitutionnelles* entre les multiples acteurs et institutions qui œuvrent en Vallée d'Aoste dans le domaine du bi-plurilinguisme afin de clarifier les rôles respectifs et de consentir les concertations indispensables à propos des actions engagées.

5.3. Analyse de la politique linguistique de la Vallée d'Aoste sur la base du « Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives » du Conseil de l'Europe

Une étude menée par l'IRRE-VDA en 2006¹⁰⁷ a décrit les caractéristiques du système scolaire bi-plurilingue par comparaison avec les indications contenues dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (dans sa version intégrale) du Conseil de l'Europe. Cette analyse a porté, d'un côté, sur les acquis de la politique linguistique scolaire valdôtaine (tout au moins au niveau législatif) jugés au niveau européen comme des points forts d'une politique plurilingue et, de l'autre, sur les orientations novatrices qui paraissent particulièrement porteuses en vue de son renouvellement, y compris et surtout dans une perspective non simplement éducative mais plus largement sociale.

Le côté anticipateur de la politique linguistique scolaire valdôtaine, par rapport aux orientations du Conseil de l'Europe concernent :

- les approches pédagogiques et didactiques adoptées, notamment :
 - *l'emploi véhiculaire de deux langues pour l'apprentissage de contenus disciplinaires* : en Vallée d'Aoste, il concerne de façon généralisée au niveau institutionnel - l'école de l'enfance, l'école primaire et l'école secondaire du 1^{er} degré ;
 - *la pédagogie intégrée des langues* qui est déjà présente comme orientation méthodologique dans l'*Adaptation* de 1994 concernant l'école secondaire du 1^{er} degré ;
- les recherches sur les facteurs sociaux et linguistiques (indispensables pour orienter les politiques linguistiques éducatives) : la Vallée d'Aoste dispose de données très riches sur les langues, sur leur emploi et sur les représentations sociales qui les concernent provenant de deux recherches :
 - l'une *quantitative* : le sondage linguistique réalisé en 2002 par la Fondation Chanoux, qui fournit des données chiffrées sur les variétés linguistiques parlées au Val d'Aoste et sur leurs domaines d'emploi ;
 - l'autre *qualitative* : la recherche de l'IRRE-VDA, *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste* qui constitue un répertoire des représentations sociales circulant en Vallée d'Aoste autour de la question des langues et de leur enseignement ;
- l'organisation et les articulations curriculaires : comme déjà dit ci-dessus, le système scolaire valdôtain a déjà expérimenté des formules intéressantes d'organisation curriculaire qui envisagent l'éducation bi-plurilingue comme un lieu d'articulations diverses : entre les langues entre elles (pédagogie intégrée des langues) ; entre les disciplines non linguistiques entre elles (interdisciplinarité) ; entre les langues et les disciplines non linguistiques (transversalité linguistique et cognitive). Ces articulations sont soutenues par une structure organisationnelle (heures de programmation, co-présence, ...) tout à fait d'avant-garde favorisant tous les décloisonnements nécessaires et souhaitables.

Face à ces nombreux acquis, dont on peut espérer une plus large généralisation - aussi bien horizontale que verticale à travers tout le système scolaire valdôtain -, le *Guide* du Conseil de l'Europe est une excellente source pour envisager les enrichissements possibles de la politique linguistique éducative, qui pourraient prendre différentes formes :

- des mesures visant la diversification de l'offre formative en langues, notamment :

¹⁰⁷ Cavalli, M. & Bosonin, I. (2006) : « Politique linguistique éducative du Val d'Aoste et orientations du Conseil de l'Europe » in Coste, D., Sobrero, A, Cavalli, M. & Bosonin, I. *Multilinguisme, plurilinguisme, éducation – Les politiques linguistiques éducatives*, Aoste, IRRE-VDA.

- un enseignement de compétences partielles (n'ayant pas comme but une compétence "équilibrée" et presque native) à travers l'intercompréhension entre langues voisines ;
- une sensibilisation à la diversité linguistique à travers les approches de l'éveil aux langues ;
- des mesures visant le décloisonnement et les échanges, et en particulier :
 - les réseaux de formation transfrontaliers ;
 - la formation plurilingue au niveau de l'enseignement supérieur, comme elle est, en partie, appliquée à l'Université de la Vallée d'Aoste ;
- des mesures visant les « nouvelles minorités linguistiques », c'est-à-dire les migrants sur deux versants diversifiés :
 - d'un côté, celui de l'acquisition des langues nationales/officielles par les migrants ;
 - de l'autre, celui de la sauvegarde de leurs langues d'origine, y compris en ce qui concerne une minorité d'autant plus minoritaire qu'elle est dispersée, itinérante et mal considérée : celle des Roms.

Dans ce même cadre et dans ce même esprit doit s'insérer :

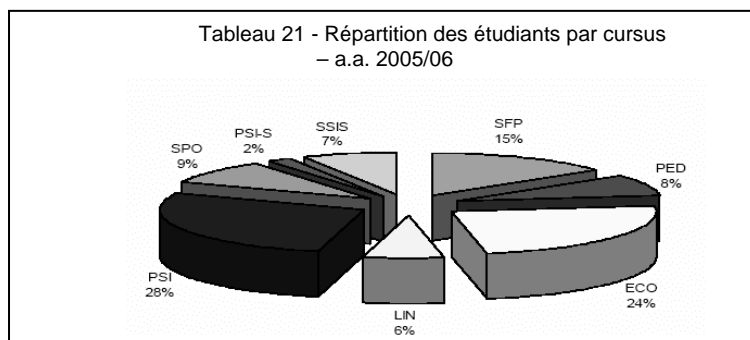
- l'attention à des publics scolaires particuliers aux besoins langagiers spécifiques, tels que les sourds et les malentendants.
- des mesures pour définir et certifier les compétences plurilingues :
 - définir les compétences à atteindre de façon horizontale (les diverses langues) et verticale (chacune des langues dans la continuité) ;
 - certifier, à terme, les compétences plurilingues des étudiants valdôtains au moyen d'une validation à valeur internationale sur la base du CECR avec les opportunes adaptations aux caractéristiques spécifiques de l'éducation bi-plurilingue valdôtaine, notamment en ce qui concerne la prise en compte de l'emploi véhiculaire de deux des langues enseignées ;
- des mesures pour créer le consensus au niveau social autour des politiques linguistiques éducatives, en explorant la voie de la délibération participative, de la citoyenneté délibérative, des processus décisionnels inclusifs (suivant les différentes définitions et orientations) et ayant recours à des stratégies et à des techniques pouvant aider à la création d'un consensus social informé et responsable.

6. L'enseignement supérieur

L'Université de la Vallée d'Aoste, instituée par la Gouvernement régional le 18 septembre 2000, est une université publique autorisée à délivrer des diplômes universitaires, au terme des normes nationales et communautaires en vigueur. Elle a pour objectif « de créer une structure hautement qualifiée, flexible et ouverte, apte à conjuguer les besoins de la réalité locale avec les exigences exprimées par le contexte national et européen »¹⁰⁸, elle œuvre dans le cadre de règles visées à l'art. 33, dernier alinéa, de la Constitution italienne (art.1^{er} du statut de l'Université). Elle se propose également de développer et diffuser la culture, les sciences et l'instruction supérieure par des activités indissociables de recherche et d'enseignement, de contribuer à l'identification et à la poursuite d'objectifs liés à la croissance culturelle, au développement socio-économique du territoire, à la promotion de la coopération culturelle, scientifique nationale et internationale (art.2 du Statut de l'université).

L'Université compte actuellement 50 chercheurs et professeurs titulaires recrutés sur concours nationaux, 110 professeurs vacataires embauchés sur avis de concours et par contrat, 9 d'entre eux sont résidents à l'étranger (5 en France, 3 en Suisse, 1 en Belgique)¹⁰⁹. Les 1.275 étudiants inscrits ont à leur disposition pour l'année universitaire un éventail de formations: des cours de licence concernant les domaines

suivants : psychologie (Sciences et techniques psychologiques des relations d'aide [PSI] en 3 ans et cours de licence magistrale [PSI-S] en 2 ans) ; en économie (Sciences de l'économie et de la gestion d'entreprise [d'ÉCHO] en 3 ans ; Master en Économie et management du tourisme de montagne); en sciences politiques (Sciences politiques et des relations internationales [SPO] en 3 ans) ; en linguistique (Langues et communication pour le territoire, l'entreprise et le tourisme [LIN] en 3 ans) et en éducation (Sciences de la formation primaire [SFP] en 4 ans, Sciences de l'éducation [PED]¹¹⁰ en 3 ans ; École de spécialisation pour les Enseignants de l'école secondaire ; Master en pédagogie interculturelle et de dimension européenne de l'éducation ; perfectionnement post-maîtrise en Didactique de l'Italien langue 2).



L'Université organise aussi des cours, des conférences, des séminaires et des rencontres sur différents thèmes qui s'adressent tant aux étudiants qu'à un public extérieur, elle collabore également avec d'autres organismes territoriaux pour diverses initiatives et tout particulièrement avec la Suintendance aux études pour l'organisation de cours destinés aux enseignants titulaires. Enfin, en vertu de la convention signée au mois de novembre 2002, l'Université poursuit sa collaboration avec l'École Polytechnique de Turin pour l'organisation à Aoste de cours de licence d'Ingénierie de l'information en 3 ans.

¹⁰⁸ Tiré du document « Université de la Vallée d'Aoste – Università della Valle d'Aosta. Progetto di ateneo »

¹⁰⁹ Données de l'année académique 2005/06.

¹¹⁰ Le cycle du Cours de Licence en Pédagogie de l'éducation [PED] en phase d'achèvement, laisse la place, au cours de l'année académique, au nouveau cycle de trois ans des Sciences de l'Éducation.

6.1. L'enseignement universitaire et les langues à l'Université de la Vallée d'Aoste

Les secteurs d'enseignement et les opportunités d'apprentissage linguistique

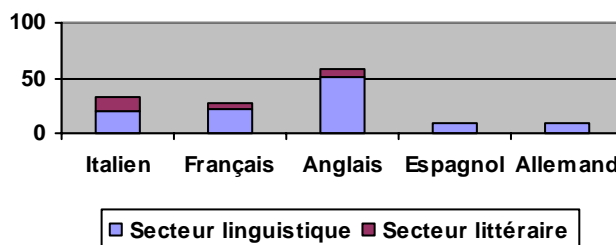
Les enseignements du secteur linguistique présents à l'intérieur de l'Université concernent les langues et les littératures : italienne, française, anglaise, espagnole et allemande, et représentent environ 16% des crédits de formation universitaire (CFU)¹¹¹ correspondant à la totalité des cours répartis sur l'année universitaire¹¹² :

	SECTEUR DISCIPLINAIRE	Code secteur	CFU DISTRIBUES	FACULTE DE REFERENCE
Secteur littéraire	Littérature française	L-LIN/03	6	LIN
	Littérature anglaise	L-LIN/10	8	LIN
	Littérature italienne	L-FIL-LET/10	12	PED e LIN
Secteur linguistique	Linguistique italienne	L-FIL-LET/12	20	SFP, PED, LIN
	Langue et traduction. française	L-LIN/04	22	SFP, PED, LIN
	Langue et traduction. espagnole	L-LIN/07	10	LIN
	Langue et traduction. anglaise	L-LIN/12	50	SFP, PED, LIN
	Langue et traduction. allemande	L-LIN/14	10	LIN
total CFU des secteurs linguistiques et littéraires			138	
CFU distribués en totalité (année académique 2005/06) : 884				

Tableau n. 22 - Enseignements du secteur linguistique

À la diversité des enseignements, dispensés sous forme de leçons traditionnelles enseignant/ classe, s'ajoute la possibilité pour tous les étudiants d'accéder au Centre Linguistique de l'Université (dorénavant CLA) inauguré en mai 2004 et doté d'une salle multimédia pour l'enseignement. Ce centre est également un laboratoire de travaux pratiques et de perfectionnement linguistique constituant un centre de ressources qui permet de satisfaire les multiples exigences d'apprentissage linguistique des étudiants, en fonction des niveaux de compétence de départ et des niveaux de compétence à atteindre.

Tableau n. 23 - Enseignements linguistiques - 2005/06



Les étudiants peuvent, en effet, compléter et approfondir leurs connaissances, en autonomie, grâce aux matériels didactiques qui sont mis à leur disposition, ou bien, en suivant des parcours encadrés et personnalisés qui tiennent compte des exigences de chacun. Ces parcours sont élaborés

¹¹¹ CFU (crédit formatif universitaire) détermine le degré d'apprentissage, y compris le travail individuel demandé à l'étudiant nanti d'une préparation initiale suffisante pour l'acquisition des connaissances et la maîtrise des activités de formation prévues par les règlements didactiques des cours. À chaque CFU correspondent 25 heures de participation pour l'étudiant. Conventionnellement, à chaque CFU correspondent 8 heures de didactique magistrale.

¹¹² Les données, tirées de *Relazione sullo stato dell'attività didattica e di ricerca e sulla qualità dei risultati raggiunti* élaborées par le *Comitato dei Garanti* (Janvier 2006) se réfèrent à l'année académique 2005/06 et comprennent exclusivement les enseignements officiels pour lesquels est prévue la correspondance des CFU. Sont donc exclus : les cours de langue complémentaires, les laboratoires didactiques du secteur éducatif (SED - SFP), les cours organisés à la SSIS et toutes les formations post-licence (master, perfectionnements).

par le professeur-tuteur grâce à l'installation de dispositifs d'auto-apprentissage et à la possibilité d'utiliser une technologie avancée (ordinateurs, lecteurs cd et dvd, réception par satellite, etc.) qui soutiennent – ou se substituent à - la présence habituelle en salle de cours. En général, le CLA permet une utilisation du laboratoire suivant trois modalités fondamentales :

- leçons magistrales (avec l'emploi de matériels en réseau interne et/ou disponibles sur Internet) ;
- auto-apprentissage dirigé (suivant un parcours déjà indiqué, les activités se déroulant en fonction d'horaires modulables et soumises à un contrôle continu des résultats) ;
- auto-apprentissage libre (activités individuelles d'écoute, d'étude ou de révision).

En outre, un logiciel est disponible pour l'auto-apprentissage linguistique (*Tell Me More Pro* d'Auralog) basé sur un système de reconnaissance vocale pour améliorer la prononciation et l'intonation. Il permet de travailler sur l'ensemble des compétences linguistiques (expression écrite et orale, compréhension, grammaire et lexique) de personnaliser les parcours d'apprentissage par groupes/classes et d'utiliser, pour chaque étudiant, les ressources d'auto-apprentissage, de contrôler les activités ainsi que les résultats de chacun.

Les matériels didactiques sont élaborés suivant les principes méthodologiques et la progression prévus par le CECR, pour un total de 6 profils de compétence.

Un parcours de formation optimal est conseillé aux étudiants, en fonction de leur niveau de connaissance, en conformité avec les niveaux de progression adoptés par le Conseil de l'Europe dans les documents du CECR et du PEL. Les résultats de l'enquête, diligentée par le *Groupe d'évaluation de l'Université*, qui se réfère aux années 2004/05 (avril 2006)¹¹³ montrent que les étudiants ont un jugement très positif à propos du CLA et en ce qui concerne l'adéquation des matériels (95% de jugements positifs), la disponibilité des postes et des horaires d'ouverture du laboratoire.

L'offre didactique et les langues véhiculaires

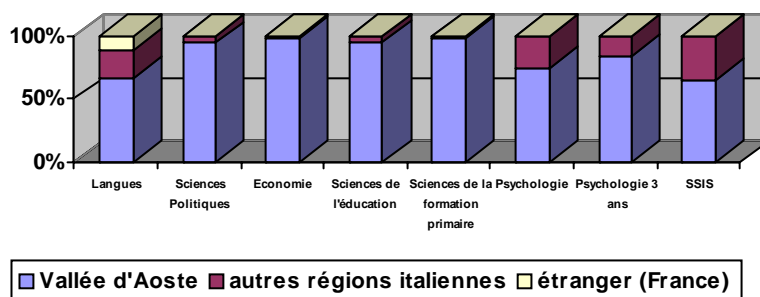
Considérant l'axe du bilinguisme franco-italien, l'Université de la Vallée d'Aoste dans la structuration de son modèle de formation et en vertu de sa vocation nationale et internationale rappelée à l'art. 2 du Statut, a évité des prises de position qui auraient pu alimenter des dynamiques de référence territoriale trop accentuées, pouvant la conduire à un isolement face au monde universitaire italien et européen. Ainsi, chaque faculté fait des choix diversifiés quant à l'organisation des enseignements linguistiques et à l'emploi des langues véhiculaires, de manière à répondre aux exigences spécifiques des différentes disciplines et à privilégier à tour de rôle, en fonction des différents objectifs de formation et de professionnalisation, des parcours par :

- l'emploi véhiculaire, en alternance, de l'italien et du français, lorsque les profils professionnels sont destinés aux activités territoriales et spécialement à celles du secteur éducatif ;
- l'adoption de l'italien comme langue véhiculaire, ce choix correspond à :
 - la prise en compte des limites démographiques liées au territoire, à l'exigence de devenir un pôle d'attraction pour les étudiants provenant d'autres régions italiennes ;
 - la volonté d'offrir aux étudiants étrangers des possibilités d'apprentissage ou de perfectionnement en langue italienne ;
- la valorisation de la réalité plurilingue, en s'attachant aux aspects dialectaux pour les filières destinées à la formation de professionnalités liées au territoire ;
- l'offre de cours d'apprentissage et de perfectionnement des langues : français, anglais, espagnol et allemand et la possibilité de suivre des leçons en auto-apprentissage au CLA.

L'articulation des enseignements linguistiques et l'emploi des langues véhiculaires se développent, donc, suivant des modalités flexibles qui tiennent compte des utilisateurs et qui sont cohérentes avec les profils professionnels de fin d'études.

¹¹³ Une équipe d'évaluation (article 41, alinéa 1 du Statut de l'Université de la Vallée d'Aoste) réalise des actions systématiques d'évaluation concernant la bonne organisation de l'Université, la qualité de ses activités didactiques, de la recherche et de sa gestion administrative, quant à l'efficacité et à la gestion du budget. Les relations sur les activités d'évaluation sont disponibles à l'adresse web de l'Université

Tableau 24 - Étudiants inscrits à l'université de la Vallée d'Aoste en fonction de la résidence
Année académique 2006/07



Élaboration des données fournies par le bureau des relations internationales – Université de la Vallée d'Aoste

Ainsi, le parcours des études en Psychologie, dont la composante estudiantine extra-régionale est significative (26% pour les trois premières années, 6% pour les deux ans de spécialisation), prévoit tous les enseignements en langue italienne et vise le perfectionnement des connaissances en anglais (un enseignement équivalent à 6 CFU), code de référence dans les domaines disciplinaires concernés.

Plus orientées à s'insérer dans le contexte régional, tout en développant sa vocation transnationale, les trois années de Sciences politiques et relations internationales, de Sciences de l'économie et gestion d'entreprise (cursus en *Economie du tourisme, de l'environnement et de la culture, en Gestion des petites et moyennes entreprises* et en *Management des entreprises et des administrations publiques*) prévoient, par contre, des cours d'apprentissage et de perfectionnement en français et en anglais. Dans la programmation des trois prochaines années, le Conseil de la faculté des sciences politiques et des relations internationales entend, en outre, offrir aux étudiants l'opportunité d'effectuer des périodes d'étude et/ou recherche pour l'acquisition de crédits de formation à l'Institut d'études politiques de Grenoble et il est prévu d'encourager des initiatives analogues avec d'autres universités de l'aire anglophone.

Le cours de licence de niveau L1 en Langues et communication pour le territoire, l'entreprise et le tourisme est réalisé, en collaboration avec l'université de Savoie, à Chambéry, avec laquelle une convention a été signée le 23 juin 2003 ; il se caractérise par la reconnaissance d'un double diplôme universitaire (licence en Langues et communication pour l'entreprise, le territoire et le tourisme délivrée par l'université de la Vallée d'Aoste et licence en Langues étrangères appliquées (LEA) délivrée par le Ministère de l'éducation nationale français) sous l'égide de l'Université franco-italienne¹¹⁴. Il est prévu que les étudiants italiens de deuxième année assistent aux cours et passent les examens à l'Université de Savoie à Chambéry ; réciproquement les cours de didactique, de troisième année, de l'Université de la Vallée d'Aoste sont également suivis par les étudiants français qui participent à ce programme de double-licence.

Les langues : objets d'études à l'intérieur du parcours sont le français, l'anglais, et au choix, l'espagnol ou l'allemand. Le plan d'étude prévoit aussi un cours de 15 heures (2 CFU) consacré aux langues et cultures minoritaires du territoire (*Ethnolinguistique et dialectologie*) et un cours de *Linguistique italienne historico-comparative* (6 CFU - 45 heures) destiné à fournir les instruments scientifiques et heuristiques qui permettent de relier la réflexion métalinguistique sur sa propre langue à la pratique d'une réflexion sur l'apprentissage de LS, à travers une approche comparative.

¹¹⁴ Instituée après le protocole signé à Florence le 6.10.1998 à l'occasion du sommet italo-français des Ministres des affaires étrangères des deux pays, accord ensuite ratifié par le Parlement italien par la loi 161/2000, l'Université italo-française (UIF) fait partie du plan stratégique d'internationalisation du système universitaire italien (Décret ministériel du 6 Mars 1998). L'UIF a la tâche de favoriser et stimuler sous quelque forme que ce soit la collaboration entre la France et l'Italie en matière d'enseignement universitaire, de recherche scientifique et de culture, à travers des avis de concours destinés à favoriser financièrement les cours, les programmes de mobilité et de recherche scientifique projetés et exécutés conjointement par les institutions universitaires et les centres de recherche des deux Pays

Pour favoriser et renforcer l'apprentissage des langues étrangères, la faculté organise des pré-cours de langue française et anglaise qui se déroulent immédiatement avant le début du premier semestre. Les pré-cours se répartissent sur deux semaines pour un total de 30 heures pour chaque langue, ils sont destinés à compenser les carences formatives constatées à l'occasion des tests linguistiques lors de l'admission au cours de licence.

Pendant leur cursus, les étudiants sont tenus de passer leurs examens écrits et/ou oraux dans la langue correspondant aux enseignements qui leur ont été dispensés (français, anglais et espagnol) et à faire un stage, d'au moins quatre mois, dans une entreprise étrangère. Le mémoire de licence final doit obligatoirement être rédigé dans une des langues étrangères prévues par le cursus et discuté dans une autre langue que l'italien.

Par rapport à l'emploi des langues véhiculaires autres que l'italien, une hypothèse d'élargissement même si elle est jugée souhaitable, semble difficilement réalisable à cause de la préparation linguistique en entrée des étudiants qui demeure insuffisante pour garantir des résultats satisfaisants.

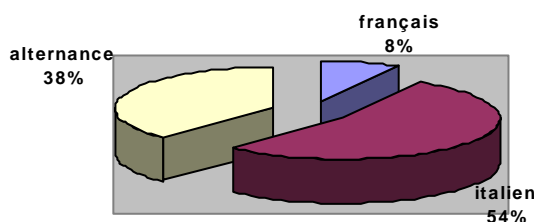
En ce qui concerne les contenus linguistiques des cours du secteur éducatif, à savoir Sciences de l'éducation, Sciences de la formation primaire, Ecole de spécialisation pour l'enseignement supérieur (dorénavant SSIS), nous renvoyons aux parties concernant la formation des enseignants (cf.6.2.). Nous donnons ici un aperçu du cours en Sciences de l'éducation, destiné à la formation de profils professionnels concernant le secteur éducatif ne faisant pas partie de l'enseignement. Le parcours de formation prévu par le plan d'étude, qui ne prévoit pas l'enseignement des langues étrangères, s'articule en trois cursus distincts :

- a) le cursus en *Pédagogie de l'enfance* destiné à la formation de profils professionnels liés aux services de l'enfance (éducateur dans les crèches et les communautés enfantines, les services de soutien à la parentalité, les structures pré-scolaires, scolaires et extrascolaires), comprend un cours de linguistique acquisitionnelle qui propose de définir les caractéristiques de l'apprentissage de la langue maternelle et des langues secondes en bas âge ;
- b) le cursus en *Éducation aux biens culturels et environnementaux*, destiné à la formation de profils professionnels liés au secteur du patrimoine territorial et culturel, ne prévoit pas de cours destinés aux analyses des spécificités culturelles liées au répertoire linguistique du territoire (enseignements relatifs au bi-plurilinguisme, à l'ethnolinguistique, à la dialectologie) ;
- c) le cursus en *Éducation sociale*, destiné à la formation de profils professionnels liés au secteur de l'intervention socio-éducative pour les différentes tranches d'âge (éducateur, formateur, instructeur, tuteur) ne prévoit pas d'enseignements linguistiques spécifiques.

Dans la lignée de l'emploi des langues véhiculaires, tous les cours du secteur éducatif se conforment aux principes de la didactique bilingue, selon un modèle d'alternance cohérent avec celui adopté dans le système scolaire régional qui a toutefois subi au cours des années des modes d'organisation variables que ce soit sur les plans quantitatif ou qualitatif. Le règlement du cours de licence en Sciences de la formation primaire, destiné à la formation des enseignants de l'école maternelle et primaire prévoit l'activation des dispositifs suivants :

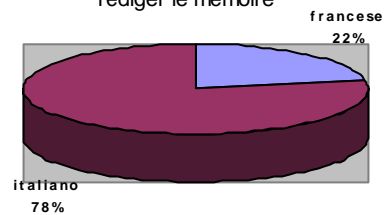
- près de 50% des cours se tiennent en français ou sont confiés à des professeurs d'instituts universitaires de l'aire francophone ;
- l'introduction de leçons complémentaires, en relation avec les cours en langue italienne, tenues par des professeurs provenant d'universités francophones ;
- l'obligation pour les étudiants ayant suivi leurs cours en français de soutenir les épreuves d'examen écrites et/ou orales dans cette même langue ;
- le suivi obligatoire de stages dans des pays francophones ;

Tableau 25 - Langues employées pour la rédaction des rapports de stages



- la possibilité de rédiger et d'exposer, dans le rapport de fin de stage, les expériences pratiques qui se sont déroulées auprès des institutions scolaires, indifféremment en italien ou en français ou bien à travers l'emploi alterné des deux codes ;
- la possibilité de rédiger et discuter le mémoire de licence indifféremment en italien ou en français ou bien à travers l'emploi alterné des deux codes. À ce propos, on peut remarquer que sur 51 mémoires discutés au cours des cinq premières années (2001/06)¹¹⁵, 11 ont été rédigés en langue française¹¹⁶.

