



HAL
open science

Enseignement-apprentissage de l'italien et du français dans l'enseignement secondaire en contexte frontalier : de l'idéal européen aux réalités sur le terrain

Renaud Kintz

► **To cite this version:**

Renaud Kintz. Enseignement-apprentissage de l'italien et du français dans l'enseignement secondaire en contexte frontalier : de l'idéal européen aux réalités sur le terrain. Linguistique. 2021. dumas-03727814

HAL Id: dumas-03727814

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03727814>

Submitted on 10 Feb 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Année universitaire 2020/2021

Enseignement-apprentissage de l'italien et du français dans l'enseignement secondaire en contexte frontalier : de l'idéal européen aux réalités sur le terrain

Renaud Kintz

Mémoire de Master 2 Mention Sciences du Langage
Parcours Sociolinguistique et Politiques linguistiques-éducatives (EAD)

Institut des Technosciences, de l'Information et de la Communication

Directrice de mémoire : Carmen Alén Garabato

Mémoire soutenu le 6 septembre 2021

Je souhaite remercier chaleureusement les enseignantes et les enseignants ayant bien voulu répondre à mon questionnaire, et plus particulièrement Silvia Diegoli (présidente de l'ADILF), et Coralie et Francesco (enseignants d'italien en PACA), pour avoir en plus pris le temps de m'accorder un entretien.

Je tiens également à remercier mes amies et collègues, Aurélie, Gloria, et Scarlett, pour leur relecture et leur soutien durant la rédaction.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	5
PARTIE 1 : De l'idéal plurilingue européen	7
I. Historique	7
II. Les recommandations européennes en matière de politique linguistique dans l'enseignement secondaire	11
1. Des textes qui ne sont pas juridiquement contraignants	11
2. « Langue maternelle plus deux »	13
3. Formation des enseignants.....	15
4. CLIL/EMILE.....	18
5. Région frontalière	18
III. Plurilinguisme : de l'idéal à l'idéologie	22
1. Des définitions pas si simples.....	22
2. L'idéal européen de paix	28
3. La logique économique	30
4. Contre une hiérarchisation des langues	32
5. Des préoccupations politiques et non pédagogiques	33
IV. Critique de l'idéologie plurilingue	38
1. Affirmation de l'idéologie en tant que telle.....	38
2. Plurilinguisme vs monolinguisme	40
3. La « croyance » plurilingue	41
4. Un plurilinguisme forcément bénéfique ?	43
5. Une mise en place peu démocratique	46
V. Les faiblesses du CECR et de son Volume Complémentaire	49
1. Quel "cadre" ?	49
2. Un document difficile à lire.....	51
3. Une élaboration peu scientifique et peu démocratique	53
4. Des descripteurs flous.....	55
5. Utilisation restrictive du <i>Cadre</i>	56
6. Certification	57
7. Quelle didactique des langues ?.....	62
VI. Autres outils	72
1. Le Portfolio Européen des Langues.....	72
2. Le CARAP	74
VII. Enseignement en contexte frontalier	76
1. Une didactique des langues étrangères spécifique en régions frontalières ?.....	76
2. Les représentations de la langue du voisin	77
VIII. Fonctions « utilitaristes » de l'apprentissage des langues	79
1. Travail et économie	79
2. Caractéristiques frontalières	81
IX. Quelques éléments des politiques nationales	83
1. France	83
2. Italie.....	92
3. Traité du Quirinal	92
PARTIE 2 : Les réalités sur le terrain	93
I. Méthodologie de la recherche	93
1. Contexte de la recherche.....	93
2. Méthode de recueil de données.....	93
3. Limites de la recherche.....	95
4. Exploitation des données	96

5. Données de seconde main.....	97
6. Conventions d'écriture	98
II. Informations générales.....	99
1. Langues étrangères apprises dans le secondaire	99
2. Les chiffres de l'italien en France et en PACA	99
3. Sections linguistiques	103
4. Dépenses publiques	108
5. Postes au concours.....	109
6. Types de contrat	111
III. Pédagogie.....	114
1. Le manuel	114
2. Les approches didactiques	114
3. Le programme	115
4. La pratique de l'oral	118
5. La langue d'enseignement.....	118
6. Les effectifs de classe.....	119
7. L'espace-classe.....	121
8. Temps consacré aux tâches pédagogiques.....	122
9. Le CECR	124
IV. Place de l'italien/du français dans l'établissement	128
1. Point de vue des enseignants	128
2. L'italien et le français face aux autres langues	131
3. « Utilité » de l'apprentissage de la langue du voisin	135
4. Importance par rapport à l'anglais.....	138
5. Les raisons de l'apprentissage	138
6. L'Esabac	138
7. L'EMILE	139
8. Echanges scolaires et excursions	140
9. Niveau atteint en fin de cycle	140
10. Les assistants de langue.....	141
11. Soutien du Ministère.....	142
12. La réforme du lycée en France	143
V. Moyens.....	149
1. Moyens à disposition	149
2. Investissements souhaités	150
VI. Formation des enseignants	152
1. La formation initiale	152
2. Les études à l'étranger.....	158
3. La formation continue	159
4. Les évaluations par l'Inspection	167
5. Le Grenelle de l'Education.....	173
VII. Les souhaits des enseignants.....	177
VIII.À propos des pistes d'amélioration	183
CONCLUSION.....	193
BIBLIOGRAPHIE	196
ANNEXE : Questionnaire.....	203
BONUS : L'essentiel résumé en quinze mèmes.....	211

INTRODUCTION

Le point de départ de ce mémoire fut le constat, tout d'abord à titre personnel et en tant qu'enseignant de langue moi-même¹, que les conditions d'enseignement ne correspondent malheureusement que rarement aux belles intentions dont aiment se targuer les instances européennes comme les gouvernements nationaux concernant l'apprentissage des langues. J'ai donc souhaité investiguer la réalité d'une situation d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, autre que la mienne, afin de la mettre en relation avec les intentions affichées officiellement en matière d'enseignement-apprentissage des langues en Europe. L'hypothèse générale est donc celle d'un écart conséquent² entre les recommandations officielles et la réalité du quotidien des enseignants. J'ai également trouvé intéressant de pouvoir comparer deux situations semblables (l'enseignement secondaire) dans un contexte frontalier (France-Italie), en ayant ici pour hypothèse que ce contexte est censé encourager l'apprentissage de la langue du voisin dans les régions concernées (PACA-Piémont).

Dans la 1^{ère} partie, il sera donc question de la politique linguistique-éducative vue par les instances européennes, et plus particulièrement le Conseil de l'Europe. Je commencerai par présenter les principales recommandations européennes (en me cantonnant à l'enseignement secondaire), avant de développer le projet de « l'éducation plurilingue et interculturelle » mis en avant depuis 20 ans par l'Unité des politiques linguistiques de cette même instance, et dont le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR³) est l'outil principal, connu de chaque enseignant de langue et adopté par bon nombre de systèmes éducatifs. Nous verrons que celui-ci révèle toutefois une conception relativement pauvre de l'enseignement-apprentissage, et que le « projet plurilingue » dans lequel il s'inscrit est loin d'être aussi idyllique qu'il n'y paraît. Je présenterai enfin quelques caractéristiques liées au contexte frontalier, de même que quelques éléments des politiques nationales.

Dans cette partie, qui pourra sembler critique concernant les politiques linguistiques prônées par le Conseil de l'Europe et les outils qu'il diffuse, il ne s'agira bien entendu pas de remettre en cause l'intérêt de l'apprentissage des langues (et je serai, en tant qu'enseignant de langue et passionné par l'apprentissage des langues, certainement très mal placé pour le faire), mais bien d'avoir un regard plus avisé et plus conscient par rapport à ces politiques, qui au-delà de leur caractère idéologique et malgré les finalités affirmées, ne semblent justement pas aller dans le

¹ Je tiens à préciser que je suis enseignant de Français Langue Etrangère (depuis 8 ans), mais que j'ai toujours enseigné à l'étranger, principalement en Allemagne, et généralement à un public adulte (et étudiant). Outre une brève expérience de quelques mois en tant que professeur d'anglais remplaçant dans un établissement privé (en France) suite à ma licence (je sais donc ce que cela fait que de se retrouver devant 34 élèves de 6^e quand on n'a jamais donné le moindre cours de sa vie), je n'ai aucune expérience d'enseignement dans le secondaire public ni en France, ni en Italie.

² Dans le sens de « considérable ». Pour les puristes : <https://www.lefigaro.fr/langue-francaise/expressions-francaises/2017/06/23/37003-20170623ARTFIG00014-consequent-ou-important-ne-faites-plus-la-faute.php>

³ Parfois CECRL.

sens d'une amélioration de l'enseignement des langues en Europe, ni d'un réel apprentissage des langues par les élèves⁴ ; elles peuvent donc en cela s'avérer contre-productives.

En 2^e partie seront exposés les résultats de l'enquête réalisée entre avril et mai 2021 auprès des enseignants d'italien en PACA et des enseignants de français au Piémont, complétés par des données de seconde main provenant d'enquêtes nationales, européennes (Eurydice) ou internationales (TALIS), ainsi que trois entretiens d'enseignants. Après avoir détaillé les différentes thématiques (informations générales, pédagogie, place de l'italien/du français dans l'établissement, moyens, formation), j'apporterai pour conclure quelques éléments en rapport avec les pistes d'amélioration souhaitées par les enseignants enquêtés côté français.

Bonne lecture !

Sauf mention contraire, je mets en gras (et parfois souligne).

La dernière date de consultation de toutes les références purement sitographiques citées en note de bas de page (indiquant la source d'informations spécifiques) est le 09/08/2021. Les références bibliographiques se trouveront bien entendu à la fin du mémoire (la plupart se trouvent en ligne). Quant aux références bibliographiques figurant telles quelles en note de bas de page, il s'agit de références à d'autres ouvrages incluses dans les citations (les citations des citations).

⁴ Puisque c'est là, il me semble, le but poursuivi par tout enseignant de langue.

PARTIE 1 : De l'idéal plurilingue européen

I. Historique

En guise d'introduction, je m'appuierai principalement sur un article de C. Truchot (2014), qui en plus de dresser un bref historique concernant le Conseil de l'Europe et ses actions concernant les langues, soulève des enjeux et des débats dont il sera question dans ce mémoire.

Le Conseil de l'Europe⁵ commence à s'affirmer comme « acteur européen du domaine des politiques linguistiques » au cours des années 1990, aidé notamment par son élargissement à l'ensemble des pays européens à partir de 1989 et un statut intergouvernemental lui permettant de faciliter son action. Pour ce faire, il permettra notamment la création du *Centre européen des langues vivantes* (CELV) en 1995 à Graz, en Autriche, qui de par ses « compétences de formation et d'innovation en matière d'enseignement des langues » constituera un outil destiné « à influencer les pratiques et politiques éducatives » (en particulier en Europe centrale et orientale) ; et en 1998 la Section langues vivantes du Conseil de l'Europe change de nom pour devenir la Division des politiques linguistiques⁶, affichant ainsi clairement l'intention politique.

C'est l'année suivante, lors d'une conférence intitulée *La diversité linguistique en faveur de la citoyenneté démocratique en Europe* que la Division des politiques linguistiques développera la « philosophie d'intervention [...] sur les questions de langues fondée sur les concepts de plurilinguisme, diversité linguistique, citoyenneté démocratique, cohésion sociale. Cette philosophie admet la prise en compte d'objectifs économiques, mais ils sont plutôt vus comme professionnels, et considérés de manière subsidiaire ». Et C. Truchot (2014) de préciser :

C'est en référence à cette philosophie que sera lancé en 2001 le CECR. Mais celui-ci a été élaboré pendant toute une période largement dominée par la globalisation des marchés et l'idéologie néolibérale, dont ne se distinguent pas les institutions européennes, il est vrai surtout celles de l'UE qui en sont parties intégrantes. On peut considérer qu'il y a là une contradiction qui se trouve au centre du débat sur le CECR. Alors que les années 1990 sont apparues comme des années de globalisation économique et idéologique triomphante, les années 2000 se révèlent en Europe des années de crise.

En effet, la crise économique et l'austérité ne sont pas « favorables aux politiques linguistiques qui impliquent des investissements financiers », et plus particulièrement celles touchant au champ éducatif « dans la mesure où celui-ci est l'un des plus touché par les réductions budgétaires. Inversement les politiques linguistiques qui permettent de manière visible une réduction ou une rationalisation des coûts peuvent être favorisées ». Les budgets en baisse se

⁵ Organisation intergouvernementale créée en 1949 dont le siège permanent est à Strasbourg et actuellement composée de 47 Etats membres.

⁶ Désormais « Unité des politiques linguistiques ».

concentrent alors sur le seul apprentissage de l'anglais⁷, ce sur quoi s'accordent « l'opinion publique et les gouvernements [qui] sont conditionnés par les comparaisons internationales [sur l'anglais], pièges qui les empêchent d'identifier les besoins linguistiques dont un pays a réellement besoin. En conséquence, la place de l'enseignement des autres langues dans les systèmes éducatifs ne cesse de s'amenuiser dans tous les pays européens ».

Cette hégémonie de l'anglais dans les systèmes éducatifs va à l'encontre d'un « meilleur équilibre entre les langues », c'est-à-dire d'une « diversification » qui était pourtant « présente jusqu'à la fin des années 1990 dans les positions politiques des institutions européennes », avec notamment l'adoption en 1995 par le Conseil des Ministres de l'Éducation d'un texte intitulé *Résolution sur la diversification et l'amélioration de la qualité de l'apprentissage et de l'enseignement des langues*, une « diversification » qui disparaîtra au début des années 2000 au profit de la « diversité⁸ », sans que cette « réorientation terminologique » n'ait été expliquée :

On peut penser que « diversité linguistique », qui se réfère en général à toutes les langues qui sont parlées en Europe, quel que soit leur statut, est une notion nettement plus consensuelle que « diversification », et elle évite de prendre position sur le choix des langues. (C. Truchot, 2014)

Selon lui, « il n'y a pas lieu d'être optimiste. L'objectif mainte fois réitéré de connaissance de trois langues⁹ par les citoyens en Europe n'est pas pris en charge par les systèmes éducatifs des pays membres », étant donné que l'apprentissage d'une seconde langue étrangère « est en régression partout », et il ajoute que cet objectif « s'est perdu dans les politiques d'austérité, d'ailleurs imposées par l'Union européenne elle-même¹⁰ ».

L'auteur affirme que l'apprentissage d'autres langues devra donc s'appuyer sur des « moyens extérieurs aux systèmes éducatifs », avant de conclure qu'étant donné « le contexte économique et politique actuel, les initiatives d'institutions européennes paraissent avoir avant tout des fonctions symboliques et invocatoires au travers de termes comme « multilinguisme », « plurilinguisme », « diversité linguistique ». Ont-elles aussi une fonction idéologique, étant moins destinées à intervenir pour modifier des situations linguistiques qu'à influencer des manières de voir ? C'est la thèse avancée par Bruno Maurer (2011) », que nous évoquerons notamment au chapitre IV.

⁷ Je n'aurai malheureusement pas la possibilité d'aborder le sujet de l'hégémonie de l'anglais, mais quelques allusions y seront faites dans ce travail.

⁸ *Résolution sur la promotion de la diversité linguistique et l'apprentissage des langues* adoptée par le Conseil des Ministres de l'Éducation en 2002.

⁹ La langue « maternelle » ou première est ici incluse, il s'agit donc d'y ajouter l'anglais et une seconde langue.

¹⁰ C. Truchot écrit que cet engagement a été pris « au plus haut niveau décisionnel, c'est-à-dire par le Conseil européen qui réunit les chefs d'état et de gouvernement qui l'ont fait inscrire dans le Traité de Lisbonne en 2007 ». Je n'ai toutefois pas pu trouver cette information dans le texte du traité (cet engagement aurait dans ce cas été juridiquement contraignant), outre ce passage dans l'article 2 mais qui ne mentionne pas explicitement l'apprentissage de deux langues étrangères : « [L'Union] respecte la richesse de sa diversité culturelle et linguistique, et veille à la sauvegarde et au développement du patrimoine culturel européen » ; et celui-ci au paragraphe 2 de l'article 165 du Traité sur l'Union Européenne : « L'action de l'Union vise à développer la dimension européenne dans l'éducation, notamment par l'apprentissage et la diffusion des langues des États membres ».

J. Sheils (2003), alors chef de la Division des politiques linguistiques, écrit que la mission du Conseil de l'Europe est « de renforcer l'unité du continent et de protéger la dignité des citoyens de l'Europe en veillant au respect de nos valeurs fondamentales : la démocratie, les droits de l'homme et la prééminence du droit » :

L'un de ses objectifs principaux est de susciter la prise de conscience d'une identité culturelle européenne et de développer la compréhension mutuelle entre les peuples de cultures différentes. Les politiques linguistiques mises en place en constituent de toute évidence un axe important. En effet, le respect de la diversité linguistique en Europe est l'une des conditions de la participation active de tous les citoyens à la vie démocratique. Seul le développement des connaissances en langues, notamment des langues des régions, communautés et pays voisins, est de nature à favoriser la communication et la compréhension entre les citoyens européens. Les politiques linguistiques suivies dans les pays et/ou régions d'Europe apparaissent de plus en plus nettement comme un facteur de cohésion sociale. (J. Sheils, 2003)

La « philosophie » évoquée plus haut par C. Truchot, qui devient une « idéologie » critiquée entre autres par B. Maurer, est ici clairement définie et mise en relation avec les politiques linguistiques du Conseil de l'Europe.

J. Sheils (2003) précise toutefois que ce dernier « ne définit pas une politique linguistique qui s'imposerait aux États membres », mais que son action relève de « l'aide à la prise de décisions de ces États, des acteurs et des institutions en charge de l'enseignement des langues vivantes ». En effet, nous verrons que les textes émis par les institutions européennes concernant l'apprentissage des langues ne sont pas juridiquement contraignants, les États considérant que l'éducation est de leur ressort et relève du principe de subsidiarité¹¹. Selon J-C. Beacco (2015a), cela tend à « freiner » l'action du Conseil de l'Europe, mais de nuancer : « l'approche juridique conduit à sous-estimer les choix effectifs [...] des États en matière d'éducation aux langues, laquelle se construit sur des choix techniques/didactiques qui ne relèvent certes pas du droit, comme enseigner la grammaire ou organiser l'enseignement par compétences ». De plus, selon B. Maurer (2011, p.150-151), les propositions de la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe sont « relayées par la Commission ou bien passent directement dans les systèmes éducatifs nationaux par l'intermédiaire des corps d'inspection qui se tournent naturellement vers les milieux de la recherche en espérant y trouver des réponses aux problèmes d'enseignement des langues ».

Toutefois, là où J-C. Beacco (2015a) affirme que le Conseil de l'Europe « agit par concertation entre les États membres et par la recherche du consensus, dans le cadre de ses valeurs centrales et en partant du principe que la démocratie ne s'impose pas du dehors », B. Maurer (2011) cherche à démontrer qu'il s'agit plutôt du contraire s'agissant de la diffusion du modèle d'

¹¹ « Dans les domaines qui ne relèvent pas de la compétence exclusive de l'Union européenne, le principe de subsidiarité entend protéger la capacité de décision et d'action des États membres, et il légitime l'intervention de l'Union si les objectifs d'une action ne peuvent pas être réalisés de manière suffisante par les États membres. » <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/fr/sheet/7/le-principe-de-subsidiarite>

« éducation plurilingue », et de la création des outils de politiques linguistiques que sont le CECR et les différents « guides » qui ont suivi sa publication en 2001.

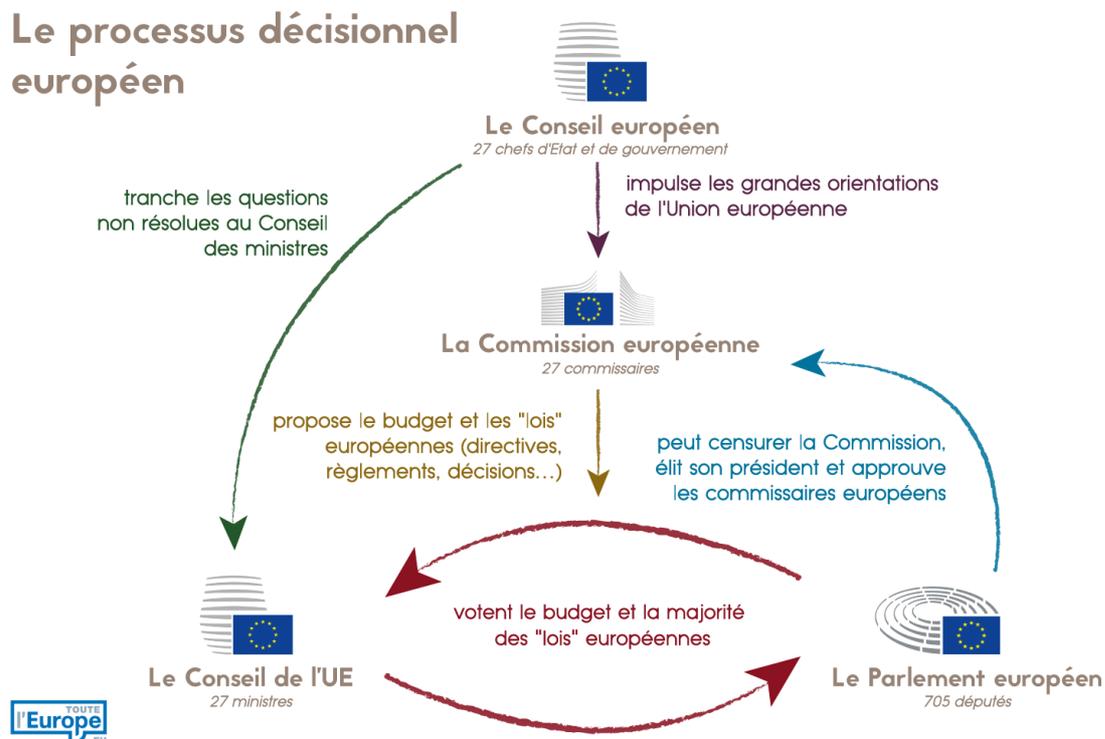
II. Les recommandations européennes en matière de politique linguistique dans l'enseignement secondaire

1. Des textes qui ne sont pas juridiquement contraignants

Intéressons-nous donc désormais aux objectifs affirmés par les institutions européennes en matière de politique linguistique, et commençons par faire un point sur la législation européenne.

Parmi les actes juridiques de l'UE, les principaux actes contraignants sont les traités, les règlements, les directives (« qui instaurent une obligation de résultat, mais laissent les États membres libres quant aux moyens d'y parvenir »¹²) ou encore les décisions. En revanche, les conclusions, les recommandations, et les résolutions, ne sont pas des actes législatifs et ne sont donc pas juridiquement contraignants ; ils permettent « aux institutions européennes de faire connaître leur point de vue et de suggérer une ligne de conduite¹³ ». Cette prise de position peut donc être suivie de mesures proposées par la Commission européenne ou prises directement par les États membres, mais il n'y a là aucune obligation.

Voici un schéma résumant le fonctionnement des institutions européennes :



Source : <https://www.touteurope.eu/fonctionnement-de-l-ue/le-processus-de-decision-de-l-union-europeenne/>

¹² https://ec.europa.eu/info/law/law-making-process/types-eu-law_fr

¹³ Ibid.

Le Conseil de l'Europe¹⁴ quant à lui, peut faire adopter par son Assemblée parlementaire des textes potentiellement juridiquement contraignants, tels que la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* adoptée en 1992, mais la nuance réside dans le fait que les pays sont entièrement libres de signer (et éventuellement ratifier¹⁵) ces textes qui ne leur sont aucunement imposés.

Les textes dont il sera question dans cette section, quelle que soit l'instance dont ils sont issus, ne sont donc pas opposables juridiquement aux politiques linguistiques-éducatives menées par les Etats. En voici les principaux (liste non-exhaustive¹⁶) :

- *Résolution concernant l'amélioration et la diversification de l'apprentissage et de l'enseignement des langues au sein des systèmes éducatifs de l'UE*, adoptée en 1995 par le Conseil de l'UE¹⁷ (RESO 95)
- *Recommandation R(98)6 concernant les langues vivantes*, adoptée par le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe en mars 1998 (RECO 98)
- Conclusions de la Présidence au Conseil européen de Barcelone en mars 2002 (CONCLU 2002)
- *Résolution sur la promotion de la diversité linguistique et de l'apprentissage des langues dans le cadre de la mise en œuvre des objectifs de l'année européenne des langues 2001*, adoptée par le Conseil de l'UE en 2002 (RESO 2002)
- Communication de la Commission européenne de 2005 : *Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme*
- *Recommandation Rec(2005)3 concernant l'enseignement des langues voisines dans les régions frontalières*¹⁸, adoptée par le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe en 2005 (RECO 2005)
- *Résolution sur un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme*, adoptée par le Parlement Européen en novembre 2006

¹⁴ Qui ne figure pas sur le schéma, il ne faut donc pas le confondre avec le Conseil de l'UE, ni le Conseil européen.

¹⁵ L'un n'impliquant pas forcément l'autre : la France tout comme l'Italie ont toutes deux signé cette Charte sans jamais la ratifier. En France, les crispations sur les langues régionales et l'interprétation de l'article 2 de la Constitution par les Sages (« La langue de la République est le français ») remontent à 1789 ; en Italie, les réticences concernent principalement la reconnaissance des langues non-territoriales telles que les langues rom et sinté (non reconnues par la loi n°482 de 1999 sur les langues minoritaires).

¹⁶ Entre parenthèses figure l'abréviation que j'adopterai désormais pour désigner le document, et ce dans un souci de lisibilité.

¹⁷ Synonyme de Conseil des Ministres.

¹⁸ Document que je n'ai trouvé qu'en anglais : *Recommendation Rec(2005)3 of the Committee of Ministers to member states on teaching neighbouring languages in border regions*.

- *Résolution relative à une stratégie européenne en faveur du multilinguisme*, adoptée par le Conseil de l'UE en 2008
- Communication de la Commission européenne de 2008 : *Multilinguisme : un atout pour l'Europe et un engagement commun* (COM 2008)
- Conclusions du Conseil de l'UE de novembre 2009 sur le perfectionnement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement (CONCLU 2009)
- Communication de la Commission européenne de 2017 : *Stimuler la croissance et la cohésion des régions frontalières de l'Union européenne* (COM 2017)
- *Recommandation relative à une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues*, adoptée par le Conseil de l'UE en mai 2019 (RECO 2019), ainsi que le document de travail l'accompagnant en anglais et datant de 2018¹⁹ (WORK RECO 2019)

2. « Langue maternelle plus deux »

La première mention remonte à une motion du Conseil des Ministres de l'Éducation des Douze en 1984 recommandant « la connaissance pratique de deux langues en plus de la langue maternelle ». Cette recommandation sera ensuite rappelée dans la RESO 95 qui concerne plus explicitement l'enseignement scolaire, stipulant que « les élèves devraient avoir, en règle générale, la possibilité d'apprendre deux langues de l'Union européenne autres que la ou les langues maternelles durant une période minimale de deux années consécutives », de même qu'elle figurera dans le *Livre Blanc sur l'éducation et la formation - Enseigner et apprendre : vers la société cognitive* (Commission européenne, 1995), « Maîtriser trois langues communautaires » étant le 4^e objectif général (sur les 5)²⁰. Cet objectif apparaît également dans la CONCLU 2002, le Conseil européen demandant « d'améliorer la maîtrise des compétences de base, notamment par l'enseignement d'au moins deux langues étrangères dès le plus jeune âge »²¹.

La RESO 2002 rappelle cet objectif, tout en commençant à nuancer le propos :

¹⁹ Quant à lui issu de la Commission européenne.

²⁰ Et d'ailleurs déjà en lien direct avec la future « philosophie » du Conseil de l'Europe : « Les langues sont aussi un point de passage nécessaire pour la connaissance des autres. Leur maîtrise contribue donc à renforcer le sentiment d'appartenance à l'Europe, dans sa richesse et sa diversité culturelle, et la compréhension entre les citoyens européens. [...] Le plurilinguisme est un élément constitutif tant de l'identité et de la citoyenneté européennes que de la société cognitive. »

²¹ Contrairement à ce qu'écrit C. Truchot (2008) à propos de cette dernière (p. 94), et comme nous venons de l'expliquer, les conclusions du Conseil européen ne constituent pas un « engagement », il s'agit simplement d'orientations sans valeur juridique.

*INVITE les Etats membres, dans le cadre, les limites et les priorités de leurs systèmes politiques, juridiques, budgétaires, d'éducation et de formation respectifs : à prendre les mesures qu'ils jugent appropriées pour offrir aux élèves, **autant que faire se peut**, la possibilité d'apprendre deux, ou, le cas échéant, plusieurs langues autres que leur(s) langue(s) maternelle(s), [...] en tenant compte de la diversité des besoins du public cible et de l'importance d'assurer l'égalité d'accès aux possibilités d'apprentissage.*

La COM 2008 indiquera ensuite que les pays doivent faire plus d'efforts pour respecter l'objectif « de Barcelone » (CONCLU 2002).

Dix ans plus tard, cet objectif sera toutefois formulé de manière bien plus prudente et nuancée dans la RECO 2019 -suite au constat mitigé déjà évoqué par C. Truchot (2014) dans l'introduction, quant aux mesures réellement mises en place par les Etats- :

considérant ce qui suit:

*(8) **Seuls quatre apprenants sur dix dans l'enseignement secondaire atteignent le niveau d'« utilisateur indépendant » dans leur première langue étrangère, soit la capacité de tenir une conversation simple. Seul un quart des apprenants atteignent ce niveau dans leur deuxième langue étrangère. Une analyse comparative des langues dans l'éducation et la formation a montré que la plupart des États membres éprouvent des difficultés à garantir des acquis d'apprentissage appropriés dans le domaine des langues. S'il existe des difficultés dans tous les secteurs de l'éducation, celles-ci sont particulièrement marquées dans l'enseignement et la formation professionnels qui mettent nettement moins l'accent sur l'apprentissage des langues.***

RECOMMANDE AUX ÉTATS MEMBRES :

*(1) d'étudier les moyens d'aider tous les jeunes à acquérir avant la fin de l'enseignement et de la formation secondaires supérieurs – en plus de la ou des langues de scolarisation –, **dans la mesure du possible**, un niveau de compétence dans au moins une autre langue européenne qui leur permette d'utiliser cette langue efficacement à des fins sociales et professionnelles et à des fins d'apprentissage, et d'encourager l'acquisition d'une langue supplémentaire (troisième langue) à un niveau qui leur permette d'interagir avec une certaine fluidité.*

Objectif actuel que l'on pourrait donc reformuler ainsi : « langue maternelle plus un, ce serait déjà bien ».

Dans la WORK RECO 2019 (le document de travail²² accompagnant cette recommandation), il est indiqué qu'il est « évident que la position de la LV2 dans le curriculum est toujours relativement faible dans beaucoup de pays » (p.6), et que « même si l'étude d'une LV2 a pu être introduite dans le secondaire inférieur, le nombre d'élèves continuant cette étude dans le secondaire supérieur [...] est en déclin, avec pour effet de provoquer une baisse de la demande pour les langues à l'université, ce qui conduit à une pénurie d'enseignants de langue qualifiés » (p.7), avant d'identifier trois défis principaux (p.9) : l'acquisition d'un niveau B1 « qui peut être mis à profit dans le cadre d'une mobilité ou pour le travail », « le maintien et le développement des compétences linguistiques dans le secondaire supérieur, quand il est moins probable que l'apprentissage d'une langue soit obligatoire », et « un apprentissage des langues plus efficace dans le temps imparti par le curriculum ».

3. Formation des enseignants

Certaines recommandations concernent également la formation des enseignants, et parmi les points nous intéressant, on peut tout d'abord mentionner les séjours à l'étranger durant les études :

Il serait souhaitable d'améliorer la qualité des formations dispensées, notamment en favorisant l'envoi dans les États membres et l'accueil dans les établissements scolaires d'étudiants de l'enseignement supérieur en qualité d'assistants de langues, en s'efforçant de privilégier les futurs enseignants de langues ou ceux qui seront appelés à enseigner leur discipline dans une langue autre que la leur²³. (RESO 95)

Prévoir, dans le cadre d'accords bilatéraux ou multilatéraux, que les futurs enseignants puissent passer une partie de la durée de leurs études dans un pays où la langue qu'ils enseigneront est une langue de communication quotidienne. (RECO 98)

encourager les futurs professeurs de langue à profiter des programmes européens pertinents pour faire une partie de leurs études dans un pays ou une région d'un pays où la langue qu'ils vont enseigner plus tard est la langue officielle (RESO 2002)

promouvant des périodes d'étude à l'étranger pour les étudiants visant une qualification pédagogique, tout en encourageant la mobilité de l'ensemble des enseignants, des formateurs, des inspecteurs et des chefs d'établissement (RECO 2019)

promouvant l'intégration et la prise en compte de la mobilité à des fins d'apprentissage dans la formation des enseignants de langues, afin que les enseignants de langues nouvellement diplômés bénéficient d'une expérience, de

²² Il n'en existe qu'une version en anglais (le plurilinguisme au sein des instances européennes est un autre sujet), les traductions sont donc personnelles, et le texte original pourra être retrouvé aux pages indiquées (cf. Bibliographie pour le lien).

²³ Il est ici déjà fait allusion à l'EMILE.

préférence durant un semestre, d'apprentissage ou d'enseignement à l'étranger, en particulier via le programme Erasmus+ (RECO 2019)

L'enseignement en langue étrangère de disciplines non linguistiques (EMILE) :

Dans le souci d'étendre l'enseignement des langues vivantes au-delà du contexte de la classe de langue, notamment dans les classes assurant un enseignement bilingue [...] et dans l'enseignement technique et professionnel, il serait souhaitable que les enseignants non linguistes puissent bénéficier de formations adaptées, y compris pour l'enseignement supérieur. (RESO 95)

promouvant un enseignement en collaboration entre enseignants de langues et enseignants d'autres disciplines (RECO 2019)

encourager la recherche en matière de pédagogies innovantes, inclusives et multilingues et leur utilisation, notamment, par exemple, l'utilisation d'outils numériques, l'intercompréhension et les manières d'enseigner des matières par l'intermédiaire d'une langue étrangère (enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère), et d'innover dans la formation initiale des enseignants (RECO 2019)

La formation continue :

Proposer aux enseignants de langues vivantes une formation continue qui leur permette de maintenir à un haut niveau leurs compétences langagières et pédagogiques; [...] d'étendre et d'approfondir leur expérience et leur connaissance des cultures du pays dont ils enseignent la langue, en particulier par des séjours sur place; (annexe RECO 98)

Et l'on peut à ce sujet citer une partie de la CONCLU 2009 relative au perfectionnement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement :

[Le conseil de l'UE] EST CONSCIENT que :

- 1. [...] il est essentiel non seulement de veiller à ce que les personnes recrutées à des postes d'enseignants et de chefs d'établissement soient du plus haut niveau et adaptées aux tâches qu'elles sont appelées à accomplir, mais également d'offrir au personnel enseignant, à tous les niveaux, une formation initiale et un perfectionnement professionnel continu de la plus haute qualité. Cela contribuera de même à améliorer le statut et l'attrait de la profession;*
- 2. les programmes de formation des enseignants, qui sont des facteurs essentiels tant pour préparer les enseignants et les chefs d'établissement à exercer leurs responsabilités, que pour assurer leur perfectionnement professionnel continu, doivent*

être de qualité élevée, adaptés à leurs besoins et fondés sur un dosage bien équilibré entre une recherche universitaire solide et une grande expérience pratique. Il est essentiel que la formation initiale des enseignants, leur accompagnement en début de carrière («initiation») et leur formation professionnelle continue soient traités comme un ensemble cohérent;

CONVIENT que

4. dans un monde en rapide mutation, et conformément au principe d'apprentissage tout au long de la vie, la formation et le perfectionnement des enseignants devraient s'inscrire dans un continuum cohérent, englobant la formation initiale des enseignants (dotée d'un solide volet pratique), leur initiation ainsi que leur perfectionnement professionnel continu. En particulier, il convient de tout mettre en œuvre afin :

a) que tous les enseignants fraîchement diplômés bénéficient d'un accompagnement et de conseils suffisants et efficaces au cours des toutes premières années de leur carrière;

b) que, dans le cadre d'une approche fondée sur la réflexion, les enseignants fraîchement diplômés, tout comme les enseignants plus expérimentés, soient encouragés à réexaminer continuellement leur travail, individuellement et collectivement;

c) que tous les enseignants reçoivent des informations en retour sur la façon dont ils s'acquittent de leurs tâches et une aide pour déterminer leurs besoins en termes de perfectionnement professionnel et établir un plan permet tant d'y répondre;

d) que, à la lumière de ces informations en retour, il soit offert aux enseignants en activité suffisamment d'occasions d'actualiser, de développer et d'étendre leurs compétences tout au long de leur carrière, qu'on les encourage à le faire et qu'on leur en donne la possibilité;

e) que les programmes de perfectionnement professionnel destinés aux enseignants soient pertinents, adaptés aux besoins, fermement ancrés dans la pratique et soumis à une assurance qualité;

f) que les enseignants et les chefs d'établissement soient encouragés à profiter des possibilités offertes par les programmes d'échange et de mobilité, et les réseaux, aux niveaux national et international, et qu'ils soient en mesure d'y participer;

g) que les enseignants et les chefs d'établissement soient encouragés à participer à des actions de perfectionnement et de développement professionnels, à s'investir dans la recherche pédagogique et à profiter des possibilités d'accroître leurs connaissances d'autres secteurs professionnels, et qu'ils soient en mesure de le faire.

La RECO 2019 pointe également le fait qu'une pénurie d'enseignants de langues étrangères modernes « est mentionnée comme un problème pour plus de la moitié des systèmes éducatifs de l'Union européenne » et que « plusieurs États membres ont introduit des réformes ou des incitations pour lutter contre » cela, en citant comme possibles réformes et incitations « des bourses destinées à attirer des diplômés en langues possédant une autre expérience professionnelle ».

4. CLIL/EMILE

CLIL est un acronyme anglais signifiant "Content and Language Integrated Learning" et EMILE un acronyme français pour « Enseignement d'une Matière Intégré à une Langue Etrangère ». Les deux termes sont synonymes et ils sont définis ainsi :

« Deux langues au moins sont utilisées pour enseigner les différentes matières du programme d'études, une langue étant la langue du programme ordinaire (généralement la langue officielle d'État), l'autre étant une langue cible (langue étrangère, régionale ou minoritaire et/ou autre langue officielle d'État), et ce en dehors des cours de langues eux-mêmes²⁴ »

En France, le terme souvent utilisé dans le cadre d'un EMILE est celui de DNL pour Discipline Non Linguistique, alors qu'en Italie, c'est le terme anglais CLIL.

L'EMILE apparaît dès la RESO 95 qui suggère l'introduction de « l'enseignement, dans une langue étrangère, de disciplines autres que les langues dans des classes assurant un enseignement bilingue ». Et la RECO 98, dans le but de « promouvoir le plurilinguisme à grande échelle » suggère d'encourager « l'utilisation de langues étrangères dans l'enseignement de matières non linguistiques (par exemple l'histoire, la géographie, les mathématiques) et en créant des conditions favorables à cet enseignement ».

5. Région frontalière

Il y a également plusieurs recommandations concernant l'enseignement des langues en région frontalière.

La RECO 98 souhaite « faciliter et encourager dans les régions frontalières l'apprentissage des langues des pays voisins », la RESO 2002 indique qu'« afin de promouvoir la coopération et la mobilité à travers toute l'Europe, l'offre en matière de langues enseignées devrait être aussi diversifiée que possible et inclure également celles des pays et/ou des régions limitrophes », et la COM 2008 mentionne que « des efforts sont toujours nécessaires pour augmenter le nombre

²⁴ <http://www.nouvelle-europe.eu/images/stories/emile.pdf>

de langues enseignées, particulièrement pour ce qui est du choix de la LV2, en ayant à l'esprit les caractéristiques locales (régions frontalières, [...]) ».

La RECO 2005 concerne quant à elle précisément l'enseignement des langues dans les régions frontalières. Dans les considérations préliminaires du document, il est indiqué que « la coopération dans beaucoup de régions transfrontalières est entravée par des différences linguistiques et culturelles²⁵ », et que le Conseil des Ministres effectue ses recommandations, « conscient de la richesse que constituent les expériences en coopération éducative transfrontalière dans les régions frontalières, et de la précieuse contribution qu'elles peuvent apporter en tant qu'exemples d'approches linguistiques et culturelles afin de préparer les citoyens d'une Europe unie²⁶ ». Parmi ces recommandations figure le fait d'établir « des conditions permettant aux établissements éducatifs des régions frontalières [...] de maintenir ou, si besoin, d'introduire l'enseignement et l'usage des langues des pays voisins²⁷ », celui de « supprimer les obstacles légaux et autres empêchant les enseignants qualifiés dans leur propre pays de travailler, totalement ou partiellement, dans des écoles partenaires de l'autre côté de la frontière²⁸ », ou encore celui « d'encourager des approches variées et flexibles d'enseignement des langues et cultures des pays voisins qui utilisent au mieux la proximité et les possibilités de contact direct avec le pays voisin », en donnant pour exemples l'apprentissage en tandem, des cours intensifs, une fréquentation des écoles du pays voisin, et une éducation bilingue²⁹.

Dans l'annexe de la RECO 2019, il est également écrit que « les écoles pourraient proposer un éventail plus large de langues en plus des principales langues de communication internationales. L'éventail de langues peut être différent [...] s'il existe un intérêt affiché à promouvoir l'apprentissage de la langue d'un pays voisin ». Par ailleurs, des « partenariats transfrontaliers entre les établissements d'enseignement et de formation dans les régions frontalières pourraient être encouragés. La mobilité des étudiants, des enseignants, des formateurs [...] pourrait être facilitée en offrant des informations et des cours dans les langues parlées dans le pays voisin ».

Enfin, la COM 2017 intitulée « *Stimuler la croissance et la cohésion des régions frontalières de l'Union européenne* », au paragraphe 3.6. « Promouvoir le multilinguisme frontalier »,

²⁵ "Having noted that in many border regions transfrontier cooperation of all kinds is hindered by linguistic and cultural differences"

²⁶ "Aware of the wealth of experience of transfrontier educational cooperation in border regions and the valuable contribution they can make as examples of linguistic and cultural approaches to preparing the citizens of a united Europe"

²⁷ "Recommends that governments of member states: a. when developing their language-education policies, apply the principles of plurilingual education, in particular by establishing conditions that enable teaching institutions in border regions at all levels to safeguard or, if need be, introduce the teaching and use of the languages of their neighbouring countries"

²⁸ "Remove legal and other obstacles that prevent teachers qualified in their own countries from practising their professions, wholly or in part, in partner schools on the other side of the frontier, while maintaining their employment rights and conditions."

²⁹ "Encourage flexible and varied approaches to teaching the languages and cultures of neighbouring countries that fully exploit the neighbouring country's proximity and possibility of direct contact. The aim should be to maximise the availability of authentic and stimulating forms of learning, including autonomous learning (where pupils from two countries learn each others' languages in tandem), short and intensive courses; extended individual attendance at schools on the other side of the border; and bilingual education, with teachers from neighbouring countries providing proper language immersion."

stipule que « l'aptitude à parler des langues étrangères revêt également une importance croissante pour stimuler l'employabilité, la mobilité et la compétitivité des travailleurs, ce qui est particulièrement pertinent dans les régions frontalières », ajoutant que « la langue a été citée comme une source de difficultés par de nombreux citoyens au cours de la consultation publique effectuée dans le cadre de la présente communication. Les parties frontalières concernées font souvent l'expérience de situations où l'usage rigide de langues différentes de part et d'autre de la frontière alourdit la charge administrative et entrave des échanges utiles entre les administrations publiques et les particuliers ». Dans le cadre de l'objectif de « deux langues étrangères dès leur plus jeune âge », concernant les régions frontalières, « l'une de ces langues peut idéalement être la langue du pays voisin ». La suggestion en fin de paragraphe étant la suivante :

*Action : les États membres, les régions et les municipalités sont invités à exploiter les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie **pour renforcer les efforts visant à promouvoir le bilinguisme dans les régions frontalières.** [...] Les instruments de financement existants, tels que le programme Erasmus + ou les programmes de coopération transfrontalière Interreg seront utilisés en soutien, le cas échéant.*

Le document se concluant sur ces mots :

*L'objectif est de démontrer que les régions frontalières peuvent accroître leur contribution au bien-être socio-économique des citoyens de l'UE tout **en devenant des laboratoires vivants de l'intégration européenne**, dans l'intérêt des territoires européens et de leurs habitants.*

Ces différentes recommandations, résolutions et conclusions, sont comme nous l'avons dit sans valeur juridique, libre à chaque Etat membre d'en tenir compte ou pas. Elles vont cependant être relayées par différents documents élaborés par (ou plus exactement pour) le Conseil de l'Europe : le CECR, son Volume Complémentaire, les différents guides (*Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants, Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour l'éducation plurilingue et interculturelle*), etc. Ces documents là encore n'ont aucune valeur juridique, mais étant donné qu'ils se présentent sous la forme d'« outils » ou de « guides », ils vont plus facilement être adoptés par les Etats (et parfois y acquérir une valeur juridique, tel le CECR dans le système éducatif français -cf. V.6.1 et IX.1.2), le poids de l'instance qu'est le Conseil de l'Europe y aidant grandement.

Toutefois, ces documents étant élaborés *pour* le Conseil de l'Europe par différents auteurs, ils sont toujours précédés de la phrase suivante : « Les opinions exprimées dans ce texte sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement la politique officielle du Conseil de l'Europe ».

Mais tel que le souligne également B. Maurer (2011)³⁰, il est évident que si le Conseil de l'Europe est à l'origine de la production du document et qu'il le diffuse, c'est qu'il le cautionne tout en le légitimant. Concernant le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (2007), J. Sheils (2003³¹) précise que c'est un « document destiné aux décideurs politiques et à leurs conseillers », et qu'en effet, il « propose une analyse des approches actuelles **par rapport aux valeurs du Conseil de l'Europe**³² ».

³⁰ « Les études diligentées par le Conseil de l'Europe n'ont certes pas de valeur « légale » [...] Il n'en demeure pas moins qu'elles sont publiées par cette institution, qui appose son logo, et sont disponibles sur son site, ce qui leur confère un statut de premier plan. » (p.5). Et il précise par ailleurs que « du fait de sa force institutionnelle, de sa position dominante dans le domaine des langues, des financements et des soutiens logistiques qu'elle offre, la Division des Politiques linguistiques est à même d'orienter pratiquement toute la recherche européenne en matière d'enseignement des langues autour des questions qu'elle pose... mais seulement de ces questions » (p.151).

³¹ Il ne s'agit pas là d'un anachronisme, mais J. Sheils fait référence à la première version du *Guide pour l'élaboration des politiques* qui date justement de 2003 (Note préliminaire du Guide de 2007 : « Le présent document constitue la version finale du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives*. Elle remplace la version pilote de novembre 2002 et la version 1 (révisée) d'avril 2003. »).

³² CQFD.

III. Plurilinguisme : de l'idéal à l'idéologie

1. Des définitions pas si simples

Avant d'aller plus loin concernant l'analyse de ces documents, définissons d'abord les termes-clés qui y seront employés. Précisons que ces définitions prennent sens dans le cadre de ces documents, mais nous verrons qu'elles sont critiquables (notamment de par leur ambiguïté et leur imprécision), de même qu'elles peuvent être définies autrement dans d'autres documents ou contextes.

