



*Ministero della Pubblica Istruzione
Dipartimento dell'Istruzione
Direzione Generale degli Affari Internazionali
dell'Istruzione Scolastica
Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia*



Profil de la Politique Linguistique Educative

LOMBARDIE

Division des Politiques linguistiques, Strasbourg

Ministère italien de l'Éducation

Direction Générale des Relations Internationales
Autorité Educative Régionale pour la Lombardie

ITALIE

2005 – 2006

TABLE DES MATIERES

Résumé général	5
1. Introduction	11
1.1. L'ÉDUCATION LINGUISTIQUE COMME POLITIQUE SOCIALE	11
1.2. ORIGINES, CONTEXTE ET FINALITÉ DU PROFIL	12
1.3. LES POLITIQUES DU CONSEIL DE L'EUROPE	13
2. Description de la situation actuelle et priorités en matière d'éducation	15
3. Analyse de la situation actuelle de l'éducation linguistique	16
3.1. ORGANISATION DE L'ÉDUCATION LINGUISTIQUE – RESPONSABILITÉS NATIONALES, RÉGIONALES ET LOCALES	16
3.2. L'ITALIEN ET SES VARIÉTÉS RÉGIONALES	18
3.3. ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES	19
3.4. L'APPRENTISSAGE DES LANGUES DANS LES UNIVERSITÉS	24
3.5. LANGUES DE SCOLARISATION POUR LES ENFANTS DE MIGRANTS	26
3.6. ÉVALUATION, QUALIFICATIONS ET QUALITÉ DANS LE DOMAINE DE L'APPRENTISSAGE DES LANGUES	28
3.7. FORMATION DES ENSEIGNANTS	29
3.8. AUTRES LANGUES	31
3.9. L'APPRENTISSAGE DES LANGUES DANS L'ÉDUCATION DES ADULTES ET L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE	32
3.10. ÉDUCATION EUROPÉENNE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ	33
3.11. CONCLUSION: DIVERSITÉ LINGUISTIQUE ET ÉDUCATION AU PLURILINGUISME	33
4. Orientations possibles pour l'avenir	35
4.1. POLITIQUES D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES	35
4.2. POLITIQUE RÉGIONALE	35
4.3. APPRENTISSAGE DES LANGUES À L'UNIVERSITÉ ET DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS	37
4.4. LES LANGUES DANS LES ÉCOLES	39
4.5. QUALITÉ ET QUALIFICATIONS	40
4.6. LES LANGUES POUR LES ENFANTS DE MIGRANTS	41
4.7. L'ITALIEN ET SES VARIÉTÉS	41
ANNEXES	43
ANNEXE 1 : DOCUMENTS EXPRIMANT LA POSITION DU CONSEIL DE L'EUROPE SUR LES POLITIQUES LINGUISTIQUES ÉDUCATIVES	44
ANNEXE 2 : PRÉSENTATION DES INSTRUMENTS DU CONSEIL DE L'EUROPE (DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES)	45
ANNEXE 3 : PROGRAMME DE LA VISITE 1, MILAN, 26-29 AVRIL 2005	49
ANNEXE 4: PROGRAMME DE LA VISITE 2, MILAN, 14 FÉVRIER 2006 (TABLE RONDE)	52
ANNEXE 5: AUTORITÉS RÉGIONALES ET EXPERTS DU CONSEIL DE L'EUROPE	53

Ce texte est disponible en ligne sur le site de la Division des Politiques linguistiques :
www.coe.int/lang/fr

Résumé général

Un *Profil de la politique linguistique* se compose d'un *Rapport national*, ou en l'occurrence, concernant la Lombardie, d'un *Rapport régional*, ainsi que du *Profil* proprement dit.

Le présent document constitue la dernière étape d'une analyse en trois phases de la politique linguistique éducative de la Lombardie. Celle-ci a donné lieu à un *Rapport régional* élaboré par les autorités lombardes ; une équipe internationale constituée par le Conseil de l'Europe a ensuite rédigé un *Rapport d'experts*. Enfin, ce processus a abouti à la rédaction conjointe, entre l'Organisation et les autorités lombardes, du présent *Profil*. Il s'agit de la première analyse portant sur une région, tous les processus précédents ayant été menés à l'échelle nationale.

Le *Rapport d'experts* a été rédigé par une équipe de professionnels nommés par le Conseil de l'Europe. Pendant une semaine, ces derniers ont visité des établissements scolaires et se sont entretenus avec des représentants de la société civile et du système éducatif lombards. Ils ont ensuite entrepris de rédiger leur rapport, qui consiste en une synthèse des différents points exposés, en une analyse reposant sur les politiques du Conseil de l'Europe, et en des suggestions d'actions possibles pour l'avenir. C'est sur ce *Rapport d'experts* que repose le présent document.

Ce *Profil* expose les politiques du Conseil de l'Europe et de la Lombardie en matière d'enseignement/apprentissage des langues. Il propose également une analyse de la situation actuelle et une discussion sur des orientations pour les actions futures. Elaboré dans une période de restructuration gouvernementale susceptible d'entraîner une plus grande autonomie des régions, le *Profil* pourrait donc avoir des répercussions plus importantes en Italie en général.

L'approche du Conseil de l'Europe

Les analyses fondées sur des rapports d'experts permettent d'adapter les projets et les innovations déjà en préparation à l'approche du Conseil de l'Europe. Cette dernière peut être résumée de la manière suivante :

- L'éducation linguistique doit faire l'objet d'une analyse holistique qui englobe la langue maternelle/première langue (la/les langues(s) de scolarisation, utilisées comme outil d'instruction), les langues minoritaires (présentes depuis longtemps ou récentes) et les langues étrangères. L'éducation linguistique doit avoir pour objectif la promotion du plurilinguisme.
- La politique linguistique éducative doit promouvoir l'inclusion de tous les groupes linguistiques et culturels d'une société. Elle entre donc dans le cadre d'une politique sociale et comporte une dimension nationale pour ce qui est de l'inclusion, et une dimension internationale pour ce qui est de l'interaction avec les autres sociétés et leurs membres.

Contextes régional et national de l'élaboration du présent Profil de la politique linguistique

L'élaboration de ce *Profil de la politique linguistique* a principalement été motivée par le transfert de compétences en matière d'éducation vers les autorités régionales et locales ; les points qui y sont soulevés revêtent non seulement une certaine importance pour la Lombardie, mais aussi pour d'autres régions concernées par les changements actuels et les nouvelles opportunités ainsi offertes. La Lombardie applique les directives émanant du ministère de l'Éducation, situé à Rome ; celles-ci sont donc décidées au niveau central. La région dispose néanmoins d'un certain degré d'autonomie lui permettant de développer ses atouts et de répondre à ses besoins spécifiques. Ainsi, si le processus du *Profil* s'intéresse au contexte

spécifique de la région, il permet aussi d'avoir un aperçu des politiques linguistiques éducatives au niveau national.

Il est important de noter que le présent *Profil de la politique linguistique* a été élaboré dans le contexte d'une réforme majeure de l'éducation initiée par le précédent Ministre de l'Éducation. A ce jour, cette réforme n'a été que partiellement mise en œuvre. Par ailleurs, en raison du récent changement de gouvernement en Italie, certaines questions devront peut-être être reconsidérées.

Analyse de la situation actuelle

L'impression générale qui se dégage est que l'enseignement et l'apprentissage des langues en Lombardie se développent bien. La région est très active et innovante dans ces domaines, et des efforts considérables sont entrepris pour élever les niveaux. Ce besoin d'amélioration s'explique par le fait que la plupart des acteurs de l'éducation estiment que l'enseignement des langues proposé en Lombardie, et en Italie en général, ne permet pas d'atteindre un niveau suffisamment élevé de compétences orales. Parallèlement, les compétences écrites et la connaissance de textes de type littéraire ou autre, qui sont actuellement mises en avant, ne sont généralement pas valorisées, alors qu'elles sont tout aussi importantes. Cette insistance sur les (lacunes en) compétences orales est surtout le fait du gouvernement et des politiques, qui associent les compétences en langues des individus à la politique économique.

Ainsi, puisqu'il est considéré que les compétences en langues sont essentielles à la réussite économique, et étant donné la croyance bien répandue que le monde des affaires a besoin - et continuera d'avoir besoin - d'une *lingua franca*, il n'est pas étonnant que la politique d'enseignement des langues soit principalement axée sur l'anglais, le gouvernement cherchant à répondre aux besoins de la société. Seuls les apprenants du deuxième cycle du secondaire semblent contrarier cette logique économique. En effet, en dépit du discours tenu par le gouvernement précédent, leurs parents et le monde des affaires, et grâce aux cours hors cursus d'arabe, de chinois et de japonais que proposent les autorités éducatives régionales de Lombardie, ces étudiants font preuve d'un certain intérêt pour des langues non-européennes qu'ils souhaitent ajouter à leur répertoire linguistique, pas forcément pour des raisons d'ordre directement pratique ou économique. Cette catégorie d'acteurs, qui constitue probablement la plus importante, s'intéresse donc au plurilinguisme.

A l'heure actuelle, le concept et la pratique de l'éducation plurilingue ne sont pas particulièrement valorisés, pas plus que le développement du plurilinguisme. Toutefois, étant donné que le système éducatif encourage l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère, conformément aux politiques européennes, il serait envisageable d'instaurer un débat sur le plurilinguisme, l'autonomie de l'apprenant, « apprendre à apprendre » les langues, les politiques inter-curriculaires pour les langues, y compris pour l'italien, et la planification du temps d'enseignement réservé aux langues, ce dernier devant intégrer un temps d'étude en autonomie dont la durée sera évaluée par l'apprenant lui-même en fonction de ses besoins. Cela permettrait notamment de réintroduire le concept de l'*educazione linguistica*.

Lors de l'analyse de la situation actuelle, il a été tenu compte de l'importance du caractère holistique des politiques. Les points suivants ont notamment été relevés :

- d'importantes expériences portant sur l'équilibre entre l'autonomie des établissements scolaires et le contrôle centralisé (ainsi que sur l'attribution d'un « temps discrétionnaire ») ont été menées dans le domaine des langues ; toutefois, les résultats de ces expériences n'ont pas encore été diffusés à grande échelle, ni permis de tirer des conclusions générales ;
- Bien que l'Italie accorde une plus grande importance à l'enseignement de l'italien que bon nombre d'autres pays à l'enseignement de leur(s) langue(s) nationale(s), cet enseignement donne encore lieu à une certaine insatisfaction car l'on observerait une baisse du niveau de compétences (cette dernière devant encore être évaluée de manière objective). Ceci

s'explique peut-être par le fait que les méthodes d'enseignement utilisées sont axées sur les connaissances métalinguistiques et la littérature, plutôt que sur l'acquisition d'un répertoire linguistique. Par ailleurs, pour l'acquisition d'un répertoire pratique, il faudrait également accorder davantage d'attention aux dialectes ;

- En ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, les parents, les professeurs universitaires et d'autres personnes concernées estiment que le niveau de compétences pratiques des apprenants est faible ; ils en imputent la cause aux méthodes d'enseignement qui mettent l'accent sur la grammaire, la traduction et la littérature. Les apprenants, quant à eux, présentent des avis moins homogènes et estiment pour certains que leurs compétences pratiques sont très élevées ;
- Le recours généralisé à des examens de type commercial pour attester des qualifications en langues étrangères reflète un manque de confiance dans les examens pratiqués par les établissements scolaires. Plus précisément, il met en évidence le manque de comparabilité entre ces examens ;
- Généralement, les langues enseignées sont des langues européennes, l'anglais figurant en première position. Toutefois, la Lombardie valorise également les autres langues, comme en atteste l'enseignement, à petite échelle, de l'arabe, du chinois et du japonais aux petits Italiens ;
- Les parents insistent souvent pour que leurs enfants étudient l'anglais ; cependant, les apprenants eux-mêmes reconnaissent qu'il est important qu'ils étudient également d'autres langues ;
- Le débat autour de l'enseignement de l'anglais s'avère essentiel ; la décision de généraliser l'enseignement de l'anglais dans les écoles primaires, au détriment des autres langues, pose la question des qualifications des enseignants dans ces établissements ;
- En définissant les compétences que les apprenants devraient atteindre à des stades précis du parcours scolaire, les nouvelles spécifications du curriculum ont permis de rendre plus transparents les résultats attendus dans l'enseignement des langues étrangères. Toutefois, certains objectifs concernant les niveaux à atteindre dans les conditions normales de l'apprentissage scolaire, notamment au vu du nombre d'heures d'enseignement qui y sont réservées, semblent trop ambitieux ;
- De nombreux changements sont actuellement mis en place dans les universités ; ceux-ci devraient se traduire, à moyen terme, par une amélioration des compétences pratiques en langues des étudiants. Comme dans les établissements scolaires, le recours aux examens de type commercial trahit un manque de confiance entre les universités, les établissements et les employeurs. Il est donc urgent d'instaurer le dialogue et la coopération entre ces différents acteurs ;
- L'enseignement des langues aux enfants issus de l'immigration récente constitue une question importante. L'enseignement de l'italien a été au cœur de nombreux projets réussis, dont les résultats doivent encore être diffusés. L'enseignement des langues (maternelles) des migrants est difficile ; la région manque de ressources et d'enseignants qualifiés. Elle ne dispose pas non plus des méthodes d'enseignement appropriées ;
- Comme il a déjà été mentionné, l'évaluation et les examens posent problème. En effet, l'accent est trop mis sur les compétences en compréhension de l'écrit et en production écrite, au détriment de l'interaction orale ; par ailleurs, les résultats des examens ne sont pas décrits de manière assez différenciée ;
- Il existe peu de moyens pour évaluer la qualité dans l'enseignement. Il faudrait donc étudier davantage cette question en examinant à la fois le système d'évaluation et les méthodes d'enseignement utilisées par les enseignants ;
- La formation professionnelle des enseignants fait actuellement l'objet d'une réforme ; des résultats positifs peuvent donc être attendus à moyen terme. Le fait de permettre à

davantage de futurs enseignants d'effectuer une partie de leurs études à l'étranger constituerait un moyen d'améliorer leurs qualifications ;

- Une formation continue est proposée aux enseignants en exercice ; toutefois, il semblerait qu'elle soit moins suivie par les enseignants du secondaire que par ceux du primaire, qui se montrent généralement plus intéressés. Mais en l'occurrence, il conviendrait de se préoccuper des futures réactions au fait que de nombreux enseignants du primaire devront suivre des cours d'anglais afin de se préparer à enseigner eux-mêmes cette matière, comme le stipule la réforme ;
- Il conviendrait de réfléchir aux niveaux de compétences en langues étrangères à attendre des enseignants du primaire à l'issue de la formation continue, et de se demander si ces niveaux seront suffisamment élevés pour leur permettre d'enseigner l'anglais, puisque après la réforme, les langues feront partie du curriculum de l'école primaire ;
- D'autres langues, telles que les langues des signes et les langues des Roms, ne sont pas considérées comme des priorités en Lombardie ; elles mériteraient davantage de considération ;
- De très nombreuses activités sont organisées dans le cadre de l'apprentissage des langues des adultes, notamment par les instituts culturels représentant les principales langues européennes. Les employeurs de la région se montrent intéressés par l'apprentissage des langues à des fins professionnelles. Toutefois, ils semblent d'avis que pour le monde des affaires, l'anglais seul suffit, ce qui va à l'encontre du principe du plurilinguisme. Par ailleurs, ils ne se sentent en général pas concernés par les besoins en langues de leurs employés à des fins autres que professionnelles ;
- Les initiatives qui présentent les langues comme un espace de contact avec l'« étranger » et comme le théâtre de l'éducation interculturelle et de la citoyenneté démocratique sont moins nombreuses ; l'acceptation positive des différents répertoires linguistiques, qui doivent être perçus comme une richesse, et non comme un obstacle, doit être renforcée ;
- L'accent que mettent bon nombre d'acteurs de l'éducation sur l'anglais affaiblit la politique du plurilinguisme ; l'enseignement tiré de l'expérience de l'*educazione linguistica* pourrait servir pour mettre en place une approche plus nuancée des langues dans la région. Si cette mesure – et d'autres – ne sont pas adoptées, l'apprentissage des langues risque d'en être affecté car le plurilinguisme et ses bénéfices font rarement l'objet de débats publics.

En résumé, il conviendrait d'effectuer une analyse dans le domaine des politiques pour l'apprentissage des langues dans les établissements scolaires. Celle-ci devra permettre de définir le niveau qui *peut* être atteint et la manière dont les compétences peuvent être évaluées et reconnues universellement, ainsi que les méthodes d'enseignement qui peuvent être introduites. Elle devra également déterminer s'il est possible de réduire les attentes des parents et des acteurs du monde des affaires, qui sont souvent utopiques, et d'assurer un apprentissage généralisé de la compétence interculturelle en tant que complément indissociable des compétences en langues. Il faudra encore décider si les apprenants doivent s'efforcer d'acquérir des compétences partielles et s'il est possible d'introduire les instruments du Conseil de l'Europe de manière plus systématique dans les programmes scolaires. Enfin, il faudra se demander si la domination de l'anglais est réellement souhaitable dans le cadre d'une stratégie visant la diversification et le plurilinguisme, et ce, au sein d'une société de plus en plus multiethnique et multiculturelle. A l'heure actuelle, l'enseignement des langues est surtout marqué par deux questions essentielles : la bonne formation des enseignants à tous les niveaux de l'éducation et la garantie de la qualité de l'enseignement.

Orientations possibles pour l'avenir

De nombreux projets d'envergure ont été menés avec succès dans le domaine de l'enseignement des langues en Lombardie. Il est temps, désormais, de sortir de la phase

d'innovation et de ses projets expérimentaux et d'adopter une vision cohérente de l'approche de l'enseignement/apprentissage des langues. Il faudrait également se pencher davantage sur l'évaluation des expériences et sur la manière dont les résultats de projets expérimentaux spécifiques pourraient être intégrés dans une approche holistique de l'enseignement/apprentissage des langues en Lombardie. Cette future approche devra tenir compte des traditions éducatives bien ancrées aux niveaux provincial et municipal, afin qu'elles deviennent une partie intégrante de l'approche régionale.