Tableau 26 - Langues utilisées pour rédiger le mémoire



Puisque jusqu'ici, les mesures introduites pour le développement de la francophonie, apparaissent encore insuffisantes et concernent uniquement la didactique, sans impliquer la recherche, la faculté des Sciences de l'éducation, dans le Plan de développement des trois années 2006/08, a prévu d'adopter de nouvelles initiatives qui doivent être introduites dans les cours du secteur pédagogique et dans la formation initiale des enseignants. Ces mêmes initiatives sont conçues suivant un modèle intégré qui concerne à la fois la didactique et la recherche, de manière à rétablir un environnement bilingue. Le plan pour la réalisation d'un tel modèle prévoit, entre autres, la stipulation d'accords cadres de coopération didactique et scientifique avec des universités francophones dont les professeurs entretiennent déjà des rapports de collaboration, d'enseignement et de recherche. Et plus particulièrement avec les universités de la Communauté française de Belgique avec lesquelles existent déjà des collaborations privilégiées. La rédaction d'un plan pluriannuel est aussi prévue afin de permettre la mobilité des enseignants et des étudiants ainsi que la participation aux projets européens en partenariat avec les universités conventionnées.

Des développements analogues ont été envisagés pour la SSIS (cf. 6.2.2.) qui a déjà adopté un modèle de formation bilingue italien-français, prévoyant pour toutes les filières de spécialisation l'activation des dispositifs suivants :

- admission soumise à la réussite d'un examen écrit en langue italienne et d'une épreuve orale en langue française destinés à vérifier les compétences linguistiques. Lorsque la vérification de la connaissance de la langue française donne lieu à un résultat négatif, les étudiants doivent combler leurs carences en fréquentant des cours de rattrapage ;
- présence d'enseignements relatifs au cursus orientés vers l'enseignement bilingue des disciplines ;
- stages didactiques auprès d'institutions scolaires de l'aire francophone, organisés en collaboration avec l'Institut universitaire pour la formation des maîtres (IUFM) de Grenoble.

La mobilité interuniversitaire et les accords internationaux

L'article 21 du règlement didactique de l'Université prévoit, à l'alinéa 1, que les étudiants puissent entreprendre une partie de leurs études et une partie de leurs activités de recherche auprès d'autres universités, italiennes et étrangères, soit de leur propre initiative, soit dans le cadre des programmes de mobilité de l'UE et des accords de coopération (art. 23, alinéas 2 et 24, alinéa 2, du Statut). L'analyse des initiatives de mobilité internationale pour la reconnaissance des programmes peut être faite soit dans le cadre individuel, c'est-à-dire par l'étudiant lui-même, soit dans le cadre stable du système universitaire.

Par rapport à la mobilité internationale au niveau collectif, les initiatives intégrées dans les plans d'étude concernent avant tout les étudiants de la faculté de langues, qui suivent entièrement la seconde année à Chambéry, et ceux du secteur de la formation (SFP, SED, SSIS), appelés à effectuer des expériences de stages d'observation dans des établissements scolaires francophones.

¹¹⁵ Sont exclues de cette liste les mémoires de licence prévus pour la session d'hiver de l'année académique 2005/06, qui seront discutées en Mars 2007.

¹¹⁶ Ce nombre réduit doit être interprété à la lumière de la typologie du travail prévu pour le mémoire de licence, qui consiste en une dissertation écrite sur une argument scientifique choisi à l'intérieur des disciplines étudiées dans le cours d'études. Qu'elle se présente comme une étude sur l'état des recherches d'un thème déterminé ou comme une recherche expérimentale, le mémoire est en effet, une typologie textuelle qui nécessite l'emploi de microlangues liées aux domaines spécifiques et sectoriels, l'introduction de technicité et d'un emploi morpho-syntaxique adéquats au discours scientifique spécialisé. Raison pour laquelle les compétences productives en langue française des étudiants peuvent sembler inadéquates.

Les étudiants de la faculté de Sciences de la formation primaire sont reçus dans des écoles grâce à un accord spécifique avec l'Université d'Aix-Marseille, tandis que ceux de la SSIS, au cours de la seconde année de leur période de formation, sont tenus de passer une semaine à l'IUFM de Grenoble. D'autres initiatives, liées aux accords internationaux, prévoient :

- des échanges d'étudiants pour des stages dans des structures de formation et de recherche (Institut d'études politiques de Grenoble pour les étudiants SPO ; Centre de dialectologie et d'étude du français régional de Neuchâtel pour les étudiants SFP)
- l'adhésion à des propositions ou des opportunités telles que la participation à des rencontres, à des groupes d'études, à des initiatives de recherche qui enrichissent ensuite l'offre de formation de chaque année académique.

Corrélativement aux initiatives de mobilité individuelle, au cours de l'année universitaire 2002/03, l'Université a obtenu la Charte Socrates-Erasmus, qui permet d'offrir aux étudiants la possibilité de passer une période d'étude dans un institut d'un des pays de la Communauté européenne. Actuellement, l'Université a stipulé des accords bilatéraux avec l'Universidad Complutense de Madrid pour les étudiants du secteur de l'éducation et de la formation des enseignants, avec l'Université de Savoie pour les étudiants du secteur de la gestion d'entreprise et des langues, avec l'Université catholique de Louvain la Neuve pour les étudiants du secteur de la psychologie et des sciences du comportement, avec l'Universidad Autonome de Madrid pour les étudiants du secteur de la gestion d'entreprise et du secteur du tourisme¹¹⁷. Les programmes qui prévoient des échanges à durée variable de professeurs et d'étudiants ont concerné pour l'instant 13 étudiants de l'Université de la Vallée d'Aoste et 19 étudiants arrivant de l'étranger. Pour ces derniers, à partir de l'été 2007, un premier cours intensif de langue et culture italiennes sera activé, ouvert à tous les étudiants impliqués dans les circuits de mobilité inter-universitaire auprès de l'université et menée en synergie avec les ressources du perfectionnement postlauream en didactique de l'italien L2. Conçu dans le cadre d'un accord de coopération avec l'Al Quds University of Jerusalem avec l'objectif d'établir des collaborations pour des recherches scientifiques et des relations didactiques entre les deux institutions et augmenter le dialogue entre des spécialistes palestiniens et italiens de renommée internationale, le cours propose aussi de promouvoir et répandre la connaissance de la langue et de la culture italienne parmi les étudiants étrangers, en accord avec les engagements culturels pour la promotion et la diffusion de la langue et de la culture italiennes entrepris par le Ministère des affaires étrangères.

La Recherche et la formation pour la recherche

En raison de sa récente création, l'Université de la Vallée d'Aoste ne s'est pas encore dotée des départements ou des structures de recherche regroupant les disciplines par affinité. Les activités scientifiques se déroulent, par conséquent, dans le cadre des structures didactiques, et prennent en compte les professeurs titulaires rattachés aux différents secteurs scientifiques. Actuellement, parmi les 50 professeurs et chercheurs opérant à l'Université, deux seulement se rattachent au secteur linguistique et plus précisément à celui de la linguistique italienne¹¹⁸. Dans ces circonstances les activités de recherche scientifique du secteur ont assumé un caractère propre engendrant un important réseau de relations dans le contexte national et international et un rapport en synergie avec les ressources du territoire.

Le premier domaine de recherche, né dans le cadre d'un projet inter-universitaire, financé en 2000 par le CNR puis développé en consortium avec d'autres universités italiennes et étrangères, s'inscrit dans le domaine de la recherche onomastique et anthroponymique en particulier (ASAVDA-Archive historique anthroponymique de la Vallée d'Aoste et de l'arc alpin occidental). Le projet doit réaliser une banque de données sur l'anthroponymie personnelle (noms de baptême) et familiale (surnoms et noms) valdôtaine, qui prévoit le dépouillement de la documentation des archives (éditée et inédite) relative au secteur, à partir de l'épigraphie latine jusqu'au cadastre du XVIII^e siècle.

¹¹⁷ Des accords sont en cours avec l'Université Libre de Bruxelles, l'Université René Descartes Paris V, l'Université de Paris XIII Nord, l'Hogeschool van Arnhem en Nijmegen et l'Université de Neuchâtel pour les étudiants du secteur de l'éducation et de la formation des enseignants ; avec l'Université de Savoie, l'Université de Grenoble, l'Université de Genève, l'Université Paris X pour les étudiants du secteur psychologie ; avec l'Université Pázmány Péter de Budapest, annexe de Piliscaba ; avec l'Université de Malta, avec l'Université de Coventry et York, Grande Bretagne et avec l'Université de Lima pour les étudiants de la faculté de langues.

¹¹⁸ Pour le secteur littéraire, les professeurs et les chercheurs titulaires sont au nombre de trois (Littérature française, Littérature anglaise, Littérature italienne).

Le second domaine concerne l'étude historico-linguistique des cahiers scolaires de la région valdôtaine. La documentation recueillie est telle, qu'elle permet une analyse approfondie des processus du bi-plurilinguisme valdôtain, suivant un point de vue synchronique dans ses articulations concernant les différentes zones du territoire et d'un point de vue diachronique, sur environ un siècle. Ces analyses offrent donc des approches interdisciplinaires à la perspective socio-ethno-anthropologique ainsi qu'à l'histoire de la didactique de la langue française et italienne.

Le troisième domaine, enfin, s'oriente dans le cadre de la didactique des langues et se concentre sur les aspects didactiques du plurilinguisme et de l'éducation linguistique intégrée, englobant les aspects relatifs à l'enseignement des langues minoritaires et ceux qui sont liés aux spécificités de l'acquisition-apprentissage de l'italien comme langue seconde et langue étrangère. La recherche qui œuvre en étroite liaison avec les activités didactiques des différents parcours de formation des enseignants, bénéficie de la contribution de la Surintendance aux études ; cette collaboration facilite les recherches dans le domaine des différentes réalités scolaires du territoire.

D'autres nombreuses recherches en cours sont menées individuellement dans le domaine linguistique ou dans d'autres disciplines, elles contribuent à approfondir les thématiques de toute façon significatives pour les aspects didactiques et éducatifs. Ne pouvant citer toutes les recherches, nous nous limitons à en présenter deux : l'une consacrée à la *didactique bilingue des mathématiques à l'école secondaire du premier degré* et l'autre concernant *l'Analyse comparative de logiciels didactiques (français-anglais)* destinée à l'examen de ces derniers pour l'apprentissage des langues.

En ce qui concerne la formation pour la recherche, les chercheurs et les professeurs de l'université se tournent vers d'autres départements déjà actifs, en attendant la création du département qui permettra la préparation des doctorats. Quant au secteur linguistico-littéraire il offre actuellement des participations à l'École de doctorat en littératures et cultures comparées du Département de langues et littératures modernes et comparées de l'Université des études de Turin et à l'École internationale de doctorat en dialectologie italienne, géographie linguistique et sociolinguistique, à laquelle collaborent les universités de Turin, Lecce, Palerme, Muenchen, Neuchâtel et Grenoble.

La formation de jeunes chercheurs se poursuit également à travers la signature de contrats de recherche et l'octroi de bourses d'études. Dans ce domaine, certaines de ces recherches ont déjà fait l'objet d'un financement de la part de la Fondation CRT "*Progetto Alfieri*"¹¹⁹ sous la forme de deux bourses de recherche pour la section linguistique. La première, d'une durée de deux ans, se rattache à la recherche déjà mentionnée sur les documents historiques du domaine scolaire (*Plurilinguisme et pluriculturalisme à travers l'enseignement en Vallée d'Aoste*), alors que la seconde est destinée à approfondir l'onomastique valdôtaine de deux périodes : médiévale et Ancien Régime.

En ce qui concerne la promotion et la diffusion de la recherche sur le territoire, l'université de la Vallée d'Aoste participe à des initiatives divulgatrices et collabore à des recherches promues par d'autres organismes et institutions, même à travers la signature d'accords spécifiques. Parmi les partenaires privilégiés de la recherche linguistique, nous nous devons de citer le *Bureau Régional pour l'Ethnologie et la Linguistique* (BREL) auprès duquel des consultations et des collaborations sont prévues, dans le cadre d'une *Convention pour la réglementation des rapports de collaboration scientifique, didactique et opérationnelle entre l'université de la Vallée d'Aoste et l'Assessorat de l'instruction et la culture dans les domaines de la recherche linguistique et dialectologique, de la démo-ethno-anthropologie et de l'histoire* (D.G.R. n. 2095 - 8 Juillet 2005).

Dans l'axe de la recherche dans le domaine de l'acquisition des langues, de la tutelle des langues minoritaires et de la linguistique, des accords ont été signés avec la Surintendance aux études, qui ont donné lieu à la rédaction de projets communs et à l'organisation de nombreuses initiatives sur le territoire (cf. 8). L'implication des ressources de l'Université de la Vallée d'Aoste, de l'Assessorat à l'Éducation et à la Culture et du Centre d'Information sur l'Éducation Bilingue et Plurilingue (CIEBP) ainsi que la collaboration de nombreuses universités italiennes et étrangères ont finalement permis la réalisation, en septembre 2006, d'une importante rencontre internationale, La

¹¹⁹ À travers le projet "Alfieri", la Fondation CRT – Organisme privé à but non lucratif né à la fin de l'année 1991 émanation de la Cassa di Risparmio di Torino – propose de promouvoir la recherche scientifique et de favoriser une meilleure connaissance du territoire, de son histoire et de sa culture et de leur évolution respective.

dialectologie aujourd'hui : entre contraintes et mutations, à laquelle les plus éminents linguistes européens ont participé reconnaissant la Vallée d'Aoste comme un partenaire privilégié pour la discussion scientifique des problèmes se rapportant aux langues, aux dialectes et aux minorités.

Conclusion

Nous arrivons donc à la conclusion de ce compte rendu sur les actions qui ont été entreprises par l'Université de la Vallée d'Aoste au cours de ses premières années d'activité, en signalant que les orientations futures, pour la période 2007/09, dans le *document concernant les "filiales générales de développement"* délibéré par le Conseil de l'Université (13.09.2006), prévoient un plan général avec une augmentation de l'internationalisation, soutenu par diverses actions comme :

- de nouvelles procédures concernant l'appel direct de professeurs étrangers, l'utilisation véhiculaire dans tous les cours d'une autre langue européenne, en dehors de l'italien ;
- la création de cours en convention avec d'autres pôles universitaires, plus particulièrement situés dans des zones francophones et anglophones et habilités à délivrer les doubles-diplômes ;
- la mise en œuvre de programmes d'échanges européens (Socrates) pour les étudiants et les enseignants.

Considérant les activités scientifiques, ce même document réaffirme comme fondamentaux les thèmes de la recherche liés au bilinguisme et au multilinguisme, aux langues minoritaires et à la dialectologie, capables de garantir un modèle universitaire qui d'une part s'accorde au contexte de référence et à ses spécificités linguistico-culturelles et d'autre part permet de développer sa vocation transnationale.

6.2. La formation initiale : apprentissage des langues et perfectionnement méthodologique

Avant-propos

En accord avec la réglementation nationale, prévue par la loi n. 341/90, la formation initiale des enseignants s'effectue à travers des parcours de formation universitaire qui, avant la création de l'Université de la Vallée d'Aoste, étaient réalisés par le biais de conventions entre la Région, l'Université de Turin, l'IUFM de Grenoble et l'Université de Liège. Plus précisément, le Cours de maîtrise en sciences de la formation primaire pour la formation initiale des enseignants de l'école maternelle et primaire a démarré à partir de l'année académique 1998/99, tandis que les SSIS ont démarré pour la première fois au cours de l'année académique 1999/2000.

À ces deux parcours – sorte de certificats d'aptitude, qui permettent l'accès au classement pour l'enseignement, sans autres épreuves de sélection – se sont ajoutées des unités de formation spécialisées post-maîtrise nécessaires à l'acquisition de compétences spécialisées, en particulier dans les domaines de l'éducation et de la didactique (cf. 6.2.3.).

Les structures universitaires, chargées de la formation du personnel éducatif, proposent différentes formations et cours, ouverts aussi aux enseignants qui peuvent, à tout moment, y assister comme auditeurs, se perfectionner et mettre à jour leurs connaissances.

6.2.1. Formation initiale des enseignants de maternelle et primaire : le Cours d'études en sciences de la formation primaire

Pour l'admission au Cours de maîtrise en sciences de la formation primaire (décret MPI-MURST du 26 mai 1998) il faut être en possession du diplôme de l'enseignement secondaire, obtenu au bout de cinq années d'études, équivalent au baccalauréat. Le cycle d'études dure quatre ans. Il est constitué d'un tronc commun de deux ans suivi d'une période de deux ans proposant deux filières, une pour l'école de l'enfance et l'autre pour l'école primaire. Le choix de l'orientation est effectué par l'étudiant, à la fin de la seconde année universitaire.

Plan de formation

Le plan de formation prévoit une alternance entre théorie et pratique ; il est composé de cours, d'ateliers et de stages. La structure du cours s'articule, plus particulièrement, selon les quatre axes suivants :

Axe 1 - Formation pour le métier d'enseignant. Il inclut les activités didactiques qui permettent d'acquérir les aptitudes et les compétences indispensables pour exercer le métier d'enseignant et obtenir la qualification correspondante ; à cet effet, des cours sont prévus dans les matières suivantes : pédagogie, méthodologie, psychologie, socio-anthropologie, hygiène médicale. À ce secteur, pratiquement 25 % des crédits sont alloués à l'école de l'enfance et quelque 20% à l'école primaire.

Axe 2 – Les contenus de l'enseignement primaire. Ce secteur englobe – tenant compte des orientations et des programmes de l'école de l'enfance et primaire – des activités didactiques qui permettent d'acquérir les aptitudes et les compétences qui correspondent aux savoirs fondamentaux et aux savoir-faire dans les domaines suivants : linguistique et littérature, mathématiques et informatique, sciences physiques, naturelles et de l'environnement, musique, communication sonore et animation théâtrale, éducation physique, histoire et géographie, sciences sociales et juridiques, dessin, langues modernes. À ce secteur, au moins 25% des crédits globaux sont attribués à l'école de l'enfance et quasiment 35% à l'école primaire.

Axe 3 – Les ateliers. Les activités des ateliers concernent les analyses, les projets et la simulation d'activités didactiques, en relation avec les deux secteurs précédents et prévoient l'intervention des professeurs correspondants. Ces activités, constituent une autre occasion pour la mise au point des apprentissages théoriques, telle la transmission des savoirs et des savoir-faire. Presque 10% des crédits de formation sont réservés aux activités des ateliers.

Axe 4 : Les stages. Les stages se déroulent dans les institutions scolaires ; ils profitent des expériences qui allient la théorie à la pratique. Aux activités de stage, en incluant les phases de programmation et de contrôle, 20% des crédits du cours de maîtrise leur sont destinés. La coordination des stages auprès des institutions scolaires régionales est confiée à des enseignants superviseurs figurant sur les listes régionales et qui bénéficient d'une dispense partielle ou totale de l'enseignement.

Enseignements et formation linguistique

Quant à la formation linguistique, ce Cours d'études se caractérise par l'emploi véhiculaire du français. L'aménagement méthodologique adopté prévoit, en outre, l'activation de différents dispositifs parallèles, orientés vers le développement d'une didactique bilingue et l'adoption de choix précis, en relation avec la sélection des contenus du plan d'étude. Ce plan favorise, en effet, la formation linguistique par rapport à la formation littéraire, traditionnellement privilégiée au sein de l'université italienne. Une telle orientation semble se justifier, plus particulièrement, dans les plans d'études destinés à la formation des enseignants de l'école de base¹²⁰ dont les exigences se rattachent certainement plus aux aspects philologiques, à l'application linguistique et-didactique relevant de l'analyse scientifique des langues qu'à l'histoire des littératures ou de la critique littéraire. Le choix de favoriser l'acquisition de méthodes, de techniques et d'outils appropriés à l'analyse historico-linguistique, sociolinguistique, psycholinguistique et didactique, s'est également traduit par une volonté de répartir les enseignements linguistiques sur différents secteurs des sciences modernes du langage, en veillant aux interconnexions qui se créent dans leurs applications dans les domaines de la psychologie, de la pédagogie et de la didactique.

¹²⁰ À propos des objectifs et des méthodes de la formation linguistique des enseignants, il existe aujourd'hui une riche et excellente littérature. Nous nous limitons, ici, à citer les récents ouvrages de Fabrizio Frasnedi et alii, *La lingua per un maestro*, Milano, Franco Angeli, 2005 et de Domenico Russo, *Questioni linguistiche e formazione degli insegnanti*, Milano, Franco Angeli, 2006, qui rendent compte des débats qui se sont déroulés au cours des vingt dernières années.

L'objectif prioritaire des enseignements linguistiques est d'apporter aux futurs enseignants les connaissances et les moyens qui leur permettront de tenir compte prioritairement des acquis linguistiques des élèves et du cadre linguistique dans lequel ces derniers évoluent. La cohabitation, à l'intérieur du répertoire valdôtain, de différents codes et variétés d'italien, constitue une richesse langagière qui, en pénétrant dans les salles de classe, devrait favoriser la construction d'un cursus d'expériences flexibles, s'adaptant aux variations symptomatiques d'un âge où les élèves connaissent une évolution de l'organisation de leur pensée et des besoins linguistico-communicatifs auxquels ils sont confrontés.

Ainsi, on estime que les enseignants devraient habituer les élèves aux usages multiples et variés de la langue, afin qu'ils perçoivent la manière dont les différents systèmes linguistiques devraient être utilisés, mais aussi, comment ils sont réellement utilisés dans les fonctions de la vie quotidienne. On considère aussi, que les expériences plurilingues des élèves devraient être orientées vers une comparaison constante entre les différents systèmes linguistiques, pas uniquement pour favoriser l'expérimentation des contenus et des visions du monde ou des manières de penser et d'agir, mais aussi pour augmenter la puissance des capacités d'abstraction et de pensée formelle afin de distinguer ce qui est de l'ordre du général dans l'organisation linguistique, de ce qui est la spécificité d'un code particulier. La formulation de synthèses et d'hypothèses sur le fonctionnement d'idiomes différents amène, en effet, au développement graduel de stratégies capables d'activer le transfert des connaissances, des expériences et le passage d'une langue à l'autre. Dans cette optique, même dans les situations de monolinguisme ou de méconnaissance des langues minoritaires locales (cf. 2.), on estime que, dans le contexte valdôtain, l'objectif principal de l'éducation linguistique devrait être celui de favoriser l'apprentissage réceptif d'un nombre plus important d'idiomes, même à travers l'introduction des méthodologies qui vont activer des stratégies d'intercompréhension ou de compréhension multilingue¹²¹.

On adhère au principe qui, d'une part, énonce que la didactique des langues ne doit pas se présenter comme une matière autonome, séparée des autres, et qui, d'autre part, estime que les apprentissages linguistiques se renforcent réciproquement. Dans le cadre de la formation des futurs enseignants, ce principe s'exprime par l'activation dans les différentes disciplines, de cours et d'ateliers où le français est langue véhiculaire et dans la promotion d'expériences méthodologiques (comme le Projet CLIL, Content and Language Integrated Learning¹²²) qui mettent l'accent sur la dimension transversale et commune aux divers enseignements de l'éducation linguistique.

Evidemment, une approche de ce type exige que dans le bagage des étudiants figurent des enseignements théoriques sur le langage et les langues (sociolinguistiques, psycholinguistiques, historico-linguistiques et linguistiques), trop longtemps exclus des formations des enseignants et réservées aux spécialistes.

Le plan d'étude prévoit, ainsi, que les étudiants aient d'abord des connaissances théoriques et méthodologiques qui leur permettront de faire une lecture correcte et d'interpréter les phénomènes linguistiques et sociolinguistiques par une approche graduelle mais complète des sciences du langage. Ce plan prend en compte les aspects suivants.

- Les concepts, les méthodes et les théories fondamentales de la linguistique générale sont introduits dans le cours de Linguistique italienne (30 heures - 4 CFU), dont le propos est aussi de présenter les aspects plus spécifiques de la langue italienne, en se référant à l'évolution des structures phonétiques, phonologiques, morphologiques, syntaxiques et lexicales en dimension diatopique, et en rapport avec l'histoire des usages sociaux.
- L'enseignement de la Linguistique appliquée (30 heures - 4 CFU) est par contre destiné à approfondir les problèmes de mise en œuvre liés aux caractéristiques de la réalité sociolinguistique et ethnolinguistique italienne, mettant l'accent sur les thématiques de la variation et du contact linguistique et concernant également les processus d'acquisition des langues ainsi que les principes d'enseignement et d'apprentissage découlant du contexte plurilingue.

¹²¹ Pour un compte rendu, partiel mais précis, des multiples perspectives didactiques de l'intercompréhension, dans un contexte plurilingue, expérimentées dans le cadre de nombreux projets italiens et européens représentatifs, cf. *Le lingue romanze: una guida per l'intercomprensione*, Torino, Utet Libreria, 2005.

¹²² Le compte rendu des expériences CLIL, bien plus manifeste dans le cadre italien, peut être trouvé chez Graziano Serragiotto, C.L.I.L. . *Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Perugia, Guerra edizioni Guru, 2003.

- Les fondements géolinguistiques locaux et les éléments plus proprement dialectaux sont analysés dans le cadre d'ateliers qui prévoient l'élaboration et l'expérimentation de travaux pratiques et descriptifs des codes du répertoire. Des stages sont prévus dans des organismes qui oeuvrent sur le territoire tels que le BREL, le Centre d'études francoprovençales de Saint-Nicolas, le Centre culturel walsers de Gressoney-Saint-Jean, et qui sont chargées de favoriser une amélioration globale de la connaissance des ressources existantes et aussi d'activer des canaux de communication, d'échange et de médiation interinstitutionnelle.
- Pour le secteur de la communication éducative transversale, concernant les différents codes, linguistiques et extralinguistiques, le plan d'étude prévoit, en plus, l'enseignement de la psychopédagogie du langage et de la communication (30 heures - 4 CFU) ; par contre les aspects plus proprement liés à la communication par le texte en termes de tradition littéraire, et à l'évolution de la production et de l'édition du livre pour enfants, sont abordés dans le cadre du cours de littérature pour l'enfance (30 heures - 4 CFU).