1.1. Plurilinguisme et « compétence plurilingue »

Dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, publié en 2007 par le Conseil de l'Europe³³, leurs auteurs, J-C. Beacco et M. Byram, définissent tout d'abord le terme de « plurilinguisme » (qualifié à la fois de « concept » et de « compétence ») ainsi :

*la compétence **potentielle** et/ou **effective**³⁴ à utiliser plusieurs langues, à des degrés de compétence divers et pour des finalités différentes (p.10)³⁵*

Avant de préciser qu'il s'agit à la fois :

- *[de] la **capacité intrinsèque** de tout locuteur à **employer** et à **apprendre**, seul ou par un enseignement, plus d'une langue. Cette **compétence à utiliser plusieurs langues**, à des degrés de compétence différents et pour des buts distincts est définie dans le Cadre européen commun de référence (p. 129), en tant que compétence « à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures ». Cette compétence se matérialise dans un répertoire de langues que le locuteur peut utiliser. La finalité des enseignements est de développer cette compétence (d'où l'expression : **le plurilinguisme comme compétence**)*

³³ Et dont le titre complet est : « *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour...* »

³⁴ Les auteurs ne précisent pas ici ce qu'ils entendent par « potentielle » et « effective », ce qui pose déjà un problème de définition. En effet, si la compétence potentielle est le fait de posséder la capacité d'apprendre une nouvelle langue, tout le monde est concerné, et cela sera bien différent de la compétence effective d'être capable de parler telle ou telle langue (même partiellement). Cette ambiguïté est par ailleurs confirmée dans le paragraphe qui suit entre « capacité intrinsèque » et « compétence à utiliser plusieurs langues », de même qu'entre les verbes « apprendre » et « employer ».

³⁵ Pour ce qui est de l'indication des numéros de pages pour des documents longs (autres que des articles, recommandations, etc.) et disponibles en ligne, j'ai essayé de les indiquer dans la mesure du possible. Si un numéro n'est pas indiqué mais que retrouver la citation dans le document vous intéresse, il vous suffira d'en copier quelques mots et de les coller dans la fonction *Recherche (Ctrl + F)* du document, pour lequel vous trouverez le lien dans la bibliographie. Concernant les références à des ouvrages au format papier (notamment B. Maurer, 2011), le numéro de page sera en revanche toujours précisé.

- *[et d'] une valeur éducative fondant la tolérance linguistique, c'est-à-dire l'acceptation positive de cette diversité : la prise de conscience par un locuteur du caractère plurilingue de ses compétences peut l'amener à accorder une valeur égale à chacune des variétés utilisées [...] Mais cette prise de conscience doit être accompagnée et structurée par la langue de scolarisation, car elle n'est aucunement automatique (d'où l'expression : **le plurilinguisme comme valeur**) (p.18)*

Citant le CECR, les auteurs précisent qu'il s'agit d'une compétence transversale aux langues qui n'est pas de l'ordre « de la juxtaposition ou de la superposition de compétences distinctes³⁶» (CECR, p.129), le CECR précisant également qu'« il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle » (p.11), mais bien du développement d'un **répertoire langagier** « non nécessairement homogène » et « évolutif » (Guide, 2007, p.40). J-C. Beacco (2004) précise qu'« être plurilingue » ne signifie « pas maîtriser à un haut degré un nombre impressionnant de langues, comme les polyglottes, mais s'être créé une compétence d'utilisation de plusieurs langues, à des degrés de maîtrise divers, dans des compétences différentes (parler, écrire, lire...) et pour des emplois divers ». Toujours selon lui, concernant l'enseignement des langues en Europe, « il ne s'agit pas tant de décider en commun quelles langues « étrangères » (et combien) sont à proposer dans les systèmes éducatifs que d'orienter les finalités des formations en langue vers l'acquisition d'une compétence plurilingue (englobant la langue dite maternelle, la ou les langues nationales, les langues régionales, les langues européennes et extra européennes...) », ce qui peut toutefois paraître quelque peu flou.

Concernant l'ambiguïté soulignée dans la note 34, elle n'est pas perçue comme contradictoire par les auteurs du Guide (2007, p.40) puisqu'ils écrivent que le plurilinguisme est entre autres à interpréter comme une « compétence d'acquisition » (« tout locuteur est potentiellement plurilingue en ce qu'il est capable d'acquérir la maîtrise, à des degrés divers, de plusieurs variétés linguistiques, à la suite ou non d'un enseignement »), et dans un autre document rédigé pour le Conseil de l'Europe, J-C. Beacco (2014, p.32) réaffirme que « la compétence plurilingue est présente chez tous les individus, qui sont potentiellement ou effectivement plurilingues ; cette compétence est la concrétisation de la faculté de langage, dont tout être humain dispose génétiquement ». La compétence plurilingue semble donc inclure le fait de ne pas forcément être plurilingue, mais de pouvoir potentiellement le devenir, tout comme le fait de l'être.

³⁶ Nous verrons que dans les faits, concernant le CECR, au contraire, ça l'est, et ce malgré l'affirmation suivante également issue du CECR : « il/elle [le locuteur] **ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés** mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent » (p.11).

Cette ambiguïté est également remarquée par B. Maurer (2011) dans un autre document (J-C. Beacco, 2005³⁷) :

*« Le terme de plurilinguisme peut prêter à malentendus, car il n'est nullement synonyme de polyglottisme, un polyglotte étant un locuteur plurilingue particulièrement expert. Il désigne en fait la capacité que possède un individu d'utiliser plus d'une langue dans la communication sociale, quel que soit le degré de maîtrise de ces langues ». [...] **Le terme le plus intéressant de ce passage est celui de capacité [...]. Par ce terme, on bascule du constat de situations réelles -les individus sont souvent monolingues dans les faits- à un univers de potentialités dans lequel tout le monde a la capacité d'être plurilingue, même s'il ne l'est pas dans les faits.** (p.68)*

1.2. Education plurilingue (et interculturelle)

Cette compétence plurilingue ira par ailleurs de pair avec la compétence « pluriculturelle³⁸ » (« comme expérience [là encore] potentielle³⁹ de plusieurs cultures », Guide, 2007, p.40). L'ensemble constituerait alors « **l'approche plurilingue** », laquelle sera au cœur de « **l'éducation plurilingue** » qui « peut aussi se réaliser par des activités principalement destinées à sensibiliser à la diversité des langues, mais qui ne visent pas à faire acquérir celles-ci et qui ne constituent donc pas un enseignement de langues à proprement parler » (Guide, 2007, p.18), et par laquelle « on entendra toutes les activités, scolaires ou extra scolaires, qu'elle qu'en soit la nature, visant à valoriser et à développer la compétence linguistique et le répertoire de langues individuel des locuteurs, dès les premiers apprentissages et tout au long de la vie » (Guide, 2007, p.18).

M. Candelier (In Grima et al., 2003) définit « l'éducation plurilingue » comme étant donc non seulement une « **formation plurilingue**, qui consiste à valoriser et à développer les répertoires linguistiques [grâce] aux enseignements en langues⁴⁰ (nationale, étrangère, régionale) dont la finalité est le développement du plurilinguisme comme compétence », mais aussi une « **éducation au plurilinguisme** comme éducation à la tolérance linguistique, qui constitue une des conditions du maintien de la diversité linguistique [...] (sensibiliser à la diversité des langues et former à la citoyenneté démocratique) ». En effet, d'après J-C. Beacco et K. Cherkaoui Messin (2010), la diversité linguistique est aussi « source potentielle de conflits et, à ce titre, elle doit faire l'objet d'un traitement particulier par les systèmes éducatifs, sous forme d'éducation interculturelle destinée, au moins, à développer une attitude de bienveillance pour les locuteurs de langues autres ».

³⁷ BEACCO, Jean-Claude, 2005. *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*. Conseil de l'Europe.

³⁸ 4 occurrences de la « compétence plurilingue et pluriculturelle » dans le Guide (2007).

³⁹ Alors que cet adjectif est absent dans la définition de la « compétence plurilingue et pluriculturelle » du CECR (p.129).

⁴⁰ Partons du principe que cet enseignement **en** langues inclut également l'enseignement **de** langues.

L'acquisition des compétences culturelles et de « tolérance linguistique » ne vont toutefois pas forcément de soi selon les auteurs du Guide (2007), qui affirment qu'une « prise de conscience » est nécessaire et sera justement facilitée grâce à l'« éducation au plurilinguisme » :

Cette exigence éducative repose plus largement sur l'hypothèse que le développement du savoir-faire en langues n'entraîne pas mécaniquement des modifications dans l'attitude des locuteurs, qui les conduirait à davantage de curiosité linguistique ou de respect pour les langues des autres communautés. Dans ces conditions, une éducation au plurilinguisme n'est pas rendue superflue par les enseignements tendant à accroître les répertoires langagiers des personnes. (p.75)

L'acquisition d'un répertoire plurilingue tout au long de la vie est associée au développement d'une conscience de la complexité culturelle de l'environnement, qui est évidente, en particulier au sein des pays européens. Cette prise de conscience peut aussi être associée à des changements de compétence culturelle. Les individus peuvent devenir capables de vivre avec d'autres dans de nouveaux environnements linguistiques, et peuvent devenir, en conséquence, capables de comprendre les valeurs et les comportements d'autres groupes. (p.37)

Mais l'« éducation plurilingue » est aussi à entendre comme « interculturelle », laquelle est ainsi définie par J-C. Beacco et al. (2016b) :

L'éducation plurilingue et interculturelle est une éducation langagière globale transversale à toutes les langues de l'école et à tous les domaines disciplinaires, fondée sur les valeurs défendues par le Conseil de l'Europe. Elle ne constitue ni une révolution ni une nouvelle méthodologie pour l'enseignement des langues. Elle inclut et intègre chacune des langues enseignées à l'école dans une réflexion globale, mais ne se substitue pas aux didactiques « singulières » de celles-ci. (p.15)

Cette expression n'est cependant apparue qu'après 2007 dans les documents du Conseil de l'Europe, car elle ne figure dans le Guide (2007) qu'à deux reprises et sous la forme d'« éducation plurilingue et pluriculturelle » (sur un total de 64 occurrences pour l'expression « éducation plurilingue » auxquelles s'ajoutent 2 occurrences pour l'« éducation pluriculturelle »).

1.3. Plurilinguisme et multilinguisme

Le terme de « plurilinguisme » serait également à distinguer de celui de « multilinguisme » qui se définit par « la présence de plusieurs langues dans un lieu donné, indépendamment de ceux qui les parlent » (Guide, 2007, p.18). Un Etat sera multilingue, mais une personne sera plurilingue.

La RECO 2019 fait cependant une précision d'ordre linguistique importante concernant ces deux termes :

Si le Conseil de l'Europe emploie le terme de « plurilinguisme » pour désigner la capacité d'un individu à utiliser plusieurs langues, les documents officiels de l'Union européenne utilisent celui de « multilinguisme » pour décrire tant les compétences individuelles que les situations sociales. Cela est dû en partie à la difficulté d'opérer une distinction entre « plurilingue » et « multilingue » dans d'autres langues que l'anglais et le français.⁴¹

Notons également qu'il y eut un portefeuille et un commissaire européen dédié au multilinguisme entre 2007 et 2009, cette compétence étant désormais intégrée au Commissaire européen à l'Éducation, à la Culture, au Multilinguisme, à la Jeunesse et au Sport.

Selon M. Gonzalez (2019), le terme de « plurilinguisme » relève d'une « re-motivation sémantique [...] afin de le différencier de « multilinguisme » et lui conférer un sens idéologico-politique dans une visée de gestion sociale de la diversité linguistique », cela entraînant par ailleurs « confusions et contradictions récurrentes dans les textes officiels de l'UE et dans les représentations ». Et de définir étymologiquement :

Dans une acception commune, « plurilingue » (pluri-lingua), du latin « plures », signifie « plusieurs langues ». Le plurilinguisme est donc l'état ou la situation de l'individu ou de la communauté qui utilise plusieurs langues. « Multilinguisme » (multi-lingua) est formé sur « multi/multus » c'est-à-dire beaucoup, nombreux. Multilingue signifie que l'individu ou la communauté multilingue parle, possède plusieurs langues dans le sens de « beaucoup de langues », proche du terme « polyglotte » (du grec « poly » qui signifie nombreux, abondant). Le multilinguisme serait ainsi, étymologiquement et communément, un plurilinguisme accentué, développé quantitativement à l'égard du nombre de langues parlées. Le sémantisme premier confirme que le rapport entre ces deux concepts est d'ordre quantitatif et non pas qualitatif. [...] il n'y a pas d'opposition conceptuelle franche entre les deux notions qui sont apparentées.

Concernant le « répertoire langagier », il le compare à « une forme d'attelage langagier hétéroclite proche du « bricolage » (qui peut tout à fait être pertinent) mais à partir duquel il est difficile d'imaginer une communication structurée et satisfaisante », avant de conclure avec une pointe d'ironie : « J'ai moi-même tenté l'expérience subjective d'exploiter les ressources de mon répertoire langagier en Italie récemment mais avec fort peu de réussite... ». Au-delà de l'ironie, l'auteur souligne toutefois ici le flou entourant la définition de ce terme.

⁴¹ Bien que le CECR soit lui disponible en 40 langues, son Volume Complémentaire (VC) n'a par exemple été publié pour le moment qu'en anglais et en français par le Conseil de l'Europe. La page du site consacrée au CECR n'est pas ailleurs accessible que dans ces deux langues.

H. Adami (2015), va lui encore plus loin et n'hésite pas à parler de « véritable logomachie⁴² qui multiplie les néologismes sur la base de notions elles-mêmes extrêmement floues : *culture, altérité, pluralité, diversité, etc.* » après avoir précisé :

Les études plurilingues avancent dans un brouillard conceptuel ou même la distinction entre plurilinguisme et multilinguisme n'est pas stabilisée. En fait, tout l'édifice « théorique » repose non sur des concepts, mais sur des mots, des formules et des constructions morphologiques utilisant largement les préfixes⁴³, les suffixes, les infixes, sans parler des slashes et des tirets.

Enfin, les auteurs du Guide (2007) déclarent eux-mêmes :

Si le plurilinguisme peut devenir une finalité et même un mot d'ordre, il n'est pas exempt d'ambiguïtés, dans la mesure où sa plasticité autorise des interprétations différentes, dans lesquelles interviennent d'autres notions comme diversité linguistique, multilinguisme, bilinguisme... [...] Il est susceptible de créer un certain consensus tant qu'il reste un principe, en dehors de réalisations institutionnelles qui, elles, impliquent des choix concrets. (p.38)

La 1^{ère} partie de la citation ne participe donc malheureusement pas à une clarification du terme, et la 2^e partie (tout comme l'emploi de l'expression « mot d'ordre ») est à mettre en relation avec le paragraphe IV.5 concernant les bases peu démocratiques d'élaboration et de diffusion du « projet plurilingue »⁴⁴ en Europe. La phrase apparaît également contradictoire (bien qu'elle semble tout à fait logique sortie de son contexte) car elle signifie qu'il n'y aurait pas forcément consensus dès qu'il s'agira de mettre en place « l'éducation plurilingue » dans le cadre de « réalisations institutionnelles », qui sont pourtant l'objet-même du Guide (2007), alors que nous verrons que les défenseurs de « l'idéologie plurilingue » se positionnent bel et bien en dehors de tout débat démocratique, en partant justement d'un postulat de consensus.

Dans le reste de cette partie, je continuerai toutefois d'utiliser le terme de « plurilinguisme » comme terme généraliste, et dans l'acception du Conseil de l'Europe (bien que j'emploierai aussi souvent le terme d'« éducation plurilingue » laissé entre guillemets), étant donné que je m'appuierai essentiellement sur des documents issus de cette instance, ou des documents critiquant le plurilinguisme tel que défini par les publications du Conseil de l'Europe.

⁴² « Querelle de mots ; dispute dont l'origine repose sur l'acception légèrement différente que l'on attribue aux mêmes mots. » (TLFi)

⁴³ Par exemple : pluri-, inter-, co-.

⁴⁴ Terme employé par les défenseurs de l'« éducation plurilingue » eux-mêmes (ex. en V.5. dans J-C. Beacco et K. Cherkaoui Messin, 2010).

2. L'idéal européen de paix

Dans les textes européens concernant le plurilinguisme et l'enseignement des langues, il a dès le départ été affirmé que la connaissance de langues étrangères était directement lié au maintien de relations pacifiées entre pays européens, avec des mots-clés tels que « citoyenneté européenne », « ouverture à l'Autre », et « cohésion sociale », c'est-à-dire en lien direct avec le projet initial de la création européenne.

La RECO 98 suggère la poursuite de politiques éducatives « qui donnent la possibilité à tous les Européens d'acquérir l'aptitude à communiquer avec des personnes parlant d'autres langues maternelles, afin de **développer l'ouverture d'esprit**, de faciliter la libre circulation des personnes et les échanges d'informations ».

La RESO 2002 souligne « que **la connaissance des langues constitue une des aptitudes de base nécessaires à tout citoyen pour participer efficacement à la société européenne** de la connaissance, et favorise à ce titre tant l'intégration dans la société que la **cohésion sociale** ; et qu'une connaissance approfondie de la ou des langues maternelles peut faciliter l'apprentissage d'autres langues ».

La RECO 2019 considère qu'« accroître et améliorer l'enseignement et l'apprentissage des langues [...] pourrait favoriser le **développement d'une identité européenne** dans toute sa diversité, [...] ainsi qu'une meilleure compréhension de l'Union et de ses États membres. Les compétences multilingues permettent une **meilleure compréhension d'autres cultures**, contribuant ainsi au développement des **compétences citoyennes et démocratiques** ».

Parmi les documents issus du Conseil de l'Europe, le CECR indique que ce dernier « a pour souci d'améliorer la communication entre Européens de langues et de cultures différentes parce que la communication facilite la mobilité et les échanges et, ce faisant, favorise la **compréhension réciproque et renforce la coopération**. [...] En ce sens, ce travail contribue à promouvoir **une citoyenneté démocratique** » (p.4).

Et pour ce qui est du Guide (2007), celui-ci mentionne ce lien à plusieurs reprises :

L'expérience du plurilinguisme constitue aussi pour les citoyens européens l'une des occasions les plus immédiates de faire l'expérience concrète de l'Europe, dans sa diversité. Les politiques qui ne se limitent pas à la gestion de la diversité des langues, mais qui adoptent le plurilinguisme comme finalité sont en effet susceptibles de fonder plus concrètement la citoyenneté démocratique en Europe. (p.10)

le plurilinguisme se rapporte à la fois à la protection légale des groupes minoritaires, à la préservation du patrimoine linguistique européen, au développement des compétences linguistiques des individus, à la création d'un sentiment d'appartenance à l'Europe dans le cadre de la citoyenneté démocratique. (p.32)

*les positions assumées au sein du Conseil de l'Europe constituent d'ores et déjà une base pour le développement de politiques linguistiques éducatives qui confluent dans l'élaboration d'une **Europe rendue citoyenne par le plurilinguisme**. (p.35)*

*Tout comme il est du rôle de l'École d'éduquer aux valeurs de la démocratie, il lui revient de promouvoir une connaissance des langues du territoire, des langues européennes, des langues parlées en Europe ou parlées ailleurs, tout autant que de **mettre en place une éducation plurilingue et par les langues susceptible de renforcer ou de créer le sentiment d'appartenir à une même espace démocratique**. (p.41)*

Et de citer une autre recommandation de 1998 du Conseil de l'Europe⁴⁵ : « **la maîtrise des langues étrangères**, outre ses dimensions culturelle et utilitaire, est un **facteur décisif de compréhension entre les peuples, de tolérance entre les diverses communautés**, qu'elles soient nationales ou étrangères, ainsi que de **paix entre les nations**, et constitue un **moyen privilégié de s'opposer au retour des barbaries** de toute nature ».

Enfin, J-C. Beacco (2004) écrit que la « compétence plurilingue n'est pas une fin en soi » mais « une composante essentielle de la citoyenneté démocratique », car de la diversité des répertoires linguistiques dépend « la possibilité de participer activement aux processus collectifs, constitutifs de la vie démocratique, à l'échelle nationale et européenne », avant d'ajouter que « la valorisation du plurilinguisme n'est pas à rechercher pour des raisons uniquement fonctionnelles : elle constitue le fondement d'une éducation à la *convivencia democratica*, en tant qu'éducation interculturelle⁴⁶ ».

Dans le même document, J-C. Beacco affirme que « la relation entre la connaissance et la reconnaissance des langues et la citoyenneté démocratique » est une « valeur déjà reconnue » et que « le coût des politiques linguistiques est insignifiant au regard des guerres civiles et conflits internationaux qu'elles peuvent contribuer à désamorcer ». Nous montrerons en IV.4 que ces affirmations sont fallacieuses.

⁴⁵ *Recommandation 1383 sur la Diversification linguistique*, adoptée le 23 septembre 1998 par le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe.

⁴⁶ L'étalage de bons sentiments imputés au plurilinguisme frôlent parfois l'indigeste, même pour l'Européen quintilingue que je suis : « Le plurilinguisme individuel, quel que soit le profil de chaque répertoire, peut jouer un rôle significatif sur le sentiment d'appartenance à l'ensemble européen et sur l'évolution de cette identité européenne en constitution : puisque l'Europe est, en tous ses lieux, une zone multilingue [ce qui n'est pas forcément vrai, cf. IV.3], le sentiment d'appartenir à cet espace politique et culturel dépend de la capacité à échanger avec les autres Européens, à découvrir la richesse de leurs répertoires linguistiques, à se reconnaître concrètement et affectivement dans cette pluralité. L'amitié civique pour les langues de l'Autre est susceptible de fonder une appartenance à l'Europe ancrée non dans la valorisation de telle langue particulière, mais fondée sur l'adhésion à une valeur : celle du respect de la diversité des répertoires plurilingues des citoyens européens, comme expression de leur identité. » (J-C. Beacco, 2004)

3. La logique économique

Les instances européennes lient également la connaissance de langues étrangères à une mobilité professionnelle et des échanges commerciaux facilités dans le cadre de la logique économique libérale de l'UE, un rapport d'information de l'Assemblée nationale sur « la diversité linguistique dans l'Union Européenne » (2003, p.101) précisant même que « dans un marché unique où les flux de circulation des personnes sont appelés à s'intensifier, l'apprentissage minimum de deux langues étrangères est une urgence ».

Dans le Guide (2007), il en est également question :

*Une première interprétation du plurilinguisme peut être de permettre aux programmes nationaux de langues étrangères d'assurer mieux qu'auparavant la communication entre Européens, considérant **que la connaissance des langues est indispensable à la libre circulation des marchandises et des services, aux échanges d'informations et de connaissances ainsi qu'à la mobilité des personnes. On peut donc entreprendre d'adapter les enseignements de langues aux exigences fonctionnelles nées du développement des sociétés européennes.*** (p.38)

La connaissance des langues possède désormais une valeur sur le marché de l'emploi : elle peut être un critère de recrutement et les individus qui possèdent certaines compétences en langues peuvent bénéficier de revenus supérieurs, à emploi égal. (p.51)

Il mentionne aussi « la rentabilité des politiques linguistiques en termes économiques » :

*Pour un État, l'élément d'investissement principal est constitué par les coûts du système éducatif que l'on peut imputer strictement aux enseignements de langues. **Le bénéfice de cet investissement collectif pourrait alors être calculé, en théorie, en termes de taux de retour sur investissement, durant la phase d'activité économique des individus.** [...] Et il est d'ailleurs indispensable de prendre en compte, dans ces calculs globaux, le fait que **la non-connaissance des langues dans un État a un coût** (par exemple, coûts de traduction, non-accès à certains marchés). (p.51)*

Mais ajoute que l'on « devrait veiller à ne pas sous-estimer le fait que les langues ont aussi une valeur non-marchande » :

*Pour les individus, elles contribuent à la qualité de la vie, à la multiplication des contacts personnels, à l'accès à d'autres productions culturelles, à l'équilibre et à l'accomplissement personnel. [...]. Et **les analyses économiques des politiques linguistiques éducatives auraient intérêt à être subordonnées à des analyses politiques, faute de quoi les systèmes éducatifs pourraient entrer dans une logique uniquement commandée par l'économie de marché, alors que certains estiment que l'éducation est un bien public mondial.*** (p.52)

Il [le Guide] mettra en évidence les rôles qui incombent, à cet égard, aux systèmes éducatifs nationaux, si l'on estime qu'ils ont pour fonction sociale de corriger les effets mécaniques prévisibles de l'offre et de la demande en langue et de promouvoir une éducation européenne aux langues. (p.12)

La Commission européenne, sur sa page dédiée au « multilinguisme⁴⁷ », à la question « Pourquoi le multilinguisme est-il important ? » répond ceci :

*Les langues unissent les citoyens, rendent les autres pays et leurs cultures accessibles et renforcent la compréhension interculturelle. **Les compétences en langues étrangères jouent un rôle essentiel dans l'amélioration de l'employabilité et de la mobilité. Le multilinguisme améliore également la compétitivité de l'économie de l'UE.***

*Des **compétences linguistiques insuffisantes peuvent faire perdre des contrats internationaux aux entreprises** et entraver la mobilité des compétences et des talents. Or, trop d'Européens quittent encore l'école sans une connaissance pratique d'une deuxième langue. C'est pourquoi l'UE a fait de l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage des langues une priorité.*

Un rapport de 2020, réalisé par un groupe de travail pour le cadre stratégique « Education et Formation 2020 » de la Commission européenne⁴⁸, est quant à lui intitulé ainsi : « *Languages for Jobs, Providing multilingual communication skills for the labour market*⁴⁹ ». Il s'agit donc de montrer la relation entre langues et emploi.

Dans la section « un écart **entre l'offre et la demande** »⁵⁰, les auteurs écrivent que « le choix des langues doit être élargi » à l'école, et ajoute que « la légère augmentation du nombre d'élèves apprenant l'espagnol partout en Europe **ne reflète pas forcément les besoins du marché de l'emploi** », alors que « l'allemand est très recherché par les employeurs et que dans beaucoup de pays il y a trop peu de germanophones ». Ils ajoutent plus loin que « plusieurs initiatives européennes et nationales contribuent à une approche de plus en plus consciente de la modernisation des systèmes éducatifs **afin de répondre aux besoins du marché de l'emploi** », avant de conclure qu'« il sera un vrai défi que de faire en sorte qu'une nouvelle génération de curriculum nationaux réponde aux besoins actuels et futurs en langue ». Dans l'optique de ce rapport pour la Commission européenne, il s'agit donc directement de faire

⁴⁷ https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy_fr

⁴⁸ Il est toutefois précisé qu'il s'agit d'un rapport « indépendant » d'experts, dont les opinions ne reflètent pas forcément la position officielle de la Commission. Les 33 auteurs sont quasiment tous issus de ministères nationaux.

⁴⁹ Le document n'existe qu'en anglais, les traductions seront donc personnelles, le texte original pourra être retrouvé aux pages indiquées (cf. Bibliographie pour le lien).

⁵⁰ Paragraphe 5.1, p.20 à 22.

coïncider les langues étudiées et les programmes nationaux avec les besoins du marché de l'emploi.

4. Contre une hiérarchisation des langues

Dans le Guide (2017, p.16), les auteurs s'opposent également à une hiérarchisation des langues et écrivent que pour éviter cela, il ne faut pas laisser « agir trop longtemps certaines forces du marché qui tendent à installer des formes d'homogénéisation linguistique » (il est là question de l'anglais), avant de rappeler la *Recommandation 1383* de 1998 : « Les statistiques existantes démontrent que la majorité écrasante des élèves en Europe apprend l'anglais, alors que d'autres « grandes » langues européennes, telles que le français, l'allemand, l'espagnol et l'italien arrivent loin derrière. Des langues parlées par des centaines de millions de personnes dans le monde comme le russe, le portugais, l'arabe ou le chinois occupent une place minime dans les cursus scolaires... » (p.36-37). Il est intéressant de voir ici qu'à l'argument des « forces du marché » installant l'anglais comme langue indispensable s'opposait déjà il y a plus de 20 ans l'argument du nombre de locuteurs, qui n'est en fait qu'une autre forme de domination. Nous verrons dans la 2^e partie que cet argument du nombre de locuteurs est régulièrement avancé par les parents français dans le souhait qu'ils ont de voir leur enfant étudier l'espagnol plutôt que l'italien, cet argument l'emportant sur celui du contexte local en PACA, pourtant censé *a priori* favoriser l'apprentissage de l'italien.

J-C. Beacco (2016a), dans un article consacré aux « obstacles à la gestion éducative de la pluralité linguistique » écrit que le « libre marché des langues à l'école introduit de la compétition et conduit communément à faire percevoir leurs apprentissages comme exclusifs l'un de l'autre, voire comme antagonistes ». Cette *représentation* (cf. IV.3), ici des enseignants, serait liée à « des perceptions négatives quant à la coopération possible entre enseignants de langues diverses, peut-être un peu moins là où il existe un département de langues dans les établissements scolaires [...], avec un enseignant de langues responsable, qui suscite et coordonne certaines activités [...] et crée des espaces de dialogue professionnel ». Cela serait notamment dû à l'idée « selon laquelle les langues apprises ensemble se brouillent l'une l'autre », avec par exemple l'agitation de « l'épouvantail de « faux-amis » lexicaux », ayant « conduit apprenants et enseignants à une perception de l'apprentissage parallèle des langues comme cacophonie (Castellotti & Moore, 2002⁵¹) », et à la croyance selon laquelle « les enseignements de langue ont avantage à être cloisonnés, voire étanches ». Il ajoute à titre d'exemple : « On connaît bien les réticences à faire appel à la langue première des apprenants (que les enseignants partagent le plus souvent avec eux) (Castellotti, 2001⁵²), tabou vivace

⁵¹ Castellotti, V. & Moore, D., (2002), *Représentations sociales des langues et enseignements*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

⁵² Castellotti, V., (2001), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE international.

hérité des temps de l'audiovisuel ». Nous verrons en 2^e partie qu'effectivement ce tabou n'a pas totalement disparu parmi les enseignants d'italien en PACA.

Les auteurs du Guide (2007) précisent de plus :

Ce cloisonnement scolaire conduit à une perception erronée des langues, puisque l'acquisition de chacune d'elle est présentée comme concurrente de l'acquisition des autres : l'enseignement des variétés nationales/officielles est obligatoire à tous les stades primaires et secondaires, celui des autres variétés est optionnel, sous des formes diverses. Cela conduit à l'instauration d'une hiérarchie des langues, selon l'ordre dans lequel elles sont proposées à l'apprentissage (première langue, deuxième langue...), succession hiérarchique qui renforce les représentations sociales de l'utilité supposée des variétés linguistiques. (p.95)

5. Des préoccupations politiques et non pédagogiques

Cette section se situe à cheval entre ce chapitre, étant donné que les défenseurs de l' « éducation plurilingue » assument pleinement le fait que la question pédagogique n'est pas au centre de leurs préoccupations, et le chapitre suivant puisqu'il est également tout à fait critiquable qu'un projet éducatif place ses préoccupations idéologiques bien au-dessus de ses orientations pédagogiques⁵³, étant donné que c'est l'efficacité de celles-ci (et de leur condition de mise en oeuvre) qui sera garante de la réussite ou non du projet.

Commençons par ces extraits du Guide (2007) :

Au terme de cet inventaire de ressources pédagogiques et organisationnelles disponibles pour la mise en place d'une éducation plurilingue, on rappellera que l'essentiel de la tâche à accomplir n'est pas nécessairement de nature didactique ou pédagogique. Modifier les curriculums existants pour arriver à intégrer les enseignements de langues et à diversifier les langues sur toute la durée des apprentissages, suppose fondamentalement de complexifier les représentations sociales des utilisateurs et des décideurs. (p.118-119)

ce qui pourrait caractériser les citoyens européens, mais aussi ceux de bien d'autres entités politiques et culturelles, n'est pas tant la maîtrise de telle(s) ou telle(s) langue(s) qu'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui assure la communication mais, surtout, qui conduise au respect de toutes les langues. (p.10)

la mise en œuvre du plurilinguisme implique la mise en place d'une éducation au plurilinguisme, qui ne se confond pas avec l'enseignement des langues, comme cela a

⁵³ Du moins dans les régimes démocratiques.

déjà été souligné, et qui est en relation avec l'éducation à la citoyenneté démocratique.
(p.42)

On notera que l'éducation plurilingue peut aussi se réaliser par des activités principalement destinées à sensibiliser à la diversité des langues, mais qui ne visent pas à faire acquérir celles-ci et qui ne constituent donc pas un enseignement de langues à proprement parler. (p.18)

*L'éducation plurilingue vise conjointement deux finalités, l'acquisition de compétences linguistiques et celle de **compétences interculturelles**, qui ne se traduisent pas nécessairement par l'acquisition de compétences langagières effectives*⁵⁴. (p.73)

L'enseignement des langues en tant que tel et ses modalités pédagogiques ne semblent donc pas être au centre du projet, et cet enseignement passe donc pour être sinon pris pour acquis⁵⁵, tout au moins négligé. Concernant l'« éducation plurilingue et interculturelle », B. Maurer (2011, p.2) estime en effet que « les meilleures intentions peuvent avoir des effets négatifs, notamment en ce qui concerne l'enseignement des langues proprement dit, qui se trouve réduit à la portion congrue dans ce que seront d'éventuels curriculums fondés sur cette approche, avec

⁵⁴ On peut toutefois se demander dans quelle mesure il est possible d'acquérir des compétences culturelles indépendamment des compétences linguistiques. Sans nier le fait que cela soit possible, il est cependant probable que des compétences purement culturelles, empêchant de communiquer dans la langue de cette culture (ou alors uniquement de par un médiateur), restent relativement superficielles. (cf. IV.4)

Exemple : Si vous déménagez en Allemagne, il ne vous faudra pas longtemps pour vous rendre compte que la plupart des piétons allemands ne traversent généralement que quand le Ampelmann est vert, et ce même s'il n'y a aucune voiture qui arrive, et donc conclure hâtivement qu'effectivement ils sont plus soucieux des règles. Vous apprendrez ensuite qu'il paraîtrait que les policiers allemands sont plus pointilleux là-dessus qu'en France (bien que ce soit également passible d'une amende) ; vous conclurez alors qu'il y a une plus grande peur de la police et qu'en effet l'Alpha et l'Oméga de l'Allemagne rejoint la boutade Angst und Ordnung (à ce sujet, vous constaterez également que les Allemands n'ont pas la même relation à leur police que les Français, et que celle-ci n'est pas uniquement basée sur la « peur du gendarme »). En vous félicitant de votre maîtrise du datif, vous vous direz plus tard qu'ils sont également plus prompts à montrer l'exemple aux enfants (« Den Kindern ein Vorbild! » est l'écriteau que l'on retrouve régulièrement sous les feux piétons), alors que d'un autre côté on peut acheter des cigarettes dans des distributeurs dans la rue (même si l'âge est normalement vérifié), et que la publicité pour les cigarettes se retrouve sur de grandes affiches publicitaires à la vue de tous. Vous vous demanderez ensuite pourquoi les Allemands ne regardent toutefois pas à gauche avant de traverser la route quand le bonhomme est vert (juste au cas où), puis avec le temps vous viendrez à penser que cela reflète peut-être plus globalement le fait qu'ils se font plus confiance les uns les autres dans la société. Vous nuancerez tout de même cela en constatant qu'ils peuvent être très procéduriers et qu'ils sont parfois plus prompts à aller en justice que les Français, etc, etc, etc. mais effectivement sans parler allemand, sans être intégré un minimum dans la société allemande de tous les jours, il sera difficile d'aller plus loin que le premier constat (même si j'épaissis ici volontairement le trait). Il ne s'agit par ailleurs pas là d'une description objective, mais d'une expérience subjective et personnelle de ces différences culturelles, à savoir que la superbe conclusion que vous apporterez avoir avoir énuméré de manière très convaincante les éléments ci-dessus sera généralement la suivante : « Bon, après, ça dépend des Allemands hein ! » (et d'énumérer l'ensemble des exceptions constatées dont la liste est tout aussi longue). Vous n'aurez pourtant pas la réponse à toutes vos questions existentielles : Pourquoi n'est-il pas possible d'acheter des yaourts par pack de 6 ou de 12 en Allemagne ?

⁵⁵ Au début du Guide (2007), figure la phrase suivante qu'il m'a été impossible de catégoriser : « On montrera que ces principes [de l'éducation plurilingue] peuvent être inscrits dans les faits, par une action concertée impliquant des investissements dans la durée, **à partir de solutions pédagogiques et didactiques existantes.** » (p.9). En effet, force est de constater qu'aucune solution n'est proposée, à part l'exposition des principes très généraux de l'« éducation plurilingue », et concernant le fait qu'elles seraient déjà « existantes », on ne peut que s'interroger étant donné le chamboulement que suppose une réelle mise en place de l'« éducation plurilingue », autant dans la conception des enseignements que dans la formation des enseignants, tel que le montre B. Maurer (2011).

bien entendu des effets majeurs sur la formation des enseignants ». Avant d'ajouter : « Ce n'est pas le moindre des paradoxes qu'au nom du CECR, on va de moins en moins enseigner les langues [...] dans leurs aspects linguistiques » (cf. également V.6.3). Selon lui, l'éducation plurilingue et interculturelle « déplace l'accent des compétences linguistiques, ensemble de savoirs historiquement constitués par les disciplines scolaires, vers des compétences plus « molles », en minimisant le rôle joué par les savoirs dans la communication au profit du développement d'attitudes et de savoir-être ; [elle] contribue à ce que Michéa (1999)⁵⁶ nomme « enseignement de l'ignorance » » (p.3), et B. Maurer de s'interroger :

Que va-t-il rester de l'enseignement de la langue proprement dite ? Certes, les différentes études ne prétendent pas qu'il ne faille plus en faire. Mais aucune ne nous dit ni quoi faire -question des contenus et des progressions- ni comment faire -angle de la méthodologie. Tout se passe comme si ces problématiques étaient dépassées, définitivement résolues, ne posant plus de problème pour les enseignants et les élèves. [...]

Pourtant, notre expérience de formateur [...] nous montre au quotidien qu'il n'en est rien et que les enseignants continuent à être confrontés à des questions certes moins excitantes philosophiquement et aux enjeux politiques moins élevés mais qui sont le quotidien des classes : des élèves français par exemple qui, après quatre années de collège [...] peinent toujours à comprendre quelques phrases parlées par un natif. » (2011, p.31)

Il est patent que l'acquisition de compétences linguistiques proprement dites [...] ne figure pas [...] au nombre des objectifs poursuivis, lesquels empruntent largement à la sphère morale (respect d'autrui, reconnaissance des langues, respect des cultures). Ainsi quand on parle d'éducation plurilingue et interculturelle, on ne parle pas seulement, et pas prioritairement -voire même pas du tout si l'on est radical- d'enseignement des langues. (2011, p.20)

La phrase suivante du Guide (2007), qui paraît somme toute relativement logique, nous montre effectivement que le projet de « l'éducation plurilingue » est d'abord d'ordre politique :

Ce Guide montre assez que les problèmes de politique linguistique trouvent d'abord leurs solutions au niveau politique et non à celui de la didactique des langues. (p.112)

Au début du document, les auteurs affirment toutefois ne suggérer « aucune mesure de politique linguistique éducative particulière, mais [avoir] pour ambition de clarifier les enjeux de ces politiques⁵⁷ » (p.9), le Guide n'ayant « aucune visée prescriptive » et se voulant « un instrument d'analyse qui serve de cadre à l'élaboration ou à la réorganisation des enseignements de langues

⁵⁶ MICHEA, J-C, 1999. *L'enseignement de l'ignorance et ses conditions modernes*. Castelnau-le-Lez : Editions Climats.

⁵⁷ Tout en affirmant dans la même phrase que le document a également « pour ambition [...] de recenser les formes d'organisation pour des enseignements de langues **qui soient en accord avec des principes européens partagés** ».

dans les Etats membres (essentiellement dans les systèmes éducatifs) et, à travers lui, à une réflexion sur les politiques linguistiques européennes » (p.10). On trouve ici une rhétorique similaire à celle du CECR (un « cadre » « non-prescripteur », cf. V.), mais s'avérant relativement peu crédible, puisque l'« éducation plurilingue » dont il est question tout au long du Guide s'avère être un projet profondément politique⁵⁸ (cf. section suivante).

M. Verdelhan-Bourgade (2007) pointe à ce propos, parmi les « dangers du plurilinguisme », le fait de « se contenter pour la plupart des apprenants d'une facilité de communication superficielle, mettant certes en œuvre des modes de communication pris dans des langues différentes, mais au détriment d'un apprentissage approfondi de chaque langue », et nous avons déjà cité M. Gonzalez (2019) qui ironisait à propos des ressources de son « répertoire linguistique », ce dernier ajoutant, citant B. Maurer :

Ce dispositif glottopolitique [répertoire langagier] semble surtout servir de levier agissant sur l'identité personnelle par le biais de l'éducatif et des didactiques du plurilinguisme en se différenciant des didactiques « traditionnelles » des langues. Selon Bruno Maurer (2015)⁵⁹ :

*« Cette didactique du plurilinguisme, qui s'est développée à la suite du CECR s'est construite sur une erreur logique qui en condamne le développement, avec de potentiels effets négatifs sur la didactique des langues... **On cherche à former des attitudes de plurilingues mais en essayant de faire l'économie du développement de réelles compétences dans plusieurs langues... Il faut retrouver la possibilité d'une véritable didactique plurilingue qui se détacherait des visées trop étroitement utilitaristes ou politiques que l'on assigne, depuis le CECR, aux langues et à leur enseignement.** »*

Les auteurs du Guide (2007) anticipent cependant d'éventuelles critiques sur l'absence d'orientations pédagogiques en affirmant que l'intégration de l'éducation plurilingue (dans les systèmes éducatifs) « **ne conduit pas à la disparition du cours de langue ou au remplacement de la maîtrise effective des variétés linguistiques par de vagues éléments de linguistique générale**, de grammaire comparée ou d'éducation civique, mais elle implique au moins des articulations plus fortes, en parallèle et dans la durée, entre les enseignements constitutifs de cette éducation plurilingue »⁶⁰ (p.79). Cette phrase est ici importante car elle vient quelque peu éclaircir -bien que timidement- les flous définitionnels déjà mentionnés en précisant notamment qu'une « maîtrise **effective** des variétés linguistiques » fait bien partie de l'éducation plurilingue (si l'on part du principe que l'adjectif « effective » s'oppose ici à « potentielle », et est synonyme du fait d'être *effectivement* capable d'utiliser une variété

⁵⁸ J-C. Beacco écrira d'ailleurs plus tard (2016a) que l'« éducation plurilingue et [...] interculturelle » n'est pas un « concept », mais bel et bien un « programme ».

⁵⁹ MAURER, Bruno, « Les impasses d'une didactique du plurilinguisme », *Tribune Libre* (LTF), 2015, p.17.

⁶⁰ Ce qui est également évoqué par J-C. Beacco et al. (2016b, p.15) dans la définition de l'éducation plurilingue et interculturelle : « Elle inclut et intègre chacune des langues enseignées à l'école dans une réflexion globale, mais ne se substitue pas aux didactiques « singulières » de celles-ci ».

linguistique dans tel ou tel contexte de communication). Ils affirment également que l'approche prônée est l'approche par compétences⁶¹, à la fois dans l'enseignement de la langue (celui-ci pouvant par exemple se concentrer sur, voire se limiter à, la compréhension écrite ou orale, ces compétences pouvant n'être acquises que de manière « partielle »), mais aussi de manière transversale aux enseignements (le terme « enseignements langagiers » est plutôt vague, mais le Guide mentionne aussi les enseignements **en** langue, et l'on pense là à l'EMILE) :

le modèle dominant dans bien des formes d'enseignement des langues semble bien être encore celui d'un programme constitué de compétences plutôt indifférenciées, visant l'acquisition d'une compétence unique : la langue. C'est ce modèle global qu'une approche par compétences et par niveaux de maîtrise par compétence doit spécifier, rendant ainsi possible une diversification des programmes de langues et, par là, l'organisation de parcours scolaires et post-scolaires diversifiés d'enseignements langagiers. (p.109)

De même que l'EMILE est évoqué :

*Une dernière forme de l'intégration des enseignements langagiers à l'éducation générale est constituée par l'enseignement **en** langue, c'est-à-dire **par l'enseignement des disciplines dans une variété linguistique autre.** (p.96)*

La mention de l'approche par compétence⁶², et de l'EMILE, bien que non développés, montre toutefois que la question méthodologique n'est pas totalement absente du projet d'éducation plurilingue.

⁶¹ Chère à J-C. Beacco : *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Editions Didier, 2007. (sous-titré : Enseigner à partir de *CECRL*). Dans cet ouvrage, J-C. Beacco rattache l'approche par compétences à l'approche communicative : « elle [l'approche par compétences] constitue l'une des formes possibles de concrétisation de l'approche dite communicative de l'enseignement des langues » (p.55), et il la considère comme étant « la version haute de l'approche communicative » (p.69). Il précise toutefois : « Ni norme, ni modèle, cette approche n'est pas nécessairement partout la plus adaptée à la culture éducative des enseignants et des apprenants. » (p.11).

⁶² Egalement dans ce passage : « privilégier des méthodologies communes, définies par compétence (en particulier les compétences de communication) transversales aux variétés linguistiques : stratégies d'enseignement des systèmes graphiques, enseignement/apprentissage de compréhension de textes en langue nationale et en langue d'origine, activités analytiques sur la langue première et les variétés autres, démarches de compréhension orale à partir, par exemple, d'émissions de télévision en langue nationale et régionale... Ces rapprochements des méthodologies d'enseignement constituent le noyau dur de l'éducation plurilingue ».

IV. Critique de l'idéologie plurilingue

1. Affirmation de l'idéologie en tant que telle

B. Maurer (2011) soutient que la « philosophie » (cf. I.) du Conseil de l'Europe, est bien plus une idéologie, et il l'explique ainsi :

On pourra trouver, en première approche, que parler de fonctionnement idéologique n'est pas sans quelque exagération. Pourtant, si on considère l'idéologie comme une vision du monde non scientifique qui émane d'un groupe particulier, qui s'adresse à la totalité de la société afin d'y faire adhérer le plus de monde, et qui a vocation à devenir majoritaire voire même unique, il nous semble que l'on peut définir par ces caractéristiques l'émergence depuis une quinzaine d'année de l'idée d'éducation plurilingue et interculturelle ainsi que la production de discours et de textes de référence qui en montrent le bien-fondé et proposent des pistes d'action. (p. 63)

Il ajoute qu'« une des forces des idéologies est de se présenter comme indépassables, indiscutables. Elles ne doivent pas pouvoir être remises en question. L'éducation plurilingue se pare à cet effet de valeurs qui font consensus dans la société » (p.80).

Les auteurs du Guide (2007) ne s'en cachent d'ailleurs pas. Dans les explications initiales quant aux finalités du document, ils indiquent que « la première partie (Politiques Linguistiques Educatives) vise à mettre en évidence la nature foncièrement politique des questions de langues et d'enseignement des langues », et ajoutent que :

la nature politique des questions linguistiques est peu identifiée comme telle. On en débat souvent au nom d'arguments ou de croyances de sens commun, donnés comme évidents, mais qui sont en fait le reflet de principes sous-jacents non explicités et contradictoires entre eux. Des idéologies linguistiques sont à l'œuvre, qui ne sont pas mises en relation avec les idéologies politiques constituées (nationalisme, libéralisme, socialisme ...) et qui n'y correspondent pas de manière univoque. (p.13)

Il s'agira donc de faire correspondre l'idéologie linguistique (le plurilinguisme, cf. ci-après) avec l'idéologie politique (développement d'une identité/citoyenneté européenne) dans le cadre de l'idéologie d'ensemble qui est « l'élaboration d'une Europe rendue citoyenne par le plurilinguisme » (Guide, 2007, p.35).

Les auteurs du Guide (2007, p.93) estiment par ailleurs que la « création d'une culture du plurilinguisme passe aussi par la recherche collective de ses modalités concrètes de réalisation en un lieu donné [...] et qu'elle présuppose une conversion des esprits à cette réorganisation disciplinaire des enseignements linguistiques ». Parler de « conversion des esprits » n'est pas non plus neutre de ce point de vue.