Les propositions suivantes, qui seront étudiées dans le présent *Profil*, constituent des orientations possibles pour l'avenir. Elles s'appuient sur les résultats de la précédente analyse et ont été élaborées en tenant compte des dernières évolutions relatives à l'autonomie régionale :

- Promouvoir une approche régionale des langues par le biais d'un Conseil régional permanent pour les langues qui s'attacherait à défendre une approche holistique du curriculum de langues et à encourager la diffusion des bonnes pratiques et expériences ;
- Etablir un Centre régional pour les langues qui proposerait un soutien professionnel pour des questions d'ordre technique, telles que les matériels, l'élaboration de méthodes d'enseignement, l'autonomie des apprenants, etc. ;
- Mettre l'accent sur le rôle des directeurs d'établissement dans le développement de politiques éducatives linguistiques décidées au niveau des écoles. Chaque établissement développerait ainsi sa propre approche des langues, à laquelle contribueraient les parents, les élèves, les entreprises locales et d'autres groupes intéressés ; mettre en place, éventuellement, une formation spécifique destinée aux directeurs d'établissement pour les questions de politiques linguistiques éducatives ;
- Les changements actuellement mis en place dans les universités sont l'occasion d'évaluer les besoins des étudiants. Il pourrait être envisagé d'introduire le *Portfolio européen des langues* à plus grande échelle, afin de soutenir l'autonomie des apprenants, et d'analyser l'intensification de la coopération entre les universités et le monde des affaires ; les universités pourraient également développer leurs propres politiques d'enseignement dans le domaine des langues. La définition d'une mission institutionnelle dans le domaine de l'apprentissage des langues permettrait de guider la pensée de toutes les personnes impliquées, favorisant ainsi une certaine cohérence ;
- Les évolutions dans la formation des enseignants sont l'occasion de repenser le traditionnel clivage entre la formation initiale et la formation continue, et de reconsidérer le besoin de formation tout au long de la vie. Elles doivent aussi permettre de planifier l'évaluation des compétences à la fin de la formation initiale et d'encourager davantage les périodes d'études à l'étranger ;
- À court terme, il conviendrait de planifier la formation des enseignants de sorte que cette dernière intègre l'utilisation des langues étrangères comme moyen d'instruction (EMILE – Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère), ce qui est déjà le cas pour les établissements scolaires du deuxième cycle du secondaire.
- En ce qui concerne la planification holistique et horizontale des curricula des langues de scolarisation, dans laquelle les directeurs d'établissement pourraient être appelés à jouer un rôle déterminant, il conviendrait de s'intéresser davantage à l'idée de blocs horaires dans le curriculum pour une approche intégrée de l'enseignement des langues, à la coopération entre les enseignants en matière de méthodes d'enseignement, à la différenciation des résultats en termes de capacités et de compétences, et à une plus grande transparence des objectifs d'apprentissage.
- Étant donné que les élèves doivent avoir la possibilité d'acquérir différents types de compétences dans différentes langues et à différents niveaux, il est nécessaire d'accorder une grande attention à la planification verticale du curriculum, afin d'assurer une cohérence

au fur et à mesure de la progression des élèves dans le système scolaire – notamment dans la perspective de l'introduction de l'enseignement des langues à l'école primaire et des langues non-européennes dans les stades plus avancés de l'éducation.

- La qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des langues dépend de l'attention qui est accordée à la planification du curriculum et aux résultats attendus dans les différents types de cours dispensés aux différents stades du système éducatif, de l'existence d'un système d'évaluation fiable qui présente une bonne valeur faciale lui permettant d'être accepté par les parents et les employeurs, et enfin du fait de disposer de certains moyens pour assurer la diffusion des bonnes pratiques et l'évaluation des compétences des enseignants (dans les autres pays, ce rôle est souvent rempli par les inspecteurs).
- L'enseignement des langues s'adressant aux enfants de migrants récents constitue une question importante qui a déjà fait l'objet d'une certaine attention mais qui, dernièrement, n'a pas été traitée comme une priorité ; des ressources supplémentaires s'avèrent nécessaires. Par ailleurs, il faudrait étudier comment le plurilinguisme de ces enfants peut reposer sur leur bilinguisme naturel ;
- L'enseignement de l'italien et de ses variétés doit être intégré dans une approche holistique ; en pratique, cela demanderait une coopération entre les enseignants d'italien et les enseignants des autres langues. Dans le cadre d'une telle approche du curriculum de langues, il conviendrait également de considérer les variétés régionales ou les dialectes.

Août 2006

1. Introduction

1.1. *L'éducation linguistique comme politique sociale*

Les questions relatives à l'enseignement et à l'apprentissage des langues ne se limitent pas au milieu scolaire. L'idée selon laquelle l'apprentissage des langues est réservé à une élite instruite et cultivée, et qu'il permet d'accéder à la littérature, à la philosophie et à l'art des grandes nations civilisées n'est plus d'actualité ; peut-être ne l'a-t-elle d'ailleurs jamais été. L'enseignement et l'apprentissage des langues sont des conditions essentielles à une bonne interaction avec les membres d'autres groupes culturels et linguistiques, à l'intérieur et au-delà des frontières d'une société donnée. Mais l'étude des langues peut également servir à accéder à d'autres modes de pensée. Il s'agit là de deux finalités indissociables. De même, la compréhension interculturelle implique à la fois une interaction quotidienne et une connaissance des traditions et de la philosophie qui ont façonné la manière de penser et d'agir de chaque individu.

Au fur et à mesure que les sociétés perdaient le peu d'homogénéité culturelle et linguistique qu'elles possédaient - homogénéité qui, bien souvent, relevait plus du mythe que de la réalité - une deuxième question prenait de plus en plus d'importance. La reconnaissance du fait que tous les groupes linguistiques et culturels d'une société doivent être inclus - et non dominés - en tant que minorité, par une majorité suppose une interaction entre tous les membres de la société, quelle que soit leur langue. La politique linguistique éducative fait donc partie de la politique sociale. En Lombardie, cela se traduit par l'attention qui est accordée aux besoins des enfants pouvant être défavorisés par leur lieu de résidence. En effet, il peut être nécessaire d'accorder une aide spéciale aux enfants qui vivent dans des vallées isolées pour s'assurer qu'ils bénéficient des mêmes chances en matière d'éducation que les enfants qui habitent dans les grandes villes, par exemple. Cela se traduit aussi par l'aide spéciale apportée aux enfants de migrants qui ont besoin d'apprendre la langue de leur pays hôte tout en maintenant leurs propres langue et culture. Enfin, cela se traduit encore par la promotion de l'apprentissage des langues tout au long de la vie et par les nombreuses activités proposées dans le cadre de l'éducation des adultes. Tous ces aspects ne concernent pas seulement la politique linguistique éducative ; ils relèvent de la politique sociale.

Si l'on considère les interactions sociales, économiques et politiques avec des groupes linguistiques établis en-dehors des frontières d'une société, on s'aperçoit que les politiques linguistiques éducatives deviennent elles aussi des questions d'« intérêt national ». On pourrait même parler de « capacité linguistique nationale ». La population lombarde a clairement conscience du rôle de moteur que la région joue pour le pays ; elle ressent pleinement ses liens avec d'autres régions similaires d'Europe. De même, il existe un lien important entre l'enseignement/apprentissage des langues et le type d'éducation à la citoyenneté démocratique tournée vers l'étranger. La Lombardie, et l'Italie en général, jouent un rôle important en Europe ; les possibilités pour les citoyens d'acquérir un sens de la citoyenneté européenne et d'être actifs dans la société civile à un niveau international augmentent donc rapidement. Aucune société contemporaine ne peut ignorer ce fait. L'importance de l'enseignement/apprentissage des langues et sa signification dans l'éducation à la citoyenneté démocratique sont essentielles.

C'est à partir de ces idées et de quelques points de vue similaires sur l'importance des politiques linguistiques éducatives que les autorités italiennes et lombardes ont invité le Conseil de l'Europe à se joindre à elles pour effectuer une analyse de l'éducation linguistique en Lombardie, et à rédiger conjointement le présent *Profil* dans le cadre du débat sur l'éducation linguistique et de la réforme de l'éducation en général.

1.2. Origines, contexte et finalité du Profil

La Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe propose d'assister les Etats membres qui le souhaitent dans l'analyse de leurs politiques linguistiques éducatives. Comme il est mentionné dans le document *Lignes directrices et marche à suivre, Procédures*¹, « le but est d'offrir aux Etats membres (ou aux régions, ou aux villes) l'occasion d'entreprendre une « auto-évaluation » de leur politique dans un esprit de dialogue avec des experts du Conseil de l'Europe et avec l'objectif de se centrer sur les évolutions possibles de la future politique au sein du pays. [...] Il ne s'agit pas d'une « évaluation externe », mais d'un processus de réflexion opéré par les autorités et par des membres de la société civile, et les experts du Conseil de l'Europe ont un rôle de catalyseurs dans ce processus. »

Cette activité, nommée *Profil de la politique linguistique éducative*, aboutit à la rédaction commune d'un rapport, le *Profil*, qui décrit la situation actuelle et les éventuelles évolutions de tous les types d'éducation linguistique. Ce *Profil* a été rédigé conjointement par les experts et les autorités italiennes et lombardes de l'éducation ; il doit refléter, autant que possible, les opinions de tous les acteurs de la société lombarde, des responsables éducatifs aux membres de la société civile. L'idée d'établir un *Profil* est née des discussions sur l'enseignement des langues, en particulier des langues dans l'éducation obligatoire, débat qui était toujours en cours lors de la finalisation du présent *Profil*.

Le Conseil de l'Europe défend l'idée que l'analyse et l'évaluation de l'enseignement linguistique doivent être effectuées de façon globale. Il estime que l'enseignement et l'apprentissage des langues dans un pays donné doivent faire l'objet d'une approche holistique qui englobe l'enseignement de la langue nationale/langue maternelle, des langues régionales et minoritaires, des langues des groupes de migrants récents et des langues étrangères et secondes.

Le processus d'élaboration d'un *Profil* se divise en trois phases :

- rédaction d'un « Rapport national » (ou « régional »)², qui décrit la situation actuelle et fait ressortir les points qui font l'objet d'un débat ou d'une étude. Ce rapport est présenté par les autorités du pays concerné (le Rapport relatif à la Lombardie est le premier rapport que le Conseil de l'Europe consacre à une région) ;
- rédaction d'un « Rapport d'experts » qui prend en compte le « Rapport National/Régional » ainsi que les discussions et observations émises lors de la semaine de visite dans le pays par un petit nombre d'experts originaires d'autres Etats membres et nommés par le Conseil de l'Europe.
- rédaction d'un « *Profil de la Politique Linguistique Éducative* » à partir du Rapport d'experts. Celui-ci prend en compte les commentaires et les avis des participants à une « table ronde » sur le Rapport d'experts. La version définitive de ce rapport est élaborée conjointement par les experts et les autorités nationales/régionales. Il est publié par le Conseil de l'Europe et par le pays/la région concerné(e).

Lors de l'élaboration d'un *Profil*, il est tenu compte à la fois des priorités du pays concerné et des politiques et des bonnes pratiques recommandées dans les documents du Conseil de l'Europe, notamment celles qui concernent le plurilinguisme.

¹ Document DGIV/EDU/LANG (2002) 1 Rev. 3

² L'expression « Rapport national » est l'expression générique. Toutefois, cette activité peut également s'appliquer à une entité d'une taille inférieure à celle d'un pays, telle qu'une région, une autorité locale ou une ville.

1.3. Les politiques du Conseil de l'Europe

La notion essentielle sur laquelle repose la politique linguistique du Conseil de l'Europe est le plurilinguisme des individus, qui est à distinguer du multilinguisme :

En effet, selon les principes du Conseil de l'Europe :

- le « multilinguisme » renvoie à la présence, dans une zone géographique déterminée, quelle que soit sa taille, à plus d'une « variété de langues », c'est-à-dire de façons de parler d'un groupe social, que celles-ci soient officiellement reconnues en tant que langues ou non. À l'intérieur d'une telle zone géographique, chaque individu peut être monolingue et ne parler que sa propre variété de langue ;
- le « plurilinguisme » se rapporte au répertoire de langues utilisées par un individu ; il est donc, en un sens, le contraire du multilinguisme. Ce répertoire englobe la variété de langue considérée comme « langue maternelle » ou « première langue », ainsi que toute autre langue ou variété de langue, dont le nombre peut être illimité. Certaines zones géographiques multilingues peuvent donc être peuplées à la fois de personnes monolingues et de personnes plurilingues.

L'Europe, en tant que zone géographique, est multilingue, comme le sont la plupart des Etats membres. Le Conseil de l'Europe s'est efforcé de développer un consensus autour des principes qui doivent guider l'élaboration de politiques linguistiques éducatives visant à promouvoir le plurilinguisme en tant qu'objectif principal de toutes les politiques linguistiques éducatives. Ce point de vue est énoncé dans plusieurs documents cités en annexe 1.

Dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*³, le plurilinguisme est défini de la manière suivante :

Le plurilinguisme est « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considèrera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser. » (Conseil de l'Europe, 2000, p. 129).

Le plurilinguisme couvre donc la totalité du répertoire linguistique de l'individu, y compris la « langue maternelle » ou « première langue ». Aussi le présent document porte-t-il sur l'ensemble de l'éducation linguistique en Lombardie, c'est-à-dire sur l'enseignement dispensé en italien, dans les langues régionales et minoritaires, ainsi que dans les langues qualifiées de langues « étrangères ».

Dans de telles politiques linguistiques éducatives, ce sont les locuteurs, et non les langues elles-mêmes, qui sont placés au cœur du processus. L'accent est mis sur la valorisation et le développement de l'aptitude de tout individu à apprendre et à utiliser plusieurs langues, à élargir sa compétence grâce à un enseignement approprié et à une éducation plurilingue, dont l'objectif est d'encourager le respect et la compréhension des langues et les variétés de langues d'autrui, fondements de la citoyenneté démocratique.

La position du Conseil de l'Europe, exprimée dans les Recommandations du Comité des Ministres et de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe, ainsi que dans divers

³ *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Éditions Didier, 2001. Également disponible en ligne à l'adresse suivante : www.coe.int/lang/fr

instruments normatifs tels que le *Cadre Européen Commun*, est présentée de manière plus détaillée dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*⁴. Ce guide indique clairement que le plurilinguisme est également un élément fondamental des politiques d'inclusion sociale et d'éducation à la citoyenneté démocratique.

Dans la Déclaration et le Programme concernant l'éducation à la citoyenneté démocratique du 7 mai 1999, le Comité des Ministres soulignait que la préservation de la diversité linguistique européenne n'est pas une fin en soi, puisqu'elle est mise sur le même pied que la construction d'une société plus tolérante et plus solidaire (« une société plus libre, plus tolérante et plus juste, fondée sur la solidarité, des valeurs partagées et un héritage culturel riche de sa diversité » (CM (99) 76)). En faisant, dès 1997, de l'éducation à la citoyenneté démocratique une priorité du Conseil de l'Europe et des Etats membres, les Chefs d'Etat et de Gouvernement ont défini la place centrale des langues dans l'exercice de la citoyenneté démocratique en Europe : si, dans une démocratie, la participation active des citoyens aux décisions politiques et à la vie de la société est nécessaire, cela suppose que celle-ci ne soit pas rendue impossible par l'absence de compétences linguistiques appropriées. La possibilité de prendre part à la vie politique et publique de l'Europe, et pas seulement à celle de son pays, implique une compétence plurilingue, c'est-à-dire la capacité à interagir de manière efficace et appropriée avec les autres citoyens d'Europe.

Le développement du plurilinguisme ne relève pas seulement d'une nécessité fonctionnelle : il est aussi une composante essentielle des comportements démocratiques. La reconnaissance de la diversité des répertoires plurilingues des locuteurs devrait conduire à la tolérance linguistique et, par-là, au respect des différences linguistiques : respect des droits linguistiques des individus et des groupes dans leurs relations avec l'Etat et avec les majorités linguistiques, respect de la liberté d'expression, respect des minorités linguistiques, respect des langues nationales les moins parlées et les moins enseignées, respect de la diversité dans la communication interrégionale et internationale. Les politiques linguistiques éducatives ont partie liée avec l'éducation aux valeurs de la citoyenneté démocratique parce que leurs finalités sont complémentaires : l'enseignement des langues, lieu privilégié du contact interculturel, constitue un secteur où intégrer concrètement dans les systèmes éducatifs une éducation à la vie démocratique dans ses dimensions interculturelles. (*Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, version intégrale, paragraphe 2.2.3)

Toutefois, il convient de noter que si le développement du plurilinguisme est généralement reconnu comme l'un des objectifs de l'éducation linguistique dans les systèmes éducatifs, sa mise en œuvre n'en est encore, dans la plupart des contextes éducatifs, qu'à ses débuts. Les mesures prises à cette fin peuvent être de nature plus ou moins contraignante. Elles peuvent par exemple se concrétiser par des réglementations ministérielles concernant les programmes d'enseignement, par de nouvelles formes d'organisation pouvant exiger des dispositions financières particulières, ou par des décisions politiques impliquant un débat approfondi à tous les niveaux.

La mise en place de politiques en faveur du plurilinguisme peut s'effectuer de différentes façons, et pas forcément selon une approche manichéenne (« tout ou rien »). Ainsi, il est probable que les réponses aux questions soulevées par tout *Profil* national varient en fonction des circonstances, de l'histoire et des priorités du pays.

⁴ Publié par la Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe. Disponible en ligne : <http://www.coe.int/lang/fr>

2. Description de la situation actuelle et priorités en matière d'éducation

Le présent *Profil* est le premier *Profil* régional ; il a été élaboré dans le contexte d'une réforme des structures gouvernementales pouvant aboutir à une augmentation du degré d'autonomie de la région, notamment dans le domaine de l'éducation.

Etant donné que la Lombardie n'est pas une région autonome, il nous a fallu étudier, pour l'élaboration du *Profil*, la manière dont les politiques linguistiques éducatives nationales sont mises en œuvre sur les plans régional et local dans cette région spécifique. Les autorités lombardes estiment qu'après une période d'expérimentation consacrée à de nombreux problèmes et projets spécifiques, il est nécessaire d'adopter une vision politique plus large.

L'une des questions les plus importantes dans le domaine de l'éducation en Lombardie est l'intégration des enfants de migrants récents dans le système scolaire et les conséquences que cela entraîne pour l'enseignement/apprentissage des langues.

Un autre point important concerne le fait que la formation des enseignants soit désormais du ressort des universités, où le personnel enseignant ne possède pas encore toute l'expertise pertinente.

La troisième question importante concerne le degré d'autonomie des établissements scolaires. Le décret présidentiel DPR⁵ 275 de 1999 allouait à ces derniers 15% de « temps discrétionnaire » sur le temps total d'enseignement, en les laissant libres de décider de la meilleure utilisation de ce temps. Suite au décret ministériel n°47 du 13 juin 2006, la part d'autonomie est passée à 20%.

Tout ce processus se déroule dans le contexte d'une importante réforme de l'éducation introduite par le Ministre italien de l'Education, Mme Letizia Moratti. A ce jour, elle n'a été que partiellement mise en œuvre. Par ailleurs, le récent changement de gouvernement pourrait entraîner un réexamen de ces questions.