Le passage délicat de la valorisation de la réalité, linguistique et locale assez complexe, aux objectifs du plurilinguisme européen est modulé par l'articulation de parcours didactiques relatifs aux trois langues européennes représentées dans l'école valdôtaine. Les cours de didactique des langues modernes sont prévus de la manière suivante :

- Didactique de la langue italienne – 4 CFU (30 heures)
- Didactique de la langue française – 4 CFU (30 heures)
- Didactique de la langue anglaise – 4 CFU (30 heures)

Un atelier de 80 heures qui propose un perfectionnement des spécificités concernant la didactique de l'italien langue seconde (cf. 4.7.5.) est également organisé.

Au cours des trois dernières années, l'offre formative liée aux enseignements linguistiques a été, finalement, enrichie par de nouvelles unités grâce à l'expérience du projet *Université, école et territoire. Parcours intégrés pour le développement de compétences éducatives confirmées*, financé par le Programme opérationnel régional du Fonds social européen (Mesure C3 - Haute formation). Dans ce domaine, de nouveaux parcours de formation ont été activés pour valoriser les ressources linguistiques du territoire¹²³ et des séjours résidentiels ont été organisés à l'Institut de dialectologie de l'Université de Neuchâtel. Ces expériences ont offert aux étudiants l'opportunité d'entrer en contact avec une réalité autre, mais qui ressemble au point de vue linguistique à celle de la Vallée d'Aoste, et qui favorise les réflexions, les comparaisons, les analogies propres à encourager une approche plus consciente des spécificités de leur propre contexte.

Les problèmes de fond

Conçu pour favoriser une situation de bi-plurilinguisme et dans la perspective didactique d'une éducation linguistique intégrée¹²⁴, le parcours formatif prévu pour les futurs enseignants, tout en ayant atteint des résultats généralement plus que satisfaisants au cours du premier septennat, se heurte à quelques difficultés de réalisation résumées ci-dessous:

- le vécu d'une grande partie des étudiants essentiellement monolingues dans leurs cadres familial et social, constitue une donnée de départ en contradiction partielle avec l'élaboration du plan d'étude qui ne prévoit pas un enrichissement ultérieur des connaissances en langue française supposée acquise et bien maîtrisée. De ce fait, la connaissance de cette langue au niveau réceptif

¹²³ Un premier module, inspiré par les relations complexes qui séparent les politiques linguistiques et le contexte, prévoit l'approfondissement des problématiques sociolinguistiques, liées au plurilinguisme en termes de politique linguistique et de planification, de résistance et d'accommodement de la communauté, des perceptions linguistiques et métalinguistique, de jugements d'identité et d'attitudes sociolinguistiques des protagonistes du monde de l'école - enseignants, élèves, parents - et de toute la communauté. Un second module, opportunément orienté vers une perspective didactique et linguistique, se propose d'enrichir les connaissances théoriques acquises par les étudiants dans leur parcours universitaire, avec des compétences plus spécifiques, de type dialectal et ethnographique. Un troisième module, enfin, fournit des connaissances sur la manière dont les concepts et les outils informatiques et technologiques peuvent être utilisés dans les secteurs linguistique et humaniste, et quelles applications l'informatique met à la disposition pour la gestion de textes, de documents et de bases de données.

¹²⁴ cf. Revelli (2005b), (2006a)

est généralement bonne, mais la maîtrise des procédés de production demeure souvent incertaine. Elle se caractérise par : le maintien des aspects phonologiques, prosodiques et mélodiques de l'italien, des compétences pragmatiques insuffisantes et des incertitudes grammaticales persistantes. Les incertitudes linguistiques ressortent principalement dans certaines situations – telles que la rédaction du mémoire de maîtrise (cf. 6.1.) - où l'emploi des langages techniques et sectoriels constitue une obligation ;

- étant donné l'état de connaissance des langues locales (francoprovençal, piémontais, töitschu et titsch), seul un pourcentage entre 20% et 25% des étudiants déclarent en avoir la maîtrise au niveau productif, alors que 20% affirment posséder des compétences - en général essentiellement réceptives - dans un dialecte qui n'est pas forcément lié au territoire¹²⁵ ;
- l'apprentissage et le perfectionnement de la langue anglaise font l'objet de deux cours (débutant et avancé) correspondant à un total de 8 CFU, mais cette langue semble être complètement ignorée par certains étudiants qui ont fréquenté le lycée avant l'introduction de l'anglais dans les cursus scolaires ;
- le modèle didactique et éducatif, proposé à l'intérieur du parcours de formation et orienté vers une approche intégrée des différentes langues, vise à entretenir une réflexion constante sur son fonctionnement parfois perçu par les étudiants comme étant difficile à appliquer. En effet, l'éducation linguistique faite en italien, français et – dans une moindre mesure - en anglais, déjà expérimentée par les futurs enseignants dans leurs expériences précédentes, est souvent fondée sur une connaissance sommaire et sur une reproduction figée de règles grammaticales tirées des manuels scolaires. Elle est aussi, en général, surtout consacrée à l'acquisition d'aptitudes répétitives et à l'observation des règles qui s'inspirent, essentiellement des modèles littéraires écrits. Les espaces réservés à la réflexion métalinguistique, à la confrontation inter-linguistique, aux comparaisons de variétés et de registres sont dans le domaine scolaire encore marginaux. La proposition d'abandonner des pratiques inefficaces, bien que validées et consolidées par la didactique traditionnelle, peut donc sembler aux yeux des futurs enseignants, encore inexperts et peu sûrs d'eux, comme particulièrement risquée ou constituant une tâche trop lourde. Les stages suivis par les étudiants dans des institutions scolaires peuvent, ainsi, leur offrir une occasion d'émancipation, puisqu'ils leur permettent, d'une part, l'expérimentation de méthodologies novatrices et d'autre part, la transfert des savoir-faire acquis aux écoles qui les reçoivent.

6.2.2. Formation initiale des enseignants du secondaire : l'École de spécialisation pour les Enseignants de l'école secondaire

Cette École de spécialisation (SSIS), instituée par décret ministériel du 26 mai 1998, est destinée à la formation post-maîtrise des enseignants du secondaire. Le parcours de formation est biennal (120 CFU), il se répartit en filières correspondant aux différentes disciplines d'enseignement et se conforme aux critères nationaux prévus par la loi 127/97. À la SSIS peuvent s'inscrire : les Italiens et les ressortissants de la Communauté européenne qui ont obtenu la maîtrise en Italie, leur permettant d'enseigner dans le secondaire ; mais également les citoyens de la Communauté ayant accès aux formations et aux stages destinés aux enseignants du secondaire dans leurs pays respectifs.

Plan de formation

Ce cours universitaire est obligatoire et prévoit : 90 crédits destinés à l'enseignement et aux ateliers didactiques (680 heures) et 30 crédits pour un stage pratique de 320 heures. Les enseignements sont structurés en modules, concernant les sciences de l'éducation, qui peuvent être communs à toutes les filières, et en modules d'approfondissement méthodologique dans les domaines de spécialisation. Pour l'examen final, chaque étudiant doit préparer un rapport de stage analytique.

¹²⁵ Les données sont tirées des fiches sociolinguistiques qui sont proposées chaque année aux étudiants inscrits en 1^{ère} année du cours d'études en Sciences de la formation primaire. La moyenne d'âge de la population étudiante référencée est de 20 ans, l'élément féminin étant nettement prépondérant.

Les filières linguistiques

La SSIS de la Vallée d'Aoste tient compte des besoins en personnel enseignant des écoles secondaires de la Région et, sur cette base, elle établit chaque année quelles filières pourront être ouvertes. Dès la première année d'activité, les filières concernant les enseignements linguistiques ont été activées de la manière suivante :

- Cours bisannuel 1999/2000 : Filière linguistique et littéraire (Italien)
- Cours bisannuel 2000/2002 : Filière linguistique et littéraire (Italien) ; Filière langue étrangère (Anglais).
- Cours bisannuel 2002/2004 : Filière linguistique et littéraire (Italien)
- Cours bisannuel 2004/2006 : Filière linguistique et littéraire ; Filière langue étrangère (Anglais)
- Cours bisannuel 2005/2007 : Filière linguistique et littéraire ; Filière langue étrangère (Français).

Le modèle didactique de référence, dont les bases théoriques sont identiques à celles du cours d'études pour les enseignants de l'école primaire (cf. 6.2.1.), prévoit que tous les enseignements du plan d'étude aient une approche didactique, capable de garantir les liens utiles entre théorie et pratique. Ainsi, les cours se déroulent en parallèle et en étroite collaboration avec les stages didactiques qui sont supervisés par des enseignants sélectionnés sur avis public.

La filière linguistique et littéraire (italien et latin) se caractérise par des cours s'inscrivant dans une optique didactique qui traite des principaux problèmes de nature scientifique ou méthodologique, appliqués par la suite à l'enseignement de la langue et de la littérature italienne et latine. Par rapport au secteur linguistique italien, les étudiants sont d'abord encouragés à affronter les spécificités du code (*Problèmes scientifiques et méthodologiques dans la didactique de la langue italienne et de ses variétés - 30 heures*), et sont donc amenés à se mesurer aux modèles et aux moyens didactiques opérationnels (*Moyens et modèles pour la didactique de la langue italienne et de ses variétés même en contexte bilingue - 30 heures ; Modèles de traitement didactique de la langue italienne et de ses variétés - 20 heures*) qui tiennent compte des variétés de l'italien et du contexte bi-plurilingue à l'intérieur duquel ils devront agir (*Enseignement de la langue italienne dans un contexte bilingue ou plurilingue - 10 heures*). Dès la première année de cours, la section de littérature italienne se caractérise par une approche opérationnelle (*Problèmes, méthodes et didactique de la littérature italienne - 30 heures*) à l'intérieur de laquelle une grande importance est donnée à la comparaison avec les littératures d'autres secteurs culturels (*Modèles de traitement didactique de la littérature italienne et des littératures comparées - 20 heures ; Moyens et modèles didactiques de la littérature italienne et des littératures comparées - 25 heures*).

D'une manière analogue, les enseignements liés à la langue latine se concentrent sur les difficultés, les méthodes, les modèles, les outils de la didactique de la langue et de la littérature (*Problèmes, méthodes et didactique de la langue latine - 15 heures ; Problèmes, méthodes et didactique de la littérature latine - 15 heures ; Modèles de traitement didactique de la langue latine - 20 heures ; Modèles de traitement didactique de la littérature latine - 20 heures*) et sur l'expérimentation concrète de textes, d'outils et de méthodes de traduction (*Laboratoire didactique de latin - 30 heures*).

La formation spécifique, prévue pour les filières *Langue étrangère – anglais et français*, englobe des enseignements qui proposent l'approfondissement des thématiques liées :

- aux structures des différentes disciplines (*Linguistique cognitive dans le contexte anglophone - 40 heures ; Méthodologie de la linguistique dans le contexte anglophone - 30 heures ; Linguistique appliquée à la langue française – 30 heures*) ;
- à l'éducation littéraire (*Théorie littéraire et enseignement de la littérature anglaise - 35 heures ; Méthodologie générale de l'enseignement de la littérature française – 35 heures*) et comparée (*Littérature anglaise dans le contexte européen - 35 heures Méthodologie générale de l'enseignement de la littérature française dans le contexte européen – 35 heures*) ;
- au domaine proprement linguistique (*Didactique de la langue anglaise - 45 heures ; Didactique de la langue anglaise et évaluation du résultat - 35 heures ; Enseignement et*

évaluation de l'anglais écrit - 20 heures ; Didactique de la langue française – 60 heures ; Didactique de la langue française en contexte bi-plurilingue - 25 heures ; Didactique de la langue française et évaluation - 45 heures ; Didactique de la production écrite en français - 20 heures ; Français sur objectifs spécifiques – 30 heures) ou à travers des parcours thématiques, concernant la didactique des aspects culturels et interculturels (Didactique de la culture et des institutions des pays de langue anglaise – 25 heures ; Didactique de la culture et des institutions des pays de langue française – 30 heures),

- aux orientations européennes (*Dimension européenne de l'éducation linguistique – français – 20 heures*),
- à l'analyse des manuels scolaires (*Analyse des manuels pour l'école secondaire – 25 heures*)
- à l'application des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues étrangères (*Technologies éducatives et multimédia pour la langue et la littérature anglaise - 30 heures ; Technologies éducatives et multimédia pour le français - 25 heures*).

6.2.3. Les autres spécialisations post-maîtrise du secteur linguistique

À compter de l'année académique 2006/07, l'Université de la Vallée d'Aoste a organisé son premier parcours de formation post-maîtrise dans le secteur linguistique. Il s'agit du Perfectionnement en didactique de l'italien L2 (DIDIT/L2), cours annuel destiné à fournir aux enseignants des bases théoriques et des moyens d'application pour donner une réponse adéquate aux besoins linguistiques des élèves non-italophones, insérés dans les classes de tous les degrés.

Le parcours prévu se structure en deux phases - un laboratoire de base¹²⁶ (80 heures) et un cours avancé (100 heures) - et s'articule en leçons théoriques (132 heures) et en travaux pratiques (48 heures), pour un total de 180 heures, équivalent à 15 CFU.

Le modèle d'organisation adopté inscrit la formation dans le domaine du e-learning intégré, en prévoyant des modules de didactique en présence et des heures de didactique en ligne. Cette solution - choisie pour favoriser la participation des enseignants en activité, grâce à la flexibilité de son utilisation (temps et espaces) et à la possibilité de prolongation des périodes de formation - facilite également la collaboration des étudiants avec des professeurs experts et des formateurs des différents pôles universitaires. La présence d'un forum (classe virtuelle), conçu comme un espace de discussion à l'intérieur duquel les thématiques introduites par les leçons théoriques sont débattues, favorise l'accès des participants à une pluralité de matériels, en promouvant des modalités plus articulées d'organisation de la didactique et une socialisation propice aux apprentissages. Dans ce forum, des enseignants experts ayant les fonctions de tuteurs facilitent la communication entre les étudiants et suivent de près le déroulement des discussions en y contribuant par des stimuli et des conseils sur l'application dans le domaine scolaire de ce qui a été enseigné. Les tuteurs soutiennent aussi les étudiants pour trouver des solutions aux problèmes d'accès aux technologies, pour affronter les obstacles d'ordre motivationnel et/ou d'organisation, pour expérimenter les outils, les études de cas, les simulations d'expériences à travers les consultations, en présence et en ligne, de type individuel ou collectif.

Les périodes de formation en présence permettent, d'autre part, l'intégration entre les temps de formation théorique, les espaces et les occasions de réflexion méthodologique et la recherche sur les pratiques didactiques, encourageant en même temps la connaissance, la coopération et l'échange entre des enseignants de différentes institutions scolaires.

Les enseignements fondamentaux du parcours de formation, auxquels 23 étudiants sont inscrit cette année, sont les suivants : Sociolinguistique et répertoires en Vallée d'Aoste / Linguistique / Linguistique acquisitionnelle / Didactique de l'italien L 2 : écoute et compréhension ; parler et interaction communicatives ; lecture ; écriture / Italien véhiculaire pour l'étude (projet CLIL) /

¹²⁶ Le laboratoire de base est accessible même aux enseignants qui n'ont pas la maîtrise, grâce à un protocole de collaboration avec la Surintendance aux études. (cf. 4.7.)

Orientations européennes en matière de plurilinguisme / Didacticiel pour l'enseignement de l'italien aux étrangers / Technologies de l'éducation pour la construction d'outils didactiques.

En outre, chaque année, l'Université de la Vallée d'Aoste, en collaboration avec l'Université des Études de Lecce, organise le Master en pédagogie interculturelle et dimension européenne de l'éducation et, bien que celui-ci ne soit pas de type linguistique, il doit quand même être mentionné ne serait-ce que pour ses connexions avec les problématiques liées à l'intégration des élèves étrangers (cf. 4.7.)

Le Master, qui s'adresse à de jeunes titulaires de la maîtrise ainsi qu'aux intervenants d'institutions ou d'associations, aux éducateurs professionnels, aux opérateurs des centres d'accueil, aux professeurs et aux directeurs d'institutions scolaires, se propose de former : des experts aptes à projeter et gérer des interventions d'éducation interculturelle, en milieu scolaire ou dans le cadre de la formation permanente, des consultants et des opérateurs pour les administrations publiques, les organismes et les associations telles que les ONG ou les Associations à but non lucratif, des opérateurs dans le domaine de la recherche, la documentation et la formation, des experts d'aide à l'intégration socioculturelle des personnes issues de cultures minoritaires.

Ce Master, dont l'enseignement est prévu en italien et en français, utilise les techniques de la formation à distance. Il vise à fournir une mise à jour des compétences scientifiques et professionnelles dans les secteurs de l'éducation interculturelle et de la dimension supranationale de l'éducation. Le Master s'articule en 1.500 heures de formation (enseignement, travail autodirigé, exercices, laboratoires et stages résidentiels) pour un total de 60 CFU.

Les enseignements prévus sont les suivants : Pédagogie interculturelle / Psychopédagogie de l'intégration / Philosophie de l'éducation / Dimension européenne de l'éducation / Didactique interculturelle / Dimension européenne de l'enseignement / Méthodologie de l'intégration scolaire et socioculturelle / Méthodes et techniques de la communication interculturelle / Codes culturels et métaculturels de la communication / Sociologie de la famille et de l'interculturel / Sociologie des migrations / Sociologie des processus culturels en Europe/Institutions de l'UE et intégration européenne / Modèles du développement et des politiques de l'intégration / Multiculture, les droits humains et de l'enfance / Droit du travail, défense et assistance des immigrés / Règles et dispositions sur l'intégration scolaire / Histoire des religions et dialogue interreligieux.

7. Les apprentissages langagiers extrascolaires

En dehors du contexte scolaire, les initiatives mise en place pour l'enseignement et l'apprentissage des langues sont nombreuses et diversifiées. Elles s'adressent prioritairement aux adultes et concernent principalement l'anglais. Nous ne recensons ici que les plus importantes.

English Centre

Il s'agit d'une école privée, affiliée aux British Institutes et située à Aoste. Elle œuvre depuis plus de 40 ans et est reconnue officiellement par la Région. Cette école offre des cours pour tous les niveaux (du débutant à l'avancé), répartis par tranches d'âges (de 3 à 7 ans, de 8 à 11 ans, de 13 à 15 ans et adultes). Actuellement, elle compte 318 inscrits. Tout le personnel enseignant est de langue maternelle anglaise et possède un diplôme universitaire britannique pour l'enseignement de cette langue. L'English Centre collabore avec des organismes publics et privés et avec des entreprises. L'Administration régionale lui a confié la formation et la certification linguistique des instituteurs. Cette école est centre d'examen pour les certifications de l'Université de Cambridge.

Shenker Institute of English

L'école, affiliée au groupe Shenker, est aussi située à Aoste. Elle compte environ 80 inscrits majoritairement des adultes. Elle applique une méthode particulière (George Shenker), expérimentée il y a 50 ans, fondée essentiellement sur la pratique linguistique de l'écoute et l'expression orale. Il s'agit de répéter des expressions et des phrases ayant une difficulté croissante, permettant d'enrichir ainsi progressivement le patrimoine linguistique actif et passif.

Alliance Française de la Vallée d'Aoste

L'Alliance française de la Vallée d'Aoste, en outre de son activité de promotion de la francophonie (cf. 1.4), organise des cours de français pour tous les niveaux et tous les publics. Les cours pour jeunes et adolescents sont peu nombreux en considération du fait que le français est obligatoire et enseigné dès l'école de l'enfance. Toutefois un cours de rattrapage scolaire pour adolescents a été proposé depuis l'été 2004 et reconduit avec succès depuis.

Les cours s'adressent donc prioritairement à des adultes et correspondent aux typologies suivantes :

- cours collectifs : tous niveaux par groupes restreints (une dizaine de personnes), modules de 30 heures, trois modules par an, (octobre, janvier et avril) plus une session d'été ouverte depuis 2003 ;
- cours sur objectifs spécifiques pour la Région : formation continue en français des fonctionnaires de l'Administration régionale. Deux sessions sont prévues : une première session (de février à juin) de 30 heures pour les cours de langue générale et une seconde session (d'octobre à décembre) de 20 heures pour les cours de spécialité (français administratif, conversation et niveau supérieur) ;
- cours pour les entreprises : formation continue ou spécifique en français de 20 à 60 heures : Mairie d'Aoste, Banque d'Italie, Lycées professionnels, Rai, Sources du Mont-Blanc, imprimerie Musumeci, La Stampa, etc.

Données statistiques

Session de janvier 2005 :	40 inscriptions
Session d'avril 2005 :	45 inscriptions
Session d'octobre 2005 :	35 inscriptions
Cours pour la Région :	156 inscriptions
Cours pour les entreprises :	33 inscriptions
Cours particuliers :	41 inscriptions
Total inscriptions 2005 : 350 inscriptions (contre 323 en 2004)	
Heures étudiants 2005 : 8031 (contre 6722 en 2004)	
Heures professeurs 2005 : 1294 (contre 1214 en 2004)	

- cours particuliers : langue générale pour la préparation aux concours de recrutement de la Région et français de spécialité ;
- cours de préparation aux épreuves de français des concours de recrutement pour médecins, infirmières, instituteurs etc.

Pour 2006, l'Alliance française a remporté un appel d'offre à hauteur de 98.800 euros, pour le projet *Le français passionnément* (délibération n. 4709, 30 décembre 2005), qui bénéficie des financements prévus par le Fonds social européen suite à la présentation par la Région, en juin 2005, d'un plan de financement global pour les actions de formation pour adultes. Grâce à ce projet, depuis octobre 2006, 120 personnes suivent une formation gratuite, financée par le Fonds social européen, de 100 heures couvrant 4 niveaux : débutant (4 classes), élémentaire (une classe), intermédiaire (deux classes) et avancé (trois classes).

Bibliothèques

Les 54 bibliothèques territoriales et la bibliothèque régionale offrent, en plus de matériel pour l'autoformation en plusieurs langues, des cours de langues, principalement d'anglais, destinés à la population adulte du territoire. D'autres cours sont organisés en collaboration avec les communes.

La Bibliothèque régionale d'Aoste, la plus importante sur le territoire avec 60.000 volumes, offre un vaste ensemble de matériels pour la lecture et l'étude autonome :

- des manuels et des cours interactifs pour l'apprentissage des langues, des dictionnaires, des cassettes vidéo et des DVD ;
- des ouvrages littéraires en langue originale ;
- des cd et des cassettes audio qu'il est possible d'écouter sur place ;
- des quotidiens et des revues en langue italienne, française, anglaise, allemande, espagnole et arabe (600 abonnements en cours actuellement).

Associations professionnelles et agences de formation

Les associations professionnelles de catégorie qui oeuvrent dans le secteur du tourisme organisent souvent des cours de langues. En particulier, l'Association des hôteliers de la Vallée d'Aoste organise des cours à différents niveaux de compétence linguistique qui visent à améliorer la communication et l'interaction des professionnels du secteur hôtelier avec les touristes qui sont principalement anglophones (cf. 1.3). L'Association valdôtaine des moniteurs de ski organise des cours d'anglais spécifiques pour ces associés qui sont en contact avec les nombreux touristes étrangers. D'autres initiatives de formation sont organisées en collaboration avec les Associations professionnelles, les bibliothèques, les communes et les agences de formation accréditées sur le territoire, tel que EB Form (Enti bilaterali per la Formazione) et Projet Formation. Ce dernier peut organiser aussi des certifications LCCIIEB (London Chamber of Commerce and Industry International Certifications) en collaboration avec le Centro Studi de Milan.

Projet Vallée d'Aoste : Babel des langues

Il s'agit d'un projet de vaste envergure adressé à des adultes, des professionnels du secteur touristique et, plus en général, à tous ceux qui souhaitent apprendre ou perfectionner la connaissance des langues suivantes : anglais (de base, intermédiaire, avancé et conversation), espagnol, espagnol d'Amérique, russe (cours de base), chinois (cours de base), japonais et allemand (cours de base). Les organismes impliqués dans ce projet sont : le EB Form d'Aoste, la Fondation pour la formation professionnelle touristique de Châtillon, le Lycée linguistique de Courmayeur, la Région Autonome Vallée d'Aoste, le Fonds social européen et le Ministère du travail. Ces cours se proposent de dispenser un enseignement de la langue dans un contexte communicatif en mettant l'accent sur la langue orale et la compréhension. Pour ce qui concerne le chinois, le japonais et le russe les cours s'adressent à des débutants qui souhaitent acquérir un niveau A1 du CECR. A la fin des cours les participants devraient être en mesure de réussir les certifications délivrées par des organismes internationaux. Certains cours ont déjà démarré à Aoste, Châtillon et Courmayeur, d'autres partiront en 2008.

Centre territorial permanent

Anciennement dénommé Centre d'éducation pour les adultes, le CTP¹²⁷ s'adresse à un public ayant atteint l'âge de 15 ans. En plus des cours de formation pour adultes dans différents secteurs (informatique, droit, santé, etc.), il organise des cours de langues, principalement anglais, français, espagnol et italien L2, à des niveaux différents. Le tableau 21 présente de manière synthétique l'activité de ce centre et indique le nombre de participants pour l'année 2005-06.

Tableau n. 27 - Cours de langues du CTP par typologie et nombre de participants – a.s. 2005/06 (élaboration de données CTP)

	Niveau A1	Niveau A2	Niveau B1	Niveau B2	Conversation (B2)
Anglais	63	40	23	15	13
Français	83	53	-	-	-
Espagnol	20	20	-	-	-
Allemand	20	-	-	-	-
Italien L2	11	-	-	-	-

Université du troisième âge

L'Université du troisième âge est une coopérative à but non lucratif, créé en 1981 et siégeant à Aoste, qui a comme objectif la diffusion de la culture et la socialisation. Elle organise des cours pour adultes, âgés d'au moins 35 ans, qui concernent différents domaines : sciences humaines (littérature italienne et française, histoire, philosophie, psychologie), artistiques, scientifiques (économie, droit) et techniques (informatique). Les cours de langue (anglais et espagnol pour débutants), de conversation (anglais et français) et de culture et civilisation (français) intéressent chaque année quelques centaines de personnes.

Associations à but non lucratif

Des associations à but non lucratif oeuvrent en Vallée d'Aoste dans les domaines sociaux et culturels, et notamment dans la promotion des langues. L'association de femmes d'Amérique Latine « Uniendo Raices » organise des cours d'espagnol et de portugais pour adultes et une activité de soutien et suivi extrascolaire pour favoriser l'intégration des élèves hispanophones et lusophones dans le système scolaire valdôtain.

