



## Profil régional de la politique linguistique éducative

***Région Autonome Vallée d'Aoste***

***Italie***

Division des Politiques linguistiques

Strasbourg

[www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)

Assessorat de l'Éducation et de la Culture

Région Autonome Vallée d'Aoste

2006-2008

## SOMMAIRE

<b>Synthèse</b>	<b>4</b>
<b>1. Le contexte et les objectifs du Profil de politique linguistique éducative</b>	<b>7</b>
1.1 La finalité du processus « Profil de politique linguistique éducative »	7
1.2 La démarche suivie dans le processus « Profil de politique linguistique éducative »	7
1.3 La mise en œuvre du processus dans la Région Autonome Vallée d'Aoste	8
<b>2. Le rôle et la place des langues dans la Région Autonome Vallée d'Aoste</b>	<b>9</b>
2.1 L'identité linguistique de la Vallée d'Aoste	9
2.2 Le déséquilibre dans l'usage social des deux langues officielles	10
2.3 Les représentations sur les compétences attendues en français	12
2.4 La place faite aux autres langues constitutives du multilinguisme valdôtain	13
2.5 Le poids économique des compétences en langues	14
<b>3. La politique linguistique éducative conduite en Vallée d'Aoste</b>	<b>15</b>
3.1 Une politique affirmée en faveur du bilinguisme	15
3.2 La place importante des langues dans le cursus scolaire des élèves	16
a) l'enseignement/apprentissage du français	16
b) les résultats de cet enseignement	17
c) l'enseignement des autres langues	17
3.3 La qualité de l'accompagnement scientifique	18
3.4 Un souci de coopération internationale	20
<b>4. Quelques causes de fragilité dans les dispositifs d'enseignement des langues</b>	<b>21</b>
4.1 La fragmentation des sources de décision et le risque d'un écart grandissant entre les établissements scolaires	21
4.2 Les difficultés de régulation du système	23
4.3 Une formation continue inégalement connue et utilisée	23
4.4 Les ruptures dans le suivi de l'enseignement bilingue	24
<b>5. Les évolutions de la politique linguistique éducative engagées en Vallée d'Aoste</b>	<b>26</b>
5.1 L'action publique en faveur de la diversité linguistique	26
5.2 La définition et le contrôle des objectifs de la politique linguistique éducative	27
5.3 L'approfondissement de la réflexion didactique et de la formation continue des enseignants	29
<b>6. Quelques nouvelles pistes à explorer</b>	<b>32</b>
6.1 Clarifier les objectifs de l'enseignement des langues	32
6.2 Evaluer les compétences acquises et valoriser les réussites	34
6.3 Prendre en compte les différences individuelles, notamment la situation des élèves d'origine étrangère	35
6.4 Intégrer l'apprentissage de l'italien dans la réflexion sur les compétences linguistiques	36
6.5 Multiplier les situations d'utilisation des langues apprises	37
6.6 Utiliser les outils existants en tenant compte du contexte	39
6.7 Approfondir le rôle spécifique de l'apprentissage du français	39
<b>7. Remarques conclusives</b>	<b>40</b>

<i>Annexe 1</i> : Documents exprimant la position du Conseil de l'Europe sur les Politiques linguistiques éducatives	42
<i>Annexe 2</i> : Présentation des instruments du Conseil de l'Europe (Division des Politiques linguistiques)	43
<i>Annexe 3</i> : Le point de vue du Conseil de l'Europe en matière d'enseignement des langues : le plurilinguisme	47
<i>Annexe 4</i> : Représentants des autorités nationales et experts du Conseil de l'Europe	50
<i>Annexe 5</i> : Programme de visite du Groupe d'experts, 2 au 6 avril 2007	51
<i>Annexe 6</i> : Liste des personnes rencontrées par le Groupe d'experts	54

**Ce document est disponible en français et en italien sur le site Internet de la Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe ([www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)).**

**Il s'accompagne du « Rapport régional » (disponible en français uniquement).**

## SYNTHESE

La réalité socio-linguistique de la Vallée d'Aoste est constitutive de son existence comme Région Autonome. Elle n'en est pas moins complexe, comme le fait apparaître le Rapport régional. Cette complexité

- concerne l'histoire des rapports de force et des relations entre les langues parlées dans cette région ;
- caractérise également la tension entre, d'une part, les traits identitaires d'une Région qui affirme sa spécificité et, d'autre part, les évolutions sociolinguistiques qui incitent à une adaptation de la finalité de la politique linguistique, avec un certain nombre de conséquences éducatives ;
- est créée enfin par le besoin de la région de définir une politique linguistique qui, de la façon la plus harmonieuse possible, prenne pleinement en compte ses intérêts politiques, culturels et économiques, ainsi que le cadre général de la politique linguistique éducative du gouvernement italien et les orientations européennes en la matière.

La politique linguistique éducative conduite dans la Vallée d'Aoste présente des points forts qui constituent des atouts très précieux pour l'avenir.

Le premier de ces atouts est la présence d'une politique linguistique affirmée qui se donne les moyens d'une mise en œuvre conséquente. Que ce soit par le soutien public aux langues qui composent l'identité régionale en plus de l'italien (francoprovençal, allemand et dialectes alémaniques des communautés Walser, français), par les moyens financiers mis au service de l'enseignement bi-plurilingue dès l'école enfantine ou par la volonté de favoriser la présence dans les établissements scolaires d'enseignants compétents en langues (notamment en français), les choix politiques sont assumés.

Une autre chance de l'école valdôtaine est la présence d'un accompagnement scientifique de dimension internationale, dont la qualité est reconnue par les spécialistes de l'enseignement bilingue. Ces recherches ont trouvé des applications dans les pratiques pédagogiques.

Enfin, le souci permanent de coopération internationale est un appui important à la politique linguistique.

Cette politique linguistique connaît des réussites encourageantes. Ainsi par exemple, le haut niveau de compétences général en français est très clairement une réussite de l'école valdôtaine. Dans un autre domaine, la conscience de l'importance de l'apprentissage de plusieurs langues a pour effet que l'introduction de l'étude de l'anglais n'a pas remis en cause le fondement de la politique linguistique éducative en faveur du plurilinguisme.

L'analyse des forces et des faiblesses de la politique linguistique éducative fait cependant apparaître le besoin de quelques adaptations :

- intérêt de disposer de données fiables sur les acquis linguistiques des élèves et sur les incidences des exigences linguistiques sur leur parcours scolaire, par exemple à la fin de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire inférieur ;
- donner un nouveau souffle à la formation continue des enseignants ;
- favoriser une coordination efficace entre les différents acteurs de la formation initiale et continue pour tirer profit de la somme d'expertise acquise ;
- repenser la continuité de l'enseignement bilingue de l'école enfantine à l'école secondaire supérieure, afin d'assurer une meilleure cohérence entre les différents cycles et de faciliter la progression des compétences des élèves, tout en exploitant les avantages de l'autonomie des institutions scolaires. Le lien organique créé entre les cycles par l'organisation verticale des instituts scolaires offre des possibilités nouvelles dans cette perspective ;

- nécessité de compenser certains effets négatifs potentiels de l'autonomie des institutions pour assurer une cohérence d'ensemble de la réalité des enseignements linguistiques dispensés.

Tous les élèves ne bénéficient pas de l'excellence des dispositifs mis en place dans tel ou tel établissement. En revanche, la Vallée d'Aoste possède une telle richesse d'innovations, de démarches performantes et de capacités de formation et d'accompagnement scientifique qu'il devrait être possible de prendre appui sur ces acquis pour en faire bénéficier tous les établissements et l'ensemble des élèves et étudiants.

La prise de conscience du besoin d'apporter des modifications dans les dispositifs existants est réelle et plusieurs évolutions positives ont déjà été mises en œuvre ou sont en cours de réalisation :

- action publique en faveur de la diversité linguistique et culturelle,
- début de différenciation des niveaux attendus de maîtrise des compétences en langue,
- prise en compte des échelles de niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues*,
- émergence d'objectifs spécifiques à l'enseignement bilingue,
- création d'une structure pour l'évaluation du système scolaire régional,
- progrès dans la définition et la mise en œuvre d'une didactique intégrée des langues vivantes,
- expérimentation de l'utilisation du *Portfolio européen des langues* pour soutenir la politique en faveur du plurilinguisme.

Ces actions méritent d'être poursuivies, voire, pour certaines d'entre elles, d'être élargies ou enrichies.

Mais, au-delà des réponses déjà apportées au niveau régional, par des institutions publiques ou des établissements, le défi posé à la Région Autonome Vallée d'Aoste suppose qu'une nouvelle impulsion soit donnée à la politique linguistique éducative. Cette impulsion, pour mobiliser la richesse des énergies et des forces présentes dans la région, peut être donnée par la mise en œuvre de démarches et d'outils conçus pour la promotion conséquente du plurilinguisme :

- clarifier les finalités et les objectifs de l'apprentissage des différentes langues enseignées, notamment en mettant un terme au flou entourant la notion de « bilinguisme équilibré » italien-français, en précisant les niveaux de compétences correspondant aux besoins et aux possibilités de l'école valdôtaine et des élèves / étudiants et en enrichissant les objectifs de l'enseignement du français par une prise en compte du rôle particulier joué par cette langue dans la formation plurilingue en Vallée d'Aoste ;
- prendre en compte le profil linguistique de chaque élève, en respectant en particulier le déséquilibre naturel entre les compétences composant ce répertoire individuel et le rythme personnel d'acquisition des compétences linguistiques, avec les conséquences que l'on peut en tirer pour les élèves d'origine autre que la Vallée d'Aoste ;
- enrichir la réflexion sur les langues, d'une part en étudiant le rôle spécifique de la langue italienne dans le développement des compétences des élèves ainsi que les modalités de son enseignement et de son utilisation, que ce soit comme discipline ou comme vecteur de l'enseignement des autres champs disciplinaires, et d'autre part en valorisant la diversité des langues parlées ou connues par la population scolaire de la Vallée d'Aoste ;
- multiplier les occasions d'utiliser les langues apprises, que ce soit dans le temps scolaire ou en dehors de l'école. On pense par exemple à un enseignement plus fréquent des disciplines non-linguistiques dans les langues enseignées (CLIL/EMILE), notamment dans l'enseignement secondaire supérieur, à une meilleure exploitation des ressources offertes par la coopération transfrontalière et les technologies de l'information et de la communication ou encore à une présence plus grande du plurilinguisme dans les médias.

Pour avancer dans ces directions, la Région Autonome Vallée d'Aoste peut tirer profit d'outils existant au niveau européen, en les adaptant à ses besoins et à son contexte éducatif et linguistique spécifique. Elle peut, de cette façon, continuer à jouer le rôle de pionnier qui est le sien en Europe pour de nombreux aspects de l'enseignement bilingue.

En conclusion, deux préoccupations majeures pourraient guider la recherche des adaptations futures de la politique linguistique éducative.

La politique linguistique en Vallée d'Aoste a trouvé sa force dans l'affirmation des valeurs de la diversité. Cette dynamique a permis des réussites notables mais elle doit être entretenue pour garder tout son sens dans un contexte profondément renouvelé.

L'un des enjeux consiste à consolider et à enrichir la politique linguistique de défense du patrimoine culturel et linguistique de la région. Celle-ci ne peut cependant mobiliser qu'une partie de la population valdôtaine. Seule la perspective de construction d'une compétence plurilingue est susceptible de gagner une très large adhésion : elle peut être effectivement perçue comme une chance personnelle et professionnelle offerte à tous ; elle promeut des valeurs qui intègrent pleinement et dépassent la seule préservation de la spécificité de la Vallée ; elle permet d'enrichir la visée patrimoniale de la politique linguistique par une perspective d'ouverture sur l'avenir. Le défi majeur posé à la Vallée d'Aoste réside sans aucun doute dans la question suivante : de quelle manière une politique linguistique fondée sur la défense d'un patrimoine peut-elle s'élargir pour tenir compte des besoins actuels et futurs, être un « gage d'avenir », sans mettre pour autant en péril l'héritage culturel et linguistique ?

Avril 2008

## 1. Le contexte et les objectifs du Profil de politique linguistique éducative

### 1.1 La finalité du processus « Profil de politique linguistique éducative »

Ce « *Profil régional de la politique linguistique éducative – Région Autonome Vallée d'Aoste - Italie* » est le résultat d'un processus proposé par la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe aux Etats membres qui souhaitent, avec son aide, conduire une autoévaluation de leur politique, en se centrant sur les évolutions possibles au sein du pays ou de la région concernée.

L'ensemble de la procédure est précisé dans *Lignes directrices et marche à suivre*<sup>1</sup>.

La contribution du Conseil de l'Europe à ce processus prend plusieurs formes :

- mise à disposition d'un *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*<sup>2</sup> dont l'ambition est de « clarifier les enjeux de ces politiques, d'identifier les analyses à conduire, de recenser les formes d'organisation pour des enseignements de langues qui soient en accord avec des principes européens partagés »<sup>3</sup> ;
- identification par la Division des politiques linguistiques d'un groupe d'experts d'autres pays ou régions, choisis en fonction des domaines retenus comme prioritaires par les autorités éducatives concernées.

L'expérience collective rassemblée par le Conseil de l'Europe permet de créer l'occasion d'analyser et de discuter, dans une perspective globale, la politique menée localement dans le domaine des enseignements de langues. Les experts du Conseil de l'Europe ont pour fonction d'installer un dialogue avec les autorités et les membres de la société civile du pays ou de la région ; ils jouent un rôle de catalyseurs dans ce processus. La démarche vise à créer une structure de dialogue entre les Etats membres, à travers la médiation du Conseil de l'Europe.

Mais il convient de souligner que l'élaboration d'un Profil de politique linguistique éducative ne signifie pas une "évaluation externe". Il s'agit essentiellement d'un processus de réflexion opéré par les responsables politiques et éducatifs ainsi que par tous les acteurs et usagers de la politique linguistique éducative eux-mêmes.

Le processus « Profil de politique linguistique éducative » se distingue aussi d'autres protocoles internationaux existants relatifs aux langues par le fait

- qu'il envisage prioritairement les langues à partir des questions relatives à leur enseignement, à l'intérieur ou à l'extérieur des dispositifs nationaux/régionaux ;
- qu'il aborde ce domaine de l'éducation aux langues, en partant du principe que celle-ci ne doit pas être examinée de manière compartimentée, mais vue dans une perspective holistique : l'enseignement/apprentissage des langues concerne aussi bien celui des langues dites étrangères ou secondes (auquel il est généralement limité) que celui de la/les langue(s) nationale(s) ou officielle(s), des langues régionales ou minoritaires, des langues des groupes d'immigrés.

### 1.2. La démarche suivie dans le processus « Profil de politique linguistique éducative »

Ce processus comporte trois phases principales :

- a) la réalisation, dans le cas présent, par les autorités régionales d'un *Rapport régional*. Celui-ci décrit la situation actuelle, à partir des données et des analyses disponibles, et il identifie les questions en cours de discussion ou à examiner. Ce document garde sa validité ; il est joint au « *Profil régional de la politique linguistique éducative – Région Autonome Vallée d'Aoste - Italie* ».

---

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

<sup>2</sup> Conseil de l'Europe, [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)

<sup>3</sup> Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe, Conseil de l'Europe, 2007, page 9

- b) l'élaboration d'un *Rapport du Groupe d'experts* réalisé collectivement par des experts désignés par le Conseil de l'Europe et qui proviennent d'autres Etats membres (voir ci-dessous et annexe 4). Ce document se fonde sur les analyses du *Rapport régional*, éclairées et complétées par les entretiens que le Groupe d'experts réalise sur place avec un large éventail d'interlocuteurs : spécialistes et acteurs du domaine ou membres de la société civile, choisis par les autorités régionales dans les secteurs de la société considérés comme pertinents (responsables éducatifs, associations d'enseignants, élèves, représentants des minorités ...). C'est un texte intermédiaire, non destiné à publication, qui a pour fonction de servir de base à la dernière phase du processus, à savoir la Table ronde précédant l'élaboration du document final « *Profil régional de la politique linguistique éducative : Vallée d'Aoste – Italie* ».
- c) l'adoption d'un document conjoint (Conseil de l'Europe et autorités nationales/régionales), le *Profil national* ou *régional*, qui décrit la situation actuelle en ce qui concerne les enseignements et la pratique sociale de langues et identifie des développements possibles. Ce document final est réalisé à partir du *Rapport du Groupe d'experts* et intègre les commentaires et réactions recueillis lors d'une Table ronde à laquelle ont été invitées notamment les personnes rencontrées pour la réalisation du Rapport d'experts. Ce *Profil* reçoit sa forme finale par une étroite coopération entre le Conseil de l'Europe et l'Etat ou la Région concernée. Le Profil est approuvé formellement par les autorités. Il est publié par le Conseil de l'Europe dans ses deux langues (anglais et français) et, le cas échéant, dans la/les langue(s) nationale(s) par les autorités. Il constitue ainsi une source d'information et de réflexion pour les autres Etats et Régions.

C'est cette démarche, centrée sur des analyses complémentaires et conjointes, qui est destinée à mettre en œuvre la fonction de "catalyse" du Conseil de l'Europe dans un processus régional d'autoévaluation accompagné par les analyses d'observateurs extérieurs. Elle vise à rendre plus présente, dans l'espace du débat démocratique, la réflexion autour de ces questions, à identifier de "bonnes pratiques" et à imaginer de nouvelles perspectives, en fonction de la culture éducative de chaque Etat ou Région.

### 1.3 La mise en œuvre du processus dans la Région Autonome Vallée d'Aoste

En ce qui concerne la Vallée d'Aoste,

- la demande de participation à l'activité « *Profil de politique linguistique éducative* » a été acceptée par le Comité directeur de l'Education lors de sa quatrième réunion plénière du 17 au 19 octobre 2005 ;
- une rencontre préparatoire s'est déroulée à Aoste le 27 juin 2006, entre la représentante de la Division des politiques linguistiques, le rapporteur du Groupe d'experts et les autorités régionales (Madame Daniela Sarteur, surintendante de l'assessorat de l'Éducation et de la Culture de la Vallée d'Aoste et Madame Gabriella Vernetto, chargée de mission à l'inspection technique) ;
- le Groupe d'experts du Conseil de l'Europe a été ensuite constitué : il comprend Francis Goullier (Rapporteur), France ; Charles Berg, Grand Duché de Luxembourg ; Hugo Baetens-Beardsmore, Belgique et Bernardette Holmes, Grande-Bretagne. La représentante de la Division des Politiques linguistiques est Johanna Panthier [voir annexe 4] ;
- le *Rapport régional*, rédigé par Annabella Cabianca, Marisa Cavalli, Viviana Duc, Piero Floris, Stefania Paoloni, Gianmario Raimondi, Luisa Revelli, Gabriella Vernetto et coordonné par Mmes Rita Decime et Gabriella Vernetto, a été rendu disponible en mars 2007 ;
- les entretiens entre le Groupe d'experts, les autorités valdôtaines et d'autres interlocuteurs se sont déroulés sur place du 2 au 6 avril 2007 [voir annexes 5 et 6] ;
- le *Rapport du Groupe d'experts* a été présenté et discuté lors d'une Table ronde, suivie d'échanges avec les autorités éducatives, le 29 novembre 2007 ;
- le « *Profil régional de la Région Autonome Vallée d'Aoste - Italie* » a été adopté en avril 2008.



Une partie importante des réflexions conduites dans ce processus et des travaux effectués pour l'élaboration de ce document ont été consacrés aux points identifiés comme prioritaires par les autorités éducatives valdôtaines :

- l'examen des différents aspects des dispositifs d'enseignement bilingue,
- la place respective des langues dans le curriculum et les questions liées à l'adaptation des programmes nationaux dans le cadre du statut spécial d'autonomie de la Région,
- la reconnaissance des qualifications en langue.

## **2. Le rôle et la place des langues dans la Région Autonome Vallée d'Aoste**

L'histoire linguistique et la réalité sociolinguistique actuelle de la Région Autonome Vallée d'Aoste constituent le point de départ indispensable de toute analyse cohérente de la politique éducative mise en place par les autorités régionales. Le Rapport régional en brosse un tableau clair et nuancé. Sa lecture est indissociable du contenu du présent document, qui y fera d'ailleurs souvent référence.

Les développements du Rapport régional montrent la grande complexité du rôle et de la place des langues dans la Vallée d'Aoste, dans son histoire, en tant que vecteurs de l'affirmation de son identité, comme enjeu pour l'avenir politique et économique de la région et pour la réussite individuelle des habitants dont une partie croissante est originaire d'autres régions d'Italie ou d'autres parties de l'Europe. Cette complexité a naturellement pour corollaire la diversité des analyses et des points de vue.

Néanmoins, quelques aspects particuliers de cette situation peuvent être mis en relief.