M. Gonzalez (2019) rejoint également B. Maurer :

À l'évidence, l'ensemble de ces textes et déclarations montrent qu'il ne s'agit pas simplement d'enseigner ou d'apprendre des langues mais aussi de promouvoir et construire une nouvelle forme d'identité plurilingue et pluriculturelle, afin d'habiter, autrement qu'enfermé dans les frontières ethniques et nationales, un territoire européen à réorganiser et unifier à partir d'une certaine « manière d'être aux langues » (Beacco).

Et parle quant à lui de « dispositif glottopolitique du plurilinguisme » :

Ainsi, il ne s'agit pas simplement d'apprendre plusieurs langues. Ce dispositif glottopolitique du plurilinguisme se développe au plan éthico-pédagogique dans une « éducation au plurilinguisme », un « éveil aux langues », à la pluri-culturalité, s'exprime pragmatiquement par une méthodologie en didactique des langues et s'inscrit plus largement dans une conception politique et sociale de la « citoyenneté démocratique » européenne. Les langues comme objets d'enseignement et d'apprentissage deviennent ainsi des outils de production et d'élaboration identitaires au service d'une certaine idéologie sociolinguistique face au défi problématique de la diversité et de l'altérité dans le cadre des politiques d'intégration européenne.

On pourra ici toutefois objecter, comme nous l'avons déjà évoqué et comme nous le montrerons concernant le CECR, qu'en fait « il ne s'agit pas [simplement] d'apprendre plusieurs langues » (dans le sens d'un réel apprentissage linguistique), que la « méthodologie en didactique des langues » est quasiment absente du Guide (2007), comme du CECR ou encore du VC, et que les langues « deviennent des outils de production et d'élaboration identitaires » sans toutefois faire l'objet ni d'un réel enseignement, ni d'un réel apprentissage, puisque nous pouvons constater au fil de cette réflexion (chapitre III à V) que la « didactique des langues » n'est qu'une façade au sein du projet idéologique, et ce y compris dans sa dimension d'« idéologie linguistique » étant donné que l'« éducation plurilingue » ne semble que peu s'intéresser à l'acquisition de réelles compétences en langue.

M. Gonzalez (2019) s'inquiète par ailleurs des potentielles répercussions du « projet plurilingue » sur les représentations identitaires :

Beacco (2005⁶³) évoque :

« La création d'une collectivité nouvelle européenne qui relève d'une dynamique de constitution globalisante et qui a pour fin de créer en particulier par un processus d'identification culturelle aux allures de mythe fondateur une communauté transnationale... »

Et ajoute que « l'identification à une langue est un artefact ». Ces propos sont annonciateurs de projets identitaires qui vont bien au-delà du simple objectif de multi ou pluri-linguisme. À l'évidence, les langues constituent dans ce projet politique des

⁶³ BEACCO, Jean-Claude, *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*, Conseil de l'Europe, 2005.

instruments de réélaboration des représentations identitaires et la didactique des langues se retrouve instrumentalisée et noyée sous des présupposés idéologiques.

Et de citer B. Maurer (2011) :

Avec l'éducation plurilingue et interculturelle, il ne s'agit plus en réalité d'enseigner les langues, mais de construire de toutes pièces l'identité du futur citoyen européen. Les langues sont instrumentalisées au profit d'un projet politique.

Avant de mentionner à nouveau J-C. Beacco (2005) pour qui « la langue identitaire (nationale ou minoritaire) n'est pas [...] « une réalité sociolinguistique » ; il minore l'appartenance nationale et le monolinguisme et souhaite promouvoir une identité carrefour portée par une « manière d'être aux langues » », et il s'agirait là selon M. Gonzalez, d'une « identité nouvelle produite *ex nihilo* ».

Enfin, soulignons également que l'affirmation du plurilinguisme comme condition nécessaire à une « Europe citoyenne » (cf. III.2) est tout bonnement fausse. En effet, et comme le précise B. Maurer (2011, p.64), « les dispositions mêmes des institutions européennes, qui garantissent à chacun de pouvoir exercer sa citoyenneté dans sa langue, au sein de son espace national, ne requièrent jamais pareilles compétences. [...] Il n'y a aucune nécessité à ce multilinguisme ; en tout cas, il n'est pas une condition de l'exercice de la citoyenneté » au niveau européen. Tous les citoyens européens doivent avoir accès à l'ensemble des documents de l'UE dans une des 24 langues officielles, de même qu'ils doivent pouvoir écrire aux institutions et recevoir une réponse dans une de ces langues⁶⁴.

2. Plurilinguisme vs monolinguisme

Attardons-nous désormais sur le plurilinguisme en tant qu'idéologie linguistique, et ce tout d'abord par opposition au monolinguisme. H. Adami (2015) explique que le plurilinguisme « après avoir été accusé de tous les maux⁶⁵, est désormais paré de toutes les vertus, y compris, et peut-être surtout, de vertus identitaires », et qu'il appartient désormais « au camp du Bien après avoir appartenu à celui du Mal », opérant ainsi un « retournement axiologique ». En effet, « le bi- et le plurilinguisme » ont parfois été définis « sous l'angle de la pathologie » et il cite Tabouret-Keller (2011)⁶⁶ qui « a montré que le bilinguisme a longtemps représenté le mal, l'hybridité suspecte, un entre-deux intolérable combattu par les puristes de toutes espèces, appuyés en cela par d'éminents savants qui apportaient leur caution à cette idéologie de l'homogénéité qui a longtemps prévalu ».

⁶⁴ <https://www.touteleurope.eu/fonctionnement-de-l-ue/les-langues-de-l-union-europeenne-en-3-minutes/>

⁶⁵ Le terme est ici certainement à entendre également comme « maux ».

⁶⁶ Tabouret-Keller A. 2011. *Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance (1840–1940)*. Limoges : Lambert-Lucas.

Dans un article de 2018, il qualifie l'idéologie plurilingue prônée par le Conseil de l'Europe de « babélisme » et la définit ainsi :

Ce que j'appelle le 'babélisme' est une idéologie linguistique qui entend prendre le contrepied d'une autre idéologie - l'idéologie dite monolingue – qui ne voit dans le multilinguisme que désordre, confusion voire subversion. Le babélisme est une idéologie linguistique qui se base sur la certitude que la diversité linguistique est une richesse, tant pour les individus que pour les sociétés, et que tout doit être mis en œuvre pour la préserver, la valoriser, la promouvoir. L'analyse des situations de multilinguisme sur cette base est donc d'abord éthique et elle se heurte souvent à des réalités qui contreviennent à ce modèle éthique. [cf. section suivante]

Le babélisme postule l'égalité de toutes les langues et cultures du monde et, à ce titre, entend défendre le droit à l'expression culturelle et linguistique de toutes les 'minorités'. C'est la position par exemple du Conseil de l'Europe qui tente de promouvoir une Europe de la diversité linguistique en publiant des préconisations, en organisant des événements et en mettant en place des dispositifs – tout en utilisant pour cela très largement... l'anglais.

Ce « retournement axiologique » est également évoqué par B. Maurer (2011) : « L'un des efforts théoriques des promoteurs de l'éducation plurilingue et interculturelle vise à faire accepter l'idée que le plurilinguisme est une réalité universelle. C'est une manière frontale de récuser l'idéologie dominante précédente, celle du monolingue » (p.67). Et d'être « quelque peu provocateur : que fait-on d'un éventuel droit à rester monolingue ? » (p.69).

3. La « croyance » plurilingue

H. Adami (2018) considère que « le multilinguisme est, dans le champ scientifique, davantage un objet de culte qu'un objet d'étude, ce qui entrave considérablement l'intelligibilité des problèmes posés et les solutions éventuelles à leur apporter », argument qu'il développe dans son article de 2015, estimant que « les études plurilingues sont tellement assurées de leur fait, [...] que point n'est besoin de le démontrer désormais et que quiconque se met simplement à interroger cette doxa, ou à ne pas y adhérer, risque l'excommunication et l'anathème » ; et de filer la métaphore religieuse, partant du constat que « les études plurilingues » relèvent plus souvent de la croyance que la démarche scientifique :

Quant à ses bienfaits [du plurilinguisme], il convient aux adeptes et aux disciples d'en révéler la réalité et de propager la bonne parole. Pour cela, les études plurilingues traquent infatigablement les « représentations⁶⁷ » des profanes qui, cela va également de soi, sont erronées. Or, pour considérer des représentations comme erronées, il faut pouvoir s'appuyer sur des études indiscutables qui établissent des bases de

⁶⁷ Cf. III.4

*connaissance. Or, les études plurilingues s'appuient sur d'autres textes de profession de foi du Conseil de l'Europe surtout, ou de ses experts, ou des premiers disciples de ceux-ci. Comme l'a très bien montré Maurer (2011 et ici même), les textes des études plurilingues fonctionnent sur le principe de l'auto-référencement qui donne l'illusion d'une vérité indiscutable*⁶⁸.

Avant de préciser que « les croyances et leurs cultes n'existent que dans la mesure où ils s'opposent aux forces du Mal », en l'occurrence l'« idéologie monolingue » qui est « la condition d'existence des études plurilingues qui, sans elle, n'auraient plus d'ennemi à combattre et donc, plus de raison d'être ». H. Adami (2015) affirme donc que « le plurilinguisme est désormais, pour certains auteurs, l'objet d'une croyance, après avoir été une conviction et avant cela un objet ou un terrain de recherche. Or, une croyance, par définition, ne saurait être remise en cause », et de préciser que « la sacralisation du plurilinguisme est l'œuvre, dans une très large mesure, des orientations du Conseil de l'Europe et de l'Union Européenne ».

Il montre aussi que « l'affirmation de l'avènement généralisé du plurilinguisme est également à tempérer » en citant l'Eurobaromètre spécial n°386 de 2012 sur *Les Européens et leurs langues*⁶⁹, qui constate que « 54% des Européens « sont capables de tenir une conversation dans au moins une langue étrangère » », mais seul un quart dans au moins deux langues étrangères (même si la part des 15-24 ans parmi ces 25% est largement plus élevée que celle des plus de 55 ans -37% contre 17%-), ce qui est présenté comme un signe « encourageant » par la WORK RECO 2019, p.8). Concernant ces 54%, H. Adami (2015) commence par estimer que c'est « une proportion importante qui semblerait démontrer que le plurilinguisme est effectivement une donnée majeure », avant d'ajouter qu'« il n'en reste pas moins que presque la moitié des Européens déclare ne parler aucune autre langue que la sienne », et ce « même si l'on admet que [les déclarations des enquêtés -qui autoévaluent leurs compétences linguistiques] puissent avoir un rapport avec la réalité des compétences affichées ». Il ajoute par ailleurs que « la majorité des personnes qui déclarent pouvoir tenir une conversation dans une autre langue que la leur, disent le faire en anglais » et qu'ils sont également une majorité à utiliser leurs « compétences pour le tourisme ou le « surfing » sur Internet », mais nuance toutefois en admettant que « la situation est bien plus complexe et contrastée que cela, entre autres notamment parce que les personnes interrogées ne déclarent peut-être pas certaines langues qu'elles parlent au quotidien comme des dialectes ou des langues familiales issues de la migration ; mais on est de toute façon très loin de pratiques plurilingues généralisées et régulières ».

⁶⁸ En effet, les auteurs du Guide (2007) affirment qu'il « se fonde sur les recherches scientifiques disponibles, qui ne couvrent pas tout le domaine, mais qui n'en présentent pas moins des garanties d'objectivité » (p.9). B. Maurer (2011), remet en cause cette « objectivité » en expliquant que ces « recherches scientifiques disponibles » sont surtout des études dites « de référence », en fait elles-mêmes diligentées par le Conseil de l'Europe. Il y a donc bien « auto-référencement ».

⁶⁹ Commission européenne, *Eurobaromètre spécial 386, Les Européens et leurs langues*, juin 2012. [plus disponible en ligne]

Et de conclure par la recommandation d'un « athéisme méthodologique » dans le cadre des études plurilingues :

*Je le répète encore pour être sûr d'être bien compris : il ne s'agit pas d'être pour ou contre le plurilinguisme parce que cela n'aurait absolument aucun sens. C'est une réalité sociale et individuelle qu'il convient d'abord, de notre point de vue scientifique, d'analyser de façon sérieuse. Or, comme j'ai tenté de le démontrer, **les études plurilingues, sans doute fascinées par leur objet d'étude comme cela advient fréquemment, n'analysent plus le plurilinguisme mais le défendent et, surtout, en ont fait un objet sacré, intouchable. Les études plurilingues sont passées de la science à la croyance, de l'analyse à la dévotion. C'est pourquoi je préconise un athéisme méthodologique. L'athéisme méthodologique n'équivaut pas à une neutralité idéologique, mais à une désacralisation de l'objet, une dé-ritualisation des approches. Un scientifique peut avoir des convictions mais ne saurait avoir de croyances. La conviction peut être démentie par les faits, revue, infléchie voire abandonnée parce qu'elle repose sur la raison ; la croyance, en revanche, ne repose pas sur la raison mais sur son abolition, sur la soumission à une vérité révélée, inaccessible à l'examen, à la critique, à la remise en cause.** (H. Adami, 2015)*

4. Un plurilinguisme forcément bénéfique ?

H. Adami (2015) affirme donc que « ni la nocivité ni les bienfaits du plurilinguisme ne peuvent être démontrés de façon convaincante et les lignes de partage ne sont pas scientifiques, mais idéologiques » (« en ce sens, elles sont liées au contexte social, économique et politique », actuellement celui de la mondialisation et de l'économie libérale), et que « dans ce cadre, le plurilinguisme est considéré à la fois comme l'expression et la conséquence de cette nouvelle donne ». Il bat ensuite en brèche l'idée « véhiculée » par les études plurilingues que « le plurilinguisme favoriserait le « dialogue interculturel » qui lui-même favoriserait les échanges entre les individus et les populations » :

C'est une assertion ressassée dans les textes du Conseil de l'Europe qui servent, je l'ai maintes fois répété ici, de cadre idéologique aux études plurilingues. Cette idée repose sur le postulat que parler la langue de l'« Autre » [...] ou des Autres, implique nécessairement un rapport pacifique et constructif puisqu'il constitue en soi un rapprochement. Or, ce postulat est d'une confondante naïveté et l'histoire, ou l'actualité, regorgent d'exemples qui démontrent le contraire.

Il mentionne à cet effet Jared Diamond (2014)⁷⁰, un chercheur américain plaçant pourtant « avec passion et enthousiasme pour le plurilinguisme ». Ce dernier « prend l'exemple de l'île de Nouvelle-Guinée qu'il connaît très bien et où entre huit-cent à mille langues coexistent » :

Compte tenu de la superficie de l'île et du nombre des habitants, c'est évidemment un record absolu. Cette situation est due au fait que le peuplement de la Nouvelle-Guinée, initié il y a à peu près 50 000 ans, s'est éparpillé dans les montagnes et la jungle inextricable, ce qui a conduit à l'isolement des nombreux groupes qui se sont formés et à une diversification linguistique extrême. Diamond est impressionné par le nombre de langues que les néoguinéens sont capables de parler : la moyenne, affirme-t-il, est de quatre ou cinq langues mais certains en connaissent et en pratiquent une dizaine, voire une quinzaine pour quelques « champions », comme il les appelle. Ce sont des chiffres assurément impressionnants et l'on pourrait en conclure qu'il s'agit là d'un Eden plurilingue et d'un modèle à suivre, ce que Diamond ne manque pas de proposer. Mais le même auteur, tout au long de son ouvrage, nous décrit la Nouvelle-Guinée traditionnelle, avant l'arrivée des Européens, non comme un paradis, mais plutôt comme un enfer de groupes en état de guerre endémique. La guerre est en effet permanente et [...] particulièrement meurtrière. Le taux de mortalité généré par ces guerres endémiques est effrayant : il est supérieur à celui de la seconde guerre mondiale ou à la guerre de Sécession aux Etats-Unis, ceci rapporté bien entendu à la population. Les populations papoues de Nouvelle-Guinée vivaient dans la crainte perpétuelle des assassinats, des razzias, des enlèvements voire des destructions et des massacres de villages entiers. À l'évidence donc, les pratiques plurilingues n'ont ici pas favorisé le « dialogue interculturel », c'est le moins que l'on puisse dire.

H. Adami cite ensuite « le plurilinguisme foisonnant en Afrique qui n'a jamais épargné à ses peuples les incessantes guerres tribales, pré- et postcoloniales », ou encore « l'Europe où les zones de contact et de pratiques plurilingues riches et denses, comme les Balkans par exemple, n'ont jamais empêché les conflits ». Et il n'en est d'ailleurs pas moins du monolinguisme :

Est-ce à dire que le monolinguisme aurait au contraire favorisé la paix en unissant des peuples différents par l'usage d'une seule et même langue ? Assurément non, et là encore, l'histoire et l'actualité sont saturées de contre-exemples, qu'il s'agisse des guerres civiles de jadis, comme la meurtrière guerre de Sécession entre américains anglophones, à celles d'aujourd'hui entre syriens, entre irakiens ou entre libyens, tous arabophones. En fait, les langues sont parfois le prétexte mais rarement la cause des conflits, y compris en Ukraine actuellement où c'est pourtant l'abolition du bilinguisme officiel russo-ukrainien par le gouvernement pro-Union Européenne qui a déclenché la guerre.

Dans le même ordre d'idée, et même si l'on part du principe que la maîtrise d'une langue (à un degré suffisant) peut par exemple permettre d'habiter dans un autre pays, de s'y intégrer un

⁷⁰ Diamond J. 2014. *Le monde jusqu'à hier. Ce que nous apprennent les sociétés traditionnelles*. Paris : Gallimard.

minimum en y travaillant et en y nouant des relations sociales et donc de développer sa « compétence culturelle » de manière approfondie, signalons que cette meilleure compréhension et appréhension de la culture de « l'Autre » n'ira pas forcément de pair avec l'adhésion à ses valeurs et à ses comportements (l'effet inverse peut également être constaté), et c'est là une autre limite au « projet plurilingue ».

H. Adami (2015) explique que « le modèle de l'éducation plurilingue » promu par les instances européennes visant à construire une identité européenne « se heurte à un obstacle de taille » qui est « l'extrême variété des langues parlées sur le continent », et il illustre cela avec l'exemple de la Belgique et de la Suisse « qui ont à gérer un plurilinguisme quantitativement beaucoup plus modeste, [et qui] ont tenté de développer l'apprentissage « croisé » des diverses langues nationales mais sans y parvenir réellement »⁷¹. Ce qui l'amène à conclure : « Comment donc une politique, qui est en passe d'échouer dans deux Etats-nations et avec un nombre de langues limité, pourrait réussir à l'échelle d'un continent, avec des dizaines de langues différentes au sein d'un espace politique dont l'unité n'est qu'un slogan ? ».

Pour ce qui est du « plurilinguisme en matière d'éducation », les études plurilingues l'abordent « comme un fait a priori positif, et ceci même si très souvent elles constatent des résistances, des obstacles ou des échecs » en mettant là encore en cause les « sempiternelles « représentations » des acteurs qui, forcément, du point de vue des auteurs sûrs de leur fait plurilingue, sont erronées », ainsi qu'à nouveau l'« « idéologie monolingue » des acteurs éducatifs, des institutions ou des Etats ». L'auteur ajoute que « là comme ailleurs, ce n'est pas la question linguistique qui est pertinente, mais la question sociale : qu'ils soient plurilingues ou monolingues, d'origine immigrée ou non, les enfants qui échouent appartiennent massivement aux catégories populaires et ceux qui réussissent appartiennent aux classes dominantes, économiques et/ou intellectuelles ». Puis de préciser : « Il ne s'agit pas ici de dire, ou même de sous-entendre, que le plurilinguisme serait néfaste ou qu'il poserait d'insurmontables problèmes, mais de montrer que le plurilinguisme peut être un problème, qu'il n'est pas intrinsèquement et inconditionnellement positif. Le travail des sociolinguistes consiste alors, ou devrait consister en tous cas, à examiner les faits et en dégager les lignes de force, fussent-ils dérangeants pour les opinions préétablies ». Ce que suggère donc H. Adami, c'est de considérer monolingue et plurilingue comme des états de faits *a priori*, indépendamment de toute interprétation psychologique quant à une hypothèse de cause à effet entre nombre de langues parlées, réussite scolaire, et ouverture à l'Autre, à moins bien entendu que le contraire ne soit prouvé, et ce sur des fondements scientifiques.

⁷¹ « Les problèmes de la Belgique entre ses deux principaux groupes linguistiques sont bien connus et ce pays tente de survivre face aux forces centrifuges qui poussent à la séparation. En Suisse, souvent présenté comme un modèle de plurilinguisme réussi et équilibré, on sait moins que cette politique linguistique, en apparence si harmonieuse, est en passe elle aussi d'échouer : selon la formule de Schulteiss (1995), « la Suisse est plurilingue mais les Suisses ne le sont pas ». Les Suisses alémaniques n'apprennent pas le français et les Suisses romans n'apprennent pas l'allemand. Ce qui est en train de se passer, dans un pays qui possède quatre langues officielles, c'est que les Suisses, pour communiquer entre eux, ont de plus en plus fréquemment recours à l'anglais. » (H. Adami, 2015)

Quant aux « bienfaits du plurilinguisme [qui] ne peuvent être démontrés de façon convaincante », nuancions tout de même le propos en citant par exemple le fait qu'il a été démontré⁷² que chez les bilingues (actifs) susceptibles de développer la maladie d'Alzheimer, les symptômes d'une légère déficience cognitive, annonciateurs de la maladie, apparaîtront plus tardivement que chez une personne monolingue, et il s'agit bien là d'un bienfait « intrinsèque » au plurilinguisme.

H. Adami admet toutefois qu'« il semble difficilement contestable que la maîtrise, même partielle, de plusieurs langues par un individu est un atout pour lui ».

5. Une mise en place peu démocratique

Dans le Guide (2007), il est fait état qu'une évolution des politiques linguistiques en faveur du plurilinguisme doit être approuvée de manière démocratique⁷³ :

Le pilotage des politiques linguistiques des systèmes éducatifs européens doit aussi se construire dans le cadre d'un débat démocratique et être mis en œuvre de manière telle qu'il suscite l'adhésion des acteurs sociaux concernés. Car toute forme d'imposition, en ce qui concerne les langues, tout particulièrement, se révélerait très dommageable par rapport aux résultats visés. (p.9)

*Le développement du plurilinguisme ne relève pas seulement d'une nécessité fonctionnelle : il est aussi une **composante essentielle des comportements démocratiques**. (p.38)*

*La mise en place d'une éducation orientée par et vers le plurilinguisme suppose une volonté politique clairement affirmée, **élaborée dans le cadre démocratique** et fondée sur des principes dont il faut assurer l'explication et la diffusion dans la longue durée. (p.87)*

***Reconnaître que les enjeux des politiques linguistiques éducatives relèvent du débat public** et non uniquement des lois du marché, de celles de la demande et de l'offre en langues, est une condition de leur prise en compte en termes collectifs dans la perspective européenne. (p.13)*

Malgré ces affirmations, B. Maurer (2011) démontre dans son ouvrage que ce n'est malheureusement pas le cas, et qu'au contraire, il s'agit de « poser la question de la légitimité politique du Conseil de l'Europe [...] à modifier en profondeur des pans entiers des systèmes nationaux sans que les citoyens n'aient à se prononcer, ni n'en soient même informés par les personnels politiques nationaux. Alors même que l'éducation plurilingue et interculturelle vise

⁷² <https://www.pourquoidoctor.fr/Articles/Question-d-actu/33885-Parler-langues-protège-troubles-cognitifs>

⁷³ Les termes « démocratie/démocratique » reviennent par ailleurs en tout 58 fois, ceux de « citoyen/neté » 107 fois, et celui de « citoyenneté démocratique » 25 fois.

à l'émergence d'une citoyenneté européenne, il y a dans la manière dont s'opèrent ces réformes un déficit de citoyenneté et donc une contradiction majeure » (p.2).

En effet, toujours selon lui, la « politique plurilingue » est élaborée « par des processus de consultance dans des relations employeur-employé avec des chercheurs européens qui répondent à des commandes et entrent dans un cadre préalable qu'ils n'ont pas défini. À aucun moment, des débats ne sont organisés, qui associent le peuple européen, sous quelque forme que ce soit, à ces réflexions » (p.104), et de demander :

N'a-t-il rien à dire sur ces sujets dont on affirme qu'ils participent à la construction de son identité et contribuent au développement de la démocratie ? (p.104)

Il affirme qu'au sein du « consensus » qui prévalait jusqu'ici, « s'installe peu à peu une pensée éducative unique qui s'avance sous les auspices des valeurs les plus difficilement critiquables, celles que les Lumières ont léguées aux peuples européens, quand les effets du projet sont peut-être moins humanistes qu'il n'y paraît » (p.6). Il reproche par ailleurs aux textes du Conseil de l'Europe d'utiliser des « procédés qui relèvent plus de la *propagande politique* que de la communication scientifique » (p.6) :

*On pourra trouver le terme de propagande un peu fort et lui préférer celui de communication politique. [...] Le projet [...] est celui de faire émerger de toutes pièces une citoyenneté européenne fondée non sur un héritage commun revendiqué, ni sur un projet de société, ni sur la mise en place d'institutions authentiquement démocratiques qui précisément « institueraient » un nouveau type de citoyen. Le fondement proposé est peu immédiat pour les peuples : proposer une nouvelle « manière d'être aux langues », ouverte à l'idée de plurilinguisme [...] **En quoi est-ce de la propagande ? En ce que ces formes d'identification n'existent pas aujourd'hui : il s'agit de les créer, et de le faire de manière délibérée par l'instrumentalisation des systèmes éducatifs en général, et en premier lieu de l'enseignement des langues.** » (p.6-7)*

À propos du CECR, B. Maurer (2011) estime que « la « pensée CECR » est effectivement devenue pensée dominante⁷⁴, et ce en totale contradiction avec ce qui est pourtant affirmé dans le CECR à propos des échanges entre praticiens sur les « méthodologies les plus aptes à atteindre les objectifs du *Cadre* » qui pourraient conduire « à un débat sur le sujet, toujours préférable à une l'⁷⁵acceptation de la pensée dominante essentiellement parce qu'elle est dominante » (CECR, p.110). Cela serait par ailleurs confirmé par « l'inexistence d'une alternative [qui] n'est qu'un des effets de la dominance idéologique » (B. Maurer, 2011, p.94), alternative qu'il développera avec C. Puren dans le cadre de la Méthodologie Plurilingue Intégrée (cf. V.7.3).

⁷⁴ C. Puren parle de *Cadre européen de « révérence »* (B. Maurer, 2011, p.77).

⁷⁵ sic

Voilà pourquoi ils s'interrogent (2019, p.295) : « en amont, c'est même la mission confiée à la l'UPL-CoE⁷⁶ qui doit être contestée : quel mandat, quel projet politique réel ? ».

⁷⁶ Unité (ex-Division) des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe.

V. Les faiblesses du CECR et de son Volume Complémentaire

1. Quel “cadre” ?

Le CECR rappelle tout d’abord qu’il s’inscrit dans la politique du Conseil de l’Europe en citant la *Recommandation R (82) 18* du Comité des Ministres et la RECO 98 concernant l’importance de la connaissance d’autres langues européennes pour une plus grande « compréhension réciproque », plus de coopération et de mobilité. Ses utilisations possibles (citées en 1.5.1 du CECR) sont : élaborer des programmes d’apprentissage, organiser une certification en langues, et mettre en place un apprentissage auto-dirigé.

Concernant la définition du *Cadre*, il est intéressant de voir toutes les précautions prises au fil du document :

soyons clairs : il ne s’agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu’ils ont à faire et comment le faire. Nous soulevons des questions, nous n’apportons pas de réponses. La fonction du Cadre européen commun de référence n’est pas de prescrire les objectifs que ses utilisateurs devraient poursuivre ni les méthodes qu’ils devraient utiliser. (p.4)

L’ensemble des six niveaux utilisés dans le document (voir 3. 2) se fonde sur la pratique courante d’un certain nombre d’organismes publics de certification [...] Mais il s’agit là de recommandations et non de prescriptions. (p.5)

Le Cadre de référence n’a pas pour vocation de promouvoir une méthode d’enseignement particulière mais bien de présenter des choix. (p.110)

En qualité d’usagers, vous êtes invités à utiliser cette batterie d’échelles et leurs descripteurs de manière critique. (p.5)

le but du Cadre de référence n’est pas de prescrire ni même de recommander telle ou telle méthode, mais de présenter diverses options en vous invitant à réfléchir sur votre pratique courante, à prendre des décisions en conséquence et à définir en quoi consiste exactement votre action. (p.6)

À propos de « l’exhaustivité » disons, pour simplifier, que vous devez trouver dans le Cadre de référence tout ce dont vous avez besoin pour décrire vos objectifs, vos méthodes et vos résultats. [...] Vous devez vous sentir tout à fait libres sur ce point car c’est à vous qu’appartient le choix de vos objectifs et de votre démarche pratique. (p.5)

Il faut toutefois clarifier une fois encore le rôle du Cadre de référence eu égard à l’acquisition, l’apprentissage et l’enseignement des langues. En accord avec les

principes fondamentaux d'une démocratie plurielle, le Cadre de référence se veut aussi exhaustif que possible, ouvert, dynamique et non dogmatique. C'est pour cela qu'il ne peut prendre position d'un côté ou de l'autre dans les débats théoriques actuels sur la nature de l'acquisition des langues et sa relation à l'apprentissage ; pas plus qu'il ne saurait préconiser une approche particulière de l'enseignement. Il a pour fonction d'encourager tous ceux qui s'inscrivent comme partenaires dans le processus d'enseignement/apprentissage à énoncer de manière aussi explicite et claire que possible leurs propres bases théoriques et leurs démarches pratiques. (p.21)

Il est également indiqué que la construction du *Cadre* « n'entraîne pas nécessairement l'adoption d'un système unique et uniforme » (p.13). Et J-C. Beacco (2014, p.23) réaffirme : « Il [le CECR] n'a aucune visée prescriptive et indique clairement qu'il n'a pas pour objet de promouvoir quelque forme que ce soit d'enseignement ou d'évaluation ».

Le Volume Complémentaire (VC), publié en 2018, rappelle par ailleurs que le CECR est « un outil permettant de faciliter les projets de réforme de l'éducation et non pas un outil de standardisation. De même, personne ne contrôle ni ne coordonne son utilisation » (p.26-27), et précise que « les descripteurs représentent une base pour l'élaboration de normes appropriées à un contexte », mais qu'« on ne les propose pas eux-mêmes comme des normes » (p.42).

Le CARAP (cf. VI.2), publié en 2012 et qui se voit aussi comme un « référentiel », a sur ce terme une définition intéressante, qui pourrait également s'appliquer au CECR :

Aux difficultés bien connues de l'évaluation de toute action didactique, confrontée à la complexité et à l'intrication des facteurs susceptibles d'entraîner un résultat, s'ajoute ici le statut même du référentiel – qui n'est pas lui-même l'outil pédagogique, mais qui se situe en quelque sorte en amont de celui-ci, en lui fournissant les objectifs en fonction desquels il peut être conçu. Autrement dit, il y a loin du référentiel CARAP aux résultats obtenus chez l'apprenant en termes de construction de compétences par le biais d'activités relevant des approches plurielles. (p.15)

Toutes ces précautions auraient dû amener les « usagers » du CECR à le lire avec considération tout en prenant suffisamment de recul, mais elles vont en fait surtout contraster avec la rapide « appropriation » de celui-ci, non pas seulement par les organismes certificateurs et les éditeurs (qui y ont de fait immédiatement trouvé un intérêt marketing et financier), mais aussi par les décideurs des systèmes éducatifs européens -et pas seulement- (cf. V.6.1), comme si le CECR venait là combler une longue attente⁷⁷. Ces précautions n'étant par ailleurs pas exemptes de contradictions, la première étant justement que le CECR est diffusé et approuvé par le Conseil

⁷⁷ J-C. Beacco et K. Cherkaoui Messin (2010) écrivent que « le système éducatif français, qui a semblé se tenir relativement à l'écart de la réflexion du Conseil de l'Europe sur l'enseignement des langues a, à son tour et presque soudainement, « adopté le CECR » pour définir des niveaux de compétences en langues pour les cycles d'enseignement ».

de l'Europe lui-même, le poids de cette instance et son pouvoir de diffusion ayant vite eu raison des précautions liminaires, tel que nous l'avions déjà souligné à la fin du chapitre II.

De plus, entre l'harmonisation et la normalisation, la frontière n'est pas toujours claire, comme le signale D. Macaire (2018) :

Dès le début de l'existence du CECRL, on a constaté un mouvement pendulaire, oscillant entre une louable intention d'harmonisation et une tendance à la normalisation. Il est à craindre qu'une fois l'harmonisation réalisée, l'homogénéisation ne prenne le dessus, notamment au détriment de ce que l'on sait des apprenants, de leurs diverses manières d'apprendre une langue.

Notons enfin que la RECO 2019 recommande aux Etats membres de « [renforcer] l'utilisation du Cadre européen commun de référence pour les langues, en particulier pour inspirer les évolutions des programmes d'apprentissage des langues ainsi que des tests et évaluations en la matière ».

2. Un document difficile à lire

Un premier point de faiblesse du CECR est celui de sa lisibilité⁷⁸. En effet, il contient beaucoup de généralités, de termes et de notions non définis, de propositions ébauchées, de contradictions, voire de phrases difficilement interprétables :

Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront. (CECR, p.9)

Comme il est expliqué dans le CECR, les frontières entre la connaissance du monde (CECR 5.1.1.1), le savoir socioculturel (CECR 5.1.1.2) et la conscience interculturelle (CECR 5.1.1.3) sont parfois floues⁷⁹. (VC, p.55)

⁷⁸ Nous ne reviendrons pas ici sur le caractère « utilitariste » du CECR, notamment étant donné le contexte de sa conception avec la dominance de l'idéologie économique libérale (tel qu'évoqué dans l'introduction par C. Truchot, et cf. III.3. concernant le prisme économique de la politique linguistique européenne). Cela sera également souligné en 2^e partie, et B. Maurer (2011) mentionnait déjà : « En France, le syndicat SNES des enseignants du 2^d degré commence à se faire l'écho des résistances des collègues qui dénoncent le caractère utilitariste de l'enseignement des langues depuis l'application du CECR, les regroupements des élèves en « niveaux de compétences » qui mêlent des élèves de LV1 et LV2 en recréant sous une autre forme des classes de niveaux » (p.65).

⁷⁹ En effet.

B. Maurer et C. Puren (2019)⁸⁰, dans leur ouvrage *CECR : Par ici la sortie !*, estiment que « travailler sur le CECR, et sur le VC⁸¹, c'est se confronter à une énorme difficulté, celle d'un texte dont la lisibilité est très faible » :

Voici un document [le CECR] qui, sans le soutien du Conseil de l'Europe, n'aurait trouvé grâce auprès d'aucun éditeur scientifique. On en sort fatigué d'avoir dû batailler pour s'orienter dans un texte privé des balises minimales que sont les numérotations, lassé des multiples répétitions et redites, déconcerté par des contradictions internes, frustré par le nombre important de concepts non définis et perdu entre le texte et ses multiples renvois vers des lectures complémentaires obligatoires si l'on veut trouver les définitions des principaux concepts-clés ! (p.95)

Avant d'ajouter :

[c'est] un texte qui ne définit pas les principaux concepts qu'il utilise mais qui renvoie pour ce faire à des études menées par d'autres ; enfin une absence de méthode et de principes qui conduit à une écriture de type énumérative, inflationniste, aboutissant à une série d'échelles de descripteurs à la fois en trop grand nombre et insuffisantes, mais entretenant l'illusion que l'on peut saturer le réel et l'appréhender par une démarche descriptive. (p.106)

Ce qui nous amène au point suivant.

⁸⁰ Etant donné qu'il sera question de cet ouvrage dans toute cette section, voici quelques citations (de la Conclusion) concernant la note d'intention des auteurs, qui sont partis du constat que le Volume Complémentaire n'apportait, 17 ans après, aucune amélioration au CECR :

« Tout le monde n'était-il pas déjà d'accord sur ses insuffisances ? Cela aurait été le cas si le CECR avait été dépassé, lesté par ses lourdeurs d'écriture, discrédité par ses approximations, plombé par son absence totale de réflexion méthodologique ; si une alternative avait émergé depuis sa parution... Mais rien de tout cela : au contraire, chaque jour le CECR occupe une place croissante dans les systèmes éducatifs, au point que dans les réactions sceptiques des collègues quant à une quelconque entreprise critique pointe souvent plus de découragement que de désapprobation : « Il n'y a pas d'alternative ». » (p.294)

« Le VC ne porte la trace d'aucun regard critique sur le CECR, comme si l'objet était totalement intouchable, sacré, et il ne fait de place à aucune proposition nouvelle en matière d'enseignement-apprentissage-évaluation, comme si le temps didactique s'était arrêté en 2001 et que, dans ce château de la Belle au bois dormant didactique, il ne s'agissait plus que d'ouvrir quelques salons nouveaux : ici celui de la médiation, là celui de la langue des signes. » (p.294)

« Et le cœur affiché du projet – enfermer la médiation et le plurilinguisme dans des échelles de descripteurs, alors qu'elles sont d'une complexité extrême – apparaît alors dans toute son absurdité, tel un mirage techniciste. » (p.294)

« Contre l'avis de collègues didacticiens qui y voient un combat dépassé, nous pensons que la partie critique de notre travail est en soi, déjà, absolument nécessaire, car elle fournit aux enseignants les moyens de résister à des injonctions d'utilisation auxquelles, du fait du poids des hiérarchies, ils ont du mal à s'opposer ; elle leur donne les arguments nécessaires pour dénoncer les intérêts privés des organismes à la manœuvre dans le projet du CECR, pour montrer l'inutilité pratique et même la nocivité de ses propositions pour l'enseignement et l'apprentissage, en raison de sa logique exclusivement certificative, pour mettre en avant la non-validité scientifique de ce document et récuser ainsi l'injonction visant à l'imposer comme un cadre de référence. » (p.296)

⁸¹ Notons que le VC de 2018 a été suivi de la publication en 2020⁸¹ (pour l'instant uniquement en anglais) de l'essentiel du CECR au format « user-friendly » : « *This volume presents the key messages of the CEFR in a user-friendly form and contains all CEFR illustrative descriptors* ».

3. Une élaboration peu scientifique et peu démocratique

Un autre reproche que l'on peut faire au CECR est en effet son manque de scientificité, comme le souligne D. Macaire (2018) :

*La critique la plus forte portée à l'encontre du CECRL pointe l'absence de référence aux théories sous-jacentes à l'élaboration du document. Le CECRL néglige de citer ses appuis théoriques, d'explicitier leur importance dans les propos qu'il affiche. Il a certes des exigences plus explicites que celles des programmes prescriptifs, puisqu'il n'entend pas « préconiser » mais seulement « recommander », selon le propos introductif. Les auteurs du Cadre adoptent une prudence certaine, voire **une diplomatie qui minore le propos en n'exposant pas assez les concepts ou les termes utilisés. L'absence de glossaire, les références surtout en anglais et peu issues d'autres cultures de recherche font craindre alors une mainmise anglophone sur la pensée du Cadre autant qu'un discours peu critique.***

Ce que pointait également C. Puren (2009, p.165) : « C'est seulement la nouvelle « compétence plurilingue » qui constitue [aux yeux des auteurs du CECR] un retournement de paradigme [...] mais ce statut déclaré de rupture épistémologique n'est appuyé sur aucune théorie correspondante ». Avant d'ajouter : « aussi bien la description proposée de ce « répertoire langagier [...] que les échelles de niveaux suggérées pour mesurer une telle compétence, sont conçues sur la base d'une alternance entre langues juxtaposées auxquelles le locuteur aurait recours de manière complémentaire ou compensatoire, pour assurer une compétence globale par ailleurs toujours définie dans le cadre du paradigme communicatif antérieur ».

Avec B. Maurer (2019), il souligne dix ans plus tard que le VC est un document dont « la qualité est très éloignée des standards universitaires en vigueur » (p.1), allant même jusqu'à dire que celui-ci et le CECR « sont un autre bon exemple de ce qui fonctionne, en définitive, comme une sorte de terrorisme intellectuel » (p.5).

Les documents du Conseil de l'Europe semblent toutefois s'en accommoder, et affirment :

il apparaît clairement qu'un ensemble de niveaux communs de référence comme outil de calibrage est particulièrement bien accueilli par l'ensemble des praticiens qui, comme dans bien d'autres domaines, trouvent un avantage à travailler avec des mesures et des normes stables et reconnues. (CECR, p.5)

Conseil de l'Europe : ses travaux et instruments de référence se diffusent par leur pertinence propre et jouent souvent le rôle de catalyseur pour des réorientations des politiques linguistiques éducatives nationales. (Guide, 2007, p.37)

Si le Cadre européen commun de référence pour les langues constitue, pour les langues étrangères, un point de référence presque parfait pour déterminer comment

une matière s'inscrit dans un processus global de développement des curriculums, il n'existe pas de tel cadre pour la langue de scolarisation dans les autres matières (non linguistiques). (J-C. Beacco et al., 2016c, p.90)

*Il ne constitue pas un programme d'enseignement à appliquer. Ni norme, ni modèle, le CECR décrit une philosophie pratique partagée pour l'élaboration des programmes et des parcours d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères. Il n'est **pas imposé par une quelconque force réglementaire, mais on l'adopte, car il a été créé par consensus et se diffuse ainsi.** (J-C. Beacco et K. Cherkaoui Messin, 2010)*

Concernant le VC, B. Maurer et C. Puren (2019) estiment que son processus de réalisation ne s'est justement fait qu'avec très peu de consensus et que « la démarche ne [leur] semble absolument pas la meilleure illustration des ambitions démocratiques constamment affichées par le Conseil de l'Europe » (p.23). Ils citent notamment (p.17-18) :

- Le peu de place accordée aux enseignants dans le processus de production, hormis en toute fin, [...] au moment de consultations menées sur des travaux déjà fort avancés et à un stade où l'on imagine mal des enseignants de terrain pouvoir modifier autre chose que des virgules ou des adverbes

- L'absence totale des laboratoires universitaires de didactique des langues.

En effet, « environ 500 informateurs ainsi qu'un certain nombre d'institutions et d'organismes chargés de programme et de l'évaluation » ont été consultés pour donner leur avis sur les nouvelles échelles et les descripteurs, mais ce ne fut « qu'une fois les résultats acquis et le produit réalisé », et il ne s'agissait donc pas « d'en questionner la nature ni la logique, mais juste de recueillir l'avis de futurs utilisateurs⁸² » sur l'utilité des échelles. Les auteurs ajoutant qu'« on imagine mal des enseignants se dresser contre une machine aussi imposante et prendre le contrepied d'un cénacle d'experts » (p.22-23).

B. Maurer et C. Puren (2019) mettent également en évidence une quasi mainmise d'organismes privés dans la production du VC (et du CECR) ainsi que de ses descripteurs, le Conseil de l'Europe ne s'avérant qu'un « label de respectabilité » et « une caution démocratique » (p.295). Ces entreprises privées sont le Cambridge English Learning Assessment (CELA) et la Fondation Eurocentres : les auteurs du VC, « ceux dont on trouve les noms dans les remerciements mais pas sur la couverture, en sont tous les employés [...] Que, dans ce contexte, leurs employeurs privés y trouvent leur compte n'a rien d'étonnant. Que l'on prétende sur ces bases construire des politiques linguistiques éducatives publiques l'est beaucoup plus » (p.295). Ces organismes « vendent des certifications de langue, des séjours et/ou des cours linguistiques » (p.8) et le CELA est « probablement le leader mondial en matière de certification, et ce pour la langue la plus apprise mondialement [l'anglais] », ce qui pousse les deux auteurs à s'interroger : « Cambridge s'aligne-t-il sur le CECR ou le CECR s'aligne-t-il sur Cambridge ? S'il est permis de se poser la question, c'est que ce sont les bases de

⁸² 20% des enquêtés ont « tout de même jugé les nouvelles échelles inutiles ».

descripteurs de l'organisme britannique qui ont servi de point de départ au travail du VC⁸³ » (p.10).

4. Des descripteurs flous

Le CECR justifie la validité de ses descripteurs par le fait qu'ils sont « appropriés à la description de la performance des apprenants [...] et peuvent constituer ainsi des objectifs réalistes », mais aussi qu'ils « fournissent une banque de critères sur le suivi de l'apprentissage des langues que l'on peut exploiter avec souplesse pour développer une évaluation critériée » (p.30).

B. Maurer et C. Puren (2019) cherchent, eux, à démontrer le contraire, et commencent par expliquer que les descripteurs du CECR et du VC étant centrés sur les produits et non les processus (tel que cela peut être le cas avec les évaluations PIRLS et PISA), ils ne permettent pas « une mise en relation effective de l'évaluation avec l'enseignement-apprentissage » (p.1).

Parmi les difficultés d'utilisation des descripteurs, il y a tout d'abord « l'imprécision de certains descripteurs, qui ne [...] permet pas de déterminer le niveau exact de difficulté à cibler. Le VC n'apporte pas de correction sur ce point, comme le confirment les résultats d'une simple recherche automatique dans les descripteurs portant sur des adverbes tels que « assez », « convenablement », « relativement », « presque », etc. » (p.58).

Une autre raison invoquée est « le nombre limité de critères de performance mobilisés [...] et le fait qu'ils ne soient pas distribués de manière homogène, ni parfois cohérente, à l'intérieur des niveaux » (p.58). Ils donnent pour exemple la grille pour le *Monologue suivi : décrire l'expérience*, au niveau B1 (p.59) :

1. *Peut exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il/elle a vécu et expliquer pourquoi il/elle ressent ces sentiments*⁸⁴.
2. *Peut rapporter assez couramment une narration ou une description non complexe sous forme d'une suite de points.*
3. *Peut relater en détail ses expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions.*
4. *Peut relater les détails essentiels d'un événement fortuit, tel un accident.*
5. *Peut raconter l'intrigue d'un livre ou d'un film et décrire ses propres réactions.*
6. ***Peut décrire un rêve, un espoir ou une ambition.***
7. ***Peut décrire un événement, réel ou imaginaire.***
8. ***Peut raconter une histoire.*** (p.73 [du VC])

En les analysant, ils remarquent que certains descripteurs peuvent contenir des critères de performances « même s'ils sont limités ou vagues : qualité de la production (1, 2), degré de

⁸³ Pour l'anecdote, une collègue enseignante mexicaine a il y a peu dû suivre un webinaire en ligne (obligatoire) organisé par le CELA, et elle a pu me confirmer que d'entrée de jeu, il a été question des bienfaits du CECR.

⁸⁴ Un autre descripteur suit cette 1^{ère} phrase : « Peut faire une description non complexe [terme remplaçant « directe et simple », CECR, p.49] de sujets familiers variés dans le cadre de son domaine d'intérêt » (VC, p.73).

difficulté (2), contenus (1, 3, 4, 5) ». Ils notent en revanche que « les énoncés 6, 7 et 8 n'en contiennent aucun, et ne peuvent donc pas être qualifiés de « descripteurs de niveaux de compétence » : on peut « décrire un rêve, un espoir ou une ambition » (6), « décrire un événement » (7) ou « raconter une histoire » (8) très simplement ou de manière très complexe langagièrement, très brièvement ou très longuement, factuellement ou de manière très subjective, etc. ».