¹²⁷ Le Centre territorial permanent s'occupe aussi de l'alphabétisation des adultes cf. 4.7.3

8. Les orientations européennes et les applications concrètes

La Vallée d'Aoste poursuit avec conviction et efficacité une politique régionale européenne qui se concrétise dans une utilisation performante des Fonds structurels destinés tout particulièrement à financer des programmes pluriannuels de développement dans différents secteurs comme par exemple le territoire, les aires protégées, les ressources naturelles, les risques naturels, la santé, les services sociaux, les transports, les politiques pour les jeunes, l'éducation et le travail, l'économie rurale, les systèmes touristiques.

Elle partage tout particulièrement l'objectif d'une coopération transfrontalière entre régions contiguës, afin de créer des pôles socioéconomiques et culturels au moyen de stratégies conjointes pour un développement territorial durable.

Notamment dans le domaine de l'éducation notre région poursuit l'objectif de renforcer l'identité et la citoyenneté européennes. Ces dernières sont considérées comme fondamentales et se concrétisent particulièrement dans des actions finalisées à étayer l'éducation bilingue, à développer la dimension européenne dans les enseignements, à conforter le plurilinguisme, à impulser la réflexion sur la sauvegarde et la valorisation du patrimoine linguistique et culturel.

La politique régionale européenne en matière d'éducation a pris de l'essor particulièrement à partir des années 70 et encore plus à partir des années 90 quand le Service de l'inspection technique a été formellement constitué. Dénommé Service de soutien à l'autonomie scolaire à partir de l'année 2006/07, ce bureau assure un rôle d'impulsion des programmes européens à travers des initiatives d'information, de formation, de coordination et de suivi d'actions innovantes, de promotion et valorisation de bonnes pratiques, de documentation et de diffusion des initiatives.

8.1. La coopération transfrontalière

La coopération transfrontalière dans le domaine de l'éducation entre la Vallée d'Aoste et la Haute-Savoie est ancienne, variée et continue.

Cette coopération prend appui sur l'évidente proximité géographique de ses territoires structurés de voies de communication modernes, sur une relation à l'espace qui lie les populations aisément, sur une communauté de langue rendant les contacts simples et naturels, sur une histoire en partie commune permettant la reconnaissance d'une identité proche, sur un patrimoine et une culture, à bien des égards, semblables. Ces deux territoires développent dans de nombreux domaines des expériences de coopération diverses, nouant ainsi des liens entre tous les acteurs de la société, de l'enseignement supérieur aux échanges commerciaux, en passant par la valorisation patrimoniale.

La proximité géographique, économique, culturelle, historique de la Vallée d'Aoste et de la Haute-Savoie, confortée par une évidente facilité des contacts, est alors un élément déterminant pour une coopération efficace. Le territoire commun, caractérisé par un milieu alpin et par des conditions de vie semblables, fait en sorte que les problématiques sont très souvent identiques : de là la nécessité et l'intérêt de partager et mettre en commun l'expérience de chacun pour la recherche de solutions et de stratégies intégrées.

De plus, le constat qu'il existe un réel échange et une compréhension mutuelle approfondie par l'emploi de la langue commune utilisée notamment dans le domaine éducatif à tous les niveaux – élèves, personnels enseignants et de direction, décideurs, etc. – assure une dimension concrètement transfrontalière aux initiatives qui se réalisent.

En particulier dans le domaine de l'éducation, de la formation et de la culture, la coopération est structurée par des accords bilatéraux de mise en œuvre d'actions communes et conjointes. Les parties se sont en fait engagées à conforter cette coopération dans le triple objectif de :

- a) renforcer les liens d'amitié entre les populations haut-savoyardes et valdôtaines et notamment entre les jeunes, les enseignants et les communautés éducatives concernées ;

- b) approfondir la connaissance réciproque des systèmes éducatifs et pédagogiques et de leur environnement géographique, économique, social, politique, administratif ;
- c) s'appuyer sur les partenariats durables ainsi mis en place pour développer une stratégie d'ouverture européenne et internationale et assurer le rayonnement d'un pôle de la francophonie.

Une convention entre le Rectorat de l'Académie de Grenoble et la Région Autonome Vallée d'Aoste existe depuis 1994, elle est périodiquement réactualisée et se concrétise par des avenants annuels. Il existe en fait une forte volonté politique des deux cotés d'approfondir, d'élargir et de renforcer cette coopération dans les domaines de l'éducation, de la formation et de la culture. Une déclaration en ce sens a été adoptée le 6 février 2004 à Annecy par les exécutifs de la Région Autonome Vallée d'Aoste et du Conseil Général de la Haute-Savoie.

Ce partenariat a permis de réaliser plusieurs projets dans le cadre du programme européen INTERREG ; les initiatives accomplies ont concerné dans la période 1996/99 la mise en réseau télématique des établissements scolaires, la formation et l'échange des personnels de l'éducation, la réalisation de stages en entreprises à l'intention de lycéens de part et d'autre de la frontière.

Pour la période 2000/06 un projet global de coopération porté par la Région Autonome Vallée d'Aoste, le Conseil Général et l'Inspection académique de la Haute-Savoie a été soutenu par un INTERREG III A.

Il s'articule autour des axes suivants :

1. Intégration des dispositifs scolaires
2. Stages en entreprise dans le cadre de la formation initiale
3. Echanges de classes et rencontres d'élèves
4. Rencontres et échanges des personnels de l'éducation
5. Formation des personnels de l'éducation
6. Actions de pilotage de la coopération
7. Actions de valorisation et de communication.

Ce programme se propose de normaliser les relations transfrontalières entre les établissements scolaires – de la maternelle au lycée – en développant, par le biais de projets communs, des conditions favorables à l'apprentissage des langues respectives et notamment à l'application de l'éducation bilingue. Par la mise en œuvre d'initiatives d'envergure, en quelques cas particulièrement innovantes, il vise à impulser une nouvelle dynamique entre les systèmes éducatifs des deux territoires de manière à aboutir à leur intégration progressive et à la création de parcours scolaires conjoints dans une dimension de réelle ouverture européenne.

Données statistiques - a.s. 2005/06

41 projets de classe
1400 élèves valdôtains concernés, de la maternelle au lycée

À cet effet donc, à côté d'activités qui se proposent de pérenniser les échanges et d'élargir le public concerné, toute une série d'actions nouvelles se proposent d'apporter une valeur ajoutée à la coopération et de faciliter la mobilité des jeunes et des personnels éducatifs dans l'espace européen.

Il s'agit notamment de :

- un parcours de formations bilingues à dimension européenne, finalisés à la création et à l'expérimentation d'un double diplôme de fin des études secondaires dénommé ESABAC (cf. 8.4.3.), à valider par les Ministères italien et français ;
- la réflexion sur la construction des compétences tout au long de la vie et sur la certification de qualifications de part et d'autre de la frontière, travail finalisé à développer et expérimenter des systèmes de validation conjoints en lien avec des secteurs d'activités sensibles sur les deux territoires ;
- les stages en entreprise pour les élèves du secondaire du 2^{ème} degré, dans le cadre de la formation initiale et de la pédagogie de l'alternance, permettant aux jeunes de faire une expérience dans le domaine professionnel et contribuant à les placer dans une logique d'acquisition de compétences et de comportements professionnels utiles à leur future insertion dans le monde du travail ;

- les échanges longs d'élèves du secondaire du 2^{ème} degré participant au travail d'une classe dans un établissement d'accueil ;
- les formations conjointes pour les personnels éducatifs sur des thématiques transversales ;
- le travail de mémoire portant sur des moments clé de l'histoire du XX^e siècle, et notamment sur une appropriation des enjeux de l'histoire récente, permettant de dépasser les approches historiques nationales pour s'inscrire dans une dimension fondée sur des valeurs communes, constitutives d'une citoyenneté européenne.

En fait, avec ce projet de coopération, les Institutions de part et d'autre se proposent de devenir un laboratoire d'expérimentation et d'innovation éducative tout à fait cohérent avec les indications prônées par l'Union européenne.

Des perspectives ultérieures sont en phase d'élaboration pour la création d'un Pôle de coopération éducative d'excellence, dont l'objectif est celui d'impulser une dynamique transfrontalière sur l'ensemble des territoires situés sur la frontière France-Italie, en créant une synergie qui mobiliserait les différents acteurs de l'éducation et de la formation autour de projets pilotes visant à promouvoir l'insertion des populations par la mobilité, les échanges et la réciprocité.

Les actions envisagées pour le futur de la coopération sont les suivantes :

1. Réalisation de parcours de formation conjoints bilingues reconnus au niveau transfrontalier.
2. Création de réseaux d'établissements, pour la mise en œuvre de projets conjoints.
3. Échanges pédagogiques de courte et longue durée, organisation de périodes de formation en entreprise destinés aux jeunes en formation professionnelle .
4. Création de pôles d'excellence transfrontaliers en éducation, formation, orientation professionnelle.
5. Création de plates-formes d'échanges de bonnes pratiques, d'espaces numériques de travail permettant la mise en commun de ressources pédagogiques et la mutualisation de données.
6. Mise en place de plates-formes de formation ouverte et à distance.
7. Parcours croisés de formation pour les personnels de l'éducation et de la formation, visant l'acquisition de connaissances, de savoir-faire, de compétences et leur mutualisation.
8. Conception de systèmes d'évaluation et de certification communs.
9. Actions de soutien à la mobilité d'élèves, d'étudiants, d'enseignants, de cadres éducatifs.
10. Conception de formations et de cursus communs facilitant la reconnaissance de niveaux d'études dans l'enseignement supérieur.
11. Mise en synergie d'actions complémentaires, intégratives, facilitant l'articulation école-entreprise.
12. Création de services de coordination, de concertation et de réflexion transfrontaliers.

Ce projet, proposé du côté italien par la Région Autonome Vallée d'Aoste - Assessorat à l'Éducation et à la Culture - et du côté français par le Rectorat de l'Académie de Grenoble, est en cours d'élaboration et de concertation.

Il associera pour l'Italie les Uffici Scolastici Regionali du Piémont et de la Ligurie et, pour la France, les Académies de Nice, Aix-Marseille et Lyon qui, sur la base des coopérations et des partenariats existants, sont désireux d'engager une réflexion et une expérimentation conjointes dans leurs écoles, leurs établissements d'enseignement secondaire et leurs centres de formation, dans un objectif d'harmonisation et de convergence des systèmes éducatifs qui apporterait une plus value aux plans interrégional, bilatéral et européen.

Le projet s'articule en axes-phare dont celui relatif à la création et à l'expérimentation de parcours de formation conjoints bilingues à dimension européenne représente le cœur piloté par la Vallée d'Aoste et le Rectorat de l'Académie de Grenoble. En particulier, celui-ci concernera les filières de l'enseignement général, technologique et professionnel dans l'optique d'une reconnaissance mutuelle sur l'ensemble des territoires préparant un contexte favorable à l'établissement d'un diplôme binational franco-italien de fin d'études secondaires, finalisé au niveau des États (cf. 8.4.3.).

Cet ensemble constitue un Pôle d'excellence éducatif et de formation fédérateur qui, en développant des actions de concertation, sensibilisation et formation, favorisera des réalisations territoriales durables.

8.2. La mobilité des enseignants

À côté des occasions d'échanges poste à poste, de co-animation de classes et des stages de formation et pratiques offertes par la coopération transfrontalière, les enseignants peuvent bénéficier d'autres actions qui en favorisent la mobilité. Ces initiatives, qui impliquent chaque année une cinquantaine d'enseignants valdôtains, diffèrent quant aux typologies, aux objectifs, aux destinataires et aux retombées. Nous essayerons d'en esquisser un inventaire synthétique.

Les principales typologies d'action se résument à :

- des visites d'étude en vue de la réalisation de projets européens, notamment Socrates Comenius 1 ;
- des séminaires pour connaître le système éducatif d'un autre pays (Arion) ;
- des initiatives de formation initiale et continue par l'intermédiaire de bourses accordées par l'UE (Socrates Comenius 2.1 et 2.2., Grundtvig 3), le Conseil de l'Europe (séminaires internationaux pour les enseignants, programme Pestalozzi), les pays ayant signé des accords de coopération avec l'Italie (bourses Autriche, Allemagne, France, Belgique, Espagne, Japon), les pays membres de l'UE ayant signé des accords de coopération avec la Vallée d'Aoste (Belgique - Communauté française de Wallonie-Bruxelles) ;
- des stages de formation organisés et coordonnés par l'Administration régionale pour les enseignants de français et de DNL du secondaire de 2^{ème} degré (loi 50/96) ;
- des bourses accordées par l'Administration régionale pour les enseignants d'anglais et d'allemand.

Ces actions visent principalement :

- le perfectionnement linguistique et méthodologique des enseignants de DL et de DNL (bourses Socrates Comenius 2.1 et 2.2., Grundtvig 3, stages loi 50/96, bourses pays UE) ;
- la connaissance d'autres systèmes éducatifs (Arion, Socrates Comenius 1) ;
- l'élaboration de projets conjoints (Socrates Comenius 1) ;
- le partage et l'échange de bonnes pratiques (visites d'étude, bourses Socrates, stages Conseil de l'Europe) ;
- la confrontation et le partage sur des problématiques communes (stages Conseil de l'Europe).

Les principaux destinataires de ces actions demeurent les enseignants de DL, suivis des enseignants de DNL et de quelques chefs d'établissement ou responsables de projets pédagogiques.

En l'absence de données relatives aux retombées effectives de ces initiatives sur le contexte régional, nous pouvons tenter d'en dresser une liste non exhaustive et non hiérarchisée sur la base des rapports et des retours informels d'information de ceux qui ont participé à ces actions :

- transfert des connaissances et des compétences acquises au cours des stages et des séminaires dans la pratique de classe ou la gestion de l'établissement scolaire ;
- transfert et adaptation au contexte d'origine de bonnes pratiques expérimentées avec succès dans d'autres contextes ;
- prises de contacts pour des initiatives futures, concernant principalement des projets de coopération et d'échange ;
- présentation et dissémination au niveau international de bonnes pratiques expérimentées avec succès au niveau régional ;
- utilisation et dissémination au niveau local d'outils élaborés pendant les stages.

La promotion de certaines de ces initiatives revient au Service de support à l'autonomie scolaire qui assure aussi la sélection des candidats au niveau régional, là où elle est demandée. Pour d'autres, la candidature est présentée directement aux organisateurs ou aux organismes qui accordent les bourses.

En plus de ces initiatives, à compter de l'année 2006/07, le Service de soutien à l'autonomie scolaire a prévu un plan de formation en langue française à l'intention d'environ 200 enseignants de l'école de l'enfance, primaire et secondaire du 1^{er} degré. Les cours se dérouleront aux IUFM de Versailles, d'Alsace et de Montpellier ainsi qu'au CIEP de Sèvres. Les thématiques abordées seront :

- De l'expression orale à la motivation à l'écrit
- Continuité / intégration dans l'enseignement des langues
- DNL – enseignement bilingue
- Enseignement des sciences et de l'astronomie
- Perfectionnement en DNL
- Français langue d'enseignement.

En perspective, il s'agira d'accroître les possibilités d'échanges et d'assurer l'accès le plus large possible à la mobilité pour les enseignants en accord avec les objectifs fixés à Lisbonne, mais aussi de veiller aux aspects qualitatifs de ces flux de mobilité.

8.3. La promotion de la dimension européenne de l'éducation et du plurilinguisme

Dans un contexte déjà sensible à la dimension européenne de l'éducation et au plurilinguisme de par la diversité linguistique et culturelle de sa société et de son système d'éducation, les actions dans ce sens demandent un effort supplémentaire qui va au-delà de la simple promotion.

L'Assessorat à l'Éducation et à la Culture a soutenu et accompagné, dès le début, les projets européens par la création d'un bureau spécifique (bureau DEURE – dimension européenne de l'éducation) auprès de la Surintendance aux études et ce depuis 1995. Au fil des années, ce bureau a organisé des stages et des séminaires de formation, des journées et des conférences d'information ; a fourni des renseignements ; a accompagné les enseignants dans toutes les phases du processus de mise en place d'un projet européen ; a servi d'intermédiaire entre les équipes de projet et l'agence nationale ; a recueilli la documentation et les données sur les projets réalisés ; a élaboré des rapports à l'intention des décideurs ; a rédigé des articles pour diffuser les résultats atteints ; a organisé un séminaire Arion sur le système éducatif bi-plurilingue de la Région (1997). Ce travail de terrain a donné ses fruits : ce n'est pas un hasard si le premier projet européen Socrates Comenius 1 concernant l'école de l'enfance a été présenté par une école de la Vallée d'Aoste.

À ce résultat éclatant, il faut ajouter d'autres données réconfortantes recueillies au cours de l'enquête *L'Europa dell'istruzione : sviluppo e promozione della dimensione europea dell'educazione in Valle d'Aosta*¹²⁸ menée par la Surintendance aux études en 2005 pour vérifier la diffusion au niveau régional des projets à dimension européenne. Pour cette enquête, qui a concerné les institutions scolaires régionales et paritaires, ont été analysés les POF et les sites web et ont été répertoriés les projets et les initiatives suivantes : Socrates Comenius 1, Netdays, PEL, enseignement de l'histoire en dimension européenne, coopération transfrontalière dans le cadre d'INTERREG, certifications linguistiques internationales, projets bilingues loi 50/96, projet Natalino Sapegno pour l'enseignement de la littérature comparée (cf. 4.6), et tous les projets réalisés de manière autonome par les établissements scolaires (EMILE, italien L2, cours extra-curriculaires de langues autres que le français et l'anglais, utilisation des technologies pour l'enseignement des langues). Les tableaux de synthèse à la page suivante montrent que chaque institution scolaire a mis en œuvre plusieurs initiatives de ce genre et rares sont celles qui n'en réalisent qu'une.

¹²⁸ Assessorat de l'éducation et de la culture, Département Surintendance aux études "L'Europa dell'istruzione. Sviluppo e promozione della dimensione europea dell'educazione in Valle d'Aosta", coordonné par l'équipe régionale pour "L'Europe de l'instruction" - mars 2005 – en ligne http://www.scuole.vda.it/Sit/europa_istruzione/europa_istruzione_brochure.pdf

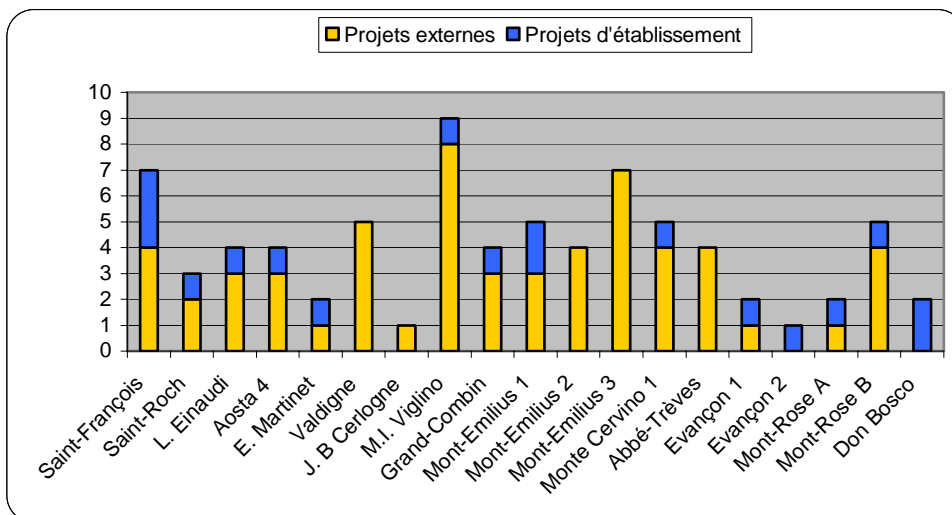


Tableau 28 - Projets à dimension européenne par institutions scolaires de base - a.s. 2004/05 (élaboration de données de la Surintendance aux études)

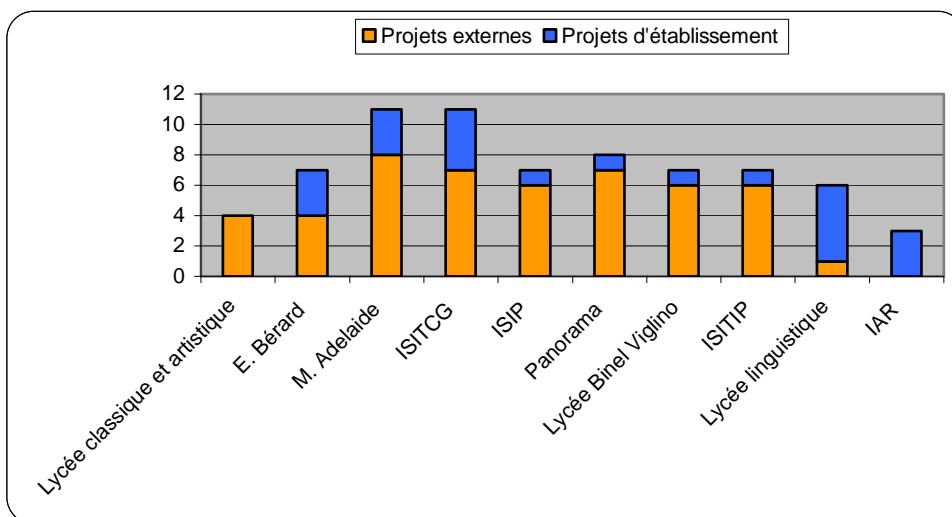


Tableau 29 - Projets à dimension européenne par institutions scolaires sec. 2^{ème} degré - a.s. 2004/05 (élaboration de données de la Surintendance aux études)

Cependant cette enquête ne présente que l'étendue du phénomène et sa diffusion capillaire dans chaque institution scolaire, les données étant incomplètes quant au nombre de classes et au nombre d'élèves impliqués, et surtout elle ne donne aucune indication sur la qualité de ces projets, leur niveau de partage au sein de l'établissement, les retombés en termes d'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, la prise en compte effective et durable de la dimension européenne dans l'enseignement des DL et des DNL.

Parallèlement, la loi sur l'autonomie scolaire a imposé une redéfinition des rapports entre le centre (Ministère et Surintendance) et les établissements scolaires et du rôle que le Ministère de l'Instruction Publique, l'Agence nationale Socrates (INDIRE) au niveau national et la Surintendance aux études au niveau régional étaient amenés à jouer pour la diffusion de la dimension européenne de l'éducation.

La définition de l'Agenda de Lisbonne (2000), qui prévoit des actions spécifiques dans le domaine de l'éducation et de la formation, a poussé les Ministres de l'éducation des pays membres à se mettre d'accord en 2001 sur les objectifs communs à atteindre d'ici 2010. Une année plus tard, le Conseil éducation et la Commission ont adopté un programme de travail pour 10 ans qui devrait être

mis en œuvre au travers de la méthode ouverte de coordination¹²⁹. Approuvés par le Conseil Européen, ces accords forment le nouveau cadre stratégique de coopération dans le domaine de l'éducation et de la formation au niveau européen. Les trois buts majeurs à atteindre d'ici à 2010 sont les suivants :

- améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation dans l'UE ;
- assurer que ceux-ci soient accessibles à tous ;
- ouvrir l'éducation et la formation au monde extérieur.

Dans ce contexte, le Ministère italien, par la Directive n. 267 du 21 juin 2004, a défini les lignes maîtresses de l'action *L'Europe de l'instruction : développement et promotion de la dimension européenne de l'éducation*. Cette action se propose de :

- favoriser l'accès à l'information sur les opportunités offertes par la coopération transnationale afin d'en garantir la diffusion à tous les niveaux ;
- redéfinir les modalités d'intervention et de collaboration entre les différents partenaires : Ministère, Agences nationales Socrates et Leonardo, Uffici Scolastici Regionali, Surintendances, institutions scolaires, IRRE et autres organismes impliqués à titre divers dans ces initiatives ;
- créer un système de suivi des initiatives réalisées qui permette d'un côté de valoriser et de diffuser les bonnes pratiques et de l'autre d'envisager des interventions de compensation sur le territoire.

La coordination de ce projet est assurée au niveau national par une équipe auprès de la Direction des affaires internationales du Ministère de l'éducation et au niveau des régions par une équipe auprès des Uffici Scolastici Regionali, des Intendances et des Surintendances. Ce réseau comprend aussi des établissements scolaires pilotes et les représentants des organismes qui, dans les différents territoires, s'occupent de dimension européenne de l'éducation, à savoir les IRRE et les Universités. L'intérêt de ce fonctionnement en réseau réside dans le fait que les liens entre les différents partenaires ne sont plus hiérarchiques, mais de collaboration réciproque. En effet, chaque "nœud" du réseau peut jouer le rôle de chef de file pour une action spécifique qui implique d'autres partenaires au niveau régional, interrégional ou international. C'est le cas par exemple des réseaux thématiques *Éduquer à l'Europe* et *Un environnement favorable à l'enseignement des langues* qui sont pilotés par deux établissements scolaires et qui réunissent comme partenaires institutionnels les équipes nationales et régionales ainsi que des établissements scolaires, un par région, particulièrement actifs dans ces domaines.

Le modèle proposé par le Ministère, à savoir une équipe régionale de coordination, qui assure le lien avec le Ministère, l'Agence nationale Socrates et les autres équipes régionales, et des établissements scolaires pilotes, qui jouent le rôle d'antennes sur le territoire, a été quelque peu modifié en Vallée d'Aoste, en considération des dimensions réduites du territoire et du nombre exigü d'institutions scolaires. Au lieu de sélectionner quelques établissements pilotes, on a opté pour une solution qui les implique tous. Au début de l'année scolaire, par circulaire de la Surintendance aux études, les chefs d'établissement sont invités à désigner un référent de la dimension européenne de l'éducation qui est par la suite nommé au sein d'un groupe de travail, par délibération du Gouvernement régional. Pour l'année scolaire 2006/07, les référents sont 27. Des représentants de l'Université de la Vallée d'Aoste, de l'IRRE-VDA et de l'Antenne Europe Direct font partie aussi de ce groupe qui se réunit trois ou quatre fois par an. Ces réunions se proposent de :

- favoriser la circulation des informations ;
- permettre aux référents ayant participé à des projets internationaux de présenter leur expérience et de diffuser la documentation ;
- organiser des initiatives conjointement, par exemple la Journée Européenne des Langues ou la Fête de l'Europe.

Ces référents reçoivent aussi toutes les circulaires concernant la dimension européenne, des kit pour la réalisation des projets et sont chargés de diffuser au sein de leurs institutions ces informations et cette documentation.