### **2.1 L'identité linguistique de la Vallée d'Aoste**

La Vallée d'Aoste est l'une des 5 régions italiennes bénéficiant d'un statut d'autonomie, aux conséquences nombreuses pour la vie politique et économique. Ce statut spécial repose sur une identité régionale, fondée en grande partie sur sa spécificité linguistique. Ceci explique le caractère profondément politique de tout le débat sur les langues.

En effet, le bilinguisme de la Vallée d'Aoste, dont la Loi constitutionnelle n°4 du 26 février 1948 reconnaît deux langues officielles (français et italien), apparaît bien être le fruit d'évolutions économiques, politiques et sociolinguistiques qui ont marqué profondément la région. Il a été au cœur des luttes menées dans le passé pour préserver l'identité régionale contre des tentatives centralisatrices. Il est porté par un large consensus social.

La notion de bilinguisme, dans son usage dans la Vallée d'Aoste, recouvre plusieurs réalités :

- d'une part, elle exprime le statut des langues italienne et française ; l'article 38 du statut spécial stipule qu'« en Vallée d'Aoste la langue française et la langue italienne sont sur un plan d'égalité » ;
- d'autre part, elle dépasse la seule question des deux langues officielles et renvoie à l'importance pour la région de préserver et de faire fructifier la richesse que constituent la diversité et le niveau de compétences linguistiques de ses habitants.

Ces deux aspects sont le plus souvent mêlés, ce qui se traduit entre autres graphiquement dans le concept de l'éducation bi-/plurilingue<sup>4</sup> forgé par les chercheurs de l'IRRE-VDA (Institut Régional de la Recherche Éducative de la Vallée d'Aoste). La question des langues en Vallée d'Aoste intègre à la fois le strict bilinguisme italien-français et le plurilinguisme effectif de la très grande majorité de la population valdôtaine.

Ainsi, par exemple, la présence de minorités linguistiques (locuteurs de dialectes alémaniques des Walser dans la Vallée du Lys, francoprovençal dans la plus grande partie de la Vallée) est considérée et présentée comme une richesse mais elle est tout autant perçue comme l'affirmation d'une « identité à défendre ». Sous la bannière du bilinguisme,

---

<sup>4</sup> Par l'utilisation des signes – et /, ce terme signale la relation particulière entre l'exigence de compétence bilingue (en français et en italien) et l'objectif d'éducation plurilingue.

c'est bien la réalité multilingue qui constitue une question centrale pour l'autonomie de la Région.

Multilinguisme et plurilinguisme sont une réalité en Vallée d'Aoste : les langues française et italienne peuvent être utilisées sans difficulté pour communiquer avec les Valdôtains ; nombre d'habitants sont fiers de leurs compétences dans une autre variété linguistique, que ce soit en francoprovençal ou en titsch / töitschu (dialectes alémaniques de la communauté des Walser). Ces constats sont d'ailleurs confirmés par l'enquête PASVA (Plurilinguisme administratif et scolaire en Vallée d'Aoste) réalisée en 2001 et citée dans le Rapport régional<sup>5</sup> : 96,01 % des habitants déclarent connaître l'italien, 75,41% le français et 55,77% le francoprovençal. Mais, ce qui est bien plus riche d'enseignement, cette enquête indique que 24,88% des Valdôtains connaissent les deux langues officielles et que 50,53% connaissent à la fois l'italien, le français et le francoprovençal.

Ces résultats suffisent à lever tous les doutes éventuels sur une réalité qui place la Vallée d'Aoste bien plus haut que l'ensemble de l'Italie dans le « palmarès » établi en 2005 par l'enquête Eurobaromètre<sup>6</sup> sur « les Européens et les langues » effectuée pour la Commission européenne dans les 25 Etats de l'Union européenne, même s'il est difficile de comparer entre eux les résultats de deux études différentes dans leur finalité et leur méthodologie. En effet seuls 36% des Italiens interrogés déclarent « être capables de participer à une conversation dans une autre langue que leur langue maternelle » alors que cela semble être le cas de 75% des Valdôtains, sans compter celles et ceux qui possèdent des compétences dans d'autres langues que celles prises en compte dans l'enquête PASVA. Les 9 pays obtenant des résultats supérieurs à ceux de la Vallée d'Aoste sont des Etats ayant, eux aussi, plusieurs langues officielles (comme le Luxembourg avec 99% ou Malte avec 93% de réponses positives) ou bien des pays dont la langue, contrairement à l'italien ou au français, est rarement parlée à l'extérieur des frontières régionales ou nationales (Lettonie, Lituanie, Slovaquie, Danemark, Suède et Estonie, avec des scores allant de 87% à 93%).

## **2.2. Le déséquilibre dans l'usage social des deux langues officielles**

Mais s'arrêter à ces quelques chiffres comme base pour identifier des perspectives d'avenir serait trompeur.

Les résultats de l'enquête de 2001 citée ci-dessus doivent être lus en tenant compte du flou quant à ce que recouvre la connaissance d'une langue, qui peut, selon les personnes interrogées, renvoyer à des niveaux de maîtrise très différents.

La réalité des compétences en langues est d'ailleurs peu étudiée. Le système éducatif ne s'est pas encore doté d'outils de mesure exacte des évolutions des niveaux de compétences en langues de ses élèves à travers le cursus scolaire.

En ce qui concerne plus particulièrement la connaissance du français, elle est certes contrôlée à la fin de chaque cycle par un examen. A l'occasion des débats suscités par la création d'une épreuve obligatoire de français à l'Examen d'Etat en fin de scolarité secondaire, une étude a montré l'absence d'effets négatifs de cette épreuve sur la réussite des candidats, ce qui constitue bien évidemment un élément d'appréciation positif sur les compétences effectives. Mais ces différentes épreuves, de même que les certifications en langues française ou anglaise, donnent peu d'informations sur les compétences acquises par l'ensemble des élèves. Or la question mérite certainement d'être posée.

De plus, et bien plus important encore, le Rapport régional<sup>7</sup> met implicitement en garde contre une lecture superficielle des chiffres positifs énoncés plus haut quant à la maîtrise des

---

<sup>5</sup> Rapport régional, page 38

<sup>6</sup> Eurobaromètre Spécial 237 - Vague 63.4 – TNS Opinion & Social  
([http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_237.fr.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.fr.pdf))

<sup>7</sup> Rapport régional, pages 39 et 40

langues. Il est en effet saisissant de suivre l'analyse effectuée par les auteurs de ce Rapport qui mettent en évidence que les voies d'accès à l'acquisition de l'italien, du français et du francoprovençal sont diamétralement opposées. L'italien est la langue parlée dans la famille (89,45% des Valdôtains le parlent avant l'âge de 6 ans) et est la langue véhiculaire dans les rapports sociaux les plus fréquents. Elle est connue par la quasi-totalité des Valdôtains. Le francoprovençal est, lui-aussi, appris essentiellement par transmission familiale et est fréquemment utilisé dans les relations familiales ou interpersonnelles. De nombreux concepts clés ont été acquis dans l'interaction avec les parents par le moyen du francoprovençal, qui fait partie de la carte cognitive et culturelle de très nombreux jeunes. Cette expérience précoce de l'utilisation active du francoprovençal contribue fortement à sa vigueur et à sa survie à long terme. Parmi les personnes nées entre 1983 et 1989, le pourcentage de personnes parlant le francoprovençal avant 6 ans était de 35,78% pour monter à 52,63% après la scolarité. En revanche, le français n'était parlé avant l'âge de 6 ans que par 14,75 % des personnes de la même classe d'âge, alors que 92,37% d'entre elles déclarent connaître cette langue à la sortie de l'Ecole.

La connaissance du français est très largement une réussite de l'Ecole valdôtaine, ce dont elle peut s'enorgueillir. Mais ces données montrent tout aussi clairement que le français et l'italien ne sont pas dans une relation d'égalité dans les pratiques ni dans les représentations. Le Rapport régional insiste d'ailleurs avec raison sur la concordance entre les résultats de plusieurs études sociolinguistiques, « qui doivent constituer le point de départ de tout raisonnement à ce sujet, c'est-à-dire : la dominance de la langue italienne dans tous les contextes d'utilisation ; la limitation substantielle des usages du français à certains milieux de caractère institutionnel ; la persistance du francoprovençal ... surtout en tant que code de la communication dans la famille et en particulier dans les zones rurales. »<sup>8</sup>

La différence dans les usages sociaux des langues est évidente.

On ne trouve qu'assez peu d'articles en français dans la presse locale, sauf dans l'hebdomadaire « Le Peuple valdôtain » et dans des revues et périodiques spécialisés.

La situation semble certes meilleure à la radio et à la télévision régionale où les émissions en français sont aussi diffusées à des heures de grande écoute. Un quota d'heures d'émission en français est d'ailleurs prévu par une convention nationale avec la RAI (78 heures par an à la télévision et 110 heures à la radio). Mais cette situation est fragile. Les émissions en français, comme en « patois », évitent des sujets essentiels tels que la justice, la police, le travail, la vie syndicale et la vie quotidienne pour se cantonner dans des thèmes liés à la culture, à l'éducation, au folklore et à la tradition. Les seuls moments où le français semble échapper à cet enfermement sont le traitement de l'actualité transfrontalière dans l'émission hebdomadaire « Autour de nous » ou encore lors de la retransmission d'émissions réalisées par la télévision française, dans le cadre d'un accord avec la station de Grenoble de la chaîne régionale FR3.

Malgré tout, il est possible dans la Vallée d'Aoste de recevoir des chaînes de télévision et stations radiophoniques de langue française (émises de France ou de Suisse romande).

La très belle et moderne bibliothèque régionale d'Aoste ne propose dans son fond qu'environ un quart d'ouvrages ou d'œuvres livresques, musicales ou visuelles en français.

Bref, le statut de l'italien et du français est très différent : l'italien est la langue de communication et est utilisé comme code privilégié de communication par 93,32% des personnes interrogées dans le cadre de l'enquête PASVA 2001 ; le français est une langue apprise, qui ne concurrence en aucune façon l'autre langue officielle dans les pratiques langagières ou dans les représentations sociales.

Ce constat a des conséquences importantes :

- Toutes les études menées sur des situations similaires ont montré combien il est difficile de promouvoir une langue minoritaire par les seuls dispositifs scolaires de bilinguisme. L'espoir

---

<sup>8</sup> Rapport régional, page 40

« de faire retrouver à la langue française le niveau d'emploi et de diffusion qu'elle avait »<sup>9</sup> avant les mesures ayant imposé la seule langue italienne au début du XX<sup>ème</sup> siècle et pendant le fascisme doit être fortement relativisé.

- Il serait illusoire d'imaginer pouvoir compenser par la seule action pédagogique l'écart entre les compétences acquises dans les deux langues disposant d'un statut social aussi différent.

- L'écart important entre, d'une part, la différence effective dans l'usage social des deux langues et, d'autre part, la parité de traitement dans le système scolaire est évident. Il doit être pris en compte dans la conception des finalités et des modalités de l'enseignement de ces langues. Le principe de parité entre les deux langues ne peut se fonder sur le seul usage social du français. Il doit être légitimé, comme on le verra plus bas, par des arguments qui soient recevables par l'ensemble des personnes concernées. Cet argumentaire doit s'attacher à apporter des éléments de réponse aux questions suivantes : comment légitimer l'exigence d'enseignement à parité de l'italien et du français dans une société où cette parité ne caractérise pas l'usage des deux langues ? quels contenus et objectifs peuvent être donnés à l'enseignement du français pour tenir compte à la fois de la place de cette langue dans le cursus de formation et des besoins réels des apprenants ? comment améliorer la présence effective du français dans la société valdôtaine pour lutter contre une limitation à certains usages, qui est source de malentendus et de représentations erronées sur les attentes quant à la maîtrise de cette langue ?

### **2.3. Les représentations sur les compétences attendues en français**

Il convient en effet de s'arrêter sur une information donnée par le Rapport régional<sup>10</sup> : l'usage du français est le plus souvent consacré aux relations avec les autorités administratives (enseignants, bureaux de l'Administration Régionale, etc.), donc dans une relation asymétrique. Cette langue est ainsi, pour une large part, liée dans les représentations à un « prestige culturel », héritage de la situation de diglossie marquée où le français « absorbait complètement les fonctions relatives aux plus hauts degrés du répertoire (langue écrite de l'administration, de la culture et de la littérature) »<sup>11</sup>. « Une bonne connaissance en cette langue est encore interprétée comme indice d'une préparation culturelle supérieure »<sup>12</sup>. Enfin, la nature (dictée) de l'ancienne épreuve obligatoire de français pour l'accès à la fonction publique a pu aussi déterminer les représentations sociales quant aux attentes de maîtrise du français. En Europe, quand elles sont invitées à évaluer leur niveau de maîtrise d'une langue étrangère, les personnes « connaissant le français (ou le russe) interrogées tendent à émettre un jugement légèrement inférieur sur leurs compétences linguistiques <sup>13</sup> » que quand il s'agit d'autres langues. Ce sentiment « d'insécurité linguistique » est largement conforté par les facteurs propres à l'usage social du français dans la Vallée d'Aoste et ne favorise naturellement pas une utilisation plus large et plus libre de cette langue.

Il n'est pas rare que des Valdôtains, qui s'expriment dans un français fort sophistiqué, très nuancé et absolument correct, aient le réflexe de s'excuser de la qualité de leur compétence, ce qui révèle une grande insécurité linguistique, voire même de ce que Einar Haugen a dénommé « schizzoglossie »<sup>14</sup>. Cette insécurité n'apparaît pas ou beaucoup moins par exemple quand il s'agit d'interventions en anglais, à niveaux de compétences égales. Ces observations rejoignent les constats faits à l'Université où les étudiants se préparant à devenir professeurs à l'école enfantine ou primaire sont convaincus de ne pas connaître assez de français pour pouvoir l'enseigner.

---

<sup>9</sup> Rapport régional, page 64

<sup>10</sup> Rapport régional, page 43

<sup>11</sup> Rapport régional, page 30

<sup>12</sup> Rapport régional, page 45

<sup>13</sup> cf note 6

<sup>14</sup> Baetens Beardsmore, H. 1986, *Bilingualism : Basic Principles*, Clevedon, Multilingual Matters, p. 156 ; "an awareness of individual inadequacies [...] where the bilingual worries about elements of his/her speech which are non-normative or non-native-like."

Cette insécurité en français reflète certainement aussi une appréciation irréaliste de ce qu'est le bilinguisme attendu à la sortie du système scolaire. On considère encore généralement le bilinguisme italien-français comme la somme de « deux fois l'unilinguisme », perspective totalement récusée par tous les spécialistes en bilinguisme.

Ce phénomène est d'ailleurs conforté par la représentation collective d'« une seule communauté qui se sent (du moins potentiellement) "bilingue" », et dans laquelle « tout citoyen est censé être bilingue »<sup>15</sup>. Dans les représentations créées par l'affirmation du bilinguisme comme caractéristique fondamentale de la région et le traitement des deux langues française et italienne sur un pied d'égalité par l'administration et l'École, il règne de toute évidence un flou sur ce que recouvre exactement la notion de bilinguisme. L'avenir exigera certainement que ceci soit précisé. Dans cette perspective, une indication précieuse est fournie par le Rapport régional qui note que le contexte d'utilisation du français a pour conséquence une augmentation des compétences réceptives dans cette langue<sup>16</sup>, et donc un déséquilibre entre compréhension et expression.

## **2.4 La place faite aux autres langues constitutives du multilinguisme valdôtain**

Comme indiqué plus haut, la question des langues ne se limite pas, loin de là, aux deux seules langues officielles. Un large consensus existe quant au rôle d'autres langues pour l'identité de la région, pour la recherche de la réussite individuelle des apprenants, pour les enjeux économiques, et pour la place de la Vallée d'Aoste au carrefour de l'Europe.

Une place importante dans la réflexion doit être occupée par les évolutions constatées quant à la scolarisation des enfants d'origine étrangère. Même si le taux d'habitants venant d'autres pays est inférieur en Vallée d'Aoste (4% de la population régionale en 2005) à celui de l'Italie, la présence d'élèves étrangers dans les écoles valdôtaines est importante. Elle progresse rapidement pour atteindre 5,6% de la population scolaire en 2006 (contre 4,8% pour l'ensemble de l'Italie) et concerne plus spécifiquement l'école infantile et l'enseignement primaire. De plus, ces élèves sont répartis dans les différentes zones de la Vallée, avec une concentration particulière à Aoste. Leur intégration est, ici comme dans le reste du pays, un défi très important. Le Rapport régional précise que cette immigration en Italie représente 191 pays sur les 194 états du monde<sup>17</sup>. Il rappelle également le choix politique clair en Italie de favoriser l'intégration des enfants concernés dans les classes ordinaires, de valoriser leurs langues et leurs cultures d'origine, d'encourager les dynamiques interactives entre élèves italiens et étrangers et d'organiser un enseignement de l'italien, langue seconde.

Il n'est pas sans intérêt de noter que, dans la Vallée d'Aoste, les ressortissants d'origine marocaine sont les plus nombreux, suivis des Roumains, des Albanais puis des Tunisiens. Même si un grand nombre d'entre eux est originaire de pays où le français peut être très utilisé, la présence de leurs langues d'origine dans la région est une richesse qui doit être prise en compte dans la représentation sur le multilinguisme de la Vallée d'Aoste.

Le plurilinguisme individuel est de toute évidence la clef de l'ouverture sur l'Europe et une condition de la mobilité. Dans ce cadre, l'anglais est appelé à jouer un rôle important. L'enseignement de cette langue a été largement introduit dans les écoles primaires valdôtaines, et sous forme expérimentale à l'école infantile, avant même l'obligation décidée au niveau national pour l'école primaire par la « Réforme Moratti » de 2003. Sa connaissance répond effectivement aux besoins individuels liés à la mobilité et aux défis économiques de la région. Le secteur touristique, par exemple, attire une majorité de visiteurs britanniques. Une perception correcte de l'enjeu du plurilinguisme par les jeunes Valdôtains exige cependant que l'on évite une distinction trop nette entre l'aspect instrumental des langues, notamment de l'anglais, et les dimensions formatrice et culturelle des apprentissages linguistiques. Une telle distinction artificielle ne peut que renforcer la

---

<sup>15</sup> « ogni cittadino è tenuto ad essere bilingue » (Balboni 2002, page 222)

<sup>16</sup> Rapport régional, pages 43 et 44

<sup>17</sup> Rapport régional, page 91

tendance à privilégier l'apprentissage d'une langue, supposée à tort pouvoir répondre à tous les besoins de la communication internationale, tout en ôtant à son enseignement d'autres composantes, tout aussi importantes.

Contrairement à d'autres régions d'Europe ou d'Italie<sup>18</sup>, les débats sur les langues intègrent naturellement l'anglais mais n'oublient à aucun moment que le multilinguisme valdôtain est une richesse qu'il convient de préserver et dont la région peut et doit tirer profit. Ce multilinguisme englobe les langues minoritaires installées depuis longtemps dans la Vallée, comme le titsch, le töitschu et le dialecte piémontais ou liées aux vagues ultérieures d'immigration en provenance d'autres parties de l'Italie (le calabrais, le vénitien, le sarde) ou encore, plus tardivement, d'autres régions européennes. Dans cette perspective, une valeur emblématique est accordée au francoprovençal. La présence historique et continue des deux variantes romanes, le français et le francoprovençal, rattache la Vallée d'Aoste à la francité qui distingue cette région des autres régions d'Italie.

La place du francoprovençal est grande dans les esprits et dans les pratiques quotidiennes d'une bonne partie de la population. L'augmentation de la demande d'apprentissage de cette langue par les adultes montre qu'il ne s'agit nullement d'une langue connaissant un usage en érosion rapide et limité à des populations âgées ou éloignées des forces économiques vives. La connaissance simultanée de l'italien et du francoprovençal est une réalité au moins aussi importante que le bilinguisme italien – français.

La promotion du plurilinguisme, tel qu'il est défini par le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* nécessite une valorisation de toutes les compétences et connaissances des individus. Il est évident que le francoprovençal, comme le titsch ou le töitschu, participent pleinement au répertoire plurilingue d'un très grand nombre de Valdôtains.

## **2.5 Le poids économique des compétences en langues**

L'importance des langues dans une région ne se mesure pas uniquement à leur valeur patrimoniale, mais également en tenant compte des données économiques.

Le Rapport régional<sup>19</sup> note que la situation économique de la Vallée d'Aoste a connu des transformations rapides et qu'elle est désormais essentiellement caractérisée par l'essor du tourisme, du commerce et des services. Le secteur tertiaire occupait en 2004 plus de 70% des actifs, contre 25,3% pour l'industrie et 4,1% pour l'agriculture<sup>20</sup>. La progression du secteur tertiaire s'accompagne naturellement d'une augmentation du besoin de compétences en langues. D'autant plus que, dans le cas de la Vallée d'Aoste, le marché du travail est particulièrement actif dans le secteur du tourisme. Si la clientèle italienne accroît sa suprématie quant au nombre de touristes, « les touristes d'origine étrangère augmentent aussi bien pour les arrivées (+4%) que pour les nuitées (+2,2%) : les plus nombreux restent les Britanniques, suivis de loin des Français et des Belges »<sup>21</sup>.