Lors de l'élaboration du *Profil*, il a été particulièrement tenu compte des faits suivants :

- Les réformes de l'enseignement ont des conséquences considérables sur l'organisation des emplois du temps dans les établissements scolaires. Elles donnent lieu à de grands changements dans ce domaine et dans la manière dont le temps d'enseignement peut être réparti entre les différentes matières, notamment par l'utilisation des 20% de « temps discrétionnaire » mentionnés ci-dessus.
- Le débat politique actuel n'a pas encore pleinement pris la mesure des conséquences, pour le système éducatif, de l'immigration et de l'importance croissante de cette dernière dans la société. La présence de nombreux enfants issus de l'immigration récente est un facteur qui est susceptible de devenir encore plus important puisque ces derniers suivent la première génération de migrants, constituée par leurs parents. L'augmentation de l'immigration entraîne une certaine peur de perte d'identité chez les habitants de la région.
- Le réseau administratif local, qui compte quelque 1500 conseils locaux, est inégalement étendu ;
- Le niveau national de compétences en langues étrangères, estimé relativement bas, est source de préoccupation ; toutefois, il a été prouvé que ce niveau s'était amélioré en Lombardie ;
- Il est nécessaire d'engager une discussion sur la différenciation des objectifs pour l'apprentissage des langues, et plus précisément sur les niveaux attendus dans la première, la deuxième et la troisième langue étrangère ;

⁵ *Decreto del presidente della Repubblica*, NdT

- Suite à la nouvelle réforme, l'anglais est devenu, dans la pratique, une langue étrangère obligatoire dès l'école primaire. De ce fait, il faut tenir compte, en premier lieu, des questions liées à la continuité de cet enseignement d'un stade de l'éducation à l'autre, aux conséquences pour l'enseignement et l'apprentissage des autres langues, et enfin à la formation des enseignants, notamment ceux des écoles primaires.

Il importait également, pour l'élaboration du présent *Profil*, de refléter les points de vue d'autres acteurs (internes ou externes au système éducatif) afin de proposer un panorama complet des façons dont la population lombarde aimerait voir l'enseignement/apprentissage des langues évoluer dans un avenir proche.

3. Analyse de la situation actuelle de l'éducation linguistique

Le présent chapitre repose sur des discussions menées avec des représentants de la société civile et des représentants des différents secteurs du système éducatif, y compris des enseignants et des élèves. L'élaboration du *Profil* a permis de rassembler les points de vue des différents groupes d'acteurs présents en Lombardie ; elle a également permis à la région de bénéficier d'un regard extérieur reposant sur la connaissance d'autres systèmes éducatifs et des politiques du Conseil de l'Europe.

3.1. Organisation de l'éducation linguistique – responsabilités nationales, régionales et locales

L'une des principales raisons ayant motivé l'élaboration d'un *Profil de la politique linguistique éducative* est le transfert des responsabilités en matière d'éducation aux autorités régionales et locales. Les questions soulevées dans le présent document sont non seulement importantes pour la Lombardie, mais aussi pour d'autres régions concernées par les nouvelles opportunités et les changements actuels.

En Lombardie, l'apprentissage des langues pour tous est considéré comme un facteur clé pour le bon fonctionnement de la société et l'expansion économique de cette importante région industrielle d'Italie. Cette perception, commune aux acteurs politiques et économiques, est due tant à l'histoire de la région et à ses traditions qu'à ses besoins actuels. Ceux-ci découlent de sa situation centrale au sein de la « vieille Europe », en tant que partenaire engagé dans une coopération réunissant quatre régions européennes : le Bade-Wurtemberg, la région Rhône-Alpes, la Catalogne et la Lombardie.

La Lombardie suit les orientations décidées au niveau central par le Ministère italien de l'Éducation à Rome. Elle dispose néanmoins d'une plus grande autonomie devant lui permettre de développer ses atouts et de répondre à ses besoins spécifiques. En 2003, le Gouvernement italien a décidé de rendre obligatoires l'étude de l'anglais comme première langue étrangère dès la première année de l'école primaire et l'étude d'une deuxième langue étrangère parlée au sein de l'Union européenne (principalement le français, l'allemand et l'espagnol) dans l'enseignement secondaire (loi n°53, communément appelée « Réforme Moratti »). Prises dans l'intention d'établir les bases de l'éducation plurilingue, ces décisions visent à préparer les écoles italiennes aux exigences d'une Europe qui s'unit au sein d'un monde globalisé et à atteindre les objectifs de la stratégie de Lisbonne d'ici à 2010.

Ainsi, cette phase de transition et de transfert place l'*Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia* (l'autorité régionale en matière d'éducation) devant de nouveaux défis. L'*Ufficio* réfléchit actuellement à l'avenir et prévoit de se fixer pour objectifs, entre autres, l'amélioration des relations entre toutes les institutions du secteur de l'éducation et la création d'un réseau reliant le Ministère italien de l'Éducation à Rome, les universités de Lombardie, les associations d'enseignants et de parents, les gouvernements régionaux et provinciaux, les autorités locales, les maisons d'édition et le monde des affaires, entre autres.

Etant donné que l'enseignement et la formation professionnels (EFP) sont du ressort du gouvernement régional, des offres d'apprentissage des langues sont proposées dans de nombreuses structures régionales de formation professionnelle. En outre, le gouvernement régional a financé de nombreux projets impliquant un grand nombre de participants par l'intermédiaire des initiatives organisées dans le cadre du Fonds social européen (FSE).

L'administration locale est aussi considérablement engagée dans le soutien à l'apprentissage des langues. A Milan, par exemple, les écoles de langues proposent une grande variété de langues, y compris des langues asiatiques. Elles perçoivent des subventions, et leurs enseignants sont rémunérés par les autorités locales. A Milan, les autorités locales soutiennent l'apprentissage des langues dans les écoles maternelles ; elles gèrent un établissement d'éducation secondaire pour les langues, le *Liceo Linguistico Manzoni*, qui est traditionnellement financé au niveau local, ainsi qu'une école d'interprètes. D'autres administrations locales, telles que celles de Brescia, de Crémone, de Mantoue ou de Varèse, font preuve du même engagement et encouragent l'apprentissage des langues dans leurs municipalités en apportant un soutien financier, par exemple, à des projets ou échanges linguistiques, à des universités d'été ou à des formations continues destinées aux enseignants.

A leur niveau, les autorités éducatives régionales ont favorisé la diffusion du *Portfolio européen des langues*⁶ auprès des élèves scolarisés dans leurs établissements ; elles leur apportent également un soutien financier lorsqu'ils passent des examens externes de langues.

L'une des principales questions qui se pose actuellement dans l'enseignement/apprentissage des langues concerne la répartition entre l'autonomie des établissements scolaires et le contrôle centralisé. Si les politiques et les programmes scolaires sont définis au niveau national, les écoles disposent d'une grande part d'autonomie, ce qui constitue un défi considérable pour les chefs d'établissement. En effet, l'autonomie des écoles se traduit par la *Piano Offerta Formativa* (POF), qui désigne le plan mis en œuvre par chaque établissement pour répondre aux besoins de ses élèves. Certes, la POF permet d'introduire de grands changements. Elle implique cependant une certaine prise de risques. Cette autonomie des établissements a donné lieu à d'intenses débats, mais de nombreux chefs d'établissements scolaires estiment que ce changement radical dans la répartition des compétences demanderait une préparation bien plus importante. En effet, l'autonomie des établissements serait considérée comme un échec si elle se traduisait uniquement sur le plan bureaucratique (« *scuola amministrata, non gestita* » – école administrée, pas gérée). Par ailleurs, nombreux sont les établissements qui n'ont pas encore totalement saisi les avantages et les opportunités offertes par cette nouvelle autonomie. C'est pourquoi les chefs d'établissement devraient élaborer une « ligne institutionnelle » claire et la faire partager à tous les acteurs principaux de l'école.

L'autonomie facilite l'expérimentation au niveau local. En effet, les 20% de temps discrétionnaire, par exemple, constituent une marge de liberté permettant aux écoles d'exercer leur autonomie. Elles peuvent, entre autres, choisir de participer à des projets et à des échanges de l'UE, une démarche qui leur permet d'observer la manière d'agir des autres pays. Les établissements participant sont ensuite prêts à mettre eux-mêmes des expériences en œuvre. La Lombardie s'est toujours montrée très ouverte aux échanges et à l'innovation.

En réalité, un nombre assez important d'expériences ont été menées dans l'objectif de tester l'autonomie et la nouvelle souplesse qu'elle permet. Toutefois, la plupart de ces projets expérimentaux n'ont pas fait l'objet d'une évaluation extérieure ; de même, les bonnes pratiques qu'ils représentent n'ont pas été diffusées ni généralisées. Voilà donc deux défis engendrés par le principe d'autonomie.

⁶ Consulter le site du Conseil de l'Europe : www.coe.int/portfolio/fr

Au vu de ce contexte, les priorités dans le domaine de l'enseignement des langues devront porter sur les points suivants :

- L'élaboration d'outils et la compilation de données pour la définition et le pilotage d'une politique linguistique régionale qui englobe le partage d'expériences et l'expérimentation, ainsi que la coordination entre les institutions ;
- La formation destinée aux chefs d'établissement afin de les aider gérer le potentiel lié à l'autonomie ;
- L'étude de méthodes pour la diffusion des bonnes pratiques.

3.2. *L'italien et ses variétés régionales*

En Italie, l'enseignement de la langue nationale et du latin, en tant que symbole du patrimoine et de l'identité nationaux, occupe une plus grande partie de l'emploi du temps dans les *licei* que l'enseignement de la/des langues nationale(s) dans la plupart des autres établissements du secondaire en Europe. Paradoxalement, les parents, les associations d'enseignants et les éditeurs de manuels se plaignent d'une baisse du niveau de compétences dans la langue maternelle des élèves italiens quittant le secondaire. Il ne s'agit toutefois que d'un sentiment devant encore être confirmé à l'aide de critères objectifs tels que les résultats de PISA et de l'institut national italien d'évaluation, l'INVALSI.

L'enseignement de la langue italienne est essentiel pour atteindre un niveau d'excellence. Quant au latin, il représente un patrimoine culturel incontournable contribuant à l'identité des membres instruits de la société italienne. Il en va de même pour l'histoire et la philosophie, qui bénéficient parfois du même nombre d'heures hebdomadaires d'enseignement (au *Liceo Linguistico*), voire de plus d'heures d'enseignement (au *Liceo Classico*) que toutes les langues vivantes regroupées. De manière générale, les autres pays européens mettent davantage l'accent sur l'apprentissage des langues vivantes que l'Italie ; par ailleurs, la répartition du temps d'enseignement et la conception des curricula doivent faire l'objet de discussions plus approfondies.

Certains parents et élèves sont préoccupés par la méthodologie utilisée pour enseigner l'italien ; ils estiment en effet que l'accent est trop mis sur la littérature, et pas assez sur la communication et l'utilisation fonctionnelle de la langue. Actuellement, les objectifs linguistiques définis dans le programme d'italien sont centrés en partie sur la compréhension métalinguistique, qui englobe l'analyse grammaticale de la langue, et en partie sur l'acquisition de compétences orales et sur le développement d'une capacité à lire différents types de textes, y compris des textes littéraires. De nouvelles réformes sont en cours de planification ; elles évalueront l'équilibre du contenu du curriculum l'équilibre du curriculum en prenant en compte les opinions des parents et des élèves.

En Lombardie, certains enseignants de l'école primaire se sont intéressés aux dialectes issus de l'italien ; ces derniers font par ailleurs l'objet de recherches. Mais, de manière générale, l'on accorde peu d'attention aux dialectes et aux variétés régionales de l'italien dans le débat sur l'enseignement/apprentissage des langues. Cette situation contraste avec celle d'autres régions d'Italie où le dialecte joue un rôle important dans la vie quotidienne. Il y bénéficie en effet d'un fort statut sociolinguistique et fait partie du répertoire linguistique.

La situation en Lombardie peut être liée au fait qu'il subsiste un sentiment d'infériorité à cet égard, ou à celui que les dialectes ne sont pas considérés comme de vraies langues et que par conséquent, il n'est pas utile de leur accorder une quelconque place dans l'éducation. Peut-être existe-t-il aussi une certaine résignation devant le fait que les dialectes seront appelés à disparaître dans une ou deux générations. Il est également possible que les gens les associent davantage à l'histoire et au folklore qu'à l'enseignement/apprentissage des langues, et

davantage au passé qu'au présent ou au futur. Il existe tout de même un certain soutien aux dialectes locaux dans les écoles primaires, où une partie du temps d'enseignement est consacrée aux traditions et dialectes locaux. Toutefois, dans une optique plurilingue de l'enseignement/apprentissage des langues, il est important de reconnaître la valeur des dialectes et de réfléchir au rôle du système éducatif dans l'encouragement de leur utilisation, en particulier lorsqu'il s'agit de la première langue des enfants à l'école. Certaines écoles agissent de la sorte ; il serait souhaitable de faire connaître leurs pratiques.

Ainsi, les points suivants, présentés ici de façon synthétique, ont été reconnus comme importants pour l'enseignement de l'italien :

- L'élaboration de définitions de compétences (orales et écrites) en italien pouvant être attendues et mesurées à différents stades de l'éducation, comme le proposent les réformes actuelles ;
- La considération du temps alloué à l'italien et l'étude des possibilités de liens inter-curriculaires avec d'autres langues, ces possibilités englobant la reprise de l'*educazione linguistica*, qui a permis de créer des liens entre l'enseignement de toutes les langues, comme nous le verrons dans la section suivante.
- L'analyse des méthodes d'enseignement et développement de nouvelles approches, le cas échéant.
- L'étude du rôle du dialecte dans le curriculum et dans le répertoire linguistique des jeunes.

3.3. Enseignement/apprentissage des langues étrangères dans les établissements scolaires

(a) Le besoin de changement dans les objectifs de l'enseignement des langues

La génération des baby-boomers a étudié les langues étrangères à l'école comme de purs « instruments scolaires », et non à des fins de communication. Aujourd'hui, cette génération est parvenue à la conclusion qu'elle doit « parler au monde », mais qu'elle n'y est pas réellement préparée. Etant donné que la plupart des enseignants en anglais ont enseigné les œuvres de Shakespeare (et d'autres textes similaires) aux générations d'après-guerre en passant par l'italien, ces dernières n'ont pas été suffisamment préparées à communiquer en anglais. Elles ne sont pas satisfaites de l'enseignement qu'elles ont reçu ; elles estiment en effet que celui-ci reposait en trop grande partie sur la grammaire, la traduction et la littérature, et pas assez sur l'acquisition de compétences en communication. Aujourd'hui, l'attitude générale consiste à dire que les établissements scolaires et les universités doivent dispenser un enseignement linguistique efficace qui sera utile aux apprenants pour le reste de leur vie. Il est reconnu que ce changement s'est déjà amorcé, mais bon nombre de personnes estiment qu'il ne se produit pas assez rapidement et que les établissements scolaires ne permettent pas encore d'acquérir suffisamment de compétences. Ce point de vue est également partagé par les générations suivantes d'élèves.

Les parents considèrent eux aussi que l'apprentissage des langues à des fins de communication est très important. Bon nombre d'entre eux sont prêts à payer pour que leurs enfants assistent à des cours privés et qu'ils passent les examens proposés par des organisations telles que l'Université de Cambridge, le *Goethe Institute*, l'*Instituto Cervantes*, les Centres et Instituts culturels français etc. Bien que ce simple fait en dise long sur la valeur qu'ils accordent à l'apprentissage des langues étrangères, il traduit également leur perception de l'efficacité des établissements scolaires dans ce domaine, ce qui soulève d'importantes questions liées à l'équité et à l'égalité, tous les parents n'étant pas forcément en mesure de financer ces cours extra-scolaires.

Les enseignants universitaires font également état du fait que malgré cinq années préalables d'études, les étudiants entrent souvent à l'université en présentant un faible niveau de compétences en langues. Les industriels ne reconnaissent ni la valeur des certificats scolaires, ni celle des diplômes universitaires, et les employeurs se plaignent du faible niveau de compétence en langues des jeunes diplômés. Ils s'intéressent particulièrement à l'anglais et attendent des établissements scolaires qu'ils permettent aux diplômés d'atteindre un niveau « parfait » dans cette langue, ce que les experts en matière d'éducation considèrent pratiquement impossible. Les diplômés de l'université présentent quant à eux un niveau plus élevé, mais ce dernier reste insuffisant aux yeux des employeurs.

Les étudiants eux-mêmes relatent des expériences très diverses dans l'apprentissage des langues. Certains sont très satisfaits de celles qu'ils ont vécues : ils ont bénéficié d'un bon enseignement et effectué des échanges, participé à des débats internationaux, etc. D'autres sont moins positifs car ils ont reçu un enseignement de mauvaise qualité, notamment en anglais. Souvent, les élèves sont mécontents de la forte composante littéraire du programme d'anglais au *liceo*, dont une bonne partie est enseignée en italien. Ils apprécient les certifications externes parce qu'ils estiment que la valeur des diplômes scolaires varie en fonction des établissements et qu'en ce qui concerne l'enseignement des langues, l'accent est trop mis sur la littérature, au détriment des compétences orales. En somme, de nombreuses personnes (que ce soient les enseignants, les élèves ou les parents) dénoncent la prédominance de l'« approche grammaire-traduction » et le fait que les langues étrangères soient enseignées par l'intermédiaire de l'italien.

L'enseignement de certaines langues de migrants (telles que le chinois, le japonais ou l'arabe) aux petits Italiens est une façon de montrer à ces populations que la région lombarde valorise leurs langues. Toutefois, cette initiative se limite à un petit nombre de langues. Chaque année, quelque 2000 apprenants étudient ces langues en dehors du cursus scolaire. Par ailleurs, 80% des élèves interrogés au cours d'une étude annuelle effectuée par les autorités lombardes ont déclaré étudier ces langues dans l'objectif d'en comprendre les cultures respectives. Voici un nouvel argument en faveur du fait qu'il est nécessaire de prendre en compte les finalités plus générales de l'enseignement des langues lors de l'élaboration de politiques.

(b) Réponse au changement

Le changement est déjà en marche, comme en atteste l'adoption de la Réforme Moratti. Les réactions des différents acteurs à cette dernière sont variées. En général, les parents sont satisfaits de l'introduction de l'anglais dans toutes les classes de l'école primaire, ainsi que de l'accent mis sur cette langue, bien qu'en réalité il s'agisse d'une réduction de choix au détriment de l'allemand, du français et d'autres langues ; par ailleurs, cette mesure va à l'encontre de la valorisation du plurilinguisme, concept si important en Europe. Ils se montrent toutefois préoccupés par le fait que tous les enseignants, notamment ceux de l'école primaire, ne soient pas compétents en anglais. Il convient également de noter que certains facteurs environnementaux sont à présent plus favorables et que les familles italiennes acceptent mieux qu'auparavant l'idée de laisser leurs enfants aller étudier à l'étranger et participer à des échanges, ce qui est très bénéfique pour l'apprentissage des langues.

En revanche, certains parents, élèves et acteurs politiques s'inquiètent de l'éventuelle réduction du nombre d'heures d'enseignement de la deuxième langue étrangère (qui passerait de trois à deux heures hebdomadaires). Mais les chefs d'établissement peuvent faire usage de la nouvelle autonomie dont ils disposent pour proposer davantage d'heures hebdomadaires de langues s'ils le désirent. Avant l'entrée en vigueur de la Réforme Moratti, l'anglais était enseigné par des professionnels spécialistes de cette matière dans les écoles primaires ; aujourd'hui, cet enseignement doit pouvoir être dispensé par l'ensemble des enseignants du primaire. Il est donc nécessaire que les écoles développent leurs structures internes, qu'elles élaborent leurs

curricula de langues et qu'elles mettent en place une formation continue destinée aux enseignants.