¹²⁹ Cette méthode se base principalement sur : l'identification et la définition en commun d'objectifs à remplir ; l'élaboration conjointe d'instruments de mesure (statistiques, indicateurs) permettant aux Etats membres de se situer et de suivre l'évolution vers les objectifs fixés ; des outils de coopération comparatifs stimulant l'innovation, la qualité et la pertinence des programmes d'enseignement et de formation (diffusion de bonnes pratiques, projets pilotes...). Elle propose un cadre de coopération entre les États membres, qui respecte la répartition des pouvoirs prévue par les traités et permette de faire converger les politiques nationales pour réaliser certains buts partagés par tous.

Au cours de l'année scolaire 2005/06, ce groupe de travail a collaboré à la réalisation du plan régional d'information *Éducation et formation 2010*¹³⁰, mené de concert et en collaboration avec la Direction générale des Relations internationales du Ministère de l'instruction italien, qui a permis de lancer le débat sur les enjeux et les changements nécessaires pour atteindre les objectifs pour 2010, fixés par le Conseil européen de Lisbonne. Cinq manifestations ont caractérisé ce plan :

- le séminaire *Les TICE : où vont-elles ?* : une semaine consacrée à l'utilisation des technologies à travers des conférences, une table ronde, des demi-journées de formation et des ateliers de présentation de projets réalisés dans les écoles ;
- le Campus interrégional des jeunes « Les jeunes et l'Europe : l'importance des régions frontalières » qui a vu la participation d'une centaine de jeunes venant du Piémont, de la Haute-Savoie, de l'Autriche, ainsi que des Valdôtains. Pendant quatre jours, ces jeunes ont suivi des conférences, travaillé en groupe, élaboré des diaporamas et des documents conjoints sur les thématiques suivantes : les opportunités de la mobilité (d'étude et professionnelles) pour les jeunes des régions transfrontalières ; la citoyenneté européenne : représentations, définitions et notions ; le multilinguisme et le pluriculturalisme en Europe ;
- la phase régionale du concours national *L'Europe de mes rêves* pour l'élaboration d'un spot publicitaire sur le futur de l'Europe, tel que les jeunes l'envisagent ;
- la Fête de l'Europe destinée aux élèves de la dernière année de l'école secondaire du 1^{er} degré et du *biennio* de l'école secondaire du 2^{ème} degré. Une matinée de conférences, débats, jeux, présentations de projets réalisés.
- le séminaire *Communiquer, connaître, grandir grâce aux langues*¹³¹, qui a été placé sous le signe du plurilinguisme et de l'enseignement des DNL en langue seconde. Cette rencontre, qui a eu lieu à Pont-Saint-Martin (Aoste) le 26 septembre 2006, a réuni des experts, des chefs d'établissement, des enseignants, des étudiants qui ont partagé leurs points de vue théoriques et leurs pratiques de classe. Cette manifestation a constitué aussi l'occasion pour fêter la Journée européenne des langues qui est célébrée chaque année, régulièrement, depuis sa création (cf. 8.3.1).

Pour 2006/07, le groupe s'est fixé comme objectif prioritaire d'inscrire la dimension européenne de l'éducation dans les POF non seulement pour mettre en cohérence toutes les initiatives prévues dans cette direction, mais aussi pour placer la formation du citoyen européen au cœur des finalités du projet d'établissement. Cette réflexion et cette mise en cohérence est accompagnée et soutenue par la Direction générale des Relations internationales du Ministère qui a lancé la campagne *Adoptons un objectif* pour sensibiliser les établissements scolaires à l'importance d'intégrer les objectifs de Lisbonne dans le projet d'établissement.

À côté de ces actions communes, des sous-groupes sont nés pour la réalisation de projets spécifiques : un manuel pour enseigner l'Europe aux enfants du primaire et la collaboration avec le Haut Adige pour la réalisation d'un modèle de PEL pour les élèves de 14 à 19 ans (cf.8.3.5).

En conclusion, nous pouvons affirmer que cette action, au-delà des résultats concrets concernant la diffusion des projets européens, a favorisé des formes de coopération stable par la signature d'un accord triennal entre l'Université de la Vallée d'Aoste et la Surintendance aux études qui a été placé sous le signe de la dimension européenne de l'éducation dans les domaines de la formation, de la recherche et de la validation des compétences. Il a facilité aussi les contacts entre différents acteurs engagés dans la coopération internationale non seulement au niveau régional mais aussi et surtout avec d'autres régions (Piémont et Ligurie pour la Coopération transfrontalière, le Haut Adige pour le PEL) et avec la Direction des affaires internationales du Ministère (Profil de la politique éducative, projet expérimental de diplôme binational cf. 8.4.3.).

L'autre point fort est le partage des informations, des expériences et des difficultés rencontrées : les moments de rencontre constituent une opportunité pour les enseignants de sortir de l'isolement et d'amorcer une confrontation verticale entre différents cycles et horizontale entre établissements divers du même cycle.

¹³⁰ http://www.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/news/2006/avviso_111206.shtml

¹³¹ Le compte-rendu de la journée a été publié dans Hyperbul, les interventions sont en ligne dans le site de la Journée européenne des langues en Vallée d'Aoste : <http://jel2005.over-blog.com>

8.3.1. Promotion du plurilinguisme

Les rendez-vous institutionnels et les initiatives pour promouvoir l'apprentissage des langues sont nombreux et s'échelonnent tout au long de l'année scolaire. Parmi les plus importants nous pouvons dénombrer :

- la Journée européenne des langues¹³² : elle est fêtée dans notre région depuis sa création, en 2001, par le biais d'initiatives diverses des conférences, des concours, des sites web et, depuis quelques années, par des journées d'étude qui alternent des conférences, des ateliers de présentation de bonnes pratiques, des stands de présentation d'outils et de projets. Les thèmes abordés dans ces séminaires, au cours des dernières années, ont été les suivants :
 - *Valle d'Aosta regione d'Europa: l'educazione bi/plurilingue, ponte verso la cittadinanza europea*¹³³, Saint-Vincent, 2001
 - *Compétences linguistiques et certifications face à l'Europe*, Aoste, 2004. Le but de ce séminaire était de favoriser le débat sur les thèmes des compétences et des certifications linguistiques à l'aune des recommandations formulées par le Conseil de l'Europe et l'Union Européenne.
 - *Quel apprentissage des langues pour le citoyen européen ?*¹³⁴, Aoste, 2005. Cette journée se proposait de nourrir la réflexion sur le rôle que l'enseignement des langues et la participation à des projets communautaires peuvent jouer pour l'apprentissage de la vie en commun et pour la formation du citoyen européen.
 - *Communiquer, connaître et grandir grâce aux langues*¹³⁵, Pont-Saint-Martin, 2006, centré sur l'enseignement des DNL en langue seconde.
- Les Journées de la francophonie : fêtée chaque année, le 20 mars, en Vallée d'Aoste ainsi que dans tous les pays francophones, cette date est devenue le symbole d'une appartenance commune qui implique non seulement le partage d'une langue commune, mais aussi des valeurs telles que la démocratie et la diversité culturelle. Les initiatives que la Région organise, en collaboration avec l'Alliance française de la Vallée d'Aoste, les représentants en Vallée d'Aoste du Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France en Italie et de la Communauté francophone de Wallonie-Bruxelles, sont nombreuses et variées, et elles attirent toujours un vaste public. À titre d'exemple, nous fournissons les données concernant 2006 :
 - C. de Boel, jeune illustratrice belge qui a plongé les enfants de l'enfance et du primaire au cœur de l'Afrique noire (544 participants) ;
 - *Cyberbilly* spectacle de Pascal Lacroix, qui a emmené les enfants de l'école de l'enfance et du primaire à la rencontre de mots voyageurs (276 participants) ;
 - *Plaies et bosses* pièce de théâtre interprétée par la compagnie Acamtara d'Albertville pour les élèves du secondaire du 1^{er} et du 2^{ème} degré (137 participants) ;
 - Spectacle de chants, poèmes, danses ethniques africaines interprété par les élèves de deux écoles secondaire de 1^{er} degré (506 participants) ;
 - des animations de classes à la découverte de la diversité et de la richesse de la musique francophone (187 participants) ;
 - un cycle de cours consacré à L.S. Senghor, à son œuvre littéraire, à son action politique, à l'universalité de son héritage, à l'intention des élèves du secondaire du 1^{er} et de 2^{ème} degré (264 participants).
- Label européen des langues : il s'agit d'une attestation européenne de qualité, prévue par le *Livre blanc – Enseigner et apprendre : vers une société de la connaissance* (1997), que la Direction générale pour les affaires internationales du Ministère attribue chaque année aux établissements scolaires ayant réalisé des projets innovants et ayant adopté des pratiques efficaces pour l'enseignement des langues. Une institution scolaire de la Vallée d'Aoste a reçu ce label en 2002.

¹³² Créée durant l'Année européenne des langues, en 2001, la Journée européenne des langues est une initiative du Conseil de l'Europe, de concert avec l'Union européenne, qui se propose de célébrer la diversité linguistique et de promouvoir l'apprentissage des langues, à travers des centaines d'activités dans toute l'Europe.

¹³³ L'école valdôtaine, supplément au n. 54, novembre 2001, en ligne <http://www.scuole.vda.it/Ecole/Atti/atti.htm>

¹³⁴ <http://jel2005.over-blog.com/>

¹³⁵ idem

8.3.2. Diffusion des résultats et des bonnes pratiques

En plus des séminaires et des journées d'étude, deux revues s'intéressent de façon particulière aux projets novateurs et aux actions de qualité réalisés dans la Région et contribuent à leur diffusion non seulement à l'échelon local, mais au niveau international. Il s'agit de la revue pédagogique *L'école valdôtaine* et de la revue *Éducation et Sociétés plurilingues*.

La revue *L'école valdôtaine*

Née en 1949 et conçue à l'origine comme un instrument destiné à accompagner le travail des instituteurs de la région valdôtaine pour fournir des documents et des indications didactiques, la revue *L'école valdôtaine*, au cours des années, a ouvert ses pages à tous les niveaux de l'école, de la maternelle à l'université, en consacrant de plus en plus de place aux récits d'expériences, afin de participer activement à la formation de l'enseignant-réflexif engagé dans l'observation de sa façon de faire, pour la comparer à celle de ses collègues et s'habituer à mettre en relation son expérience avec celle des autres, dans une optique d'innovation.

Dans l'article 3 de la délibération du Gouvernement régional de la Vallée d'Aoste, n° 3359, du 4/10/1999, il est écrit :

« Les objectifs généraux de la revue sont :

- *La formation : pédagogique, didactique et méthodologique du personnel enseignant et de direction.*
La revue contribue en particulier à créer un modèle théorique conceptuel de l'originalité de l'expérience de l'école valdôtaine ;
- *L'information : professionnelle, administrative et documentaire du personnel enseignant et de direction. »*

Les pages de la revue sont en fait un espace privilégié pour présenter des récits d'expériences vécues, des réflexions portant sur des thèmes spécifiques, liés au monde de l'école, dans le but de faciliter les échanges et la réflexion à propos des réussites et des difficultés auxquelles les enseignants sont quotidiennement confrontés, et surtout de faire émerger la spécificité de cette école valdôtaine qu'ils contribuent à construire, jour après jour, dans le domaine pratique et théorique.

En effet, en feuilletant la revue, on remarque que les articles, rédigés gratuitement par des enseignants, des chefs d'établissement, des experts en pédagogie, proviennent principalement de la Vallée d'Aoste, mais aussi du reste de l'Italie et des pays francophones.

Au cours de ces dernières années, les thèmes abordés ont été nombreux et variés, notamment : *École et sport*, *La citoyenneté européenne*, *Le jeu*, *Quelle réforme pour la vallée d'Aoste ?*, *Se nourrir à l'école*, *À la découverte du patrimoine artistique et culturel*, *L'école : une communauté de recherche*, *Les parents et l'école*, *Si l'italien n'est pas ma langue*, *En route pour l'école*, *Le plaisir de lire*, *L'école d'autrefois*.

Actuellement, la revue est tirée à 3.000 exemplaires, dont 2.029 sont envoyés à tous les enseignants valdôtains qui en ont fait la demande, quel que soit le niveau d'école, 365 dans le reste de l'Italie, 146 à l'étranger, dont la plupart vers des pays francophones.

La revue est aussi en ligne, sur Webécole, le site web officiel de l'école de la vallée d'Aoste, à l'adresse <http://www.scuole.vda.it/Ecole/home.htm>. En outre, elle s'est dotée du code ISSN (International Standard Serial Number : numéro international normalisé des publications en série).

La revue *Éducation et Sociétés plurilingues*

Cette publication est soignée par le CIEBP - Centre d'Information sur l'Éducation Bilingue et Plurilingue - et elle est destinée à un public plus vaste que non les professionnels de l'école. Le but du Centre, association de droit français et émanation dans le passé de la Fédération Mondiale des Villes Jumelées, est celui :

- «d'étudier les modalités de réalisation de l'éducation bilingue et plurilingue, d'en porter témoignage, d'en diffuser toute information possible, tant dans sa dimension pédagogique que dans ses rapport avec le milieu social ;
- de relier ces modalités aux contraintes et aux libertés – linguistiques, culturelles, politiques – que chaque société connaît face à l'éducation et à la formation de ses enfants et de sa jeunesse, en tenant compte des réalités sociolinguistiques complexes des États contemporains ainsi que des nouvelles institutions supra-étatiques ;
- de défendre à tous les niveaux les moyens d'expression des hommes - des dialectes aux langues de grande diffusion - pour permettre une meilleure compréhension des peuples et leur enrichissement réciproque ». (art.2 du Statut)

Le même but est poursuivi par la revue qui regroupe ses articles dans les rubriques suivantes : Histoire et société, Vallée d'Aoste, Didactique & enseignement bi/plurilingue, Expériences & Recherches, Débat, Témoignage, Informations & Comptes rendus.

La revue paraît deux fois par an à 1000 exemplaires à chaque édition et habituellement elle a 120 pages au format 14/21. La publication est bilingue français- italien, mais accepte aussi des articles en allemand, anglais et espagnol. Le comité de rédaction est composé de treize membres dont 6 pour la France, 6 pour l'Italie, 1 pour la Confédération helvétique, auxquels s'ajoutent 4 correspondants dont 2 pour la France, 1 pour l'Espagne et 1 pour la Roumanie.

Sa diffusion rejoint principalement personnes et institutions, surtout scolaires, de la Vallée d'Aoste et de l'Italie du Nord, personnes et institutions académiques en France et dans 11 contrées, principalement européennes.

La revue est aussi en ligne à l'adresse - <http://www.cebip.com>

Son code ISSN est 1127 – 266 X.

8.3.3. Diversification de l'enseignement des langues

La présence d'un nombre toujours plus important d'élèves venant d'autres pays¹³⁶ et les changements socioéconomiques de notre société imposent une diversification de l'offre en matière des langues. À côté des langues enseignées dans le système éducatif, il est important d'approcher les enseignants et les élèves à d'autres langues. Déjà à l'occasion du séminaire organisé pour la Journée européenne des langues 2005, deux ateliers avaient été proposés concernant l'un la langue et la culture arabe et l'autre la culture de l'Amérique latine.

En 2006, à l'occasion de la *Semaine de l'amitié italo-chinoise*, la Surintendance aux études a organisé des ateliers destinés aux élèves du primaire et du secondaire de notre région, dans le but de les approcher à deux activités traditionnelles très répandues en Chine, le papier-découpé et la calligraphie. Cette *Semaine de l'amitié italo-chinoise* entre dans le cadre des politiques générales de développement des relations culturelles entre la République de Chine et l'Italie et découle de l'accord entre les deux Ministères de l'éducation, signé en juillet 2005. Par la même occasion, le MIP a réalisé le portail *Scuole il Milione*¹³⁷ pour les établissements scolaires qui souhaitent trouver des partenaires en Chine et qui veulent mieux connaître la langue et la culture chinoises.

8.3.4. Portfolio Européen des Langues

Depuis leur diffusion, en 2001, le CECR et le PEL sont apparus comme des instruments précieux pour tirer profit du potentiel multilingue existant dans la société et promouvoir le développement du plurilinguisme dans le système éducatif ainsi que chez l'individu. Du fait d'un contexte social plurilingue, de la présence toujours plus massive d'enfants issus de l'immigration et de la multiplication rapide des possibilités d'interaction offertes par les médias et par les séjours dans d'autres pays, les enseignants sont confrontés à des élèves ayant des langues maternelles différentes et des compétences linguistiques et des expériences culturelles diversifiées. Il se pose alors la

¹³⁶ Pour l'enseignement de l'italien en tant que langue seconde cf. 4.7. L'intégration des étrangers.

¹³⁷ <http://www.scuoleilmilione.it/index.php>

question de savoir comment prendre en compte et mettre en valeur ces compétences linguistiques et interculturelles hétérogènes et variées, notamment celles acquises hors du système éducatif. Parallèlement, il s'agit pour les enseignants d'outiller les élèves à entretenir et à développer leur plurilinguisme dans une perspective d'apprentissage des langues tout au long de la vie.

Les principes, les objectifs et la structure du PEL sembleraient donner une réponse à toutes ces questions. Par sa fonction de présentation, il témoigne de l'itinéraire d'apprentissage et des compétences de son propriétaire dans différentes langues, et ceci d'une manière transparente sur le plan international par la relation aux six niveaux du CECR. Il consigne aussi ses contacts significatifs avec d'autres cultures, ses expériences personnelles langagières et interculturelles, telles que des échanges de classe, des stages et des séjours à l'étranger, ainsi que des témoignages concrets de ses compétences en langues, des échantillons de productions qui vont compléter les connaissances officiellement sanctionnées par des diplômes ou autres certifications. Par sa fonction pédagogique, il vise à développer l'autonomie de l'apprenant et sa capacité à s'autoévaluer, il stimule sa réflexion sur ses expériences interculturelles et éducatives, il le pousse à devenir plus conscient de son propre processus d'apprentissage des langues (manières d'apprendre, stratégies à utiliser, ressources à exploiter).

Le projet PEL de la Surintendance aux études de la Vallée d'Aoste a démarré en 2002. Avant cette date, quelques initiatives isolées avaient déjà été entreprises dans le cadre de projets d'établissement mais elles avaient été abandonnées principalement par manque de fonds et suite à la dispersion des enseignants expérimentateurs.

Dans une première phase, il a privilégié des initiatives de familiarisation au CECR et au PEL. L'objectif était d'illustrer les enjeux d'une démarche portfolio et les mécanismes de fonctionnement du Cadre et du Portfolio, ce dernier par rapport aussi à d'autres initiatives parallèles proposant la même démarche comme le portefeuille des compétences voulu par la loi de réforme du système scolaire italien ou les fiches d'autoévaluation qui intègrent désormais les manuels scolaires et les méthodes.

Il s'agissait, au cours de cette première phase, d'informer et de former les enseignants pour qu'ils puissent, en toute connaissance de cause, décider si intégrer une démarche portfolio dans le cadre du projet d'établissement, et éventuellement si adopter un modèle de PEL validé par le Conseil de l'Europe.

Les moyens mis en œuvre ont été diversifiés de façon à atteindre le plus grand nombre possible d'enseignants : la publication d'un numéro spécial de la revue L'école valdôtaine consacré entièrement à la notion de Portfolio (Vernetto 2003), la diffusion de documents, des cours de formation, l'accompagnement aux groupes d'enseignants qui souhaitent entreprendre l'expérimentation d'un modèle de PEL. À côté de ces initiatives, des usages sous cape de cet outil se font dans différents établissements scolaires et apparaissent à d'autres occasions institutionnelles. Nous pouvons donc supposer que la démarche portfolio se diffuse lentement, à différents degrés et dans différents secteurs du système éducatif, de la maternelle jusqu'au lycée.

Les résultats de ces premières expérimentations, là où elles ont fait l'objet d'une évaluation, indiquent que les enseignants, les parents et les élèves ont réagi en général de manière positive à l'utilisation du PEL. Les premiers ont perçu favorablement l'ensemble du PEL et son rôle pédagogique. Pour ne nommer que quelques aspects, les professeurs ont souligné que le PEL favorise la prise de conscience des facteurs invisibles dans l'apprentissage (styles d'apprentissage, stratégies), l'évaluation formative qui accompagne l'élève en complément et en vue de l'évaluation certificative, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur (certifications internationales) du système éducatif. Il augmente aussi la conscience linguistique par le passage d'une dimension individuelle (les langues que je connais) à une dimension collective (les langues dans ma classe, dans ma région, dans le monde).

Par ailleurs, les enseignants soulignent l'importance d'impliquer les familles dès le début et de les tenir régulièrement au courant. C'est ce que d'ailleurs ont demandé les parents d'un groupe d'élèves impliqués dans une expérimentation au primaire.

Les élèves apprécient particulièrement la fonction de présentation du PEL, le fait qu'il leur appartient, qu'il met en valeur toutes les compétences linguistiques dans toutes les langues et les

dialectes, et non seulement celles qu'ils ont acquises en contexte scolaire. Souvent, les plus petits, pris d'enthousiasme, impliquent les familles pour remplir la partie de biographie d'apprentissage et le dossier. Les élèves plus grands considèrent que le PEL est un excellent moyen pour son propriétaire de garder trace de son évolution dans le domaine des langues et pour définir ses objectifs d'apprentissage. Cependant, beaucoup d'entre eux estiment qu'en dehors du contexte éducatif il n'a pas de valeur et que d'éventuels employeurs n'en tiendront pas compte.

En perspective, grâce à la signature d'un protocole de collaboration avec le Haut Adige, la Vallée d'Aoste participera à l'expérimentation d'un modèle de PEL pour les élèves de 14 à 19 ans qui devrait être présenté au Comité de validation du Conseil de l'Europe au printemps 2008.

Ce modèle en plusieurs langues (allemand, anglais, français, italien et ladin pour le Haut Adige, allemand, anglais, français, italien pour la Vallée d'Aoste) fera l'objet d'une expérimentation dans 12 classes de 5 institutions scolaires (cf. tableau 30) du secondaire du 2^{ème} degré, au cours du deuxième quadrimestre de l'année scolaire 2006/07 et du premier quadrimestre de l'année scolaire 2007/08 et impliquera 19 enseignants (cf. tableau 31).

Tableau 30 – Classes et élèves concernés par l'expérimentation du PEL – a.s. 2006/07

Classes biennio	n. élèves	Classes triennio	n. élèves
9	202	3	54

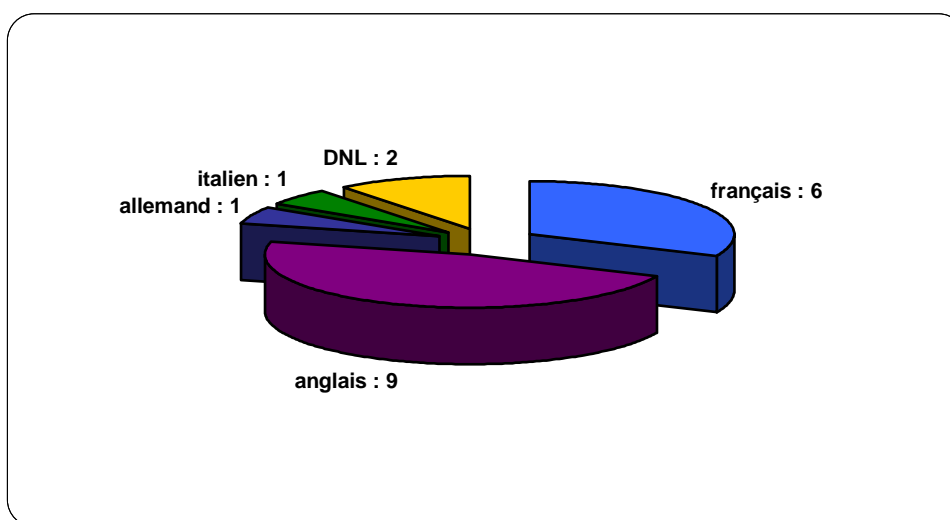


Tableau 31 - Enseignants concernés par l'expérimentation du PEL – a.s. 2006/07

8.4. L'évaluation des compétences, la certification et les diplômes

L'évaluation des compétences en langues et leur certification est l'un des problèmes cruciaux d'un système où l'enseignement de trois, voire quatre, langues est pratiqué sur une longue période et où l'une d'entre elles, le français, fait l'objet d'une évaluation spécifique à la fin de chaque cycle, au moment des examens d'État. Plusieurs pistes ont été explorées, notamment pour l'enseignement secondaire du 2^{ème} degré où la reconnaissance et la validation des compétences acquièrent une valeur particulière en vue du passage à l'enseignement supérieur ou à la vie active. Deux pistes font l'objet, depuis 2005, d'une première expérimentation : celle d'une harmonisation, indexée sur les niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, des épreuves de français à l'examen d'État et celle de l'ESABAC (Examen d'État / Baccalauréat), projet pour la création d'un diplôme binational de fin d'études secondaires. La première devrait être effective à partir de l'examen 2008, quand la pratique de la double notation (note attribuée à l'examen d'État + niveau du CECR) devrait se généraliser et apparaître sur l'attestation délivrée pour le français (cf. 4.6.). La deuxième piste de travail est en cours de défrichage grâce à l'étroite collaboration entre la Vallée d'Aoste et le rectorat de l'Académie de Grenoble, l'Ambassade de France en Italie et les Ministères respectifs. Ce travail de concertation et de gestion est doublé d'un travail de terrain qui permet d'expérimenter le

dispositif d'application. Il est probable que cette dernière option sera, une fois réalisée, celle qui conviendra le mieux à la situation particulière de la région.

8.4.1. Les certifications linguistiques internationales

S'inspirant du projet Lingue 2000 lancé par le Ministère avec l'objectif de promouvoir chez les enseignants et les élèves l'utilisation des documents élaborés par le Conseil de l'Europe (CECR et PEL), ainsi que la reconnaissance des compétences linguistiques acquises et certifiées au niveau international, une action a été lancée et financée par l'Assessorat à l'Éducation et à la Culture à soutien de l'enseignement et de l'apprentissage des langues et de la certification internationale des compétences linguistiques.

Pour cela, à partir de l'année 2001, l'Administration régionale a signé un Protocole d'accord avec les organismes de certification : Alliance française, Cambridge University, Trinity College, Goethe Institut, Instituto Cervantes, de manière à proposer aux établissements adhérant à ce projet des tarifs préférentiels, une information ciblée et une mise à disposition de matériels spécialement conçus.

Depuis, de plus en plus nombreux ont été les élèves d'école secondaire du 1^{er} et du 2^{ème} degré qui ont pu accéder au dispositif et toucher à un financement à couverture partielle des frais d'inscription aux examens. Au cours de l'année scolaire 2005/06, 7 institutions scolaires de l'école secondaire du 1^{er} degré et 6 institutions scolaires du 2^{ème} degré ont eu recours aux financements de l'Administration régionale pour un total de 176 élèves présentés à l'école secondaire du 1^{er} degré (taux de réussite 88,6%) et 234 élèves à l'école secondaire du 2^{ème} degré (taux de réussite 89,3%). Les certifications concernent le français, l'anglais et l'allemand.