Malgré cette évidence de l'importance, dans ce contexte, de compétences linguistiques affirmées, peu de données sont disponibles concernant les besoins langagiers générés par l'économie locale. La recherche sur l'économie des langues, telle qu'elle existe dans des Universités suisses ou ailleurs, serait d'un grand intérêt pour la Vallée d'Aoste.

Des indices partiels sur les besoins en compétences linguistiques sont fournis par la demande de formation en langues par les adultes. Elle est organisée depuis 2005 par un Centre territorial permanent dans lequel œuvrent des enseignants du secondaire affectés à cette mission particulière. Son rôle est double :

- favoriser l'alphabétisation, en particulier des travailleurs émigrés et de leurs familles (65% des personnes formées dans ce cadre sont des femmes) ; cette action vise une maîtrise suffisante de l'italien, attestée de façon originale par des descripteurs décrivant le niveau atteint, puis une intégration dans la société par le biais de contenus culturels ;

---

<sup>18</sup> Profil de la Politique linguistique éducative – Lombardie, 2005-2006, pages 21 et suivantes

<sup>19</sup> Rapport régional, pages 19 à 23

<sup>20</sup> Données extraites du tableau reproduit en page 20 du Rapport régional (Elaboration de données ISTAT)

<sup>21</sup> Rapport régional, page 22

- répondre à la demande de formation en langues étrangères, en particulier en anglais (1300 inscriptions en 2007) et en français (880 inscriptions), puis en espagnol (222 inscriptions) et en allemand (101 inscriptions). La demande de formation en langues de 2002 à 2007 a concerné 4000 personnes, soit le double de la demande de formation en informatique dans la même période. Toutes les demandes de formation ne peuvent pas être satisfaites. En revanche, il s'avère difficile de réunir le nombre minimal de candidatures pour ouvrir une formation en langue arabe.

### **3. La politique linguistique éducative conduite en Vallée d'Aoste**

L'enseignement des langues vivantes dans la Région Autonome Vallée d'Aoste présente de nombreuses réussites et peut faire valoir plusieurs atouts majeurs.

#### **3.1. Une politique affirmée en faveur du bilinguisme**

L'un de ces atouts est, sans contestation possible, l'importance accordée par les autorités de la Région à la formation bilingue des élèves et les moyens conséquents qu'elles consentent à mettre à la disposition de cette politique linguistique éducative. Le bilinguisme est inscrit dans la constitution et bénéficie de ressources importantes.

La liste ci-dessous illustre la hauteur de l'investissement financier consacré à la promotion du bilinguisme :

- les enseignants reçoivent une « prime de bilinguisme » pour compenser la surcharge de travail et le professionnalisme exigés par les formes d'enseignement bilingue ;
- l'horaire de service, à l'école infantine et à l'école primaire, est majoré de trois heures trente pour permettre l'enseignement de la langue française ; cette augmentation du service hebdomadaire est rémunérée par une indemnité ;
- la Région prévoit une augmentation de 20% des effectifs des enseignants de l'école secondaire du 1<sup>er</sup> degré, qui bénéficient d'une réduction hebdomadaire des heures d'enseignement pour pouvoir intégrer un temps de concertation dans leur service ;
- l'horaire scolaire dans l'enseignement secondaire est augmenté pour permettre un enseignement du français égal en nombre d'heures à celui de l'italien ;
- des modules d'enseignement bilingue dans le secondaire sont conduits par deux professeurs en coprésence devant les élèves, ce qui représente un surcoût très important par rapport à un enseignement monolingue et un effort financier rare en Europe ;
- des actions de formation importantes ont été financées, comme, par exemple, le Plan de formation linguistique et méthodologique pour l'enseignement de l'anglais, pour un total de 250 heures annuelles sur une durée de 4 ans.

Les moyens horaires mis à la disposition de l'enseignement des langues sont à la hauteur des ambitions. De plus, et de façon cohérente, l'affirmation de cette politique à tous les niveaux a pour effet que certains chefs d'établissement, qui disposent désormais d'une grande autonomie dans la gestion de leurs moyens, n'hésitent pas, semble-t-il, à en consacrer une part importante à l'enseignement des langues, comme en témoignent quelques projets mis en œuvre.

L'effort financier en faveur du développement de l'enseignement bilingue n'est d'ailleurs pas isolé ; la Région entend affirmer pleinement son rôle dans le domaine de la formation. Ce souci s'est manifesté tout particulièrement par la création de la nouvelle Université en 2002 grâce à un investissement important de la Région.

#### **3.2. La place importante des langues dans le cursus scolaire des élèves**

La conception et la mise en place des dispositifs d'enseignement des langues et/ou en langues se sont effectuées sur une longue période allant de 1970 à nos jours, chaque degré d'enseignement connaissant sa propre réforme à un moment différent, cependant parfois sans respect de la continuité nécessaire aux apprentissages individuels. Les étapes de ces

évolutions et leurs détails sont décrits dans le Rapport régional<sup>22</sup>. Il est cependant utile d'en retracer les caractéristiques principales :

#### **a) l'enseignement / apprentissage du français**

D'une façon générale, le principe déterminant les dispositifs d'enseignement du français est fourni par l'article 39 du statut d'autonomie de la Région : « Dans les écoles de tout ordre et degré qui dépendent de la Région, un nombre d'heures égal à celui qui est consacré à l'enseignement de l'italien est réservé au français. Certaines matières peuvent être enseignées en français. ». L'affirmation de l'égalité de traitement entre les deux langues se traduit, avec une valeur symbolique forte, par l'ajout d'une quatrième épreuve obligatoire de français à l'Examen d'Etat, qui se veut être un calque de l'épreuve d'italien à ce même examen de fin d'étude secondaire.

Les modalités de prise en compte concrète de cette spécificité passent par des « Adaptations » des programmes de l'Etat à la réalité locale.

**A l'école infantine**, l'absence de répartition du temps entre des disciplines scolaires a pour conséquence que les deux langues sont alternativement la langue véhiculaire pour la moitié de l'horaire hebdomadaire, selon un principe de parité. « L'œuvre éducative de l'école maternelle se distribue en temps égaux dans les deux langues, italienne et française. Elle s'effectue en chacune d'elles sous des formes qui ne peuvent être distinctes, ni réparties en secteurs et horaires rigides<sup>23</sup>. »

**A l'école primaire**, cette parité horaire dans l'usage des deux langues est confirmée et renforcée ; dès 1988, les Adaptations ont en effet élargi la parité horaire prévue pour les deux langues à l'enseignement de toutes les matières<sup>24</sup>.

La parité horaire est rendue possible par l'exigence de compétences linguistiques au moment du recrutement des enseignants. L'école primaire a particulièrement bénéficié de la cohérence de la Région dans cette attitude, sous des formes adaptées, même lorsque l'Etat italien a opéré des titularisations d'enseignants sans concours.

**Dans les deux degrés de l'enseignement secondaire**, où l'enseignement de l'italien bénéficie d'un horaire identifié dans l'emploi du temps, l'article 39 du Statut spécial impose un horaire identique d'enseignement du français. On passe donc de la logique de parité dans l'usage des deux langues à travers l'ensemble des activités scolaires à une parité dans le seul horaire d'enseignement de l'italien et du français.

Ceci ne signifie cependant pas l'abandon de la recherche des formes d'utilisation des langues en dehors du cours de langue proprement dit.

**A l'école secondaire du 1<sup>er</sup> degré**, le concept d'« éducation bilingue intégrée » se traduit par des « projets interdisciplinaires bilingues ». Ces projets peuvent donner lieu à l'utilisation de deux ou parfois trois langues (italien, français, anglais) dans certains domaines disciplinaires et interdisciplinaires. Ils prennent aussi parfois la forme d'un enseignement disciplinaire dans deux langues (italien, français) par le même professeur.

**L'école secondaire du 2<sup>nd</sup> degré** attend encore l'adaptation régionale des programmes nationaux, mais les expériences d'enseignement bi-plurilingue sont encouragées. L'expérience la plus aboutie est celle du Lycée Classique d'Aoste qui conduit une expérimentation à option bilingue italien-français depuis 1997 et qui, dans ce cadre, prévoit l'emploi véhiculaire du français dans 25% de l'horaire hebdomadaire et des « ateliers bilingues ». L'enseignement y est conduit en coprésence d'un professeur de l'établissement et d'un « assistant de langue », locuteur de français langue maternelle recruté, pour une période déterminée, sur la base de ses qualifications dans la discipline concernée.

Mais il apparaît nettement que, dans le cursus scolaire d'un élève de l'école infantine et primaire à l'enseignement secondaire, la part effective de l'usage du français dans les

---

<sup>22</sup> Rapport Régional, pages 64 à 90

<sup>23</sup> Rapport régional, page 56

<sup>24</sup> Rapport régional, page 69



activités scolaires et disciplinaires diminue fortement. De plus, la réalité des formes d'enseignement bilingue dans le secondaire est très fortement dépendante des décisions collégiales dans les institutions scolaires ; les encouragements par les autorités régionales n'ont aucune valeur prescriptive.

### **b) les résultats de cet enseignement**

Les rapports des recherches consacrées aux mesures linguistiques et cognitives sont positifs et rassurants. Il est clair qu'à la fin de l'école secondaire du 1<sup>er</sup> degré, la majorité des élèves atteignent une bonne maîtrise des compétences réceptives écrites et orales en français, bien au-delà de ce qui est possible dans tout système traditionnel d'enseignement d'une langue seconde. Il est également évident que les compétences productives à l'oral et à l'écrit sont élevées et supérieures à ce qui est normalement obtenu par des systèmes classiques de cours de langues. La lecture d'un échantillon de productions d'élèves à la quatrième épreuve de l'Examen d'Etat montre le haut niveau de compétence des élèves concernés. Néanmoins, l'insécurité linguistique qui se manifeste souvent ainsi que les témoignages de plusieurs représentants du système scolaire (par exemple, les syndicats des enseignants) suscitent des questions quant aux niveaux moyens de compétences des élèves à la fin de la scolarité obligatoire.

La politique linguistique éducative en faveur du bilinguisme en Vallée d'Aoste est ambitieuse et exigeante envers les élèves. L'acceptation des choix effectués est assez générale ; le choix du bilinguisme italien-français comme donnée fondamentale de la formation linguistique des élèves semble être peu remis en cause.

Cette acceptation ne doit cependant pas être confondue avec une adhésion aux objectifs et aux présupposés de cette politique. L'un des symptômes a été fourni par les réactions évoquées plus haut des lycéens à l'introduction d'une quatrième épreuve de français à l'Examen d'Etat. Cette épreuve n'a été acceptée que lorsque les autorités ont pu affirmer qu'elle n'avait, semble-t-il, aucun impact négatif sur la réussite à l'examen. Un des enseignements à tirer de cet épisode est que les personnes concernées ont vu dans cette épreuve et l'exigence de qualité qui la sous-tend au moins autant une source éventuelle de difficultés qu'un avantage individuel. La réponse des autorités éducatives à cette inquiétude a consisté à rassurer. Il est sans doute possible d'aller plus loin et de construire un discours portant sur les avantages offerts ainsi aux élèves valdôtains. Il est aisé de souligner les apports cognitifs de la formation bilingue tels qu'ils apparaissent dans les prestations des candidats à cette épreuve. L'atout que représente l'attestation d'un haut niveau de compétences linguistiques et culturelles dans plusieurs langues pour la poursuite d'études et/ou l'insertion professionnelle peut facilement être démontré.

L'inquiétude manifestée à l'occasion de cette épreuve est très compréhensible. Des études portant sur les effets des exigences linguistiques sur les réussites scolaires aux autres niveaux du cursus individuel seraient utiles. Développer une politique linguistique éducative au service des individus et de la collectivité suppose que les éventuelles adaptations nécessaires puissent être faites pour permettre la réussite de chacun(e), ce qui ne peut se faire sans données fiables sur les résultats et les incidences sur les parcours individuels.

### **c) l'enseignement des autres langues**

D'autres langues que le français et l'italien sont enseignées dans les établissements valdôtains, en application de dispositions régionales ou nationales.

En particulier depuis la Loi régionale n°18 de 2005, les deux autres langues constitutives de l'identité valdôtaine voient leur enseignement officialisé de l'école enfantine à la fin de l'école secondaire du 1<sup>er</sup> degré. Il s'agit d'encourager la connaissance de la langue et de la culture francoprovençales et d'assurer l'enseignement de l'allemand dans les communes de la Vallée du Lys. L'allemand est en effet considéré comme étant la langue de référence des dialectes de ces communautés. Cet enseignement est cependant limité à 1 heure hebdomadaire à l'école primaire, ce qui en réduit la portée à une simple initiation. Un véritable enseignement de l'allemand pour les enfants des populations Walser n'a lieu qu'à l'école secondaire du 1<sup>er</sup> degré, avec un horaire hebdomadaire de 3 heures. Des mesures

seraient souhaitables pour rompre l'isolement pédagogique de l'enseignant en charge de la transmission de cette langue à l'école primaire et pour donner à cet enseignement un statut authentique.

Le contact avec la langue anglaise a été expérimenté dans certaines écoles enfantines et l'étude de cette langue est introduite dès la première classe de l'école primaire, avant même la « Réforme Moratti » qui a imposé cet apprentissage dans toutes les écoles italiennes, à raison de 30 à 32 heures annuelles. L'enseignement de l'anglais est naturellement poursuivi à l'école secondaire. Il est considéré comme étant le premier apprentissage d'une langue étrangère par les élèves. Quelques projets d'utilisation de l'anglais dans des séquences d'enseignement d'autres disciplines se développent, sur le modèle de la démarche EMILE (Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Etrangère) ou comme lingua franca dans des projets de partenariat international ou d'échange.

Enfin, et de façon très réduite, quelques établissements de l'enseignement secondaire supérieur proposent l'enseignement de l'allemand (dans 3 lycées linguistiques et 2 établissements professionnels pour le tourisme), de l'espagnol et du chinois (chacune de ces deux langues dans 1 seul lycée linguistique).

### **3.3 La qualité de l'accompagnement scientifique**

Au-delà de l'importance en ressources financières et humaines mises à la disposition de l'apprentissage des langues et du volume horaire occupé par cet apprentissage dans l'emploi du temps des élèves, les caractéristiques les plus frappantes des dispositifs mis en place concernent la qualité de son accompagnement scientifique et les avancées conceptuelles qu'il a consenties.

La formation initiale et/ou continue des enseignants a permis d'associer ceux-ci à l'élaboration des concepts et de la méthodologie, dans le cadre de recherches-actions. L'Administration scolaire a échappé à l'illusion qui aurait consisté à substituer l'élaboration de matériels pédagogiques à une véritable formation des maîtres. Bien au contraire, la démarche engagée a abouti à l'élaboration de méthodes ou de fiches d'enseignement basées sur la pratique et l'expérimentation. On pense bien entendu tout d'abord à la méthode « Valentine et les autres » pour l'école enfantine, mais également aux Séquences didactiques produites pour l'école primaire. Cette attitude est résumée de façon programmatique dans le Rapport régional : «...ce n'est que si les savoirs sont travaillés par des enseignants qui les maîtrisent suffisamment et qui sont conscients du modèle théorique qui les sous-tend que l'alternance des langues peut trouver un fondement, le curriculum bilingue se dessiner et les séquences didactiques se structurer de manière cohérente. »<sup>25</sup>

La promotion de l'enseignement bilingue ne se contente pas de l'encouragement et de la mise à disposition de moyens. Elle approfondit notablement la notion d'enseignement bilingue.

L'accent est mis au début de l'apprentissage sur l'aspect véhiculaire et fait ensuite progressivement une place de plus en plus importante aux aspects cognitifs et à la construction de concepts disciplinaires dans les deux langues. L'utilisation consciente et maîtrisée de l'alternance des langues favorise par exemple la construction progressive des concepts, ne serait-ce que par la nécessité de reformuler, de préciser par d'autres formulations ce que l'on pense avoir compris ou ce que les élèves doivent comprendre afin de pouvoir le mettre en œuvre. L'analyse des concepts par le moyen d'une autre langue que la langue maternelle oblige les apprenants à se concentrer davantage, renforce leur compréhension et permet de lever des imprécisions ou malentendus.

L'enseignement bilingue prend parfois la forme d'un enseignement en « coprésence ». Ce concept très ambitieux du double point de vue didactique (et budgétaire) constitue une mise

---

<sup>25</sup> Rapport régional, page 70

en œuvre conséquente des recherches sur les conditions optimales de cet enseignement : exigence disciplinaire, maîtrise des concepts disciplinaires dans les deux langues et prise en compte de la spécificité de l'enseignement d'une discipline non-linguistique dans une langue autre que la langue maternelle. C'est ainsi que ces séances sont conduites et animées conjointement par deux enseignants de l'établissement : un professeur spécialiste de la discipline concernée et un professeur de la langue utilisée pour la transmission des connaissances et la conduite des échanges pendant la séance.

A lire les différentes recommandations rédigées pour la mise en œuvre de ces dispositifs et les conclusions des différentes analyses des pratiques pédagogiques, la proximité avec certains principes fondamentaux des documents de politique linguistique du Conseil de l'Europe est évidente.

Dans l'exposé des finalités de l'éducation linguistique promue par la Loi régionale n°18 du 1<sup>er</sup> août 2005, il est précisé que le caractère bilingue de l'école valdôtaine vise à garantir « le développement d'une éducation plurilingue ouverte à l'Europe et ... le respect des différences culturelles et linguistiques<sup>26</sup> ». Elle lie ainsi étroitement l'importance donnée à la présence du français avec le respect du répertoire plurilingue des élèves, qui se voient également reconnus dans leurs compétences, bien entendu en francoprovençal ou en titsch / töitschu mais également dans les autres langues présentes sur le territoire régional, y compris les langues d'origine des élèves étrangers.

Les constats effectués à la suite de l'introduction de l'étude de l'anglais vont dans le même sens. Plutôt que de mettre en péril l'importance reconnue à l'apprentissage du français, elle a renforcé la place du français dans les représentations en faisant prendre conscience aux élèves « du fait qu'ils sont beaucoup plus compétents en français, langue romane sans doute plus habituelle, ... qu'en anglais »<sup>27</sup>. Un autre commentaire peut être ajouté à ce constat. Cette prise de conscience renforce l'idée fondamentale du plurilinguisme promu par le Conseil de l'Europe : les niveaux de compétences dans les langues qui composent le répertoire plurilingue des individus sont nécessairement déséquilibrés et évolutifs. La prise de conscience que le niveau atteint en italien, en français et en anglais peut être très différent, sans chercher à y voir un échec individuel dans aucune de ces langues, est une étape qui peut se révéler très utile dans l'éducation plurilingue.

La recherche de démarches motivantes et efficaces d'enseignement et d'apprentissage a conduit à privilégier une approche la plus authentique possible dès l'école enfantine, intégrant les activités « routinières » de la vie à l'école, les correspondances, les échanges et les séjours dans les pays francophones, la simulation de situations sociales les plus crédibles possibles (par exemple par l'intermédiaire d'un personnage médiateur) ; ces situations de parole favorisent une approche actionnelle de la langue, telle qu'elle est recommandée dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR).

### **3.4 Un souci de coopération internationale**

Il est significatif que les moments les plus innovants dans la mise en place des dispositifs d'enseignement bilingue aient été aussi marqués par la recherche d'une coopération internationale. La coopération a été intense et très productive avec l'Université française de Grenoble pour l'enseignement bilingue à parité à l'école maternelle. Elle a été aussi riche avec l'Université suisse de Genève et le Service de l'Enseignement du français du même Canton pour l'école élémentaire et avec l'Université de Neuchâtel pour le premier degré de l'école secondaire.

De même, un nouveau projet de l'IRRE-VDA, « Validation des démarches d'apprentissages plurilingues », participe au projet suisse des Universités de Genève et de Lausanne d'intégration des savoirs linguistiques et disciplinaires au secondaire.

---

<sup>26</sup> Rapport régional, page 57

<sup>27</sup> Rapport régional, page 65

Ce n'est donc pas une surprise que la création de la nouvelle Université en 2002 ait, dès le début, été placée dans une perspective d'ouverture sur l'Europe, qui se traduit entre autres par un grand nombre de relations internationales et de projets Erasmus.

Les initiatives concernant la mobilité internationale, notamment les échanges avec l'Université de Chambéry, les stages effectués dans des établissements scolaires francophones, les accords avec les Universités de Grenoble, de Neuchâtel et d'Aix-Marseille, de Madrid, de Louvain-la-Neuve, de Liège et de Savoie sont prometteurs, surtout dans les secteurs susceptibles de contribuer au développement de la Région Autonome Vallée d'Aoste.