À propos de leur utilisation dans l'évaluation, les auteurs relaient « une inquiétude exprimée dès 2002 par les didacticiens germanophones » (p.71) :

*[...] c'est surtout l'utilisation des descripteurs dans l'évaluation des élèves qui préoccupe les experts germanophones. **L'impression que l'on pourrait facilement évaluer des connaissances et compétences en langues étrangères à l'aide de ces descripteurs est partiellement fautive**, écrit Fritz Abel. [...] En outre, l'enseignant doit évaluer par rapport aux critères « objectifs » proposés par les descripteurs, **mais aussi par rapport à ce qui a été enseigné en cours, ce qui ne revient pas toujours au même.** (Königs : 116) (Friederike Delouis, 2008 : 28)⁸⁵*

Ils en concluent que les descripteurs sont « souvent très mal construits et en fait inutilisables tels quels », et que par ailleurs « lorsque les auteurs du CECR invitent les enseignants à utiliser ces descripteurs pour fabriquer leurs propres tests, il s'agit d'une véritable stratégie d'enfumage : ni les enseignants ni les inspecteurs n'en ont en réalité les moyens et les compétences techniques, ce qui va amener « logiquement » les responsables éducatifs à se tourner finalement vers les organismes qui ont de l'expérience en la matière... » (p.76-77).

5. Utilisation restrictive du Cadre

Concernant les 6 niveaux de compétences (A1 à C2) regroupant différents ensembles de descripteurs, B. Maurer et C. Puren (2019) soutiennent que « ce sont là des symboles, des codes qui arrangent bien les écoles de langue et les auteurs de manuels, et c'est du reste le seul usage réel qui soit fait actuellement du CECR : alors qu'il est à présent patent que les descripteurs ne sont pas utilisables par les enseignants, ces quelques signes constituent un langage commun dont il semble que la communauté des enseignants de langue ait encore besoin un temps pour communiquer » (p.297).

⁸⁵ FRIEDERIKE DELOUIS, Anne (2008), « Le CECRL : compte rendu du débat critique dans l'espace germanophone ». Les Langues Modernes n° 2, avril-mai-juin, Dossier : « Le Cadre européen : où en sommes-nous ? ». Paris : APLV, p. 19-31. [Compte rendu de : Karl-Richard BAUSCH et al. (dir.), Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprache- nunterrichts. « Le Cadre européen commun de référence pour les langues en débat ». Actes du « XX^e Colloque de printemps pour la recherche sur l'enseignement des langues étrangères » (Université de Giessen, mars 2002). Tübingen : Narr, 2003]. En ligne sur le site de l'APLV : www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1779.

Cette utilisation du CECR est par ailleurs reconnue mais critiquée par les défenseurs-même de celui-ci, puisque cette « utilisation restrictive » se limitant aux descripteurs de niveau ne tient pas compte du « projet plurilingue » :

le rôle du CECR va bien au-delà des utilisations restrictives qui en sont faites en France comme ailleurs [...] il entend constituer un outil pour la réalisation d'une éducation plurilingue et interculturelle. (J-C. Beacco et K. Cherkaoui Messin, 2010)

Tel est le message essentiel du CECR : les emplois qui en sont fait ignorent encore largement le projet plurilingue et n'en sont pas encore à la valorisation des pratiques langagières mixtes et plurielles. (J-C. Beacco et K. Cherkaoui Messin, 2010)

Les difficultés actuelles des économies européennes tendent à accentuer la pression pour un enseignement « utile » des langues, en fonction de l'emploi et de la profession et elles accentuent ainsi le mouvement d'expansion de l'anglais, réputé vital pour quelque fonction que ce soit. Au mieux le plurilinguisme est un prêt à penser, manipulé sans assez de prudence par bien des professionnels du domaine de l'enseignement des langues, tout comme les niveaux de référence du CECR : ceux-ci ont perdu bien de leur substance descriptive et sont utilisés ordinairement en lieu et place de l'ancienne trilogie débutants-moyens-avancés, au point même que personne ne s'étonne de voir circuler des repérages mixtes de type « A2-B1 », qui n'ont aucune valeur opérationnelle. Cette dilution des termes dans les usages qui en sont faits est productrice de flou conceptuel et la prise en charge de la diversité linguistique des apprenants et des territoires donne lieu à des interprétations peu concordantes, qui la délégitiment et la rendent suspecte, voire dangereuse. (J-C. Beacco, 2016a)

Le Cadre s'est largement répandu dans la profession, mais cela a généré comme une forme de plus petit commun usage de celui-ci (succès des niveaux, de l'approche actionnelle de l'enseignement...). En fait, on « oublie » souvent la perspective plurilingue ; on utilise « A1 », « A2 », ...comme des termes correspondant aux traditionnels niveaux débutant, moyen, avancé. On entend aussi dire que le rôle du Cadre est de justifier des certifications ou de certifier les compétences en langues ou que son emploi est « obligatoire »... Toutes conceptions [qui] ne correspondent aucunement au projet éducatif du Cadre. (J-C. Beacco, 2013)

La mention des certifications nous amenant au point suivant.

6. Certification

6.1. Une visée certificative

En effet, et malgré l'affirmation précédente et celle du VC qui stipule que « les échelles de descripteurs présentent des descripteurs indépendants, autonomes et n'ont pas pour fonction

première d'être destinées à l'évaluation. Ce ne sont pas des échelles d'évaluation dans le sens où ce terme est généralement utilisé dans l'évaluation des langues » (p.42), B. Maurer et C. Puren (2019) vont démontrer que les visées du CECR et du VC se réduisent en fait à la dimension certificative de l'évaluation (« si peu utile à l'ensemble de la communauté éducative ») en ayant « habilement détourn[é] l'attention de ce qui aurait toujours dû rester l'essentiel en didactique des langues-cultures – le couple enseignement-apprentissage » (p.294-295).

Leur crainte concernant l'usage du CECR et du VC dans un contexte éducatif, est tout d'abord l'écueil évaluatif du « teaching to the test » (c'est-à-dire le fait d'« apprendre » uniquement dans le but de réussir tel examen sous tel format), et ils citent à cet effet une collègue latino-américaine qui leur explique les modifications engendrées par la mise en place du test de placement⁸⁶ Evalang (géré par France Education International / ex-CIEP) :

« Ils ont décidé de supprimer l'épreuve de baccalauréat de français [...] et de la remplacer par une épreuve de certification du domaine linguistique. L'idée est que cette année et l'année prochaine on fasse passer le test Ev@lang (« test de placement »), et qu'à partir de 2021 on fasse passer le DELF junior, tous deux du CIEP [...]. Je ne vois pas quels pourraient être tous les avantages et désavantages à court et moyen terme de cette décision. La seule chose certaine pour l'instant, c'est que les professeurs ont laissé tomber le Programme d'études, et qu'ils ne préparent plus [les élèves] qu'à cette épreuve. » (leur traduction, p.54)

Le second écueil, tout aussi dangereux du point de vue pédagogique, est que les descripteurs de niveaux entraînent des modifications dans les programmes d'enseignement⁸⁷. Les auteurs mentionnent ici concernant l'enseignement scolaire français « une instruction officielle de 2005 » dans laquelle « les échelles du CECR en sont venues à déterminer [...] la progression non seulement des évaluations (ce qu'on peut, sinon admettre, du moins comprendre à la rigueur) mais des enseignements (ce qui est déjà critiquable), et même [...] la « progression des apprentissages », ce qui relève dans le pire des cas d'un fantasme caractéristique de la pédagogie la plus réactionnaire (la maîtrise totale et parfaite par l'enseignant du processus d'apprentissage), ou, dans le meilleur des cas – mais il n'est pas non plus très bon – de la pédagogie par objectifs, abandonnée partout depuis la fin des années 1980 pour ses effets pervers et son inefficacité » (p.55-56) :

La répartition de la progression des apprentissages en langue vivante en niveaux symbolisés par des lettres provient de l'échelle des niveaux communs de référence qui figure dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) publié en 2001 par le Conseil de l'Europe. [...] L'étalonnage fourni par le CECRL

⁸⁶ Il ne s'agit donc même pas d'une certification, mais bien d'un test de positionnement (qui existe pour le français, l'anglais, et l'arabe) : <https://www.france-education-international.fr/test/evalang?langue=fr>

⁸⁷ B. Maurer et C. Puren (2019) précisent que cela concerne également les « orientations méthodologiques » : « L'utilisation mécanique des échelles du CECR a servi dans l'enseignement scolaire français à l'établissement a priori de progressions d'enseignement et même d'orientations méthodologiques plus ou moins officielles » (p.234).

permet d'élaborer des référentiels cohérents dans chaque langue et pour chaque niveau commun de l'échelle et aide les enseignants, les élèves, les concepteurs de cours et les organismes de certification à coordonner leurs efforts et à situer leurs productions les unes par rapport aux autres. (B.O. n° 31 du 1er septembre 2005)⁸⁸

Les auteurs précisent, à titre d'exemple que « cet alignement sur les échelles de compétences langagières du CECR, qui sont basées sur l'Approche Communicative, ne sont pas compatibles avec celles qu'exige le travail sur les dossiers documentaires des thématiques ou des « axes » culturels, qui sont abordés dans les programmes sous la forme de « problématiques », et qui relèvent de ce fait la Méthodologie Active⁸⁹ et de ses activités privilégiées de repérage, analyse et interprétation » (p.56).

Cette « dérive vers la certification » avait selon eux pourtant déjà été annoncée par les didacticiens germanophones en 2002 (p.55) :

Les descripteurs, pense-t-on, auront obligatoirement des effets multiples sur l'apprentissage et l'enseignement ; peut-on éviter le danger d'une situation où les programmes et les manuels seront majoritairement dominés par un souci de niveau et par les descripteurs qui leur sont associés ? (Friederike Delouis, 2008 : 29-30)⁹⁰

Dans leur ouvrage, ils affirment donc que « l'évaluation certification de type testing, qui est celle à laquelle se rattache en réalité le CECR dans ses échelles de compétences [...] ne peut servir de modèle didactique sous peine de sévère régression pédagogique et didactique » (p.198).

J-C. Beacco et K. Cherkaoui Messin (2010) affirment de leur côté, que c'est « parce qu'il [le CECR] est très employé pour évaluer les compétences en langues » qu'il « est facilement considéré comme texte fondateur d'une nouvelle orthodoxie didactique », cela étant dû au fait qu'il est « victime de son succès ».

J-C. Beacco (2004) justifie par ailleurs la création entre autres du CECR par le besoin de « créer des standards » et le souhait de « comparabilité », mais ce de manière ambiguë, car il s'agirait notamment d'une « contrainte du marché tout court », ce « marché » étant surtout celui des « tests et des examens de langue » :

Ces travaux [du Conseil de l'Europe] répondent à la légitime préoccupation de rendre programmes et examens transparents, de langue à langue et d'Etat à Etat, et de

⁸⁸ Suite au Décret du 22 août 2005 relatif à l'organisation des LVE dans l'enseignement scolaire, abrogé par le Décret du 23 mai 2006 relatif aux dispositions réglementaires du livre III du code de l'éducation (<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000607176/>)

⁸⁹ Pour en savoir plus sur la Méthodologie Active : PUREN, Christian, 1989a. « La « méthodologie active » dans l'histoire des méthodologies des langues vivantes étrangères en France ». Publié dans les *Actes de la Section 3 du Romanistentag d'Aix-la-Chapelle, Aachen (Allemagne), 27-29 septembre 1989*. [en ligne] Disponible sur : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1989a/> ; ou PUREN, Christian, 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE International (Coll. "DLE").

⁹⁰ Op. cit.

permettre d'évaluer la qualité des enseignements, car, pour ce faire, il est nécessaire de disposer de normes auxquelles rapporter des produits. Ces instruments divers conduisent aussi créer des standards qui permettent de comparer les formations en langue les unes aux autres, pour une même langue et entre langues différentes : cette comparabilité est souhaitée par les employeurs, les clients de cours de langues et les usagers des institutions éducatives. Il s'agit donc, à la fois, d'une exigence politique (coopération intergouvernementale), d'une attente du marché de l'emploi et d'une contrainte du marché tout court, car le marché des tests et des examens de langues est très important.

Mentionnons enfin une étude concernant les compétences en langues étrangères et l'employabilité⁹¹ réalisée pour la Commission européenne en 2015, laquelle s'est également intéressée au rôle que jouent les certifications en langue dans la recherche d'un emploi. Les résultats sont assez édifiants, puisque parmi toutes les annonces analysées, moins de 1 % mentionnaient explicitement le fait de posséder une certification en langue comme préalable à l'embauche⁹². En effet, la plupart des employeurs évaluent eux-mêmes les compétences en langue des candidats et la majorité par un test oral⁹³. Les recruteurs utilisent par ailleurs rarement les niveaux du CECR dans les annonces, mais leur préfèrent des termes plus vagues, voire ne mentionnent pas le niveau souhaité⁹⁴. De plus, la plupart des annonces ne font pas la distinction entre les compétences orales et écrites (ce qui ne va pas dans le sens des compétences partielles)⁹⁵. Les raisons à cela sont que souvent ni les employeurs ni les candidats ne comprennent véritablement les niveaux du CECR, que la connaissance des langues a [du point de vue des employeurs] une importance moindre par rapport aux autres compétences demandées pour le poste, ou encore qu'il y a une volonté délibérée d'employer des termes vagues afin de ne pas décourager des candidats potentiels⁹⁶.

6.2. Une harmonisation des certifications à géométrie variable

Ce souhait d'harmonisation dans un but certificatif ne semble toutefois pas forcément partagé par les certificateurs eux-mêmes. En effet, prenons à titre d'exemple le système d'évaluation pour le DELF-DALF⁹⁷, qui se révèle particulièrement évocateur : il y a 4 épreuves respectivement notées sur 25 pour un total de 100. La moyenne de 50 sur 100 est requise pour obtenir l'examen, mais la note minimale pour chaque épreuve n'est pas de 12,5/25 (ce qui a priori semblerait avoir du sens, étant donné que le diplôme va ensuite concerner l'ensemble des

⁹¹ Publiée uniquement en anglais : « Study on foreign language proficiency and employability », les traductions seront donc personnelles, le texte original pourra être retrouvé aux pages indiquées (cf. Bibliographie pour le lien).

⁹² Paragraphe 5.4, p.86.

⁹³ Et près de la moitié durant l'entretien (c'est même le cas pour 2/3 des employeurs français interrogés dans le cadre de l'étude LEMP, Chancelade et al., 2015), paragraphe 8.1.4, p.97 + paragraphe 4.7, p.45.

⁹⁴ Paragraphe 8.1.3, p.96.

⁹⁵ Paragraphe 6.4, p.89-90.

⁹⁶ Paragraphe 8.1.3, p.96.

⁹⁷ Diplôme d'Études en (ou Approfondi de) Langue Française, géré par l'organisme public qu'est France Education International (ex-CIEP), lequel dépend directement du Ministère de l'Éducation Nationale.

compétences), mais de 5/25. Il est donc tout à fait possible pour un candidat d'obtenir par exemple 8/25 en production orale et en production écrite (c'est-à-dire deux notes clairement sous la moyenne) qui seront toutefois compensées par un 17/25 en compréhension orale et en compréhension écrite⁹⁸.

À titre de comparaison, pour le CILS (une des certifications reconnues pour l'italien gérée par l'Université pour étrangers de Sienna, et fonctionnant sur le même principe de l'inscription en amont pour un niveau défini et commun à toutes les compétences testées), pour les niveaux B1 à C2, un minimum de 11/20 est exigé pour chacune des cinq parties (les quatre compétences principales + analyse des structures de communication), avec donc un total minimum de 55/100 (le principe est le même pour les niveaux A1 et A2 mais sur un total de 60), c'est-à-dire des notes à chaque fois légèrement au-dessus de la moyenne.

On notera également que le détail des notes ne figure pas au recto du diplôme du DELF (alors que cela serait ici pertinent), mais qu'il figure en revanche sur le recto du diplôme du CILS. Le candidat au DELF précédent peut donc tout à fait envoyer la photocopie du recto de son diplôme à une université ou à un employeur, bien qu'il ne maîtrise pas les compétences de production du niveau demandé. Je doute que les universités demandent le détail des notes figurant sur l'attestation de réussite, mais on peut comprendre les employeurs qui préfèrent tester les compétences des candidats par eux-mêmes, car en plus de ne pas être forcément familiers avec les niveaux du CECR, il est peu probable qu'ils connaissent les exigences en matière de notation propres à chaque diplôme.

Concernant ces deux certifications, il y aura donc effectivement en apparence des niveaux harmonisés sur le CECR, mais les divergences dans le mode d'évaluation amènent à deux certificats qui peuvent ne pas se valoir dans le cas de candidats ayant un « profil de compétences » qui ne soit pas équilibré, étant donné les écarts non négligeables quant aux exigences minimales.

6.3. L'enseignement-apprentissage délaissé

Les visées certificatives du CECR⁹⁹ et du VC se font, selon B. Maurer et C. Puren (2019), au détriment de « la problématique de l'enseignement-apprentissage », et concernant les « quelques pages » produites sur le sujet, elles « ne sont en réalité que quelques discours lénifiants sur le plurilinguisme et le répertoire plurilingue des apprenants ; tout aussi lénifiants qu'irréfutables, parce que ne s'engageant jamais au-delà de quelques affirmations de principe et ne se préoccupant jamais de leur donner un réel contenu méthodologique » (p.295). La

⁹⁸ Ici de manière caricaturale, mais cela irait tout à fait dans le sens d'un apprentissage, et donc d'une évaluation, par « compétences partielles », tel que mis en avant dans le CECR (cf. V.7.2). Cela est par ailleurs le cas pour d'autres certifications telles que le SIELE pour l'espagnol, ou encore le IELTS, le TOEFL, et le TOIEC pour l'anglais, pour lesquelles c'est le score atteint qui définit le niveau pour chacune des compétences évaluées.

⁹⁹ CECR que l'on pourrait ici renommer *Conception de l'Enseignement Cruellement Réductrice* en restant dans l'esprit des auteurs.

perspective actionnelle (qui effectivement n'est ébauchée que sur quelques pages) est « jetée à la va-vite, réduite à quelques exemples de « tâches » bien discutables (dont l'inoubliable « monter une armoire » : les initiés comprendront, les autres auront le bonheur de la découverte) et à de vagues slogans politiquement corrects (« l'apprenant est un acteur social ») mais restés creux faute qu'on en ait précisé les conditions de mise en œuvre [...] ces quelques touches [ayant] suffi à donner l'illusion que le CECR s'intéressait effectivement à l'enseignement-apprentissage » (p.295). Et de développer :

Le CECR-VC reste désespérément muet sur toutes les questions liées aux compétences à enseigner-apprendre : on n'y trouve aucune réflexion sur les parcours d'enseignement-apprentissage des langues étrangères ou secondes, sur l'ensemble des compétences qu'il s'agit de faire acquérir à des élèves ni sur la manière dont il s'agirait aussi de les mettre en progression. Sur le plan de l'évaluation, l'absence de tous ces éléments le rend inutilisable au quotidien par les enseignants pour organiser leurs pratiques de classe ou pour proposer des évaluations formatives ou formatrices en cours d'apprentissage, ainsi que par les élèves (certes les plus curieux d'entre eux) qui pourraient ainsi se faire une idée du parcours qui va leur être proposé/qui leur reste à accomplir. Il est du reste de très peu d'utilité pour les auteurs de manuels qui se contentent, depuis des années, de reprendre toujours dans le même ordre les mêmes contenus que les ensembles didactiques produits dans les plus belles années de l'approche communicative. (p.194)

Pour conclure : « il est en réalité peu ou pas du tout utilisé par les enseignants, et l'on comprend mieux pourquoi ». Nous verrons en 2^e partie que cette affirmation est toutefois à relativiser.

7. Quelle didactique des langues ?

7.1. La perspective actionnelle

L'« approche retenue » ou « perspective privilégiée » par le CECR, est donc celle de « type actionnel ». Elle est ébauchée dans les chapitres 2 et 7 (introduction du chapitre 2, 2.1.5, 7.1, 7.2), mais rappelons cependant que les auteurs précisent que « le but du Cadre de référence n'est pas de prescrire ni même de recommander telle ou telle méthode, mais de présenter diverses options ». Dans les faits, on peut toutefois constater que la perspective actionnelle n'est que très peu développée, et qu'elle ne correspond pas véritablement aux propos de l'ensemble du document, qui vont clairement rejoindre l'approche communicative tel que le soulignent B. Maurer et C. Puren (2019).

J-C. Beacco (2013) tient par ailleurs à relativiser cette place accordée à la perspective actionnelle dans le CECR, et cite ce dernier quant au fait que l'on « parle volontiers de « révolution » méthodologique » concernant la perspective actionnelle (gras du texte original) :

« Le Conseil de l'Europe a pour principe méthodologique fondamental de considérer que les méthodes à mettre en oeuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social. » (CECR, p.110)

Cette remarque rejoint celles déjà évoquées à propos du Guide (2007) concernant le fait que la question didactique et méthodologique est clairement considérée comme secondaire par rapport à l'objectif politique du « projet plurilingue ».

7.2. Les compétences partielles

Le chapitre 6 du CECR va lui mentionner un autre point clé du CECR que sont les « compétences partielles ». En effet, la « compétence plurilingue et pluriculturelle (6.1.3) est en premier lieu définie comme « une compétence déséquilibrée et évolutive » avec notamment un « profil de compétences différent dans une langue de ce qu'il peut être dans telle ou telle autre (par exemple : excellente maîtrise orale de deux langues, mais efficacité à l'écrit pour l'une d'entre elles seulement) », et ce en accord avec le fait que le « répertoire linguistique » de chacun n'est pas nécessairement homogène. Le CECR suggère par ailleurs (8.4.2) « la reconnaissance « officielle » de compétences partielles [...] (et il y aurait avantage à ce que les grandes certifications internationales s'orientent aussi plus résolument dans une telle direction, par exemple en délivrant des reconnaissances qui ne porteraient pas nécessairement sur la totalité des quatre capacités croisant compréhension/expression et oral/écrit) ». (cf. V.6.2)

De plus, dans le RECO 1998, il était déjà stipulé qu'afin de « promouvoir le plurilinguisme à grande échelle », il faudrait « encourager à tous les niveaux des programmes d'enseignement faisant appel à des approches souples - **y inclus des programmes modulaires et ceux qui visent à favoriser des compétences partielles** » de même qu'il serait souhaitable de « favoriser dans le deuxième cycle du secondaire l'apprentissage de langues nouvelles, européennes ou autres, éventuellement en développant **l'acquisition de compétences partielles qui devront alors être évaluées et validées comme telles** ».

7.3. La didactique intégrée des langues

Par « didactique intégrée » il faut ici entendre le fait que l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues ne se fait pas de manière exclusive (ou « juxtaposée »), mais que les connaissances dans les autres langues (même s'il ne s'agit que de sa langue première) peuvent être *explicitement* mises à profit dans l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Le CARAP la définit ainsi :

La didactique intégrée des langues, [...] vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire (qu'il vise de façon «classique» les mêmes compétences pour toutes les langues enseignées ou qu'il prévoit des compétences partielles pour certaines d'entre elles). Le but est alors de prendre appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère (les appuis pouvant aussi se manifester en retour¹⁰⁰). [...] On la retrouve également dans certaines modalités d'éducation bilingue (ou plurilingue) qui ont le souci d'optimiser les relations entre les langues utilisées (et leur apprentissage) pour construire une véritable compétence plurilingue (Cavalli, 2007)¹⁰¹. (p.6)

La WORK RECO 2019 estime que la didactique intégrée revient à considérer l'apprentissage des langues comme « un processus dynamique et un continuum¹⁰² » (p.17), et rejoint le principe fondamental de l'éducation multilingue¹⁰³ dans le sens où « les apprentissages de plusieurs langues se renforcent réciproquement » (p.18). Elle cite par ailleurs une étude démontrant que l'usage de plusieurs langues en classe n'est pas néfaste pour l'apprentissage¹⁰⁴ (p.24).

Ce type d'apprentissage est évoqué au chapitre 8 du CECR (tout en y intégrant les compétences partielles), et figure dans les exemples de scénarios curriculaires (8.3.2), bien qu'il ne propose pas de véritable « intégration » des différentes langues apprises (ce qui sera effectivement critiqué, cf. ci-après et VI.2) :

Premier cycle du secondaire

– [...] La deuxième langue étrangère (Lé2, non présente au primaire) ne part pas non plus de zéro : elle tient compte aussi de ce qui a été fait au primaire à partir et à propos de la Lé1, tout en poursuivant des objectifs légèrement distincts de ceux désormais prévalant pour la Lé1 (par exemple, en privilégiant les activités de compréhension par rapport à celles de production).

Second cycle du secondaire

En poursuivant l'exemple de ce scénario, on considérera toujours

¹⁰⁰ Cela sera par ailleurs mentionné par certains enseignants d'italien en PACA (c'est-à-dire que l'apprentissage de l'italien peut avoir des effets bénéfiques sur les compétences en français -langue de scolarisation).

¹⁰¹ Cavalli, M. (2007). *Education bilingue et plurilinguisme des langues – Le cas du Val d'Aoste*. Crédif-Didier, coll. LAL.

¹⁰² Le terme paraît ici d'ailleurs plus intéressant que celui de « répertoire ».

¹⁰³ J'ai repris le terme anglais utilisé : « multilingual education ».

¹⁰⁴ Antón, E., et al. (2016) - Testing bilingual educational methods: A plea to end the language-mixing taboo. *Language Learning*, no 66(2).

- que la **Lé1** voit se réduire son enseignement propre mais qu'elle **est utilisée comme vecteur occasionnel ou régulier d'enseignement d'une discipline autre (forme de contextualisation domaniale et « d'enseignement bilingue »)**¹⁰⁵
- que la **Lé2** met toujours l'accent sur la compréhension, mais en travaillant plus particulièrement les différentes organisations textuelles **en relation avec ce qui se fait parallèlement ou s'est fait antérieurement en langue maternelle, mais en mobilisant aussi des capacités développées dans l'apprentissage de la Lé1**
- que les élèves qui font le choix facultatif d'une troisième langue étrangère (**Lé3**) se voient **d'abord proposer une réflexion et des activités autour des styles et stratégies d'apprentissage dont ils ont déjà l'expérience et sont amenés ensuite à travailler de manière plus autonome, en relation avec un centre de ressources**¹⁰⁶, et en contribuant à la définition d'un programme de travail (plus ou moins collectif ou individuel) pour atteindre les objectifs déterminés par le groupe ou par l'institution.

Cette didactique est également évoquée dans le Guide (2007) :

L'éducation plurilingue repose sur un principe pédagogique opposé [au cloisonnement scolaire des langues], à savoir que l'acquisition d'une nouvelle variété linguistique se fonde sur les compétences et éventuellement les connaissances développées lors de l'acquisition antérieure d'autres variétés. Ces compétences (comme savoir lire un texte) et ces connaissances (comme reconnaître les mots d'origine latine en russe) sont à transférer d'une variété à l'autre, au moyen d'une pédagogie qui les prend en charge, plutôt que d'en ignorer l'existence. Cette perspective n'implique pas de faire disparaître les matières scolaires actuelles, au profit de nouveaux cours de communication verbale assez indistincts. Elle se limite à préconiser la mise en place de concordances et de convergences effectives entre ces enseignements, entre eux et avec les enseignements non linguistiques. (p.95)

Avant d'être directement mise en relation avec l'approche par compétences :

*On peut ainsi : [...] - privilégier des méthodologies communes, définies par **compétence** (en particulier les compétences de communication) **transversales aux variétés linguistiques** : stratégies d'enseignement des systèmes graphiques, enseignement/apprentissage de compréhension de textes en langue nationale et en*

¹⁰⁵ « Proposer d'arrêter l'enseignement de la langue 1 à la fin de CITE 2 (niveau collège en France) et de laisser la poursuite de l'apprentissage aux disciplines non linguistiques, alors même qu'aucune étude sérieuse n'a été menée sur les impacts que cela pourrait avoir, relève pour le moins d'un pari idéologique hasardeux. » (B. Maurer, 2011, p.35)

¹⁰⁶ Ce qui ravira sûrement les enseignants d'italien en France, sachant que l'italien est la langue prioritairement choisie en LV3.

langue d'origine, activités analytiques sur la langue première et les variétés autres, [...]... Ces rapprochements des méthodologies d'enseignement constituent le noyau dur de l'éducation plurilingue. (p.96)

Les auteurs du Guide (2007) affirment également :

il n'existe pas de solutions préfabriquées mais des options multiples, qui permettent de mettre en place une éducation plurilingue, à partir du principe que les enseignements de langues peuvent être dessinés sur mesure : s'approprier une langue peut s'effectuer selon des modalités variées et à des degrés différents. Il importe de dépasser l'idée reçue qu'il existe une sorte de forme unique, comme obligée, de l'enseignement/apprentissage des langues, dont on ne peut s'écarter. (p.88)

B. Maurer (2011, p.45) reproche toutefois, notamment aux auteurs du *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour l'éducation plurilingue et interculturelle* (2016b, B. Maurer cite la version de 2010), et concernant la didactique intégrée telle que mentionnée dans les documents du Conseil de l'Europe, de ne pas mettre l'accent « sur les caractéristiques linguistiques des langues étudiées [celui-ci se portant] du côté de l'apprenant, de ses comportements, de ses stratégies, de ses processus d'acquisition », avant de citer un passage de ce même Guide (2016b, p.169) :

« Elle [la didactique des langues] se fonde sur un juste équilibre entre la prise en compte des différences existant entre les processus d'acquisition d'une L1, d'une L2 ou d'une LE et la conscience que ces processus présentent de grandes affinités du point de vue psycholinguistique ». On aurait pu aller vers de la linguistique comparée, sans aller jusqu'à faire de la linguistique contrastive ; on reste dans la psycholinguistique. (B, Maurer, 2011, p.45)

Les citations du Guide (2007) sembleraient tout de même *a priori* laisser sa place à la Méthodologie Plurilingue Intégrée (ou MPI), proposée par B. Maurer et C. Puren (2019), dans leur ouvrage *CECR : par ici la sortie !*, qui est en effet la proposition méthodologique qu'ils développent (en Partie 4 et 5), suite aux différentes critiques du CECR et de son VC. Elle part pour ses auteurs de « la nécessité de construire une approche à la fois plurilingue et pluriméthodologique de l'apprentissage-enseignement-évaluation des langues-cultures » (p.1), de même que de « s'arracher à la logique qu'il [le CECR] impose, qui est de construire les curricula et les programmes, d'évaluer les progrès des élèves et de piloter leurs apprentissages à partir d'un dispositif d'évaluation certificative individuelle, qui plus est monolingue et « mono-méthodologique », en l'occurrence élaboré en référence à la seule approche communicative » (p.2). Cette méthodologie se veut donc selon eux réellement plurilingue, en « contraste avec le fait que le CECR continue à concevoir l'enseignement des différentes langues régionales et étrangères comme des entreprises séparées, sans lien entre elles [ce que reconnaissent également les auteurs du CARAP, cf. VI.2] » (p.237). La MPI a pour but de prendre « réellement en compte au moins deux langues dans la manière d'enseigner et dans la

réflexion sur la manière de les apprendre et de les enseigner », les auteurs précisant qu'ils préfèrent l'expression de « didactique des langues » à celle de « didactique du plurilinguisme, qui semble faire du plurilinguisme un objet d'apprentissage en tant que tel alors qu'il ne peut s'agir, au mieux, que de l'effet de l'apprentissage, à des degrés divers, de plusieurs langues », réfutant donc ici une quelconque « éducation au plurilinguisme ». Ils ajoutent d'ailleurs qu'ils se situent « résolument dans le paradigme de l'enseignement (plurilingue) des langues [...] et non dans une « éducation » à celles-ci », en réaffirmant leur crainte : « le risque à terme de cette dernière conception est de s'arrêter à la sensibilisation, à l'ouverture aux langues... entraînant des reculs des enseignements proprement dits dans les systèmes éducatifs publics pour offrir aux organismes privés de nouveaux publics, seulement « éduqués » et donc en demande d'apprentissage » (p.238).

Les deux auteurs précisent également qu'il ne s'agit pas là d'une nouvelle « approche », mais d'une « conception particulière de la conduite du processus d'enseignement-apprentissage qui part du déjà-là linguistique, des proximités et éloignements entre langues, met en place des moments de réflexion métalinguistique et accompagne les apprentissages d'un point de vue métacognitif, les acquis de ces activités servant de déjà-construit pour l'apprentissage d'autres langues », la MPI fournissant notamment « des outils pour analyser des situations d'enseignement multilingues et réaliser des analyses pré-pédagogiques utiles pour programmer des enseignements » (p.286) :

Il s'agit d'une méthodologie offrant une manière de penser les progressions dans les apprentissages qui prend en compte l'ensemble des éléments des situations didactiques, proposant des principes généraux et des outils qui laissent les enseignants concevoir librement leurs séquences et séances de classe en fonction de leur culture didactique et des moyens qui sont à leur disposition. (p.287)

Le plurilinguisme de la MPI construit l'enseignement-apprentissage d'une langue nouvelle sur le déjà-là en termes de répertoire langagier et sur le déjà-construit en termes de savoirs sur les langues et de compétences d'apprentissage des langues. (p.296)

La MPI inclut par ailleurs l'évaluation, qui se veut « intégrée », « c'est-à-dire [pour l'enseignement scolaire] qui prend en compte les différentes fonctions scolaires de la langue : moyen de travail sur les documents (comme dans la Méthodologie Active), moyen de communication (comme dans l'Approche Communicative), moyen d'apprentissage d'autres langues (comme dans la MPI) et moyen d'action (comme dans la Perspective Actionnelle) » (p.296). Celle-ci est pensée « non comme devant modéliser le processus d'enseignement-apprentissage, comme c'est le cas avec le CECR, mais à l'inverse comme partie intégrante de ce processus » (p.3).

Les auteurs affirment également qu'à « l'opposé du CECR qui prétend indûment qu'un Cadre unique pour l'enseignement indifférencié de toutes les langues est possible, nous posons les

limites de pertinence et de mise en œuvre de la MPI en fonction des publics concernés, des objectifs d'enseignement, des traditions didactiques et des environnements d'enseignement-apprentissage » (p.287).^{107,108}

Enfin, en s'appuyant sur les « programmes officiels pour [le lycée GT] en date du 20 janvier 2019 », les auteurs suggèrent que « les choses sont [...] mûres, dans l'enseignement scolaire français, pour une MPI élaborée et mise en œuvre en tant que telle, sous des formes raisonnées et différenciées de combinaison, dans une perspective pluriméthodologique, avec les trois autres grandes orientations méthodologiques déjà en place, la Méthodologie Active, l'Approche Communicative et la Perspective Actionnelle » (p.288). Ils commencent par citer un extrait du sous-chapitre « *Correction grammaticale* » qui introduit pour la première fois la notion d'« approche plurilingue de l'apprentissage », bien que placée « dans un contexte qui en limite très fortement la portée » (p.287-288) :

« [...] L'élève est conduit à mobiliser ses connaissances de la langue française et des autres langues qu'il connaît afin de mieux saisir la différence ou la proximité avec la langue étudiée. La comparaison entre les langues et leurs systèmes respectifs favorise une approche plurilingue de l'apprentissage. »

Avant de mentionner deux autres passages venant « enrichir fortement la notion, si on les relie mentalement au premier passage » (p.288) :

« Le croisement des disciplines : un levier pour l'apprentissage des langues

Chaque élève a un rapport personnel, lié à son histoire familiale et scolaire, à plusieurs langues. Cette richesse linguistique est une donnée de départ précieuse pour l'apprentissage des langues. En outre, l'apprentissage simultané de plusieurs langues vivantes (LVA-LVB-LVC) permet des croisements, des transferts et d'autres stratégies d'appropriation. [...]

¹⁰⁷ C. Puren affirmait déjà en 2009 (cf. Bibliographie) : « La rationalisation de l'évaluation en langue au niveau européen, qui constitue le projet le plus clairement affiché et le plus rigoureusement construit du CECR, implique parallèlement que l'on tienne le plus grand compte de la diversité des cultures d'enseignement-apprentissage : on ne peut en effet parvenir aux mêmes résultats dans des environnements différents que si l'on différencie les moyens d'y parvenir. En d'autres termes, l'harmonisation maximale des échelles et procédures d'évaluation au niveau européen implique à l'inverse la diversification maximale des procédés d'apprentissage. » (p.163-164)

¹⁰⁸ On pourra ici nuancer leur propos en recitant le CECR, et ce malgré ses contradictions internes (gras original) : « **Le Conseil de l'Europe a pour principe méthodologique fondamental** de considérer que les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social » (p.110), ce que soutient J-C. Beacco : « Le principe de précaution invite à examiner toutes les approches disponibles, qui devraient être choisies et utilisées en alternance, en fonction des caractéristiques des apprenants, des contextes éducatifs, des langues en présence et, en particulier, des cultures et traditions éducatives. D'ailleurs le CECR invite à cette prudence qui liste non des méthodologies constituées mais des modalités des approches générales de l'enseignement (CECR 6.4.1) » (BEACCO, J-C., 2019. Un « choc en retour » des enseignements en français (EMILE/CLIL) sur les enseignements de français langue étrangère (FLE) ?. *Revue TDFLE*, (74). [en ligne] Disponible sur : https://doi.org/10.34745/numerev_1365).

La langue vivante C (LVC)

La langue vivante C (LVC) offre à chaque élève l'occasion d'enrichir sa connaissance des langues en faisant toute leur place aux langues moins présentes en LVA et LVB. L'élève qui entreprend l'étude d'une troisième langue vivante étrangère ou régionale manifeste souvent pour celle-ci un intérêt personnel particulier, déterminé par ses acquis scolaires antérieurs, parfois par son histoire familiale, ou par sa curiosité intellectuelle. Dans tous les cas, il s'agit d'apports positifs sur lesquels il convient de s'appuyer. Ces acquis scolaires ou extrascolaires ont forgé des compétences linguistiques et culturelles que l'élève peut réinvestir dans l'apprentissage de la troisième langue. »

L'articulation des méthodologies pouvant se faire « en fonction des niveaux de compétence » :

on peut parfaitement imaginer par exemple une priorité donnée dans les débuts de l'apprentissage à l'approche communicative, puis à la méthodologie active, enfin, une fois que les élèves auront acquis une maîtrise suffisante du traitement des textes isolés, à la perspective actionnelle dans sa version forte, qui exige un travail sur des dossiers documentaires. (p.235)

Tout comme elle peut se faire à un même niveau, en fonction des compétences et des activités demandées, avec pour exemple, les épreuves de langue au baccalauréat français :

Le support se compose généralement à l'écrit d'un mini-dossier de deux ou trois documents que les candidats doivent comprendre suffisamment pour y sélectionner les informations pertinentes, les analyser et les interpréter en fonction d'une des thématiques culturelles au programme. Mais les compétences langagières exigées sont officiellement celles décrites dans les niveaux du CECR : B2 pour la langue vivante 1, B1 pour la langue vivante 2, qui sont des compétences communicatives – pour lesquelles la communication est donc considérée à la fois comme l'objectif et comme le moyen. Or dans le travail sur dossier, la langue est dans un premier temps un moyen au service de l'objectif qui est la compréhension des documents, avant, dans un second temps, d'être pour les candidats seulement un moyen au service de la communication, sur leur copie d'examen, des résultats de ce travail : c'est donc la « compétence compréhensive » de la Méthodologie Active, celle à l'œuvre dans les activités de compréhension du dossier documentaire, qui est première, avant la compétence communicative. Actuellement, la correction de ces copies dissocie l'évaluation des activités sur les documents des dossiers et l'évaluation de la langue, alors que la seconde devrait être au moins partiellement intégrée à la première, comme c'est le cas dans le référentiel PISA ou dans le référentiel général algérien d'évaluation des compétences en compréhension de l'écrit. (p.235)

Pour l'examen dans certaines filières des classes terminales de l'enseignement scolaire français, un oral est prévu au cours duquel les candidats peuvent présenter le travail

sur un dossier réalisé en petits groupes en cours d'année. Dans ce cas, la Méthodologie Active reste bien sûr pertinente, puisque chaque document a dû être travaillé d'abord en lui-même ; de même que l'Approche Communicative, puisque les élèves ont dû communiquer entre eux pour collaborer, et doivent communiquer à l'oral de l'examen le résultat de leur travail; mais ces deux méthodologies n'y sont alors que des moyens au service de la méthodologie de référence, qui est dans ce cas la version forte de la Perspective Actionnelle, à savoir la pédagogie de projet. On voit que tout un travail reste à faire, une fois décidée la « sortie du CECR », pour intégrer l'évaluation – très concrètement les niveaux et descripteurs de compétence – aux différentes méthodologies, et, au-delà, aux différentes configurations didactiques effectivement impliquées en cours d'apprentissage. (p.235-236)

7.4. La métaphore du puzzle

Pour résumer les points de vue, on pourrait se servir du puzzle comme métaphore :

- D'après les auteurs et défenseurs du CECR, celui-ci constitue l'ensemble des pièces du cadre du puzzle, les contours sont tracés. La photo du puzzle dans son ensemble est cependant globalement floue, on ne discerne que peu de choses, mais les limites entre les zones de couleur (les niveaux du CECR) sont quand même à peu près là. Le problème est qu'il manque des pièces, et même pas mal de pièces. Il va donc falloir découper et colorier celles qui nous intéressent, et essayer de faire en sorte qu'elles correspondent à celles du cadre et aux quelques pièces déjà sur la table¹⁰⁹.
- D'après B. Maurer et C. Puren, et en espérant ne pas trop trahir leur pensée, le CECR se verrait plutôt comme une pièce parmi toutes celles du puzzle de l'enseignement-apprentissage-évaluation¹¹⁰. Pas la première, loin de là, mais la première à n'avoir que des excroissances afin d'essayer d'accrocher le plus de pièces autour d'elle. Ce n'est pas la plus belle, mais c'est la plus grande (de par ses ambitions), puis surtout, c'est le Conseil de l'Europe qui l'a posée : tout le monde a alors ouvert grand ses yeux, admiratif, et a essayé de voir (de bon gré ou non) si les autres pièces qu'il possédait déjà ne pouvaient pas s'y accrocher. La proposition de B. Maurer et C. Puren, qui nous suggèrent de désormais prendre du recul, n'est alors pas tant d'apporter une nouvelle pièce au puzzle, mais plutôt de proposer une stratégie (c'est-à-dire une méthodologie¹¹¹, ici la MPI) dans la construction du puzzle. Ce sera ensuite à chaque enseignant de langue

¹⁰⁹ Les enseignants de langue ne sont pas tous doués pour le coloriage, mais chacun sait que le découpage constitue généralement au moins la moitié de leur temps de préparation de cours.

¹¹⁰ Même si eux diront certainement qu'il faut en commander une nouvelle étant donné que la pièce a trop de défauts.

¹¹¹ On pourrait ici objecter qu'il s'agit également d'un « cadre » méthodologique, mais celui-ci continue de s'opposer à la définition du « cadre » dans le CECR qui est à entendre au sens de « contour » : le CECR affirme ne pas imposer de méthodologie, il propose tout de même une petite ébauche de PA qu'il ne développe cependant pas, et dans les lignes il s'agit surtout de l'AC ; et quoi qu'il en soit, il se veut tout de même un cadre dans lequel peuvent/doivent s'inscrire les différentes méthodologies.

de définir la zone du puzzle dans laquelle il se place à tel moment dans tel contexte avec tel objectif d'apprentissage et de s'appuyer sur cette stratégie pour assembler ses pièces¹¹².

Il y a donc deux perspectives différentes, celle du *cadre* et celle de la *méthodologie* :

- celle du CECR, qui est d'ordre *centripète* : le cadre est là, et il faut essayer de trouver l'endroit dans lequel on se place au sein de ce cadre pré-défini
- celle de la MPI, qui est d'ordre *centrifuge* : on part de sa situation particulière, puis l'on s'appuie sur la MPI pour en définir les limites (toujours fluctuantes)

La MPI ne s'oppose donc au final pas forcément au CECR car il s'agit là de deux manières de voir les choses, de même que de deux « outils » différents. Elle s'en détache cependant clairement dans le sens où il s'agit là d'une proposition *concrète* (d'un outil effectivement *utilisable*), alors que l'adjectif qui spontanément peut venir en tête après la lecture des principaux documents diffusés par le Conseil de l'Europe (qui s'apparentait plus à une lecture approfondie qu'à un survol) -et ce même avant leur analyse- est celui de *vague*, et le travail de définition et de tri des idées exprimées fut en cela pour moi très compliqué. Bien qu'étant un lecteur averti et directement concerné en tant qu'enseignant de langue, je suis au bout du compte toujours aussi incapable de dire plus *concrètement*, c'est-à-dire au-delà des propositions très générales, où « l'éducation plurilingue » *veut en venir* quant à sa mise en place dans l'enseignement. Cela m'apparaît malheureusement toujours comme un concept flou, où l'enseignement *des* langues se trouve partout et nulle part à la fois. Quant au CECR en tant que tel, son caractère qui peut sembler « sacré » ou « biblique » repose sur un constat semblable, dans le sens où les généralités, les précautions prises, les phrases sibyllines, les propositions ébauchées, les termes-notions non définis, peuvent amener tout un chacun à y trouver son compte d'une manière ou d'une autre, en interprétant et piochant à sa guise ce qui lui semble intéressant¹¹³. Cela se retrouvera d'ailleurs dans la diversité des remarques des enseignants en 2^e partie.

Au bout du compte, on pourrait également changer le postulat de départ, et tout simplement admettre que le CECR -au-delà de son allégeance à l'évaluation certificative mais dans la lignée de ce qui est affirmé dans le Guide (2007)- est plus un « pseudo-outil » faisant office de caution politique au service du « projet plurilingue » qu'un outil didactique (et encore moins méthodologique) au service de l'enseignement-apprentissage-évaluation. Et c'est d'ailleurs ce que J-C. Beacco (2014, p.20) déclare : « Le CECR est un instrument politique au service du plurilinguisme ». Cela pourrait en partie expliquer les nombreuses carences qui apparaissent quand on l'analyse sous l'angle didactique, mais reviendrait quoi qu'il en soit à remettre largement en cause son utilité.

¹¹² Libre à chacun d'utiliser la pièce du CECR s'il le souhaite et si elle lui semble utile.

¹¹³ B. Maurer et C. Puren (2019) de pointer ironiquement : « Au moins ces manques auront-ils fait le bonheur des différents exégètes du CECR qui ont pu se glisser dans les incohérences et les vides du texte pour nous expliquer « L'essentiel du CECR pour les langues », « Comment enseigner les langues avec le CECR », en attendant peut-être « Le CECR pour les Nuls » ? » (p.95)

VI. Autres outils

1. Le Portfolio Européen des Langues

Parmi les autres outils mis en avant par le Conseil de l'Europe figure d'abord le Portfolio Européen des Langues (PEL), défini ainsi sur le site du Centre Européen pour les Langues Vivantes¹¹⁴ (CELV) :

Le Portfolio européen des langues est un document personnel dans lequel les apprenants de tous âges peuvent enregistrer leur parcours linguistique et leurs expériences culturelles, tant dans le contexte de l'éducation formelle qu'en dehors. Il fournit également un cadre permettant aux apprenants d'évaluer leurs propres compétences linguistiques. Le Portfolio européen des langues a été élaboré par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, a été testé de 1998 à 2000 et lancé en 2001, Année européenne des langues.

Cependant, comme il est précisé sur la même page, « à la différence du Cadre européen commun de référence pour les langues, il n'existe pas de PEL unique. Chaque Etat (membre) élabore des PEL pour son propre contexte, sur la base des lignes directrices et modèles du Conseil de l'Europe. Il en résulte une grande variété de portfolios adaptés aux différentes langues, groupes cibles et âges ».

Parmi les modèles répertoriés sur le site du CELV pour le secondaire, il y en a deux pour la France¹¹⁵ : un pour le collège créé par le CIEP (4,40 € aux Editions Didier, 2003), et un pour le lycée créé par le CRDP¹¹⁶ de Basse-Normandie¹¹⁷ (3,20 € aux Editions Didier, 2000).

Pour l'Italie¹¹⁸, il y en a six pour le secondaire, publiés entre 2002 et 2005, les modèles dépendant des régions. Ils coûtent entre 6 et 11€, sauf celui pour la Province autonome de Bolzano qui est gratuit.