L'intérêt de ce projet a été celui d'orienter les cursus en langues vers une dimension européenne, cela aussi en considération de la spécificité du système éducatif bi-plurilingue.

Actuellement une évolution de ce projet pourrait être envisagée. Éventuellement dans la direction de parcours et de compétences certifiées par les établissements mêmes.

L'utilisation élargie du PEL irait dans cette direction aussi.

Également le projet de mise en cohérence des épreuves de langue de l'Examen d'État avec les niveaux de compétence indiqués par le CECR (cf. 8.4.2.), par la mise en œuvre de formations ciblées, d'un accompagnement des enseignants et d'une généralisation de l'expérimentation se situe dans cette même mouvance.

8.4.2. Quatrième épreuve de français à l'examen d'État et harmonisation avec les niveaux du CECR

Origine du projet

L'Union Européenne dans sa résolution du 23 février 2002 "Diversité linguistique et apprentissage des langues" a invité les États membres à mettre en place des systèmes de validation des compétences en langues basés sur le CECR, dans le but d'assurer une reconnaissance mutuelle des qualifications en Europe.

Par ailleurs, la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe a publié une version expérimentale du *Manuel pour relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues*, afin d'aider les États membres et les producteurs d'examens au niveau national ou international à mettre en relation leurs certificats et leurs diplômes avec le CECR à travers des démarches transparentes et concrètes. En Vallée d'Aoste, son application aux épreuves de français de fin de cycle, notamment à l'examen d'État, est apparue, dès le début, comme une voie possible permettant de garantir une plus grande intelligibilité au titre qui est décerné aux élèves et d'en favoriser la reconnaissance même en dehors de la région. La Surintendance aux études s'est alors engagée dans l'expérimentation de ce *Manuel* pour la mise en cohérence de l'épreuve de

français à l'examen d'État. L'accompagnement du projet et la validation des outils sont assurés par C. Springer, directeur du Département de linguistique appliquée et de didactique des langues à l'Université Marc Bloch de Strasbourg

Caractéristiques du projet

Ce projet repose sur un constat de départ : le recours à des certifications externes (cf. 8.4.1.) qui valident les compétences en langues des élèves valdôtains présente des limites d'ordre :

- institutionnel : une certification étrangère ne peut remplacer un examen d'État pour des raisons légales et économiques, d'où l'impossibilité de généraliser le projet certifications linguistiques internationales à tous les élèves d'une classe d'âge;
- pédagogique : cette option ne permettrait pas au système d'évoluer vers une prise en compte du curriculum bi-plurilingue dans son ensemble (cf. 5.2). En outre, les enseignants pourraient être amenés à adapter leurs programmes aux contenus et aux typologies d'exercices proposés par les examens internationaux ; on assisterait alors à un véritable "bachotage" en vue de la passation de ces tests, au détriment de la valeur éducative et formative de l'apprentissage de la culture qu'une langue véhicule.

Ce projet se veut avant tout :

- pragmatique : il est important de s'appuyer sur ce qui a déjà été fait et qui est largement partagé, d'en mettre en évidence les limites et de le faire évoluer ; d'accompagner les discours théoriques d'outils concrets qui poussent les enseignants à réfléchir sur l'acquisition des langues et sur l'évaluation des compétences.
- participatif : d'un côté il s'agit d'impliquer le plus possible les enseignants, parce que s'ils ne s'approprient pas les démarches et les outils, la référence aux niveaux du CECR risque de rester sans effet réel sur l'évaluation ; de l'autre, il s'agit d'intervenir à différents niveaux auprès d'acteurs (décideurs, représentants syndicaux, responsables administratifs, concepteurs d'épreuves, chefs d'établissement, enseignants, élèves, parents d'élèves) ayant des représentations, des formations et des rôles différents.
- cumulatif : il s'inscrit dans un processus d'amélioration continue. Il s'agit d'un dispositif expérimental et avant-coureur qui demande des ajustements successifs avant de devenir entièrement opérationnel. Il est important donc de procéder par étapes et de construire des outils concrets, à valider par la pratique, avant de passer à une phase de généralisation et de dissémination des résultats. Également des dispositifs d'accompagnement et de monitoring sont à prévoir pour assurer le suivi de ce processus.

Actions entreprises et premiers résultats

La planification des actions à entreprendre et des procédures à mettre en œuvre s'est inspirée des indications fournies par le *Manuel pour relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues*, qui prévoit des phases de :

- a) Familiarisation : choix d'activités qui permettent de s'assurer que ceux qui participent à la mise en relation connaissent le CECR dans le détail. Cette étape de familiarisation doit se faire en amont des démarches de Spécification et de Standardisation.
- b) Spécification : inventaire de ce que l'examen recouvre (contenu et types de tâches) par rapport aux catégories présentées dans le CECR. Ces démarches garantissent que l'on a soigneusement défini et élaboré l'examen selon les procédures recommandées.
- c) Standardisation : démarches proposées pour permettre d'atteindre une compréhension commune des "Niveaux communs de référence". Ces démarches garantissent que les jugements émis au moment de l'évaluation des performances reflètent les concepts hypothétiques décrits dans le CECR et que les décisions relatives à la difficulté des tâches et des activités sont régies par des principes fondés sur les résultats de pré-tests ainsi que sur des avis d'experts.
- d) Validation empirique : recueil et analyse de données permettant d'apporter des preuves que l'examen lui-même et son lien au CECR sont valables. Ces démarches garantissent que l'on peut

effectivement confirmer les hypothèses faites lors de la Spécification et de la Standardisation (épreuves en cours de production) par la passation réelle de l'examen (épreuves mises en œuvre).

Cette progression n'a pas été suivie ponctuellement et de façon coordonnée et cohérente pour des raisons liées au contexte d'application que nous expliciterons par la suite.

SYNTHÈSE DES ACTIONS ENTREPRISES	
a.s. 2004/05	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Première phase de familiarisation (formation au CECR à l'intention d'un groupe d'enseignants de l'école secondaire du 1^{er} et du 2^{ème} degré) ▪ Définition d'un protocole de recueil des épreuves écrites et collecte d'un premier corpus de copies à l'examen d'État 2005 ▪ Description de l'épreuve à l'aide de la grille proposée par le Conseil de l'Europe dans le Manuel ; formulation de propositions à l'intention des décideurs institutionnels et des concepteurs des épreuves d'examen ▪ Élaboration d'outils : grilles d'évaluation et documents d'accompagnement
a.s. 2005/06	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deuxième phase de familiarisation : <ul style="list-style-type: none"> ○ stage de formation général à l'intention d'enseignants de l'école secondaire du 1^{er} et du 2^{ème} degré ○ groupe de travail restreint d'enseignants de l'école secondaire du 2^{ème} degré : formation plus poussées concernant les descripteurs du CECR pour l'évaluation, expérimentation et validation d'outils, analyse de copies recueillies à l'examen d'État 2005 et première tentative de mise en relation avec les niveaux du CECR ▪ Élaboration d'outils : grilles d'évaluation et documents d'accompagnement ▪ Recueil d'un corpus plus vaste à l'examen d'État 2006 ▪ Rédaction de rapports d'étape à l'intention des décideurs contenant des suggestions pour commencer à faire évoluer le système

Cette première phase d'expérimentation a mis en évidence un certain nombre de problèmes et de limites d'ordre :

- décisionnel : le changement de décideurs institutionnels et politiques a demandé une concertation et une redéfinition des actions à entreprendre et donc une certaine prudence dans leur mise en œuvre ;
- méthodologique : l'emploi des niveaux et des descripteurs du CECR s'avère délicate dans le contexte scolaire, surtout quand il s'agit de décerner une certification qui a une valeur légale sur le territoire national ; on a donc préféré procéder par petits pas et rester à l'écoute de ce qui se fait au niveau international dans la même direction ;
- pédagogique : la difficulté d'amener les enseignants à changer leur référentiel et à ne plus viser la compétence native, mais une compétence par niveaux, surtout en l'absence de référentiels¹³⁸, notamment pour les niveaux A2 et B1, impose une certaine prudence ;
- organisationnel : l'exiguïté du corpus recueilli à l'examen 2005 n'a permis qu'un travail ponctuel d'expérimentation d'outils.

De plus, les enseignants ont soulevé des questions qui restent ouvertes et qui dépassent le cadre strict de l'expérimentation, mais qui méritent d'être signalées :

- la nécessité de faire le lien avec l'enseignement et l'apprentissage des autres langues (langue maternelle, langue de scolarisation, deuxième ou troisième langue étrangère) ;
- le caractère transdisciplinaire de certaines compétences, notamment méthodologiques, dont l'enseignement, et peut-être l'évaluation aussi, devrait être abordé de manière transdisciplinaire ;
- la prise en compte des compétences générales (savoir, savoir-faire dans les disciplines linguistiques et non linguistiques) qui caractérisent le domaine éducationnel et le poids qu'il

¹³⁸ À l'heure actuelle, pour le français on ne dispose que des référentiels pour les niveaux A1.1, A 1 et B2. Beacco J-C, Bouquet S., Porquier R., *Niveau B2 pour le Français - un référentiel*, Didier, Paris, 2004 ; Beacco J-C, De Ferrari M., Lhote G., Tagliante Ch., *Niveau A1.1 pour le français – référentiel*, Didier, Paris, 2006 ; Beacco J-C, Porquier R., *Niveau A1 pour le Français - un référentiel*, Didier, Paris, 2007

faut leur donner au moment de l'évaluation, tout particulièrement dans le cadre d'un enseignement bi-plurilingue ;

- le constat que les épreuves d'examen n'évaluent pas toutes les compétences linguistiques acquises par l'élève au cours de son parcours scolaire, mais qu'en même temps elles prennent en compte des compétences générales (méthodologiques, disciplinaires) que les descripteurs du CECR ne définissent pas.

L'utilisation généralisée d'un modèle de PEL adapté au contexte régional semblerait une première tentative de répondre à certaines de ces questions (cf. 8.3.4.).

Actions en cours et perspectives

Pendant l'année scolaire 2006/07, on a procédé à une troisième phase de familiarisation plus ciblée :

- stage de formation concernant les descripteurs du CECR pour l'évaluation à l'intention d'enseignants de français de l'école secondaire de 2^{ème} degré souhaitant intégrer le groupe de travail ;
- groupe de travail restreint d'enseignants de l'école secondaire du 2^{ème} degré : analyse des copies recueillies à l'examen d'État 2006 afin d'identifier et de décrire des productions à utiliser comme exemples de différents niveaux ; élaboration, expérimentation et validation d'outils.

Le corpus 2006¹³⁹ étant plus large et plus représentatif des typologies d'épreuves et des filières, et le pourcentage d'enseignants ayant adhéré à l'expérimentation étant plus significatif, on compte déjà expérimenter la double notation, dans des sections pilotes, sans pour autant qu'elle apparaisse dans la certification finale, à l'examen d'État 2007 ; de procéder à une phase ultérieure de formation à plus vaste échelle ; de distribuer les outils validés pour la rentrée 2007.

L'attribution du niveau du CECR à côté de la note traditionnelle devrait être généralisée à partir de l'examen d'État 2008.

Points d'attention

Un certain nombre d'aspects critiques sont encore à prendre en considération et à élucider :

- la communication claire et transparente des résultats et de l'efficacité du dispositif : la simple référence aux niveaux du CECR n'étant pas en elle-même synonyme de qualité ;
- les dispositifs à mettre en œuvre pour accompagner la généralisation de l'expérimentation quant à la formation des enseignants et au respect des procédures ;
- la reconnaissance de la part des Universités de ces certifications harmonisées sur les niveaux du CECR ;
- les stratégies à mettre en place pour faciliter une reconnaissance large de la certification en dehors du contexte éducationnel (monde du travail, formation professionnelle) et régional ;
- en perspective, la mise en cohérence du système dans son ensemble : cohérence horizontale qui devrait être assurée par l'élargissement à d'autres langues, et verticale par l'élargissement à d'autres niveaux scolaires.

8.4.3. Un projet expérimental de diplôme binational

Dans le cadre de la coopération transfrontalière éducative entre la Région Autonome Vallée d'Aoste et le Rectorat de Grenoble, un Comité de pilotage franco-valdôtain représentant localement les systèmes éducatifs italien et français a commencé à réfléchir au projet ESABAC en 2001. Son engagement dans l'élaboration conjointe d'un dispositif de diplôme binational, ancré dans les systèmes et les références nationales, prend appui sur -et s'explique par- la conjonction de facteurs favorables : le contexte européen, les contextes nationaux, le contexte transfrontalier où des spécificités régionales peuvent faciliter la mise en œuvre expérimentale de ce projet.

¹³⁹ Il est composé de 62 copies venant de 9 institutions scolaires sur un total de 11.

Le contexte et la dimension européens

Ce projet s'inscrit dans les priorités fixées par le Processus de Lisbonne, dans la lignée des politiques éducatives définies par l'Union Européenne et dans les orientations prônées par le Conseil de l'Europe en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues. Particulièrement il se propose la mise en œuvre d'actions visant à :

- favoriser la mobilité éducative et professionnelle des étudiants par le développement d'une conscience multiculturelle et de compétences plurilingues en permettant l'accès réciproque des élèves aux universités ;
- faciliter la reconnaissance des compétences en langues par la mise en relation des certifications avec les niveaux du CECR ;
- inscrire la certification de fin d'études secondaires dans la démarche d'harmonisation européenne des diplômes d'enseignement supérieur (Licence, Maîtrise, Doctorat -LMD) ;
- accroître la qualité de l'éducation et de la formation par la coopération, la mutualisation et les échanges à tous les niveaux.

Les contextes nationaux

L'ouverture européenne caractérise les actions entreprises par les Ministères des deux pays.

En Italie, le Ministère de l'Instruction Publique et son Service des relations internationales impulse la dimension européenne dans l'éducation en cohérence avec les objectifs stratégiques de Lisbonne et les orientations du Conseil de l'Europe par des projets spécifiques (cf. 8.3).

En France, le Ministère des Affaires étrangères poursuit une politique éducative et culturelle en faveur de la francophonie, notamment par le soutien et le développement des sections bilingues. Parallèlement, le Ministère de l'Éducation nationale soutient le plurilinguisme et la diversité des enseignements linguistiques face à la prépondérance de l'anglais et encourage la coopération européenne dans tous les champs éducatifs.

Dans les deux pays, des dispositifs, où l'enseignement des langues respectives est renforcé et celui de quelques disciplines non linguistiques est dispensé en langue seconde, sont en vigueur dans un nombre significatif d'établissements. Les sections bilingues italien-français présentes sur le territoire italien et les sections internationales et européennes à option italien au collège/lycée en France délivrent une attestation avec mention au moment du baccalauréat et de l'examen d'Etat, qui n'a pas cependant la valeur d'un double diplôme. Par ailleurs, l'équivalence des diplômes nationaux, prévue dans les textes, s'avère difficile dans les faits.

Sans entrer dans les détails des modalités concrètes dans ces sections, il importe de rappeler que ces dispositifs prévoient que, dans les sections bilingues italiennes, les élèves passent une épreuve écrite de langue française à l'examen d'Etat (quarta prova). Egalement, à l'issue du cursus bilingue caractérisant le système éducatif de la Vallée d'Aoste, tous les élèves passent obligatoirement une quatrième épreuve de langue française.

Du côté français, la mention "européenne" ou "internationale" est obtenue à la suite d'épreuves spécifiques de langue et de discipline non linguistique.

Dans l'optique européenne, l'Ambassade de France en Italie et la Surintendance aux études en Vallée d'Aoste mènent un travail de mise en cohérence de l'épreuve de langue française à l'examen d'état avec les niveaux du CECR ainsi que de la mention à l'examen d'État. En France, la prise en compte du CECR, pour l'organisation de l'enseignement des langues vivantes et la définition des niveaux de compétences attendus des élèves, se situe dans cette même perspective.

Le contexte transfrontalier

Dans la Région Autonome Vallée d'Aoste et l'Académie de Grenoble, il existe une forte volonté politique en faveur du plurilinguisme comme en attestent la déclinaison académique des orientations nationales françaises et la spécificité du système éducatif valdôtain.

À ce premier constat, il est nécessaire d'ajouter d'autres éléments :

- l'ancienneté de la coopération transfrontalière (une Convention existe depuis 1994 entre les deux partenaires définissant le cadre juridique et administratif de cette coopération ; plusieurs projets Interreg ont été mis en œuvre ou sont en cours) ;
- la proximité et l'habitude d'un travail commun facilitant les échanges et la mobilité des différents acteurs (élèves, personnel de l'éducation, décideurs) et la mise en place d'actions concrètes conjointes ;
- l'existence d'une section internationale et des sections européennes d'italien dans l'Académie de Grenoble dans une proportion significativement importante ;
- la généralisation du dispositif d'éducation bi-plurilingue de la maternelle au lycée en Vallée d'Aoste, l'accompagnement d'experts, la diffusion de nombreux travaux de recherche.
- l'existence du double diplôme au niveau universitaire, qui pourrait être une suite naturelle de l'ESABAC

Tous ces éléments créent les conditions favorables à l'élaboration et à l'expérimentation d'un projet de diplôme binational tel que décrit ci-après.

Le projet ESABAC

L'objectif du projet ESABAC est la mise en place de cursus bilingues finalisés à la création d'un diplôme binational franco-italien reconnu de plein droit, qui certifie un dispositif souple, ancré sur l'existant et s'appuyant sur les spécificités nationales.

Cet examen sera particulièrement préparé dans : les sections européennes et internationales en France ; les lycées français en Italie ; les sections bilingues en Italie ; les cursus bilingues valdôtains. Tout élève d'études secondaires estimant avoir le niveau de langue requis et ayant reçu un enseignement renforcé en langue doit pouvoir s'inscrire à cet examen binational. Ce dispositif concerne les classes du *triennio* en Italie et les classes de 2^o-1^o-et terminale en France, des filières de l'enseignement général, technologique et professionnel.

Ce projet se propose les finalités suivantes :

- développer une véritable coopération dans le domaine de l'enseignement bilingue entre les deux pays ;
- renforcer l'attractivité des deux pays dans le domaine de la formation pour favoriser la mobilité des étudiants et permettre l'accès réciproque des élèves dans l'enseignement supérieur ;
- concevoir conjointement des parcours bilingues à dimension européenne ;
- construire une certification binationale reconnue de plein droit et validée par les organismes institutionnels respectifs ;
- modéliser un diplôme binational transférable à d'autres territoires et à d'autres langues.

Son objectif prioritaire est de créer et de faire reconnaître un dispositif de certification binationale de fin d'études secondaires, donnant aux diplômés les mêmes droits, notamment d'entrée à l'université dans chacun des deux pays partenaires.

Ce diplôme binational se caractérise par :

- une certification binationale reconnue et construite sur la base de programmes d'enseignement concertés, d'une définition et d'une organisation des épreuves arrêtées en commun, ancrée dans les systèmes et les références nationales, souple à gérer, ambitieuse et non élitiste ;
- un dispositif qui met l'ouverture multiculturelle et la dimension européenne au cœur des apprentissages ;
- l'évaluation et la certification des compétences en langue en cohérence avec le CECR ;
- un niveau d'exigences élevé quant aux compétences en langues.

Les conditions de mise en œuvre se résument à :

- la délivrance bi-partite de la certification binationale ;
- la création d'un réseau bi-national d'établissements et la mise en place de jumelages et d'appariements piloté par un Comité de pilotage binational ESABAC ;
- la création d'un portail : outils, banque de données, séquences didactiques, etc. ;
- le soutien à la dimension pédagogique par un accompagnement des enseignants (formations conjointes, échanges de poste à poste et en co-animation, création de banques de données et d'outils pédagogiques) et la large utilisation des technologies ;
- l'amélioration du processus de mise en cohérence des niveaux lycée – université.

Pour la réflexion et l'expérimentation de ce dispositif on a retenu un certain nombre de principes, à savoir :

- le respect des programmes officiels et des examens nationaux français et italiens existants ;
- l'appui sur les programmes nationaux pour dégager des contenus communs et à dimension européenne ;
- la réciprocité du dispositif de certification pouvant être présenté par les candidats relevant des deux systèmes éducatifs ;
- la simplicité d'une organisation souple prévoyant des épreuves de substitution et non pas complémentaires ;
- la souplesse de la mise en œuvre selon les filières ;
- la confiance mutuelle pour la partie nationale de l'examen, pour la correction de la partie commune faite par l'un ou l'autre des Etats et pour les épreuves de contrôle continu établies conjointement ;
- la mise en cohérence de la réflexion qui associe les universités et les centres de formation des enseignants, pour obtenir la reconnaissance du diplôme binational au niveau supérieur.

Ce dispositif sera expérimenté dans des établissements scolaires pilote des deux régions et concernera les filières littéraire, scientifique, économique et technologique, et professionnelle.

L'expérimentation repose sur :

- la définition d'un volume horaire global sur les trois dernières années du lycée dans lequel rentrent :
- un enseignement renforcé de la langue du partenaire, un travail sur les contenus communs du pôle des DNL concernées,
- le déroulement de périodes de scolarisation temporaire dans le pays partenaire (cf. Période de scolarisation temporaire)

Un corpus pédagogique présentant des pistes pour un travail conjoint est en construction et en élaboration, dans le respect des programmes officiels nationaux et en cohérence avec les niveaux du CECR.

Il s'articule autour d'un cursus linguistique et des cursus de DNL relatifs aux pôles sciences humaines, sciences économiques et sociales, sciences mathématiques.

Période de scolarisation temporaire

Elle permet d'améliorer les compétences linguistiques et les compétences interculturelles des élèves grâce à l'insertion dans une classe du pays partenaire, à la connaissance directe d'un système éducatif autre et d'approches didactiques différentes, et notamment à l'accueil en famille qui est à privilégier dans la mesure du possible. On préconise la mobilité éducative dans la perspective d'une mobilité professionnelle et de l'émergence d'une citoyenneté européenne.

La période de scolarisation fait l'objet d'une validation (une attestation est délivrée) et d'une évaluation.

Ce dispositif est organisé et s'appuie sur les outils suivants : une convention entre établissements d'origine et d'accueil pour la mise en place de cette période ; une fiche d'engagement de l'élève ; un dossier d'information à l'intention des familles.

L'expérimentation du dispositif ESABAC a.s. 2005/06 et 2006/07

Une première et modeste expérimentation, lancée à la rentrée scolaire 2005/06, a concerné 3 institutions scolaires en Vallée d'Aoste et 3 en Haute-Savoie, soit 3 classes de seconde et de *terza* de part et d'autre. En 2006/07, cette expérimentation s'est élargie et concerne actuellement en Vallée d'Aoste 4 institutions scolaires - 3 lycées généraux et 1 lycée technique, globalement 11 classes de *terza* et *quarta* en partenariat avec des établissements de la Haute-Savoie, de l'Isère, de l'Académie de Nice.

Les DNL objet d'expérimentation sont les littératures comparées, l'histoire et l'histoire de l'art, le latin, les sciences, les maths et la physique, l'économie générale, le droit.

Cette phase expérimentale associe d'ores et déjà des établissements des territoires situés sur la ligne de frontière Italie-France (Académies de Grenoble, de Nice, d'Aix-Marseille, du Piémont et de la Ligurie), susceptibles d'être intéressés par ce dispositif.

La dimension binationale est en effet un élément clé de ce projet : un protocole d'accord entre les Ministères de l'éducation italien et français portant notamment sur la définition conjointe de parcours bilingues finalisés à un double diplôme sur la base de l'expérience menée dans notre territoire, pourrait être signé en 2007 et s'appliquer conséquemment aux sections bilingues et européennes présentes dans les deux Pays.

8.4. Les langues minoritaires

Nous ne pouvons pas terminer ce chapitre sur les orientations européennes en matière d'enseignement des langues sans mentionner les initiatives accomplies jusqu'ici pour la sauvegarde et la valorisation des langues régionales, comme il est souhaité par la *Charte européenne des langues régionales et minoritaires* de 1992. À ce propos, une loi récente laisse entrevoir la possibilité d'insérer dans l'enseignement curriculaire l'apprentissage du francoprovençal, ce qui permettrait de généraliser des expériences significatives déjà accomplies à travers le "Concours Cerlogne".

8.4.1. Le Concours Cerlogne

Le *Concours Cerlogne* fut lancé pour la première fois en 1963 et il est dédié à la mémoire du premier poète patoisant Jean-Baptiste Cerlogne (1826-1910), qui fut aussi l'auteur de la première grammaire et du premier vocabulaire en patois. Ce concours, tout en étant facultatif, a signifié l'entrée du francoprovençal dans les écoles de la région ; ce sont les enseignants motivés et ayant envie de mieux connaître et de transmettre le patrimoine linguistique et culturel valdôtain qui y participent avec leurs classes. Dès le début cette initiative a bénéficié de l'aide financier de l'Assessorat régional à l'Éducation et à la Culture, tandis que l'organisation générale, le déroulement des recherches et le soutien aux enseignants continuent à être assurés par le Centre d'Etudes Francoprovençales.

Chaque année les membres de direction du Centre choisissent un thème concernant la civilisation alpestre, bien ancré à la réalité valdôtaine, sur lequel les classes développent des recherches ethno-linguistiques. Voici, à titre d'exemple, une liste de quelques sujets d'enquête : l'alpage (1967), le carnaval (1975), la médecine populaire (1983), la maison rurale traditionnelle (1989), l'école d'autrefois (1993), les foires et les marchés (2000), le paysage qui change (2006). En début d'année scolaire des journées de formation sont organisées par le Centre même à l'intention des enseignants qui souhaitent participer au Concours ; des conférenciers valdôtains, piémontais, suisses ou français présentent leurs témoignages et le résultats de leurs études ; des collaborateurs formés aident les participants à se familiariser à l'écriture d'une langue essentiellement orale qui n'a pas connu de standardisation. La graphie que l'on propose a été mise au point par le BREL ; elle se base sur la graphie de la langue française tout en ayant des symboles et des conventions spécifiques.

Les enseignants reçoivent enfin une "grille", c'est-à-dire un document qui va les aider dans la préparation de leur travail. Il ne s'agit pas vraiment d'un questionnaire, mais d'un texte où il y a les aspects les plus importants à enquêter, les pistes à suivre pour mener ces recherches sur le terrain et recueillir la documentation.