L'Université pourrait d'ailleurs réfléchir au potentiel de formation de traducteurs et interprètes comme discipline professionnelle, étant donné son ancrage dans un réseau d'éducation partiellement bilingue. Une telle formation ne doit pas nécessairement être entièrement conçue et conduite localement mais elle pourrait être envisagée en partenariat avec différentes Hautes Écoles de Traducteurs et Interprètes (de niveau universitaire) situées en Italie, en Belgique, en France ou en Suisse.

Elle pourrait également devenir un centre d'excellence dans la recherche liée au plurilinguisme, en se joignant aux réseaux européens déjà existants dans ce domaine (par exemple, le réseau thématique dans le domaine des langues du Conseil Européen pour les Langues dont le siège se trouve à la Freie Universität Berlin).

Cette compréhension de l'importance de la dimension internationale pour un enseignement des langues, même à forte dominante patrimoniale, montre bien que, pour les autorités valdôtaines, l'objectif est double : préserver l'identité bilingue de la région et faire bénéficier les jeunes Valdôtains de compétences leur ouvrant des perspectives de réussite personnelle et professionnelle les plus larges possibles grâce aux compétences linguistiques et interculturelles acquises. Ce dernier aspect constitue effectivement un défi pour cette région dont l'avenir est largement conditionné par l'ouverture au-delà de ses frontières.

Ceci explique, entre autres, l'insistance sur le besoin d'obtenir une reconnaissance internationale des diplômes et certifications obtenus par les élèves et étudiants valdôtains.

Ceci est particulièrement sensible. L'attente est grande autour de la mise en œuvre du dispositif de coopération éducative avec la France nommé ESABAC. Il s'agit de permettre aux élèves des lycées français participant à cette expérimentation et aux élèves italiens des lycées de la Vallée d'Aoste qui leur sont associés d'obtenir la délivrance simultanée du diplôme de fin d'étude secondaire du pays d'origine et du pays partenaire, avec tous les avantages qui lui sont liés pour une poursuite d'étude. Ceci représente une avancée significative dans la reconnaissance internationale des compétences linguistiques et culturelles acquises.

La coopération avec la France est particulièrement intense : un Attaché de coopération pour le français dispose d'un bureau dans les locaux de l'Assessorat ; la ville d'Aoste abrite une agence de l'Alliance française depuis 1980, dans le cadre d'un accord de coopération. L'action de ces deux représentants de la France et du français, dans le cadre de leurs compétences spécifiques, concerne à la fois la mise en place de partenariats transfrontaliers au niveau secondaire et universitaire, la contribution à la formation initiale et continue des enseignants en accord avec des instituts français de formation des maîtres (notamment pour l'enseignement des disciplines non linguistiques), la formation de chefs d'établissement, la formation pour adultes au français langue étrangère (notamment pour des fonctionnaires régionaux), des cours de rattrapage en français pour des élèves en échec scolaire ou provenant d'autres régions d'Italie, la délivrance de certifications de compétences en français (DELFI et DALF) et une contribution à l'animation culturelle de la région.

La coopération transfrontalière est intense, en particulier grâce à des conventions ou des accords avec le Rectorat de l'Académie de Grenoble, le Conseil général de Haute-Savoie et l'Inspection académique de ce même département. De nombreux projets ont été réalisés grâce au programme européen INTERREG (mise en réseau télématique des établissements

scolaires, formation et échange de personnels de l'éducation, stages en entreprises à l'intention de lycéens, actions de valorisation et de communication, etc.).

La coopération avec des pays francophones ne se limite pas à la relation avec des partenaires français mais est active également avec d'autres régions, comme par exemple la Belgique francophone et le Jura suisse.

#### **4. Quelques causes de fragilité des dispositifs d'enseignement des langues**

L'impression positive que donne ce tableau très encourageant des conditions de l'enseignement des langues doit cependant être partiellement corrigée, entre autres par la mise en évidence d'une des caractéristiques majeures du pilotage du système éducatif italien : il existe une différence forte entre la somme des dispositifs innovants présents dans la Vallée d'Aoste et la réalité de chaque établissement scolaire pris individuellement. Cet écart est une source potentielle de perte de substance dans la dynamique créée par toutes les dispositions favorables.

##### **4.1. La fragmentation des sources de décision et le risque d'un écart grandissant entre les établissements scolaires**

Depuis la loi régionale n°19 du 26 juillet 2000 sur l'autonomie scolaire, les institutions (réunissant des écoles de cycles différents et comptant en moyenne 500 élèves) sont le lieu des décisions essentielles pour la mise en œuvre pratique des orientations décidées par les autorités régionales ou nationales. Les instances collégiales ont d'ailleurs compétence pour effectuer des choix dans l'application des orientations des politiques linguistiques éducatives et elles disposent pour cela de marges de manœuvre importantes. Elles bénéficient d'une autonomie de projet, de budget et de gestion, ce qui n'est évidemment pas sans effet, même sur des aspects réglementaires fondamentaux.

L'autonomie des institutions scolaires a permis des innovations et des régulations non négligeables. Elle peut être source de richesse, d'adaptabilité aux besoins réels des enfants. De plus, cette organisation regroupant différents niveaux et degrés de scolarisation favorise potentiellement une prise en compte de la continuité dans les enseignements dispensés et de la réalité des apprentissages. Mais cette nouvelle organisation a certainement renforcé les risques, déjà présents, d'une différenciation excessive des réalités scolaires.

Il apparaît aussi, selon les responsables de l'Administration scolaire régionale, que les points traités par les Collège des enseignants dépendent très largement de la sensibilité des chefs d'établissement et des enseignants. De plus les aspects administratifs sont beaucoup plus présents à l'ordre du jour que les questions pédagogiques. Il est très difficile, au niveau de l'Assessorat, d'avoir une photographie exacte du travail réalisé dans les Conseils d'institut et dans le Collège des enseignants, ce d'autant plus que la réalité du travail de ce dernier s'effectue pour une large part dans des sous-groupes qui rendent compte ensuite au Collège des enseignants.

Il semble que la mise en œuvre conséquente de l'autonomie et la fragmentation des sources de décision soient, à côté d'effets positifs potentiels très importants de l'autonomie des établissements et de l'organisation verticale des instituts, causes de disparités entre différents établissements scolaires.

Le Rapport régional lui-même pointe le dilemme potentiel inhérent à cette situation, par exemple en signalant l'excellent format du « curriculum linguistique intégré » qui est abordé dans les POF (Piani dell'offerta formativa) de 6 sur 18 institutions scolaires<sup>28</sup>, ce qui souligne implicitement la disparité potentielle à travers la totalité des institutions. La fragmentation inhérente au système y est illustrée par quelques exemples évoqués : « seulement trois institutions indiquent les objectifs que leurs élèves doivent atteindre dans le domaine linguistique » et « une seule institution indique des formes d'évaluation en rapport avec

---

<sup>28</sup> Rapport régional, page 60

l'éducation bilingue »<sup>29</sup>. Il est aisé d'imaginer quelle pourrait devenir l'hétérogénéité grandissante entre les approches retenues dans les institutions, y compris dans le domaine très sensible de l'intégration des élèves provenant d'autres régions ou d'autres pays.

Ce risque de « fragmentation » est d'autant plus grand que la dynamique forte capable de mobiliser les énergies locales en faveur d'orientations claires et convaincantes semble marquer le pas. Depuis les dernières Adaptations régionales des programmes nationaux en 1994, aucun geste fort n'a été perceptible en faveur de la spécificité de la politique linguistique éducative valdôtaine. On peut peut-être parler de « pause », mais cette longue période peut aussi être interprétée par les différents acteurs comme un abandon du caractère prioritaire de cette politique.

L'une des conditions de l'efficacité de l'enseignement bilingue est, ici comme ailleurs, la présence de ressources humaines possédant suffisamment les langues concernées. Mais l'un des leviers d'une amélioration de cet enseignement en Vallée d'Aoste consiste tout autant à chercher à limiter la déperdition qui existe naturellement entre, d'un côté, la prise de décision et la définition des concepts didactiques et pédagogiques et, à l'autre bout de la chaîne décisionnelle, la mise en œuvre sur le terrain. Ce risque d'un écart important est d'autant plus grand que certaines dispositions au cœur de l'enseignement linguistique en Vallée d'Aoste sont très exigeantes envers les enseignants. Leur mise en œuvre pertinente suppose une formation professionnelle adéquate.

De nombreux enseignants et chefs d'établissement sont fortement engagés et soucieux de contribuer au succès de leur projet. Mais il est tout aussi évident que tous ne bénéficient pas d'un accompagnement de même intensité et de même nature. Les effets en sont, entre autres, les variations très importantes observées dans la gestion pédagogique et didactique de la coprésence dans les enseignements bilingues. Ces variations peuvent porter sur le rôle respectif des deux intervenants, sur la mise en œuvre de l'alternance des langues, sur les formes sociales de travail des élèves, etc. L'engagement des maîtres et des établissements mérite certainement que les équipes soient aidées dans la réflexion sur leurs pratiques et dans l'évaluation de leurs effets.

Les conditions nécessaires pour que l'autonomie des institutions scolaires ne dérive pas vers une fragmentation dangereuse du discours et des pratiques pédagogiques sont, entre autres, la qualité des dispositifs de régulation du système éducatif au niveau régional et l'importance des actions de formation.

#### **4.2 Les difficultés de régulation du système**

Les responsables de la politique éducative manquent de toute évidence de documentation et d'informations fiables sur la réalité des pratiques d'enseignement. Ceci s'inscrit dans la continuité des réflexions sur les limites de l'autonomie des établissements et doit être mis en relation avec la crise que connaît actuellement le corps des inspecteurs techniques dont le rôle et la pérennité sont sujets de discussions. Les inspecteurs techniques n'ont aucune relation de type hiérarchique avec les chefs d'établissement et les enseignants. Ils ne sont appelés à intervenir dans les classes que dans des cas graves. Les inspecteurs sont surtout chargés de projets particuliers, dont ils assurent la coordination mais ne jouent plus leur rôle d'observation des évolutions des pratiques et d'information des autorités éducatives, qui ne disposent dès lors plus de levier efficace pour promouvoir et accompagner les avancées permises par une réflexion très soutenue dans la Vallée d'Aoste. Le relais ne peut pas être pris par la formation continue qui n'a aucun caractère obligatoire et ne touche qu'un nombre très limité des personnels.

L'une des conséquences redoutées est la disparition progressive d'un langage commun à l'ensemble des acteurs du système éducatif. Ce danger pourrait être écarté par une nouvelle impulsion donnée à la formation initiale et continue, associant ses différents acteurs (la

---

<sup>29</sup> Rapport régional, page 61

nouvelle Université pour la formation initiale, avec ses moyens et son impact sur les jeunes enseignants ; les services de l'Assessorat, dont l'inspectorat, et les établissements scolaires pour la formation continue, en collaboration avec d'autres organismes, comme par exemple l'IRRE-VDA qui a forgé l'essentiel des concepts mis en œuvre).

Tout en respectant les atouts potentiels de l'autonomie, la recherche d'un consensus parmi les chefs d'établissements, les enseignants, les parents et les responsables régionaux sur les attentes en termes d'acquis en fin d'étape dans le cursus scolaire ne pourrait avoir que des effets positifs. L'auto-évaluation dans les établissements et la concertation entre les institutions scolaires seraient facilitées par la publication de normes éducatives pour la région, c'est-à-dire par une précision des connaissances et des compétences devant être maîtrisées par tous les élèves.

#### **4.3. Une formation continue inégalement connue et utilisée**

Le contrepois naturel des dérives potentielles de l'autonomie est fourni par l'information et la formation des équipes éducatives des institutions scolaires. Or, dans ces deux domaines, il apparaît que des améliorations peuvent être apportées.

Le Rapport régional multiplie les exemples de pratiques exemplaires et de démarches innovantes dans tel établissement ou pour l'enseignement d'une langue particulière. Il est dommage que ces expériences et réflexions issues de la pratique ne soient pas mieux connues de l'ensemble des acteurs de toutes les institutions scolaires.

Ces réussites exemplaires sont souvent le fruit de recherches-actions conduites en coopération avec l'IRRE-VDA ou des universités partenaires. L'un des leurre qui peut se mettre en place dans la Vallée d'Aoste, du fait de sa taille réduite, serait de considérer que les résultats de ces recherches-actions irriguent naturellement le réseau de tous les établissements et de tous les enseignants valdôtains.

L'un des défis les plus urgents consiste à trouver des formes efficaces de mutualisation des avancées réalisées par des établissements ou des équipes pédagogiques dans leurs pratiques quotidiennes. Des documents illustrant ces démarches sont nécessaires. Mais la transmission, même sous forme attrayante, de l'ensemble des documents ne peut, à elle seule, être efficace. Les données devraient être rendues accessibles dans leur ampleur, dans leur forme et dans leur caractère opératoire à l'ensemble des acteurs. De même, il est tout aussi important de mettre sur pied un accompagnement critique et, pour le moins, une incitation des enseignants et des chefs d'établissement à en prendre connaissance.

L'une des voies, mais non la seule, de cette mutualisation est bien entendu la formation continue. Mais l'utilisation de l'offre de formation est laissée à l'initiative des institutions scolaires et repose en grande partie sur la bonne volonté des enseignants.

Les formes innovantes d'enseignement bilingue, notamment dans l'enseignement secondaire, ne suscitent pas nécessairement un intérêt général. La demande de formation repose souvent sur des adhésions individuelles et ponctuelles et pas toujours sur un projet d'établissement cohérent. De plus, il est difficile d'attendre des équipes elles-mêmes qu'elles identifient exactement leurs besoins de formation. Le risque est grand dès lors que des évolutions dans la didactique des langues ne soient pas perçues.

D'autres causes de la difficulté rencontrée dans la formation continue peuvent être identifiées. Une certaine lassitude peut avoir frappé les enseignants après un si grand nombre de réformes et de communications sur l'enseignement bilingue. Une remarque contenue dans le Rapport régional doit être méditée quant à ses conséquences : « Il y a lieu de se demander si la société valdôtaine ne croit pas davantage à l'école bilingue, à ses succès et à ses potentialités que l'école bilingue elle-même »<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> Rapport régional, page 100

Une autre raison, dans un tout autre registre, peut être le trop grand flux d'informations en direction des établissements, qui « noie » les offres de formation dans une multitude d'autres communications. Un exemple éclairant de ce point de vue : dans un établissement secondaire accueillant un grand nombre d'élèves étrangers et bénéficiant de l'engagement remarquable d'enseignants qui consacrent une grande partie de leur énergie à leur intégration, aucune des enseignantes concernées n'a encore profité d'une formation spécifique à l'enseignement de l'italien langue seconde.

Mais au-delà des explications ponctuelles, la cohérence de l'ensemble n'est pas toujours facilitée par l'écart existant entre une offre de formation élaborée au plan régional et la logique d'un projet spécifique de formation pour chaque établissement (POF).

#### **4.4 Les ruptures dans le suivi de l'enseignement bilingue**

La présentation dans le Rapport régional des différentes étapes de mise en place de l'enseignement bilingue et des formes adoptées pour celui-ci dans les différents cycles du cursus scolaire fait apparaître quelques faiblesses dans la conception globale de l'architecture de cet enseignement.

L'article 39 du statut spécial de la Région<sup>31</sup> mérite une attention toute particulière. Il y est stipulé qu'à part l'équilibre paritaire en nombre d'heures de cours de langues italienne et française, « certaines matières peuvent être enseignées en français ». Cet article est capital puisque c'est lui qui démarque les programmes de la région de l'enseignement unilingue traditionnel incorporant des cours de langues. Sans l'enseignement de disciplines non linguistiques par le véhicule d'une deuxième langue, il n'y a pas de programme bilingue. Mais la question que soulève cet article est que nulle part n'est stipulée la proportion des matières enseignées dans l'une ou l'autre langue, ce qui laisse ouverte la question du degré de bilinguisme raisonnablement atteignable par la seule voie scolaire. La littérature sur l'enseignement CLIL/EMILE<sup>32</sup> distingue trois catégories : les modèles bilingues réduits (entre 5 et 15% du curriculum enseigné par l'intermédiaire d'une langue seconde), moyens (entre 15 et 50%) et forts (plus de 50%). Les programmes bilingues présents en Vallée d'Aoste oscillent entre les modèles réduits et moyens jusqu'au niveau de l'enseignement secondaire inférieur et touchent à peine le niveau réduit dans une grande proportion des écoles secondaires supérieures. Cette disparité détermine ce qui peut raisonnablement être atteint comme niveau de compétence bilingue en fin de parcours scolaire et crée le flou évoqué plus haut.

Le point le plus frappant dans le système en vigueur en Vallée d'Aoste est le manque de poursuite de l'effort en faveur de l'enseignement bilingue dans l'enseignement secondaire supérieur. En cela, il se distingue de la plupart des modèles ayant une longue expérience dans d'autres réseaux à l'étranger.

Quelques exemples peuvent être utiles. Au Grand Duché de Luxembourg, les heures de contact avec le français comme troisième langue véhiculaire augmentent au fur et à mesure de la progression dans l'enseignement secondaire, au moins dans les lycées classiques (non professionnels). Il existe des modulations différentes selon la filière d'orientation - les sciences humaines ayant davantage de cours de et en français que les sciences exactes, - mais tous les élèves reçoivent l'enseignement des disciplines non-linguistiques dans cette langue, en plus des cours de langue.

Dans les systèmes éducatifs où l'éducation bilingue a tendance à être présente dans les seuls établissements secondaires (par exemple en Allemagne, en Bulgarie, en Roumanie), les cours en langue 2 jouent un rôle capital dans la préparation aux examens finaux. Une exception à cette pratique est le système des Pays-Bas, où les écoles secondaires qui fonctionnent sur le modèle CLIL/EMILE ont une grande proportion de cours en langue cible,

---

<sup>31</sup> Rapport régional, page 28

<sup>32</sup> Commission Européenne, 2002 CLIL/EMILE – The European Dimension



sauf pendant les deux dernières années, où elles sont obligées de revenir à l'emploi du seul néerlandais (sauf pour les cours de langues, bien entendu), afin d'assurer aux élèves les capacités de passer les examens et de fonctionner en tant que néerlandophones. Cette disposition est à comprendre aussi dans la perspective du souci de soutenir cette langue, peu diffusée au niveau international, comme langue des disciplines et comme vecteur de la formation universitaire.

Cette rupture de l'effort pour l'offre en français dans les disciplines non-linguistiques à l'entrée dans l'enseignement secondaire supérieur en Vallée d'Aoste et le manque de continuité constituent un point capital dans l'appréciation des compétences effectives des élèves. A la fin des cinq dernières années de la scolarisation qui mènent à l'Examen d'Etat, les compétences bilingues risquent au moins de stagner, sinon de reculer par rapport aux développements atteints dans les niveaux précédents. L'équilibre horaire maintenu entre les cours de langues en italien et en français ne suffit pas à contribuer au développement d'un bilinguisme conforme à l'évolution intellectuelle des élèves. C'est à ce niveau que le capital linguistique bilingue atteint par un système cumulatif et bien agencé du point de vue vertical et transversal semble, dans une certaine mesure, gaspillé par l'arrêt des efforts continus. Les arguments de la technicité et du niveau plus complexe du contenu, invoqués pour justifier une diminution des heures de contact avec le français comme véhicule d'une discipline non-linguistique, ne sont pas déterminants. Pour résoudre ce problème, dans les sections bilingues des lycées allemands<sup>33</sup> par exemple, les disciplines non linguistiques sont enseignées dans la langue seconde pendant seulement deux années consécutives, ceci afin de garantir la capacité de fonctionner tant dans la langue première que dans la langue seconde, avec un panachage des disciplines pour atteindre le nombre d'heures de contact souhaité.

Le manque de continuité avec le niveau secondaire du 2e degré dans la Vallée d'Aoste conduit à fortement relativiser les objectifs finaux de l'école secondaire du 1er degré tels qu'ils sont rappelés dans le Rapport régional : « On prévoit la réalisation de 'projets interdisciplinaires bilingues' [...] utilisés comme un instrument pour atteindre un bilinguisme effectif et équilibré »<sup>34</sup>. De plus, la pertinence de cette finalité elle-même mérite d'être foncièrement remise en cause, comme nous le verrons plus bas<sup>35</sup>.

Plusieurs rapports et témoignages font état d'un engagement moindre en faveur des programmes sous format bilingue au fur et à mesure que les élèves montent dans le système scolaire. Il y a plusieurs explications de cette perte de conviction bilingue : le manque d'expérience avec le format bilingue lorsque les disciplines non-linguistiques deviennent plus techniques, l'insécurité linguistique des enseignants à un niveau d'exigences cognitives plus élevé, un manque de formation des professeurs aux degrés supérieurs, un manque de matériel didactique spécifique à l'enseignement bilingue et les contraintes des examens finaux de l'État. Il semble absolument nécessaire d'attaquer cette question de l'étape finale de la scolarisation bilingue si l'on veut construire une adhésion consensuelle réelle à la vision plurilingue de la politique linguistique.