La décision de généraliser l'enseignement de l'anglais à l'école primaire, au détriment des autres langues, fait l'objet de nombreux débats au sein du système éducatif. Ses défenseurs la justifient par le fait qu'ils cherchent à assurer une certaine continuité entre le primaire et le secondaire et à proposer l'étude d'une deuxième langue obligatoire dans le premier cycle du secondaire. Certains font preuve d'une sérieuse inquiétude concernant le manque de compétences des enseignants du primaire pour l'enseignement de l'anglais, et ce, malgré la formation continue qui leur sera proposée. Par ailleurs, il faudra se pencher sur ses conséquences de cette mesure. Elle signifie en effet que les élèves seront amenés à étudier l'anglais pendant plus de treize ans. D'une part, leur motivation pourrait en être affectée ; d'autre part, le niveau de compétences n'étant pas proportionnel au nombre d'années d'études, il n'est pas possible de garantir que les apprenants atteindront forcément un niveau élevé de compétences.

Cependant, dans certaines régions, les parents font pression sur les écoles pour que ces dernières se concentrent uniquement sur l'anglais, les autres langues étant considérées comme trop difficiles, et donc comme une charge trop lourde pour leurs enfants. Il est important de tenir compte de cette réaction car d'après des études, la motivation des élèves pour l'apprentissage des langues étrangères dépend très souvent de l'attitude de leurs parents.

Paradoxalement, de nombreux apprenants sont d'avis qu'il est important d'étudier d'autres langues que l'anglais. Ils sont séduits par l'idée que davantage de langues devraient être proposées au début du premier cycle du secondaire (*scuola secondaria di primo grado*) et du deuxième cycle du secondaire (*secondo ciclo*). Ils font également preuve d'un fort intérêt pour l'étude de langues dites « exotiques », point de vue qui ne se retrouve pas parmi d'autres groupes, tels que les parents ou les employeurs. Les élèves aimeraient participer à davantage d'échanges internationaux, améliorer leurs compétences en *communication* dans les cours de langues et avoir plus d'enseignants locuteurs natifs de la langue cible. Ils souhaiteraient également que les enseignants s'expriment davantage dans cette langue.

(c) Programme scolaire et curriculum

Dans les programmes scolaires actuels, les objectifs d'apprentissage ne sont pas définis de manière différenciée en ce qui concerne les différentes capacités ou compétences ; par ailleurs, les objectifs relatifs à l'apprentissage des langues ne sont pas définis pour chaque année scolaire. Dans l'ensemble, il existe toujours une tendance à concevoir l'enseignement et l'apprentissage des langues pour des apprenants qui vont poursuivre leurs études et entrer à l'université, et l'on court ainsi le risque de négliger quelque peu les besoins des autres élèves. Il serait possible d'élaborer une approche différenciée en s'appuyant sur les descriptions de niveaux pour différentes langues, contenues dans le *Cadre européen commun de référence*. Parmi elles figurent entre autres les niveaux *Waystage*, *Threshold* et *Vantage* pour l'anglais ; de nouvelles descriptions de niveaux sont en cours d'élaboration pour d'autres langues. L'adoption d'une approche différenciée permettrait une plus grande souplesse dans la définition des objectifs, et par conséquent, dans la promotion du plurilinguisme.

Le caractère prioritaire accordé à l'anglais dans les écoles primaires réduit la variété de l'offre de langues. Cette mesure entraînera une perte d'expertise en langues parmi les personnes qui pouvaient auparavant enseigner l'allemand ou d'autres langues. Par ailleurs, les 400 heures prévues pour la formation en anglais des enseignants ne seront peut-être pas suffisantes pour permettre à ces derniers d'atteindre un niveau adéquat pour l'enseignement, notamment en ce qui concerne l'interaction orale, cette formation s'effectuant souvent à distance. La mise en avant de l'anglais s'accompagne néanmoins de discussions portant sur la possibilité de

proposer d'autres langues. Cette idée devra être encouragée conformément aux principes du plurilinguisme et aux manières dont une langue peut être apprise lorsqu'elle fait l'objet d'une approche holistique. L'approche par l'*educazione linguistica* est une innovation italienne dont les mérites sont vantés dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Bien qu'elle n'ait pas été poursuivie récemment, elle pourrait être reconsidérée et constituer une bonne base pour le développement d'un répertoire de langues et pour le plurilinguisme.

En octobre 2005, le gouvernement italien a adopté un décret relatif à l'enseignement des langues (D.Lgs. 226/2005). Ce dernier se rapporte de manière détaillée au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) et à ses niveaux. Il s'agit là d'une avancée considérable qui rend plus transparente la définition des résultats attendus de l'enseignement et de l'apprentissage.

Toutefois, l'un des éléments de ce décret va à l'encontre de la politique du Conseil de l'Europe et du principe du plurilinguisme défini au début du présent *Profil*. Il s'agit de la possibilité offerte aux parents et aux enfants de demander à regrouper les temps d'enseignement de la première et de la deuxième langue étrangères afin de les consacrer entièrement à l'apprentissage de l'anglais. Les effets de cet élément du décret ont été repoussés depuis. En outre, il ne faudrait pas laisser entendre que cette option permettrait d'atteindre un niveau d'anglais « similaire au niveau d'italien » car cela risquerait d'entraîner un regrettable malentendu, certaines personnes pouvant comprendre que le niveau attendu en anglais s'apparente à celui d'un bilinguisme équilibré. Comme il a déjà été mentionné plus haut, certains professionnels des secteurs de l'industrie et du commerce attendent des établissements scolaires qu'ils forment des élèves avec un niveau d'anglais « parfait » - ambition utopique que cette suggestion contribue pourtant à alimenter. En réalité, il est stipulé dans l'annexe D du décret que le niveau attendu est le niveau C1, c'est-à-dire le niveau immédiatement inférieur au niveau le plus élevé du *CECR*. Mais aucun de ces deux niveaux ne peut réellement être décrit comme « similaire » à celui d'un locuteur natif, ni y être comparé.

Par ailleurs, indépendamment de la question de la similarité, il convient de se demander si le niveau C1 peut réellement être atteint dans les conditions classiques d'apprentissage des langues en salle de classe, même si un grand nombre d'heures y est consacré.

Enfin, les « distances » entre les différents niveaux ne doivent pas être perçues comme égales. En effet, le nombre d'heures requis pour passer d'un niveau à l'autre augmente de façon proportionnelle. Or, cela n'est pas reflété dans la proposition de répartition du temps d'enseignement figurant en annexe D du décret. Celle-ci dispose par exemple que 396 heures d'enseignement seront nécessaires pour atteindre le niveau A1, tandis que 297 heures seront consacrées au passage du niveau A2 au niveau B1, c'est-à-dire moins que pour atteindre le premier niveau, alors qu'en fait, il en faudrait davantage.

(Nous remarquons également que le temps d'enseignement prévu pour le passage du niveau A1 au niveau A2 dans la première langue étrangère est deux fois plus important que celui prévu pour la même progression dans la deuxième langue étrangère. Ceci pourrait se justifier s'il existait une certaine coopération entre les enseignants en langues et si ces derniers avaient recours à une pédagogie qui s'appuie sur l'expérience de l'apprentissage des langues et sur apprendre à apprendre. Mais suite à des discussions avec ses interlocuteurs et après l'étude de documents, le groupe d'experts a estimé que ce type de pédagogie n'était pas particulièrement au centre des préoccupations).

En conclusion, il est nécessaire de souligner que la situation est très changeante et que certaines législations nécessaires à la mise en œuvre de la Réforme Moratti pourraient ne jamais voir le jour, ou ne jamais entrer en vigueur, notamment en ce qui concerne l'éducation secondaire.

(d) Apprentissage et enseignement

La réforme nationale stipule que l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE) devrait devenir obligatoire pour la dernière année de tous les *licei* soumis à ladite réforme. Cela signifie donc qu'une matière devrait être enseignée par l'intermédiaire de l'anglais. Dans le cas du *liceo linguistico*, cet enseignement devrait concerner les trois dernières années de scolarité ; en outre, une autre discipline non-linguistique devrait être enseignée par l'intermédiaire d'une langue communautaire autre que l'anglais. Si le système EMILE est effectivement appliqué, il devra l'être de manière rigoureuse : l'enseignement devra être dispensé par des professionnels possédant un niveau élevé de compétences dans la langue cible ainsi que dans la matière enseignée. Cette initiative soulève forcément la question de la formation et de la disponibilité des enseignants. La Lombardie a toutefois pris une bonne avance dans ce domaine en impliquant quelque 250 enseignants dans un projet respectant le principe selon lequel d'autres langues que l'anglais (à savoir l'allemand, l'espagnol et le français) doivent être utilisées.

L'approche du Conseil de l'Europe relative à l'apprentissage des langues repose essentiellement sur le principe de l'autonomie de l'apprenant. Jusqu'ici, dans le système éducatif italien, l'enseignement a été très largement dispensé sur le mode des cours magistraux ; il repose sur la pédagogie de la transmission du savoir. L'apprentissage autonome n'est pas très encouragé, et bon nombre d'établissements scolaires ne font qu'une utilisation limitée de leur bibliothèque. Voilà un point à prendre en considération dans le développement d'une pédagogie qui soutient la construction du savoir par les apprenants eux-mêmes. Le *Portfolio européen des langues* a déjà apporté de bonnes opportunités à cet égard (avec des développements dans toutes les régions, y compris la Lombardie) ; il pourrait continuer à en apporter.

Le recours aux technologies pour l'enseignement et l'apprentissage des langues offre également certaines possibilités. De grands progrès ont déjà été effectués dans la construction d'infrastructures, comme en atteste, par exemple, l'installation d'antennes satellitaires dans les établissements scolaires. Toutefois, ces derniers ne font pas encore une utilisation maximale des technologies. Dans ce domaine, l'offre est supérieure à la demande. Les établissements scolaires devraient mettre au point des méthodes visant à s'assurer que les apprenants profitent bien des moyens qui leurs sont offerts. Ainsi, chaque établissement pourrait mettre en place une stratégie relative au multimédia, une idée qui devra être communiquée aux écoles et aux chefs d'établissement convaincus de la valeur de la télévision pour l'éducation. Lors de l'élaboration de cette stratégie, il faudra réfléchir à une pédagogie appropriée étant donné que le matériel d'apprentissage des langues qui sera mis à disposition par la RAI n'intègre pas, à l'heure actuelle, de méthode d'enseignement.

La télévision peut également permettre d'aider les apprenants pénalisés par leur lieu de résidence, c'est-à-dire les apprenants qui vivent dans des régions isolées ou dans des communautés dans les montagnes, comme il a déjà été mentionné.

Cette analyse de l'enseignement/apprentissage des langues dans le système éducatif scolaire a permis de relever les points suivants, qui pourraient être discutés de manière plus approfondie par l'ensemble des acteurs :

- La répartition du temps d'enseignement : prise en compte du fait que le passage d'un niveau du CECR au niveau supérieur suppose une augmentation proportionnelle du temps d'enseignement, et non un temps équivalent. Ainsi, le passage du niveau B1 au niveau B2 demande davantage d'heures que le passage du niveau A1 au niveau A2, par exemple ;

- La définition d'objectifs : possibilité de fixer des objectifs en termes de niveaux attendus de compétences, plutôt qu'en définissant ce qui peut être attendu après un nombre donné d'années/heures d'enseignement/apprentissage ;
- Une discussion sur le potentiel de l'enseignement visant l'acquisition de compétences partielles et sur une utilisation plus systématique des instruments du Conseil de l'Europe dans les programmes scolaires ;
- Une réflexion sur le fait de mettre davantage l'accent sur l'autonomie de l'apprenant, et notamment sur le recours aux nouvelles technologies pour faciliter ce type d'apprentissage ;
- La recherche de moyens permettant aux établissements scolaires de s'opposer, le cas échéant, aux requêtes des parents, qui n'ont pas forcément conscience de certains facteurs régionaux et nationaux dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues ;
- La possibilité de développer le système EMILE pour d'autres langues que l'anglais ;
- La nécessité d'un débat public plus approfondi sur la prédominance de l'anglais afin de déterminer si l'objectif est d'améliorer les compétences en anglais dans le cadre d'une stratégie de diversification et de plurilinguisme, ou si l'anglais est en réalité considéré comme une fin en soi.

3.4. *L'apprentissage des langues dans les universités*

L'apprentissage des langues dans les universités italiennes est considéré selon les trois axes suivants :

- a) apprentissage des langues destiné à l'ensemble des étudiants du premier cycle ;
- b) apprentissage des langues pour les étudiants du premier cycle dans les filières de langues étrangères ;
- c) formation initiale destinée aux futurs enseignants de langues étrangères (cf. point 3.7 ci-dessous).

En ce qui concerne la première catégorie, les universités tentent actuellement d'améliorer les compétences des étudiants, comme en atteste la mise en place de centres de langues spécialisés au sein des universités. De plus, les étudiants diplômés doivent pouvoir justifier d'un certain niveau de compétence dans une langue étrangère. Un test de langue de niveau B1 est pratiqué lors de l'entrée à l'université. Toutefois, environ 35% des apprenants se situent sous ce niveau et suivent des cours pour y parvenir. La plupart des étudiants (au moins 80% d'entre eux) choisissent de passer le test en anglais ; seuls quelques-uns optent pour le français, l'espagnol ou l'allemand (ce choix dépendant souvent de la langue étrangère étudiée dans le deuxième cycle du secondaire). Les étudiants qui peuvent déjà attester de leurs compétences au moment de leur entrée à l'université peuvent être dispensés de ce test. Certains d'entre eux sont déjà titulaires du *FCE* de Cambridge (qui correspond au niveau B2 du *CECR*) ; ils ont alors la possibilité de suivre des cours d'anglais à orientation professionnelle. Cependant, il n'y a pour l'instant aucune discussion en cours sur la mise en place d'autres alternatives qui permettraient aux apprenants de développer leur compétence plurilingue, au lieu de consacrer encore davantage de temps à l'anglais. Les étudiants et les enseignants ne perçoivent pas encore l'université comme un lieu d'enseignement permettant l'acquisition d'un répertoire linguistique, bien que cet objectif serait réalisable pendant la durée des études.

Si, après l'obtention de leur diplôme du premier cycle du supérieur (Licence, obtenue en trois ans), les étudiants choisissent de poursuivre leur cursus et d'aller vers un diplôme de deuxième cycle (Master, 5 ans), il est possible qu'ils doivent étudier une langue étrangère supplémentaire,

généralement au niveau B2 et avec une orientation professionnelle plus marquée, bien que l'accent soit toujours principalement mis sur les compétences en compréhension de l'écrit.

Ainsi, les universités effectuent de gros investissements dans la formation en langues afin d'améliorer les compétences de leurs étudiants. Elles souhaitent en effet que tous atteignent le niveau B1, voire le niveau B2, si possible, à la fin d'un Master. Il existe donc de nombreux centres de langues ; ceux-ci proposent divers services aux apprenants et aux facultés.

Dans certaines filières, les cours sont à présent dispensés intégralement ou en partie en anglais, ce qui est perçu comme un moyen d'attirer les étudiants internationaux. De fait, ils sont de plus en plus nombreux.

L'enseignement destiné aux étudiants en langues étrangères du premier cycle s'est amélioré au cours des dernières années. Il a en effet bénéficié de la réforme des universités (2000-2002) ainsi que des innovations entraînées par cette dernière, à savoir :

a) la mise en place de chaires de langues étrangères indépendantes des chaires de langues étrangères et de littérature qui existaient auparavant, ce qui a permis de valoriser les études de langues en tant que telles, tant du point de vue théorique que pratique ;

b) la nouvelle filière universitaire de médiation linguistique et culturelle, proposée comme alternative à la traditionnelle filière de langues étrangères et de littérature, qui met davantage l'accent sur l'étude des langues, des médias et sur les études contemporaines que sur la littérature. Ainsi, elle oblige indirectement les filières plus traditionnelles à faire plus attention à l'enseignement des langues ;

c) la création, en 2001, de l'école de spécialisation pour les enseignants du secondaire (SSIS, *Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario*). Grâce à cette innovation, les futurs enseignants bénéficient d'une éducation spécifique formelle et peuvent effectuer des stages dans les écoles, ce qui a permis d'établir une coopération fructueuse entre les systèmes universitaire et scolaire ;

d) l'utilisation de plus en plus générale du CECR dans l'enseignement des langues, qui a permis aux enseignants comme aux apprenants de se concentrer sur des objectifs bien précis et réalisables au sein d'un « système universitaire de masse » tel que le système italien. Ainsi, les étudiants ayant les langues pour spécialité doivent atteindre le niveau B2 à la fin de la Licence, et le niveau C1 ou C2 (ce qui dépend souvent de la langue étudiée) à la fin du Master.

Les retombées positives des innovations mentionnées ci-dessus ne peuvent être attendues à court terme ; elles ne se feront sentir qu'à moyen terme. Par ailleurs, la réforme des universités n'a pas permis de remédier à tous les problèmes qui affectaient l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Certains sont donc encore présents dans le nouveau système universitaire. Ainsi :

a) bien que la plupart des universités soumettent leurs étudiants de première année à un test d'entrée dans les langues étrangères qu'ils souhaitent étudier, en général, il n'existe pas de niveau minimal obligatoire pour pouvoir s'inscrire dans une filière de langues, pas même pour l'anglais (car cela risquerait de désavantager les apprenants qui souhaitent étudier des langues autres que l'anglais, ces dernières étant enseignées en tant que deuxième langue étrangère à l'école) ;

b) chaque année, les filières de langues étrangères, et notamment les filières d'anglais, rencontrent un franc succès auprès des étudiants, et ce, malgré le manque de personnel, de salles et d'installations. Actuellement, les ressources ne permettent pas de répondre aux attentes des apprenants.

L'une des conséquences de ce phénomène est que les étudiants diplômés de la faculté de français semblent posséder un niveau de compétence plus élevé, peut-être parce que l'anglais

est la « langue par défaut » et que le fait d'étudier le français résulte d'un choix plus délibéré de la part des étudiants.

Il faudrait davantage de dialogue et de coopération entre les universités, les établissements scolaires et le monde du travail. En effet, pour la plupart des employeurs, les diplômes universitaires en langues n'apportent pas de garantie réelle de compétences dans ces domaines. En outre, il existe une certaine tension au sein des universités entre les certifications externes et les cours et qualifications proposés par leurs propres filières de langues. Par ailleurs, certains professeurs universitaires craignent que les départements de langues ne deviennent plus que des lieux d'acquisition et de certification de compétences en langues et qu'ils perdent leur rôle de lieu d'études universitaires essentiellement caractérisé par les notions d'amélioration des connaissances et du développement de l'esprit critique.

Les nouvelles filières universitaires telles que la *mediazione linguistica e culturale*, par exemple, permettront certainement de mieux adapter l'enseignement universitaire des langues au monde du travail. Toutefois, cela pose une nouvelle fois la question de savoir si les cours proposés à l'université ne prennent pas une orientation trop pratique, et donc s'ils ne s'éloignent pas trop des finalités premières des études universitaires.

En résumé, il faudra à l'avenir se pencher sur les points suivants :

- Le rôle des universités pour l'acquisition de compétences dans une deuxième ou une troisième langue, comme alternative au simple renforcement des compétences dans la première langue étrangère ;
- L'étude de la nature des études universitaires de langues dans les départements de spécialité et comparaison avec le rôle des centres de langues.