En classe le sujet d'enquête se transforme en projet interdisciplinaire qui peut concerner non seulement les langues, mais aussi l'étude du milieu, les sciences, la géographie, l'histoire, le dessin et la peinture, parfois la religion. Le travail de recherche est enfin organisé dans des classeurs ou, plus récemment, sur des supports informatiques ; on y trouve des textes en patois et en français accompagnés d'illustrations et de travaux manuels de reconstruction. Une année après l'autre cette riche documentation va enrichir les archives du Centre et elle est ensuite utilisée par des étudiants, des chercheurs universitaires, des passionnés, des ethnologues. Le Concours ne prévoit pas de prix, mais seulement une grande fête en fin d'année scolaire et, tout en n'étant pas obligatoire, concerne un bon nombre d'élèves. Voici les chiffres des participants lors de la dernière édition :

Écoles de l'enfance	élèves	1.250	enseignants	156
Écoles primaires	élèves	1.660	enseignants	184
Écoles secondaires 1er degrés	élèves	150	enseignants	9
Total	élèves	2.560	enseignants	349

Au fil des ans les buts du Concours ont partiellement changé. Si, il y a quarante ans, il permettait encore d'approfondir les connaissances sur le patois et de recueillir une documentation authentique, maintenant il a plutôt le but de sensibiliser et de faire découvrir aux enfants l'existence de cette langue et de la culture qu'elle représente ; langue et culture qui ne sont plus familières pour tous comme autrefois et pour quelqu'un elles sont même inconnues.

Au *Concours Cerlogne* participent aussi, avec leurs travaux, les écoles des communes walser. Le matériel produit est exposé en permanence près de la Bibliothèque spécialisée de Gressoney-St-Jean. En plus ces écoles participent à d'autres expériences pédagogiques particulièrement liées à l'étude du milieu, concernant les particularités linguistiques ainsi que les aspects culturels de leur territoire. En effet à partir de l'année scolaire 2001/02 elles collaborent à un projet national de sauvegarde des minorités linguistiques, nommé *Les petites étoiles de la petite ourse*, devenu maintenant *Lullabies*, projet qui entre dans les initiatives prévues par la loi nationale de sauvegarde des minorités ethniques.

8.4.2. Le francoprovençal à l'école

En vue de l'introduction de l'enseignement des langues minoritaires dans les écoles, prévu par la Loi 482/99, une commission de travail avait été instituée par l'Assessorat à l'Éducation et à la Culture, déjà en 2004. Elle a travaillé surtout pendant l'année 2005. Des représentants du BREL, de l'Université de la Vallée d'Aoste, de la Surintendance aux études et du corps enseignant de l'école primaire ont apporté leur contribution et leur compétence. Nous rapportons ici les résultats de leur travail, tels qu'ils apparaissent dans la relation finale, déjà rendue publique.

Les problématiques liées à l'enseignement/apprentissage du francoprovençal sont nombreuses. La commission a mis en évidence les plus importantes. Pour certaines une réponse ou une hypothèse de solution ont déjà été trouvées ; un avis a déjà été formulé. Pour d'autres, en particulier pour celles à caractère pédagogique et organisationnel, et ce sont les plus nombreuses, les questions encore ouvertes sont multiples.

Nous résumons ici brièvement les différents problèmes exposés.

Problèmes d'ordre linguistique

Tout d'abord : quel patois enseigner et quelle graphie adopter ?

À ces deux questions d'ordre préliminaire les réponses apparaissent relativement sûres. La commission s'est déclarée favorable à respecter la variété des parlers locaux, en repoussant toute forme d'homologation retenue anachronique et contradictoire. Naturellement le choix de valoriser la diversité linguistique est plus difficile à réaliser et pose beaucoup plus de problèmes. On peut entrevoir aussi que l'enseignement du patois à l'école aboutira progressivement mais inévitablement à une sorte de normalisation de la langue. Mais tout choix différent serait en contradiction avec l'esprit de la loi et du projet.

En ce qui concerne la graphie du patois, un système a déjà été élaboré et mis au point par le BREL II est fondé sur des critères de simplicité et d'universalité ; il a déjà été testé dans les travaux du Concours Cerlogne et il a démontré sa validité.

Problèmes d'ordre législatif

Les membres de la commission sont convaincus de l'opportunité de s'inspirer des projets européens. Ils partagent le souci d'éviter toute sorte d'implication idéologique et visent à proposer un plan de haut niveau culturel.

Les présupposés d'ordre législatif existent déjà et ils reposent sur :

- l'art 19 de la L.R. 26.7.2000 n.19 – Autonomie des établissements scolaires – et

- l'art. 1, al. 5, de la L.R. 1.8.2005 n.18 – Dispositions relatives à l'organisation scolaire et au personnel y afférent ainsi que modifications de la loi régionale n. 12 du 8 mars 1998.

Problèmes de présentation et de communication

Il faut qu'un projet de ce genre se fonde le plus possible sur le consensus général et pour l'obtenir il doit être élaboré et présenté sans réserve et sans ambiguïté aux enseignants et aux familles. Il est évident que le patois peut entrer à l'école à deux niveaux différents : à travers les programmes scolaires régionaux et il serait alors obligatoire ou à travers les projets de chaque institution, en vertu du régime d'autonomie, et il serait alors facultatif. Les deux hypothèses présentent un côté négatif : le premier choix peut être perçu comme une imposition, une contrainte ; le deuxième risque d'avoir peu de crédibilité. La commission suggère de suivre une démarche très souple et envisage une première expérimentation adressée au tout début seulement à l'école de l'enfance et à l'école primaire, compte tenu de la difficulté de structurer un itinéraire de formation des enseignants et de planification des activités didactiques axés dès l'origine sur les trois niveaux de l'école de base.

Pour obtenir le consentement nécessaire il faudrait donc savoir dépasser toute perspective ethnocentrique et protectionniste et viser un projet culturel de qualité. Le rôle de l'Université est perçu comme fondamental pour adopter, déjà dans la phase expérimentale, les critères d'excellence et de scientificité souhaités.

Problèmes d'ordre pédagogique et didactique

Comme pour les problèmes de présentation, un autre choix fondamental s'impose. Le francoprovençal doit devenir un objet d'étude, une matière en tant que telle, une langue à côté des autres ou un outil d'enseignement et d'apprentissage ? Un problème qui, d'ailleurs, a déjà investi la didactique du français et caractérisé la *voie valdôtaine* vers l'éducation bilingue et plurilingue. Sans doute une langue-objet facilite l'adoption d'un horaire précis et d'une méthode d'enseignement ; mais une langue-outil est la seule apte à donner des garanties d'acquisition durable. Selon l'avis de la commission, ces deux aspects sont complémentaires et, même si réalisés par des phases successives, ils doivent être posés comme des buts à atteindre, compte tenu aussi de la diversité des situations de départ dans les différentes réalités socioculturelles de notre région.

Une autre question importante est la suivante : si le francoprovençal gagne le statut d'instrument d'enseignement et d'apprentissage cela devrait se réaliser dans le domaine de l'enseignement de la civilisation valdôtaine ou dans des domaines disciplinaires autres et plus amples ? Et lesquels ? Il se prête à être mieux inséré dans les éducations (motrice, à l'image, au son et à la musique) ou dans les matières d'étude ? Dans les disciplines humanistes ou dans les disciplines scientifiques ?

Problèmes d'ordre organisationnel

Les problèmes d'organisation sont strictement liés aux choix d'ordre pédagogique. Le plus important étant celui de l'horaire. Et non seulement en termes de nombre d'heures, hebdomadaires ou annuelles, à y consacrer ; mais avant tout en termes de place dans l'horaire. Selon que l'enseignement du francoprovençal devienne obligatoire ou facultatif il devra trouver sa place à l'intérieur ou à l'extérieur de l'horaire habituel des activités et des cours. Et ce choix est de la plus grande importance. D'autres langues sont déjà présentes dans notre école : pour certaines l'enseignement est obligatoire depuis longtemps ; pour d'autres leur introduction est plus récente. Des expériences très intéressantes de didactique intégrée des langues ont déjà été réalisées : c'est peut être là la voix d'accès pour de nouveaux apprentissages d'ordre linguistique destinés à ne pas alourdir pour autant le secteur des langues par rapports au secteur des sciences.

Ce problème en entraîne un autre encore. Cet enseignement doit être confié à un enseignant du module*, ou à un enseignant externe ? On peut soutenir que le fait d'identifier une langue avec une personne facilite l'apprentissage parce que le type de communication qui s'installe est alors différent et plus incisif ; mais ce n'est qu'à travers l'usage de la langue dans des activités de conceptualisation que son enseignement devient plus efficace.

Pourtant, le premier problème à résoudre est celui des enseignants : problème de la connaissance et de la maîtrise du francoprovençal, problème de la formation en didactique des langues, problème de la certification des compétences. Là encore l'appui et le concours de l'Université devront être sollicités. Une première enquête et une première formation dépendront de l'ampleur de l'expérimentation initiale qui sera autorisée.

Problèmes complémentaires et d'équipement.

Il va de soi que tous les enseignants, même les pionniers les plus convaincus et enthousiastes, devront être soutenus et accompagnés dans cette entreprise. Notre école n'est pas à l'année zéro en ce qui concerne les problèmes de la didactique des langues et elle a parcouru une voie qui lui est propre dans ce qu'on appelle couramment l'éducation bilingue et plurilingue. Il y a donc déjà une compétence méthodologique de fond à exploiter. Mais on ne peut pas nier qu'un accompagnement d'ordre linguistique et un accompagnement d'ordre didactique sont indispensables.

Pour le premier, il est temps de créer une institution ayant pour but la sauvegarde et la promotion du patrimoine linguistique francoprovençal en tenant compte de ses caractéristiques structurales et de ces nécessités évolutives. Il faut pouvoir à présent définir les traits distinctifs de la langue auxquels on ne peut pas renoncer sans perturber profondément sa structure, mais il faut aussi envisager les néologismes jugés nécessaires et suggérer les extensions sémantiques éventuelles.

Pour le deuxième type d'accompagnement, celui d'ordre didactique, on peut facilement reconnaître la nécessité d'un matériel spécifique qui serait entièrement à concevoir pour les différents niveaux d'école. Mais là aussi on peut mettre à profit toute l'expérience accomplie pour la réalisation du matériel qui accompagne aujourd'hui l'enseignement du français.

9. Problèmes ouverts

Les chapitres qui précèdent ont essayé de photographier une réalité et ont laissé entrevoir des situations critiques, des nœuds problématiques que nous résumons ici. Ils pourraient constituer un itinéraire de défis pour les années à venir. L'articulation par paragraphes a un simple but de clarté d'exposition ; parfois un même problème pourrait, selon les points de vue, entrer dans plusieurs secteurs.

9.1. Problèmes d'ordre normatif

Le modèle d'éducation bi-plurilingue valdôtain s'est construit au fur et à mesure dans le temps, à des époques différentes et dans des climats pédagogiques différents, ce qui, malgré certains éléments communs, a contribué à le caractériser de façon inégale dans les quatre niveaux scolaires. Cette situation n'a pas favorisé la continuité et la cohérence du parcours bi-plurilingue qui en plus n'est pas complètement abouti puisque le secondaire du 2^{ème} degré n'a pas d'Adaptations concernant l'emploi véhiculaire du français dans les DNL. En outre, ces différents climats ont conduit à une difformité des dispositifs mis en œuvre. Au début on a opté pour une augmentation d'horaire ; après on a préféré adopter des mesures d'accompagnement et de facilitation ; plus récemment, à l'école secondaire du 2^e degré, on ne retrouve que des simples dispositions préliminaires qui renvoient à des normes encore à venir.

Il faut reconnaître aussi que les dispositions concernant les trois Adaptations (école de l'enfance, primaire et secondaire du 1^{er} degré) et la LR 50/96 (école secondaire du 2^{ème} degré) sont actuellement inadéquates à prendre en compte les évolutions au niveau de la recherche didactique, au niveau de la société et les orientations européennes en matière d'enseignement des langues : elles nécessiteraient, pour cela, d'une profonde révision. En particulier, l'absence d'une généralisation de l'éducation bi-plurilingue au quatrième niveau se répercute sur les trois premiers degrés de l'école obligatoire. Il s'agit là en effet d'un cycle d'études dont les options peuvent avoir un effet à rebours et déterminer le succès ou l'échec des orientations prises dans les niveaux antérieurs. C'est pourquoi la place qu'il fait ou qu'il ne fait pas à l'éducation bi-plurilingue ne le concerne pas tout seul, mais a des retombées sur le projet global de l'école valdôtaine.

Cependant, il faut préciser qu'à l'heure actuelle, notre région vit une période de précarité suite au changement de majorité au niveau national et aux déclarations du Ministre de l'Instruction Publique qui souhaite présenter un nouveau texte concernant les curricula. Les programmes nationaux, prévus par la réforme du système scolaire n'étant pas encore été édictés, il s'avère difficile de rédiger des Adaptations au niveau régional. En effet, les Indications pour la rédaction des « Piani di studio personalizzati », n'avaient été adoptées que de façon transitoire et le Conseil scolaire régional – titulaire de la proposition – avait délibéré de différer toute Adaptation. La Région vit donc un paradoxe car les programmes qui devraient faire la référence dans les établissements scolaires sont les dernières indications nationales tandis que les adaptations régionales se réfèrent à des programmes qui ne sont plus en vigueur. À titre d'exemple, on peut évoquer la situation de l'école de l'enfance : les seules Orientations qui ont donné lieu à des Adaptations sont celles de 1969. Le cas n'a pas été pour celles de 1991 qui, de toute façon, ne sont plus en vigueur actuellement non plus.

Les Adaptations à venir devraient viser à une cohérence verticale, ne pas reposer sur une logique cumulative du toujours plus mais plutôt essayer d'articuler et de recomposer ce qui existe déjà et qui est déjà normé dans un souci d'économie générale. De plus une réflexion approfondie sur les diverses possibilités d'agencement des langues de l'école s'impose. Saisissant la publication des nouveaux programmes, il serait souhaitable, sinon nécessaire, de prévoir une procédure unique d'adaptation pour les quatre degrés de l'école.

9.2. Problèmes d'organisation et de gestion

L'entrée en vigueur de la loi régionale n° 19 du 26 juillet 2000 sur l'autonomie scolaire a absorbé beaucoup d'énergies en vue du processus de verticalisation (pour l'école de l'enfance et le premier cycle) et pour celui de regroupement d'établissements scolaires (au secondaire du 2^{ème} degré) et elle a, en quelque sorte, cassé la continuité et les échanges horizontaux, dont le résultat est un certain enfermement des nouvelles institutions scolaires qui ne se sont pas encore organisées en réseaux. Cette loi a attribué une responsabilité accrue aux chefs d'établissement et leur rôle s'avère décisif dans le succès ou l'échec de toute innovation. L'importance de leur adhésion ainsi que leur degré de préparation peut contribuer efficacement à une gestion dynamique de l'éducation bi-plurilingue.

D'un autre point de vue, les prescriptions législatives concernant la politique linguistique n'offrent pas en soi la garantie d'une réelle application. Les POF qui devraient traduire dans la réalité ces prescriptions et constituer le document de référence pour les politiques des établissements scolaires risquent de rester des simples déclarations de principes. En effet, leur analyse a montré qu'il existerait un certain décalage entre ce qui est déclaré et ce qui est réalisé. Il faut préciser que cette observation reste dans le domaine des impressions générales car l'absence de données quantitatives et qualitatives au niveau régional ne permet pas la mise en place d'un système d'évaluation plus ponctuel. C'est toute une culture de l'évaluation qui a du mal à s'imposer de façon régulière et systématique. La seule expérience dans ce sens, réalisée au niveau de l'école moyenne par le Comité technique et consultatif d'évaluation de l'éducation bilingue, s'est arrêtée en 2001.

L'originalité et les ambitions du modèle d'éducation bi-plurilingue valdôtain et les méthodologies qu'il suppose requièrent des compétences professionnelles spécifiques (dans les domaines de l'innovation scolaire, de la recherche, de la documentation, de la formation, de l'évaluation ...) beaucoup plus importantes que celles qui sont disponibles à l'heure actuelle ; il serait, par ailleurs, important, que ces aides soient activés dans une logique de réseau. Les ressources humaines préparées jusqu'à maintenant comme profils intermédiaires dans tous les niveaux scolaires (conseillers didactiques, formateurs de l'aire linguistique, documentalistes) ne sont plus opérationnelles. Par ailleurs, il faudrait se demander de quels profils intermédiaires aurait actuellement besoin l'école valdôtaine dans la nouvelle logique de l'autonomie.

Mais le problème majeur réside dans le fait que le cadre mis en place à la suite des différentes recherches peine à se régulariser et à se généraliser. On persiste dans l'expérience et dans le projet, sans avoir le courage de passer au programme. L'autonomie des institutions scolaires aujourd'hui n'est que trop souvent un alibi..... pour persévérer dans le sillon plus rassurant des méthodes traditionnelles.

9.3. Problèmes d'ordre pédagogique

Le premier problème qui se pose est que les objectifs de l'éducation bi-plurilingue ne sont pas clairement définis en termes de profils de compétences à atteindre aux différents niveaux de la scolarité et pour les différentes langues : un **curriculum bi-plurilingue vertical cohérent** et explicite pensé dans la continuité avec les nécessaires discontinuités n'a jamais existé. Cet état des choses est à l'origine de malentendus entre niveaux scolaires à propos des exigences en matière de compétences langagières : les attentes étant différentes, les acquis réalisés par le niveau précédent risquent de ne pas être reconnus car l'évaluation porte sur autre chose. Souvent, le niveau supérieur recommence à zéro, ne valorisant pas les acquis précédents. Tout cela a des retombées négatives sur la motivation à apprendre des élèves et parfois, ce qui est plus grave encore, sur leur auto-estime. Le paradoxe final de ce manque de cohérence est que l'examen de fin d'études au secondaire du 2^{ème} degré peut certifier, par une simple épreuve de langue, tout le parcours scolaire bi-plurilingue de l'élève.

Le deuxième problème de taille est **l'évaluation des compétences**. Il faudrait considérer le plurilinguisme des élèves comme une donnée, se doter d'outils d'observation et d'évaluation, de façon que les décisions pédagogiques de chaque degré d'école prennent appui sur des capacités réelles et puissent plus facilement gérer leur hétérogénéité. Ces outils sont à construire en collaboration avec les enseignants, qui doivent être fortement soutenus. Plus que jamais le système scolaire a aujourd'hui besoin de résultats d'apprentissage vérifiables, intégrés dans des profils de sortie de

chaque degré d'école. Par exemple, en ce qui concerne l'école secondaire du 2^{ème} degré, il faut se poser la questions de savoir quelles initiatives sont nécessaires, au niveau central (administration régionale) et au niveau périphérique (institutions scolaires) pour rédiger des profils de sortie des élèves en termes de compétences bi-plurilingues modulées selon les différentes filières et surtout comment agir pour rédiger ces profils en termes de valorisation des compétences acquises.

Le problème de l'évaluation entraîne celui de la **certification des compétences linguistiques**. Les certifications externes et les certifications internationales ne permettent pas d'évaluer de façon exhaustive l'ensemble des compétences dont le curriculum bi-plurilingue assurerait la maîtrise. La reconnaissance des acquis à la fin des cycles intermédiaires demeure encore sans réponse.

Il faut constater aussi que l'adoption de ce type de projet éducatif impose un travail d'innovation plus général, qui finit par concerner les dynamiques d'apprentissage, considérées elles-mêmes comme une partie très importante du curriculum. D'où le constat que l'éducation plurilingue ne peut se réaliser dans un cadre méthodologique traditionnel et qu'elle impose un fort **renouvellement pédagogique**, finalement à l'avantage de tous les protagonistes, surtout des élèves.

Trop souvent encore les langues sont enseignées de façon traditionnelle avec une forte attention portée aux aspects formels qui conditionnent le type d'épreuves utilisées. En effet, il y a une tendance convergente des enseignants, des élèves et des parents à considérer que les efforts doivent se concentrer sur les matières de base et sur le type d'exercices retenus pour l'évaluation finale de ces matières. Ce qui est apprécié à l'examen d'Etat est souvent la maîtrise de la langue en tant que telle, plus que la capacité à traiter dans cette langue des problèmes provenant d'autres secteurs disciplinaires.

Parallèlement, le rôle du professeur de français serait à redéfinir. À l'école secondaire du 1^{er} degré, une zone négligée semble justement concerner la didactique des langues en tant que disciplines et les contenus spécifiques de ces cours devraient être mieux précisés. On pourrait par là mieux définir le rôle des professeurs de français, qui craignent de se trouver sollicités seulement pour un appoint technique par les disciplines autres et qui s'inquiètent toujours plus d'un flottement sur les normes linguistiques. À l'école secondaire du 2^{ème} degré, le professeur de français se trouve à être le responsable final des résultats obtenus à une épreuve qui évalue tout un parcours d'éducation bilingue. Si ce parcours s'oblige à être cohérent, cette épreuve doit l'être en conséquence et doit pouvoir reconnaître des capacités plurilingues différenciées, autrement il est facile de comprendre la lourde responsabilité qui incombe sur l'enseignant de français en tant qu'unique responsable d'une note médiocre ou, pire encore, d'une épreuve finale éventuellement manquée.

Les **matériels**, dont les écoles devraient être dotées à soutien de l'éducation bi-plurilingue, demeurent une difficulté objective. Comme les curricula ils devraient être caractérisés par une cohérence verticale. L'école de l'enfance a connu, à son temps, la diffusion dans toutes les classes d'un matériel didactique adapté à la réalité pédagogique des années 70-80 (Valentine et les autres), matériel qui n'a plus été rénové depuis, même s'il a favorisé la création spontanée d'annexes intéressants (ex : Valentine va à la bibliothèque). Les nouveaux horizons méthodologiques, laissés entrevoir par Alice, et aujourd'hui fortement partagés, n'ont pas connu un suivi en terme de création de matériel de base.

L'école primaire a eu à disposition, depuis l'an 2000, les Séquences didactiques, matériel rigoureusement conçu et présupposant une démarche scientifique en différentes étapes. Il faut avouer qu'actuellement il peine à avoir le type de diffusion ou le type d'emploi que l'on pourrait souhaiter. Il avait demandé tant d'efforts et d'engagements pour le réaliser, mais une forte innovation méthodologique ne va pas de soi ; elle demande à être constamment soutenue. Cependant, à cause d'un manque de données, il est difficile d'apprécier l'extension exacte, le degré de généralisation et les effets de l'emploi de ce matériel dans les classes.

À l'école secondaire du 1^{er} degré l'élaboration des dossiers pédagogiques n'a pas donné lieu à des objets aussi tangibles que 'Valentine' ou les 'Séquences'. Est-ce le résultat d'une dispersion des initiatives innovantes plus grande que dans les degrés précédents ? Les professeurs disposent de matériel de type FLE ou FLM à un moment où ni l'une, ni l'autre, de ces didactiques ne prend encore pleinement en compte les situations d'éducation bi-plurilingue.

À l'école secondaire du 2e degré, l'absence de supports spécifiques pour l'enseignement des DNL s'inscrit parmi les problèmes majeurs.

En général le problème du matériel rejoint celui de la formation du personnel. Ce dernier nécessite d'être aidé et formé à la création et à l'adaptation de matériel spécifique à soutien de l'éducation bi-plurilingue à partir, autant que possible, de documents et de publications authentiques.

9.4. Problèmes liés à la formation

À présent la réunion des différents degrés de l'école obligatoire au sein d'une même institution scolaire rend indispensable de penser avec plus de cohérence encore la continuité des apprentissages. Les enseignants, à qui revient la responsabilité ultime de la réalisation de cette cohérence ont absolument besoin d'être orientés, accompagnés et soutenus dans ce travail. La construction d'une école bi-plurilingue doit tout autant s'appuyer sur un encadrement général cohérent, juridiquement et scientifiquement fondé, que sur la construction autonome de parcours pédagogiques élaborés de manière responsable par les acteurs de terrain. Si les enseignants sont appelés à concilier, dans une perspective nouvelle, enseignement bilingue, progression des disciplines et pratique pédagogique, ils doivent être fortement soutenus dans l'élaboration conceptuelle, méthodologique et instrumentale de leurs projets.

Ces projets doivent adopter des mesures visant la diversification de l'offre formative, poursuivre une sensibilisation à la diversité linguistique à travers les approches de l'éveil aux langues et viser un enseignement de compétences partielles, n'ayant pas comme but une compétence équilibrée et presque native. Ils doivent rénover toujours plus l'attention sur les modalités de construction des savoirs, sur les liens entre langues et disciplines, sur la centralité du travail communicatif. Il est possible que ces présupposés soient déjà partagés et qu'ils constituent un objet de réflexion important. On ne peut pas estimer la réalité des faits car il y a une absence totale de renseignements sur les initiatives de formation des institutions scolaires. Mais on sait par exemple qu'un système permanent de formation permettrait de palier le sentiment d'insécurité linguistique largement répandu auprès des enseignants de DNL.

La situation de ces dernières années a été caractérisée par un abandon trop rapide de formules de formation généralisée au profit de formules de recherche-action, coûteuses en termes de temps et d'engagement personnel qui n'ont touché que de petits groupes d'enseignants. Le résultat a été une formation en 'peau de léopard' avec la constitution de groupes d'élite très performants, sans une diffusion de compétences élargie et approfondie, touchant l'ensemble des enseignants. L'école de l'enfance par exemple a pu jouir, pendant une trentaine d'années, d'une politique soutenue de formation de ses enseignantes, action qui a contribué à affirmer une culture pédagogique commune, à travers laquelle les choix, tant individuels que collectifs, ont pu trouver leur expression et leur diffusion, surtout à l'intérieur des communautés de montagne. Actuellement, dans tous les degrés d'école, ce type de formation n'existe plus.

Il faudra possiblement y revenir si on voudra poursuivre avec efficacité une mise en cohérence du système éducatif bi-plurilingue valdôtain. Et notre jeune université pourrait jouer là un rôle intéressant.