## **5. Les évolutions de la politique linguistique éducative engagées en Vallée d'Aoste**

Les deux parties précédentes ont dressé un tableau rapide des points forts de la politique linguistique éducative poursuivie en Vallée d'Aoste et identifié des aspects justifiant une adaptation ou des mesures spécifiques. Un tel « bilan » est cependant trop statique pour rendre compte fidèlement de la réalité éducative dans la région.

---

<sup>33</sup> Mäsch, 1993, *The German Model of Bilingual Education : An Administrator's Perspective*, in Baetens Beardsmore, H. (ed.) *European Models of Bilingual Education*, Clevedon, Multilingual Matters, 155-172

<sup>34</sup> Rapport régional, page 56

<sup>35</sup> Cf 5.2 (pages 28 et 29) et 6.1 (pages 32 et 33)

En effet, dans plusieurs des domaines clefs cités plus haut, des actions importantes ont d'ores et déjà été entreprises, soit au niveau régional par l'Assessorat à l'Éducation et à la Culture, soit par d'autres institutions publiques ou encore localement. Nous retiendrons trois axes principaux.

### **5.1 L'action publique en faveur de la diversité linguistique**

La politique linguistique éducative en faveur du bilinguisme italien-français souffre, nous l'avons vu, de l'écart avec la réalité sociolinguistique où l'usage de l'italien est très nettement dominant.

Le Service culturel de l'Administration régionale est évidemment un acteur essentiel du soutien à la présence des langues autres que l'italien. Et cette préoccupation est bien présente dans chacune des manifestations organisées ou soutenues par cet organisme.

La programmation de la Saison culturelle montre la réalité de l'effort en faveur du français et de la présence de créateurs français dans le domaine du théâtre ou de la musique de variété. Il en va de même pour le Ciné-club qui programme des films en version originale. L'aide à l'édition en langue française existe : l'Administration régionale soutient la publication en Vallée d'Aoste de livres en français par l'achat d'un nombre assez important d'exemplaires qui sont mis à la disposition de la Bibliothèque régionale.

Des conférences scientifiques sont organisées en italien ou en français, avec l'aide du Service culturel de l'Ambassade de France.

Des revues, comme celle liée au Ciné-club, contiennent des articles rédigés indifféremment en italien ou en français.

Même s'il s'agit d'un domaine différent, il est important de citer ici également, au titre du soutien public au bilinguisme, la diffusion dans les écoles de la revue *L'Ecole valdôtaine*.

L'Alliance Française bénéficie d'un soutien financier tellement important de la Vallée d'Aoste qu'elle en devient presque un organisme public valdôtain.

Ces actions de soutien contribuent à la présence de ces langues dans les représentations collectives.

Les données chiffrées sur la fréquentation des différentes manifestations sont un reflet de la relation entre les diverses langues :

- le théâtre populaire en francoprovençal connaît un très grand succès et rassemble plus de 300 personnes par représentation ; un tiers des communes possède d'ailleurs une compagnie théâtrale ;

- le rapport entre le nombre de spectateurs intéressés par les représentations ou spectacles, autres que le cinéma et la musique, en langue française ou en langue italienne est de 1 sur 8 ; le théâtre en langue française compte 180 abonnés et le théâtre en italien 385 abonnés. L'une des difficultés rencontrées en ce qui concerne la musique de variété est la méconnaissance par le public valdôtain des artistes connus en France, ce qui est, entre autres, révélateur de la réalité du visionnement des chaînes de télévision de langue française que l'on peut capter dans la Vallée.

En ce qui concerne plus particulièrement les dialectes valdôtains, les initiatives publiques et privées sont nombreuses, notamment le Bureau Régional pour l'Ethnologie et la Linguistique (BREL) créé en 1986, le Centre d'études francoprovençales de Saint Nicolas et le Centre culturel Walser de Gressoney-Saint Jean. Ils ont pour mission l'étude de la langue et de la culture qui lui est liée, ainsi que sa promotion.

Les initiatives et travaux de ces différents organismes et centres sont nombreux et vont dans des directions diverses.

Quelques activités concernent le francoprovençal :

- recueil des traces et manifestations de la langue et de la culture (photothèque de 300 000 images de la tradition de photographes paysans ; création d'archives sonores ; enquêtes thématiques « Mémoires des Valdôtains » ; élaboration d'un atlas de « patois valdôtain » ; recherche sur la toponymie et la microtoponymie, enregistrement de voix et de récits par des locuteurs de francoprovençal) ;

- manifestations scientifiques ;
- expositions et animations (fête pour les adultes, en relation avec la Savoie, la Suisse romande et le Piémont) ;
- sensibilisation des enseignants (journée d'information en septembre, par exemple sur le rapport entre graphie/phonie sur la base des travaux réalisés par le BREL ; préparation pédagogique à l'enquête conduite dans le cadre du concours Cerlogne).

Mais l'initiative la plus visible est sans conteste ce concours Cerlogne, dont la très grande réussite est un atout important pour la promotion de cette langue-culture et de son apprentissage par les jeunes. Depuis 1963, ce concours invite les enfants des écoles à observer la culture francoprovençale dans leur environnement et à rédiger des travaux sur des thèmes imposés annuellement. L'occasion offerte par l'introduction de l'étude du milieu dans les programmes scolaires a été saisie par les créateurs du concours, qui ont recommandé que cette étude puisse être faite en francoprovençal. Le point d'orgue annuel de ce mouvement est constitué par un rassemblement de 3 jours, une fête du francoprovençal, qui réunit environ 3000 élèves et enseignants. Cette initiative particulièrement heureuse peut servir d'exemple à d'autres régions d'Europe pour stimuler l'adhésion populaire à l'emploi des langues régionales.

Cet engagement a des effets positifs : l'image de la langue et de la culture a changé, comme en témoigne la modification de l'attitude des enseignants ; la demande d'apprentissage du francoprovençal augmente.

Les actions citées ci-dessus ne sont pas à proprement parler nouvelles mais elles ont le grand mérite de la continuité et gagnent même, pour certaines d'entre elles, en vitalité. Il est indispensable de les poursuivre, et sans doute même de les renforcer et de les diversifier. La présence actuelle des langues dans les médias est notoirement insuffisante. La possibilité d'entendre certaines émissions ou parties d'émissions en francoprovençal ou en titsch donnerait un nouveau souffle à ces langues autochtones et leur fournirait une voix forte dans l'évolution plurilingue de la Vallée.

Des pistes simples pourraient être explorées : (mini)série de 'Jeunes Rapporteurs', impliquant des jeunes de 14 à 19 ans dans le journalisme audio-visuel local à propos de l'actualité régionale et mettant au cœur des sujets le plurilinguisme et la diglossie de la région (par le biais des thèmes traités ou par l'emploi des langues dans ces émissions de 2 ou 3 minutes) ; concours de débats plurilingues entre établissements ; courte émission de type « bavardage valdôtain » mettant en valeur toutes les langues de la Région. Bref, l'action des médias, en particulier audiovisuels, pourrait être bien plus forte pour stimuler la « normalité » du fait bilingue chez les jeunes Valdôtains en dehors du seul milieu scolaire. Une stratégie en coopération avec les médias locaux devrait permettre de promouvoir la jeunesse et sa promesse plurilingue. Elle consoliderait la politique linguistique de la Vallée tout en mettant en valeur le rôle des jeunes dans la vie économique et culturelle.

Ces actions pourraient certainement être enrichies par d'autres initiatives permettant de donner corps à une vision intégrée de cette diversité. L'étendue des initiatives imaginables peut être illustrée par celle prise en Ecosse ou au Pays de Galles : les jeunes parents qui s'adressent aux services des cliniques prénatales reçoivent, en plus de conseils médico-psycho-sociaux, un « kit » gratuit d'information sur la planification linguistique familiale, ceci afin de promouvoir le développement du bilinguisme.

Enfin, la promotion de l'importance de la diversité linguistique et culturelle, indispensable pour la prise de conscience de l'importance du plurilinguisme individuel et de l'éducation interculturelle, n'est pas compatible avec une limitation des langues valorisées. C'est pourquoi un prolongement de l'engagement public en faveur de la diversité pourrait consister à saisir toutes les occasions, comme par exemple la *Journée européenne des langues* le 26 septembre, pour fêter la totalité des langues et cultures présentes sur le territoire régional.

## 5.2 La définition et le contrôle des objectifs de la politique linguistique éducative

Un certain flou persiste sur les objectifs précis de l'enseignement bilingue et dans les représentations collectives sur les finalités de ce dispositif. Cependant, des avancées très importantes ont été effectuées pour donner à cette orientation linguistique fondamentale en Vallée d'Aoste des objectifs non seulement plus réalistes mais également plus conformes aux besoins actuels de l'ensemble des habitants de la Région.

La rénovation de l'épreuve obligatoire de français pour l'accès à la fonction publique en Vallée d'Aoste a montré la voie. La compréhension orale et écrite a été introduite à côté de l'expression orale et écrite. Un effort important a été fait pour ajuster cette épreuve aux besoins langagiers relatifs au type d'emplois envisagés par les différents concours régionaux. C'est ainsi que, pour certains emplois, l'expression écrite n'est plus prévue. Cette adaptation est aussi importante socialement et a des conséquences potentielles majeures et très positives. Elle distingue nettement les besoins langagiers en expression et en compréhension ; elle pose implicitement que le niveau de compétences nécessaire n'est pas systématiquement identique dans les différentes pratiques de la langue étudiée. Enfin, elle évite toute analogie avec la compétence en italien.

Dans l'enseignement secondaire, une telle différenciation a également été partiellement introduite. Ainsi, le projet de mention du niveau de compétences correspondant à la production en français de candidats à l'ESABAC (délivrance simultanée de l'Examen d'Etat et du baccalauréat français) ou encore la double notation prévue en 2008 à l'Examen d'Etat sont d'autres pas importants dans ce sens. Un premier résultat de cette initiative est représenté par la délivrance d'une attestation de compétences en français, en relation avec les niveaux du CECR, par l'Ambassade de France à partir de la prestation réalisée à l'Examen d'Etat par les élèves du Lycée classique d'Aoste ayant suivi les ateliers de disciplines non linguistiques en français.

Il semble que le temps est venu de systématiser une telle approche et de fournir aux enseignants et aux institutions des outils diversifiés, qu'ils pourront adapter et qui réaliseront, de façon fiable, le lien nécessaire avec les échelles de compétences du CECR.

La réflexion en Vallée d'Aoste a permis enfin de faire émerger les objectifs spécifiques d'un enseignement bilingue qui prenne en compte la complémentarité entre les compétences acquises dans les différentes langues. Un exemple de ce que pourraient être de tels objectifs pour l'enseignement secondaire du second degré est fourni par le Rapport final du Comité scientifique pour l'éducation bilingue à l'école secondaire du deuxième degré qui propose que, quel que soit le niveau de compétences des élèves, tous soient capables de :

- « - présenter dans une langue un commentaire à partir d'un ensemble bilingue ou plurilingue de documents ;
- prendre des notes dans une langue à l'audition d'un document sonore dans cette même langue ou dans une autre ;
- construire une définition élaborée à partir de documents bilingues ou plurilingues ;
- avoir un échange en face à face, soit spécialisé, soit conversationnel, avec un locuteur lui-même bilingue ou monolingue, etc. »

La finalité formative de l'enseignement bilingue développé en Vallée d'Aoste reprend en partie la dynamique de la compétence plurilingue : savoir prendre et traiter des informations orales et écrites, développer des arguments, .... en exploitant les possibilités offertes par les deux langues<sup>36</sup>.

Le fait qu'il n'existe pas de système d'examens standardisés avant la fin de la scolarité et que chaque entité scolaire autonome décide des mesures et des critères de réussite peut être à l'origine d'une disparité importante, en fonction des établissements scolaires fréquentés. L'absence de données comparables sur les niveaux de compétences et les connaissances atteints par les élèves aux différents moments du cursus, donc sur l'efficacité

---

<sup>36</sup> Rapport régional, page 65

des enseignements dispensés, ne peut pas être compensée, dans la Vallée d'Aoste, par des observations de classes effectuées par des corps intermédiaires, rôle joué par l'inspection dans de nombreux pays européens.

L'évaluation est très présente, sous des formes très diversifiées, dans tout enseignement. Mais, par absence de critères clairs et adaptés à des objectifs bien identifiés, cette évaluation apporte peu d'informations utiles quand elle n'est pas pénalisante.

L'Ecole valdôtaine a un besoin urgent d'outils d'évaluation fiables des acquis des élèves aux différentes étapes de leur parcours scolaire, et au-delà :

- pour permettre aux collèges d'enseignants dans les institutions scolaires d'adapter leur plan de formation et leur progression pédagogique à la réalité des acquis des élèves ;
- pour offrir aux différentes institutions un outil commun pour comparer et comprendre les résultats de leurs choix ;
- pour fournir à l'Administration régionale un outil de pilotage de sa politique linguistique éducative.

Les interrogations suscitées par ces constats ont trouvé un début de réponse institutionnelle par la création d'une structure pour l'évaluation du système scolaire régional, prévue par la loi 19/2000 qui a effectivement dans ses missions une évaluation des compétences des élèves.

### **5. 3 L'approfondissement de la réflexion didactique et de la formation continue des enseignants**

La recherche effectuée dans la Vallée d'Aoste depuis une quinzaine d'années sur différents aspects de l'éducation bilingue est de niveau international et bénéficie d'une collaboration transfrontalière, surtout avec la France et la Suisse. Certains projets sont à la pointe de la recherche en éducation bilingue et mettent la région au premier plan intellectuel dans les domaines tels que l'alternance codique dans l'enseignement bilingue, les effets de l'éducation bilingue sur le plan cognitif, les stratégies d'intégration entre langues et disciplines en éducation bilingue et les effets de l'emploi de la première ou de la seconde langue dans l'acquisition des connaissances. Certaines de ces recherches ont fourni des résultats positifs inattendus dans les domaines précités et n'auraient jamais vu le jour sans la politique volontariste des autorités, sans un investissement adéquat et sans la collaboration internationale et interne de tous les partenaires impliqués dans ces développements de grande envergure et à long terme.

A plusieurs reprises, le Rapport régional insiste sur les avancées réalisées vers une synergie entre les enseignements des différentes langues, tels que le projet organisant l'emploi véhiculaire du français pour approcher l'anglais, l'intégration des deux langues et la confrontation des deux civilisations.

Bien plus encore, la réflexion en cours dans la Vallée d'Aoste a permis de formaliser le rôle de l'alternance des langues, par exemple en recommandant d'accepter la micro-alternance et d'aider au passage progressif d'un code à l'autre dans les écoles enfantines, puis en fondant la méthodologie à l'école primaire sur le principe de l'alternance des langues (avec, pour slogan : « deux langues pour un savoir »). Il est intéressant de noter ici le choix effectué de ne pas respecter le principe « un maître – une langue » souvent retenu pour l'enseignement bilingue et de confier aux mêmes enseignants des interventions dans les deux langues ; cette approche a le mérite de donner aux élèves, par le biais des enseignants, le modèle de locuteurs bilingues, qui ont recours, selon le besoin de la situation, à l'un ou l'autre des codes linguistiques en leur possession. En accompagnement de ce choix, deux recherches particulières ont été conduites, l'une par le Comité technique-consultatif pour l'évaluation de l'éducation bilingue à l'école moyenne et l'autre par l'IRRE-VDA, pour identifier les effets de l'enseignement bilingue sur les compétences cognitives des élèves respectivement de la troisième classe du 1<sup>er</sup> degré du secondaire et de la cinquième

classe de l'école primaire<sup>37</sup>. Un des pans de ces études portait précisément sur le travail en alternance des langues, pour conclure que cette alternance n'a aucun effet négatif sur l'aptitude des élèves à effectuer des tâches et qu'il n'y a aucune raison de redouter l'apport par le maître de régulations ou d'informations dans une langue autre que celle dans laquelle une activité est accomplie.

Les acquis de cette réflexion sont d'une grande utilité pour la mise en œuvre du concept de plurilinguisme promu par le Conseil de l'Europe (cf. annexe 3).

Ces recherches et les pratiques qui leur sont associées ont des effets essentiels sur la mise en œuvre d'une formation plurilingue : les enseignants sont invités à se considérer comme étant autant en charge de cette formation au plurilinguisme que de l'enseignement et apprentissage d'une langue particulière, y compris dans le cas de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire. D'une part, « les enseignants sont encouragés à capitaliser toutes les potentialités de l'enfant bilingue précoce en terme de réceptivité, flexibilité, tolérance vis-à-vis des erreurs et des ambiguïtés, capacité d'adopter des stratégies de compensation et de prendre des risques. »<sup>38</sup>. D'autre part on constate, toujours selon le Rapport régional, que l'apprentissage précoce et généralisé de trois langues est bien loin de représenter un problème mais réalise une « économie d'échelle » dans la mesure où il favorise chez les élèves le transfert des connaissances d'un code à l'autre, la formulation d'hypothèses et de déductions logiques.

L'enjeu prioritaire dans ce domaine consiste maintenant à faire bénéficier l'ensemble des enseignants de langue des acquis de cette réflexion de qualité. Plusieurs directions complémentaires pourraient être empruntées :

- rechercher des voies spécifiques qui permettent de faire émerger les besoins de formation chez les enseignants de tous les établissements, par exemple en associant un expert (chercheur en didactique des langues ou formateur) à chaque institution scolaire, de façon à favoriser une autoévaluation des besoins par les équipes, éclairée par la connaissance de l'ensemble des champs couverts par la réflexion et l'expérimentation. Dans cette perspective, des outils permettant aux enseignants de mesurer l'efficacité de l'enseignement dispensé seraient d'une grande aide ;
- poursuivre et relancer la dynamique de recherche-action qui a permis à la fois de faire progresser la réflexion et la production d'outils pour la classe. L'importance de la recherche pour le devenir de la politique linguistique mérite d'être soulignée et reconnue dans les faits ; les scientifiques, quant à eux, ont à trouver des formats adaptés pour répondre aux besoins des groupements scolaires autonomes, par exemple, par des groupes de travail focalisés sur des thèmes soulevés ;
- encourager la formation à distance dans le cadre des réseaux mis en place par l'Université d'Aoste pour la formation continue, dont une formation de référents dans les écoles pour l'enseignement de l'italien langue seconde.

Pour cela, la Vallée d'Aoste dispose de toutes les forces et les ressources nécessaires. L'efficacité est sans doute à rechercher dans une coordination et une précision des rôles entre les différentes instances.

Une telle coordination doit permettre également qu'un lien soit assuré avec la formation initiale des enseignants, qui est l'affaire de l'Université et de l'École de spécialisation pour la formation des enseignants des écoles secondaires (SSIS). La pratique de l'enseignement bilingue y est vécue par les futurs enseignants. Mais la réflexion sur les questions pédagogiques et didactiques de cette approche ou sur le phénomène bilingue en lui-même n'y a pas encore trouvé la place et la forme adaptées à l'importance de cette démarche pédagogique en Vallée d'Aoste.

---

<sup>37</sup> Assuied et Ragot, 2000 et 2004

<sup>38</sup> Rapport régional, page 75

Tout futur enseignant dans la région devrait recevoir des notions de base sur le bilinguisme et la diglossie. Actuellement quelques aspects du bilinguisme sont traités, par exemple à l'intérieur des cours de linguistique italienne ou française. Mais étant donné son importance centrale pour la politique linguistique éducative de la Vallée d'Aoste, son étude semble encore trop fragmentaire. L'importance du bilinguisme est certes reconnue et des améliorations dans sa prise en compte sont déjà en cours. Mais les acteurs doivent être conscients de la persistance du danger d'une perception unilingue du phénomène qui peut conduire, par exemple, aux réticences constatées quand il s'agit de généraliser l'enseignement bilingue dans l'enseignement secondaire du 2<sup>nd</sup> degré, par crainte « que l'enseignement bilingue ne vienne aggraver les difficultés propres à l'apprentissage des disciplines enseignées »<sup>39</sup>. Il est encore nécessaire de faire valoir les avantages cognitifs, culturels et linguistiques que le bilinguisme représente. Dans le monde actuel, et surtout dans la Région de la Vallée d'Aoste, c'est bien l'unilinguisme qui pose problème. L'expérience et la recherche dans ce domaine sont suffisamment riches en Vallée d'Aoste pour que la jeune équipe de l'Université puisse apporter toutes les réponses nécessaires.