3.5. Langues de scolarisation pour les enfants de migrants

En 2003/04, les établissements scolaires de Lombardie comptaient quelque 71000 élèves étrangers originaires de 165 pays différents ; parmi eux, 30% étaient nés en Italie. Sont considérés comme étrangers les enfants dont l'un au moins des parents ne possède pas la nationalité italienne (18 000 enfants avaient un parent italien). Environ 12% des élèves arrivent en cours d'année scolaire, ce qui représente un grand défi pour les écoles, qui ont pour mission d'accueillir les enfants et de favoriser leur intégration. Ces derniers sont immédiatement insérés dans une classe. Au moins 30% d'entre eux sont placés dans des classes où les autres élèves sont plus jeunes, la différence d'âge pouvant aller jusqu'à trois ans. Ce pourcentage passe à 65% dans les établissements d'enseignement secondaire (*scuole medie-superiori*). Par la suite, ces élèves sont généralement beaucoup plus nombreux à suivre des enseignements et formations professionnels que les élèves italiens.

D'après les associations de migrants, ces derniers cherchent tous à apprendre rapidement l'italien afin de devenir membres à part entière de la société italienne, sans pour autant oublier leur patrimoine culturel ou leurs racines linguistiques. Cependant, la plupart des enseignants d'italien ont une mauvaise connaissance des difficultés auxquelles sont confrontés les migrants dans leur apprentissage de cette langue. En réalité, l'enseignement de l'italien aux (enfants de) migrants n'est pas une priorité au sein du système éducatif. Souvent, les enseignants possédant les compétences nécessaires en L2 ne sont pas disponibles et le nombre de « facilitateurs d'apprentissage » a considérablement diminué ces dernières années, passant d'environ 500 en 2001 à 130 un an plus tard, puis de nouveau à 230 en 2005/06. Ces médiateurs linguistiques ont jusqu'ici contribué de manière très importante à l'intégration rapide et harmonieuse des nouveaux arrivants dans la société italienne.

Par ailleurs, des cours d'italien reposant sur les médias sont proposés aux étrangers. Ainsi, la RAI-Educational a par exemple mis en place un projet destiné aux membres de la communauté

chinoise qui souhaitent améliorer leur italien par l'intermédiaire de la télévision. Les organisations d'aide aux migrants contribuent également à l'enseignement de l'italien à ces populations en mettant en place des cours du soir à leur attention, et notamment à celle des mères, si possible en collaboration avec les autorités locales (entre autres à Milan, Varèse ou Bergame). Certaines autorités locales souhaiteraient pouvoir apporter davantage de soutien mais rencontrent des limitations d'ordre financier.

L'intégration des enfants ne pose pas seulement des problèmes d'ordre linguistique : il faut également surmonter des problèmes culturels, pour lesquels il est fait appel à des médiateurs spécialisés. La compréhension culturelle et la valorisation de la langue maternelle et de la culture des migrants sont en effet des aspects importants, car parfois, dans leur volonté de s'intégrer, les migrants rejettent leur propre langue, ce qui peut entraîner des crises identitaires. Il faut donc que les établissements scolaires considèrent le bilinguisme comme un atout, et les langues des nouveaux arrivants comme une richesse.

Parmi les femmes qui restent à la maison, nombreuses sont celles qui éprouvent des difficultés à trouver une place dans la société. Les associations d'aide aux migrants seraient à même d'organiser des cours d'italien et d'autres cours dans les langues maternelles de ces populations. Elles estiment toutefois que la responsabilité ne devrait pas en revenir à elles seules. L'un des problèmes qui se posent est qu'il existe peu de formes de coopération entre les autorités italiennes, les associations d'aide aux communautés de migrants et les consulats (tels que ceux de la Chine, de l'Égypte, du Maroc ou du Pérou, par exemple).

Il est encore plus difficile d'organiser des cours de langues pour les enfants de migrants dans leur langue maternelle. Souvent, cela demande du travail supplémentaire aux enseignants (travail qui n'est pas toujours reconnu), et les activités en italien langue seconde sont difficiles à organiser. Toutefois, dans quelques rares établissements scolaires, les enfants de migrants ont la possibilité de suivre un enseignement dans leur propre langue (l'arabe, le plus souvent) ; cette initiative semble avoir des effets très positifs sur l'estime personnelle des élèves et sur leur niveau scolaire en général. Il est néanmoins difficile de trouver des enseignants disponibles, bien que les universités aient été d'une grande aide à cet égard. Il n'est pas nécessaire que ces enseignants soient diplômés, ils doivent simplement savoir parler l'italien. La méthodologie employée revêt une grande importance ; elle doit être vivante, centrée sur l'action. Ces élèves étrangers ne peuvent toutefois pas passer les examens scolaires dans leur propre langue, comme c'est le cas dans d'autres pays tels que l'Allemagne, où les élèves peuvent remplacer l'une de leur langues étrangères par leur langue maternelle.

Ainsi, le cas des élèves étrangers a été au cœur de nombreux projets dont les résultats ont été regroupés dans une base de données. Ces projets ont eu un certain impact sur les méthodes d'enseignement et d'apprentissage, ce dernier pouvant être renforcé à l'avenir par la recherche de ressources supplémentaires destinées à la création d'un réseau. Parmi les futures actions, l'on pourrait également accorder davantage d'attention à l'évaluation et à la diffusion des résultats, et réfléchir aux manières d'utiliser les nouvelles technologies et la télévision pour répondre aux besoins en langues des migrants.

Ainsi, il conviendrait de s'intéresser particulièrement aux aspects suivants :

- La nécessité de systématiser et de mieux faire connaître les expériences positives telles que les réponses administratives aux besoins financiers pour de nouvelles approches pédagogiques ;
- Le besoin d'assurer la diffusion des bonnes pratiques relatives à l'autonomie des établissements scolaires, notamment en ce qui concerne l'enseignement des langues pour les nouveaux arrivants, car à l'heure actuelle, ces pratiques diffèrent considérablement d'une région à l'autre.

- Elaboration d'instruments d'évaluation appropriés qui permettent d'établir un diagnostic des connaissances en italien. Ces instruments ne devront pas porter implicitement de charge de valeur, ni supposer de points de vue spécifiques préalables sur les compétences en langues ;
- Etude de la possibilité d'introduire les langues de migrants dans le curriculum pour les élèves dont l'italien est la première langue ;
- Le manque de système national de certification de compétences en italien langue étrangère, activité actuellement assurée par certaines universités.

3.6. Evaluation, qualifications et qualité dans le domaine de l'apprentissage des langues

L'évaluation sous forme d'examens est une composante importante de tout système éducatif ; elle est même essentielle au sein du système scolaire. En Lombardie, et particulièrement dans les établissements du deuxième cycle du secondaire, les examens sont élaborés à partir de textes, ce qui incite les enseignants et les apprenants à se concentrer sur la langue écrite et les compétences en compréhension de l'écrit et en production écrite, plutôt que sur l'interaction orale. C'est à ce système que de nombreuses personnes imputent le faible niveau de compétence à l'oral des élèves diplômés du deuxième cycle du secondaire. Toutefois, il ne faudrait pas généraliser la situation : certains jeunes présentent tout de même un bon niveau de compétences orales.

Dans le deuxième cycle du secondaire, les résultats des examens sont exprimés de forme globale, ce qui empêche les apprenants, les enseignants et les employeurs d'identifier les compétences spécifiques dans la première langue et dans la langue étrangère/seconde. Il existe aussi une certaine méfiance vis-à-vis de la fiabilité des examens définis par les établissements scolaires, étant donné que les exigences et les standards définis peuvent varier d'un établissement à l'autre. Le système éducatif italien se caractérise par l'absence d'organisme externe pour l'établissement des examens scolaires et le recours aux examens d'entités commerciales pour l'évaluation des progrès des élèves dans les écoles, situation quelque peu inhabituelle par rapport à de nombreux autres systèmes éducatifs européens.

Dans tout système éducatif, il n'importe pas seulement d'évaluer les compétences des apprenants ; il faut également étudier la qualité et l'efficacité des programmes d'enseignement (c'est-à-dire le programme scolaire, les méthodes d'enseignement et d'apprentissage et la conception du curriculum), et à plus forte raison dans une période de changements et de réformes. Or, jusqu'à présent, l'évaluation n'a pas vraiment été au centre des préoccupations, malgré de nombreux programmes expérimentaux consacrés à l'enseignement des langues, aux enfants de migrants et à l'innovation dans la conception des curricula.

C'est notamment l'évaluation des enseignants, courante dans d'autres pays, qui fait défaut ; il n'y a donc pas de base sur laquelle s'appuyer pour concevoir un programme de formation continue destiné aux enseignants et répondant aux besoins de ces derniers.

Les observations ci-dessus font clairement ressortir les trois points suivants, qui devront être étudiés de manière plus approfondie :

- Mise en place d'une évaluation plus systématique des expériences dans le domaine de l'enseignement des langues ;
- Introduction, par les autorités régionales, de tests de langues standardisés dans les établissements scolaires afin de ne plus devoir recourir aux tests internationaux ;
- Développement d'approches de diagnostic et réponse aux besoins en formation des enseignants.

3.7. Formation des enseignants

(a) Formation initiale

La formation des enseignants connaît actuellement une période de transition. Le système actuel, très différent du précédent, constituera probablement la base du futur système. Voici une présentation synthétique de ces trois étapes :

Ancien système :

Jusqu'à l'an 2000, les futurs enseignants du secondaire étaient soumis à un examen national (le *concorso*). En cas de réussite, ils obtenaient un certificat d'aptitude à l'enseignement, ou *abilitazione*, et se voyaient attribuer un poste d'enseignant, s'il y en avait un de disponible. Aucune formation formelle spécifique à l'enseignement n'était requise, hormis un diplôme universitaire dans la/les matière(s) que le candidat souhaitait enseigner. Il pouvait arriver, en de rares occasions, qu'un étudiant présentant un intérêt pour l'enseignement en tant que tel suive quelques cours pertinents pendant son cursus universitaire. Ce pouvait être le cas, par exemple, d'étudiants étrangers en langues vivantes qui s'inscrivaient en « enseignement des langues étrangères » ou en « didactique de l'anglais / de l'espagnol / du français ».

Système actuel :

La système a changé il y a quelques années, lorsque les universités ont commencé à proposer des formations supérieures destinées aux futurs enseignants, à partir de l'année universitaire 1999/2000. Ainsi, chaque région d'Italie possède à présent son école de spécialisation pour les enseignants du secondaire (SSIS, *Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario*) ; la Lombardie, en raison du grand nombre d'étudiants et d'universités qu'elle comporte, en compte deux. L'une est gérée par l'université catholique (*Università Cattolica*) de Milan, l'autre est une école interuniversitaire (SILSIS, *Scuola Interuniversitaria Lombarda di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario*) qui réunit différentes universités lombardes et se divise en trois sections. L'une est située à Milan, l'autre à Pavie, et la troisième à Bergame et à Brescia.

Les changements mentionnés ci-dessus ont permis – et permettent encore – des avancées très réussies et positives qui ont enrichi la théorie et la pratique éducatives ; le plus souvent, ils ont également encouragé une collaboration fructueuse entre les professeurs universitaires et les enseignants du secondaire. En effet, d'un côté, les universitaires ont été amenés à adapter leurs anciennes méthodes d'enseignement critique et théorique aux situations réelles d'enseignement dans les établissements scolaires. Ce n'est pas toujours chose aisée, et, en règle générale, seuls les enseignants qui présentent un réel intérêt pour les méthodologies d'enseignement s'impliquent dans les SSIS. De l'autre, les enseignants du secondaire (à la fois des formateurs d'enseignants exerçant à mi-temps à l'université et les enseignants accueillant des stagiaires dans leur salle de classe) ont été conduits à mener une réflexion critique sur leur enseignement, et à établir des protocoles et procédures d'enseignement, etc. Ce processus a abouti à une approche plus consciente et plus « pratique » de l'enseignement. En outre, les statistiques montrent qu'un quart à un tiers des candidats seulement sont admis à la SSIS de Lombardie, ce qui permet de garantir que seuls les meilleurs et les plus motivés d'entre eux auront la possibilité de devenir enseignants. Il faut également souligner que dans les SSIS, les étudiants ont l'obligation d'assister aux cours, alors que ce n'est pas le cas dans la plupart des universités d'Italie.

Les répercussions sur la qualité de l'enseignement devront être évaluées ultérieurement, étant donné que pour l'instant, seuls très peu de jeunes enseignants en poste ont bénéficié de la nouvelle structure de formation des enseignants, conçue pour répondre aux exigences de

Barcelone. Ces dernières allaient dans le sens d'une restructuration des études universitaires en programmes de Licence et de Master.

Futur système :

Certains aspects de la Loi italienne sur la réforme de l'Éducation relatifs à la formation des enseignants doivent prendre effet en 2006/2007. En conséquence, la durée des études pour les futurs enseignants passera à cinq ans, puisque le premier degré d'études (la Licence, obtenue au bout de trois ans) dans un domaine spécifique de connaissances (tel que les langues étrangères, la chimie ou la philosophie, par exemple) devra être suivi d'un second degré (le Master, obtenu au bout de deux années supplémentaires) spécifique à la formation des enseignants. Ensuite, il sera encore nécessaire d'effectuer une année de stage pratique pour compléter la formation. Ce nouveau système présente entre autres l'inconvénient de repousser le stage pratique jusqu'après la cinquième année de formation universitaire ; il sera donc difficile de maintenir les liens étroits qui existent actuellement entre la théorie et la pratique.

Les centres universitaires de langues, dont le rôle a déjà été évoqué plus haut, estiment également qu'il leur revient d'encourager l'engagement d'un dialogue nouveau et fructueux entre les professeurs universitaires et les enseignants du secondaire dans le domaine de l'apprentissage des langues. D'après des représentants universitaires, l'anglais est plus fréquemment utilisé dans les séminaires et les cours magistraux qu'auparavant ; d'ailleurs, c'est très souvent dans le domaine de la méthodologie de l'enseignement des langues que l'on a recours à cette langue.

Un nombre croissant d'enseignants de langues étrangères, et surtout de futurs enseignants dans ces matières, ont eu (ou auront) l'occasion d'effectuer au moins un semestre d'études dans un pays de la langue cible, ou d'y exercer leur métier. Les programmes d'aide européens leur offrent de nombreuses possibilités à cet égard, permettant ainsi surtout à la plus jeune génération d'enseignants d'acquérir d'impressionnantes compétences aussi bien linguistiques que culturelles dans le pays cible. Malheureusement, ce séjour de longue durée n'est pas obligatoire pour les futurs enseignants de langues étrangères.

Les nouvelles propositions relatives au développement du système EMILE dans les écoles soulèvent une question importante. En effet, le système actuel de formation des enseignants (universitaires ou scolaires) ne les prépare pas à l'EMILE, aucune matière secondaire et non-linguistique n'est exigée. Toutefois, un projet pilote EMILE de formation des enseignants est en cours d'élaboration dans une université. Par ailleurs, dans une université à caractère privé, l'accent est fortement mis sur les langues. De nombreux cours y sont en effet dispensés en anglais, ce qui constitue un bon terrain pour instaurer le système EMILE.

(b) Formation continue

Actuellement, les autorités éducatives déploient des efforts considérables pour donner les qualifications nécessaires à la majorité des enseignants de l'école primaire qui ne possèdent pas suffisamment de compétences en anglais. Ces qualifications incluent le fait de pouvoir utiliser l'anglais comme langue de scolarisation. La question se pose de savoir si le niveau B1, actuellement considéré comme un objectif/niveau seuil pour les enseignants de l'école primaire, sera suffisant pour préparer convenablement les élèves aux exigences du premier cycle du secondaire (*scuola secondaria di primo grado*). De nombreux directeurs d'établissement souhaiteraient employer des enseignants locuteurs natifs de la langue cible, mais ils sont souvent confrontés à des difficultés relatives à la reconnaissance des qualifications délivrées à l'étranger.

Outre cette initiative, d'autres offres de formation continue sont émises par des organisations officiellement reconnues. Toutefois, suite à de récentes restrictions budgétaires, ce type de formation n'est plus obligatoire pour les enseignants. Dans ces circonstances, la demande

émanant des enseignants du secondaire est faible. Cela peut être une conséquence du système *precariato*, qui ne leur confère aucun statut permanent sur un poste ou dans un établissement particulier. En revanche, les enseignants du primaire sont beaucoup plus désireux de suivre des formations continues, probablement parce qu'ils ne sont pas diplômés de l'université et qu'ils ont le sentiment de manquer de qualifications.

Cet aperçu de la situation fait ressortir les points suivants:

- Le manque de ressources humaines qualifiées pour assurer la formation initiale, étant donné dans les universités, le personnel possède généralement un haut niveau de compétence et d'expérience dans le domaine de la recherche, et non dans la formation des enseignants ;
- Le fait que la formation continue soit fortement recommandée mais pas obligatoire, associé au manque de motivation de certains enseignants, pourrait entraîner une dégradation de la qualité de l'enseignement à l'avenir ;
- Il est reconnu que les périodes d'études à l'étranger constituent une expérience importante pour les futurs enseignants de langues ; il conviendrait donc de se demander s'il faudrait les rendre obligatoires pour les futurs enseignants de langues ;
- Dans un avenir proche, il faudra étudier la question du développement de moyens pertinents pour l'évaluation des résultats de la formation à distance des enseignants d'anglais dans le primaire.

3.8. *Autres langues*

(a) Langue des signes

D'importantes recherches ont montré que la langue des signes était une langue à part entière et qu'il était nécessaire de faire accepter cette idée à l'ensemble de la population. En Lombardie, elle est enseignée aux enfants entendants dans deux établissements. En tant que « vraie » langue, la langue des signes fait partie des langues minoritaires et la communauté des malentendants aimerait qu'elle soit reconnue en tant que telle, comme elle l'est en France, par exemple, et dans d'autres pays.

En général, la langue des signes n'est pas enseignée, mais acquise comme d'autres langues maternelles (à la maison, avec des amis malentendants, etc.) Auparavant, les malentendants étaient souvent scolarisés dans des instituts spécialisés ; aujourd'hui, ils sont intégrés dans des établissements scolaires ordinaires, où ils sont aidés par des assistants. Par ailleurs, il existe des formations destinées aux éducateurs travaillant avec ce type d'apprenants. Si la communauté des malentendants est favorable à cette approche, elle préférerait que soit constituée une classe réellement mixte, au lieu de placer un seul apprenant malentendant au milieu d'apprenants entendants.