Le premier constat que l'on peut faire est qu'ils sont -à une exception près- payants et représentent donc un budget soit pour les familles, soit pour les écoles (je pensais naïvement qu'il était possible pour les enseignants de télécharger gratuitement des PEL au format PDF...), et également qu'ils sont plus chers en Italie, alors que nous verrons dans la 2e partie qu'ils sont un peu plus utilisés côté italien.

¹¹⁴<https://www.ecml.at/Thematicareas/EvaluationandAssessment/EuropeanLanguagePortfolio/tabid/4179/language/fr-FR/Default.aspx>

¹¹⁵<https://www.ecml.at/Thematicareas/EvaluationandAssessment/EuropeanLanguagePortfolio/Browseportfolios/tabid/4182/language/fr-FR/Default.aspx?&Country=FR>

¹¹⁶ Centre Régional de Documentation Pédagogique

¹¹⁷ <https://www.reseau-canope.fr/notice/portfolio-europeen-des-langues.html>

¹¹⁸ <https://www.ecml.at/Thematicareas/EvaluationandAssessment/EuropeanLanguagePortfolio/Browseportfolios/tabid/4182/language/fr-FR/Default.aspx?&Country=IT> et également sur ce document du Ministère italien : https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/opuscolo_1_05.pdf

Le Conseil de l'Europe a également publié en 2001 un « guide à l'attention des enseignants et des formateurs d'enseignants¹¹⁹ » pour l'utilisation du PEL, mais il n'est disponible qu'en français et en anglais. Le Ministère de l'Instruction italien a cependant publié un document explicatif en italien en 2005¹²⁰. À savoir qu'il existe également un « Guide à l'usage des concepteurs d'un PEL » publié par le Conseil de l'Europe, concepteurs qui devaient faire une demande d'accréditation de leur modèle auprès du Comité européen de validation responsable des accréditations, et ce jusqu'en 2014. Il est actuellement toujours possible de créer des modèles, mais je n'ai pas trouvé ce qu'il en était d'une éventuelle reconnaissance de ces modèles par le Conseil de l'Europe.

Dans le « Guide pour les utilisateurs » du CECR (J. Trim et al., 2001, p.17), il est précisé que le PEL comprend trois parties :

- *un passeport de langues dans lequel il [l'apprenant] peut enregistrer ses qualifications et ses capacités langagières (formelles et informelles) sous une forme reconnue internationalement;*
- *une biographie linguistique et culturelle dans laquelle les apprenants peuvent décrire leur connaissance de la langue et leurs expériences d'apprentissage dans un nombre de langues aussi élevé que possible;*
- *un dossier qui contient des échantillons des travaux de l'apprenant.*

Les auteurs ajoutent que le PEL a pour but de « motiver les gens à apprendre des langues en contexte scolaire ou extra-scolaire ; il contribue également à la mobilité en Europe en fournissant un état clair des capacités langagières d'un individu qui peut s'avérer utile pour pour poser sa candidature à un poste, entrer dans un organisme de formation, etc. ». Sans nier un éventuel aspect motivant, et un éventuel intérêt pédagogique de son utilisation notamment en contexte scolaire, on peut tout de même se poser la question quant à sa réelle utilité pour « poser sa candidature à un poste » ou « entrer dans un organisme de formation ». En effet, les recruteurs n'ayant déjà pas forcément le temps de lire tous les CV qui leur sont envoyés, il est peu probable qu'ils le prennent pour lire un PEL. De plus, bien que la partie « dossier » puisse apporter des preuves tangibles de compétences linguistiques, les parties « passeport de langues » et « biographie », quoique sûrement très intéressantes à lire, resteront basées sur les affirmations de l'apprenant, et ce même si le CECR stipule qu'« il sera essentiel pour la crédibilité du document que les témoignages de progrès soient apportés de façon responsable et transparente. La référence au *Cadre commun* sera garante de la validité » (p.22).

¹¹⁹ <https://rm.coe.int/1680459f9c>

¹²⁰ https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/opuscolo_1_05.pdf (*Il Portfolio Europeo delle Lingue: informazioni di base*. Documento prodotto dal Gruppo Tecnico di Supporto sul Portfolio delle Lingue istituito dalla Direzione Generale per gli Affari Internazionali dell'Istruzione Scolastica. Settembre 2005 - <https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/documenti.shtml#guida>)

Quant au contexte scolaire, le fait que le PEL soit payant peut être aussi un frein à son utilisation. Nous verrons en 2^e partie que les enseignants enquêtés ont d'autres priorités quant aux investissements souhaités, et qu'ils sont une petite minorité à l'utiliser (moins de 15%, sauf dans le secondaire inférieur en Italie, bien que ces résultats ne concernent que 5 enseignants - cf. Partie 2, I.3. Limites de la recherche).

Dans le Guide (2007, p.80), les auteurs affirment toutefois que le PEL (de même que le CECR) s'est diffusé par sa « pertinence propre », et J-C. Beacco (2014, p.27) que « son succès depuis son lancement en 2001 ne s'est pas démenti : plus de 130 modèles de PEL ont été validés par le Conseil de l'Europe jusqu'en 2014 (fin de l'enregistrement de modèles) ». Concernant notre terrain d'enquête, nous verrons que ce succès est plus que mitigé.

Notons enfin que la RECO 98 mentionnait déjà le PEL, avant même la publication du CECR :

*Encourager le développement et l'utilisation par les apprenants dans tous les secteurs de l'éducation d'un document personnel (**Portfolio européen des langues**) dans lequel ils pourraient inscrire leurs qualifications et autres expériences linguistiques et culturelles significatives de manière transparente au plan international, en motivant de cette manière les apprenants et en reconnaissant leurs efforts d'étendre et de diversifier leur apprentissage des langues à tous les niveaux et tout au long de la vie.*

2. Le CARAP

Précisons d'abord que le CARAP (M. Candelier et al., 2012), pour CADre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures, fait partie des outils dont « les vues exprimées [...] sont de la responsabilité des auteurs et ne reflètent pas nécessairement la ligne officielle du Conseil de l'Europe¹²¹ ».

Ces « approches plurielles des langues et des cultures » sont définies comme étant des « approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles » (p.6), et peuvent donc tout à fait s'inscrire dans « l'éducation plurilingue » prônée par le Guide (2007) et en développer les perspectives didactiques.

Les auteurs citent ensuite quatre approches plurielles :

- l'*approche interculturelle* (« favoriser la réflexion sur les modalités du contact entre individus disposant d'arrière-plans culturels différents »)
- l'*éveil aux langues*
- l'*intercompréhension entre les langues parentes*

¹²¹ Mais quand même un peu étant donné qu'ils sont appuyés et diffusés par ce même Conseil. Parmi les auteurs : Michel Candelier (coord.), Antoinette Camilleri-Grima, Véronique Castellotti, Jean-François de Pietro

- la *didactique intégrée des langues* (appries pendant le cursus scolaire et au-delà), dont peut relever l'EMILE

Le CARAP constitue un « référentiel des savoirs, savoir-être et savoir-faire susceptibles d'être développés par des approches plurielles des langues et cultures » (p.5), et sont listées à cet effet des « ressources » à côté desquelles il est indiqué si l'apport des approches plurielles est « nécessaire », « important » ou « utile », pour développer telle ressource.

Ils précisent que dans le livret complémentaire (*Le CARAP – Une introduction à l'usage*¹²²) ils cherchent « à montrer que les approches plurielles – et donc le CARAP, qui représente un instrument important pour leur mise en œuvre dans l'éducation – constituent un outil nécessaire à la mise en place de politiques linguistiques éducatives répondant à des finalités éducatives et sociales que nous considérons comme essentielles et que le Conseil de l'Europe s'emploie à promouvoir en prônant le développement de la compétence plurilingue et interculturelle de chaque apprenant » (p.8-9), et un chapitre est par exemple « consacré à la manière dont les approches plurielles peuvent contribuer à l'élaboration de curricula visant à un décloisonnement des apprentissages » (p.9).

Les auteurs considèrent également que le CARAP « représente un complément indispensable aux outils existants que constituent, en particulier, le *Cadre européen de référence pour les langues* ou les Portfolios européens des langues, qui continuent le plus souvent, malgré l'affirmation de principe [...] concernant la nature de la compétence plurilingue et pluriculturelle, à traiter les capacités langagières en termes de juxtaposition, langue par langue » (p.10). Cette remarque est ici intéressante, car elle implique une critique du CECR, qui en fait n'irait pas dans le sens d'une didactique intégrée des langues, comme nous l'avons déjà signalé plus haut.

¹²² https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/Livret_CARAP_Def_11-10-12_DEF_PourSite_Modif_27-10-12.pdf?ver=2012-10-27-111500-303

VII. Enseignement en contexte frontalier

1. Une didactique des langues étrangères spécifique en régions frontalières ?

A. Raasch (2002), dans une des fameuses « études de référence¹²³ » réalisées pour le Guide (2007), mentionne l'existence d'un projet qui s'appelait « Didactique des langues étrangères pour les régions frontalières », et dont le CELV de Graz était une des quatre organisations en charge. Suite aux recherches effectuées dans le cadre de ce projet, il résume les principes fondamentaux de la situation transfrontalière :

- *La prise de conscience dans les régions frontalières du rôle des langues est particulièrement marquée*
- *La situation transfrontalière est riche en engagement et activités des habitants pour promouvoir le multilinguisme / plurilinguisme*
- *Les régions / eurorégions sont dans une situation privilégiée pour promouvoir l'intégration transfrontalière dans le sens de ce que le Conseil de l'Europe et l'Union Européenne appellent la dimension et la citoyenneté européennes.*

J. Putsche (2016), en s'appuyant sur un article d'A. Raasch¹²⁴, décrit le modèle théorique de la « compétence transfrontalière » développé par ce dernier, qui « propose différents descripteurs de compétences à atteindre dans un cours de langue en région frontalière », dont voici les 5 niveaux (à savoir que « le modèle ne doit pas exclusivement fonctionner comme une échelle de compétences de « niveaux » à atteindre. Elle n'est pas comparable à l'échelle de niveaux de descripteurs de la compétence langagière du CECR. Il est imaginable de l'utiliser de façon « horizontale », c'est-à-dire de proposer différentes activités langagières en cours qui visent à chaque fois un autre niveau de compétence de l'échelle de Raasch ») :

- la *compétence civilisationnelle* « qui représente le(s) savoir(s) sur l'Autre (le voisin dans une perspective régionale) »
- la *compétence civilisationnelle contrastive* « qui permet une compréhension de l'Autre grâce à la capacité de comparaison avec des phénomènes de sa propre culture »
- La *compétence empathique* qui « décrit la capacité d'éprouver de l'empathie pour des spécificités de la culture voisine et son fonctionnement »
- la *compétence interculturelle*, « terme clair et bien défini pour la didactique des langues »

¹²³ Document dont les vues là encore « ne reflètent pas nécessairement celles du Conseil de l'Europe », mais cela est ici la moindre des choses étant donné qu'il est censé s'agir d'une « étude » (cf. note 30 et 68).

¹²⁴ Raasch, A. 2008. Von Baden – Württemberg nach Europe und zurück. Sprachenlernen und Sprachenlehren als sprachenspolitisches Handeln. In: *Synergies Pays Germanophones. L'enseignement bi – plurilingue: Education, compétences, stratégies d'apprentissage*, n°1. p. 21 – 40.

- la *compétence intraculturelle* « dans laquelle l'individu est capable de se voir en tant que citoyen ayant une culture spécifique à l'espace transfrontalier avec des éléments provenant de sa propre culture et d'autres venant de la culture voisine »

Ce modèle représentant « une échelle avec des perspectives d'évolution et en ultime étape, une sorte de situation idéale, une prise de conscience de l'importance identitaire (dans une perspective locale, voire européenne) ».

Outre la compétence « intraculturelle » qui s'applique effectivement uniquement à la situation transfrontalière, les 4 premières compétences semblent rejoindre sans équivoque le modèle de « l'éducation plurilingue » et ce plus particulièrement au travers de la « compétence civilisationnelle contrastive » et la « compétence empathique ». Ce que confirme un autre passage :

En passant systématiquement par la réalité qui se trouve juste de l'autre côté de la frontière et en essayant de travailler avec les apprenants sur les questions de l'identité du citoyen dans une région frontalière, il est possible de faire un premier pas vers une compétence européenne¹²⁵ et en même temps de faire un pas important vers une identité européenne.

2. Les représentations de la langue du voisin

C. Goffin, A. Fagnant et C. Blondin (2009) affirment que les compétences dans les langues du voisin présentent entre autres un intérêt en ce qu'elles « pourraient constituer un vecteur motivationnel important, étant donné qu'elles sont souvent considérées comme plus accessibles en fonction de leur proximité géographique ». Et de citer le rapport Eurobaromètre spécial n°54 sur « Les Européens et leurs langues » (2001) : « Parmi les raisons qui découragent les Européens d'apprendre les langues, le fait de ne pas avoir suffisamment d'occasions de parler la langue étudiée est mentionné par près d'une personne sur cinq ».

Les auteures de l'article citent ensuite une « méta-analyse de publications basées sur le modèle socio-éducatif d'acquisition d'une seconde langue de Gardner (Masgoret et Gardner, 2003)¹²⁶ » qui conclut que « les relations entre différentes variables attitudinales, principalement la motivation à apprendre une seconde langue, et la réussite et les compétences en langues d'apprenants » ne seraient « pas affecté[s] de façon sensible par la présence de la langue dans l'environnement ». Elles exposent ensuite les résultats de leur étude concernant les langues des voisins et réalisée dans « neuf zones géographiques d'étendue limitée¹²⁷ présentant chacune une relative homogénéité au niveau de l'environnement linguistique », dans laquelle

¹²⁵ L'expression est ici intéressante à souligner.

¹²⁶ Masgoret A.-M. et Gardner R. C. (2003) : « Attitudes, motivation and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and Associates », *Language Learning*, vol. 53, n° 1, p. 123-163.

¹²⁷ Cinq pays impliqués dans l'étude (Allemagne, Belgique, Grèce, Luxembourg et Pologne).

elles ont demandé à des élèves du secondaire de remplir un questionnaire. Elles en concluent d'après les résultats qu'« alors que la possibilité de contacts et la perception du sens des apprentissages devraient être des atouts des langues présentes dans l'environnement », cela n'est pas forcément le cas, et que l'anglais peut par exemple être perçu de manière plus positive que la langue du voisin. La proximité n'induit donc pas nécessairement une représentation positive par les élèves, et les cours suivis n'ont pas non plus réussi à « contrecarrer » cela. Les auteures écrivent que ces représentations peuvent être dues au fait que les régions frontalières ont souvent été « des lignes de démarcation au-delà desquelles les gens ne se regardaient pas, des lignes séparant des populations qui ont souvent souffert l'une de l'autre », et que ce passé, voire des « rivalités encore actuelles » peuvent entretenir ces préjugés négatifs envers la langue du voisin.

Les auteures concluent en suggérant :

Afin que la proximité de locuteurs natifs d'une langue constitue potentiellement un atout plutôt qu'un obstacle, il importe de tirer parti des occasions de contact qui s'offrent, d'aider les élèves à surmonter leurs préjugés et de créer des attitudes positives à l'égard des langues parlées dans leur environnement.

Concernant les occasions de contacts, il pourrait notamment s'agir de favoriser les possibilités d'échanges scolaires ou de rencontres entre établissements partenaires. Quant aux préjugés et au développement d'attitudes positives, ceux-ci sont directement visés par « l'éducation au plurilinguisme », bien que son efficacité reste à prouver.

VIII. Fonctions « utilitaristes » de l'apprentissage des langues

1. Travail et économie

Dans la RECO 2019, le Conseil de l'UE met en avant le fait que :

Des compétences multilingues procurent des avantages concurrentiels tant aux entreprises qu'aux demandeurs d'emploi – si elles font partie d'un ensemble plus large de compétences utiles. Il existe une corrélation positive entre les compétences en langues étrangères et la probabilité d'avoir un emploi.

Les compétences multilingues figurent parmi les compétences clés susceptibles de favoriser l'employabilité, l'épanouissement personnel, la citoyenneté active, la compréhension interculturelle et l'inclusion sociale ; elles sont définies comme étant « la capacité d'utiliser plusieurs langues de manière appropriée et efficace pour la communication ».

La Commission européenne, sur sa page dédiée au « multilinguisme¹²⁸ », sous l'onglet « Les langues pour la croissance et l'emploi » affirme que l'apprentissage des langues étrangères par les jeunes « constitue un réel atout vis-à-vis des employeurs », et ajoute qu'une « étude¹²⁹ de l'UE sur les incidences du programme d'échange Erasmus montre que les diplômés possédant une expérience à l'étranger réussissent beaucoup mieux sur un marché du travail qui devient de plus en plus international ». Une autre étude déjà citée concernant les compétences en langues étrangères et l'employabilité réalisée pour la Commission européenne en 2015 montre qu'il « existe un lien direct entre les compétences linguistiques et l'employabilité. Il est reconnu que le fait de posséder des compétences en langues étrangères constitue un important facteur de développement professionnel pour les citoyens de l'UE ».

Dans cette étude, réalisée au sein de l'UE-28 et basée sur 845 entretiens avec des employeurs et des organisations patronales, 3632 offres d'emploi en ligne et une enquête en ligne à laquelle 522 employeurs ont participé, il apparaît que l'anglais est le plus demandé¹³⁰ (74 %), suivi de l'allemand (7 %), du russe (5 %), du français (4 %), du néerlandais (2 %), de l'italien et de l'espagnol (1 %).

La plupart des employeurs interviewés affirment que les compétences en langue étrangère sont « soit importantes, soit très importantes », et plus le niveau d'emploi est élevé (par rapport à l'expérience professionnelle et au diplôme demandés), plus elles sont demandées¹³¹. Le niveau B1 est le niveau minimum « requis » (« souhaité » seulement dans 1 cas sur 10) pour la 1^{ère}

¹²⁸ https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/languages-growth-and-jobs_fr

¹²⁹ <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/13031399-9fd4-11e5-8781-01aa75ed71a1>

¹³⁰ Classement non pondéré en fonction de la part des différents secteurs d'activité dans les pays rapportée à la part totale en Europe ; j'emploie ici le terme « demandé » qui me semble plus neutre, et non « utile » tel qu'utilisé dans le rapport (5.1.1. Most useful foreign language, p.64).

¹³¹ Paragraphe 4.11.5, p.63.

langue étrangère, mais un niveau inférieur peut être accepté pour la seconde langue étrangère, moins importante, si elle est demandée (« transmission de messages courts et simples »)¹³².

Le rapport affirme également que les compétences en langue étrangère peuvent être un moteur pour la carrière, à condition de s'inscrire dans un ensemble constitué d'autres compétences spécifiques au poste, d'un parcours de formation adéquat, et d'une expérience professionnelle pertinente¹³³. Afin de ne pas décourager des candidats, certaines entreprises précisent même¹³⁴ :

« Notre priorité sont les compétences professionnelles et ensuite les compétences en langue, étant donné qu'elles peuvent toujours être améliorées pour atteindre le niveau souhaité »

« Nous préférons investir dans un ingénieur fraîchement diplômé et lui enseigner une langue étrangère, plutôt qu'embaucher quelqu'un avec de faibles compétences professionnelles mais d'excellentes compétences en langue »

J-C. Beacco (2015b) écrit également qu'une enquête¹³⁵ menée auprès des entreprises françaises à propos de leurs besoins en langues étrangères montre que :

- une entreprise sur deux recherche une compétence en LVE lors d'un recrutement ;
- l'anglais est incontournable mais 2 offres d'emploi sur 5 exigent une compétence dans deux langues ;
- une entreprise sur deux dit tenir compte des expériences de mobilités des candidats à un emploi ;
- l'anglais est la langue la plus utilisée (79%) mais l'allemand l'est à 39%, l'espagnol à 35%, l'italien à 21%... 22 langues sont mentionnées par les employeurs.

Le rapport de 2020 « *Languages for Jobs* » déjà cité et réalisé pour le cadre stratégique « Education et Formation 2020 » de la Commission européenne¹³⁶, affirme¹³⁷ que même si les compétences demandées en langue, ainsi que le nombre de langues souhaitées, peuvent varier en fonction du niveau du poste et du secteur d'activité, la connaissance de plus d'une langue « est souvent vu comme la démonstration d'une ouverture culturelle et de l'adaptabilité », avant de mentionner le fait que les « stratégies linguistiques » sont tout autant utiles aux micro-entreprises qu'aux PME, si elles souhaitent se développer.

En effet, le manque de compétences en langue des candidats peut aussi être problématique pour les entreprises. L'étude de 2015 sur les compétences en langues étrangères et l'employabilité citée plus haut stipule qu'« environ un tiers de employeurs disent éprouver des difficultés de recrutement suite à un manque de compétences linguistiques des candidats. Deux tiers de ces

¹³² Paragraphe 4.4.3, p.40.

¹³³ Paragraphe 4.11.5, p.63.

¹³⁴ Paragraphe 4.5, p.42.

¹³⁵ LEMP 2014-2015.

¹³⁶ Paragraphe 4.1, p.13-14.

¹³⁷ En citant un rapport du « CEMS group of management training institutions ».

difficultés sont dues à un niveau de langue insuffisant, et un tiers à une pénurie de candidats parlant une langue en particulier ». Même si les employeurs finissent généralement par trouver le bon candidat, le processus de recrutement est plus long, ce qui engendre des coûts. Les employeurs indiquent également que même si le niveau en anglais s'est amélioré ces dernières années, ce n'est pas le cas pour les autres langues¹³⁸.

La COM 2008 mentionne quant à elle une étude de la Commission qui estimait que 11% des PME européennes exportatrices pouvaient perdre des marchés à cause des barrières linguistiques et précisait que « bien que l'anglais ait un rôle prépondérant en tant que langue du commerce international, ce sont les autres langues qui vont donner un avantage compétitif aux entreprises de l'UE et leur permettre de conquérir de nouveaux marchés ».

Ajoutons enfin que la France et l'Italie maintiennent des relations économiques très étroites. En effet, en 2020, l'Italie était le 2^e client de la France (après l'Allemagne), et le 3^e fournisseur (après l'Allemagne et la Chine/Hong Kong), et la France le 2^e client et le 2^e fournisseur de l'Italie (après l'Allemagne). La France est par ailleurs le 1^{er} investisseur et le 1^{er} employeur en Italie (plus de 2 000 filiales pour plus de 200 000 emplois), et le 3^e pays d'implantation des filiales italiennes (plus de 2 000 filiales pour plus de 100 000 emplois)¹³⁹.

2. Caractéristiques frontalières

La COM 2017 (*Stimuler la croissance et la cohésion des régions frontalières de l'Union européenne*) mentionne le programme Interreg qui « finance des programmes de coopération transfrontalière dans les régions frontalières de l'UE », et qui « s'est révélé extrêmement utile pour les régions frontalières et a contribué à leur transformation », avec près de 6 milliards d'euros de budget pour la période 2014-2020. Le document indique également que les « entreprises qui exercent des activités commerciales transfrontalières dépensent 60 % de plus que les entreprises qui ne travaillent qu'à l'intérieur du pays, à cause des frais supplémentaires de traduction et de certification », et que les régions frontalières « pourraient être potentiellement plus riches de 8 % si tous les [...] obstacles actuels étaient éliminés et si tout le monde parlait la même langue. Ce scénario n'est ni réaliste ni souhaitable car l'Europe est fondée sur la diversité et la subsidiarité. Néanmoins, si 20 % seulement des obstacles existants étaient levés, les régions frontalières verraient quand même leur PIB augmenter de 2% ». Puis de préciser : « les difficultés frontalières sont toujours ressenties localement, mais les solutions se trouvent rarement au niveau local. Pour surmonter les obstacles ou réduire la complexité, il faut que tous les niveaux de gouvernement et d'administration travaillent main dans la main ».

Le rapport de 2020 « *Languages for Jobs* »¹⁴⁰ mentionne le fait qu'il y a une demande en augmentation dans les régions frontalières pour des professionnels bilingues afin de développer

¹³⁸ Paragraphe 8.1.7, p.98.

¹³⁹ <https://www.tresor.economie.gouv.fr/Pays/IT/france-et-italie-une-relation-economique-bilaterale-forte>

¹⁴⁰ Paragraphe 4.2.2, p.17.

le commerce transfrontalier, mais aussi pour assurer l'accès aux services sociaux pour les travailleurs frontaliers », avant d'ajouter, en citant pour exemple les futurs besoins en Autriche, que « l'anglais est loin d'être suffisant en tant que lingua franca pour le commerce en Europe Centrale et de l'Est ».

Notons ici cependant que le contexte géographique entre l'Italie et la France a une configuration particulière et que « les relations transfrontalières sont largement conditionnées par la topographie montagneuse qui a empêché la formation d'un véritable continuum urbain : ainsi, Menton est séparée de Vintimille par une arête alpine qui se jette directement dans la mer¹⁴¹ ». « Les relations de proximité sur la frontière se concentrent sur une étroite bande côtière, large d'une quinzaine de kilomètres [...] entre Monaco et San Remo¹⁴² », et les travailleurs frontaliers sont par ailleurs très peu nombreux entre l'Italie et la France, les dynamiques économiques, les marchés de l'emploi, et les salaires proposés des deux côtés de la frontière n'étant pas très favorables (ce qui est aussi le cas pour l'Espagne), au contraire des situations frontalières que la France a avec Monaco, la Suisse, ou le Luxembourg¹⁴³. Il y a environ 300 travailleurs frontaliers résidant en France, et entre 1500 et 4000 travailleurs frontaliers résidant en Italie¹⁴⁴.

¹⁴¹ <http://www.espaces-transfrontaliers.org/ressources/territoires/frontieres/frontieres-en-europe/frontiere-france-italie-monaco/frontiere-france-italie-monaco-1/>

¹⁴² La frontière franco-italienne est longue de 515 km.

¹⁴³ <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4164642#consulter>

¹⁴⁴ MISSION OPERATIONNELLE TRANSFRONTALIERE, METROPOLE NICE CÔTE D'AZUR, 2019. *Schéma de coopération transfrontalière* (cf. Bibliographie).

IX. Quelques éléments des politiques nationales

Précisons tout d'abord que le *Profil de politiques linguistiques éducatives* que la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe suggérait d'élaborer (jusqu'en 2017), n'a été réalisé ni par la France ni par l'Italie, à l'exception de deux régions italiennes l'ayant fait de manière indépendante, la Lombardie, et le Val d'Aoste (16 autres pays l'ont réalisé). Ce *Profil* « visait à proposer une aide concrète aux États membres souhaitant mener une réflexion sur leur politique linguistique éducative et créer les conditions d'une éducation plurilingue et interculturelle¹⁴⁵ », son élaboration étant « non pas un audit mais une opportunité d'auto-évaluation de la politique dans un esprit de dialogue entre les autorités, les membres de la société civile et des experts du Conseil de l'Europe qui jouaient un rôle de catalyseur dans ce processus »¹⁴⁶.

1. France

1.1. Plurilinguisme

Concernant le plurilinguisme, un rapport d'information de l'Assemblée nationale de 2003 sur « la diversité linguistique dans l'Union Européenne » affirme qu'« une politique fondée sur le plurilinguisme ne saurait nous conduire à promouvoir l'enseignement du français à l'étranger sans favoriser, en retour, l'enseignement des langues étrangères en France, au-delà des langues les plus communément apprises que sont l'anglais, l'espagnol et dans une moindre mesure l'allemand. L'italien et le portugais sont de moins en moins appris [...]. **Il ne suffit pas d'affirmer que le plurilinguisme est une richesse ; encore devons-nous nous donner les moyens de faire partager cette richesse** » (p.97-98).

L'objectif de Barcelone (connaissance de deux langues étrangères, CONCLU 2002) figure d'ailleurs depuis 2013 à l'article L121-3 du Code de l'Éducation (qui a donc une valeur juridique)¹⁴⁷ : « La maîtrise de la langue française et la connaissance de deux autres langues font partie des objectifs fondamentaux de l'enseignement ».

Dans la clôture du colloque AEFÉ¹⁴⁸-CIEP¹⁴⁹ sur l'éducation plurilingue (novembre 2018), Chantal Manes-Bonnisseau, alors Inspectrice Générale de l'Éducation Nationale pour les langues vivantes, déclare¹⁵⁰ :

¹⁴⁵ Quand sur la même page, on retrouve à nouveau l'affirmation que le Guide (2007) « ne suggère aucune mesure de politique linguistique éducative particulière ».

¹⁴⁶ <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/profiles>

¹⁴⁷ Lequel vient remplacer l'article 11 de la loi n° 94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française (Loi Toubon) qui était venu modifier l'article 1 de la loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation.

¹⁴⁸ Agence pour l'Enseignement du Français à l'Étranger.

¹⁴⁹ Centre International d'Études Pédagogiques, désormais dénommé France Education International.

¹⁵⁰ MANES-BONNISSEAU, Chantal, 2018. *Clôture du colloque AEFÉ-CIEP sur l'éducation plurilingue*. 19 novembre 2018. [vidéo en ligne] Disponible sur : <https://www.dailymotion.com/video/x6y01bk>

Nous partageons une conviction [...] : le plurilinguisme, c'est un atout. Nous l'avons vu, ce n'est pas à démontrer.

Le plurilinguisme, ça peut être une marque d'excellence [...] à condition que ce soit un vrai plurilinguisme [qui est] non pas une juxtaposition des langues, mais bien un travail entre les langues et les cultures.

Ces affirmations s'inscrivent dans les préconisations (et même l'idéologie pour la 1^{ère} phrase) du Guide (2007) que nous venons d'analyser.

Elle ajoute qu'un « enjeu a été souligné, celui de l'équité sociale », sans toutefois développer. Cela semble pourtant en contradiction avec la « marque d'excellence » que « peut être » le plurilinguisme, alors que le véritable défi d'un apprentissage des langues accessible à tous, passe surtout par le développement de filières moins ou non sélectives, quand l'accent semble actuellement plutôt mis sur le développement de filières bilingues et l'internationalisation de certains établissements (9^e mesure du Plan Langues Vivantes : « À l'horizon 2022, multiplier par deux le nombre d'écoles bilingues dans les grandes langues internationales dans l'ensemble des départements français » / création d'établissements publics locaux d'enseignement international (EPLI)), ce qui va dans le sens d'une plus grande sélectivité.

Il faut ici souligner que les sections internationales, binationales (Esabac), et européennes (SELO) sont des filières sélectives, qui comprennent majoritairement des élèves d'origine favorisée ou très favorisée¹⁵¹. Ce que pointe également C. Truchot (2008) à propos des filières bilingues : « Ces filières, qui entrent en concurrence avec l'enseignement pour tous, qui utilise la seule langue nationale, ont toutes un caractère sélectif, étant particulièrement recherchées par les milieux sociaux aisés en raison de leur niveau et parce qu'elles ouvrent la porte de filières universitaires valorisées¹⁵² » (p. 146). Leur développement est bien entendu positif pour la dynamique globale de l'apprentissage de l'italien, mais afin que cette dynamique ait une réelle ampleur et qu'elle soit bénéfique au plus grand nombre, il y aurait lieu : a. d'essayer de démocratiser l'accès à ces sections, et b. de surtout développer les sections accessibles à tous que sont la LV1, LV2, LV3, et désormais l'option LLCE italien au lycée. Nous verrons ce qu'il en est en PACA en 2^e partie.

C. Manes-Bonnisseau continue ensuite : « Dans les pratiques, il n'y a pas de recettes [...] mais des pratiques qui sont diversifiées ». Cela ne ferme donc pas la porte à des méthodologies telles que la MPI.

Avant d'évoquer la problématique de l'évaluation, ainsi que l'hégémonie de l'anglais :

¹⁵¹ « La scolarisation dans une section linguistique est fortement liée à l'origine sociale. Ainsi, en lycée GT, 8,5% des élèves d'origine sociale défavorisée y sont scolarisés, contre 20,2 % d'origine très favorisée. » *RERS 2020* (DEPP)

¹⁵² Des enseignants nous feront toutefois remarquer que l'italien n'est pas une langue forcément appréciée par les grandes écoles et classes préparatoires (cf. 2^e partie).

*Deux-trois petites choses qu'on aurait pu aborder : est-ce qu'il y a une spécificité 1^{er}-2^d degré ? [...] est-ce qu'on sait où en sont nos élèves ? Quel niveau ? Combien avons-nous d'élèves qui ont un niveau B2 ? [...] On n'a pas ces éléments-là [...] On y arrive et on espère qu'avec la réforme du bac 2021 on pourra avancer pour avoir un peu un pilotage de la discipline qui soit un peu plus [phrase interrompue], et puis je pense [...] et l'anglais ? **Le plurilinguisme est-il une arme de lutte contre le tout anglais, efficace ? C'est ça quand même un peu l'enjeu, l'attractivité c'est qu'on propose [...] est-ce qu'on a un modèle français plurilingue qui nous permette d'être plus attractif que le tout anglais ?***

Elle souligne donc ici l'importance de la diversité de l'offre des langues proposées à l'école, ce qu'affirmait également le rapport de l'Assemblée Nationale (2003).

1.2. Le CECR

Comme nous l'avons montré en V.6.1, le CECR fait désormais partie intégrante du système éducatif français, ce qui n'est pas sans poser de questions, étant donné, comme nous venons également de le voir, que 1. il n'y avait aucune obligation de l'adopter, et 2. son utilisation peut clairement s'avérer contre-productive pour l'enseignement-apprentissage des langues :

il faudrait questionner sans tabou la perméabilité des institutions éducatives, celles de la France en tête avec un ministère de l'Éducation qui, sans le moindre regard critique, a fait en quelques années du CECR la pierre angulaire de son système d'enseignement des langues¹⁵³ (B. Maurer et C. Puren, 2019, p.297)

À partir de baccalauréat 2021, « une attestation de langues vivantes sera délivrée en même temps que le diplôme à chaque lycéen à la fin de son année de terminale. L'attestation indiquera le niveau atteint en LVA et LVB (langues vivantes étrangères et langues vivantes régionales) pour chaque élève de la voie générale et technologique, selon les niveaux décrits par le CECRL »¹⁵⁴. Cette recommandation figurait dans le rapport *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes* (dont il sera question ci-dessous), lequel proposait justement de « mettre à profit la réforme du baccalauréat pour introduire une modification du format des épreuves et de leur mode d'évaluation afin de donner à chaque élève, en plus de la note indispensable au calcul de sa moyenne au baccalauréat, une indication sur son niveau de langue sur l'échelle du CECRL à la sortie de sa scolarité. Idéalement, une attestation de niveau de langue pourrait lui être délivrée avec le baccalauréat ». Je ne sais cependant pas ce qu'il en est d'une éventuelle adaptation des épreuves et de leur mode d'évaluation afin de mieux pouvoir

¹⁵³ «... et qui, maintenant que l'entreprise est bien avancée, crée des certifications au sein de son système public d'éducation pour s'empresser de les confier, moyennant finances, au Cambridge English Learning Assessment et autres organismes privés. » (suite de la citation)

¹⁵⁴ <https://eduscol.education.fr/1285/un-plan-d-actions-pour-une-meilleure-maitrise-des-langues-vivantes-etrangees>

déterminer le niveau qui sera indiqué ou s'il dépend simplement de l'obtention de la moyenne rapportée au niveau visé à la fin du lycée.

Quant à la page Eduscol consacrée au CECR¹⁵⁵, voilà ce qu'elle en dit (gras du texte original) :

*Publié en 2001, il constitue **une approche totalement nouvelle qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues et, surtout, il fournit une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats.***

*On passe d'une logique de maîtrise quasi totale d'une ou plusieurs langues à une **logique d'interaction entre différentes langues, quel que soit le niveau de maîtrise de ces dernières.***

Ce qui comme nous venons de le voir, n'est pas véritablement le cas.

1.3. Plan langues vivantes

Suite un rapport intitulé « *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes. Oser dire le nouveau monde*¹⁵⁶ » remis au Ministre de l'Éducation en septembre 2018 par le journaliste Alex Taylor et l'IGEN Chantal Manes-Bonnisseau, un *Plan d'action pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères* (ou Plan Langues Vivantes) a été mis en place, et il reprend certaines des recommandations du rapport.

Parmi les 10 mesures du Plan Langues Vivantes¹⁵⁷, voici celles nous intéressant directement :

2. Favoriser une régularité de l'exposition

- *Dans le second degré, encourager des expérimentations pour organiser l'enseignement par modules de 45 minutes.*
- *Une expérimentation sera lancée à la rentrée 2019 dans 300 collèges (10 par académie).*

[Le rapport suggérait le découpage suivant : « Au cycle 4, les horaires actuels de 3 heures en LV1 et 2 h 30 en LV2 seraient ainsi répartis : 4 fois 45 minutes en LV1 ; 3 fois 45 minutes en LV2 ou une autre forme d'alignement qui devra faire l'objet d'une réflexion dès la rentrée 2018. »]

3. Favoriser la pratique systématique de l'anglais

Rendre obligatoire l'apprentissage de l'anglais en LV1, LV2 ou LV3 [le rapport indiquait que cette mesure ne serait que symbolique étant donné que « seuls 0,7

¹⁵⁵ <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-cecrl>

¹⁵⁶ Cf. Bibliographie

¹⁵⁷ Cf. Bibliographie

% [des élèves] ne suivaient aucun enseignement d'anglais à la rentrée 2017 (tous statuts LV1, LV2, LV3). »]

4. Rendre l'enseignement des langues plus structuré et progressif

- *Des documents ressources expliciteront les attendus en vocabulaire et proposeront des progressions organisées dans l'acquisition du vocabulaire, afin d'atteindre la maîtrise des 4 000 mots les plus fréquents dans chaque langue, soit le niveau B2 visé à la fin du lycée.*
- *Un guide pour l'enseignement des langues vivantes à l'école sera mis à la disposition des professeurs des écoles.*
- *Un vademecum de l'enseignement en langues accompagnera le développement des enseignements bilingues et internationaux, dans le premier et le second degré.*

6. Inscrire le parcours des élèves dans un cadre de référence européen

- *Créer un test de positionnement en 3e en anglais dès 2020.*
- *Baccalauréat : pour la session 2021, voie générale, technologique et professionnelle, l'examen sera complété par une attestation de langue.*
- *Offrir une certification aux élèves qui suivent un parcours renforcé en anglais, allemand et espagnol. [mais pas en italien]*

7. Mieux accompagner les professeurs pendant leur formation initiale

- *Donner aux professeurs stagiaires la possibilité de faire un stage en responsabilité d'un semestre dans un pays européen.*

8. Mieux accompagner les professeurs pendant leur formation continue

- *S'appuyer sur l'augmentation du programme ERASMUS+ pour multiplier par deux le nombre de professeurs qui partent en mobilité.*
- *Ouvrir aux professeurs du premier et du second degré la possibilité de passer la certification complémentaire leur permettant d'enseigner en langue étrangère en dehors de dispositifs spécifiques.*

Voici également quelques autres recommandations du rapport qui sont intéressantes à souligner :

*Intégrer dans le **parcours de formation des enseignants** du premier degré et de **disciplines dites non linguistiques** une **période de mobilité** dans le pays de la langue étudiée.*

Pour les spécialistes de langues étrangères, encourager et faciliter un temps

d’immersion dans le pays de la langue étudiée d’au moins un semestre, idéalement d’une année.

*Valoriser les compétences en langue au concours du second degré dans les **disciplines dites non linguistiques par une épreuve optionnelle au Capes.***

*Prendre en considération la demande des enseignants de **plafonner les effectifs à 20 élèves en terminale.***

Créer un coordonnateur des langues dans les établissements et rapprocher la formation continue des besoins des enseignants :

*La création d’une fonction de coordonnateur de département des langues dans les collèges et les lycées pourrait contribuer à **renforcer la culture disciplinaire dans l’établissement.** À l’instar de ce qui se pratique dans les pays anglo-saxons ou dans quelques disciplines scientifiques, l’animation de la discipline, la coordination des travaux du groupe, l’identification des besoins de formation, l’interface avec l’inspection pourraient constituer des attributions de cette mission particulière. Sans constituer un échelon hiérarchique supplémentaire, ce coordonnateur établirait un relais qui manque entre les enseignants et l’échelon académique.*

1.4. La formation des enseignants

Concernant la formation des enseignants, la loi de 2019 « pour une Ecole de la confiance » introduit de nouvelles dispositions¹⁵⁸. Dans les formations initiales au sein des Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l’éducation (ou Inspé), pour le second degré : « au moins 45 % des temps de formation seront consacrés aux disciplines et à la maîtrise des savoirs fondamentaux, 30 % dédiés aux stratégies d’enseignement et d’apprentissage efficaces, à l’évaluation et à la gestion de classe, au moins 15 % seront dédiés à la recherche et 10 % réservés aux contextes et innovations propres à chaque institut ». Il y a également un lien renforcé entre théorie et pratique : « un tiers du temps de formation sera assuré par des praticiens, professeurs exerçant en parallèle devant des classes du degré d’intervention du stagiaire », et « une nouvelle série d’indicateurs opérationnels, favorisant l’évaluation qualitative de la formation et les comparaisons entre Inspé, sera mise en œuvre ».

Pour ce qui est de la formation continue, elle s’inscrit au niveau académique dans le Plan Académique de Formation (PAF) et au niveau national dans le Plan National de Formation (PNF), qui propose des « actions de formations de formateurs et de cadres dans la perspective d’un déploiement en académie auprès des professeurs et des personnels d’éducation »¹⁵⁹, lequel

¹⁵⁸ <https://www.education.gouv.fr/la-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance-5474>

¹⁵⁹ <https://eduscol.education.fr/425/le-plan-national-de-formation>

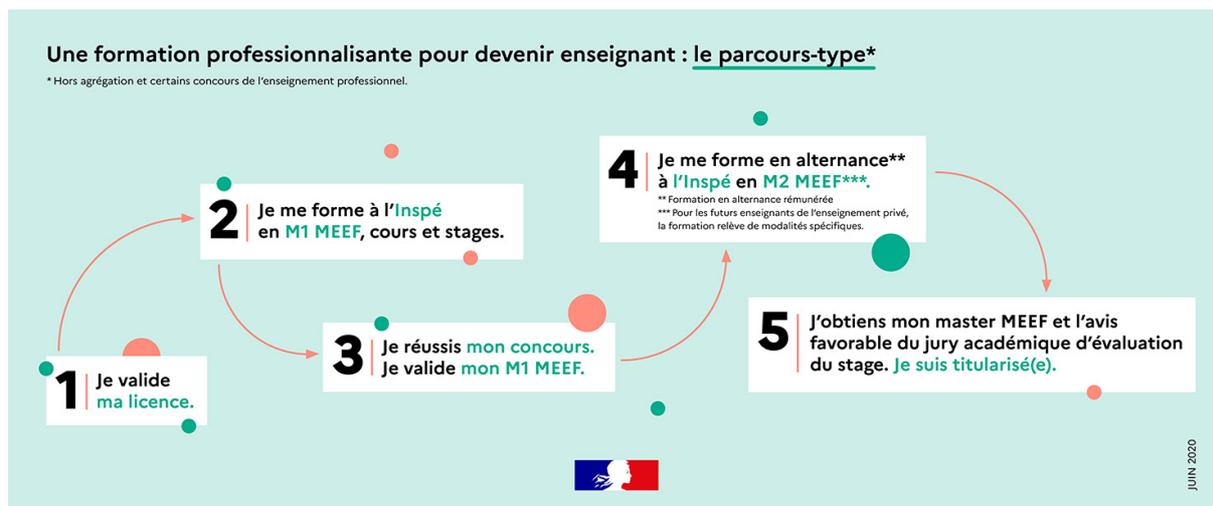
« s'adosse » au *Schéma directeur de la formation continue des personnels de l'éducation nationale*. Pour 2019-2022¹⁶⁰, il y est notamment indiqué (gras du texte original) :

- qu'il doit y avoir un « **nécessaire continuum entre formation initiale, formation continuée et formation continue**. La formation continuée¹⁶¹ constitue notamment un enjeu essentiel, en ce qu'elle permet d'accompagner l'entrée dans la carrière des agents en inscrivant dans une perspective de moyen terme, prévisible et cohérente, les actions de formation dont ils bénéficient »
- que « **les actions de formation continue doivent être, aussi souvent que possible, menées en proximité**. Seront donc privilégiées les formations en école, en établissement et en réseau ou bassin, notamment en lien avec le service RH de proximité, afin de proposer des services diversifiés, adaptés aux besoins exprimés par les personnels »
- que « la politique académique de formation doit réserver une partie de son action et un budget, **de 10 à 20 % du budget alloué à la formation continue dans les académies**, pour répondre à la demande des personnels et les accompagner individuellement dans leur parcours professionnel », et qu'« ainsi, une attention particulière doit être accordée aux demandes à l'initiative de l'agent, qu'il s'agisse de demandes de formation, d'accompagnement à la mobilité, de préparation aux concours ou de projets de transition professionnelle. Il en sera de même pour les demandes à initiative locale formulées par les écoles et les établissements scolaires, notamment dans le cadre des projets d'établissements ».

En France, la formation pour devenir enseignant dure 5 ans jusqu'à l'obtention d'un master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation), sous réserve de la réussite à un concours (CAPES ou agrégation).

¹⁶⁰ https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo35/MENH1927275C.htm?cid_bo=145323

¹⁶¹ L'emploi de l'adjectif « continuée » en le différenciant de « continue » est ici intéressant. Les rares occurrences de « formation continuée » sur Google renvoient par ailleurs à des sites d'académies, et ce terme semble donc dans cette acception être un néologisme (quand il n'est pas synonyme de « formation continue » en Belgique).



Source : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33962/les-espe-pour-former-les-futurs-enseignants.html>

1.5. EMILE

Un *Guide pour l'enseignement en langue vivante étrangère de l'école au lycée* (sous-titré : Oser les langues vivantes étrangères¹⁶²) a été publié en mars 2020 par le Ministère¹⁶³. On y trouve différentes préconisations quant à la mise en œuvre de l'EMILE au sein des établissements.

Le détail des différents enseignements possibles sera fait en 2^e partie, mais quelques considérations sont ici importantes.

Depuis 2017, il est possible de suivre un enseignement en « DNL ordinaire » dès le collège, au-delà de l'option « Langues et Cultures Européennes » (LCE), laquelle devrait s'inscrire « dans une logique de parcours : [cet enseignement] peut notamment s'articuler dans la continuité d'un dispositif bilangue en sixième lorsqu'il existe et/ou dans la préfiguration d'une section européenne proposée dans le lycée de secteur » (p.15). Cet enseignement est « évalué et valorisé dans le cadre de l'évaluation des disciplines concernées », mais il n'y a pas d'évaluation spécifique.

Concernant la formation des enseignants en DNL, ils doivent avoir au moins un niveau B2, et une certification complémentaire en DNL est obligatoire au lycée. Il existe une certification complémentaire en langue vivante pour les enseignants en collège, mais elle n'est pas obligatoire. Il est par ailleurs précisé, concernant les enseignants en poste, qu'il « est important de rendre le processus progressif et souple pour les professeurs, en prévoyant un plan de formation pluriannuel. Il permettra d'accroître progressivement les compétences des

¹⁶² Il faut décidément « oser » pour ce qui est de l'apprentissage des langues en France.

¹⁶³ <https://eduscol.education.fr/366/guide-pour-l-enseignement-en-langue-vivante-etrangere-de-l-ecole-au-lycee> (cf. Bibliographie)

professeurs, tant sur le plan linguistique que sur celui de l'approche spécifique EMILE¹⁶⁴ » (p.16).