Bibliographie

- “Recherche sur l'école maternelle bilingue en Vallée d'Aoste. Le contexte – Aspects socio-géographiques – Aspects psycholinguistiques – Aspects pédagogiques”. 1994. Aoste, Musumeci Editore
- Aguettaz, P., Cerini, G., Dionisi, G., Tadiello, R. e Tosolini, A. (a cura di) (2006) : Idee di scuola tra continuità e trasformazione – Contributi sui processi di innovazione del sistema scolastico regionale a partire dalla riforma nazionale, con Riflessioni introduttive e conclusive di Lucio Guasti, Rapporto di ricerca, Cahiers, IRRE-VDA, Aosta
- Alinei, M. (2000), «L'area francoprovenzale e la Val d'Aosta: Chassey e Celti», in Id., Origini delle lingue d'Europa, 2 voll., Bologna, Il Mulino (1996-2000), vol. II, pp. 727-734.
- Ascoli, G.I. (1878), Schizzi franco-provenzali, «Archivio Glottologico Italiano», 3, pp. 71-120.
- Assuied, R. & Ragot, A-M. (2004), Enquête sur les compétences cognitives des élèves de dernière année de l'école primaire en situation d'apprentissage bilingue – Rapport de diffusion, Aoste, IRRE-VDA.
- Assuied, R. & Ragot, A-M. (1999^a), Evaluation des compétences cognitives des élèves en situation d'apprentissage bilingue – Classes de troisième année de l'école moyenne – Les épreuves en italien et en français et les consignes de passation, a.s. 1998-1999, Aoste, Assessorat de l'Education et de la culture.
- Assuied, R. & Ragot, A-M. (1999^b), Evaluation des compétences cognitives des élèves en situation d'apprentissage bilingue – Classes de troisième année de l'école moyenne – Rapport synthétique, a.s. 1998-1999, Aoste, Assessorat de l'Education et de la culture.
- Assuied, R. & Ragot, A-M. (2000^a), Evaluation des compétences cognitives des élèves en situation d'apprentissage bilingue – Classes de troisième année de l'école moyenne – Rapport terminal, a.s. 1998-1999, Aoste, Assessorat de l'Education et de la culture.
- Assuied, R. & Ragot, A-M. (2000^b), Evaluation des compétences cognitives des élèves en situation d'apprentissage bilingue – Classes de troisième année de l'école moyenne – Annexes au rapport terminal, a.s. 1998-1999, Aoste, Assessorat de l'Education et de la culture.
- Assuied, R. & Ragot, A-M. (2005), Enquête sur les compétences cognitives des élèves de dernière année de l'école primaire en situation d'apprentissage bilingue – Rapport de recherche, Aoste, IRRE-VDA.
- Assuied, R., Bourguignon, Ch., Decime, R., Fabrizio, K., Py, B., Racine, J., Ragot, A-M., et Squarzino, D. (1994), Recherche sur l'école maternelle bilingue en Vallée d'Aoste, Aoste, IRRSAE-Vallée d'Aoste.
- Aymonod, P., Cavalli, M., Coste, D. Dematteis, F. Porte', G., Rosina, M. et Sciacqua, C. (2006), Langues, Apprentissages, Identités – Actualiser dans la continuité l'éducation bi-/plurilingue, Aoste, IRRE-VDA
- Baggiani, S., Turchi, A. e Grange, T. (2006), Le politiche educative a livello europeo, nazionale e regionale, Cahiers, IRRE-VDA, Aosta.
- Balboni, P.E. (2002), Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse, Torino, UTET Libreria
- Bauer, R. (1999^a), Sprachsoziologische Studien zur Mehrsprachigkeit im Aostatal. Mit besonderer Berücksichtigung der externen Sprachgeschichte, Tübingen, Niemeyer
- Bauer, R. (1999^b), «Storia della copertura linguistica della Valle d'Aosta dal 1860 al 2000: un approccio sociolinguistico», in Nouvelles du Centre d'Études Francoprovençales “René Willien”, 39, pp. 3-24.
- Berruto, G., «Una Valle d'Aosta, tante Valli d'Aosta? Considerazioni sulle dimensioni del plurilinguismo in una comunità regionale», in F.E.C. 2003, pp.44-53
- Bertocchi D., Cabianca A., Cavalli M., Ceraioli M., Dodman M., Porté G., (1998), Pensare e parlare in più lingue, Aosta, IRRE Valle d'Aosta, Caleidoscopio
- Bertolino F., Revelli L. (a cura di) (2006), Università, scuola e territorio. Percorsi integrati per la formazione dell'insegnante promotore delle risorse del territorio, Milano, Franco Angeli.
- Billiez, J., Bourguignon, Ch. & Warthon, S. (sous la direction de L. Dabène) (1997), Évaluation des compétences bilingues des élèves de troisième année de l'école moyenne du Val d'Aoste (année scolaire 1995/96), Aoste, Assessorat de l'Instruction Publique.
- Bourguignon, Ch., Mallet, B., Othenin-Girard, Ch., Ragot, A-M. (1984), Valentine et les autres, Méthode d'enseignement du français pour une école maternelle bilingue, Aosta, Musumeci Editore
- Brambati, S.M. (2004), «Ruolo della dominanza linguistica e della esposizione: studio con risonanza magnetica funzionale (fMRI) in bilingui precoci ad alta padronanza», in Baur S. (coordonné par), Il

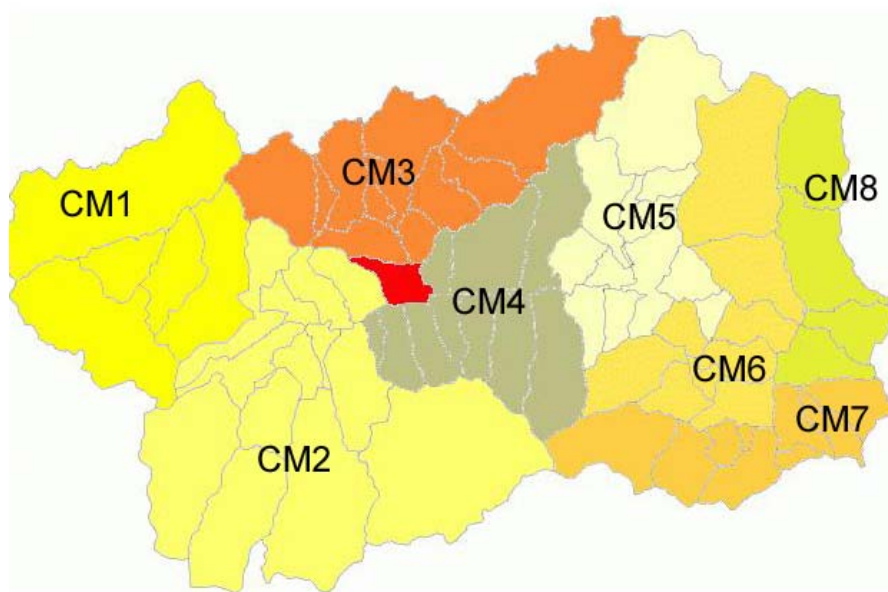
- soggetto plurilingue. Interlingua, aspetti di neurolinguistica, identità e interculturalità, Milano, Franco Angeli, pp. 121-170
- C.É.F. 2002 = Lexicologie et lexicographie francoprovençales, Actes de la Conférence Annuelle sur l'activité du Centre d'Études Francoprovençales (Saint-Nicolas, 16-17.12.2000), Aoste, RAVA
- C.É.F. 2004 = Aux racines du francoprovençal, Actes de la Conférence Annuelle sur l'activité du Centre d'Études Francoprovençales (Saint-Nicolas, 20-21.12.2003), Aoste, RAVA
- C.É.F. 2006 = Diglossie et interférences linguistiques: néologismes, emprunts, calques, Actes de la Conférence Annuelle sur l'activité du Centre d'Études Francoprovençales (Saint-Nicolas, 17-18.12.2005), Aoste, RAVA
- Cabianca, A. (1999), «Progetti europei in Valle d'Aosta: bilancio e prospettive», in L'école valdotaine, cahier pédagogique
- Cabianca, A. (2005), «La sfida dell'insegnamento dell'inglese nel contesto educativo della Regione Autonoma Valle d'Aosta», in Education et sociétés plurilingues, CIEBP
- Cabianca, A. et alii. (2002), Valle d'Aosta, regione d'Europa: l'educazione bi-plurilingue, ponte verso la cittadinanza europea (Atti del Convegno), L'école valdotaine, supplément n° 54
- Cavalli, M. & Coletta, D. (2002), Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste – Rapport de diffusion, Aoste, IRRE-VDA.
- Cavalli, M., Coletta, D., Gajo, L., Matthey, M. & Serra, C. (2003), Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste – Rapport de recherche, Introduction de Bernard PY, Aoste, IRRE-VDA.
- Cavalli, M., Coletta, D. & Fracasso, B. (2004), Les effets de la Loi Régionale n° 50/96, avec une mise en perspective de Daniel COSTE, rapport de synthèse, IRRE-VDA.
- Cavalli, M. (2005), Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste, Paris, Didier, coll. LAL
- Cerlogne, J.-B. (1907), Dictionnaire du patois valdôtain précédé de la petite grammaire, Aoste, Impr. Catholique.
- Coletta, D. (1993) : La taupe – Enquête sur les compétences linguistiques des élèves en classe de 5ème, année scolaire 1992-93, Aoste, IRRSAE – Val d'Aoste.
- Comitato tecnico-consulativo per la valutazione degli esiti dell'adattamento dei programmi dello Stato alle esigenze socio-culturali e linguistiche della valle d'Aosta – L.R. 53/94 (a cura di) (2000) : Esperienze di Autovalutazione dell'educazione bilingue realizzata dalle scuole medie della Valle d'Aosta nell'a.s. 1999/2000, Aoste, Regione Autonoma Valle d'Aosta – Assessorato Istruzione e cultura.
- Comitato tecnico-consulativo per la valutazione degli esiti dell'adattamento dei programmi dello Stato alle esigenze socio-culturali e linguistiche della valle d'Aosta – L.R. 53/94 (coordonné par) (2001) : Autovalutazione dell'educazione bilingue nella scuola media valdostana – Anno scolastico 2000-2001 – Scheda, Aoste, Regione Autonoma Valle d'Aosta – Assessorato Istruzione e cultura.
- Comité Scientifique pour l'éducation bilingue à l'école secondaire du deuxième degré (1998) : Rapport final, Aoste, document dactylographié repérable sur le site www.irre-vda.org
- Coste, D., Sobrero, A., Cavalli, M. et Bosonin, I. (2006), Multilinguisme, Plurilinguisme, Éducation – Les politiques linguistiques éducatives, Aoste, IRRE-VDA
- Dabène, L. (1997), « Evaluation des compétences bilingues des élèves de troisième année de l'école moyenne du Val d'Aoste », photocopié
- De Weck, G., Gajo, L., Moderato, P. & Blanc-Perotto, L. (2000), Attraper le français, Acquisizione del linguaggio e bilinguismo (ouvrage et video), Aoste, IRRSAE-Val d'Aoste.
- Decime, R. (1991), « Le bilinguisme à l'école maternelle à partir de l'expérience valdôtaine » dans Enfance 4, Paris, PUF
- Decime, R. (1994^a), « The position of French in pre-primary education in Aosta Valley, Italy » in Pre-primary education, Ljouwert/Leeuwarden, Fryske Akademy, Mercator Education
- Decime, R. (1994^b), « Un projet de trilinguisme intégré pour les enfants des écoles maternelles de la Vallée d'Ayas », in International Journal of Sociology of Language 109, Berlin, Mouton de Gruyter
- Decime, R. (2000^a), « Une étude de cas : la Vallée d'Aoste », in Actualité de l'enseignement bilingue, Le français dans le monde, Recherche et applications, numéro spécial, Hachette Edicef
- Decime, R. (2000^b), « A.L.I.C.E. un chemin vers l'innovation », in L'école valdôtaine 49, 12-15.
- Decime, R. (2001^a), « A.L.I.C.E. 1er document d'étape », in L'école valdôtaine 50, 20-33.
- Decime, R. (2001^b), « Élaboration conceptuelle et domaines d'expérience », in L'école Valdôtaine 51, 15-18.
- Decime, R. (2002), « A.L.I.C.E. 2e document d'étape », in L'école valdôtaine 55, 29-43.
- Decime, R. (2003), « A.L.I.C.E. 3e document d'étape », in L'école valdôtaine 59, 37-43.
- F.E.C. 2003 = Une Vallée d'Aoste bilingue dans une Europe plurilingue, Aoste, Fondation Emile Chanoux

- Favre, S. (2002), «La Valle d'Aosta», in Cortelazzo, M. et alii (coordonné par), *I dialetti italiani. Storia, struttura, uso*, Torino, UTET, pp. 137-150.
- Floris, P. (1990), *Enquête sur les compétences de lecture des élèves de classe de cinquième de la Vallée d'Aoste : La grenouille*, Aoste.
- Floris, P. (1994), « L'alphabétisation bilingue au Val d'Aoste – Etude de divers aspects des « représentations » de la langue française élaborées par les petits valdôtains », *Supplément à L'école valdôtaine* 23, III-IV.
- Floris, P. (1997), « Les minifiores à l'école primaire du Val d'Aoste », in *Education et Sociétés Plurilingues* , 2, pp. 35-38.
- Fontanella L., Papa E., Revelli L. (2001), *30 proposte per l'educazione linguistica. Esperienze della Scuola Interateneo di Specializzazione per la formazione degli Insegnanti della Scuola Secondaria*, Torino, Libreria Stampatori
- Gajo, L. et Serra C. (1998) : *De l'alternance des langues à un concept global de l'enseignement des disciplines* (a.s. 1997/98), Aoste, Assessorat de l'éducation et de la culture.
- Gajo, L. et Serra C. (1999) : *De l'alternance des langues à un concept global de l'enseignement des disciplines - Observations effectuées en mars/avril 1999*, Aoste, Assessorat de l'éducation et de la culture.
- Giacalone Ramat, A. (1979), «Il repertorio linguistico delle Comunità Alemanne della Valle del Lys», in Albano Leoni, F. (coordonné par), *I dialetti e le lingue delle minoranze di fronte all'italiano*, Atti dell'XI Congresso SLI, Roma, Bulzoni, pp. 419-458
- Grange Sergi, T. (1997 a), «La Collegialità : adaptation ou adoption ?», in *Supplément au n°37 de L'Ecole Valdôtaine*, coll. Outils.
- Hafner, H. (1955), *Grundzüge einer Lautlehre des Altfranko-provenzalischen*, Bern, Francke.
- Ignaccolo, R. e Rouillet, S. (2003), «Variazione dei codici linguistici in funzione dell'età», in *F.E.C. 2003*, pp. 31-43
- Jablonska, F. (1997), *Frankophonie als Mythos. Variationslinguistische Untersuchungen zum Französischen und Italienischen im Aosta-Tal*, Wilhelmsfeld, Egert
- Janin B. (1991), *Le Val d'Aoste, Tradition et Renouveau*, Quart, Musumeci Editore
- Joly M., Pasquier A., Praz E., *Collection Crayon - Coffret bleu* (avril 2000); *Coffret orange* (mars 2001); *Coffret violet* (février 2002). *Coffret jaune* (février 2003) *Coffret vert* (mars 2003) *Coffret azur* (février 2004), Aosta, Ed. Musumeci.
- Langereau, M. (1968), *La Vallée d'Aoste. Minorité linguistique et Région autonome de la République italienne*, La Trouche-Montfleury
- Levêque M. (1995), «La Valle d'Aosta: un modello di sviluppo economico regione-centrico», in *Storia d'Italia. Le regioni dall'Unità a oggi. La Valle d'Aosta*, Torino, Einaudi
- Luise M.C. (2006), *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*, Torino, UTET Libreria
- Marazzini, C. (1992), «Il Piemonte e la Valle d'Aosta», in Bruni, F. (coordonné par), *L'italiano nelle regioni. Lingua nazionale e identità regionali*, Torino, UTET, pp. 1-44
- Marcato, C. (2002), *Dialetto, dialetti e italiano*, Bologna, Il Mulino
- Mazza L. (coordonné par) (2000), *Esercizi di piano. L'area industriale Cogne ad Aosta*, Milano, Franco Angeli
- Migliorini, B. (1963), *Storia della lingua italiana*, Firenze, Sansoni
- PASVA 2000 = *Dati dell'inchiesta sociolinguistica Plurilinguisme Administratif et Scolaire en Vallée d'Aoste*, dans *F.E.C. 2003 (CD-ROM)*
- Porté, G. (1999), *Un caso di valutazione di sistema : la scuola media valdostana dal 1995 al 1998 – Guida alle ricerche promosse dal Comitato tecnico-consulativo (l.r. 53/94, art.6)*, Aosta, Regione Autonoma Valle d'Aosta.
- Puolato, D. (2003), *Aosta spazio varietetico e sistemi di valori identitari: configurazioni a confronto*, dans *F.E.C. 2003*, pp. 79-87
- Puolato, D. (2006), *Francese-italiano, italiano-patois: il bilinguismo in Valle d'Aosta fra realtà e ideologia*, Bern, Peter Lang
- Py, B. et C. Serra (1996), « *Storie di classe* » - *enquête qualitative-euristique sur les facteurs facilitant l'emploi du français dans les classes de l'école moyenne de la Vallée d'Aoste*, Aoste, Assessorat de l'Instruction Publique.
- Raimondi, G. (2004), *Tracce francoprovenzali nell'antroponimia valdostana a cavallo dei secoli XV e XVI*, dans *C.É.F. 2004*, pp. 191-211.
- Raimondi, G. (2005), «Una lettura sociolinguistica delle interviste», in *L'école valdôtaine*, 65, p. 61-63.
- Raimondi, G. (2006^a), «Le "diglossie" come radice dell'interferenza linguistica: il piano diacronico», in *C.É.F. 2006*, pp. 169-181.

- Raimondi, G. (2006^b), «La fitonimia nello spazio linguistico francoprovenzale», in *Nouvelles du Centre d'Études Francoprovençales*, 53, pp. 49-67.
- Raimondi, G. (s.p.), «Salvaguardare un'identità linguistica. La prospettiva dell'UNIVDA», in *Actes du VI^e Colloque Franco-Italien pour la diffusion mutuelle des langues*, Paris, Union Latine, [sous presse].
- REGION AUTONOME VALLEE D'AOSTE, (2001), *Etats des lieux et perspectives d'une évaluation de l'éducation bilingue - Rapport Final du Comité Technique Consultatif - L.R. 53/94 pour l'École secondaire du premier degré*, Aoste.
- Revelli L. (2001), «Ricerca, formazione, didattica in Italiano L2» in *Formazione e Informazione*, Torino, Utet Libreria, pp. 73-81.
- Revelli L. (2005), «De gustibus disputandum est. Grammatica e pragmatica del gusto» (2005), dossier in *L'École valdôtaine, Cahier Pédagogique*, 69, pp. 38-47.
- Revelli L. (2006^a), «Per una storia degli insegnamenti linguistici in Valle d'Aosta» in *Education et Sociétés plurilingues*, n. 21, pp. 13-24.
- Revelli L. (2006^b), «Le grammatiche del bosco. Percorsi di educazione linguistica integrata» in *Nouvelles di Centre d'Études Francoprovençales "René Willien"*, n. 53, pp. 30-48.
- Revelli L. (2006^c), «Italiano L2: problema o risorsa?» in *L'école valdôtaine, Cahier Pédagogique*, 72, pp. 6-15.
- Revelli L. (s.p.), «Cent'anni di esercizi. La didattica del lessico e del significato in Valle d'Aosta attraverso i quaderni di scuola» (1899-2000) in *Atti del XIV Convegno Nazionale GISCEL "Lessico e apprendimenti"* - Siena, 6-8 aprile, Milano, Franco Angeli.
- Romei, P. (1997), *Per una qualità possibile della scuola media bilingue valdostana – Struttura, dirigenti, docenti, modelli comportamentali, individuali e di gruppo, strategie didattiche ed organizzative adottate a seguito dell'introduzione dell'educazione bilingue – Aosta, Assessorato alla Pubblica Istruzione in collaborazione con l'IRRSAE.*
- Rossignoli, L. (1986), *Il Francese valdostano: un'indagine sociolinguistica, mémoire de maîtrise inédite*, Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Torino, a.a. 1985-1986
- Schüle, E. (1975), «Glossaire», in Quaglia, L. et Theurillat, J.-M. (coordonné par), *Les comptes de l'hospice du Grand-Saint-Bernard (1397-1477)*, tiré à part de *Vallesia*, 30
- Schüle, E. (1990), « Histoire linguistique de la Vallée d'Aoste », in *Bulletin du Centre d'Études Francoprovençales "René Willien" de Saint-Nicolas*, 22, pp. 3-17.
- Schulz, S.C. (1995), *Mehrsprachigkeit im Aostatal*, Würzburg, Lehmann
- Tadiello, R. (coordonné par) (2004), *Verso un sistema di valutazione per la scuola valdostana. Studio preliminare relativo a possibili modelli per la valutazione del sistema scolastico regionale ai fini dell'attuazione dell'art.18 della L.R. n.19 /2000. Rapporto di ricerca*, IRRE-VDA, pp. 342.
- Tadiello, R., Cavalli, M. Bosonin, I. (2004), *Verso un sistema di valutazione per la scuola valdostana. Rapporto di sintesi*, pp. 52.
- Tagliavini, C., (1972), *Le origini delle lingue neolatine*, IV ed., Bologna, Pàtron.
- Telmon, T. (1992^a), «Francoprovenzali», in Id., *Le minoranze linguistiche in Italia*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, pp. 117-126.
- Telmon, T. (1992^b), «Gli alemanni», in Id., *Le minoranze linguistiche in Italia*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, pp. 87-98.
- Telmon, T. (1992^c), «Il Francese», in Id., *Le minoranze linguistiche in Italia*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, pp. 124-126.
- Titone R. (1999), *Problemi di psicopedagogia del linguaggio. Dalla psicolinguistica alla glottodidattica*, Perugia, Guerra
- Tuailon, G. (1994), *Le francoprovençal: progrès d'une définition*, Saint-Nicolas (AO), Centre d'Études Francoprovençales "René Willien" [tiré à part de «Travaux de linguistique et de Littérature», 10 (1972), pp. 293-339].
- Van der Goot, A. [Sj.], (1999), «Bilingual Education in Aosta Valley – Differentiation Strategies» in *Primary Education*, Ljouwert/Leeuwarden, Fryske Akademy, Mercator Education.
- Vernetto, G. (coordonné par) (2003), *Portfolio : pistes de réflexion et comptes rendus d'expériences pour se familiariser avec le Portfolio*, L'école valdôtaine, supplément n. 61
- Vernetto, G. (2005), «L'expérimentation du Portfolio en Vallée d'Aoste : bilan d'étape», in *Education et Sociétés plurilingues*, 19, p. 21-25
- von Wartburg, W. (1980), *La frammentazione linguistica della Romania*, éd. it. (coordonné par) A. Varvaro, Roma, Salerno Editrice [trad. it. di Id. (1950), *Die Ausgliederung der romanischen Sprachräume*, Bern].

Glossaire

Biennio	En général, ce terme désigne les deux premières années de l'école secondaire du 2 ^{ème} degré, tranche d'âge 14/16 ans. L'instruction professionnelle utilise, par contre, le mot <i>biennio</i> pour indiquer les deux dernières années de scolarité, tranche d'âge 17/19 ans
Communauté de montagne	Loi nationale n. 1102 du 3.12.1971 - L.R. n. 91 du 2.11.1987 Collectivité territoriale qui remplit le rôle d'organe de décentralisation administrative, de planification socio-économique et de concertation en matière d'aménagement du territoire. Chaque commune est représentée par son maire, un membre de la majorité et un de la minorité.
Piano dell'offerta formativa	Le Plan de l'offre de formation est le document officiel de chaque établissement scolaire, élaboré chaque année à l'intention des élèves et des familles. Il définit, de manière structurée et cohérente, les orientations, les finalités, les objectifs, les projets, et les initiatives des établissements scolaires ainsi que les aspects organisationnels qui en découlent. (Décret du Président de la République n° 275 du 8.3.1999, concernant l'autonomie des établissements scolaires et Loi régionale n° 19/2000 art. 8)
Module	Ce terme acquiert deux significations différentes selon le contexte : à l'école primaire il désigne l'organisation de la gestion de la classe (trois enseignants – deux classes) ; à l'école secondaire il indique l'unité horaire de cours, généralement de 50 minutes.
Triennio	En général, il s'agit des trois dernières années de l'école secondaire du 2 ^{ème} degré, tranche d'âge 16/19 ans. L'instruction professionnelle utilise, par contre, le mot <i>triennio</i> pour indiquer les trois premières années, tranche d'âge 14/17 ans, qui se terminent par un examen donnant accès à la profession.



Distribution des communautés de montagne

Sigles

ALTE : Association on Language Testers in Europe

ASAVDA : Archive historique anthroponymique de la Vallée d'Aoste et de l'arc alpin occidental

AVAS : Association Valdôtaine des Archives Sonores

BREL : Bureau Régional pour l'Ethnographie et la Linguistique

CCNL : Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro

CECR : Cadre Européen Commun de Référence

CEF : Centre d'Etudes Francoprovençales

CELVA : Consortium des Organisations Locales de la Vallée d'Aoste

CFU : Crédit Formatif Universitaire

CIEP : Centre International d'Études Pédagogiques

CIEBP : Centre d'Information sur l'Éducation Bilingue et Plurilingue

CILS : Certificazione di Italiano Lingua Straniera

CLA : Centro Linguistico di Ateneo

CLIL : Content and Language Integrated Learning

CM : Communauté de Montagne

CNR : Centro Nazionale delle Ricerche

CRT : Cassa di Risparmio di Torino

CTP : Centro Territoriale Permanente

DALF : Diplôme Approfondi de Langue Française

DELF : Diplôme Élémentaire de Langue Française

DEURE : Dimension Européenne de l'Éducation

DL : Disciplines Linguistiques

DNL : Disciplines Non Linguistiques

EdA : Éducation des Adulte

EMILE : Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Étrangère

ESABAC : Esame di Stato-Baccalauréat - Projet pour la création d'un diplôme binational de fin d'études secondaires.

FEC : Fondation « Émile Chanoux »

FLE : Français Langue Etrangère

FLM : Français Langue Maternelle

INDIRE : Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa

IRRE-VDA : Institut Régional de Recherche Éducative de la Vallée d'Aoste

IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres

MIUR : Ministère Instruction Université Recherche (avant la dernière réforme)

MPI : Ministre de l'Instruction Publique

PASVA : Plurilinguisme Administratif et scolaire en Vallée d'Aoste (enquête)

PEL : Portfolio Européen des Langues

PET : Preliminary English Test

POF : Piano dell'Offerta Formativa

PSPL : Progetto Speciale Lingue Straniere

SED : Sciences de l'Éducation

SFP : Sciences de la Formation Primaire

SSIS : Scuola di Specializzazione per l'Istruzione Secondaria

USL : Unità Sanitaria Locale