La communauté des malentendants est tout de même divisée sur un point. En effet, certains défendent l'utilisation de la langue des signes, et d'autres, celle de la langue orale. En réalité, cette division ne fait que refléter deux conceptions différentes de la surdité au sein de la communauté : certains la perçoivent comme un handicap, tandis que d'autres sont fiers de la langue des signes en tant que langue à part entière. Ainsi, certains parents choisissent de faire apprendre la langue orale plutôt que la langue des signes à leur(s) enfant(s), et de nombreux malentendants n'utilisent pas du tout la langue des signes. Ceux qui la considèrent comme la langue des malentendants estiment qu'il faut convaincre les parents d'enfants malentendants que la meilleure approche est celle du bilinguisme, c'est-à-dire l'apprentissage simultané de la langue orale et de la langue des signes. La communauté des malentendants souhaiterait entamer un dialogue avec les autorités dans l'objectif de mettre en place des formations bilingues. Les

personnes malentendantes peuvent également étudier des langues étrangères, mais elles ont besoin, avant tout, d'apprendre l'italien.

(b) Langue des Roms

La langue des Roms n'a pas encore fait l'objet de discussions très approfondies en Lombardie. Cette question, qui figure en très haute place dans les travaux du Conseil de l'Europe, pourra être traitée avec l'aide de l'Organisation.

Ainsi, en ce qui concerne les autres langues, deux points méritent d'être étudiés à l'avenir :

- L'engagement de discussions et l'élaboration de politiques pour la langue des Roms, ainsi que les réponses possibles du système éducatif ;
- La promotion d'un débat public sur la langue des signes et le bilinguisme pour les malentendants.

3.9. L'apprentissage des langues dans l'éducation des adultes et l'apprentissage tout au long de la vie

De très nombreuses activités sont organisées dans le cadre de l'apprentissage des langues des adultes, notamment par les instituts culturels représentant les principales langues européennes. Les cours de langues rencontrent un succès considérable ; peut-être est-ce lié au fait que les adultes ne sont pas satisfaits de l'enseignement qu'ils ont reçu au cours de leur propre scolarité et qu'ils souhaitent recommencer à zéro. Citons, comme exemple de ces activités, la collaboration entre le Conseil municipal de Mantoue et plusieurs écoles, qui travaillent ensemble sur divers projets tels que des universités d'été se déroulant dans des langues étrangères et animées par du personnel locuteur natif de la/des langue(s) cible(s), ou encore les cours d'italien organisés à l'attention des migrants.

Les employeurs de la région s'intéressent à l'apprentissage des langues à des fins professionnelles. Souvent, les entreprises investissent de manière considérable dans ce domaine pour leurs employés. La Chambre de Commerce de Milan, *Formaper*, a déclaré qu'il existait un réel besoin en langues pour le commerce, et qu'il s'agissait notamment d'établir des standards beaucoup plus élevés, en particulier en ce qui concerne les compétences de communication en anglais, qui doivent être excellentes. A cet égard, les programmes d'immersion et les stages se sont avérés très utiles. En effet, *Formaper* a participé à des stages en Russie ou au Canada, entre autres. Elle organise également des cours en italien pour les travailleurs migrants. Les employeurs font parfois appel à elle pour trouver des enseignants pour leurs employés. Parmi les entreprises immatriculées à la Chambre du Commerce, près de 7000 sont dirigées par des migrants d'origine non-européenne, de qui émane parfois une demande de cours en italien.

Toutefois, les employeurs sont souvent d'avis que pour le monde des affaires, l'anglais seul suffit, ce qui va à l'encontre du principe du plurilinguisme. Par ailleurs, ils ne se sentent en général pas concernés par les besoins en langues de leurs employés à des fins autres que professionnelles. Voici les points qui ressortent de l'analyse ci-dessus :

- Il est nécessaire de se pencher sur la domination de l'anglais dans la pensée commerciale, à l'heure où s'ouvrent de nouveaux marchés linguistiques, notamment en Asie;
- Il faudrait attirer l'attention sur l'importance de la complémentarité entre les compétences interculturelles et linguistiques, étant donné que ce lien n'est pas souvent explicite dans le discours des hommes d'affaires ;
- Les cas existants de bonnes pratiques doivent être diffusés dans l'ensemble de la région.

3.10. Education européenne et éducation à la citoyenneté

L'identité régionale et l'éventuel sentiment que cette dernière peut être menacée sont des questions qui se posent parfois en Lombardie. Toutefois, l'immigration n'est pas un phénomène récent dans la région : elle est traditionnellement interne et vient du sud. La diversité religieuse ne pose aucun problème non plus. Les cours d'éducation religieuse, qui ne sont pas obligatoires, sont généralement très ouverts et consistent plus souvent en des discussions qu'en un enseignement de dogmes. Simultanément se déroule un débat politique sur la langue et l'identité de toutes les personnes vivant en Lombardie, ainsi que sur le rôle de la langue dans le maintien de la culture et d'une identité patrimoniale pour les migrants. Les questions de la citoyenneté et de l'identité européennes pourraient entrer dans le cadre de ce débat.

En ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté, y compris la citoyenneté européenne, les enseignants de langues sont considérés comme étant les plus novateurs dans les établissements scolaires d'Italie. Par ailleurs, ils ont permis, par leur travail, de faire progresser considérablement la question de la participation à la démocratie au sein des établissements. Il reste cependant beaucoup à accomplir dans ce domaine, bien qu'il y ait des exemples de projets scolaires réussis en matière de citoyenneté européenne, ces derniers posant, entre autres, la question d'une Europe des régions.

Ces considérations permettent notamment d'aboutir à la conclusion suivante :

- Il faudrait se demander si les questions relatives aux langues, à l'identité et à la citoyenneté devraient être introduites dans la formation initiale et continue des enseignants de langues.

3.11. Conclusion: diversité linguistique et éducation au plurilinguisme

En matière de diversité linguistique, la société lombarde présente un grand potentiel (grâce aux langues locales, aux langues des pays frontaliers et aux langues des migrants), et ce fait est totalement reconnu. Les établissements scolaires exploitent cette richesse, mais pas encore au maximum.

L'action entreprise par le gouvernement italien avec la Réforme Moratti, qui vise à remédier aux problèmes rencontrés dans l'apprentissage des langues, et auxquels ont imputé notamment le niveau relativement faible de compétences en communication, constitue une avancée majeure. Toutefois, l'obligation d'étudier deux langues étrangères, qui entrerait dans le cadre de cette réforme et allait dans le sens du plurilinguisme des apprenants en Lombardie, a été quelque peu affaiblie en octobre 2005 suite à la décision de permettre aux élèves de remplacer la deuxième langue étrangère par des cours d'anglais renforcé, comme nous l'avons vu plus haut. De plus, la politique du « tout anglais » dans toutes les écoles primaires dès la première année, associée au retrait des autres langues qui y étaient enseignées auparavant, va elle aussi à l'encontre du plurilinguisme.

Il faudra voir dans quelle mesure les objectifs ambitieux de la réforme seront atteints dans le nouveau cadre défini pour l'apprentissage des langues. Certains acteurs, en particulier les associations d'enseignants, regrettent la réduction du temps d'enseignement alloué aux langues. Grâce à la nouvelle mesure concernant l'autonomie des établissements scolaires, certaines écoles situées dans des secteurs aisés pourront peut-être proposer davantage de cours hebdomadaires dans ces matières, tandis que les écoles situées dans des secteurs défavorisés n'en auront pas les moyens en raison du manque de soutien financier local.

L'ancienne approche transversale de l'*educazione linguistica*, qui repose sur la coopération entre les enseignants d'italien, les enseignants de langues vivantes et ceux d'autres matières, peut servir de base pour élaborer une nouvelle approche du plurilinguisme. Ainsi, l'on

accorderait davantage d'importance aux stratégies d'apprentissage des langues en général au sein de l'*educazione linguistica*, ce qui encouragerait l'autonomie de l'apprenant – un concept que le Conseil de l'Europe considère comme fondamental pour un bon apprentissage des langues.

Tout ceci signifie donc que les parents qui souhaitent offrir une éducation plurilingue à leur(s) enfant(s) rencontrent quelques difficultés. Certains ont les moyens de financer des cours privés, mais cela signifie donc que l'enseignement public ne répond pas aux besoins de ceux qui n'en ont pas les moyens.

La décision d'instaurer l'enseignement de l'anglais dès la première année de l'école primaire entraînera des conséquences majeures pour l'enseignement secondaire, à savoir que :

- la domination de l'anglais sera plus forte que jamais ;
- l'offre de langues proposée à ce stade de l'éducation sera réduite ;
- des solutions devront être trouvées au problème de la motivation des apprenants, qui seront amenés à étudier l'anglais pendant 13 longues années.

Cette valorisation de l'anglais explique peut-être, du moins en partie, le manque de soutien à l'éducation au plurilinguisme, ce concept n'étant donc considéré comme une priorité ni au sein du système éducatif, ni de la société en général. Ceci semble lié aux faits que :

- la société italienne (y compris la Lombardie) estime qu'elle doit rattraper le retard accumulé par rapport à d'autres pays dans le domaine de l'apprentissage des langues, notamment en ce qui concerne l'interaction et les compétences orales. D'ailleurs, d'après la plupart des interlocuteurs, seules ces dernières figurent parmi les points à améliorer. Cela s'expliquerait par le fait que les compétences orales sont transmises par des enseignants qui appartiennent peut-être plus à l'ancienne génération qu'à la nouvelle, et qui ne possèdent peut-être pas eux-mêmes ce type de compétences, ou alors très peu, du fait de leur formation professionnelle et de l'accent mis sur la langue écrite et la connaissance de textes dans l'enseignement, en particulier dans le deuxième cycle du secondaire ;
- les autorités répondent à cette situation en privilégiant la connaissance de l'anglais, notamment dans ses fonctions de communication, en tant que *lingua franca* pour l'Europe (pour les voyages, l'industrie du tourisme, et les interactions économiques internationales).

D'un autre côté, il existe des initiatives locales et régionales, élaborées ou non pour répondre à des exigences nationales, ainsi que des projets conçus par des associations dans la société civile, qui sont centrés sur :

- les jeunes migrants et les enfants de migrants – dans l'objectif d'assurer l'intégration linguistique et éducative de ces populations au sein du système scolaire ;
- les langues moins fréquemment enseignées jusqu'à présent, afin de répondre aux besoins nationaux à moyen terme.

Les initiatives pour l'éducation à la citoyenneté européenne sont plus rares, en particulier celles qui présentent les langues comme un espace de contact avec « l'étranger » et comme le théâtre de l'éducation interculturelle et de la citoyenneté démocratique, et qui promeuvent l'acceptation positive des différences entre les répertoires linguistiques, ces différences ne devant pas être perçues comme des obstacles, mais comme une richesse.

Les initiatives locales soutenues par l'Autorité éducative régionale et les autorités locales aux niveaux régional, provincial et communal jouent un rôle considérable dans l'évolution de l'éducation ; toutefois, il semblerait qu'elles ne permettent pas d'assurer ni de vérifier directement la qualité de l'enseignement des langues.

4. Orientations possibles pour l'avenir

4.1. Politiques d'enseignement des langues

En Lombardie, l'enseignement et l'apprentissage des langues se développent bien. La région est très active et innovante dans ces domaines, et des efforts considérables sont entrepris pour élever les niveaux. Ce besoin d'amélioration s'explique par le fait que la plupart des acteurs de l'éducation estiment que l'enseignement des langues proposé en Lombardie, et en Italie en général, ne permet pas d'atteindre un niveau suffisamment élevé de compétences orales. Parallèlement, l'accent mis actuellement sur les compétences écrites et la connaissance de textes de type littéraire ou autre n'est généralement pas valorisé, alors que ces dernières sont tout aussi importantes.

Cette insistance sur les (lacunes en) compétences orales est liée au gouvernement et aux politiques, qui associent les compétences en langues des individus à la politique économique. Elle est également le fait des parents, qui ont la même perception pour leurs propres enfants. Elle émane encore des secteurs de l'industrie et du commerce, qui suivent également ce raisonnement. Etant donné que les compétences en langues sont considérées comme essentielles à la réussite économique et que la plupart des gens s'accordent à dire que le monde des affaires a besoin, et continuera d'avoir besoin, d'une *lingua franca*, il n'est pas étonnant que la politique d'enseignement des langues soit principalement axée sur l'anglais, le gouvernement cherchant à répondre à la demande de la société. Seuls les apprenants du deuxième cycle du secondaire semblent contrarier cette logique économique. En effet, en dépit du discours tenu par le gouvernement, leurs parents et les hommes d'affaires, ils font preuve d'un certain intérêt pour des langues non-européennes qu'ils souhaitent ajouter à leur répertoire linguistique, pas forcément pour des raisons d'ordre directement pratique ou économique. Cette catégorie d'acteurs, qui constitue probablement la plus importante, s'intéresse ainsi au plurilinguisme, et attire donc l'attention sur l'impression que la meilleure façon de combler l'écart perçu entre l'apprentissage des langues en Italie et dans certains autres pays est de se concentrer presque exclusivement sur l'anglais (particulièrement après la période de scolarité obligatoire), une solution qui devra peut-être être reconsidérée. A l'heure actuelle, le concept et la pratique de l'éducation plurilingue, ainsi que le développement du plurilinguisme, sont peu valorisés. Dans la pratique, le plurilinguisme est néanmoins très présent en Italie, et en particulier en Lombardie, sous la forme de compétences dans des variétés de langues nationales et régionales et dans les langues des migrants.

Cependant, étant donné que le système éducatif encourage l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère, conformément aux politiques européennes, il serait envisageable d'instaurer un débat sur le plurilinguisme, l'autonomie des apprenants, « apprendre à apprendre » les langues, les politiques inter-curriculaires pour les langues, y compris pour l'italien, et la planification du temps d'enseignement réservé aux langues, ce dernier devant intégrer un temps d'étude en autonomie dont la durée sera évaluée par l'apprenant lui-même en fonction de ses besoins. Cela permettrait notamment de réintroduire le concept d'*educazione linguistica*, qui avait été quelque peu abandonné, malgré le fait qu'il s'agissait d'un concept novateur élaboré en Italie.

4.2. Politique régionale

De nombreux projets réussis ont été menés dans le domaine de l'enseignement des langues en Lombardie. Il est temps, désormais, de sortir de la phase d'innovation et de ses projets expérimentaux et d'adopter une vision cohérente de l'approche de l'enseignement/apprentissage des langues. Il faudrait également se pencher davantage sur l'évaluation des expériences et sur la manière dont les résultats de projets expérimentaux spécifiques pourraient être intégrés dans une approche holistique de

l'enseignement/apprentissage des langues en Lombardie. Cette approche devra tenir compte des traditions éducatives bien ancrées aux niveaux provincial et municipal, afin qu'elles deviennent partie intégrante de l'approche régionale des langues.

Celle-ci pourra prendre un certain nombre de formes et d'orientations, parmi lesquelles :

- la création d'un Conseil régional permanent pour les langues qui s'attacherait à défendre une approche holistique et cohérente pour toutes les langues (y compris l'italien et ses variétés, l'italien en tant que langue seconde, les langues des migrants, etc.) ;
- l'établissement d'un Centre régional pour les langues destiné à apporter une aide professionnelle pour des questions d'ordre technique, telles que les matériels d'enseignement, l'autonomie des apprenants, etc.

L'aide spécifique, en termes de ressources financières et humaines, pourra être apportée par les provinces et les municipalités, afin de s'assurer que tous les acteurs participent aux initiatives régionales. Le Centre régional servirait, entre autres, de base pour l'évaluation des expériences et la diffusion des bonnes pratiques.

L'Autriche a déjà mis en place ce type d'organisme. En s'inspirant de ce modèle, l'on pourrait établir un Conseil régional constitué d'un organe consultatif permanent pour l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique linguistique régionale. Celui-ci se réunirait trois à quatre fois par an et rassemblerait des représentants des médias, du monde des affaires, des syndicats et associations (d'enseignants), des chefs d'établissement, des universités, des administrations scolaires (locales et centrales), etc. Les réunions de cet organe consultatif seraient organisées par un coordinateur qui rendrait directement compte au président des autorités éducatives de la Lombardie.

L'on pourrait également s'inspirer du modèle offert au Royaume-Uni par les antennes régionales du Centre pour l'information sur l'enseignement des langues et la recherche linguistique (*Centre for Information on Language Teaching and Research*), telles que le CILT écossais, par exemple.

Ainsi, le Conseil régional pourrait entre autres se concentrer sur le développement actuel des politiques linguistiques régionales, locales et institutionnelles et sur le débat (public) relatif à ces politiques, sur l'identification et la diffusion d'exemples de bonnes pratiques, la facilitation d'initiatives et de projets dans le domaine de l'apprentissage des langues, l'établissement et l'amélioration des réseaux de coopération, et le soutien aux bonnes pratiques qui doit s'accompagner d'informations sur les possibilités de financement.

A l'autre bout de la chaîne, il est évident que le fait d'accorder davantage d'autonomie aux écoles confère aux directeurs d'établissement et au personnel un rôle majeur. Il est possible d'envisager des politiques linguistiques institutionnelles à ce niveau de l'éducation également. Ainsi, chaque établissement développerait une approche propre pour toutes les langues, avec l'aide des parents, des apprenants, des entreprises locales et d'autres groupes d'acteurs intéressés. Cette politique prendrait en compte les besoins locaux, tels que ceux liés aux facteurs géographiques, permettant ainsi d'avoir accès aux langues des pays frontaliers. La mise en place de nouvelles approches de l'enseignement des langues permettrait également de répondre aux besoins des populations situées dans certaines régions isolées. L'expérience acquise grâce à l'élaboration de *Profils* dans d'autres pays laisse penser que les directeurs d'établissement jouent un rôle essentiel dans la réussite de l'enseignement et l'apprentissage des langues. Il est donc également très important que ces derniers reçoivent une formation adéquate et qu'ils aient une bonne compréhension de l'apprentissage des langues, comme il est expliqué dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe* édité par le Conseil de l'Europe. Ce Centre régional pourrait assurer la formation nécessaire et fournir toute

aide complémentaire le cas échéant, notamment en matière d'élaboration de politiques au niveau des établissements.

Dans le cadre du processus de développement d'une politique holistique, le Centre régional pourrait également analyser les besoins de la région. Pour ce faire, il pourrait s'appuyer sur le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe*, dans lequel il est rappelé que les besoins d'une région ne doivent pas seulement être évalués en termes de politique économique, mais également en termes d'identités et de citoyenneté régionale et européenne, de capacité régionale en langues autres que les langues européennes, d'intérêt pour les variétés régionales de l'italien, de potentiel de développement du bilinguisme chez les enfants de migrants et les malentendants, etc.

4.3. Apprentissage des langues à l'université et dans la formation des enseignants

(i) Avant d'étudier le potentiel des langues à l'université, il nous faut signaler que le débat sur l'apprentissage des langues dans les établissements scolaires a tendance à être dominé par le parcours des apprenants qui suivront des études universitaires. Mais ces derniers ne représentent qu'une minorité des apprenants. Or, toute politique régionale à finalité holistique doit également s'intéresser à l'enseignement des langues pour les autres élèves, ainsi qu'à la continuité de cet enseignement pour ceux qui n'iront pas à l'université.