On ne peut s'engager efficacement dans le développement du plurilinguisme sans prise de conscience de la réalité et de la richesse de son propre répertoire plurilingue. Donner aux apprenants les moyens d'une telle prise de conscience est une composante très importante de l'éducation au plurilinguisme.

Des outils existent et sont même en cours d'expérimentation en Vallée d'Aoste. On pense en particulier au *Portfolio européen des langues*, dont la fonction est précisément d'aider les apprenants en langues à réfléchir à leurs apprentissages et à autoévaluer leurs compétences dans toutes leurs langues, et par là-même aussi de valoriser les compétences dans les langues d'origine. Un modèle est en cours d'expérimentation pour les élèves de 14 à 19 ans, en coopération avec la Province Autonome de Bolzano. Cet outil commence à trouver un écho positif en Vallée d'Aoste. Un numéro spécial de la revue L'École valdôtaine publié en 2003 était consacré à la notion de Portfolio.

Comme on le voit, le regard se porte, dans les textes réglementaires et dans les documents d'accompagnement, sur l'apprenant lui-même. Le projet de « Didactique des disciplines » mis sur pied par l'Administration régionale en 1995 insiste d'ailleurs bien sur le développement de l'activité réflexive des élèves concernant leur apprentissage et les activités langagières qu'ils mettent en œuvre. Ce développement de l'autonomie de l'apprenant, avec les démarches d'évaluation formative et d'autorégulation par l'élève de son comportement langagier, conduit naturellement, lui aussi, à l'idée de *Portfolio européen des langues*. Quelques outils, assez proches du *Portfolio européen des langues*, sont utilisés dans certains établissements et dans certains contextes. On citera par exemple « Meine Deutschmappe » (Mon Portfolio d'allemand) qui accompagne les élèves pendant les onze années d'apprentissage de cette langue dans la Vallée du Lys et l'instrument d'auto-évaluation utilisé dans ce même contexte à l'école secondaire du 1<sup>er</sup> degré. D'autres documents de même nature existent ou sont en cours d'élaboration, documents « passerelles » venant de l'école primaire ou dossiers réalisés par les élèves à la fin d'une séquence de mathématiques dans certains projets bilingues.

## 6. Quelques nouvelles pistes à explorer

Au-delà des initiatives déjà prises, une exploitation plus systématique de quelques unes des évolutions introduites ainsi que l'exploration de nouvelles voies, ouvertes par la réflexion sur l'enseignement des langues en Europe, sont susceptibles de donner une dynamique nouvelle à l'enseignement des langues dans la région. L'enjeu est double :

---

<sup>39</sup> Rapport final du Comité scientifique pour l'éducation bilingue à l'école secondaire du deuxième degré, page 1

- Il s'agit de remobiliser l'ensemble des acteurs concernés. Un indice important est donné dans le Rapport régional de la nécessité de telles évolutions : alors que 14,5% uniquement de la population valdôtaine seraient favorables à l'abandon du français comme langue de scolarisation, les jeunes générations prennent une grande distance par rapport au dispositif actuel et sont 26,68%, donc près du double, à se déclarer favorables à l'emploi du seul italien.

- L'examen des caractéristiques de l'enseignement des langues montre à quel point les concepts mis en œuvre dans la Vallée d'Aoste sont proches de ceux valorisés par le Conseil de l'Europe. Les autorités éducatives et les enseignants de la région, en poursuivant le chemin qu'ils ont déjà parcouru, peuvent continuer à jouer en Europe le rôle pionnier que la Région Autonome Vallée d'Aoste partage avec un petit nombre de pays.

### **6.1 Clarifier les objectifs de l'enseignement des langues**

Les adaptations progressives mises en œuvre ne réduisent en rien le besoin de donner à la politique linguistique éducative des finalités claires, réalistes et adaptées à la spécificité de la région. Un certain flou existe aussi bien en ce qui concerne les objectifs de l'enseignement bilingue que l'introduction future d'éléments du francoprovençal et du walser, où le volume horaire d'enseignement et la nature des compétences souhaitées semblent laissés à l'interprétation individuelle des établissements scolaires. Des objectifs clairs devraient être définis pour les différents moments du cursus.

Cela conduit tout d'abord à une remise en cause profonde de la notion de bilinguisme italien-français « équilibré ». <sup>40</sup> Cette notion laisse sous-entendu ce qu'est censé représenter l'équilibre et elle détermine en grande partie les perceptions, les attentes, les attitudes, le comportement pédagogique, etc. Est-ce une compétence équivalente dans ces deux langues, où est-ce que cet équilibre doit se comprendre sous la forme d'une répartition fonctionnelle de l'emploi réel des deux langues avec différentes capacités (à l'oral et à l'écrit), à différents niveaux, et en réponse aux besoins du marché de l'emploi ?

Il apparaît clairement que la majorité des témoignages reflète une acceptation assez répandue de la politique linguistique scolaire actuelle, peut-être grâce aux présupposés partagés, entretenus par ce flou, peut-être malgré lui. Toute politique linguistique dépend de l'adhésion des citoyens, comme en témoignent les manifestations, il y a quelques années, contre la pondération de la quatrième épreuve de français dans le diplôme final de l'enseignement secondaire. Quand l'apport scientifique a pu démontrer que cette épreuve supplémentaire de français, loin de freiner la progression scolaire, contribuait au contraire au succès, cette opposition a pu être renversée. Cette illustration manifeste le besoin de donner davantage de notoriété aux résultats des investigations scientifiques, par des vulgarisations larges et soutenues. Elle signale également le danger potentiel de laisser s'installer des représentations erronées sur les attentes de l'enseignement bilingue dont l'écart avec les réalités ne peut aller qu'en s'accroissant.

« Les représentations sociales autour de l'éducation bi-/plurilingue peinent, dans la société valdôtaine et dans tous les milieux (éducatifs, politiques, médiatiques etc.), à se détacher des lieux communs et des stéréotypes habituels, ce qui contribue à alimenter les débats de type purement idéologique alors que les données de recherche, si elles étaient connues, permettraient d'aller à l'encontre de certaines fausses évidences ... »<sup>41</sup>.

La précision des objectifs de l'enseignement du français, de l'anglais et des autres langues enseignées, aux différents moments clefs du cursus, devrait s'inspirer de plusieurs considérations :

- les objectifs de l'enseignement du français ne peuvent être fixés indépendamment de la réalité de cet enseignement tout au long du cursus ; la rupture effective de continuité

---

<sup>40</sup> Rapport régional, page 56

<sup>41</sup> Rapport de l'IRRE-VDA, 2006, Langues, Apprentissages, Identités, p. 32



dans l'enseignement secondaire supérieur a des conséquences fortes sur la progression des compétences des élèves (cf 4.4) ;

- la pratique effective du français montre un déséquilibre entre les aptitudes à l'expression et à la compréhension, ce qui est confirmé par le sondage réalisé par la Fondation Emile Chanoux en 2001, selon lequel les jeunes Valdôtains interrogés sont respectivement 91,95% et 80,76% à estimer leurs compétences de réception (respectivement orale et écrite) en français bonnes et très bonnes et seulement 81,41% et 73,21% en ce qui concerne l'expression orale et l'expression écrite<sup>42</sup>. La précision des niveaux attendus devrait tenir compte de la différence naturelle entre les activités langagières de réception et de production ;
- l'intégration des compétences en langues dans les comparaisons internationales, comme le futur indicateur de compétences linguistiques de la Commission européenne, nécessitera que soit précisé le statut du français ;
- les effets positifs de l'expérience par les élèves de différences de compétences en anglais et français devraient inciter à officialiser ces objectifs différents, y compris pour les autres langues enseignées.

Pour ces trois aspects, les échelles de niveaux du CECR sont les outils les plus appropriés, même si elles ne peuvent rendre compte complètement de l'étendue des compétences acquises en français.

Une précision s'impose : fixer des objectifs de compétences pour un niveau d'enseignement ne signifie aucunement limiter les progressions éventuelles d'élèves dans l'une ou l'autre des langues concernées. Définir des exigences réalistes ne signifie aucunement renoncer à encourager les élèves à s'engager avec enthousiasme dans l'acquisition d'une langue ni à valoriser les réussites individuelles qui peuvent dépasser les attentes du système éducatif.

Enfin, une telle fixation d'objectifs ne peut s'effectuer en dehors d'une concertation étroite avec les acteurs de ces enseignements / apprentissages. La définition des niveaux de compétences visés doit bien évidemment commencer par un état des lieux le plus exact possible de la réalité de ces compétences dans les classes. Ceci pose une nouvelle fois la question d'une information fiable sur les acquis des élèves.

L'ensemble de cette procédure est de nature à favoriser l'adhésion des enseignants, condition de la réussite de toute politique linguistique éducative.

La définition des objectifs de l'enseignement des langues ne peut se limiter à définir les niveaux de compétences visés. Tout d'abord, ce serait un contre sens de penser les objectifs indépendamment du contexte bilingue ou plurilingue de l'acquisition des langues. Ensuite, ces objectifs ne peuvent en aucun cas négliger les contenus culturels de l'enseignement des langues dans un système éducatif.

Il est souhaitable et possible de poursuivre les évolutions en cours dans l'enseignement bilingue pour en faire une voie d'accès efficace vers un plurilinguisme individuel.

Il convient enfin de ne pas oublier que l'enjeu d'un tel enseignement est non seulement la formation mais, tout autant, l'éducation plurilingue, très proche du concept développé en Italie d'*educazione linguistica*. Le développement de compétences générales individuelles, d'une attitude positive envers les langues ou cultures autres, ainsi qu'envers les locuteurs de ces langues, d'une sensibilisation à la valeur de la diversité dans l'environnement immédiat et ailleurs, d'une compétence métalinguistique à travers la rencontre avec des langues différentes, d'une compétence interculturelle est tout aussi important, dans un projet éducatif, que l'acquisition de compétences langagières, même s'il ne peut pas être mesuré à l'aide d'une échelle de même nature que pour ces dernières.

Il semble naturel que cette éducation plurilingue fasse une place aux langues d'origine des élèves scolarisés dans les établissements.

Pour des raisons évidentes, le choix des langues étudiées par les élèves dans la Vallée d'Aoste est un « choix » contraint. Il est important d'en tenir compte pour trouver les

---

<sup>42</sup> Rapport régional, page 98

modalités appropriées d'une ouverture, même avec des compétences partielles, à d'autres langues et cultures.

Plusieurs voies peuvent être empruntées pour y parvenir. La méthodologie de l'éveil aux langues y joue un rôle important. Quels que soient les choix adoptés, il semble prioritaire de chercher à capitaliser les expériences conduites en Vallée d'Aoste de pédagogie intégrée des langues et de transformer cette somme de réussites ponctuelles et de réflexions en un corps de doctrine qui fasse autorité, sous la forme de programme ou d'orientations générales dans les Adaptations régionales des Programmes nationaux.

## **6.2 Evaluer les compétences acquises et valoriser les réussites**

L'Ecole valdôtaine commence à se doter d'outils d'évaluation fiables des acquis des élèves. Une telle évaluation ne doit pas se limiter aux seules compétences linguistiques mais intégrer les apports des apprentissages linguistiques à la formation générale des élèves, notamment grâce à l'enseignement bilingue. L'évaluation des acquis linguistiques, pour être utile, doit être conçue comme une série de mesures dans le cadre d'un continuum et non pas dans la perspective du taux de réussite (ou d'échec) à des épreuves ou des tests construits selon des exigences posées a priori. Les outils utilisés, construits en référence aux échelles de compétences du CECR, doivent pouvoir rendre compte des compétences éventuellement différentes dans les diverses activités langagières.

L'évaluation mise en place à également à rendre compte des compétences acquises dans l'utilisation de la langue pour des tâches liées aux disciplines non linguistiques, en tenant compte du principe méthodologique de « l'alternance des langues » dans l'appréciation des résultats pour chaque discipline. Le bulletin scolaire du Lycée classique d'Aoste à option franco-italien, par exemple, ne distingue pas les différentes situations d'évaluation des compétences en français (une seule rubrique « *Lingua francese – français* ») et ne signale pas le rôle joué par l'enseignement bilingue dans les résultats des élèves aux différentes disciplines. Une réflexion sur ce thème pourrait aider les équipes éducatives. De réelles possibilités existent pour tenir compte du parcours spécifique des élèves et valoriser les acquis cognitifs et linguistiques liés à ces formes d'apprentissage. Les quelques exemples suivants, non exhaustifs, illustrent la palette de ces possibilités, allant du plus simple au plus complexe : enrichissement du bulletin scolaire pour rendre compte des acquis spécifiques des élèves ; simple mention portée sur les diplômes obtenus par les élèves ayant satisfait à des exigences particulières lors d'un travail bilingue dans une discipline non linguistique ; intégration dans un *Portfolio européen des langues* de descripteurs spécifiques à ces situations d'apprentissage ; participation au projet Certilingua qui atteste les compétences plurilingues des lauréats du diplôme terminal de l'enseignement secondaire (compétences de niveau B2 dans deux langues autres que la langue maternelle et expérience d'un enseignement bilingue ou CLIL/EMILE).

L'Ecole n'est pas la seule à nécessiter une évaluation positive et fiable. Les élèves et étudiants eux-mêmes ont besoin d'un reflet de leurs compétences réelles dans les différentes langues qu'ils connaissent ou apprennent.

Une action volontariste en faveur du plurilinguisme, comme elle est engagée en Vallée d'Aoste, gagnerait sans doute à s'appuyer sur le *Portfolio européen des langues*, ce qui suppose naturellement une formation conséquente des enseignants et la contribution des enseignants de disciplines non linguistiques à son élaboration. L'expérience d'autres pays ou mêmes d'autres régions d'Italie qui connaissent eux-aussi une situation multilingue (Espagne, Suisse, Province Autonome de Bolzano) peut être utilisée. D'une façon générale, une articulation peut être recherchée entre le *Portfolio européen des langues* et les indications données au niveau national sur les compétences en langues et leur certification. Le *Portfolio européen des langues* est sans doute appelé à prendre en charge de façon plus particulière la dimension pédagogique d'éducation au plurilinguisme et les aspects spécifiques de la formation linguistique délivrée dans la Vallée d'Aoste.

L'introduction de certifications étrangères de compétences en langue a rencontré un certain succès auprès des familles. Le Rapport régional note que ces certifications sont source de

motivation supplémentaire. Il s'agit là d'un choix de politique éducative, dans le cadre d'une coopération internationale ou transfrontalière. Le Rapport régional semble mettre en doute la possibilité de l'étendre très largement mais ne remet pas en cause sa légitimité pour valoriser les réussites individuelles et offrir à ses détenteurs des opportunités non négligeables de mobilité personnelle.

Au-delà de ces dispositifs particuliers dans telle ou telle langue, la Vallée d'Aoste peut contribuer à faire progresser la réflexion en Europe sur les modalités d'évaluation de la compétence plurilingue. Une telle évaluation ne devrait pas se limiter à juxtaposer les constats de compétences dans deux (ou même trois) langues différentes. Elle devrait, dans l'idéal, rendre compte de la richesse que représente la maîtrise complémentaire, à des niveaux différents, de ces différentes langues. L'enjeu est d'aider les élèves à définir leur profil plurilingue individuel. Ils doivent pouvoir rendre compte de l'étendue de leurs savoir faire dans différentes langues pour faire face à des situations nécessitant des activités de compréhension et/ou d'expression. Ils doivent également pouvoir y intégrer leur aptitude à mettre en œuvre la complémentarité entre ces savoir faire et connaissances, par exemple dans des activités sociales aussi importantes dans un contexte multilingue que la médiation entre les langues. Le Forum de politique linguistique<sup>43</sup> organisé par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe en février 2007 a retenu cette perspective comme l'un des défis pour l'évaluation en langues.

Enfin, les examens scolaires vérifiant le niveau de maîtrise en langues, pour pouvoir attester ce niveau de maîtrise et obtenir une reconnaissance internationale, devraient pouvoir être progressivement calibrés par rapport aux niveaux de compétences définis dans le CECR, sans renoncer aux autres composantes de toute formation linguistique en milieu scolaire. Des outils existent<sup>44</sup> pour les certifications et les diplômes de langue. Une réflexion complémentaire serait utile concernant précisément les examens scolaires.

### **6.3 Prendre en compte les différences individuelles, notamment la situation des élèves d'origine étrangère**

Dans une région multilingue comme la Vallée d'Aoste, l'hétérogénéité des profils linguistiques individuels des élèves est la règle. Cette caractéristique est renforcée par la tradition d'intégration des élèves d'origine étrangère (ainsi que ceux qui ont des besoins spécifiques) dans les classes ordinaires.

Ce défi pédagogique devrait constituer une stimulation permanente vers des formes sociales de travail individualisées.

Cette hétérogénéité a aussi une conséquence quant à l'alphabétisation des élèves dont la langue maternelle n'est pas une des langues de scolarisation. La question est posée avec acuité en Europe. La réponse à apporter en Vallée d'Aoste est sans doute particulière. En effet, le multilinguisme réel dans un territoire assez restreint offre des possibilités réelles de promotion de la co-alphabétisation, qui représente une alternative pertinente à l'alphabétisation dans la langue maternelle.

Du point de vue des évaluations des acquisitions, cette hétérogénéité a une incidence non négligeable : il est indispensable d'intégrer les différences entre les individus dans la réflexion et l'action et de ne pas construire des progressions ou des évaluations à partir d'un seul niveau moyen supposé. Les descripteurs de compétences proposées dans le CECR offrent ici aussi une aide importante dans cette perspective.

Si la question de l'enseignement de l'italien, langue seconde, est effectivement prise en compte au niveau régional, il serait sans doute aussi intéressant de problématiser l'acquisition du français par les élèves d'origine étrangère.

---

<sup>43</sup> Le Cadre européen commun de référence pour les langues et l'élaboration des politiques linguistiques : défis et responsabilités, ([www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr))

<sup>44</sup> Relier les examens de langue au Cadre européen commun de référence pour les langues. Manuel ([www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr))

La prise en compte des progressions individuelles distinctes pourrait, entre autres, avoir une autre conséquence quant à l'attitude à adopter envers les élèves d'origine étrangère qui arrivent en Vallée d'Aoste en cours de scolarité. Ils n'ont pas tous la possibilité d'atteindre le niveau exigé par le diplôme national en fin d'enseignement secondaire du 1<sup>er</sup> degré. On exige en effet de ces élèves qu'ils acquièrent des compétences en 3 langues (italien, français, anglais), ce qui représente souvent un objectif difficilement atteignable, notamment pour le français. Il semble nécessaire de leur permettre malgré tout une poursuite d'études au lycée et de leur laisser le temps de continuer leur acquisition du français, avec l'aide par exemple du *Portfolio européen des langues*. L'individualisation de leur scolarisation a été entreprise dès leur accueil à l'école secondaire, grâce à un projet personnel élaboré par le Conseil de classe et avec le suivi d'un tuteur. L'évaluation de ces élèves s'effectue, en toute cohérence, sur des objectifs spécifiques, et avec des critères adaptés. L'action pédagogique envers ces élèves nécessite en effet que soient retenues des priorités. Mais cette action est entravée par l'absence d'adaptation au cas particulier de ces élèves des exigences pour l'obtention du diplôme national. L'adaptation de ce même diplôme pour les élèves handicapés est un précédent heureux qui pourrait servir d'exemple.

D'une façon plus générale, le problème reste posé de la place accordée aux langues d'origine d'une partie des élèves, ou dans l'enseignement scolaire ou dans la valorisation des compétences. Une promotion conséquente du plurilinguisme ne peut en aucun cas se limiter à quelques langues, dont le statut social est reconnu, mais doit englober la richesse du répertoire des élèves, qui intègre bien évidemment les langues d'origine.

#### **6.4 Intégrer l'apprentissage de l'italien dans la réflexion sur la compétence plurilingue**

Promouvoir le plurilinguisme ne peut s'effectuer de façon cohérente sans réflexion approfondie sur les compétences développées dans et par la langue de scolarisation principale, l'italien.

Le fait que cette langue de scolarisation première dans l'école valdôtaine s'accompagne d'une deuxième langue de scolarisation, le français, a bien entendu des effets et des conséquences.

Ceux-ci peuvent concerner aussi bien l'enseignement de l'italien en tant que matière que son emploi pour l'enseignement des autres disciplines scolaires (*language across curriculum*).

Quant à la première dimension - l'italien comme matière - il serait possible de se demander dans quelle mesure et suivant quelles modalités didactiques son enseignement ne pourrait constituer, déjà en soi, une entrée dans l'éducation plurilingue et une sensibilisation au plurilinguisme. En effet, cette langue se décline, au niveau national, en un certain nombre d'italiens régionaux et de variétés dialectales. Au-delà du standard et de sa diffusion, la langue italienne s'inscrit dans la pluralité ; elle est marquée par cette pluralité.