Le document précise également qu'il ne s'agit pas seulement d'enseigner une DNL en langue étrangère, mais qu'il y a bien une « didactique adaptée » à l'enseignement de type EMILE :

Une didactique adaptée s'élabore en concertation puisqu'elle emprunte nécessairement à deux cultures disciplinaires différentes qui doivent apprendre à concilier leurs objectifs et leurs pratiques. Ces emprunts aux deux champs disciplinaires fondent une didactique propre aux croisements entre une langue étrangère et un autre contenu disciplinaire. (p.41)

Il est nécessaire pour les professeurs en coanimation ou pour le professeur de discipline dite non linguistique (en SELO, par exemple) de prendre en charge la langue à la fois comme objet d'étude et comme outil de communication. (p.42)

Quel que soit le dispositif ou le parcours, des objectifs interdisciplinaires et interculturels doivent être posés dès la conception du projet ou du parcours, afin d'assurer une plus-value à l'enseignement ainsi mis en place. (p.42)

De même qu'il met en avant certaines pratiques permettant un développement de cette didactique, telles que le co-enseignement, l'observation mutuelle et l'analyse de pratique (p.53) :

La prise en charge conjointe du cours autour d'objectifs partagés constitue un des leviers les plus efficaces pour appréhender les objectifs didactiques de l'autre discipline, partager des objectifs éducatifs en exploitant les atouts des deux disciplines, converger vers une approche pédagogique commune et enrichie... Cela passe autant par l'observation mutuelle que par la co-action. Le co-enseignement peut ainsi être envisagé comme un terrain d'expérimentation et de créativité où les deux disciplines s'aiguillonnent l'une l'autre.

Il s'agit ensuite – essentiellement par de l'analyse de pratiques – de compléter et formaliser sa réflexion. L'observation du collègue en classe, mais également l'auto-formation en ligne à partir de ressources pédagogiques, peuvent être des démarches pertinentes.

¹⁶⁴ D'après Eurydice 2017, il y a un « examen oral spécial testant la capacité à utiliser la langue cible dans le cadre de la matière à enseigner », et pour les classes internationales, les « enseignants doivent aussi parler les deux langues de la section comme des locuteurs natifs ».

2. Italie

Concernant le « programme », il s'agit plutôt d'« Indicazioni nazionali » qui laissent les établissements libres de construire leur curriculum¹⁶⁵, et laissent donc a priori beaucoup d'autonomie aux enseignants.

Pour ce qui est de la formation continue, bien qu'elle semble obligatoire¹⁶⁶, il n'y a aucune vérification, ni aucune reconnaissance des formations effectuées qui se font soit sur le temps personnel (Alliance française, Institut français, etc – souvent gratuites pour les enseignants¹⁶⁷), soit dans l'établissement si celui-ci organise des formations pendant l'année que les enseignants se doivent de suivre.

L'EMILE (pour une matière) est obligatoire depuis 2010 en Italie dans tous les licei et Istituti Tecnici durant la dernière année, et dans les licei linguistici, une 1^{ère} matière est concernée à partir de la 3^e année et une 2^e matière à partir de la 4^e année.

Le MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) a également prévu un plan de formation pour les enseignants en EMILE afin que ceux-ci aient le niveau C1 du CECR et suivent des cours à l'Université équivalant à 20 crédits ECTS (appelés CFU en Italie) pour les enseignants en poste, et 60 ECTS pour ceux en formation initiale¹⁶⁸.

3. Traité du Quirinal

Lancé en 2018, le projet du « Traité du Quirinal » devrait aboutir en 2021. Il s'agit d'un traité bilatéral destiné à renforcer la coopération et les liens entre la France et l'Italie, de même que l'est le Traité de l'Élysée ou celui d'Aix-La-Chapelle concernant l'Allemagne. Le Président du Conseil des Ministres italien, Paolo Gentiloni, avait à l'époque déclaré qu'il s'agissait de donner « un cadre plus stable et plus ambitieux » à la coopération franco-italienne, et Emmanuel Macron que « le couple franco-allemand n'est pas exclusif [et que] notre lien avec l'Italie a une nature spécifique¹⁶⁹ ».

¹⁶⁵ SACCARDO, Diana, 2016. La politica linguistica nella scuola italiana. In : MELERO RODRIGUEZ, Carlos A. *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*. [en ligne] Disponible sur : <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-073-0/978-88-6969-073-0-ch-02.pdf>

¹⁶⁶ D'après la Réforme Gelmini, puis la Buona Scuola de Renzi en 2015.

¹⁶⁷ La loi Buona Scuola prévoit également un budget de 500€ par an par enseignant pour la formation ou l'achat de matériel pédagogique.

¹⁶⁸ <https://www.miur.gov.it/contenuti-in-lingua-straniera-clil>

¹⁶⁹ <https://www.ouest-france.fr/europe/italie/traite-du-quirinal-france-et-italie-veulent-un-traite-de-l-elysee-transalpin-5494091>

PARTIE 2 : Les réalités sur le terrain

I. Méthodologie de la recherche

1. Contexte de la recherche

La recherche a concerné les deux régions française et italienne directement frontalières, c'est-à-dire respectivement la Provence-Alpes-Côte d'Azur, et le Piémont, et ce pour la raison principale qu'elles sont suffisamment grandes et ont une population comparable : 4,46 millions d'habitants pour le Piémont (au 1/1/2019, ISTAT) et 5 millions pour la région PACA (au 1/1/2016, INSEE). C'est aussi pour cela que je n'ai pas considéré uniquement l'académie de Nice, ni la Ligurie, également frontalière.

La population enquêtée est constituée des enseignants de français dans le Piémont et de ceux d'italien en PACA, exerçant dans les établissements du secondaire (inférieur et supérieur), publics, à l'exclusion des filières professionnelles dans le secondaire supérieur (étaient donc concernées les filières générales et technologiques côté français et les différents licei côté italien), dont voici les chiffres :

Piémont : 896 scuole medie (Scuola di primo grado et istituto comprensivo) / 113 licei

PACA : 354 collèges / 102 lycées

- *Aix-Marseille* : 210 collèges / 63 lycées
- *Nice* : 144 collèges / 39 lycées

J'ai décidé de prendre en compte uniquement les établissements publics car ils sont accessibles à tous, de même que j'ai décidé de ne pas tenir compte des lycées professionnels (et des istituti tecnici ou professionali en Italie), afin de délimiter suffisamment le terrain de recherche et de ne pas multiplier les différents questionnaires (même si la question serait intéressante, l'UE mettant également en avant l'apprentissage des langues dans la formation professionnelle).

Et si mon enquête s'adressait aux enseignants, c'est car ils constituent le dernier maillon de la chaîne des politiques linguistiques-éducatives.

2. Méthode de recueil de données

Le principal outil de recueil de données était un questionnaire (cf. ANNEXE) composé de cinq parties :

1° *Informations générales*

2° *Pédagogie*

3° Place de l'italien / du français dans l'établissement

4° Moyens

5° Formation

Il y avait quatre versions du questionnaire afin de l'adapter aux différents contextes :

- Collèges français
- Lycées français
- Secondaire inférieur en Italie
- Secondaire supérieur en Italie

Le questionnaire a été envoyé début avril 2021 à tous les établissements concernés¹⁷⁰ (en leur demandant de bien vouloir le transférer aux enseignants d'italien ou de français) ainsi qu'à quelques associations d'enseignants des deux côtés de la frontière, dont certaines ont gentiment relayé mon questionnaire. Les enquêtés disposaient d'un mois pour y répondre (date limite fixée au 9 mai), mais dans les faits la grande majorité des enquêtés ont répondu peu de temps après l'envoi du questionnaire.

Les mails ont dans un premier temps été envoyés par groupe d'environ 20 emails (à partir de l'adresse universitaire) -de peur de saturer le serveur ou que mon adresse ne soit bloquée, sait-on jamais-, ce qui a donc été un peu fastidieux pour les scuole medie du Piémont.

L'introduction du questionnaire a été traduite en italien, mais j'ai laissé les questions en français (partant du principe que cela ne dérangerait pas les enseignants de français en Italie), tout en laissant la possibilité de répondre dans l'une ou l'autre des langues (pour les questions mixtes et ouvertes).

Le questionnaire se composant de questions fermées, mixtes, et ouvertes, j'ai donc pu récolter des données à la fois quantitatives et qualitatives, et j'ai par ailleurs été surpris que les enseignants français aient pour la plupart répondu aux questions ouvertes (le questionnaire étant déjà relativement long), souvent avec précision et beaucoup de sincérité, ce qui a clairement enrichi mes données, même si la synthèse des résultats a de fait été rendue un peu plus fastidieuse.

Afin d'enrichir les résultats obtenus grâce aux questionnaires, et certains enseignants m'ayant par ailleurs spontanément laissé leurs coordonnées à la fin du questionnaire, j'ai également décidé de réaliser quelques entretiens. Ainsi, trois personnes ont été interviewées (par visioconférence), dans l'ordre chronologique :

- *Francesco M.* : enseignant d'italien en PACA

¹⁷⁰ Les listes des établissements sont disponibles ici : <https://data.education.gouv.fr/explore/dataset/fr-en-effectifs-second-degre/export/> pour la France, et <https://dati.istruzione.it/opendata/opendata/catalogo/elements1/?area=Scuole> pour l'Italie. Les adresses mails sont présentes telles quelles dans le fichier italien, mais je les ai établies manuellement à partir du code d'établissement pour la France.

- *Coralie F.* : enseignante d'italien en PACA
- *Silvia Diegoli* : enseignante de français au Piémont, et présidente de l'ADILF (Associazione Degli Insegnanti di Lingua Francese), association italienne d'enseignants de français

Leurs réponses sont cependant anonymisées et intégrées aux réponses des questionnaires. Les interviews ont duré entre 1 et 2h, et ont été semi-directifs, c'est-à-dire avec une trame et quelques questions déjà préparées, tout en me laissant la possibilité de rebondir en fonction des réponses des personnes interviewées. La trame fut la suivante : présentation personnelle puis du contexte de l'enquête, présentation générale du contexte dans lequel travaille l'interviewé.e, questions préparées et spontanées au fil de la discussion.

Ces interviews n'ont été ni enregistrées ni transcrites, mais j'ai simplement pris des notes durant la discussion. Je disposais en effet déjà de suffisamment de matériel avec les questionnaires, et je voyais donc les interviews surtout comme des témoignages supplémentaires.

3. Limites de la recherche

J'ai été (positivement) étonné par le nombre de répondants côté français (59 enseignants, 26 pour le collège, 33 pour le lycée), et surtout par le fait qu'il y ait eu autant de réponses aux questions ouvertes ou dans la possibilité de laisser des remarques à la fin de chaque partie. Cela peut-être en partie s'expliquer par le fait que les enseignants (d'italien, dans notre cas) ont un réel besoin d'être entendus et écoutés, et c'est aussi ce que suggèrent certaines remarques notamment laissées à la fin du questionnaire :

« Merci de nous donner la parole ! »

« Il m'a permis de comprendre que j'étais en colère contre l'institution. »

« J'ai envoyé des messages à différents gouvernements ces dernières décennies afin de proposer de réelles améliorations, tous sont restés lettre morte. »

« nous participons régulièrement à des consultations, mais notre avis n'est jamais respecté »

« je souhaiterais qu'il y ait plus de considération et de confiance dans le corps enseignant »

Il m'a malheureusement été impossible de trouver le nombre d'enseignants d'italien en PACA ni le nombre d'enseignants de français au Piémont, et je ne peux donc pas établir le pourcentage de répondants par rapport au nombre total d'enseignants potentiellement concernés.

Concernant le Piémont, il y a eu moins de réponses, surtout pour ce qui est des scuole medie (15 réponses pour les licei et seules 5 réponses pour les scuole medie), mais je remercie là Mme Diegoli, qui a bien voulu diffuser mon questionnaire dans la newsletter de l'association ADILF. J'avais également renvoyé mon questionnaire aux établissements à partir d'une autre adresse mail créée à cet effet (en me disant que peut-être l'adresse universitaire avait posé problème), mais sans résultat.

La première limite concerne donc les résultats pour le secondaire inférieur au Piémont, étant donné le peu de participants, ce qui m'a surpris vu le nombre élevé de scuole medie (896). La comparaison apparaîtra donc ici un peu plus en filigrane que prévu.

Un autre biais potentiel est à prendre en compte concernant les résultats côté français. J'avais en effet demandé aux enseignants travaillant à la fois en collège ET en lycée de répondre au questionnaire pour le lycée, et cela concerne 21 % des répondants à ce questionnaire. Je ne leur ai pas explicitement demandé de répondre uniquement dans la configuration du lycée, et il se peut donc que certaines réponses (quand les questions pouvaient appeler à une réponse différente) concernent également le collège, à moins qu'un élément ne m'ait permis de distinguer certaines réponses dans les questions ouvertes (la mention d'une classe bilingue par exemple, ou l'indication explicite de l'enseignant).

Enfin, il se peut également que quelques réponses (il y en a au moins une) concernent l'enseignement privé. Ces réponses ne changeraient toutefois pas grand-chose aux résultats étant donné le nombre de participants.

4. Exploitation des données

Concernant les résultats basés sur une échelle de Likert allant de 1 à 5, les seules indications données dans le questionnaire étaient un « non » à côté du 1 et un « oui » à côté du 5 (en fonction de l'accord croissant des enquêtés avec l'intitulé de la question). Ce afin de rester le plus neutre possible, mais aussi parce qu'il était de toute manière uniquement possible d'écrire une indication pour 1 et 5. Dans l'exploitation des résultats, j'indiquerai soit le chiffre (en rappelant l'échelle de 5), soit les adverbes correspondants suivants qui me paraissent suffisamment neutres :

2 = « plutôt pas »

3 = « moyennement »

4 = « plutôt »

Par souci de lisibilité, et étant donné qu'un différentiel égal ou inférieur à 0,5% n'a aucune pertinence dans le cadre de cette recherche, les pourcentages issus des résultats du questionnaire seront toujours arrondis afin d'obtenir un nombre entier. En effet, même dans le cas du questionnaire pour les lycées français où le nombre de répondants a été le plus élevé (33 enseignants), la réponse d'un seul enseignant correspond déjà à 3%.

L'arrondi se fera au nombre entier inférieur jusqu'à 0,49¹⁷¹, puis au nombre entier supérieur à partir de 0,5. Dans le cas particulier où il y aurait par exemple 37,5 % et 62,5 %, le résultat indiqué sera soit 38 % et 62 %, soit 37 % et 63 %.

Il se peut également qu'en additionnant l'ensemble des pourcentages cités pour une question, le total ne soit pas égal à 100 %. La raison en sera une des suivantes :

- Je n'ai cité que les résultats principaux (total inférieur à 100)

¹⁷¹ Ou plus précisément 0,4 étant donné que les centièmes ne sont pas affichés sur Google Forms.

- Il y avait plusieurs réponses possibles (total supérieur à 100)

Le sexe des enquêtés n'ayant aucune importance dans cette recherche, aucune question n'avait été posée là-dessus. Pour désigner un ensemble de répondants (femmes, hommes, ou toute personne se définissant autrement), j'utiliserai le terme « enseignants »¹⁷². En revanche, lorsqu'il s'agira de réponses individuelles, j'utiliserai de manière aléatoire le genre féminin ou masculin, à moins qu'une marque indiquant le genre féminin ne figure déjà dans la réponse.

Enfin, sous l'intitulé de chaque section figurent les questions du questionnaire concernées (sauf pour les « Informations générales »).

5. Données de seconde main

Afin de compléter les résultats du questionnaire, et de les inscrire dans un cadre plus large, je me suis également servi de « données de seconde main ». Celles-ci m'ont permis d'établir certaines comparaisons nationales sur des points intéressants que les enquêtés avaient évoqués dans les réponses au questionnaire.

Au niveau national côté français, j'ai exploité des statistiques fournies par la DEPP¹⁷³, et notamment *L'Etat de l'Ecole 2020*. Côté italien, il m'a été impossible de trouver des statistiques nationales (rien sur le site des statistiques du MIUR au-delà de statistiques extrêmement générales sur le nombre d'élèves et d'enseignants, rien sur le site de l'ISTAT, rien sur le site de l'Ufficio Scolastico Regionale). C'est également pour cette raison que la comparaison avec l'Italie apparaîtra quelques fois plus en filigrane que je ne l'aurais souhaité, et qu'une section telle que « les chiffres du français au Piémont » est absente.

D'où l'intérêt de statistiques nationales compilées au niveau européen par le réseau Eurydice, avec le rapport (publié tous les 5 ans) sur les *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école (2017)*, ou celles compilées au niveau international par l'OCDE¹⁷⁴ avec les enquêtes TALIS (également publiées tous les 5 ans), et dans notre cas celle de 2018 (*Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie (Volume I)*, et *Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés (Volume II)*). Tel que précisé au début du Volume I, « son objectif principal est de générer des informations comparables au niveau international permettant d'élaborer et d'appliquer des politiques axées sur les chefs d'établissement, les enseignants et l'enseignement, en mettant l'accent sur les aspects qui affectent l'apprentissage des élèves ». Je précise également que l'enquête TALIS concerne les enseignants (et chefs d'établissement) du 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2), c'est-à-dire pour le

¹⁷² Il s'agit là de la nécessité de fluidifier la lecture (pour un terme revenant plus de 380 fois dans ce mémoire), que l'on soit d'accord ou pas avec l'utilisation de la forme du masculin pluriel pour le sens générique.

¹⁷³ Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance (qui dépend du Ministère de l'Education Nationale).

¹⁷⁴ C'est également l'OCDE qui réalise l'évaluation PISA.

collège et les scuole medie. Quand il sera question des résultats de TALIS, le terme « enseignants » ne concernera donc que la CITE 2.

6. Conventions d'écriture

Par souci de lisibilité, j'utiliserai les abréviations suivantes afin de désigner les différents établissements scolaires :

CITE 2 = collèges français et scuole medie en Italie (publics)

CITE 3 = lycées Généraux et Technologiques (GT) français et licei en Italie (publics)

Collèges = CITE 2 en France, établissements publics

Lycées = CITE 3 en France, établissements publics, filière générale et technologique

PG = CITE 2 en Italie (scuola secondario di Primo Grado), établissements publics

SG = CITE 3 en Italie (scuola secondario di Secondo Grado), licei publics

La CITE 2 dure 4 ans en France et 3 ans en Italie, et elles concernent toutes les deux l'ensemble de la population scolaire.

La CITE 3 dure 3 ans en France et généralement 5 ans en Italie¹⁷⁵, décomposés ainsi : le biennio (2 ans), puis le triennio (3 ans)¹⁷⁶. Quand en France il s'agit désormais (depuis la mise en place de la réforme du lycée en 2019) de choisir parmi des spécialités à partir de la classe de 1^{ère}, en Italie, il existe différents types de lycées : liceo classico, liceo scientifico, liceo artistico, liceo linguistico, liceo delle scienze umane, et liceo musicale e coreutico¹⁷⁷. La question n'ayant pas été posée dans le questionnaire, je ne sais pas de quels types de licei proviennent les réponses.

Par souci de simplicité, j'emploierai les termes LV1, LV2, et LV3 (correspondant respectivement à la 1^{ère}, 2^e, et 3^e langue étrangère), même si les termes équivalents LVA, LVB, et LVC (introduits par la réforme du lycée de 2019), pourront figurer dans certaines remarques des enseignants.

¹⁷⁵ Depuis 2018, les lycées peuvent expérimenter un parcours en 4 ans (environ 200 lycées en 2020). Le nombre d'heures est cependant identique au cursus en 5 ans, même si certains établissements transforment certaines de ces heures en travail en autonomie : <https://www.ilsussidiario.net/news/scuola-liceo-in-4-anni-cambiare-modello-fa-maturare-i-giovani-piu-in-fretta/1979646/>

¹⁷⁶ <https://www.senat.fr/rap/r10-352-2/r10-352-232.html>

¹⁷⁷ Plusieurs licei peuvent être réunis au sein d'un même établissement (*accorpamento* dans un même Istituto Superiore). Les enseignants peuvent donc enseigner au sein du même établissement dans plusieurs licei (un peu comme s'il s'agissait de plusieurs filières), mais le parcours des élèves reste le même.

II. Informations générales

1. Langues étrangères apprises dans le secondaire

La LV1 est obligatoire dès 6 ans en France comme en Italie et jusqu'à la fin de la CITE 3. La LV2 est obligatoire en Italie entre 11 et 14 ans (avec apprentissage obligatoire de l'anglais), et en France entre 12 et 18 ans. Dans certaines filières en Italie, une LV2 (liceo delle scienze umane, filière économique-sociale) et une LV3 (liceo linguistico) peuvent également être obligatoires jusqu'à la fin de la CITE 3.

En ce qui concerne le nombre de langues étrangères apprises en CITE 2 **en 2014** (Eurydice 2017) :

	France	Italie
1 langue	44 %	2 %
2 langues ou plus	55 %	98 %

En CITE 3 (général) :

	France	Italie
aucune langue		2%
1 langue	1 %	75 %
2 langues ou plus	99 %	23 %

On constate donc que les élèves italiens étudient deux langues surtout au PG, et cela correspond bien au fait que l'étude de deux langues est obligatoire durant ces 3 ans (entre 11 et 14 ans), alors que seul un quart des élèves de SG continuent l'apprentissage d'une deuxième langue. En France, la tendance est inverse, puisque seuls un peu plus de la moitié des élèves étudient¹⁷⁸ deux langues au collège, alors que tous vont étudier deux langues au lycée. Le chiffre concernant le collège (chiffre encadré) doit certainement se trouver aux alentours de 75-80 % actuellement, car depuis 2016, la 2^e langue est obligatoire dès la 5^e (et non plus la 4^e).

2. Les chiffres de l'italien en France et en PACA

La région Provence-Alpes-Côte d'Azur constitue une région académique composée de deux académies¹⁷⁹, celle d'Aix-Marseille, la plus grande, et celle de Nice, dont voici les effectifs dans le second degré à la rentrée 2020 :

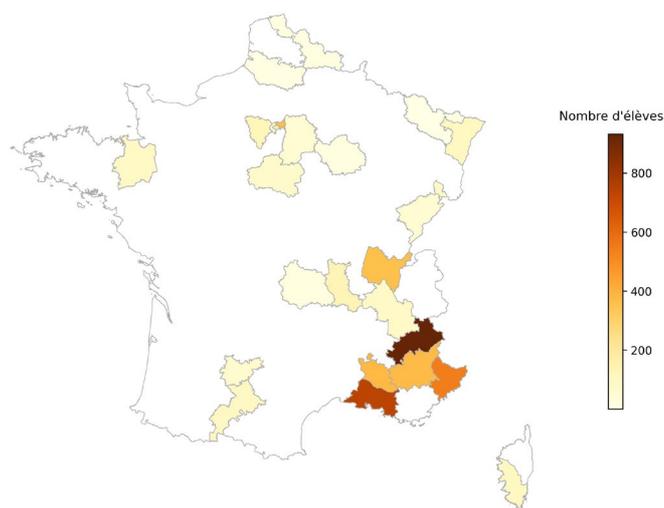
¹⁷⁸ Cf. note 220.

¹⁷⁹ Une fusion des deux académies avait été envisagée puis finalement annulée en 2019 : <https://france3-regions.francetvinfo.fr/provence-alpes-cote-d-azur/fusion-academies-nice-aix-marseille-annulee-1616693.html>

Départements, académies et régions académiques	Public	Privé sous contrat	Privé hors contrat	Public + Privé	% Public
Alpes-de-Haute-Provence	11 679	799	102	12 580	92,8
Hautes-Alpes	9 891	987		10 878	90,9
Bouches-du-Rhône	134 825	39 670	1 452	175 947	76,6
Vaucluse	40 320	10 239	211	50 770	79,4
Aix-Marseille	196 715	51 695	1 765	250 175	78,6
Alpes-Maritimes	72 495	14 557	893	87 945	82,4
Var	69 843	10 442	343	80 628	86,6
Nice	142 338	24 999	1 236	168 573	84,4
Provence-Alpes-Côte d'Azur	339 053	76 694	3 001	418 748	81,0

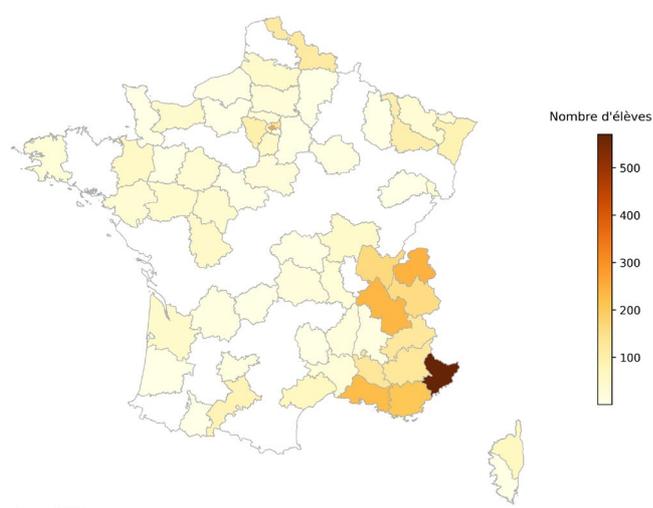
Source : DEPP

Et voici les cartes¹⁸⁰ représentant le nombre d'élèves apprenant l'italien à la rentrée 2020 (public + privé) par département, tout d'abord en LV1 :



Source : DEPP

Nombre d'élèves apprenant l'italien en LV1 au collège à la rentrée 2020 (par départements, en France métropolitaine)



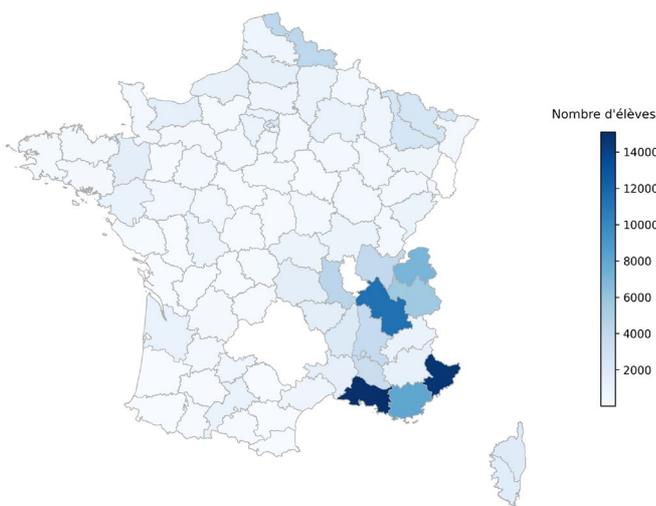
Source : DEPP

Nombre d'élèves apprenant l'italien en LV1 au lycée à la rentrée 2020 (par départements, en France métropolitaine)

On constate que l'italien est relativement peu présent en LV1 au collège (à gauche), et même s'il l'est un peu plus au lycée (à droite), beaucoup de départements ne le proposent pas en LV1. Il en ressort toutefois que c'est en PACA, puis en Auvergne-Rhône-Alpes qu'il est le plus présent.

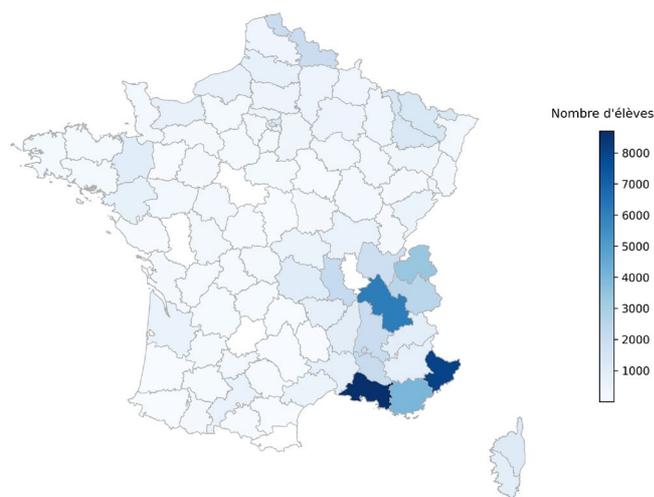
Voici les deux cartes concernant l'italien étudié en LV2 :

¹⁸⁰ Cartes réalisées pour ce mémoire par Raphaël Da Silva à partir des données de la DEPP : <https://www.education.gouv.fr/les-statistiques-sur-les-eleves-et-les-apprentis-100022>



Source : DEPP

Nombre d'élèves apprenant l'italien en LV2 au collège à la rentrée 2020 (par départements, en France métropolitaine)



Source : DEPP

Nombre d'élèves apprenant l'italien en LV2 au lycée à la rentrée 2020 (par départements, en France métropolitaine)

On constate ici que c'est également en PACA et en Auvergne-Rhône-Alpes que l'italien est le plus enseigné en LV2, et ce principalement dans les Alpes Maritimes et les Bouches du Rhône¹⁸¹, ce qui correspond bel et bien à un enseignement de l'italien principalement présent en zone frontalière.

Un autre point important à remarquer est qu'il n'est pas possible d'étudier l'italien dans tous les départements en LV1 et en LV2. La situation est particulièrement visible pour la LV1 et surtout au collège, mais c'est aussi le cas pour la LV2 au collège dans le Centre Sud et dans le Lot.

Ce point avait déjà été souligné par la Société des Italianistes de l'Enseignement Supérieur (SIES) dans une pétition lancée en 2019¹⁸², et elle souhaitait qu'il soit mis fin « aux zones blanches et que l'italien soit proposé dans des établissements de l'enseignement public de tous les départements français » indiquant que « les effectifs de débutants explosent dans les Universités, car les étudiants n'ont pas eu la possibilité d'apprendre la langue de leur choix au collège ou au lycée », et qu'il ne s'agissait donc pas d'un problème de demande. Le président de la SIES, Jean-Luc Nardonne, précisait dans une lettre ouverte quelques semaines plus tard¹⁸³, qu'il fallait sur le sujet « renverser la lecture du Ministère sur certains points : combien d'élèves n'ont pas exprimé leur souhait de faire une Spécialité italien en Première parce qu'ils savaient d'ores et déjà qu'il n'y en aurait pas dans leur lycée ? Combien d'autres qui n'ont même jamais

¹⁸¹ Je tiens à faire remarquer ici que les chiffres sont exprimés de manière absolue et non proportionnellement aux effectifs totaux des départements : il y a par exemple deux fois moins d'élèves dans les Alpes-Maritimes par rapport aux Bouches du Rhône, et encore presque neuf fois moins d'élèves dans les Hautes-Alpes et les Alpes-de-Haute-Provence par rapport aux Alpes-Maritimes.

¹⁸² <https://altritaliani.net/lenseignement-de-litalien-en-france-et-la-reforme-du-lycee-soutenez-la-petition-sies/>

¹⁸³ <https://altritaliani.net/enseignement-de-litalien-en-france-de-belles-avancees-40-de-postes-au-concours/>

pu choisir l'italien dans leur cursus ? Il nous faut donc mener la bataille de la demande contre celle de l'offre ».

La DEPP ne fournit malheureusement pas les statistiques départementales pour la LV3, lesquelles seraient pour nous également intéressantes, car l'italien est la plus choisie des langues en LV3 quand cette option est proposée dans l'établissement. Les chiffres sont cependant disponibles au niveau national, et on peut constater une importante chute des effectifs en 2019. À la rentrée 2017¹⁸⁴, il y avait 43 788 élèves, à la rentrée 2018¹⁸⁵, 42 540 élèves, et à la rentrée 2019¹⁸⁶, 33 969 élèves, ce qui correspond à 37 % des élèves étudiant une LV3 dans un lycée GT en France¹⁸⁷, devant le chinois (17 463), puis l'espagnol (14 776). Cette 1^{ère} place de l'italien en LV3 est cependant à nuancer, car il y a plus du double d'élèves de lycée GT (78 411) qui avaient choisi l'italien en LV2 à la rentrée 2019. Pour la LV1 en revanche, à la rentrée 2019, seuls 3115 élèves de lycée GT avaient choisi l'italien.

Au collège en LV1, il n'y en avait pas beaucoup plus (4 811), mais c'est en LV2 que les effectifs sont les plus élevés (près de 146 000 élèves).

L'académie de Nice indique cependant que 14 lycées publics proposaient la LV3 à la rentrée 2019, et ce sur un total de 39 lycées GT publics. Il n'est donc possible de prendre l'italien en LV3 que dans un peu plus du tiers de ces établissements dans l'académie de Nice.

D'après la Mission Opérationnelle Transfrontalière de la Métropole Nice Côte d'Azur (2019, cf. Bibliographie), dans l'académie de Nice, 23,1 % des élèves apprennent l'italien dans les collèges et lycées publics (et 21,9% dans le privé sous contrat). L'italien est proposé en LV2 dans 196 établissements publics et privés, et 98% des établissements secondaires de l'académie proposent l'enseignement de l'italien. Concernant l'italien en LV3 dans le public, il représente 35% (suivi par le chinois 22%, le russe 16%, l'arabe 12%, le japonais 6%, l'allemand 5%, l'espagnol 4%).

Pour ce qui est de l'apprentissage du français côté italien, la Mission a apparemment eu les mêmes soucis que moi, pour indiquer : « Les données sur l'apprentissage du français dans les écoles italiennes sont manquantes ».

Nous verrons plus loin (cf. IV.2) ce qu'il en est des résultats détaillés pour la région PACA (LV1 et LV2) face aux autres langues.

¹⁸⁴ Repères Et Références Statistiques 2018 (DEPP) : https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/RERS_2018/83/2/depp-2018-RERS-web_986832.pdf

¹⁸⁵ RERS 2019 https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/depp-rers-2019_1162516.pdf

¹⁸⁶ RERS 2020 : <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2020-1316>

¹⁸⁷ <https://www.education.gouv.fr/l-esabac-double-delivrance-du-baccalaureat-francais-et-de-l-esame-di-stato-italien-12413> et *Séminaire franco-italien Esabac à Aix-en-Provence*, 21-26 octobre 2019 (cf. Bibliographie)

3. Sections linguistiques

3.1. Au PG

L'anglais est obligatoire en LV1 et est enseigné à hauteur de 3h par semaine, pour 2h de LV2 (introduites en 2003 par la réforme Moratti¹⁸⁸). Depuis la réforme Gelmini¹⁸⁹ (en vigueur depuis 2009 au PG), il est cependant possible de remplacer ces deux heures de LV2, soit par 2h d'anglais supplémentaire (inglese potenziato), soit par 2h d'italien langue étrangère pour les élèves d'origine étrangère.

3.2. Au SG

L'anglais est également obligatoire en LV1 à hauteur de 3h par semaine pour tous les licei, excepté le liceo linguistico avec 4h sur le biennio et 3h sur le triennio.

La LV2 n'est obligatoire qu'au liceo delle scienze umane également pour 3h par semaine, et au liceo linguistico pour 3h sur le biennio et 4h sur le triennio (ce qui dans ce liceo vaut aussi pour la LV3).

Notons ici que la Réforme Gelmini¹⁹⁰ (entrée en vigueur entre 2010 et 2014 pour les licei) a supprimé la LV2 dans les licei classici et scientifici « sperimentazione bilinguismo » (cette réforme a supprimé toutes les « expérimentations » que pouvaient auparavant mettre en place les licei, ce qui avait déjà été entrepris par le Progetto Brocca à partir de 1992), de même qu'elle a ôté 1h de LV1 en dernière année de biennio et 1h en dernière année de triennio dans les licei scientifici. Ces derniers avaient par ailleurs déjà été concernés par le Progetto Brocca qui avait supprimé la LV2 dans les licei scientifici qui avaient voulu remplacer le latin par notamment le français LV2.

3.3. Au collège

En 6^e, 4h hebdomadaires sont consacrées à la LV1, puis à partir de la 5^e 3h pour la LV1 et 2h30 pour la LV2¹⁹¹, à savoir que la réforme du collège de 2016, bien qu'instaurant la LV2 obligatoire un an plus tôt, a réduit l'enseignement hebdomadaire de cette LV2 de 3h à 2h30.

¹⁸⁸ Cette réforme n'a pas à proprement parler introduit la LV2, car beaucoup de collèges la proposait déjà et ce à hauteur de 3h par semaine.

¹⁸⁹ Qui a fait passer les heures hebdomadaires de 33h à 30h.

¹⁹⁰ Sur la période 2008-2011, cette réforme a entraîné la suppression de près de 90 000 postes (écoles primaires et secondaires)

http://www.repubblica.it/scuola/2011/03/06/news/1_uragano_di_tagli_del_governo_sull_istruzione_il_prossimo_anno_saltano_altre_20_mila_cattedre-13247197/?ref=HRER2-1

¹⁹¹ <https://www.education.gouv.fr/les-horaires-par-cycle-au-college-9884>

Des expérimentations de séances de 45 minutes sont par ailleurs en cours dans une centaine de collèges¹⁹².

Les collèges qui le souhaitent ont cependant la possibilité de proposer des enseignements facultatifs, avec dans notre cas Langues et Cultures Européennes (ou LCE - jusqu'à 2h hebdomadaires), et des classes bilangues. Dans ces dernières, il est possible d'apprendre en plus de la LV1, une LV2 dès la 6^e pour un total de 6h par semaine, mais une répartition horaire propre à chaque établissement¹⁹³. À la rentrée 2019, dans l'académie de Nice, il y avait 39 classes bilangues, et un enseignement LCE dans 6 collèges (sur 144), et 43 classes bilangues dans l'académie d'Aix-Marseille.

Depuis 2017, un enseignement DNL est également possible « à hauteur maximale de la moitié de son volume horaire [de la discipline] ».

3.4. Au lycée

Le lycée offre encore plus de possibilités concernant les options, mais comme son nom l'indique, il s'agit d'options qui ne seront pas forcément présentes dans tous les établissements. Il est seulement obligatoire pour les élèves d'étudier une LV1 et une LV2 pour un total de 5h30 par semaine en 2^{nde}, 4h30 en 1^{ère}, et 4h en terminale, avec éventuellement une heure supplémentaire avec un assistant de langue.

Voici les différentes options et sections ^{194,195,196} :

LV3 (ou LVC) : 3 heures par semaine tout au long du lycée, auxquelles peut s'ajouter une heure avec un assistant de langue.

Enseignement de spécialité LLCE
(Langues, Littérature, et Cultures Etrangères ou Régionales)

¹⁹² <https://www.education.gouv.fr/l-esabac-double-delivrance-du-baccalaureat-francais-et-de-l-esame-di-stato-italien-12413> et *Séminaire franco-italien Esabac à Aix-en-Provence*, 21-26 octobre 2019 (cf. Bibliographie)

¹⁹³ <https://www.letudiant.fr/college/reussir-au-college-de-la-6e-a-la-3e/les-classes-bilangues-mode-d-emploi.html>

¹⁹⁴ <https://eduscol.education.fr/681/apprendre-en-langue-vivante-selo-et-dnl-hors-selo>
<https://eduscol.education.fr/633/seconde-generale-et-technologique>

¹⁹⁵ <https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangeres-et-regionales-11249>

¹⁹⁶ Concernant les effectifs : <https://www.pedagogie.ac-nice.fr/italien/2019/12/01/effectifs-pour-l-italien-a-la-rentree-2019/>
https://www.pedagogie.ac-nice.fr/portail-de-langues/italien/images/PDF/R_2017_liste_etablissements_avec_italien.pdf
http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2018-03/carte_selo_public_rs_2017.pdf

Cet enseignement est à hauteur de 4h hebdomadaires en 1^{ère}, et 6h en Terminale. À la rentrée 2020 en PACA, 88 élèves de 1^{ère} suivaient un enseignement de spécialité LLCE en italien, et 61 en Terminale.

Section européenne ou de langues orientales (SELO)

Il s'agit d'un « enseignement linguistique renforcé proposé dans la langue de la section, selon des modalités propres à chaque établissement », mais qui incluent un enseignement disciplinaire en langue étrangère, c'est-à-dire qu'une « partie du programme d'une ou plusieurs disciplines non linguistiques (DNL¹⁹⁷) est dispensé dans la langue de la section. Dans les voies générale et technologique, cette discipline non linguistique est proposée, **au choix de l'établissement**, parmi les enseignements non linguistiques communs (histoire-géographie, enseignement scientifique, mathématiques, EPS, etc.) ou de spécialité (dans le cycle terminal) ».

Les élèves de cette section peuvent se présenter à une évaluation spécifique au baccalauréat, « en vue d'obtenir l'indication "section européenne" ou "section de langue orientale", suivie de la désignation de la langue sur leur diplôme du baccalauréat ».

À la rentrée 2019, dans l'académie de Nice, il y avait 18 SELO en lycée GT public (4 dans le privé).

À la rentrée 2017, dans l'académie d'Aix-Marseille, il y avait 21 SELO, avec l'enseignement d'une DNL surtout en histoire-géographie, et quelques-unes en mathématiques, SES et philosophie.

Disciplines non linguistiques (hors SELO)

Il est toutefois également possible de suivre un enseignement EMILE hors SELO, à hauteur d'au moins une heure par semaine « sur l'horaire normal de tout ou partie du programme **d'une autre discipline, choisie parmi les enseignements communs ou de spécialité** », et cela pourra être indiqué sur le diplôme du baccalauréat (matières et langues concernées) si l'élève obtient la moyenne au contrôle continu¹⁹⁸.

Section internationale

Ces sections préparent à l'option internationale du baccalauréat (OIB), et elles existent dès le niveau primaire¹⁹⁹. Elles prévoient au collège et au lycée, un enseignement de DNL qui sera évalué au brevet et au baccalauréat. En PACA, il y a actuellement trois sections internationales au lycée (à Marseille, Nice, et Manosque), et 4 sections internationales au collège dans l'académie de Nice.

¹⁹⁷ DNL est le terme généralement utilisé en France, mais il est synonyme d'EMILE ou CLIL.

¹⁹⁸ Indication « discipline non linguistique ayant fait l'objet d'un enseignement en langue vivante ».

¹⁹⁹ <https://www.education.gouv.fr/l-esabac-double-delivrance-du-baccalaureat-francais-et-de-l-esame-di-stato-italien-12413> et *Séminaire franco-italien Esabac à Aix-en-Provence*, 21-26 octobre 2019 (cf. Bibliographie)

Section binationale : Esabac²⁰⁰

Les sections binationales (depuis 2010 pour l'italien²⁰¹) conduisent à l'obtention de l'Esabac à la fin du lycée, c'est-à-dire un double diplôme de fin d'études secondaires : l'Esame di Stato et le Baccalauréat. Ces sections existent également pour l'allemand (Abibac) et l'espagnol (Bachibac).

En 2^{nde}, les élèves doivent suivre 4h d'enseignements spécifiques de langue et littérature, et 3 d'histoire-géographie (DNL) par semaine. En 1^{ère} et Terminale, il y a une heure supplémentaire pour l'histoire-géographie. Depuis 2016 existe l'Esaba Techno pour l'enseignement technologique, dans les filières Tourisme et Marketing.

En Italie, il y a également 4h d'enseignements spécifiques de langue et littérature, mais seulement 2h d'histoire en français²⁰² (DNL).

À la rentrée 2020, il y avait 65 sections Esabac en France (dont Esabac Techno) et 4 sections dans des lycées français en Italie²⁰³. En PACA, il y a 16 sections Esabac. Côté italien, les chiffres sont assez impressionnants, car il y a environ 400 sections Esabac (dont une quarantaine d'Esabac techno)²⁰⁴, avec une quarantaine de sections rien qu'au Piémont.

²⁰⁰ <https://www.education.gouv.fr/l-esabac-double-delivrance-du-baccalaureat-francais-et-de-l-esame-di-stato-italien-12413> et *Séminaire franco-italien Esabac à Aix-en-Provence*, 21-26 octobre 2019 (cf. Bibliographie)

²⁰¹ Accord intergouvernemental signé le 24 février 2009.

²⁰² Decreto MIUR n.95 08/02/2013.

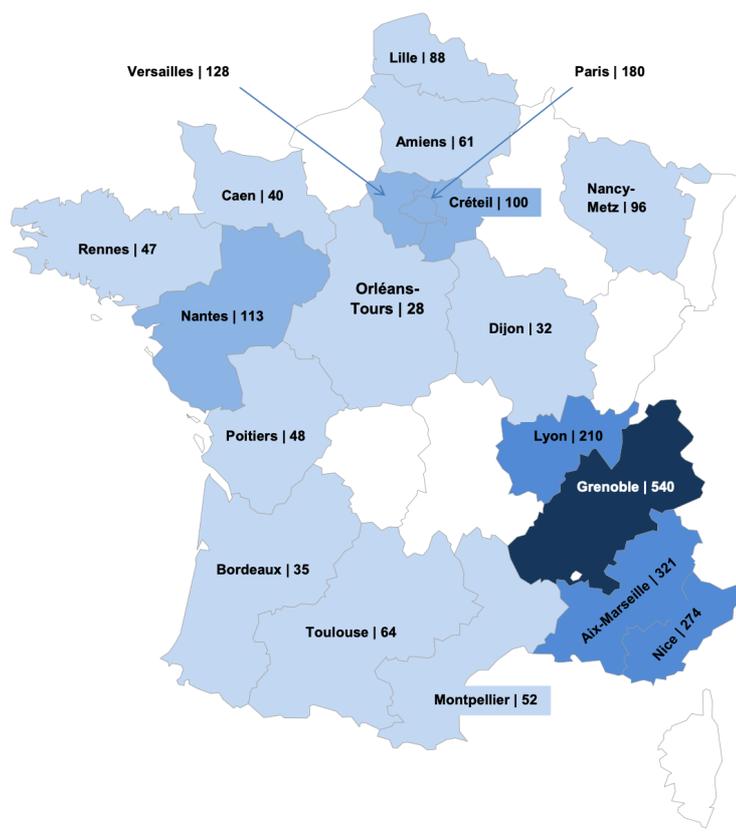
²⁰³ <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000023792189/>

²⁰⁴ <https://www.tecnicadellascuola.it/esabac-un-percorso-di-studi-deccellenza/> /

<https://www.institutfrancais.it/italia/esabac-il-doppio-diploma-italo-francese/>

<https://www.tecnicadellascuola.it/boom-per-l-esabac-383-i-licei-che-rilasciano-la-maturita-italiana-e-il-baccalaureat-francese> (il ne m'a pas été possible de trouver une liste officielle, et donc des chiffres exacts)

1. Carte des académies proposant le dispositif EsaBac à la rentrée 2018 avec le nombre d'élèves



Cette écart très important dans le nombre de sections Esabac proposées peut par ailleurs interroger lorsque l'on regarde les chiffres pour l'Abibac et le Bachibac. En effet, pour ces derniers le nombre de sections est soit strictement égal des deux côtés de la frontière pour l'Abibac (90 sections à la rentrée 2020, chaque établissement ayant un établissement partenaire outre-Rhin²⁰⁵), soit à peu près égal pour le Bachibac (97 sections en France -et une à La Havane- à la rentrée 2020, contre 112 sections en Espagne à la rentrée 2018 -dont 71 en Catalogne²⁰⁶).

On peut tout de même souligner ici le travail du Ministère des Affaires Etrangères français, qui est très actif quant à la promotion de l'Esabac (ou encore du DELF Scolaire²⁰⁷). En effet, au sein de l'Ambassade de France à Rome, il y a un attaché de coopération éducative (ACE), directement sous l'autorité du Conseiller de coopération et d'action culturelle (COCAC), et en charge de 4 attachés de coopération pour le français (ACPF) présents dans les Instituts français

²⁰⁵ <https://www.france-education-international.fr/abibac> (lien mort depuis la 1^{ère} consultation) / sections à la rentrée 2021 (+3) : <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo5/MENC2100023A.htm>

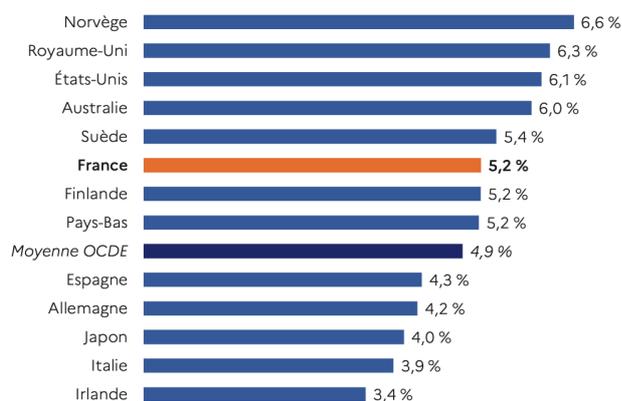
²⁰⁶ <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT000023796477/> / <https://es.ambafrance.org/El-Bachibac-en-Espana>

²⁰⁷ L'Italie arrive en 2^e position après l'Allemagne (36 423 candidats au DELF Scolaire en 2019 en Italie) <https://www.france-education-international.fr/sites/default/files/medias/flipping/rapport-dactivite-2019/92/> (p.45)

de Naples, Palerme, Florence, et Milan. Dans leur fiche de poste²⁰⁸, figure notamment le « développement de l'enseignement bilingue, ESABAC, ESABAC techno et CLIL », l'« informations aux élèves titulaires de l'ESABAC pour leur orientation vers l'enseignement supérieur », ainsi que la « promotion du DELF scolaire auprès des établissements ».