(ii) Les universités sont des lieux importants d'apprentissage des langues d'une part, et de formation des enseignants du primaire et du secondaire, d'autre part. Actuellement, les facultés de langues connaissent d'importants changements, et la création de centres de langues dans les universités constitue un point de départ pour que les universités puissent répondre aux besoins de l'ensemble des étudiants, en leur permettant d'utiliser les langues étrangères pour leurs études et en prévision de leurs besoins professionnels. Il importe, ici également, d'évaluer les besoins des apprenants de manière exhaustive et d'étudier les possibilités qui leur sont offertes d'acquérir un répertoire plurilingue, y compris des compétences partielles dans certaines langues, ainsi que leurs capacités à acquérir ces compétences. Les étudiants peuvent être encouragés à apprendre une troisième langue étrangère (pas forcément une langue européenne); ils peuvent être guidés dans leur développement en tant qu'apprenants autonomes et bénéficier d'une aide pour l'utilisation d'outils d'apprentissage en libre accès. On peut également leur apprendre à évaluer leurs propres besoins et compétences, en utilisant le *Portfolio européen des langues*, par exemple. Le développement de politiques institutionnelles d'enseignement des langues par les universités ouvrirait de nombreuses perspectives. En effet, la définition de la mission de chaque université dans le domaine de l'apprentissage des langues permettrait de guider la réflexion de toutes les personnes impliquées et de favoriser une certaine cohérence.

Les départements de langues enseignent traditionnellement la littérature et la culture, ce qui est respectable. Mais les changements qu'ils connaissent actuellement sont également une réponse aux changements sociaux. Ils collaborent ainsi avec des établissements scolaires et avec le monde des affaires. Ces départements risquent de devenir de simples lieux de transmission et de certification de compétences en langues, perdant leur rôle éducatif qui consiste à encourager la réflexion critique sur les langues et la société. Il leur faut donc reconsidérer leur rôle et redéfinir leur discipline académique. Des débats similaires ont lieu dans d'autres pays, aussi une collaboration et des discussions avec leurs homologues étrangers pourraient-elles être profitables aux universités de Lombardie.

(iii) Récemment, les universités ont été invitées à créer une structure pour la formation des enseignants. Cette période d'innovation est donc idéale pour émettre des propositions progressistes de planification. Il serait ainsi possible, par exemple, de mettre fin à la traditionnelle dichotomie entre la formation initiale et la formation continue des enseignants, et

de développer une approche dans laquelle les enseignants, les établissements scolaires et les universités travailleraient ensemble à la planification d'une formation qui durerait tout au long de la carrière, la formation initiale n'en constituant que la première étape. Cette planification ne verrait le jour qu'à moyen terme, mais elle aurait des répercussions sur les développements actuels.

A court terme, les enseignants italiens de langues étrangères doivent bien entendu répondre à la demande et proposer un enseignement qui permette d'acquérir de meilleures compétences orales. Mais pour ce faire, ils doivent eux-mêmes améliorer leurs compétences. Cet élément sera également pris en compte dans la future perception holistique du plurilinguisme et de la compétence interculturelle telle qu'elle est décrite dans les documents du Conseil de l'Europe ; cela signifie que les enseignants de langues ne se contenteront plus d'enseigner une seule langue. A l'avenir, il faudra éventuellement se pencher sur l'importance d'une période de résidence à l'étranger pour les enseignants. Ce séjour, d'une durée d'au moins six mois consécutifs, pourra faire partie soit de la formation initiale, soit de la formation continue. Par ailleurs, il faudra reconnaître que la seule période de résidence et d'exposition à la culture d'un autre pays n'est pas suffisante et qu'elle peut être contre-productive si elle ne s'accompagne pas de cours adaptés de préparation et d'un suivi.

Autre question d'importance immédiate : la préparation des enseignants au système EMILE, qui constitue une innovation prometteuse mais qui, comme d'autres innovations, pourrait échouer en raison d'une mauvaise préparation des enseignants. Il est nécessaire d'instaurer un débat entre tous les acteurs sur les formations qui qualifient les futurs enseignants dans les langues et dans une autre matière scolaire afin que les formateurs d'enseignants dans les universités et ailleurs puissent familiariser les futurs enseignants et les enseignants en poste à la méthodologie de l'EMILE.

En principe, il est préférable que les enseignants soient formés aux nouveaux développements (tels que le système EMILE, l'apprentissage précoce des langues étrangères ou la coopération inter-curriculaire entre les enseignants d'italien et de langues étrangères) avant l'introduction de ces derniers dans les établissements scolaires. Mais ce n'est pas toujours possible lorsque des changements immédiats sont demandés. Le Conseil régional pour les langues pourrait donc être chargé des innovations à court terme, tout en assurant également la planification à plus long terme.

D'autres aspects de la formation des enseignants pourraient encore être analysés et développés. Parmi ceux-ci figurent entre autres :

- l'évaluation des compétences des enseignants au terme d'une formation initiale qui mette davantage l'accent sur la pratique en salle de classe ;
- l'utilisation du nouveau cadre pour la formation des enseignants développé à l'Université de Southampton pour le compte de la Commission européenne et le recours aux travaux associés portant sur un modèle de *Portfolio* pour la formation initiale des enseignants et mis au point au CELV, à Graz (www.ecml.at)
- modification des réglementations afin de permettre aux établissements scolaires d'effectuer des échanges internationaux de professeurs, c'est-à-dire d'inviter des enseignants provenant d'autres pays et d'envoyer leurs propres enseignants à l'étranger ;
- instauration d'un nombre minimum de jours de formation pour les enseignants en poste ;
- mise en place, dans chaque établissement scolaire, d'une analyse des besoins en formation, dans le cadre d'une politique linguistique institutionnelle, et recherche de moyens pour répondre aux besoins et désirs de formation détectés.

4.4. *Les langues dans les écoles*

(i) Actuellement, dans le curriculum et les programmes scolaires, chaque langue est présentée comme une matière distincte, ce qui signifie que la diversification de l'offre de langues et les nouvelles langues étudiées par les individus ne sont pas considérées de manière globale ; elles s'ajoutent simplement les unes aux autres dans le curriculum. Par ailleurs, il est supposé que les apprenants sont de vrais débutants dans ces nouvelles langues, le transfert de l'expérience acquise lors de l'apprentissage d'autres langues étrangères ou de langues premières ou secondes n'étant pas pris en compte.

La conséquence d'une telle conception de l'apprentissage des langues sur la planification du curriculum est que l'ajout de nouvelles langues ou l'élévation du niveau attendu des apprenants demandent davantage de temps d'enseignement. Or, les concepteurs de curricula doivent également tenir compte du fait que d'autres matières demandent elles aussi, à juste titre, davantage de temps ; ils ne peuvent donc simplement rajouter du temps d'enseignement.

Il existe toutefois d'autres conceptions de l'apprentissage des langues et de la planification des curricula. Ainsi, l'autonomie des établissements scolaires permettrait notamment :

- la mise en place d'un bloc de temps consacré à toutes les langues, au sein duquel le nombre d'heures d'enseignement alloué à chaque langue varierait lors des différentes étapes du parcours d'apprentissage d'un élève ;
- des méthodes d'enseignement de d'apprentissage qui tiennent compte d'un processus holistique de l'apprentissage, dans lequel les enseignants des différentes langues collaborent aux niveaux de la méthodologie et des programmes scolaires, et les apprenants qui parlent déjà d'autres langues que l'italien sont considérés comme des ressources permettant de faire prendre davantage conscience des langues aux autres apprenants ;
- des curricula dont les résultats escomptés seraient exprimés de manière différenciée, tant en termes de capacités que de niveaux de compétences, et dans lesquels les compétences partielles seraient également prises en compte ;
- l'acceptation des niveaux, qui rend les objectifs d'apprentissage transparents et qui permettrait de mener des expériences en regroupant les apprenants par niveaux plutôt que par âge.

Ces idées et d'autres réflexions similaires pourraient faire l'objet de futurs débats, peut-être menés par un centre régional pour les langues.

(ii) Si l'on considère les résultats attendus dans la L1 et dans la L2, on observe actuellement un certain degré d'incohérence dans la répartition du temps d'enseignement entre ces deux matières. Certains acteurs, tels que les enseignants et les parents, s'inquiètent des effets de ce qu'ils perçoivent comme une réduction du temps d'enseignement, alors qu'il existe probablement des moyens novateurs d'augmenter le temps dont on dispose. La nouvelle autonomie des établissements scolaires permet de nombreuses propositions allant dans ce sens. Elle inspirera également des réponses créatives aux problèmes d'emploi du temps, qui pourront faire l'objet de futurs débats et expérimentations. Il est néanmoins nécessaire de faire suivre une formation aux directeurs d'établissement et aux autres acteurs concernés afin de s'assurer que l'autonomie des établissements soit utilisée de la meilleure manière possible.

De manière générale, l'apprentissage précoce des langues étrangères a reçu un accueil favorable ; certains craignent cependant que les enseignants ne soient pas formés de manière adaptée. Il existe d'autres inquiétudes liées à la continuité de l'enseignement entre le primaire et le secondaire, au nombre d'enseignants nécessaires pour enseigner l'anglais et aux conséquences de cette mesure pour les enseignants des autres langues. Mais l'expérience acquise dans d'autres pays à la fois en ce qui concerne le débat sur les avantages réels de

l'apprentissage précoce des langues et les méthodes nécessaires pour assurer un certain degré de réussite, ainsi que le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* et les documents qui l'accompagnent, permettent de garantir que la Lombardie sera bien éclairée dans ces domaines, en théorie comme en pratique.

Au vu des résultats dans les autres pays, l'introduction du système EMILE s'avèrera probablement très efficace. Mais il existe des conditions préalables à la réussite de cet enseignement et l'EMILE, comme d'autres projets novateurs, doit faire l'objet d'une évaluation et d'un suivi rigoureux. La méthodologie du système EMILE est un domaine complexe qui a donné lieu à de nombreuses recherches ; elle doit donc être intégrée à la formation des enseignants.

Parmi les établissements du secondaire, le *liceo linguistico*, en particulier, offre un potentiel considérable à une minorité d'élèves qui ont la possibilité de développer leur plurilinguisme. Mais la conception « cumulative » des curricula, dans laquelle les langues s'ajoutent simplement les unes aux autres, n'est pas la meilleure façon d'y parvenir. Cet objectif doit au contraire être poursuivi au travers d'une vision plurilingue qui promeut les compétences interculturelles. Le plurilinguisme demande également la mise en place d'outils d'apprentissage en libre accès, et la possibilité d'apprendre des langues difficiles telles que le japonais, l'arabe, le chinois et les langues africaines. Voici un sujet qui devra clairement être discuté de manière plus approfondie par tous les acteurs impliqués.

4.5. *Qualité et qualifications*

(i) La qualité de l'apprentissage des langues et le niveau des résultats attendus dépendent de nombreux facteurs.

Les programmes scolaires et les curricula sont les instruments qui permettent de garantir que les différents parcours scolaires des différents groupes d'élèves soient reconnus comme il se doit, notamment après une période initiale d'études à l'école primaire. Les élèves doivent avoir la possibilité d'acquérir différents types de compétences dans différentes langues et à différents niveaux. Pour ce faire, l'une des solutions consisterait à proposer des cours avec des objectifs bien définis qui pourraient être suivis par des élèves de tous âges, plutôt que des cours réservés à des classes et à des groupes d'âge spécifiques.

Les programmes scolaires et les curricula permettent aussi de définir et de rendre opérationnels les niveaux de compétences qui peuvent raisonnablement être attendus. Ces progrès sont liés aux innovations dans les méthodes et les matériels, auxquelles ont contribué les éditeurs et les rédacteurs, qui jouent un rôle très important dans le système éducatif italien.

Ces questions pourront éventuellement faire l'objet de futures discussions. Chaque fois qu'une innovation est mise en œuvre, il va de soi que ses résultats doivent être évalués, à la fois par les biais de méthodes quantitatives et qualitatives. Jusqu'à présent, seules les méthodes qualitatives ont été largement utilisées, donnant lieu à des rapports d'inspection et à des observations. A l'avenir, chaque fois que cela sera possible, il faudra faire de l'évaluation une composante à part entière des projets d'innovation et de changement.

(ii) Les qualifications et les certifications sont les aspects les plus visibles de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, notamment pour les parents, les employeurs et la société en général.

En Lombardie, où il n'existe pas de système d'évaluation externe pour l'évaluation et la certification des compétences en langues, le recours aux examens commerciaux proposés par des organismes internationaux constitue une caractéristique très importante de l'apprentissage des langues. L'utilisation des niveaux du *Cadre commun de référence pour les langues* (CECR)

et du *Manuel pour relier les examens de langues au CECR*⁷ pourrait être une première étape vers la mise en place d'un système d'évaluation propre aux établissements scolaires et aux universités. Cette initiative représenterait une avancée majeure et fondamentale ; elle pourrait être considérée lors de futures discussions avec les acteurs concernés, étant donné qu'elle aurait des répercussions sur les qualifications ainsi que les méthodes d'enseignement, les curricula et les programmes des établissements scolaires et des universités.

(iii) Dans certains pays, la qualité est développée et assurée par des inspecteurs. Étant donné qu'il n'existe pas de système comparable en Italie, les futures discussions sur la planification pourraient porter d'autres options visant à assurer la mise en place systématique des innovations et le partage des bonnes pratiques.

4.6. Les langues pour les enfants de migrants

Les discussions sur les enfants de migrants et les activités éducatives qui leur sont destinées sont principalement axées sur l'intégration dans le système scolaire des enfants récemment arrivés. De nombreux acteurs estiment que la présence de médiateurs est souhaitable, ces derniers aidant les enfants à passer au système éducatif italien et à apprendre la langue italienne. Par ailleurs, il importe de ne pas réduire ou faire disparaître la conscience du bilinguisme des enfants, de leur potentiel à devenir « bilingues » et l'importance des langues pour l'identité.

Les projets visant à faciliter l'intégration ont représenté une grande partie de la politique lombarde relative aux enfants issus de l'immigration, et il est clair que ces projets doivent faire l'objet d'un suivi constant. De nombreuses personnes soulignent également le fait qu'il est important de s'intéresser aux besoins éducatifs et linguistiques des adultes. Ces projets doivent eux aussi être évalués, et les résultats positifs qui en découlent doivent être diffusés.

La question du maintien et de l'enrichissement du bilinguisme des enfants (et des adultes) devra être débattue par toutes les personnes concernées. Au niveau scolaire, il est envisageable de planifier, à partir de statistiques fiables, une approche holistique de l'enseignement de l'italien à la fois comme langue seconde et comme langue d'origine, lorsque cela est possible. Voilà une nouvelle occasion de reprendre l'*educazione linguistica*, puisque la valeur des langues des migrants est mise en avant et que les langues qui ne peuvent pas être intégrées au curriculum sont tout de même valorisées.

4.7. L'italien et ses variétés

L'importance de l'enseignement de l'italien est reconnue par l'ensemble de la société, notamment par les parents et d'autres acteurs de la société civile. Toutefois, certaines personnes s'inquiètent de la baisse apparente des standards en italien. Cette importance symbolique de la langue se reflète par le nombre d'heures relativement élevé alloué à l'italien dans l'emploi du temps, en particulier au *liceo linguistico* et au *liceo classico*. Les élèves du deuxième cycle du secondaire décrivent leurs cours d'italien comme étant démodés et portant uniquement sur la littérature classique. Mais la proportion d'élèves partageant cette opinion n'est pas clairement définie ; par ailleurs, on ignore dans quelle mesure ces affirmations sont fondées sur la réalité.

Il existe toutefois un grand potentiel de collaboration entre les enseignants et les apprenants d'italien, et les enseignants et les apprenants d'autres langues. Les apprenants sont les mêmes personnes dans les deux cas, mais on ne les aide probablement pas à percevoir l'apprentissage des langues de manière holistique. Il y a lieu, ici aussi, d'entamer une discussion sur la manière de développer la meilleure approche pour les apprenants à l'avenir. Le Conseil de l'Europe

⁷ Des renseignements complémentaires sont disponibles à l'adresse suivante : www.coe.int/lang

travaille actuellement sur les manières de rapprocher l'enseignement des « langues de scolarisation » ou des « langues nationales » (en Lombardie, il s'agit de l'italien) de l'enseignement d'autres langues, un thème qui pourra également être approfondi en Lombardie.

La question des variétés régionales de l'italien (souvent appelées dialectes) n'a pas été souvent évoquée, excepté par les spécialistes du sujet. Toutefois, le concept du plurilinguisme souligne l'importance de la reconnaissance et de la promotion de toutes les compétences en langues des individus ; la place des autres variétés dans le curriculum doit donc clairement faire l'objet d'une discussion plus approfondie qui pourrait revenir, une nouvelle fois, sur le rôle de l'*educazione linguistica*.

ANNEXES

Annexe 1 : Documents exprimant la position du Conseil de l'Europe sur les politiques linguistiques éducatives

Conventions

- [Convention culturelle européenne](#) (1954)
- Charte européenne des Langues régionales ou minoritaires www.coe.int/minlang
- [Convention Cadre](#) pour la protection des minorités nationales www.coe.int/minorities

Recommandations et Résolutions en matière de politique

- **Comité des Ministres du Conseil de l'Europe** (www.coe.int/T/cm)
 - Recommandation [N° R \(82\) 18](#) aux Etats membres concernant les résultats du Projet N° 4 du CDCC ('Langues vivantes 1971-1981')
 - Recommandation [N° R \(98\) 6](#) aux Etats membres concernant les langues vivantes
- **Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe** (<http://assembly.coe.int/>)
 - Recommandation [1383 \(1998\)](#) de l'Assemblée Parlementaire sur la Diversification linguistique et réponse du Comité des Ministres (CM (99)97)
 - Recommandation [1539 \(2001\)](#) - Année Européenne des Langues
 - Recommandation [1598 \(2003\)](#) - *Protection des langues des signes dans les Etats membres du Conseil de l'Europe*
- **Conférence permanente des Ministres européens de l'éducation**
 - [Résolution sur le Portfolio européen des langues](#), adoptée lors de la 20^e session de la Conférence permanente (Cracovie, octobre 2000)

Ces instruments et recommandations, qui forment la base juridique et politique des politiques linguistiques éducatives à tous les niveaux, visent à faciliter l'acquisition d'un répertoire de langues – diversité linguistique pour l'individu plurilingue – mais aussi à s'assurer qu'une attention suffisante soit accordée à la diversification des options en matière d'apprentissage des langues. Il s'agit, dans ce dernier cas, de rendre possible et d'encourager l'apprentissage d'une gamme étendue de langues, et non uniquement des langues traditionnellement dominantes dans l'enseignement, au lieu de se contenter de répondre par exemple à la demande actuelle d'apprentissage de l'anglais.

Les documents en question sont axés principalement sur les langues définies comme « langues minoritaires » ou « langues vivantes ». Ces expressions excluent généralement les langues considérées comme langue nationale et/ou officielle d'un État et les politiques d'éducation se rapportant à leur enseignement. Toutefois, il est nécessaire d'inclure ces langues dans les politiques linguistiques éducatives car elles font partie du répertoire linguistique des individus. Le *Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives en Europe* indique certaines possibilités pour la mise en œuvre de politiques couvrant également l'enseignement et l'apprentissage de la langue nationale et/ou officielle qui est aussi la langue maternelle/première langue de nombreux individus.