Pour ce qui est de la deuxième dimension - l'italien comme moyen pour la construction de connaissances et de compétences dans d'autres domaines disciplinaires ainsi que pour le développement de capacités cognitives - les études conduites actuellement par le Conseil de l'Europe sur l'enseignement des langues de scolarisation intègrent les effets de l'utilisation simultanée et parallèle de deux langues de scolarisation ainsi que les synergies et les différenciations qui devraient s'établir entre l'emploi des deux codes. Cet aspect, fortement pris en compte pour ce qui est du français, l'est beaucoup moins actuellement, dans l'éducation bi-plurilingue valdôtaine, pour ce qui est de la langue italienne.

#### **6.5 Multiplier les situations d'utilisation des langues apprises**

L'enseignement des langues dans la Vallée d'Aoste peut s'engager plus volontairement encore dans la recherche d'occasions supplémentaires de contacts authentiques avec la langue apprise et de travaux effectués en relation avec des locuteurs de cette langue.

Un premier axe pourrait être la promotion de séjours d'élèves avec un réel projet pédagogique dans un établissement partenaire ou une région, comme c'est le cas pour le programme de visite par des élèves valdôtains d'une classe patrimoine à Arles en septembre/octobre 2007 (activités pédagogiques avec le Service éducatif du patrimoine de

la Mairie de la Ville d'Arles, débouchant sur la réalisation d'un cédérom en collaboration avec le Service pédagogique des Rencontres internationales de la Photographie de la ville d'Arles). Les exemples de partenariat transfrontalier ou international, de visites et d'échanges sont nombreux et très souvent intéressants. Mais on peut regretter, d'une façon générale, la nature encore réduite de ces contacts avec l'étranger. À part les stages obligatoires d'une durée respectable, organisés par l'Institut Agricole Régional (l'Hospice du Grand Saint Bernard) et dans certaines formations universitaires, peu de contacts durables ont été établis avec des partenaires d'autres groupes linguistiques.

De façon complémentaire, les échanges avec des partenaires étrangers et les travaux de recherche intégrés dans le cours de langue pourraient être favorisés à l'aide des technologies modernes de communication, comme le permettent les jumelages électroniques dans le cadre des projets e-twinning. Des projets pourraient s'inspirer des « clavardages » au Canada, du programme 'e pals' soutenu par le British Council pour le secteur primaire ou de nombreuses autres initiatives nationales ou européennes.

Le recours aux technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement, non seulement des langues mais également des disciplines non-linguistiques dans ces langues, est fortement promu, notamment au niveau européen (par exemple dans le Plan d'Action de la Commission européenne). L'utilisation de ces outils pourrait certainement être renforcée dans les établissements de formation de la Vallée d'Aoste. Elle permettrait des contacts immédiats, pertinents, soutenus et interactifs avec des élèves et des enseignants au-delà des montagnes.

Ces technologies, si elles sont employées à bon escient, permettent une meilleure individualisation de l'enseignement et sont appelées à figurer au centre du développement de l'outillage scolaire. L'Université de la Vallée d'Aoste, où l'équipement technologique est à la pointe des disponibilités, a un rôle capital à jouer dans la promotion d'une utilisation plus répandue et optimale des TICE à travers les secteurs et les disciplines.

La nécessaire exposition à la langue passe également par la multiplication des formes d'utilisation des langues apprises en dehors du cours de langue lui-même.

Ainsi, la consolidation des acquis en français dans la Vallée d'Aoste pourrait s'appuyer sur une continuation de l'enseignement des disciplines non-linguistiques dans cette langue, éventuellement sous des formes différentes – un système modulaire, une alternance des disciplines, des options maximalistes ou minimalistes en nombre de disciplines non-linguistiques offertes. Il apparaît que les réticences à l'encontre de l'éducation bilingue sont minimales à l'école maternelle et primaire, et relativement réduites au niveau du 1er degré du secondaire, de sorte que les efforts déjà consentis pour stimuler une acceptation forte des bienfaits du système en place devraient se concentrer aux niveaux supérieurs, y compris à l'Université de la Vallée d'Aoste.

D'après certains spécialistes de gestion plurilingue, il existe trois conditions pour la réussite d'un programme de sauvegarde ou de promotion d'un patrimoine linguistique : la capacité d'utiliser une langue donnée, l'occasion de l'utiliser et le désir de l'utiliser. Ces trois conditions individuelles sont nécessaires, mais insuffisantes si elles ne sont pas prises dans leur ensemble. Or, il est clair que les efforts considérables entrepris dans la région pour la création des capacités d'utiliser les deux langues principales ont été couronnées d'un certain succès. Mais aux niveaux supérieurs du parcours éducatif, les occasions d'utiliser les deux langues diminuent, ce qui freine le désir de les pratiquer.

Ce schéma, ancré non seulement sur les compétences linguistiques mais également sur les occasions de les utiliser, favorisant ainsi un plus grand désir d'exploiter cette richesse linguistique, avec une fierté plurilingue justifiée, pourrait guider les évolutions à venir.

Ce même schéma devrait valoir pour toutes les langues qui entrent en jeu dans la scolarisation en Vallée d'Aoste, qu'il s'agisse de l'italien, du français, du francoprovençal ou de l'allemand.

La question de l'extension des formes d'enseignement bilingue concerne aussi, dans une certaine mesure, l'usage de l'anglais. L'introduction de l'anglais comme discipline obligatoire

a aidé à créer davantage d'ouverture au bi- et au plurilinguisme. Dans le contexte éducatif de la Vallée d'Aoste, il n'est sans doute pas souhaitable de généraliser l'emploi de l'anglais dans des disciplines non-linguistiques. En effet, très peu de modèles d'éducation bilingue à l'étranger utilisent trois langues véhiculaires. Et pourtant les résultats obtenus en anglais troisième langue s'avèrent excellents. Le seul système européen imposant trois langues véhiculaires (le luxembourgeois, l'allemand et le français) est celui du Grand Duché de Luxembourg. Il n'en est pas moins vrai qu'une utilisation raisonnée de l'anglais dans l'enseignement de disciplines non linguistiques dans la Vallée d'Aoste peut être utile. Elle pourrait être limitée à des actes simples (par exemple : introduction de documents en anglais) ou à des situations de coopération internationale n'exigeant pas une forte compétence linguistique des enseignants. Une telle place accordée à l'anglais peut alors contribuer, elle aussi, à l'acceptation par les usagers de l'école de la priorité accordée au français dans le cadre du bi-plurilinguisme qui détermine la politique linguistique de la Vallée. De ce point de vue, il serait intéressant de vérifier la proportion d'enseignants de disciplines non-linguistiques dans l'enseignement secondaire supérieur possédant un niveau de compétences suffisant en anglais.

Enfin, l'exposition à l'allemand pour les enfants de la communauté linguistique Walser est nécessaire. Pour cela l'intervention de locuteurs de cette langue (parents d'élèves, grands-parents par exemple), des activités ludiques comme l'apprentissage de chansons du patrimoine, le récit d'histoires dans la langue doivent être poursuivis. Ce type d'interventions, qui ne peut remplacer l'enseignement de la langue à proprement parler, peut être efficace quant au développement des compétences et des connaissances culturelles si ces approches sont coordonnées pour assurer une cohérence des expériences faites par les élèves, dans le cadre d'un programme planifié. L'enseignement de l'allemand souffre de façon évidente d'un certain isolement. L'aide de l'Institut-Goethe de Turin n'est plus aussi active. De nouveaux partenariats sont à rechercher.

## **6.6 Utiliser les outils existants en tenant compte du contexte**

Le Rapport régional, les études diverses qui ont été réalisées et les suggestions formulées plus haut recommandent l'utilisation des outils du Conseil de l'Europe, essentiellement le CECR et le *Portfolio européen des langues*.

Même si le CECR prend plus particulièrement en compte l'apprentissage des langues étrangères, il offre néanmoins un nombre d'outils utiles pour l'enseignement et l'évaluation de langues comme le français dans la Vallée d'Aoste.

L'acquisition du français s'effectue comme langue de scolarisation. La réflexion sur ce sujet s'enrichit actuellement par des travaux conduits par le Conseil de l'Europe sur l'intégration des langues d'éducation dans la compétence plurilingue. Cette réflexion sur les objectifs et les démarches de l'enseignement des langues d'éducation est d'un intérêt immédiat pour l'Ecole valdôtaine, non seulement pour analyser les situations d'apprentissage dans l'enseignement bilingue mais aussi pour approfondir la réflexion sur l'apprentissage et la maîtrise de l'italien par tous les élèves, y compris ceux pour lesquels cette langue est la langue maternelle. La Vallée d'Aoste a certainement une contribution particulière à apporter à l'élaboration d'un Cadre adapté à l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues de scolarisation.

De plus, il est tout à fait possible de chercher à adapter localement les outils disponibles. Le CECR est au service des besoins particuliers des États membres. Par définition, son utilisation pertinente suppose une contextualisation de ses composantes essentielles. Ceci vaut par exemple pour les descripteurs des niveaux de compétences qui peuvent/doivent être ancrés dans la réalité des pratiques langagières des apprenants. La contextualisation du CECR en Vallée d'Aoste pourrait notamment passer par l'élaboration d'une batterie de descripteurs adaptés à l'expérience d'utilisation de la langue dans les disciplines non-linguistiques, si possible en coopération avec d'autres pays ou régions ressentant le même besoin (Suisse, Luxembourg, ...).

## 6.7 Approfondir le rôle spécifique de l'apprentissage du français

L'enseignement du français occupe une place stratégiquement essentielle pour le développement des pratiques plurilingues et dans la construction de représentations pertinentes sur la nature et la mise en œuvre de la compétence plurilingue.

Le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* signale que dans de nombreux pays où l'enseignement de l'anglais est massivement la première langue non maternelle étudiée, cet enseignement a une responsabilité particulière quant à la formation et à l'éducation plurilingue des élèves.

Il est évident que cette responsabilité revient, dans la Vallée d'Aoste, à l'enseignement du français. L'évolution induite par cette mission particulière dans le contexte valdôtain peut être illustrée par deux exemples :

- La Direction Générale à la langue française et aux langues de France du Ministère français de la Culture multiplie les initiatives pour promouvoir l'intercompréhension entre les langues romanes. Cette approche innovante et très favorable au plurilinguisme pourrait trouver plus d'écho dans la réflexion et les pratiques d'enseignement et de formation en Vallée d'Aoste. La connaissance par les élèves d'au moins deux langues romanes, l'italien et le français (ainsi que du francoprovençal pour certains) constitue une base très productive pour acquérir des compétences réceptives dans d'autres langues de la même famille et pour permettre aux élèves et étudiants l'accès à des sources et des œuvres dans ces différentes langues. La même perspective pourrait d'ailleurs être adoptée pour les langues germaniques auprès des élèves étudiants l'allemand et l'anglais dans la Vallée du Lys.

- L'activité langagière de médiation entre les langues ou entre des locuteurs de différentes langues, que l'on ne peut pas résumer à la traduction ou l'interprétation, est une pratique fréquente et joue un rôle non négligeable dans l'activité sociale et économique de la région. Elle est d'ailleurs explicitement désignée dans le CECR comme l'une des activités langagières majeures. Le cloisonnement traditionnel entre les langues a, très longtemps, rendu difficile une prise en compte de cette activité langagière dans les enseignements. La pédagogie intégrée des langues, telle qu'elle est promue dans la région, devrait rendre à la médiation la place qu'elle mérite. L'enseignement du français pourrait jouer un rôle moteur dans cette prise en compte, du fait de sa place dans le système éducatif et dans les pratiques sociales dans la Vallée d'Aoste.

Les évolutions esquissées ci-dessus, à titre d'exemples, dans les finalités et la pratique de l'enseignement du français permettraient de faire jouer à l'enseignement de cette langue un rôle pivot dans la formation et l'éducation plurilingues. Elles pourraient aussi se révéler très utiles à l'image de cet enseignement. L'enseignement du français, favorisé pour des raisons patrimoniales liées à l'identité de la région, pourrait alors apparaître davantage encore comme un enseignement tourné vers l'avenir. Il pourrait s'affirmer comme un facteur de réussite personnelle et professionnelle dans la mesure où ses bénéfices iraient au-delà de la maîtrise de cette langue et où il doterait tous les jeunes Valdôtains de compétences plus larges.

Ces développements ne sont naturellement pas sans conséquences sur la nature de la quatrième épreuve de français à l'Examen d'Etat.

Cette épreuve, calquée de l'épreuve d'italien à ce même examen, a pour finalité de permettre aux candidats de faire montre de capacités cognitives et transversales acquises à travers l'apprentissage et l'utilisation de différentes langues pendant la scolarité. Ces savoir faire sont bien entendu adaptés au projet de formation porté par le système éducatif et dépassent naturellement la seule maîtrise de capacités langagières.

On peut reconnaître dans les objectifs de cette épreuve et dans le succès rencontré par les candidats<sup>45</sup> une mise en œuvre du projet bi-plurilingue. Cette dynamique pourrait aller plus loin encore en explorant plusieurs des voies esquissées plus haut :

- Les fonctions sociales de l'italien et du français dans la société valdôtaine ne sont pas identiques ; les niveaux de compétences ne peuvent donc pas être les mêmes à la fin de

---

<sup>45</sup> Cf page 17

l'enseignement secondaire supérieur. Les compétences de compréhension sont notoirement plus développées. Cette différence pourrait être prise en compte dans les attentes lors de l'évaluation, que ce soit dans l'épreuve terminale ou dans l'évaluation en contrôle continu. Il n'est pas question, par là, de mettre en cause le principe d'égalité de traitement entre les deux langues inscrit dans le statut spécial de la région ni même l'intérêt d'une quatrième épreuve obligatoire de français à l'Examen d'État. Il s'agit de distinguer « égalité de traitement » et identité dans les attentes et les exigences.

- Le rôle qui pourrait être joué par l'enseignement du français dans le développement de composantes de la compétence plurilingue, comme l'aptitude à l'intercompréhension ou l'activité de médiation, pourrait progressivement trouver une traduction dans la définition de cette épreuve.

L'influence des examens est importante sur les pratiques enseignantes et sur les représentations quant aux objectifs de l'Ecole. On peut dès lors avancer que la réalité des évolutions apportées à l'enseignement des langues dans la Vallée d'Aoste devra, pour être perçue, trouver une traduction perceptible dans la définition de cette épreuve, vitrine de la spécificité bilingue de cette région.

## **7. Remarques conclusives**

La Région Autonome Vallée d'Aoste bénéficie d'un grand nombre de facteurs très positifs pour la définition et la réussite d'une politique linguistique adaptée aux enjeux politiques, culturels et économiques actuels : promotion d'une certaine diversité linguistique, importance des moyens et des ressources mises au service de cet objectif, existence d'une recherche de très haut niveau en didactique de l'enseignement des langues, ouverture internationale et coopération transfrontalière de nombreuses institutions, engagement de nombreux enseignants et chefs d'établissement et sentiment largement partagé d'une concordance entre la politique visant à un haut niveau de compétences linguistiques et les besoins économiques de la région. Fait important, ces facteurs sont présents simultanément.

Les évolutions sociolinguistiques en Vallée d'Aoste, l'évidence de l'importance des compétences linguistiques dans le contexte économique et les nombreux questionnements actuels en Italie et en Europe à propos des langues rendent nécessaire une analyse critique des finalités et des modalités de la politique linguistique éducative poursuivie. L'adhésion indispensable de tous les acteurs concernés par la politique linguistique éducative nécessite que la défense du patrimoine linguistique et culturel soit relayée par une perspective d'avenir.

La force des orientations suivies dans la région repose certainement sur les valeurs qui les sous-tendent : respect de la diversité, importance de l'identité culturelle et linguistique. Ces valeurs qui ont prévalu jusqu'alors doivent être enrichies par d'autres, qui leur sont complémentaires : nécessité individuelle et collective du plurilinguisme, cohésion sociale et accès de tous à la citoyenneté démocratique. Les réponses techniques aux difficultés éventuelles sont plus aisées à trouver ou à identifier, une fois que la politique linguistique éducative a trouvé sa légitimité dans des valeurs partagées. Un grand nombre de suggestions innovantes et de grande qualité ont d'ailleurs déjà été développées.

Même si les développements contenus dans ce texte sont essentiellement consacrés aux « langues historiques » de la Vallée d'Aoste, les principes et valeurs qui y sont mis en œuvre concernent toutes les autres langues présentes dans la région. Il est évident qu'en Vallée d'Aoste une place particulière doit être faite à certaines langues dans le cursus des élèves et dans le soutien public à la promotion de ces langues. Mais l'éducation à la tolérance linguistique et culturelle, le développement de l'envie d'apprendre des langues tout au long de la vie et la valorisation de toutes les langues qui composent le répertoire plurilingue de chaque individu ne peuvent être des objectifs marginaux, en particulier dans une région qui fonde son identité sur la revendication de sa diversité. Il en va naturellement de même dans



le traitement des questions d'apprentissage des langues par les enfants à besoins spécifiques ou pour la place à accorder à la /aux langue(s) des signes.

Le Ministère italien de l'éducation joue un rôle majeur dans la promotion des politiques européennes ainsi dans la valorisation des bonnes pratiques, permettant d'envisager d'éventuelles interventions de compensation sur le territoire national. Il a manifesté son intérêt pour la démarche engagée pour l'élaboration du Profil de politique linguistique éducative dans la Vallée d'Aoste. Ce Profil a été réalisé après la publication du Profil de Lombardie en 2006. Il montre que, sur la base des mêmes principes fondamentaux, il est possible à une région de définir une politique linguistique adaptée à son contexte et reflétant une volonté particulière dans l'un ou l'autre des domaines concernés. Les points communs apparaissent clairement, comme par exemple les questions identiques posées sur la gouvernance du système éducatif dans une situation où l'autonomie des institutions scolaires se renforce. Les différences sont tout aussi frappantes. Une seule suffira, tant sa valeur symbolique est forte : le rôle de l'enseignement obligatoire de l'anglais est perçu comme un danger pour les autres apprentissages linguistiques dans un cas (Lombardie); il a permis de mieux faire comprendre la richesse que constitue le plurilinguisme dans l'autre (Vallée d'Aoste).

La multiplication des Profils de Régions italiennes pourrait contribuer à la définition d'une politique linguistique éducative en Italie et compléter ainsi, par un mouvement allant des Régions à l'Etat, l'action du Ministère à Rome.

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

### **Conventions** <http://conventions.coe.int>

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

### **Recommandations et Résolutions en matière de politique**

- **Comité des Ministres du Conseil de l'Europe** ([www.coe.int/T/cm](http://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<sup>e</sup> session de la Conférence permanente (Cracovie, octobre 2000)

1. 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.

2. 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. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe**

[www.coe.int/lang/fr](http://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 :

1. 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) ;
2. 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) ;
3. 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 de la *Version intégrale* ainsi que de la *Version de synthèse* ont été publiées en 2007 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/fr](http://www.coe.int/portfolio/fr)**

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](http://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](http://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. La version définitive, qui prendra en compte le feedback obtenu pendant la phase pilote, sera publiée en 2008.

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 : Le point de vue du Conseil de l'Europe en matière d'enseignement des langues : le plurilinguisme**

Devant la diversité linguistique de l'espace européen et de chacun de ses Etats, le Conseil de l'Europe a développé une position : celle de la valorisation et du développement du plurilinguisme. D'autres "solutions" sont envisageables : rechercher une langue unique pour l'Europe, utiliser l'anglais comme seule langue de communication entre Européens, abandonner à leur sort les "petites langues", ne pas prendre en charge les langues des nouveaux installés, qui viennent "compliquer" ultérieurement le multilinguisme européen... Un consensus s'est créé entre les Etats membres du Conseil de l'Europe autour du plurilinguisme de chaque Européen comme finalité principale destinée à guider la réalisation des politiques linguistiques éducatives. Cette position est formulée dans nombre de documents (voir Annexe 1) et elle a été explicitée concrètement dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (voir Annexe 2).

Il convient de définir clairement cette notion, qui peut prêter à malentendus. En premier lieu, cette perspective met au centre des politiques éducatives non les langues, envisagées pour elles-mêmes, et la diversité multilingue<sup>46</sup> mais ceux qui les utilisent. Ensuite, l'accent est mis sur la capacité que possède chaque individu d'apprendre et d'utiliser plus d'une langue dans la communication sociale. Le plurilinguisme est défini dans les textes du Conseil de l'Europe comme la compétence à utiliser plusieurs langues pour la communication, langues que l'on maîtrise à des degrés divers. Ce n'est pas une juxtaposition de compétences distinctes mais une compétence complexe unique. Il revient à l'éducation plurilingue de stimuler cette compétence et d'en prendre en charge le développement. Il ne s'agit pas de faire des Européens des polyglottes mais de les accompagner dans le développement de cette compétence plurilingue et pluriculturelle tout au long de la vie.