4. Dépenses publiques

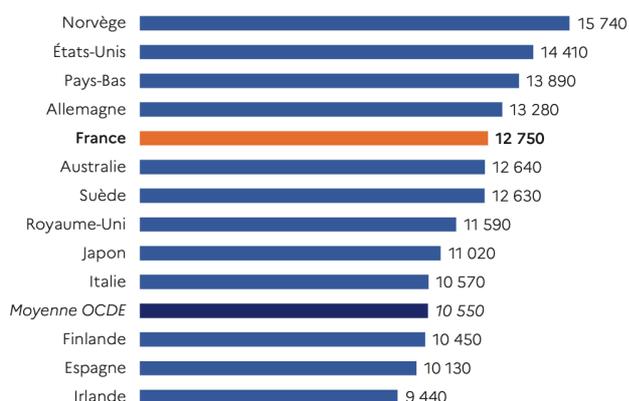
8.4 Dépense d'éducation au titre des établissements d'enseignement (formation initiale hors préélémentaire) par rapport au PIB (2017)



Source : OCDE, Regards sur l'éducation, 2020.

L'état de l'École 2020 © DEPP

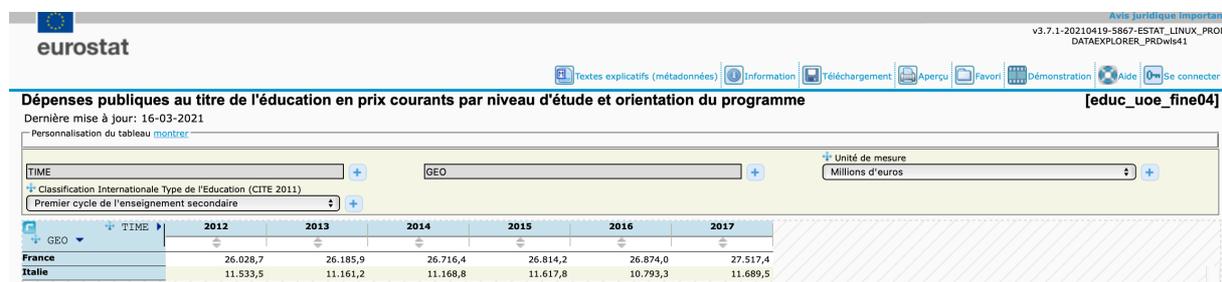
10.4 Dépense moyenne au titre des établissements d'enseignement pour un élève du secondaire, public et privé, en équivalents dollars (2017)



Source : OCDE, Regards sur l'éducation, 2020.

L'état de l'École 2020 © DEPP

Comme on peut le voir sur les graphiques de l'OCDE, les dépenses pour l'éducation et plus spécifiquement dans l'enseignement secondaire sont plus élevées en France qu'en Italie, et cela est confirmé par les données EUROSTAT ci-dessous avec un écart particulièrement important en CITE 2 :



²⁰⁸ D'après celle publiée sur https://pastel.diplomatie.gouv.fr/transparenceext/transparence_emplois_reseau_etranger.php pour l'ACPF de Naples avec prise de poste au 01/09/2022 (consultable jusqu'au 23/08/2021).

eurostat v3.7.1-20210419-5867-ESTAT_LINUX_PROD
DATAEXPLORER_PrdWis41

[educ_uoe_fine04]

Dépenses publiques au titre de l'éducation en prix courants par niveau d'étude et orientation du programme

Dernière mise à jour: 16-03-2021

Personnalisation du tableau [montrer](#)

TIME: [] GEO: [] Unité de mesure: Millions d'euros

Classification Internationale Type de l'Education (CITE 2011): Deuxième cycle de l'enseignement secondaire et enseignement supérieur

GEO	2012	2013	2014	2015	2016	2017
France	25.014,0	25.131,5	25.471,6	25.772,4	26.279,3	26.819,3
Italie	18.639,0	18.995,7	18.404,1	18.528,2	18.512,9	20.211,8

D'après *L'état de l'École 2020*, ce sont 61 milliards d'euros qui ont été consacrés au second degré en 2019, soit 38 % de la Dépense Intérieure d'Éducation (DIE). La moitié de cette somme va aux collèges et 31 % aux lycées GT, à savoir que les régions et départements financent un 5^e de la DIE pour les collèges et les lycées, et que l'État en finance un peu plus des deux tiers.

5. Postes au concours²⁰⁹

Intéressons-nous désormais aux concours de l'Éducation Nationale permettant aux enseignants d'être titularisés en France.

La Société des Italianistes de l'Enseignement Supérieur (SIES) avait lancé en 2019 une pétition, suite à la réforme du Lycée²¹⁰ qui selon elle « bouleverse l'enseignement des LV3 ». La pétition indiquait également une « chute historique » des postes mis au concours, avec un nombre de postes divisé par deux en deux ans pour l'agrégation, et passant de 28 à 16 pour le CAPES (il était encore de 64 en 2013, puis est passé à 35 les trois années suivantes). Les auteurs précisent que ce ne fut le cas pour aucune autre langue, que cela mettait « en péril l'existence même d'un réseau disciplinaire jusque-là voué à satisfaire une demande qui ne décroît pas », et indiquent qu'il s'agit là « d'une politique vexatoire [qui] ne reflète en rien la situation sur le terrain, mais anticipe peut-être la programmation de la fin de l'enseignement d'une LV3 qui constitue le vivier²¹¹ de l'italien en France ». Ils demandaient à ce que l'amitié franco-italienne soit « soutenue politiquement », et attendaient un « geste fort » du Ministère de l'EN (au moins 12 postes à l'agrégation externe et 35 au Capes externe), ainsi qu'un « plan d'accompagnement de la réforme en faveur de l'italien comme langue de spécialité », laquelle, on l'a vu, n'a été choisie que par 149 élèves en PACA à la rentrée 2020 (1^{ère} et Terminale).

²⁰⁹ Je n'évoque ici que la situation en France. En Italie, la situation est très complexe : les concours ne sont pas organisés tous les ans comme en France, mais seulement quand le Ministère le décide (il peut donc se passer plusieurs années sans concours, et quand ils ont lieu il y a un nombre très impressionnant de candidats), il y en a plusieurs s'adressant à différents publics, et avoir réussi le concours permet d'obtenir « l'abilitazione » qui ne signifie pas pour autant être titularisé comme « insegnante di ruolo ».

²¹⁰ Cf. supra.

²¹¹ Ce que l'on nuancera toutefois, car comme nous l'avons vu, même si l'italien arrive en 1^{ère} place pour la LV3, il y a plus du double d'élèves qui apprenaient l'italien en LV2 à la rentrée 2019.

Le Ministère avait alors promis une augmentation de 40 % des postes d'italien²¹² au concours de l'année 2019, et avait également estimé « juste et nécessaire » que l'italien soit proposé dans au moins un établissement public par département.

Si on regarde ce qu'il en est désormais pour le Capes^{213,214}, les places sont passées de 16 à 20 entre 2019 et 2021 pour le concours externe, avec un taux d'admission de 9 % (20 admis pour 227 candidats) pour la session de 2020 (concours externe).

Concernant l'agrégation^{215,216}, les places sont passées de 5 à 8 entre 2019 et 2021 pour le concours externe, avec un taux d'admission de 28 % pour la session de 2020 (concours externe).

En cumulant l'ensemble des places pour le concours externe, on arrive à un total de 28 postes d'enseignant d'italien ouverts en 2021 (auxquels s'ajoutent 12 postes de concours interne). On est donc encore loin du « geste fort » attendu et des 40 % de postes supplémentaires.

Pour les enseignants ayant réussi le concours, les choses ne seront pas simples pour autant, car comme nous le verrons plus loin, il est fréquent qu'ils travaillent sur plusieurs établissements (ceux qui travaillent dans un seul établissement sont conscients de leur chance : « Pour ma part j'ai d'excellentes conditions de travail puisque je suis sur un établissement »), et au début de leur carrière souvent en tant que remplaçants (appelés TZR²¹⁷), ce qui va par exemple jouer un rôle quant à leur investissement au sein de l'établissement puisqu'ils ne sont là que pour du court terme (« Je ne suis que remplaçante cette année, je ne peux me bouger pour mettre en place quelque chose... »).

Par ailleurs, les néo-titulaires n'ont souvent pas le choix de leur futur établissement, ce qui peut en pousser certains à vouloir travailler dans le privé (et passer le CAFEP²¹⁸) pour des raisons qui peuvent être notamment familiales, et ce afin de pouvoir rester dans leur région.

²¹² <https://altritaliani.net/enseignement-de-litalien-en-france-de-belles-avancees-40-de-postes-au-concours/>

²¹³ <https://www.devenirensignant.gouv.fr/cid141810/donnees-statistiques-capes-2019.html>

<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000042575884>

²¹⁴ <https://www.devenirensignant.gouv.fr/cid153322/donnees-statistiques-capes-2020.html>

²¹⁵ <https://www.devenirensignant.gouv.fr/cid143407/donnees-statistiques-agregation-2019.html>

https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/texte_jo/JORFTEXT000042575882

²¹⁶ <https://www.devenirensignant.gouv.fr/cid153287/donnees-statistiques-agregation-2020.html>

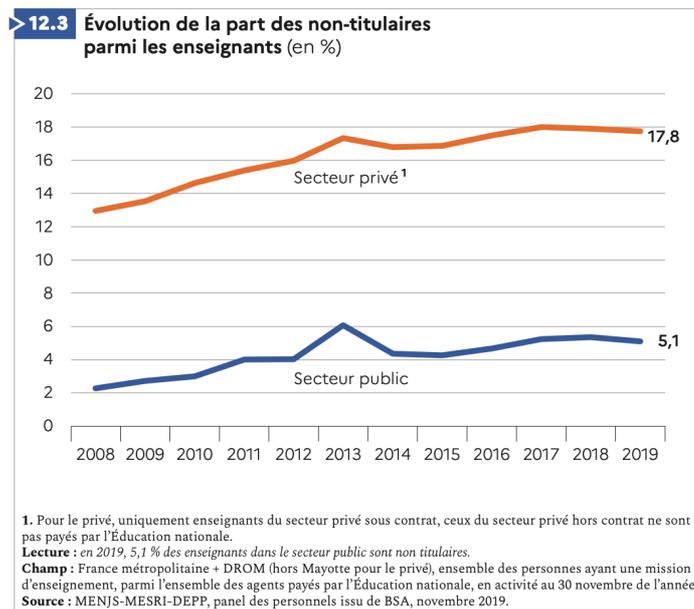
²¹⁷ Titulaire sur Zone de Remplacement : professeur titulaire affecté à une zone de remplacement (souvent en début de carrière).

²¹⁸ Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Enseignement du Privé.

6. Types de contrat

Concernant les postes occupés par les enquêtés, ils sont au moins 85 % de fonctionnaires des deux côtés de la frontière. Les enseignants non-titulaires ne constituent donc qu'une minorité, même si leur nombre est en augmentation en France (graphique ci-contre), ce qui est souligné par une enseignante : « plus grande place est faite aux contractuels, souvent prioritaires par rapport aux TZR car plus malléables et moins onéreux ».

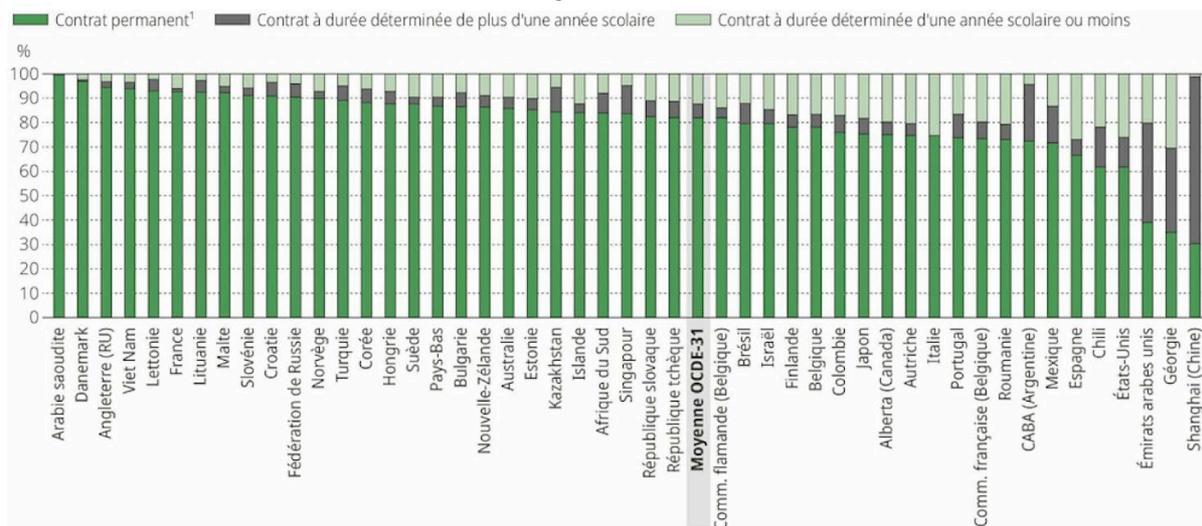
Sur le graphique ci-dessous (TALIS 2018), nous constatons cependant qu'il y a globalement plus d'enseignants contractuels en Italie.



L'état de l'École 2020 © DEPP

Graphique II.3.1. Enseignants sous contrat de travail à durée déterminée

Pourcentage d'enseignants sous contrat de travail à durée déterminée ou permanent dans le premier cycle de l'enseignement secondaire



Ils sont au moins 93 % à travailler à temps plein en Italie, et le sont à 88 % au lycée et à 96 % au collège. En CITE 2, 60 % des enseignants travaillent sur 2 établissements en Italie contre 39 % en France. Ce pourcentage est clairement plus élevé que pour la CITE 3 (seuls 7 % travaillent

sur 2 établissements en Italie), même si c'est moins le cas en France (3 % travaillent dans deux lycées, mais 21 % travaillent dans un lycée ET un collège).

Concernant le temps moyen d'enseignement par semaine, il est de 18h en moyenne au PG pour 18-20h au collège (l'amplitude allant de 11 à 23h), et il est de 18-20h au SG comme au lycée (amplitude de 9 à 24h en France). Les temps de travail sont donc globalement semblables, mais les amplitudes ne sont indiquées que du côté français (les enseignants italiens ayant tous indiqué soit 18h soit 20h)²¹⁹.

Pour ce qui est du nombre d'enseignants par établissement, la situation est intéressante côté italien : au SG ils sont 80 % à avoir au moins deux autres collègues, alors qu'au PG c'est le cas pour 20 % des enseignants, quand la majorité (60 %) n'ont qu'un collègue. Cela semble entrer en contradiction avec le fait que la plupart des élèves apprenant le français le font au PG, et nous verrons plus loin que les effectifs de classe sont similaires au PG et au SG. Cette contradiction apparente est cependant probablement due au fait qu'il y a beaucoup d'établissements de PG (896 contre 113 établissements SG) surtout comparés à la France (354 collèges contre 102 lycées), et également au fait que les enseignants du PG ont en moyenne 9-10 classes, alors que leurs collègues du SG en ont 5-6.

Côté français, la majorité²²⁰ (58 %) des enseignants en collège sont seuls dans leur établissement, et 39 % ont un collègue. Au lycée, la moitié ont un collègue, 33 % sont seuls, et 18 % en ont au moins deux. Concernant le nombre de classes, cela va de 7 à 9 au collège, et de 3 à 13 au lycée, le quart des enseignants ayant 8 classes. Les enseignants français peuvent donc se retrouver plus isolés dans leur pratique, car ils ont moins de possibilités d'échanger avec un collègue de leur matière, et cela est ressorti dans les réponses aux questionnaires : « enseignants isolés qui doivent se débrouiller seuls », « En tant qu'enseignant d'italien, on est trop souvent seul : aucune possibilité d'échange avec les collègues comme c'est le cas dans toutes les autres matières... [...] Seul, on se sclérose ». Un autre enseignant précise que des demandes de réunion avec les autres enseignants d'italien du bassin (soit dans un simple but d'échange, soit dans un but de clarification des programmes – de LLCE par exemple) sont régulièrement faites au rectorat et à l'inspection, mais qu'elles restent sans réponse : « le travail de mise en commun n'y est pas » et tout « travail en réseau est à l'initiative de l'enseignant ».

Une enseignante au PG indique de son côté : « J'ai de la chance puisque je peux compter sur la collaboration de ma collègue d'anglais avec qui je travaille au niveau programmation, contrôles, évaluation, etc. ».

Enfin, pour ce qui est des enseignants dont la langue est leur (ou une de leurs) langue(s) première(s) (ou « langue maternelle »), ils sont 31 % au collège, 18 % au lycée, 2 sur 5 au PG, mais au SG seul 1 enseignant (sur 15) a indiqué avoir eu une éducation bilingue. Les

²¹⁹ Notons ici que le temps d'enseignement d'un.e « insegnante di ruolo » en Italie est de 18h.

²²⁰ Je prendrai ici le parti de conjuguer le verbe avec le complément du nom (même s'il n'est que sous-entendu) dans des expressions telles que « la majorité/moitié/... des enseignants », c'est-à-dire au pluriel, puisque cela me paraît plus élégant et me permet de mettre l'accent sur le nombre, bien qu'il serait normalement (et normativement) plus « correct » de l'accorder ici au singulier : http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=1682

enseignants de langue première italienne en France ont aussi souvent grandi et étudié en Italie (cf. VI.2), et un enseignant a indiqué que cela pouvait par exemple poser des problèmes lors de la prise de poste, tout d'abord quant à la compréhension du fonctionnement du système éducatif (ce qui concerne aussi dans une certaine mesure les néo-titulaires français : « quelle gestion de classe, quels interlocuteurs »), mais également quant aux éléments de la culture éducative (voire de la culture tout court), en soulignant là l'importance de l'accompagnement des néo-titulaires (« il y a tout un système à comprendre »).

III. Pédagogie

1. Le manuel

Etes-vous satisfait-e du/des manuels que vous utilisez ? (suffisamment récents, documents de qualité, etc.)

Quel manuel utilisez-vous ? Avec un cahier d'exercices ?

Le complétez-vous régulièrement avec d'autres documents (personnels ou glanés sur internet) ? Si vous le faites régulièrement, pour quelle(s) raison(s) ?

La majorité des enseignants italiens (moyenne de 53 %) sont « plutôt » satisfaits des manuels. Au PG, presque tous les manuels cités sont différents, et au SG, les manuels les plus utilisés sont Café Monde, Etapes, et Exploits. Il sont très souvent complétés avec d'autres documents, au SG le plus souvent par souhait de donner le maximum de documents aux élèves, ou parce que le manuel manque de récapitulatifs grammaticaux bien faits. Le cahier d'exercice est utilisé quant à lui par 60 % des enseignants.

Côté français, au collège, les enseignants sont quasiment autant à être soit « moyennement » satisfaits soit « plutôt » satisfaits du manuel utilisé, et au lycée, la majorité (44 %) se disent « plutôt » satisfaits du manuel. Les manuels les plus fréquemment utilisés au collège comme au lycée sont Azione, Tutto bene, Strada Facendo (et Esplorazione au lycée). Beaucoup d'enseignants indiquent en utiliser plusieurs (en fonction des classes), l'une précisant « tous, aucun n'est parfait », et trois enseignants de lycée indiquent n'en utiliser aucun. Au collège comme au lycée, il est très souvent complété par d'autres documents (environ 83 %), principalement dans le but de donner un maximum de documents aux élèves, et surtout des documents plus adaptés, plus authentiques, et plus actuels. 25 % des enseignants estiment que le manuel manque d'exercices, et le cahier d'exercice est lui peu utilisé (15 % au collège, et 22 % au lycée). Il est important de noter qu'en France, les enseignants ont le choix du manuel au niveau de leur établissement. Un enseignant souligne toutefois qu'il n'y a par exemple pas de manuel d'italien spécifique pour la filière technologique.

2. Les approches didactiques

Quelle approche²²¹ mettez-vous en avant dans vos cours ? (communicative, actionnelle, etc.) Vous pouvez développer, notamment si l'approche que vous souhaitez adopter est impossible ou compliquée à mettre en place dans vos conditions d'enseignement.

²²¹ Avec le recul, je me dis que j'aurais dû mettre « approche(s) » au pluriel (notamment suite à la lecture de C. Puren et B. Maurer (2019), bien que C. Puren préfère le terme de « perspective » (2009, p.166)), mais au final beaucoup d'enseignants ne se sont pas privés pour en indiquer plusieurs, donc je ne pense pas que la formulation au singulier les ait influencés outre mesure.

L'approche la plus souvent citée côté italien est l'approche communicative, à laquelle s'ajoute la perspective actionnelle pour la moitié des enseignants du SG.

Côté français, les enseignants ont clairement plus tendance à utiliser soit la perspective actionnelle, soit les deux (« Je varie le plus possible les approches et je n'en privilégie aucune, pour m'adapter au mieux à la diversité des élèves. Etant TZR, par la force des choses on apprend à être très élastique avec un public qui n'est jamais le même, et un esprit, un fonctionnement qui diffère d'un établissement à un autre »), quelques-uns (7) n'ayant indiqué que la méthode communicative. Certains ont également pointé les difficultés à mettre en place la perspective actionnelle à cause des effectifs importants ou d'un manque de temps :

« C'est difficile d'adopter une approche actionnelle avec des classes nombreuses ; pour travailler correctement, il faudrait des classes de 15/16 élèves maximum (utopie). »

« Actionnelle avec un projet final assez concret et le plus possible en lien avec la réalité de mes élèves, mais l'Expression orale est très difficile à évaluer compte tenu du nombre d'élèves par classe. »

« Communicative et actionnelle en tâche finale, le manque d'heure évident rend tout travail de groupe ou de recherches ou de cooperative learning très ponctuel. »

Le fait que les enseignants fassent preuve d'un certain « éclectisme²²² » quant aux approches montre qu'une éventuelle mise en pratique de la MPI ne devrait pas s'avérer problématique.

3. Le programme

Que pensez-vous du programme établi par le Ministère ?

Avez-vous le temps de respecter le programme demandé ?

La progression est-elle selon vous bien pensée ? Si non, pourquoi ?

L'adhésion au programme du Ministère obtient une majorité de 4 (sur l'échelle de 5) au PG comme au SG, même si cela est un peu plus nuancé pour le SG (40 % de « 3 »).

40 % des enseignants de PG estiment avoir le temps de respecter le programme (5 sur l'échelle de 5), alors que 67 % des enseignants du SG estiment avoir « plutôt » le temps de respecter le programme. Concernant la progression, elle est majoritairement perçue comme « moyennement » bien pensée au PG comme au SG. Un enseignant de PG écrit aborder les points grammaticaux selon l'ordre qui lui semble « le plus logique et le plus adapté » et une enseignante de SG précise que « les *indicazioni nazionali* fixent des objectifs, mais pas de programme, elles n'explicitent pas de progression non plus ».

²²² Au sens de C. Puren : *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. 3ème édition électronique, octobre 2013, 140 p. [1ère édition papier : Paris, Didier, collection CREDIF-Essais, 1994, 203 p.]. [en ligne] Disponible sur : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1994e/>

Les enseignants français ont globalement une opinion « moyennement » positive du programme, même si elle l'est un peu plus au collège (presque autant de « 4 » que de « 3 »). Les enseignants estiment majoritairement avoir « moyennement » le temps de respecter le programme, même s'ils sont un quart à considérer avoir « plutôt » le temps, et les opinions sont semblables concernant la progression, malgré un léger mieux (5 à 10 % de plus ayant indiqué « 4 »).

Certains enseignants la qualifie de trop ambitieuse (cf. aussi question suivante) et exigeante, soulignant un nombre d'heures insuffisant :

« La progression en italien comme dans toutes les matières est très ambitieuse. »

« Progression qui me semble globalement cohérente mais trop ambitieuse »

« Exigences trop élevées par rapport au niveau des élèves qui arrivent au lycée et pas assez d'heures »

« Manque de temps. Trop peu d'heures d'enseignement par rapport aux programmes et surtout au niveau des élèves. C'est compliqué de tout faire et bien en respectant les élèves, leur niveau et leurs capacités. »

« On n'a pas le temps d'approfondir quoi que ce soit si on veut pouvoir aborder tout le programme qui est très chargé »

« Avec si peu de moyens horaires, le mot "pédagogie" n'a plus vraiment de sens ! »

« Quels enseignants ont appris la langue qu'ils enseignent en 2h/2.5h de cours hebdomadaires ? »

« manque d'heures pour un programme trop ambitieux »

« on a l'impression de tout faire vite !!! et donc mal ! »

D'autres pointent le fait que les pré-requis (en français également) sont rarement acquis, ainsi qu'une trop grande hétérogénéité des groupes :

« je suis en REP et les élèves sont pour la plupart en difficulté scolaire. La progression repose sur des préacquis du français, qu'en réalité les élèves ne maîtrisent pas »

« Ce que je trouve le plus difficile c'est de faire de la différenciation en classe pour permettre à chaque élève de progresser à son rythme en se basant sur ses prérequis. Surtout en 3^o où les groupes sont souvent assez hétérogènes. »

« Les bases sont à reprendre systématiquement ce qui est normal, mais en 2h hebdomadaires, reprendre ces bases et aller de l'avant dans le programme est déraisonnable. »

« "l'hétérogénéité", doux euphémisme qui signifie qu'aujourd'hui dans une classe de seconde de 35 élèves, 5 suivent, 10 s'accrochent et 20 n'ont pas les bases suffisantes de l'école élémentaire pour pouvoir suivre. »

Une enseignante de lycée, enfin, souligne que « le souci ne réside pas vraiment dans la progression, mais dans le choix des thématiques, qui, en se diversifiant, s'appauvrissent ». Elle ajoute que « les 4 notions [*terme d'avant la réforme ; on parle désormais d' « axes »*] donnaient plus de libertés pédagogiques au professeur, qui avait le temps de balayer un plus large éventail de documents, d'approfondir les aspects culturels, historiques, ... », ce que confirme un autre enseignant : « Au fil des ans, la marge de liberté s'est réduite. Dès la Seconde nous devons préparer les élèves aux épreuves de Première puis de Terminale. C'est très frustrant

: il faut enchaîner l'étude des "axes". C'est un peu artificiel et de réforme en réforme, ce "jargon" (les notions, puis les axes, les thèmes, les thématiques...) m'insupporte ».

Est-il trop ambitieux ? (en termes d'heures, niveau visé, etc.)

Quelle marge de liberté vous autorisez-vous ?

63 % des enseignants italiens ne trouvent pas le programme trop ambitieux, et la grande majorité affirment s'accorder la marge de liberté qui leur est nécessaire : « je me sens protagoniste de ma démarche », « assez large », « assez grande », « 40 % », « la marge dont j'ai besoin pour adapter les cours aux situations », cela pouvant dépendre des sections (« les classes Esabac ont peu de marge de liberté, au contraire le *liceo scientifico sportivo* laisse beaucoup de liberté de choix »). Seul un enseignant dit ne s'accorder que « très peu » de liberté.

Les $\frac{3}{4}$ des enseignants de lycée trouvent quant à eux le programme trop ambitieux, et quasiment autant au collège (68 %). Quant à la marge de liberté, elle est très variable, et va de « aucune » à « totale », la majorité des enseignants affirmant cependant s'accorder une « grande » marge de liberté dans le but de s'adapter au mieux aux élèves :

« ayant longtemps travaillé en lycée, je vise avant tout la maîtrise des notions de base, de façon à permettre aux élèves qui vont aller en seconde générale de disposer de bases solides »

« J'avance plus vite si certains en ont la capacité, je ralentis selon les besoins. Je pratique de plus en plus la pédagogie différenciée. Une de mes priorités : faire aimer le cours d'italien, la langue et la culture, sans baisser les exigences. »

« Je m'autorise la liberté qui me semble judicieuse dans le respect des attentes à l'examen pour ne pas mettre les élèves en difficulté, mais en gardant à l'esprit mon expérience acquise et du bon sens. »

« Étant en rep je préfère faire moins, mais faire bien »

« Marge adaptée aux capacités des différents groupes. »

« La plus grande... à l'impossible nul n'est tenu ! »

Des enseignants de collège précisent quant à eux qu'il n'y a pas de « progression obligatoire » :

« Nous avons toute liberté dans la mesure où les programmes sont conçus par cycle »

« On a juste les descripteurs des attendus de fin de niveau (A1/A2). Du coup on ne peut pas parler de "progression" dans les programmes, et c'est tant mieux. On a ainsi plus de liberté pour organiser les contenus dans l'ordre qui nous convient. »

Quand un autre rappelle que la liberté pédagogique est inscrite dans la loi, bien qu'il soit toutefois précisé qu'elle doit s'exercer « dans le respect des programmes » et « dans le cadre du projet d'établissement » :

« Absolument tout. Article L912-1-1 Création Loi n°2005-380 du 23 avril 2005 - art. 48 (JORF 24 avril 2005) : La liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre

du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection. »

Enfin, une enseignante souligne qu'il peut être difficile de s'accorder une marge de liberté quand il y a plusieurs enseignants d'italien dans l'établissement : « les axes sont suffisamment larges pour pouvoir varier les thématiques, cependant la liberté est relative quand il y a plusieurs enseignants d'italien dans l'établissement et qu'il faut choisir des évaluations communes à tous les élèves d'un niveau ».

4. La pratique de l'oral

Quelle place est accordée à la pratique de l'oral dans vos cours ?

Au PG, les enseignants sont autant à accorder « 75 % du temps ou plus » à la pratique de l'oral (40 %) qu'ils le sont à accorder « entre 50 et 74 % ». Au SG, moins de place est accordée à la pratique de l'oral, car ils sont 60 % à y consacrer « entre 50 et 74 % » du temps, et 40 % « entre 25 et 49 % ».

Au collège comme au lycée, un peu plus de la moitié des enseignants disent accorder « entre 50 et 74% » du temps à la pratique de l'oral (moyenne de 56 %). Le reste des enseignants va accorder « entre 25 et 49 % » à l'oral au collège, alors qu'une place plus grande sera réservée à l'oral au lycée avec 15 % des enseignants lui accordant « 75 % du temps ou plus ».

5. La langue d'enseignement

Quelle langue utilisez-vous principalement ?

Dans quels cas n'utilisez-vous pas la langue cible ? (explications grammaticales, traduction d'une phrase dite en langue cible pour s'assurer de la bonne compréhension d'une consigne, etc...)

Au PG comme au SG, 60 % des enseignants utilisent alternativement le français et l'italien à hauteur de 50 % durant le cours, 40 % utilisant principalement le français. Quand ils viennent à utiliser l'italien, ils le font généralement pour des explications grammaticales, des consignes, afin d'être « absolument sûr[s] que les élèves comprennent », mais « après les avoir expliquées en français », et ponctuellement pour des traductions de mots nouveaux ou de phrases « particulièrement complexes ».

Au collège, la plupart des enseignants (65 %) utilisent le français et l'italien à hauteur de 50 %, sinon l'italien, et au lycée la plupart des enseignants utilisent l'italien (67 %) sinon les deux langues à hauteur de 50 %. Quand ils recourent au français, c'est généralement également pour des explications grammaticales, la traduction des consignes (« nécessaire pour les élèves

les plus en difficultés, qui ont besoin de reformulation, même en français »), voire pour expliquer des « concepts culturels difficiles », réagir à des problèmes de comportements, ou « développer une complicité avec des élèves qui n'ont pas un niveau suffisant pour comprendre du second degré ». Une enseignante indique qu'il lui arrive de « traduire une phrase pour s'assurer de la bonne compréhension d'une consigne, mais je culpabilise ! », quand une autre affirme : « je ne crains pas d'utiliser les deux, n'en déplaie ! ». On voit donc ici que le « tabou vivace » (cf. Partie 1, III.4) quant au fait de faire appel à la langue première des apprenants est toujours présent.

6. Les effectifs de classe

Combien d'élèves par classe en moyenne ? (vous pouvez indiquer une fourchette)
Idéalement, combien d'élèves souhaiteriez-vous avoir (ou avez-vous) par classe pour pouvoir enseigner efficacement ?

Au PG, il y a en moyenne entre 20 et 25 élèves par classe, et au SG, il y a autant d'enseignants ayant en moyenne entre 12 et 20 élèves que d'enseignants ayant entre 20 et 30 élèves.

Au collège, cela va de 11 à 30 élèves, une majorité d'enseignants (14 sur 26 réponses) ayant entre 20 et 25 élèves et 11 entre 25 et 30 élèves. Au lycée, sur 33 réponses, 8 ont indiqué avoir des classes de moins de 20 élèves, 10 environ 20 élèves, 11 entre 20 et 30 élèves, et un enseignant 35 élèves. Il est donc difficile de faire ressortir des tendances, mais l'on peut quand même constater que la majorité des enseignants se retrouvent devant des classes de 20 élèves ou plus (bien que le nombre soit très variable entre 20 et 30 élèves).

Concernant l'effectif considéré comme idéal, au PG, il y a autant d'enseignants affirmant qu'une classe idéale est composée de 15 à 19 élèves que d'enseignants souhaitant une classe de moins de 15 élèves (40 %), quand 20 % des répondants ont indiqué 20 à 24 élèves. Au SG, une courte majorité (53 %) souhaitent des classes de moins de 15 élèves, et 47 % des classes de 15 à 19 élèves.

Au collège comme au lycée, les enseignants sont environ 60 % à penser qu'une classe idéale se compose de 15 à 19 élèves. Concernant les autres enseignants, ils sont une majorité au collège à penser qu'il vaut mieux faire cours à moins de 15 élèves (23 %), et à l'inverse une majorité au lycée à préférer enseigner devant 20 à 24 élèves (27 %).

On constate donc que globalement, même s'il y a plus d'enseignants italiens souhaitant travailler avec des classes de moins de 15 élèves, qu'aucun enseignant ni français ni italien ne souhaite donner cours à des classes de 25 élèves ou plus :

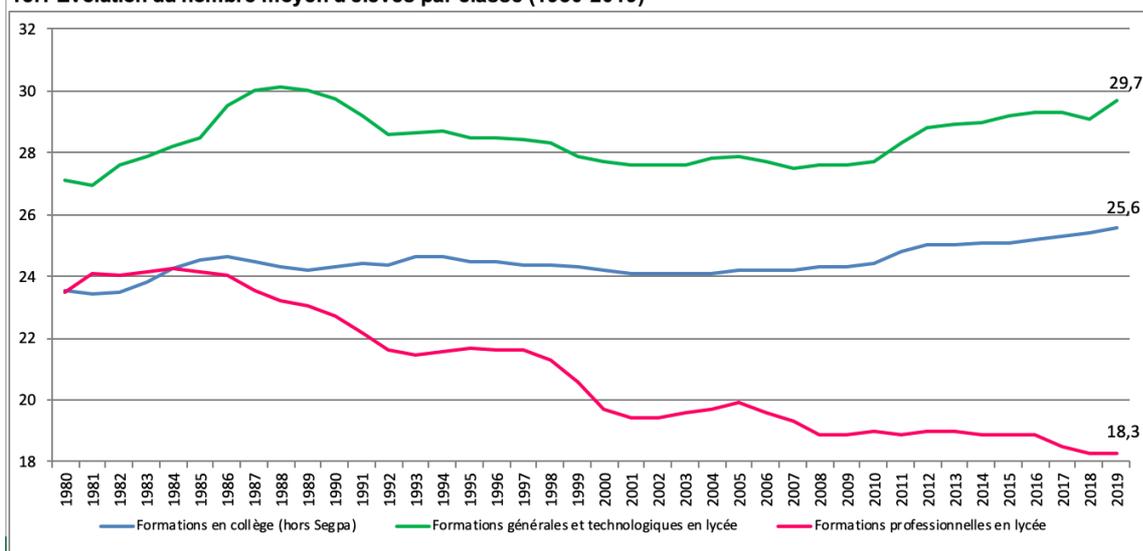
« Je vois très nettement qu'avec mes groupes de 16 à 24 élèves je suis favorisée : peu de conflits à gérer, une atmosphère détendue en classe, propice aux apprentissages, la possibilité de bien individualiser la particularité de chaque élève et ses difficultés rencontrées ou ses besoins. »

« Effectifs des classes trop lourds pour la pratique d'une langue vivante. »

« Dynamique entre 15 et 22 élèves (max. 24), possibilité de travail en îlot »

Sur le graphique ci-dessous, on peut également constater que la situation ne va actuellement pas dans le sens souhaité par les enseignants français, puisqu'en 2019, il y avait environ 1 élève de plus par classe au collège et 2 élèves de plus par classe au lycée, par rapport à 2009 :

18.1 Évolution du nombre moyen d'élèves par classe (1980-2019)



L'état de l'École 2020 © DEPP

Lecture : à la rentrée 2019, les classes de collège accueillent en moyenne 25,6 élèves.

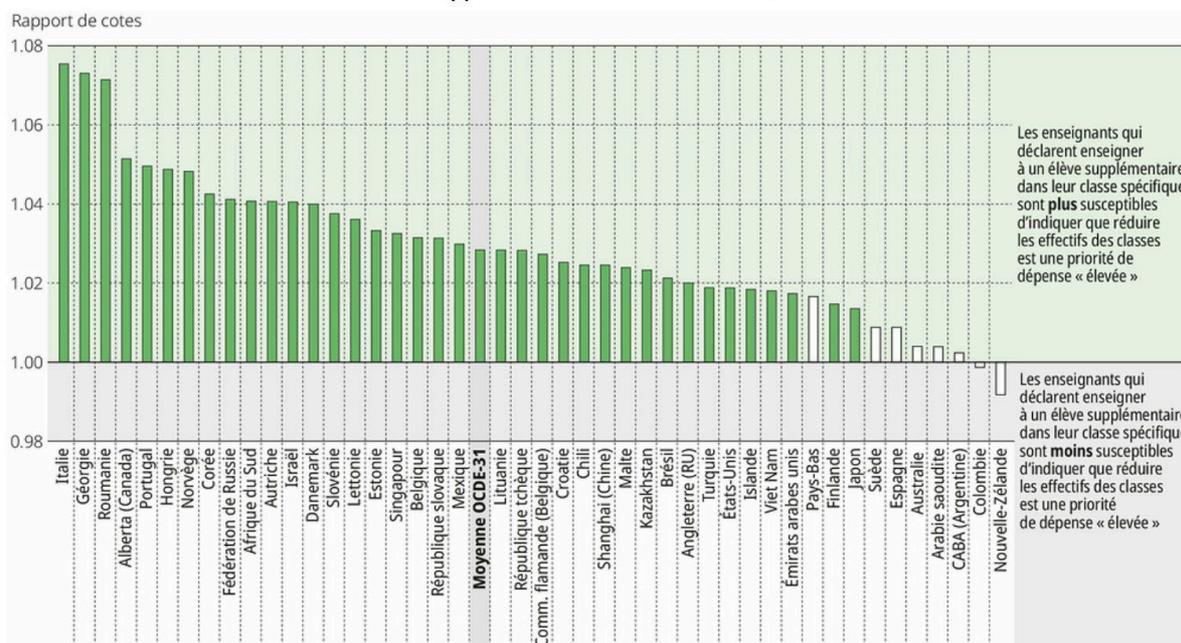
Champ : France métropolitaine (jusqu'en 1994) ; France métropolitaine + DROM (depuis 1995) y compris Mayotte à partir de 2011, public et privé.

Source : MENJS-MESRI-DEPP.

Et ce souhait un peu plus prononcé des enseignants italiens pour travailler avec de petits effectifs se reflète dans le graphique ci-dessous (TALIS 2018), puisqu'ils sont les plus nombreux à considérer la réduction des effectifs de classe comme étant une priorité de dépenses élevée (pas d'indication pour la France) :

Graphique I.3.18. Lien entre la réduction de la taille des classes en tant que priorité de dépenses très élevée et les effectifs des classes

Probabilité de réduire les effectifs des classes déclarée comme une priorité de dépenses à importance « élevée » en rapport avec les effectifs des classes ^{1,2,3,4,5}



7. L'espace-classe

Quelle est généralement la disposition de votre salle ?

Au PG, dans 80 % des salles les élèves sont 2 par table. Au SG, 67 % du temps, ils sont 2 par table (sinon en U, en îlot, ou seul par table).

En France, la majorité des élèves sont 2 par table (environ 60 %). Au collège, les autres sont le plus souvent en îlots (quasiment 40 %, ce qui n'est pas négligeable), alors qu'au lycée la situation est plus variable : 9 % travaillent en îlots, 9 % en U, plusieurs enseignants indiquant que la configuration peut varier d'une salle voire d'un établissement à l'autre. Une enseignante ajoute qu'« à 30 on remplit vite l'espace » et un autre qu'il « fuit » les tables en U (sans en préciser la raison).

Une question aurait été ici plus pertinente : Dans quelle mesure pouvez-vous modifier la disposition de votre salle de classe selon vos objectifs pédagogiques ? ou, La disposition de votre salle de classe est-elle généralement adaptée à vos objectifs pédagogiques ?

En effet, les différentes configurations peuvent servir différents objectifs. Par ailleurs, quand la salle est utilisée pour différentes matières (qui plus est si les tables ne sont pas mobiles), il va être compliqué d'en changer la disposition à chaque cours (temps perdu, bruit, les murs qu'il est difficile de pousser, etc...). Les enseignants peuvent donc se contenter de fait de la

disposition de la salle dans laquelle ils se trouvent, l'idéal étant cependant qu'ils puissent organiser l'espace-classe comme ils le souhaitent, étant donné l'influence que celui-ci peut directement avoir sur la pédagogie²²³.

8. Temps consacré aux tâches pédagogiques

Durant les cours considérez-vous avoir pleinement le temps de vous consacrer à vos tâches pédagogiques (c'est-à-dire le temps effectif d'enseignement en classe par rapport par exemple au fait de devoir gérer des problèmes administratifs, techniques, de comportement, etc.) ? Si la réponse précédente se situe entre 1 et 3, pourquoi ?

Au PG, la majorité des enseignants (4 sur les 5 réponses) estiment avoir « plutôt » le temps de se consacrer aux tâches pédagogiques, alors qu'à l'inverse au SG, la majorité (40 %) estiment n'avoir « plutôt pas » le temps. En cause, les tâches administratives qui « pèsent lourdement sur l'heure de cours » (registre électronique, justification des absences).

En France, la majorité des enseignants estiment avoir « plutôt » le temps de se consacrer aux tâches pédagogiques (environ 40 %), même si 45 % estiment avoir soit « plutôt pas » le temps, soit « moyennement » le temps.

Les raisons évoquées côté français sont les suivantes :

- Les questions administratives (l'appel informatisé, « beaucoup de fiches de suivi de classe ou de livrets d'accompagnement à compléter »)
- La gestion des problèmes de comportements : « il faut faire trop de discipline », « La réponse en fait varie énormément d'une classe à une autre. Cette année, je peux répondre 4 ; l'année dernière, certaines classes étaient difficiles, je passais beaucoup de temps à gérer des problèmes de comportement. »
- Les problèmes techniques (« pc, vidéoprojecteur, micro, feutres ») et informatiques (« problème de connection à Pronote », ou la « mise en route de l'outil informatique » qui revient à plusieurs reprises)
- Les changements de salles

L'enquête TALIS 2018 nous apprend à ce sujet que les enseignants italiens et français consacrent en moyenne entre 75 et 80 % du temps à l'enseignement dans une leçon typique, ce qui les place juste en-dessous de la moyenne de l'OCDE.

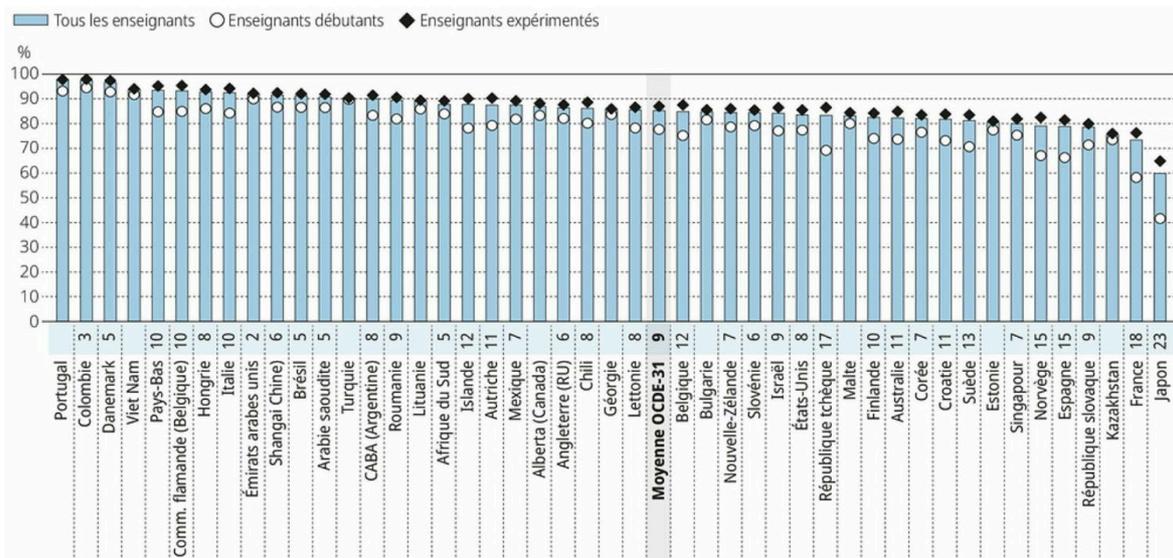
²²³ <https://www.youtube.com/watch?v=Yn1YMTfbUqI/> voir également cette page très intéressante de l'académie de Poitiers, allant du système D avec des balles de tennis sous les tables aux ardoises géantes : http://ww2.ac-poitiers.fr/anglais_lp/spip.php?article427

Il y est également démontré que le temps effectif consacré à l'enseignement est moindre dans les classes plus chargées, entre autres car « toutes les autres caractéristiques des classes et des enseignants étant égales, les enseignants des classes plus chargées peuvent avoir besoin de plus de temps pour noter les présences ou distribuer les formulaires scolaires (comme simple conséquence d'un plus grand nombre d'élèves), mais également pour maintenir l'ordre dans la classe ».

Sur le graphique suivant, on peut constater que les enseignants italiens sont plus nombreux (env. 92 %) à estimer qu'ils sont capables de calmer un élève perturbateur au moins « dans une certaine mesure », alors que les enseignants français ne sont que 73 % :

Graphique I.2.8. **Calmer un élève perturbateur, selon l'expérience dans l'enseignement**

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui estiment parvenir « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » à calmer un élève bruyant ou perturbateur



Note : Les différences statistiquement significatives entre les enseignants expérimentés (avec plus de 5 ans d'expérience) et les enseignants débutants (avec 5 ans d'expérience ou moins) sont indiquées à côté du nom du pays/de l'économie (voir l'annexe B).

Les pays et les économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants qui estiment parvenir « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » à calmer un élève bruyant ou perturbateur.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.2.20.