Annexe 2 : Présentation des instruments du Conseil de l'Europe (Division des Politiques linguistiques)

- ✓ *Le Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives en Europe*
- ✓ *Le Portfolio Européen des Langues (PEL)*
- ✓ *Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECR)*
- ✓ *Manuel pour relier les examens de langues au CECR*

1. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue

www.coe.int/lang/fr

La finalité de ce *Guide* est de proposer un instrument d'analyse qui serve de document de référence à l'élaboration ou à la réorganisation des enseignements de langue dans les États membres. Il se propose de répondre à la nécessité d'élaborer des politiques linguistiques en faveur du plurilinguisme et de la diversification de manière organisée, de sorte que les décisions soient liées les unes les autres. Il aborde ainsi, par exemple, la définition des principes de base et des objectifs, l'analyse de la situation, l'inventaire des ressources, des attentes, des besoins, la mise en œuvre des mesures et l'évaluation. Ce *Guide* ne promeut aucune mesure de politique linguistique éducative particulière ; il a pour ambition d'identifier les enjeux et les réponses possibles en accord avec des principes partagés.

En fonction de ces finalités, le *Guide* est organisé en trois parties :

- analyse des politiques linguistiques éducatives actuellement menées en Europe (analyse des caractéristiques communes des politiques des États membres et exposé des principes du Conseil de l'Europe) ;
- données nécessaires à l'élaboration des politiques linguistiques éducatives (méthodologie pour la conception, des éléments/facteurs à prendre en compte lors de la prise de décisions) ;
- mise en œuvre des politiques linguistiques éducatives (principes de base en matière d'orientations pour des politiques et choix des options pour les décideurs pour mettre en œuvre la diversification de l'offre en langues et l'éducation plurilingue ; inventaire des moyens techniques et description de chaque « solution » avec éléments d'évaluation des coûts, de la durée de mise en place, des moyens, des conséquences pour la formation des enseignants, de la gestion administrative, etc.).

Afin de rendre les propositions accessibles à des lecteurs ayant des besoins différents, le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* existe en deux versions :

- la *Version intégrale* (version de référence), qui présente des arguments et des exemples pour les principes, analyses et approches qui visent à organiser les politiques linguistiques éducatives telles qu'elles sont conçues par le Conseil de l'Europe. Cette version s'adresse aux lecteurs intéressés par tous les aspects de ce sujet, y compris ses dimensions techniques. Elle apporte des réponses à la question suivante : *comment introduire des politiques linguistiques éducatives favorisant le développement du plurilinguisme ?*

Cette version s'accompagne d'une série d'Études de référence (voir site Internet) élaborées spécialement pour le *Guide* par des spécialistes dans les domaines concernés. Elles présentent une synthèse, ou rentrent dans les détails des questions traitées dans cette version. Elles sont publiées séparément ;

- une *Version de synthèse* destinée à ceux qui ont une influence sur les politiques linguistiques éducatives, qui les élaborent ou qui les mettent en œuvre à tous niveaux, que ce soit à celui des institutions individuelles, des autorités locales, du système national d'éducation ou des institutions internationales publiques ou privées. Ce document ne s'adresse pas à des linguistes mais à des décideurs politiques qui ne possèdent pas forcément de connaissance approfondie des questions techniques concernant l'enseignement des langues.

Une version révisée du *Guide* sera publiée en 2006, après une phase de pilotage.

Les deux versions du *Guide*, ainsi que les *Études de référence*, sont disponibles sur le site Internet.

2. Portfolio européen des langues (PEL) www.coe.int/portfolio

Le Portfolio européen des langues a été développé et expérimenté par la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, Strasbourg, de 1998 à 2000. Il a été lancé à un niveau paneuropéen pendant l'Année européenne des langues comme un instrument pour la promotion du plurilinguisme et du pluriculturalisme.

Le PEL est un document dans lequel ceux qui apprennent ou ont appris des langues – dans un contexte scolaire ou en dehors de celui-ci – peuvent consigner leurs expériences d'apprentissage de langues et leurs expériences culturelles, favorisant ainsi la réflexion.

Le PEL comporte trois parties :

- un **Passeport de langues**, que son détenteur met à jour régulièrement. Une grille lui permet de décrire ses compétences linguistiques en fonction de critères communs utilisés à travers l'Europe ; elle sert de complément aux certificats habituels ;
- une **Biographie langagière** dans laquelle l'apprenant décrit ses expériences de l'apprentissage de chaque langue ; elle a été conçue pour aider l'apprenant à planifier son apprentissage et à mesurer ses progrès ;
- un **Dossier**, dans lequel l'apprenant consigne des exemples de travail personnel étayant ses compétences linguistiques.

Objectifs

Le PEL vise à promouvoir les objectifs du Conseil de l'Europe, parmi lesquels figure le développement d'une citoyenneté démocratique en Europe, par :

1. l'approfondissement de la compréhension mutuelle et de la tolérance entre citoyens ;
2. la défense et la promotion de la diversité linguistique et culturelle ;
3. la promotion de l'apprentissage linguistique et interculturel tout au long de la vie ; le PEL vise en effet à rendre l'apprenant plus responsable et plus autonome ;
4. une description claire et transparente des compétences et qualifications afin de favoriser la cohérence de l'enseignement des langues et la mobilité en Europe.

Principes

- Toutes les compétences sont valorisées, qu'elles aient été acquises dans un contexte éducatif formel ou non ;
- Le Portfolio européen des langues est la propriété de l'apprenant ;
- Il est lié au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (voir site Internet).

Accréditation de modèles de PEL : voir informations détaillées sur le site Internet.

3. Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (CECR) www.coe.int/lang/fr

Ce document, élaboré grâce à une recherche scientifique et une large consultation, est un instrument pratique permettant d'établir clairement les éléments communs à atteindre lors des étapes successives de l'apprentissage ; c'est aussi un instrument idéal pour la comparabilité internationale des résultats de l'évaluation. Le CECR fournit une base pour la reconnaissance mutuelle des qualifications en langues, facilitant ainsi la mobilité éducative et professionnelle. Il est de plus en plus utilisé pour la réforme des curricula nationaux et par des consortia internationales pour la comparaison des certificats en langues. Le CECR est un document qui décrit aussi complètement que possible :

- toutes les capacités langagières
- tous les savoirs mobilisés pour les développer
- toutes les situations et domaines dans lesquels un individu peut être amené à utiliser une langue étrangère pour communiquer.

Le CECR permet de définir clairement les objectifs à atteindre lors de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue. Il offre des outils pour l'évaluation des compétences en langues.

Il est très utile aux concepteurs de programmes, aux auteurs de manuels scolaires, aux examinateurs, aux enseignants et aux formateurs d'enseignants – enfin à tous ceux concernés par l'enseignement des langues et par l'évaluation des compétences en langues.

Le CECR est le résultat de projets de recherche approfondis et toujours en cours sur des objectifs de communication, dont le concept populaire de « Niveau seuil » est un très bon exemple.

Ce document de référence, qui permet d'établir des standards, a rencontré un grand succès ; il est utilisé à tous les niveaux et a été traduit en une trentaine de langues (voir site internet).

Des Guides et des Études de cas sont disponibles sur le site du Conseil de l'Europe.

Version française : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, 2001 – Éditions Didier – ISBN 227805075-3

English version: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, 2001 - Cambridge University Press - ISBN: Hardback 0521803136 Paperback: 0521005310.

4. Relier les examens de langue au *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Manuel (www.coe.int/lang/fr)

La Division des Politiques linguistiques a publié une version expérimentale d'un Manuel pour relier les examens de langues au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) 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 de langues avec le CECR.

Ce Manuel a pour principal objectif d'aider les concepteurs d'examens à mettre en œuvre des démarches transparentes et concrètes pour situer leurs examens par rapport au CECR, à les appliquer et à en rendre compte dans un processus cumulatif de perfectionnement continu.

Le Manuel s'attache donc à :

- contribuer à construire une compétence dans le domaine de la relation des examens de langues avec le CECR ;
- encourager une plus grande transparence chez les concepteurs d'examen ;
- encourager la constitution de réseaux d'organismes et d'experts, officiels ou non, tant au plan national qu'international.

Le Manuel est enrichi de matériel (vidéo / DVD / CD-Rom) illustrant les niveaux dans une série de langues.

Il est en outre complété d'un *Supplément de référence* qui propose des méthodes de validation empirique de résultats d'examens. Il vise ainsi à fournir des informations supplémentaires pour soutenir les utilisateurs du *Manuel* (version pilote) dans leur travail d'établissement de liens entre leurs diplômes et certificats et le CECR.

Annexe 3 : Programme de la visite 1, Milan, 26-29 avril 2005

25 avril 2005

10,00 Dott. Mario Dutto – Ministère de l'éducation, Directeur général de l'Autorité régionale pour l'éducation pour la Lombardie

11,00 Dott. Antonio Giunta La Spada - Ministère de l'éducation – Directeur général des Relations internationales générales, Isp. Tec. Giulia Di Nicuolo, Prof.ssa Francesca Brotto

12,00 Autorité régionale de l'éducation responsable pour

- les minorités, les migrants (incl les communautés récentes) : Dott.ssa Maria Teresa Tiana
- Programmes et instituts / instances d'examens: Dott.ssa Vittoria Cinquini
- Programmes UE (LEONARDO, SOCRATES): Dott.ssa Giovanna Barzanò
Prof. Benedetto Di Rienzo
Prof.ssa Nora Salvadori

15,00 Représentations de syndicats concernant l'école (CGIL, CISL, UIL, SNALS, CONFSAL)
Prof. Mirella Castagnoli
Prof. Alessandro Dutto

16,00 Dott. Federico Montelli – Directeur *Formaper* – Chambre de Commerce de Milan

16,30 Représentants d'associations de parents
Paola Tramezzani – CGD (Coordinamento Genitori Democratici)
Milena Saiani – AGE Lombardia (Associazione Genitori)
Marcella Ruggeri – AGESC (Associazione Genitori Scuole Cattoliche)

17,00 Représentants d'associations d'élèves
Prof.ssa Cristina Iovinella (USR Lombardy responsible for students' relations)
Martino Crippa – Istituto Tecnico Statale.Leonardo da Vinci - Carate Brianza
Cristina Costa – Civico Liceo Linguistico Manzoni - Milano
Francesco Biglieri – Istituto Superiore Statale Bachelet - Abbiategrosso
Ilaria Vecchi – Istituto Paritario Leopardi - Milano

27 avril 2005

9,30 Département universitaire pour les langues et les centres de langues + formation initiale des enseignants
Prof.ssa M. Teresa Zanola – Centro di Servizi Linguistici d'Ateneo (université catholique de Milan)

Prof. Federico Canobbio Codelli – Politecnico de Milan
Prof.ssa Patrizia Nerozzi – Université IULM de Milan
Prof. Michele Puglisi – Université de Castellanza
Prof.ssa Maria Pavesi – Université de Pavia
Dott. Lucia Nuzzi – Université Bocconi de Milan

11,30 Journalistes
Dott. Paolo Migliavacca – Il Sole 24ore
Prof. Enrico Reggiani – Il sole 24ore English
Prof. Luigi Carena – Il Sole 24ore French
Prof. Piergiulio Taino - Il Sole 24ore German
Dott.ssa Rosanna Cassano - Speak Up

15,00 Dott. Mario Orsini – RAI Education (anglais et programmes ICT TV)

15,30 Dott.ssa Ethel Serravalle – Associazione Italiana Editori
(President d'une association d'éditeurs)

16,00 Associations de professeurs de langues
Prof. Gianfranco Porcelli - ANILS (Associaz. Nazionale Insegnanti Lingue Straniere)
Prof.ssa Silvia Minardi – LEND (Lingue e nuova didattica)
Prof. Mauro Verde – TESOL (enseignants d’anglais comme seconde langue)
Prof.ssa Beatrice Digani and Prof.ssa Luciana Brasca – GISCEL
(Association d’enseignants d’italien)

17,00 Représentants de la communauté de la langue des signes
Dott. Francesco Bassani – Président du Conseil régional ENS
Dott. Paolo Ghirardi – Coordinateur du département régional FALICS
David Mininno – Secrétaire du Conseil régional ENS

28 avril 2005

9,30 Représentants d’administrations locales:
Dott. Giulio Boscagli – Conseiller de Mr. Formigoni - Président de la Région de Lombardie
Dott. Marco Zelioli – Direction générale du travail et de la formation - Région de Lombardie
Dott. Enrico Dall’Oglio – Direction générale des Cultures, des Identités et des Autonomies
Région de Lombardie
Dott. Lassandro – Bureau de l’éducation, Province de Milan
Prof.ssa. Adriana Festa - Bureau de l’Education, Ville de Milan
Dott.ssa Irma Pagliari – Bureau de l’Education, Ville de Mantova
Dott. Francesco Mazzoli – Administrateur de l’établissement d’éducation et de formation,
Province de Brescia

15,00 Dott.ssa Laura Mengoni - Assolombarda (Association des employeurs de Lombardie)
Dott.ssa Federica Zanni (PIRELLI)

16,00 Maisons d’édition
Dott. Roberto Carini – SEDES – Ghisetti&Corvi Editori
Dott.ssa Tiziana Segantini – SEDES – Giseti&Corvi Editori
Dott. Danco Singer – Motta Publishing House
Dott.ssa Gianna Martinengo – DIDAEI

16, 45 Dott. Intiglietta – COGEFI (Université Education et Recherche EXPO FAIR)

17,00 Représentants d’associations d’immigrants
Anapaula Giolli – Formatrice Brasile
Cinzia Hu – Vice presidente Associazione donne cinesi
Console del Marocco

18,00 Dott. Giuseppe Boccioni – Directeur IRRE Lombardia
Prof.ssa Laretta D’Angelo – IRRE Lombardia
Cristina Di Chirico - IRRE Lombardia

29 avril 2005

Matin: - Liceo Volta – Milano (école d’état) – Milan
- Collegio San Carlo (Ecole primaire: jardin d’enfants au secondaire) - Milan

15,00 Membres majoritaires du Parlement et leaders politiques:
- On. Valentina Aprea – Education – Sous-secrétaire d’état
Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca
- On. Mario Mantovani – Membre du Parlement européen (FORZA ITALIA)
- Dott. Aldo Fumagalli – Maire de Varese – Responsable politique scolaire pour le parti
LEGA

16,00 Membres minoritaires du Parlement et leaders politiques:

- On. Giuliana Reduzzi – Membre du Parlement (MARGHERITA)
- Giuseppe Civati – Conseiller de la Région de Lombardie – Responsable politique régional de l'école pour DS (Democratici di Sinistra)

Le programme de la Visite 1 a été coordonné par **Gisella Langé**, Inspectrice de Langues étrangères, Ministère de l'éducation, Autorité éducative régionale pour la Lombardie.

Annexe 4: Programme de la Visite 2, Milan, 14 février 2006 (Table Ronde)

Mardi 14 février 2006 10.00 – 13.30

Sala Napoleonica dell'Università degli Studi di Milano, Via S. Antonio 12, Milano

Présidence : Gisella Langé – Ispettore di Lingue Straniere - M.I.U.R. -USR per la Lombardia

Introduction

Prof. Vincenzo Ferrari, Preside della Facoltà di Giurisprudenza e Delegato del Magnifico Rettore per gli Affari Internazionali

Dott. Mario Giacomo Dutto, Direttore Generale, M.I.U.R, U.S.R. per la Lombardia

Dott. Antonio Giunta La Spada, Direttore Generale, M.I.U.R, Dipartimento dell'Educazione, Direzione Generale degli Affari Internazionali dell'Istruzione Scolastica

Philia Thalgot, Administrateur, Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg, France

Les politiques linguistiques du Conseil de l'Europe

Michael Byram (Rapporteur), University of Durham, School of Education, Durham, U.K.

Le Rapport d'Experts – Vue d'ensemble

On. Valentina Aprea, Sous-secrétaire d'état pour l'Education

Discussion

Paul Caffrey, Senior Inspector, Department of Education and Science, Dublin, Ireland

Les langues dans les écoles et la cohérence dans la politique

Discussion

Hartmut Ebke, Direktor des Staatlichen Seminars für Didaktik und Leberbildung (Gym.), Tübingen, Germany

Les langues à l'université et la formation des enseignants

Discussion

Jean-Claude Beacco, Université de Paris III Sorbonne nouvelle – U.F.R. Didactique du français langue étrangère, Paris

Les langues pour les immigrés et les variétés d'italien

Discussion

Michael Byram: *Plurilingualism and the position of English in the curriculum*

Discussion

Remarques conclusives:

Giovanni Iamartino, Direttore del Dipartimento di Scienze del Linguaggio e Letterature Straniere Comparete, Università degli Studi di Milano

Annexe 5: Autorités nationales/régionales et Experts du Conseil de l'Europe

AUTORITÉS

Représentant du Ministère de l'éducation, Rome

Dott. Antonio GIUNTA LA SPADA, Directeur général des relations internationales, Ministère de l'éducation, Viale Trastevere, 76/A – 0153 Roma

E-mail: dgcult.dir@istruzione.it

Représentant de l'Autorité régionale pour l'éducation pour la Lombardie, Ministère de l'éducation, Milan

Dott. Mario Giacomo DUTTO, Directeur général de l'Autorité régionale pour l'éducation pour la Lombardie, Ministère de l'éducation, Piazza Diaz, 6 – 20123 Milano

Liaison entre la Lombardie et le Conseil de l'Europe

Dott. Gisella LANGÉ, Inspectrice de Langues étrangères, Ministère de l'éducation, Autorité régionale pour l'éducation pour la Lombardie, Piazza Diaz, 6 – 20123 Milano

E-mail: glange@istruzione.lombardia.it

COUNCIL OF EUROPE

Rapporteur

Prof. Michael BYRAM, Université de Durham, School of Education, Leazes Road, UK – DURHAM DH1 1TA

E-mail: m.s.byram@durham.ac.uk

Groupe d'experts

Prof. Jean-Claude BEACCO, Université de Paris III Sorbonne nouvelle – U.F.R. Didactique du français langue étrangère, Paris, France

E-mail : Jean-Claude.Beacco@univ-paris3.fr

Mr Paul CAFFREY, Senior Inspector, Department of Education and Science, Dublin, Ireland

E-mail: Paul_Caffrey@education.gov.ie

Prof. Hartmut EBKE, Direktor des Staatlichen Seminars für Schulpädagogik, Tübingen, Germany

E-mail: ebke@semgym.uni-tuebingen.de

Division des Politiques linguistiques – Conseil de l'Europe www.coe.int/lang/fr

Mme Philia THALGOTT

Division des Politiques linguistiques, DG IV, Conseil de l'Europe, F-67075 Strasbourg

Tél: +33 3 88 41 26 25 Fax +33 388 41 27 88

E-mail: philia.thalgott@coe.int

EQUIPE D'AUTEURS DU RAPPORT RÉGIONAL

Coordination: Gisella Langé, Autorité régionale pour l'éducation pour la Lombardie

Contributions:

- *pour l'Autorité régionale pour l'éducation pour la Lombardie* : Gisella Langé et Lorena Parretti
- *pour l'université d'état de Milan*: Giovanni Iamartino et Elena Bianchessi
- *pour la Direction générale des relations internationales*: Francesca Brotto