Les raisons qui ont conduit à orienter l'action du Conseil de l'Europe vers la valorisation et le développement de la compétence des personnes sont multiples : en effet, le plurilinguisme est une notion qui comporte à la fois des dimensions psycho-cognitives et didactiques, politiques et éducatives, toutes en mesure de constituer, ensemble ou séparément, des finalités partagées pour les politiques linguistiques éducatives en Europe :

1/ La compétence plurilingue est potentiellement présente chez tous les individus et peut donc être développée ; cette compétence est la concrétisation de la capacité de langage, dont tout être humain dispose génétiquement et qui peut s'investir dans plusieurs langues.

Il revient à l'Ecole d'assurer le développement harmonieux de la compétence plurilingue de tous, au même titre que celui de leurs capacités physiques, cognitives ou créatives/imaginatives. Cette compétence est actuellement segmentée entre différentes matières scolaires qui s'ignorent, le plus souvent : il convient de rétablir des cohérences entre les différents enseignements de langue (nationale, maternelle, étrangère, classique...), en parallèle et dans leur succession et d'intégrer le développement de cette capacité dans le cadre d'une éducation linguistique cohérente.

2/ Le répertoire plurilingue de chacun comporte des langues différentes (langue(s) acquise(s) dès l'enfance, apprises ensuite, grâce à un enseignement, de manière autonome...), pour lesquelles il a acquis des compétences différentes (conversation, lecture, écoute...), à des niveaux de maîtrise eux-mêmes différents. Ces langues du répertoire peuvent recevoir des fonctions différentes : communiquer en famille, socialiser avec les voisins, travailler, exprimer son appartenance à un groupe... Si tous les répertoires

---

<sup>46</sup> Ici, comme dans le *Guide ...*, "multilinguisme" réfère à la présence, dans une aire géographique donnée, grande ou petite, de plusieurs variétés linguistiques (formes de la communication verbale, quel qu'en soit le statut) et "plurilinguisme" réfère au répertoire de variétés linguistiques que peuvent utiliser les locuteurs ; celui-ci comprend la "langue maternelle"/première et toutes celles acquises ultérieurement, là encore, quel que soit leur statut à l'école et dans la société

plurilingues sont différents entre eux, on peut estimer que certains groupes ont un répertoire structuré de manière partiellement identique.

Or, dans une entité politique et sociale donnée, les langues n'ont pas le même statut et la même reconnaissance : certaines sont langue officielle, langue de scolarisation, langue de minorités reconnues, de groupes non reconnus ; certaines sont recherchées et source de prestige, d'autres dévalorisées et handicapantes, facteur d'exclusion...

Il revient à l'Etat d'assurer démocratiquement les équilibres entre les répertoires plurilingues des groupes et entre les langues que la collectivité nationale, régionale, fédérale utilise pour ses projets (relations avec les régions frontalières, insertion dans l'espace régional, dans l'espace européen, dans les échanges internationaux...). Le rôle majeur des politiques linguistiques est ainsi d'organiser la gestion équilibrée des répertoires plurilingues, des langues du territoire et des besoins collectifs, en fonction des ressources disponibles et des traditions culturelles et éducatives, pour assurer la cohésion sociale, au besoin par la reconnaissance explicite des droits et des devoirs linguistiques de chacun.

3/ Le développement de la compétence plurilingue est partie intégrante des perspectives européennes, car il a pour finalité :

- d'éviter les pertes économiques et culturelles que représente la disparition de locuteurs d'une langue, dont la collectivité n'a pas été en mesure d'accompagner la transmission
- de permettre à chaque Européen d'agir efficacement comme citoyen au sein de l'espace public national et transnational
- de rendre l'Europe plus présente à tous, car celle-ci n'est pas uniquement une entité économique et administrative. L'Europe est aussi un espace multiculturel et multilingue, où que l'on soit, et le sentiment d'appartenir à ce même espace dépend, entre autres, de la capacité à reconnaître la richesse des répertoires linguistiques et à se reconnaître collectivement et affectivement dans cette pluralité. La civilité et la bienveillance linguistiques pour l'Autre sont susceptibles de fonder une appartenance à l'Europe, ancrée non dans la valorisation de telle ou telle langue particulière mais fondée sur le respect de la diversité des répertoires plurilingues des citoyens européens, comme expression plurielle de leur(s) identité(s)
- de constituer un des fondements du "vivre-ensemble" démocratique. Si l'on reconnaît la diversité des langues de son propre répertoire, celle de leurs fonctions et de leur valeur, cette conscience de la diversité que l'on porte en soi est de nature à favoriser une perception positive des langues de l'Autre. La valorisation du plurilinguisme constitue ainsi le fondement d'une éducation à la tolérance linguistique, en tant qu'éducation interculturelle. Il revient à l'enseignement, particulièrement à celui des langues les plus recherchées, d'amener les apprenants/utilisateurs à considérer le développement de leur compétence plurilingue comme une finalité personnelle tout autant que comme la pleine réalisation de leurs responsabilités de citoyen démocratique.

La valorisation et le développement du plurilinguisme constituent ainsi l'un des aspects fondamentaux de l'inclusion sociale et de l'éducation à la citoyenneté démocratique. Le *Guide...* souligne ce point.

Le Comité des Ministres, dans la Déclaration et le Programme concernant l'éducation à la citoyenneté démocratique du 7 mai 1999, 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'Etats et de Gouvernements 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 sociale 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 non seulement à celle de leur 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 (2.2.3 p. 35, Version intégrale du *Guide...*).

Il convient de souligner que cette finalité, qui reflète un consensus entre les Etats membres, implique une mise en œuvre progressive : la mise en place de mesures appropriées (programmes et curriculums, formation des enseignants ...) peut passer par de nouvelles formes d'organisation, nécessitant des ressources financières complémentaires ou des décisions politiques importantes. La réalisation de politiques linguistiques éducatives pour le développement du plurilinguisme peut être envisagée de bien des manières. On peut donc s'attendre à ce que les implications du *Profil* et ses conséquences, possibles ou effectives, soient variables suivant les pays, en fonction de la conjoncture politique nationale ou encore de son histoire et de ses cultures éducatives.

## **Annexe 4 : Représentants des autorités nationales et Experts du Conseil de l'Europe**

### **Représentant de l'Assessorat éducation et culture de la Région Autonome Vallée d'Aoste**

M. Laurent Viérin, Assesseur à l'Education et à la Culture

### **Auteurs du rapport régional**

#### Coordinatrice :

Mme Rita Decime (ancienne inspectrice technique)

#### Membres :

Mme Annabella Cabianca (ancienne responsable du bureau pour les projets communautaires et l'enseignement de l'anglais auprès de la Surintendance des écoles)

Mme Marisa Cavalli (IRRE-VDA)

Mme Viviana Duc (Surintendance des écoles, Service de support à l'autonomie scolaire),

M. Piero Floris (directeur technique, Surintendance des écoles)

Mme Stefania Paoloni (professeur d'allemand dans la communauté Walser)

M. Gianmario Raimondi (Université de la Vallée d'Aoste)

Mme Luisa Revelli (Université de la Vallée d'Aoste)

Mme Gabriella Vernetto (Surintendance des écoles, Service de support à l'autonomie scolaire)

## **Conseil de l'Europe**

### Rapporteur

M. Francis Goullier, Inspecteur général de l'éducation nationale, Ministère de l'éducation nationale, Paris

### Experts

M. Hugo Baetens-Beardsmore, Professeur à l'Université Libre de Bruxelles & Vrije Universiteit Brussel, Belgique

M. Charles Berg, Professeur à la Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de l'Education, Luxembourg

Mme Bernardette Holmes, School of Humanities, University of Southampton, Royaume Uni

### Division des Politiques linguistiques

Mme Johanna Panthier, Division des politiques linguistiques, DG IV, Conseil de l'Europe, Strasbourg

## **Annexe 5 : Programme de visite du Groupe d'experts, 2 au 6 avril 2007**

### **Lundi 2 avril**

#### MATIN

Assessorat éducation et culture, Palais de la Région, place Deffeyes 1, Aoste

- 9h Accueil de M. Laurent Viérin, Assesseur à l'Éducation et à la Culture de la Région Autonome Vallée d'Aoste
- 9h15 Rencontre avec Mme Suzanne Ely, représentante du Ministère de l'Éducation et de la Culture, Direction générale des Relations internationales
- 9h30 Réunion préliminaire comité d'experts

Lycée classique et artistique d'Aoste

- 11h Visite de classes (section européenne – expérimentation diplôme binational ESABAC)

#### APRES-MIDI

Assessorat éducation et culture, Palais de la Région, place Deffeyes 1, Aoste

- 14h Rencontre avec M. Charles Perrin, sénateur au Parlement italien
- 15h Table ronde avec les responsables de projets du Service de soutien à l'autonomie scolaire – Surintendance des écoles de la Vallée d'Aoste :
  - Viviana Duc – responsable de la coopération transfrontalière et coordinatrice du projet de diplôme binational franco-italien
  - Piero Floris – dirigeant technique
  - Wilma Tonetta – coordinatrice des projets bi-plurilingues à l'école secondaire de 2<sup>ème</sup> degré – épreuves de français à l'examen d'Etat
  - Gabriella Vernetto – responsable de la dimension européenne de l'éducation

17h00 Rencontre avec les représentants du CELVA (Consortium des collectivités locales de la Vallée d'Aoste)

Bibliothèque régionale d'Aoste

17h45 Rencontre avec M. Gabriel Joseph Rivolin, directeur des bibliothèques régionales – Visite de la Bibliothèque régionale

### **Mardi 3 avril**

#### MATIN

##### Groupe A

Institution scolaire Mont-Rose A – Ecole sec. du 1<sup>er</sup> degré de Pont-Saint-Martin

- 9h Rencontre avec les responsables des projets d'éducation bi-plurilingue et des projets européens – Visite de classes

##### Groupe B

Institution scolaire Mont-Emilius 1 – Ecole de l'enfance de Fénis

- 9h Visite de classes (projet ALICE)

Centre Walser de Gressoney-Saint-Jean

11h30 Rencontre avec les représentants de la Communauté Walser

APRES-MIDI

Institution scolaire Walser Mont—Rose B – école primaire d'Issime

14h Visite de classes

Assessorat éducation et culture, Palais de la Région, place Deffeyes 1, Aoste

17h Table ronde avec les représentants des élèves (Consulta studenti)

18h Rencontre avec M. Gérard Enjolras, attaché de coopération pour le français, Ambassade de France en Italie, et M. Adrien Berthier, directeur de l'Alliance Française pour la Vallée d'Aoste

### **Mercredi 4 avril**

MATIN

Groupe A

Lycée scientifique E. Bérard d'Aoste

9h Rencontre avec les responsables des projets d'éducation bi-plurilingue et des projets européens – Visite de classes

Institut Agricole Régional

10h30 Rencontre avec les responsables de l'enseignement des DNL en L2 et des projets européens – Visite de classes

Groupe B

Institution scolaire Mont-Emilius 3 – Ecole de l'enfance de Plan Felinaz

9h Visite de classes (TICE et enseignement des langues)

Institution scolaire M. I. Viglino

10h30 Rencontre avec les responsables des projets d'accueil et d'intégration des élèves étrangers et des projets européens

APRES-MIDI

Centre d'études francoprovençales de Saint-Nicolas

14h30 M. Alexis Betemps, directeur du Centre d'Etudes Francoprovençales

Assessorat éducation et culture, Palais de la Région, place Deffeyes 1, Aoste

17h Rencontre avec M. Elmo Domaine, directeur des services culturels

17h30 Table ronde avec les responsables de l'IRRE-VDA

Mme Irene Bosonin, directeur de l'IRRE

M. Piero Aguetta

Mme Marisa Cavalli

Mme Fulvia Dematteis

## Jeudi 5 avril

### MATIN

Université de la Vallée d'Aoste – rue de Capucins, Aoste

- 9h Accueil du Recteur
- 9h15 *Stratégies de politique européenne à l'Université de la Vallée d'Aoste*, Mme Teresa Grange, délégué aux relations internationales, président de la faculté des Sciences de la formation
- 9h30 Table ronde *Politique linguistique régionale et formation des enseignants*  
Participants :  
M. Stefano Cacciamani, professeur de psychologie de l'éducation, responsable e-learning, faculté des Sciences de la formation  
Mme Luisa Revelli, professeur de linguistique italienne, responsable du cours de spécialisation post-maîtrise Perfectionnement en didactique de l'italien L2, faculté des Sciences de la formation  
Mme Annabella Cabianca, professeur d'anglais, faculté des Sciences de la formation  
Mme Carla Arizio, superviseur et coordinateur des stages - SSIS - anglais  
Mme Antonella Mattei, superviseur et coordinateur des stages - SSIS – français  
Mme Romina Giannarelli, superviseur et coordinateur des stages – Sciences de l'éducation
- 11h *Les langues à l'Université de la Vallée d'Aoste : offre formative et secteurs d'enseignement*, M. Gianmario Raimondi, professeur de linguistique italienne, faculté de Langues et Communication
- 11h15 *Formation linguistique et monde du travail*, M. Bryan Weston Wyly, et Mme Chiara Mauri, professeurs de la faculté de Langues et Communication

### APRES-MIDI

Assessorat éducation et culture, Palais de la Région, place Deffeyes 1, Aoste

- 14h30 Rencontre avec les représentants des organisations syndicales  
15h30 Rencontre avec les représentants de la RAI et de la presse locale  
16h30 Rencontre avec les représentants du Centre territorial permanent  
17h30 Rencontre avec M. Ego Perron, président du Conseil régional

## Vendredi 6 avril

Assessorat éducation et culture, Palais de la Région, place Deffeyes 1, Aoste

- 8h Réunion de travail entre le comité d'experts et le coordinateur pour la Vallée d'Aoste

## **Annexe 6 : Liste des personnes rencontrées par le Groupe d'experts**

M. Carlo PERRIN, Sénateur au Parlement italien  
M. Ego PERRON, Président du Conseil régional  
M. Laurent VIERIN, Assesseur régional à l'Education et à la Culture

Mme Anna Maria TRAVERSA, dirigeant de l'Institution scolaire d'instruction classique et artistique d'Aoste  
Mme Carla FRACCHIA, professeur de lettres à l'Institution scolaire d'instruction classique et artistique d'Aoste  
Mme Paola VENTURA, professeur de mathématiques et physique à l'Institution scolaire d'instruction classique et artistique d'Aoste

M. Piero FLORIS, dirigeant technique  
Mme Viviana DUC, référent pour la coopération transfrontalière et coordinatrice du projet ESABAC  
Mme Wilma TONETTA, référent pour les projets bi-plurilingues à l'école secondaire du 2<sup>ème</sup> degré – épreuves de français à l'examen d'Etat  
Mme Gabriella VERNETTO, référent pour les projets européens

M. Patrick THERISOD, directeur du Consortium des collectivités locales de la Vallée d'Aoste (CELVA)  
M. Andrea ROSSET, syndic de Quart, membre du Consortium des collectivités locales de la Vallée d'Aoste (CELVA)

M. Joseph Gabriel RIVOLIN, directeur du Système Valdôtain des Bibliothèques

Mme Silvana VIERIN, dirigeant de l'Institution scolaire Mont Rose A  
Mme Donatella CAMIZZI, professeur de français à l'Institution scolaire Mont Rose A  
Mme Adalgisa FEY, professeur de mathématiques à l'Institution scolaire Mont Rose A

Mme Ersilia FERRARIO, dirigeant de l'Institution scolaire Mont Emilius 1  
Mme Paola AVENATTI, institutrice à l'Institution scolaire Mont Emilius1  
Mme Enrica BANCOD, institutrice à l'Institution scolaire Mont Emilius1  
Mme Manuela CHAPPELLU, institutrice à l'Institution scolaire Mont Emilius1  
Mme Anita DAUDRY, institutrice à l'Institution scolaire Mont Emilius1  
Mme Daniela MINUZZO, institutrice à l'Institution scolaire Mont Emilius1  
Mme Irene TOLOSANO, institutrice à l'Institution scolaire Mont Emilius1

M. Vittorio DE LA PIERRE, directeur du Centre culturel Walser de Gressoney Saint-Jean  
M. Peter LINTY, syndic adjoint de Gressoney Saint-Jean  
Mme Laura BASSI, membre fondateur et animatrice du Centre culturel Walser de Gressoney Saint-Jean, ancienne institutrice  
M. Eugenio SQUINDO, membre fondateur et animateur du Centre culturel Walser de Gressoney Saint-Jean  
Mme Elide SQUINDO, ancienne institutrice

Mme Stefania PAOLONI, professeur d'allemand à l'Institution scolaire Walser Mont Rose B

M. André AILLON, représentant de la « Consulta degli studenti »  
M. Alex AMENDOLIA, représentant de la « Consulta degli studenti »  
M. Luca DEBERNARDI, représentant de la « Consulta degli studenti »  
Mlle Inge DORIGATO, représentant de la « Consulta degli studenti »

M. Gérard ENJOLRAS, attaché de coopération pour le français, Service de Coopération et d'Action Culturelle, Ambassade de France en Italie.

M. Adrien BERTHIER, directeur de l'Alliance française pour la Vallée d'Aoste

Mme Edilia FERRARESE, dirigeant du Lycée scientifique E. Bérard d'Aoste

Mme Lucilla CHASSEUR, professeur d'histoire et de philosophie au Lycée scientifique E. Bérard d'Aoste

M. Oscar MARGUERETTAZ, directeur de l'Institut Agricole Régional

Chanoine Joseph VAUDAN, membre de la congrégation du Grand-Saint-Bernard

Mme Colette THEVENET, professeur de français à l'Institut Agricole Régional

Mme Maria MORINA, dirigeant de l'Institution scolaire Mont Emilius 3

Mme Sabina CORNALI, institutrice à l'Institution scolaire Mont Emilius 3

Mme Marina MORABIA, institutrice à l'Institution scolaire Mont Emilius 3

Mme Rosanna DOMENIGHINI, dirigeant adjoint de l'Institution scolaire M. Ida Viglino

Mme Carla PRAMOTTON, professeur de mathématiques à l'Institution scolaire M. Ida Viglino, responsable de la dimension européenne de l'éducation

Mme Eleonora GRASSIS, professeur d'italien et d'histoire à l'Institution scolaire M. Ida Viglino, responsable du projet d'intégration des élèves d'origine étrangère

Mme Laura MASCOTTO, professeur à l'Institution scolaire M. Ida Viglino

Mme Elena PAGANO, professeur d'anglais à l'Institution scolaire M. Ida Viglino

Mme Anna PAOLETTI, professeur d'italien et d'histoire à l'Institution scolaire M. Ida Viglino

Mme Daniela MILLIERY, professeur à l'Institution scolaire M. Ida Viglino

M. Alexis BETEMPS, directeur du Centre d'études francoprovençales de Saint-Nicolas

M. Bruno DOMAINE, syndic de Saint Nicolas

M. Rosito CHAMPRETAVY, membre du Cent du Centre d'études francoprovençales de Saint-Nicolas

M. Elmo DOMAINE, directeur des services culturels de l'Assessorat de l'Education et de la Culture

Mme Irene BOSONIN, directeur de l'IRRE-VDA

M Piero AGUETTAZ, responsable du secteur de la documentation à l'IRRE-VDA

Mme Marisa CAVALLI, responsable du secteur de la recherche à l'IRRE-VDA

Mme Fulvia DEMATTEIS, responsable du secteur de la formation à l'IRRE-VDA

M. Pietro PASSERIN D'ENTREVES, recteur

Mme Teresa GRANGE, doyenne de la Faculté des Sciences de la Formation et présidente du Comité de Proposition de la SSIS

M. Stefano CACCIAMANI, chercheur en psychologie du développement et de l'éducation, faculté des Sciences de la Formation

Mme Chiara MAURI, professeur extraordinaire d'économie et de gestion d'entreprises, faculté de Langues et Communication

M. Gianmario RAIMONDI, professeur associé de linguistique italienne, faculté de Langues et Communication

Mme Luisa REVELLI, chercheur en linguistique italienne, faculté des Sciences de la Formation

M Bryan WESTON WYLY, chercheur en langue et traduction - langue anglaise, faculté de Langues et Communication

Mme Annabella CABIANCA, professeur vacataire de langue anglaise et de didactique de la langue anglaise

Mme Carla ARIZIO, superviseur de stage

Mme Romina GIANNARELLI, superviseur de stage  
Mme Antonella MATTEI, superviseur de stage

M. Corrado FOSSON, secrétaire syndical SINASCEL-CISL  
M. Riccardo MONZEGLIO, secrétaire syndical SISM-CISL  
Mme Clea YEULLAZ, représentant syndical SAVT  
M. Alessandro CELI, secrétaire syndical SNALS

M. Renato WILLIEN, journaliste, représentant de la RAI  
M. Daniele AMEDEO, ancien journaliste RAI

Mme Renata PERRET, responsable du « Centro Territoriale Permanente »