En lien avec le graphique précédent, et les nombreuses affirmations des enseignants français concernant la gestion des comportements, le graphique suivant montre en effet qu'au début de la séance, les enseignants français doivent attendre plus longtemps que leurs collègues italiens avant que les élèves ne se calment, de même qu'il y a plus de bruit perturbant la classe en France :

Graphique I.3.14. **Changement dans la discipline en classe de 2013 à 2018**

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes concernant leur classe cible



9. Le CECR

Utilisez-vous le Portfolio Européen des Langues (PEL) avec vos élèves (tel que conseillé par le Conseil de l'Europe dans le cadre de la promotion de l'éducation plurilingue) ?

Le PEL est utilisé par 60 % des enseignants au PG (3 enseignants sur 5), et par seulement 13 % des enseignants au SG. En France, il est également très peu utilisé au lycée (15 %), mais à l'inverse de l'Italie, il l'est encore moins au collège (seul un « oui » sur 26 réponses soit 4 %).

Dans quelle mesure avez-vous l'impression que le CECR (ses descripteurs, ses recommandations, etc...) vous aide dans votre métier au quotidien ? Précisez.

Au PG, la majorité des enseignants (60 %) le trouvent « moyennement » utile, et au SG ils sont 47 % à le trouver « plutôt » utile, et 40 % à le trouver « moyennement » utile. Les quelques remarques concernant le CECR sont variées : pour certains « il s'agit de théorie » et « il ne correspond pas au programme », quand pour d'autres il s'avère utile :

« je trouve les descripteurs des différents niveaux cohérents »

« cela me guide dans la progression et dans l'évaluation »

« En ce qui me concerne c'est l'unique référence »

« Pour moi, c'est un point de repère constant, compte tenu du fait que je prépare aussi mes élèves au DELF. »

« Les apprenants sont un public qui change rapidement, les descripteurs sont importants pour comprendre les compétences langagières des élèves ».

Et une enseignante pointe le fait que « les manuels sont déjà adaptés au CECR ».

Au collège, la plupart des enseignants (42 %) trouvent le CECR « moyennement » utile dans l'exercice de leur métier, alors que les enseignants de lycée sont une majorité à le trouver « plutôt » utile (50 %). Les commentaires concernant le CECR peuvent ici être classés en quatre catégories :

- Ceux qui le trouvent utile :

« permet de mieux nous repérer dans la réalisation du programme »

« Les descripteurs permettent de cibler les compétences à travailler »

« Structuration cohérente de séquence qui relève enfin du bon sens avec le projet final »

« Le CECR me permet d'enseigner et d'évaluer de façon objective »

« C'est un port d'attache d'où l'on peut partir pour naviguer à vue parfois et pour mieux y revenir »

« Il permet de dégager clairement les différentes compétences de chaque élève »

« Cela donne une norme »

« Il m'aide à la progression de la 2nde à la Terminale »

« L'expérience d'enseignement permet de se détacher de la nécessité d'aide au quotidien mais utile si besoin de référence pédagogique »

Enfin, un enseignant souligne que « les programmes s'adosent totalement au CECRL »

- Ceux qui s'en servent surtout pour les évaluations :

« Per definire la progressione pedagogica su un anno, les « tâches finales » di una sequenza, per la valutazione »

« Pour mieux identifier les attendus et évaluer le niveau de compétences de mes élèves »

« M'appuie sur le CECR pour effectuer la consigne et le barème de la production finale, pour élaborer les évaluations »

« Guide précieux notamment dans l'évaluation des élèves »

« pour évaluer et organiser les séquences »

« Aide à cibler les attendus par niveau (A1, A2...) etc »

« il donne une orientation et une indication sur les compétences que l'élève doit avoir acquis à un niveau donné (B1/B2) »

« Le CECR me permet de fixer mes critères d'évaluation par exemple »

- Ceux qui ne le trouvent pas forcément adapté à leur contexte d'enseignement :

« C'est bien d'avoir un cadre pour l'homogénéité entre les établissements (enfin, ceux qui le respectent...), mais ce cadre est en décalage par rapport aux élèves arrivant en lycée et par rapport aux moyens dont nous disposons »

« Trop de disparités socio culturelles dont il faut tenir compte ne permettent pas souvent de s'y reporter »

« trop ambitieux, conçu pour des conditions d'enseignement idéalisées qui sont bien éloignées des conditions réelles en REP »

« Je l'ai bien lu mais maintenant j'utilise ce qui me semble pertinent par rapport à mon idée de l'enseignement de la langue et de sa pensée »

- Ceux qui n'y voient que peu d'utilité :

« C'est des niveaux à atteindre, ça n'aide pas spécialement d'un point de vue pédagogique... »

« Je le consulte peu. Je trouve que les formulations sont trop vagues ou générales. »

« Trop éloigné de la réalité je trouve, trop abstrait »

« Nous avons peu d'aide et de soutien »

Dont une enseignante qui approuverait certainement B. Maurer et C. Puren (2019) : « Le CECR, panacée des 10 dernières années et dont l'aura commence sincèrement à décliner, est un truc qui vient du privé et qui n'a comme finalité linguistique que l'échange commercial, dit autrement la langue de communication, autrement dit, une langue minable, sèche, etc. La langue est avant tout la culture et la formation d'un peuple, d'une nation, et la langue italienne qui pendant des siècles est restée une langue de niche, entourée par mille et un dialectes vivants jusqu'à aujourd'hui, en est le plus bel exemple ! Oui, le CECR a servi à des boîtes privées à se faire de l'argent sur le dos du public en proposant des certificats bidons, à part ça, aucune utilité. »

On constate donc que les enseignants de CITE 3 lui trouvent plus d'utilité que les enseignants de CITE 2, mais la diversité des remarques semble toutefois souligner qu'il n'y a pas unanimité, même si les enseignants confirment (ce que craignait B. Maurer et C. Puren) que les programmes, tout comme les manuels, « s'adosent » désormais aux niveaux définis par le CECR (deux enseignants parlent d'ailleurs des « attendus » des élèves en termes de niveaux du CECR). On constate également que beaucoup d'enseignants s'y réfèrent effectivement pour l'évaluation, pour les descripteurs de niveaux, voire la progression. Plus étonnant cependant, un enseignant affirme s'y référer également dans un but pédagogique (« utile si besoin de référence pédagogique »), même si un autre affirme au contraire que « ça n'aide pas spécialement d'un point de vue pédagogique... ».

Ces remarques montrent trois choses :

1. Le CECR semble un peu plus utilisé et accepté que ne l'affirment B. Maurer et C. Puren (2019), et son usage ne s'arrête pas forcément aux descripteurs de niveaux ni à l'évaluation.

2. Il semble en revanche effectivement utilisé « tel quel » (alors que ce n'est pas le souhait des auteurs du CECR).
3. Il règne bel et bien une confusion quant à ses objectifs-même (utilisé tel quel ; un enseignant le considère comme une « norme », alors que le CECR se défend lui-même de donner une norme, tout en la donnant... comme nous l'avons vu), mais aussi étant donné les différents avis concernant son utilité pédagogique.

Savez-vous qu'il a été prolongé avec de nouveaux descripteurs en 2018 ? (Volume Complémentaire = VC)

Environ les $\frac{3}{4}$ des enseignants italiens sont au courant de l'existence du VC. En France, 65 % des enseignants de collège le savent, contre 54 % des enseignants de lycée.

Je n'ai ici pas posé de question supplémentaire concernant une éventuelle utilisation du VC, mais cela aurait été intéressant à savoir.

IV. Place de l'italien/du français dans l'établissement

1. Point de vue des enseignants

Estimez-vous que l'italien/le français est suffisamment enseigné dans votre établissement ?

Si non, pourquoi ?

En CITE 2, les enseignants sont environ 60 % à estimer que le français ou l'italien n'est pas assez enseigné.

Côté italien, la raison évoquée est que 2h ne sont pas suffisantes, une enseignante souhaitant par exemple 3h comme pour l'anglais, et une autre indique que les enseignants de français de PG ne sont pas forcément remplacés quand ils changent d'établissement ou alors par des enseignants d'espagnol.

Côté français, la principale raison mentionnée (9 réponses sur 17) est la prédominance, sinon la « concurrence » de l'espagnol (« le poids de l'espagnol dans les mentalités » revient à 3 reprises), une enseignante précisant qu'il y a une « tendance des familles » à choisir cette langue, et une autre qu'on lui a demandé « de se faire oublier pour que les collègues d'espagnol [2 postes] puissent avoir leurs heures » et qu'elle ne se battra pas « contre les Directions qui ont tout pouvoir sur les TZR ». D'autres mentionnent simplement le peu d'effectifs, le fait qu'il faille « se battre chaque année » pour les maintenir, l'absence ou la suppression de classe bilangue ou de LCE (« en 2010, une section européenne a été ouverte. Celle-ci a été supprimée par la réforme [du collège], et ce malgré l'attractivité de la section (nombre d'heures conséquent, correspondance et échange avec un établissement en Toscane) » laquelle sera remplacée en 2021 par une classe LCE avec 1,5h d'italien par semaine), l'absence de promotion et d'information (une enseignante se sentant « obligée de faire de la publicité pour recruter des élèves en 5^e »), ou encore des « regroupements de classe systématiques » et une langue « dénigrée par les chefs d'établissements qui pensent surtout à faire du remplissage en fonction des demandes ». Sur ce point, un enseignant écrit que l'autonomie des collèges est synonyme de « bataille entre les disciplines pour avoir des groupes et options et donc des heures qui ne sont pas illimitées et cela lèse forcément certaines disciplines »²²⁴.

Certains enseignants font cependant part de situations positives : la présence d'une classe bilangue (2 mentions, dont une « probable ouverture l'année prochaine grâce au soutien de ma hiérarchie »), et la possibilité de promouvoir la langue (soit en CM2 pour la classe bilangue, soit en 6^e, « situation correcte car la promotion que je fais chaque année fonctionne », « je défends et partage personnellement cette merveilleuse langue passionnante tout au long de

²²⁴ Cette crainte avait déjà été exprimée en 2015 à propos de la réforme du collège par Josette Juanico, professeure d'italien et présidente de l'Association des Professeurs d'Italien d'Aix Marseille (APIAM) : « Nous craignons qu'une trop grande liberté soit donnée aux responsables d'établissements scolaires qui vont pouvoir décider du nombre d'heures à attribuer à telle ou telle discipline. Beaucoup vont jouer la carte du tout anglais/espagnol, au détriment des autres langues. » (<https://www.vousnousils.fr/2015/05/22/reforme-du-college-569577>)

l'année avec enthousiasme et dynamisme, c'est ce qui plaît aux élèves et qui les convainc »). Un enseignant mentionne encore une « belle place depuis 29 ans avec beaucoup d'échanges chaque année et des projets par ex. Alcotra²²⁵ ».

Au SG, les enseignants sont satisfaits à 67 %. Ceux qui ne le sont pas précisent qu'il faudrait étudier une 2^e langue dans toutes les filières du lycée (ce qui nous l'avons vu n'est pas obligatoire en Italie), et qu'il y a trop peu d'heures, un enseignant écrivant qu'il souhaiterait plus de conversateurs²²⁶ « en support au prof de langue ». Une enseignante note ici aussi un « net contraste » avec l'espagnol « (image d'une culture agréable, d'une langue plus facile) qui empiète sur le français », et une autre que l'espagnol « grignote de plus en plus depuis 10 ans et prend progressivement la place du français » au SG et au PG, avant de préciser que « l'image du français s'est aussi détériorée à cause de certains profs ». Un autre cependant décrit une situation privilégiée « avec 3 sections Esabac, plusieurs classes LV2, 7 enseignants de français, et une conversatrice française à plein temps ».

À l'inverse, au lycée ce sont 75 % des enseignants qui estiment que l'italien n'est pas assez enseigné. Les raisons principales évoquées sont les suivantes :

- Là encore le plus évoqué est le faible poids face à l'espagnol (« un enseignant d'italien pour 4,5 en espagnol », « espagnol trop à la mode », « forcing des parents qui disent que l'espagnol est la langue la plus parlée », « Espagnol prépondérant car de plus en plus d'offres en espagnol²²⁷ »)
- L'absence ou la suppression de sections : « à 30 km de la frontière, certains n'ont rien trouvé de mieux que d'éliminer les sections LV3, et ne pas permettre l'ouverture de 2 classes de section européenne quand nous le pouvions » ; « nous avons perdu la LV1 et la LV3, ainsi que la spécialité », « enseignant d'histoire-géo ayant la certification pour enseigner sa matière en DNL non exploitée », « la LLCER a été supprimée et déplacée dans un lycée voisin », « suppression de la section européenne par manque de moyens », et quand une section existe, il s'agit aussi de « proposer des emplois du temps adaptés afin de ne pas décourager les élèves souhaitant suivre des cours d'italien optionnels. Par exemple ne pas positionner les heures de 17h à 18h ! »
- La perte d'heures : « depuis la réforme, le nombre d'élèves en LVC a diminué très fortement [...] auparavant 2 classes de 2^{nde} avec 20-25 élèves [...] nous sommes passés depuis 2 ans à 4 puis 3 élèves en 2^{nde} [ce qui aura] pour conséquence (ou peut-être but non avoué) de supprimer la LVC », « regroupements de classes suite à la réforme des programmes (identiques en lycée général et en technologie par exemple), l'italien LVC

²²⁵ Interreg Alcotra : programme de coopération transfrontalière européenne entre la France et l'Italie bénéficiant de fonds européens.

²²⁶ Les conversateurs ne sont pas à confondre avec les assistants de programmes d'échange, bien que le travail soit équivalent : ils sont aussi de langue maternelle et accompagnent l'enseignant. Certains sont précaires (et pas forcément diplômés), mais d'autres peuvent être « conversatori di ruolo » après réussite du concours.

²²⁷ Cette remarque est particulièrement intéressante car elle semble indiquer -du moins pour cet enseignant- qu'effectivement une politique de l'offre peut également s'avérer bénéfique à l'italien.

proposé uniquement en option depuis la dernière réforme, font chuter les effectifs et diminuer le nombre d'heures d'enseignement de l'italien dans l'établissement : postes en danger », « La politique est de faire disparaître l'italien de l'enseignement public, dans mon lycée, on est passé de 5 enseignants à 1,5 en quelques années », « 1 poste et demi là où il y en avait 3 il y a 4 ans »

- Ou encore un manque de soutien de la direction (« L'opposition des directions à l'encontre de notre discipline qu'ils jugent pas assez "rentable", car ils sont devenus des "dirigeants comptables" plus que des "chefs d'établissements" »), le fait qu'il est moins étudié dans les collèges alimentant certains lycées (« Le collège qui donne le plus d'élèves a fermé la section d'italien »), voire le fait que « les grandes écoles ne veulent pas des italianistes » (cette remarque revenant plus loin : « discrimination de l'italien des grandes écoles et prépa dans les grandes villes »)

D'autres écrivent que la place de l'italien reste insuffisante « malgré [leur] engagement », que malgré le soutien du chef d'établissement « mais face à un nombre d'élèves qui diminue, les possibilités de maintien des heures sont difficilement justifiables et pérennes », ou encore que cette place est « instable car jugée peu utile ou « rentable » et en concurrence permanente avec d'autres offres de formation ». Plusieurs enseignants affirment cependant (et ce de manière générale au fil des remarques) qu'il « y aurait du public ».

Certains enseignants se disant satisfaits pointent toutefois une dégradation de la situation ou des possibilités d'amélioration :

« Pour l'instant, la situation est relativement bonne mais en train de se dégrader ! »

« Sa place est relativement bonne mais nous sommes depuis quelques années dans une situation globale de plus en plus difficile. »

« On est dans de bonnes conditions générales, mais certains points pourraient être améliorés avec un budget plus important (ouverture de la spécialité, par exemple) »

Quand d'autres n'y mettent pas de conditions :

« L'italien est valorisé dans les deux établissements. »

« Les effectifs ont triplé en 7 ans donc le public est là, il suffit juste de motiver les élèves et de mettre en valeur tous les atouts de notre belle langue ! »

Plusieurs enseignants mentionnent également le fait que la DGH (ou DHG²²⁸) est insuffisante, et par conséquent sources de difficultés pour la place de l'italien :

« La baisse continue des dotations globales horaires conduit les établissements à faire des choix pour gérer la pénurie ; ce sont les disciplines dites "mineures" et les options qui en pâtissent forcément à chaque fois. »

« Quand la DGH arrive vers décembre, on sent la tension au sein de l'établissement, la DGH c'est peau de chagrin »

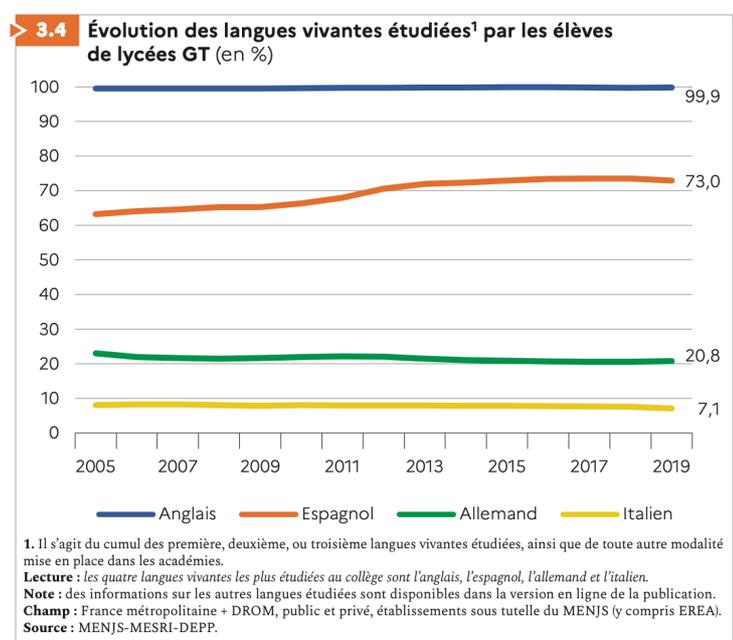
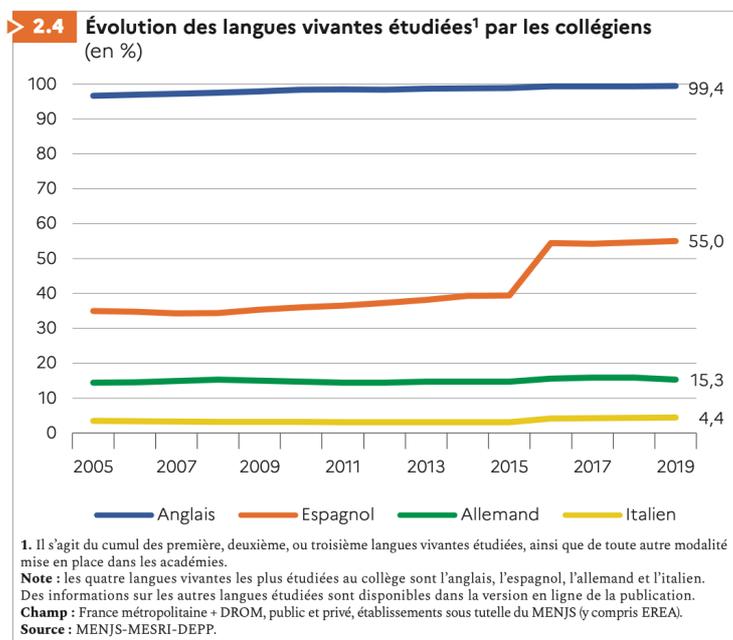
²²⁸ Dotation Horaire Globale (enveloppe horaire/budgétaire donnée par le Rectorat, et qui « définit les moyens d'enseignement dont dispose l'établissement pour assurer son fonctionnement pédagogique », cf. VIII).

« une fois les heures planchers attribuées à chaque discipline, les langues sont les derniers servis, même si certains proviseurs font des langues une vitrine »
 « dès qu'il faut récupérer des heures, on vient nous voir !!! »

2. L'italien et le français face aux autres langues

Suite aux différentes remarques concernant principalement la « concurrence » de l'espagnol, commençons par voir dans quelle mesure les différentes langues sont apprises côté français. À la rentrée 2019, au collège comme au lycée, c'est sans surprise l'anglais qui est étudié par presque tous les élèves, suivi par l'espagnol, l'allemand, et l'italien.

La progression importante de l'espagnol observée en 2016 au collège (15 %) est due au fait que c'est depuis cette année que l'apprentissage d'une deuxième langue est devenu obligatoire à partir de la 5^e. Elle ne fut que d'environ 1% pour l'allemand et l'italien (*L'état de l'école 2020*).



À la rentrée 2019, on observe toutefois un léger fléchissement de l'espagnol et de l'italien au lycée (de 0,5%).

On peut donc voir qu'au niveau national, parmi ces 4 langues, l'italien est celle la moins apprise, et que les seules progressions notables sur la période 2005-2019, l'ont été pour l'espagnol (en 2016 au collège, et progression de 10 % sur l'ensemble de la période au lycée).

Pour ce qui est de l'Italie, voici ce que disent les données EUROSTAT pour l'année 2018 :

	Enseignement secondaire – 1er cycle	Enseignement secondaire – 2e cycle	2e cycle de l'enseignement secondaire - général	2e cycle de l'enseignement secondaire - professionnel
Anglais	97,4 %	93,9 %	99,2 %	83,9 %
Français	62,5 %	23,9 %	15,8 %	30,9 %
Espagnol	23,7 %	13,3 %	14,9 %	11,8 %
Allemand	9,3 %	9,0 %	9,7 %	8,3 %

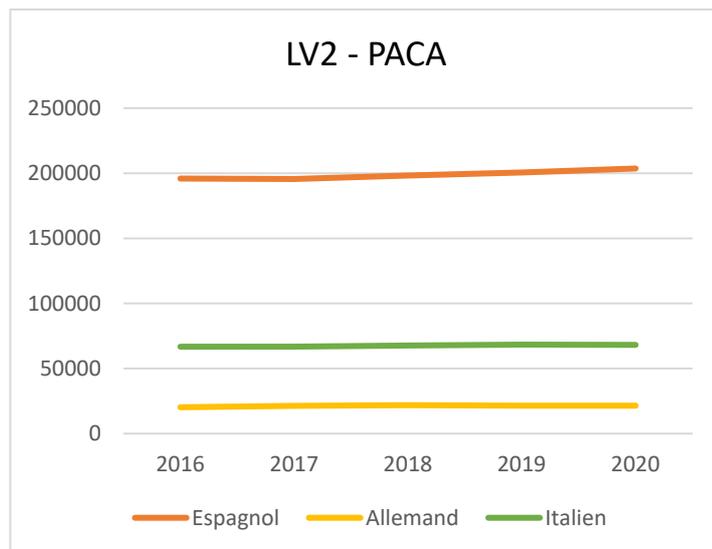
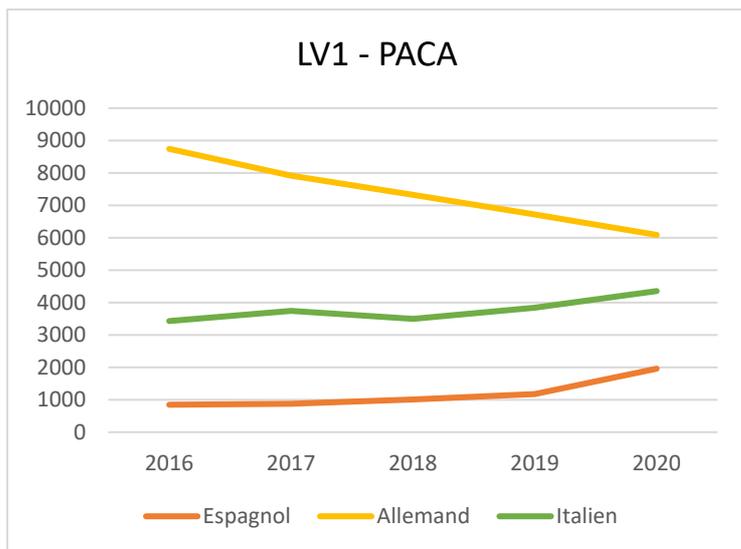
On constate donc que le français est la 2^e langue étudiée au PG comme au SG, même si la chute entre le PG et le SG est impressionnante, et plus forte encore concernant l'enseignement général au SG. Cela est principalement lié au fait que seuls un quart des élèves italiens apprennent une 2^e langue au SG. Il est cependant intéressant de noter que la chute est quand même beaucoup moins violente pour l'espagnol (qui ne perd que près de 10 %) pour être quasiment autant appris que le français au SG général, et l'on constate aussi que l'apprentissage de l'allemand reste stable. J'ai également volontairement indiqué les chiffres concernant le SG professionnel, car il est intéressant de constater que le pourcentage d'élèves y apprenant le français est le double de celui du SG général, et ce contrairement aux autres langues qui sont, elles, plus étudiées dans la filière générale, même l'anglais.

Quoique la baisse de l'apprentissage du français entre le PG et le SG soit impressionnante et puisse interroger quant aux raisons de tant d'abandons (au-delà du fait que la 2^e langue ne soit plus obligatoire dans la plupart des lycées), on remarquera que le français reste toutefois deux fois plus étudié au SG général qu'au lycée côté français.

L'enquête Euridyce de 2017 nous apprend cependant que le pourcentage d'élèves apprenant le français au PG était passé de 46,3 % à 67,7 %, entre 2005 et 2014, et que sur la même période la popularité de l'espagnol a augmenté mais dans une moindre mesure au PG et au SG. D'après les données Eurostat, il s'ensuit toutefois une baisse constante de l'apprentissage du français au PG depuis 2013 : 68,7 % des élèves apprenaient le français en 2013 pour 61,1 % en 2019 ; l'apprentissage de l'espagnol passant de 21,3 à 24,3 % sur la même période.

Regardons désormais les chiffres pour la région PACA²²⁹ pour les collèges et lycées (nombre d'élèves en ordonnées). J'ai exclu l'anglais de la comparaison, car il serait sinon impossible de voir une quelconque tendance pour les autres langues (à la rentrée 2020, en LV1 il y avait 350 000 élèves étudiant l'anglais en PACA, et il reste de toute façon étudié soit en LV1 soit en LV2 par quasiment tous les élèves à partir de la 5e).

²²⁹ Graphiques réalisés à partir des données brutes de la DEPP : <https://www.education.gouv.fr/les-statistiques-sur-les-eleves-et-les-apprentis-100022>



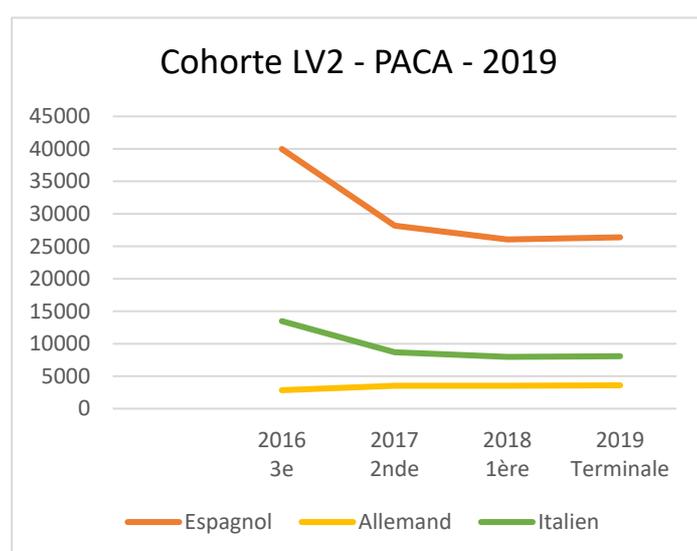
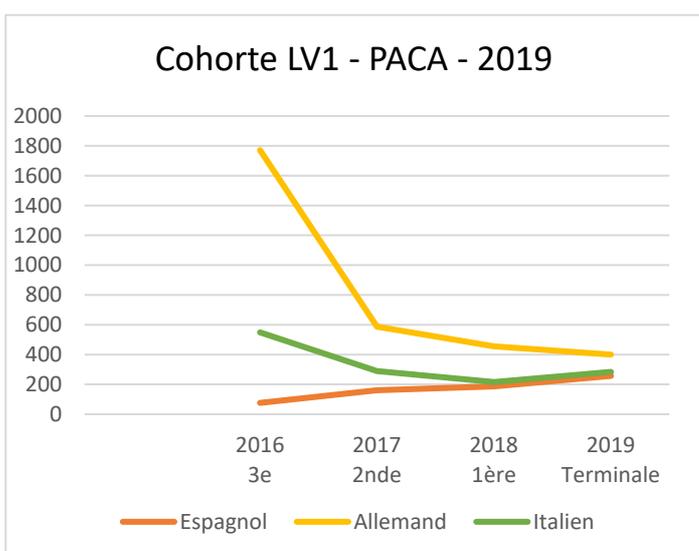
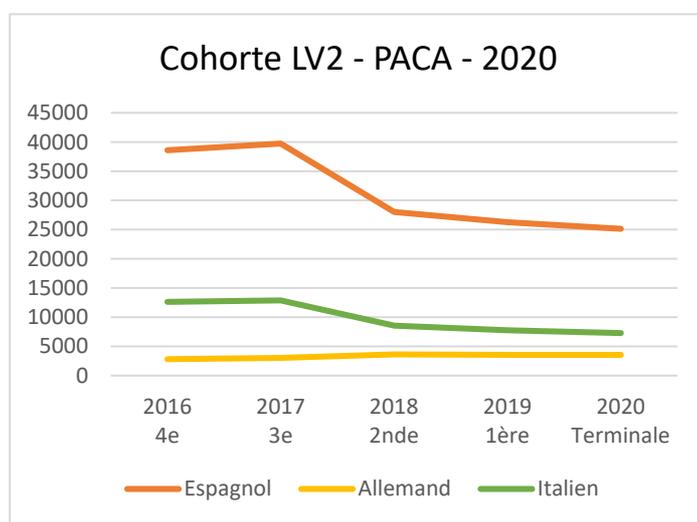
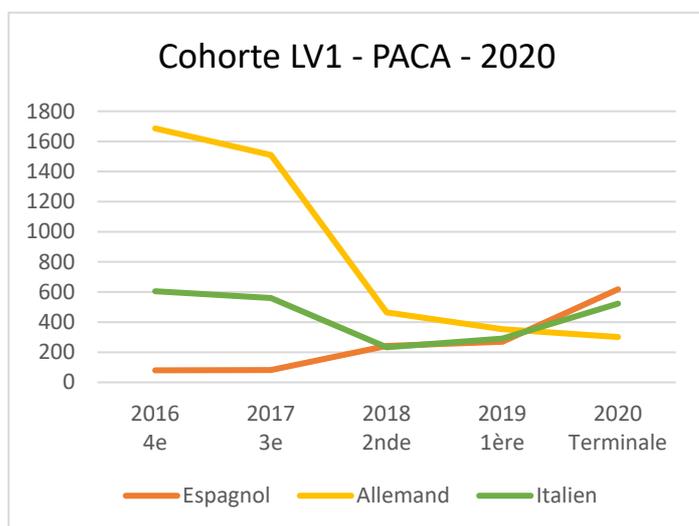
Entre 2016 et 2020 pour la LV1, on constate que l'allemand a fortement baissé (- 2655 élèves), alors que l'italien et l'espagnol ont progressé de manière équivalente (env. + 1000 élèves). Concernant la LV2, l'échelle est moins précise, mais l'augmentation pour l'espagnol n'est pas négligeable (+ 7761 élèves), et est bien plus faible pour l'italien (+ 1391 élèves) et l'allemand (+ 1180 élèves). Si on cumule LV1 et LV2, c'est donc l'espagnol qui a gagné le plus d'élèves entre 2016 et 2020 (+ 8844 élèves), l'italien en gagne un peu (+ 2316 élèves), et l'allemand en perd (- 1475 élèves). Cela pourrait éventuellement être à relativiser avec les effectifs de LV3 en PACA, que je n'ai malheureusement pas, mais comme indiqué en II.2, il y eut une grosse diminution des effectifs entre 2018 et 2019 au niveau national (environ - 8500 élèves), et les remarques des enseignants en PACA (cf. supra) semblent bien indiquer une diminution des effectifs de LV3. Un autre fait intéressant que l'on peut noter, est que l'italien se situe toujours entre l'allemand et l'espagnol, mais qu'il y a une inversion entre allemand et espagnol, l'allemand étant plus choisi en LV1 et l'espagnol en LV2.

Il est également intéressant de voir ce qu'il se passe d'année scolaire en année scolaire, dans l'hypothèse du suivi de cohortes d'élèves (une ayant été en Terminale en 2020, une autre en 2019 et la dernière en 2018). La baisse des courbes en 2^{nde} n'est ici pas de fait pertinente car l'on passe du collège au lycée (tous les élèves ne vont pas au lycée, qui plus est ici le lycée GT), mais l'on peut tout de même constater quelques faits intéressants :

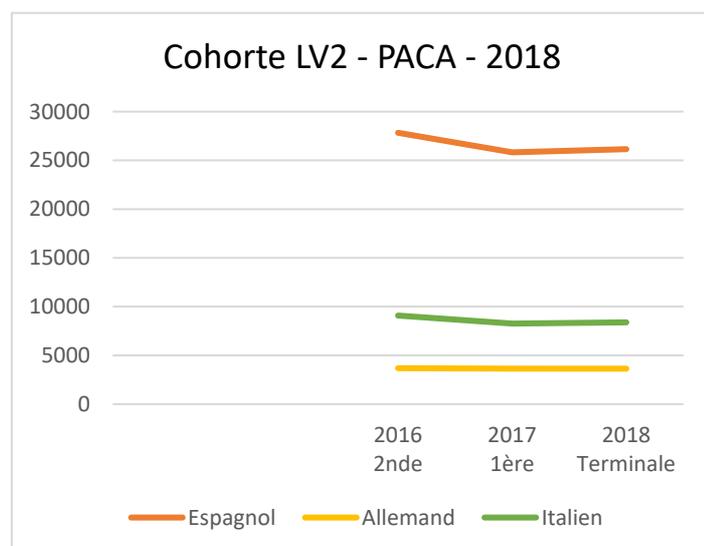
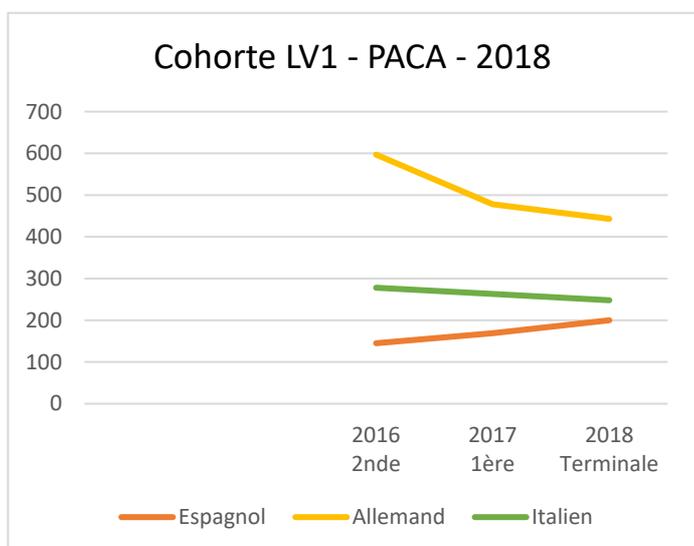
- les effectifs d'allemand en LV2 et d'espagnol en LV1 augmentent légèrement au passage du collège au lycée, ce qui n'est pas négligeable pour l'allemand (+ 600/700 élèves en 2de)
- en LV1 entre la Seconde et la Terminale, les élèves ont tendance à délaisser l'allemand, et à plutôt choisir l'espagnol²³⁰, alors que l'italien reste toujours entre les deux (légère baisse pour les cohortes de 2018 et 2019, mais belle augmentation pour celle de 2020 : + 290 élèves, même s'il se fait doubler par l'espagnol)

²³⁰ Attention, il n'y a là pas forcément de relation de cause à effet.

- concernant la LV1, sur la dernière cohorte²³¹ (2020) par rapport aux deux précédentes : des effectifs d'allemand en très forte baisse au lycée (une centaine d'élèves de moins en moyenne par niveau), une hausse de l'italien très forte en Terminale (+ 239 élèves par rapport à 2019, + 84 %) et dans une moindre mesure en 1^{ère} (+ 75 élèves par rapport à 2019), mais une hausse encore plus impressionnante pour l'espagnol en Terminale (+ 361 élèves par rapport à 2019, + 140 %), et dans une moindre mesure en 1^{ère} (+ 82 élèves) et en 2^{de} (+ 81 élèves).
- concernant la LV2, entre la cohorte de 2018 et de 2020 :
 - o pas d'évolution proportionnellement notable pour l'allemand
 - o une baisse non négligeable pour l'italien : - 1108 élèves en Terminale (- 13%) et env. - 500 élèves en 1^{ère} et 2^{de}
 - o une diminution équivalente pour l'espagnol en 1^{ère} et Terminale, mais qui proportionnellement aux effectifs d'italien (3,5 fois inférieurs) n'est pas notable



²³¹ À noter que cette cohorte est la première s'inscrivant dans le cadre de la réforme du baccalauréat.



Entre 2016 et 2020, c'est donc tendanciellement clairement l'espagnol qui progresse le plus par rapport à l'italien et à l'allemand, à la fois sur l'ensemble des effectifs, mais aussi quant aux affinités des élèves le choisissant de plus en plus en LV1 au fil des classes. Là encore, je tiens à souligner qu'il serait intéressant et pertinent de comparer cela avec les chiffres de la LV3. Les seuls résultats que je ne m'explique cependant pas à propos des cohortes concernent la baisse progressive des effectifs entre la Seconde et la Terminale en LV1 comme en LV2 (sur la cohorte 2020 : – 4000 élèves en anglais en LV1, environ – 1000 pour l'italien et – 3000 pour l'espagnol en LV2), qui est donc loin d'être compensée par les augmentations en LV1 (+ 600 pour l'italien et l'espagnol en LV1 et + 500 pour l'anglais LV2 sur la cohorte 2020), et ce étant donné que la LV1 et la LV2 sont obligatoires tout au long du lycée. Il y aurait donc environ 7000 élèves en moins dans les lycées GT du PACA entre la 2^{de} et la Terminale (du moins pour la cohorte 2020), mais peut-être s'agit-il là de réorientations, voire de décrochage scolaire.

Concernant le Piémont, je n'ai malheureusement pas pu trouver de statistiques régionales.

3. « Utilité » de l'apprentissage de la langue du voisin

En quoi jugez-vous l'apprentissage de l'italien utile pour vos élèves, également dans le contexte de votre établissement se trouvant dans une région frontalière ?

Au Piémont, les enseignants mentionnent surtout le travail (« français très demandé dans le monde du travail dans notre région », les familles qui travaillent dans le tourisme), les études (diplômes bi-nationaux, Erasmus), et la proximité géographique (« établissement à 10 minutes de la frontière »). Une enseignante indique qu'étudier le français permet l'« approche [d'] une

civilisation non anglophone », même si une autre affirme que « d'un point de vue culturel, le défi n'est pas gagné ».

En PACA, les 3 raisons les plus fréquemment évoquées sont les suivantes :

- Un atout pour trouver du travail (tourisme, commerce) : « débouchés professionnels assurés dans certains secteurs », Italie = 1^{er} partenaire économique du PACA, même si une enseignante le nuance, « pour le travail peut-être, mais je n'en suis moi-même pas convaincue »
- Les « liens avec les racines » des élèves (nous verrons plus loin qu'en effet, beaucoup d'élèves apprenant l'italien en PACA ont des origines italiennes) : « renouer avec leurs racines », « certains entretiennent avec ce pays des liens étroits, il est donc important de ne pas les négliger » « lien retrouvé avec les grands-parents d'origine italienne, et ceci est très fort, je le ressens »
- La richesse culturelle et historique (« 55 sites inscrits au patrimoine mondial de l'UNESCO »)

La proximité est également mentionnée par une enseignante comme une occasion de « mettre facilement en pratique l'enseignement reçu » (les vacances par exemple), une autre estime qu'« on se doit de parler la langue de ses proches voisins », un enseignant que l'italien n'est « pas utile mais primordial » (mentionnant aussi Monaco), et un autre encore s'exclamant qu'il n'y a « rien de plus stupide que de voir un Italien et un Français communiquer en anglais alors que pour tous les deux c'est une langue non maîtrisée et approximative ».

Un autre élément très intéressant est que l'italien est « très proche de la langue française » et que « l'approche linguistique de l'italien permet souvent aux élèves d'enrichir leur compréhension du français ». La proximité linguistique des langues ne va donc pas seulement faciliter l'apprentissage de la langue cible, mais également celle du français qui (qu'il soit la langue première des élèves ou pas) n'est pas suffisamment maîtrisé par les élèves, comme il est régulièrement fait état dans la presse²³² ou les enquêtes internationales (PIRLS au CM1). Il pourrait donc y avoir là une potentialisation pour la maîtrise du français²³³, laquelle va bien entendu également dépendre de l'approche pédagogique des enseignants.

Enfin, il peut s'agir simplement du « plaisir d'apprendre une langue qui plaît toujours autant » car « la 2^e langue est la langue plaisir ».

²³² <https://www.orientation-education.com/article/la-maitrise-du-francais-ne-passe-pas-seulement-par-la-lecture>

²³³ Cela a été ici souligné du fait de la proximité linguistique des deux langues, mais cela vaut en fait pour l'apprentissage de toute langue étrangère (et régionale), à partir du moment où l'approche pédagogique inclut une réelle réflexion sur la langue, telle que dans une didactique intégrée des langues.

De l'« utilité » de la langue

Quand on regarde les raisons qui ont poussé les élèves à apprendre la langue, on constate que le fait d'être conscients de son utilité n'est pas forcément la première des raisons, et cela a été souligné par quelques enseignants ayant aussi mentionné les « dangers de l'utilité » ou dénoncé « une logique utilitariste » de l'apprentissage-même pouvant s'avérer « destructrice » : « On n'accorde pas assez de temps à la construction des apprentissages ; la logique d'évaluation continue met une forte pression à la fois sur les élèves et les enseignants, qui ont l'impression de ne faire que préparer ces évaluations, sans considération pour le simple plaisir de la découverte et de l'apprentissage ».

Dans ce mémoire, même si nous avons montré dans la 1^{ère} partie qu'apprendre la langue du voisin peut sembler « utile » du fait de la proximité géographique, et des opportunités qu'elle offre, cela peut aussi s'entendre dans un sens plus large, tout dépendant de la définition que l'on donne à l'adjectif. Quand on pense à « logique utilitariste » dans le cadre du CECR, on peut effectivement penser au fait d'apprendre la langue pour rentrer dans les clous des compétences demandées à l'examen, et ensuite de ce qui sera demandé dans le monde du travail. En sortant de la logique capitaliste de « rentabilité de l'apprentissage » (puisqu'il s'agit de cela, et le fait que l'italien ne soit pas considéré comme suffisamment « rentable » est revenu par ailleurs à plusieurs reprises dans les remarques des enseignants), on peut toutefois concevoir comme tout à fait utile, le fait d'apprendre l'italien pour retrouver un contact avec ses grands-parents, ou encore d'apprendre une langue simplement pour le plaisir de l'apprendre.

Il ne s'agit pas là de critiquer le fait d'apprendre une langue dans une logique utilitariste, loin de là²³⁴, mais la question à se poser dans notre contexte est de savoir quelle doit être sa place à l'école, si sa place doit être à l'école, et si au bout du compte, les différentes contraintes pour les enseignants dans le cadre d'un apprentissage scolaire s'appuyant sur cette logique, ne le rendrait pas plus contre-productif qu'autre chose.

La logique d'apprentissage de la langue du voisin *le plus proche*, bien qu'a priori bénéfique à l'apprentissage en lui-même notamment grâce aux possibilités accrues de se rendre dans le pays voisin, est également une logique qui peut être remise en cause. En effet, durant 5 années passées en Allemagne (et ce dans 4 villes différentes), je n'ai par exemple quasiment pas rencontré d'Alsaciens (dont je suis). J'ai bel et bien rencontré des personnes originaires du Grand Est, mais tout autant des personnes originaires du Sud-Est ou de l'Ouest de la France. Idéalement, il serait donc plus juste que tout élève puisse avoir la possibilité d'apprendre la langue d'un des voisins *au choix*, et il serait pour cela intéressant de voir ce que donnent les

²³⁴ Ce fut pour moi le cas avec l'allemand (je parle là d'un apprentissage à titre individuel et post-secondaire dans le cadre professionnel) et en partie avec l'anglais dans le cadre de mes études. En tant qu'enseignant de FLE, j'ai également eu grand plaisir à donner des cours de français -général ou sur objectifs spécifiques- à des salariés en ayant eu besoin dans leur parcours professionnel (ce qui a également pu passer par des préparations à la certification DELF/DALF), car outre l'accroissement des compétences professionnelles, cela passe toujours par une satisfaction personnelle des apprenants. Cet apprentissage peut également dépasser l'objectif utilitariste initial, et soit être prolongé dans un but plus personnel, soit être mis en pratique dans un autre contexte (partir en vacances en France, s'intéresser à la culture française, etc.).

cartes d'apprentissage de l'allemand et de l'espagnol en LV1, LV2, et LV3, afin de les comparer avec celles pour l'italien, et voir s'il y a une plus grande homogénéité sur le territoire métropolitain.

4. Importance par rapport à l'anglais

Par rapport à l'anglais, le trouvez-vous, dans ce contexte :

Les enseignants italiens mettent en grande majorité le français sur le même plan que l'anglais (80 % au PG et 93 % au SG), alors qu'en France, ils sont un peu plus du quart (28 % collège comme lycée) à trouver l'italien moins important que l'anglais, avec toutefois 9 % des enseignants de lycée le trouvant plus important.

5. Les raisons de l'apprentissage

Pour quelle(s) raison(s) vos élèves apprennent-ils l'italien/le français ?

Côté italien, la raison principalement évoquée pour l'apprentissage du français est que les élèves sont conscients de l'utilité de cet apprentissage (53 % au SG), puis le fait qu'ils sont dans une filière (bi-nationale, européenne ou internationale) ou un cursus nécessitant l'apprentissage de la langue.

Côté français, les raisons sont bien différentes, car la majorité des élèves apprennent l'italien par plaisir et curiosité (environ 60 %, collège comme lycée). Viennent ensuite dans des proportions équivalentes le fait de suivre un cursus spécifique, les origines familiales, et dans une moindre mesure la conscience de l'utilité de la langue, un enseignant au lycée soulignant également l'« efficacité du professeur de collège ». Aucune mention n'est faite quant au fait d'apprendre la langue pour avoir plus de points au bac et nous reviendrons plus tard sur ce point (cf. IV.12).

« L'utilité n'est pas un critère pris en compte. Mes élèves choisissent l'italien pour d'autres raisons (origine, facilité, éviter l'espagnol, beauté de la langue). »

6. L'Esabac

L'Esabac est-il proposé par votre établissement ?

Si non, serait-il selon vous pertinent que votre établissement le propose ?

Pourquoi ?

L'Esabac, du côté français, n'est proposé que dans 25 % des lycées des enquêtés, alors qu'il l'est à 73 % côté italien, où une petite majorité d'enseignants (60 %, 5 réponses) dont l'établissement ne propose pas l'Esabac, estiment qu'il ne serait pas pertinent de le proposer car il ne serait pas adapté à l'établissement ou demanderait « trop d'engagement de la part des élèves », quand d'autres indiquent qu'il permettrait de « créer des opportunités ».

En PACA, parmi les enseignants ne jugeant pas pertinente l'instauration d'un Esabac (52 %), c'est par exemple parce qu'il est proposé dans un lycée voisin (et parfois « peu d'élèves vont jusqu'au bout »), que le « vivier n'est pas assez important » (une enseignante préfère se « battre pour garder la LVB », ils sont plusieurs à pointer la baisse des effectifs d'élèves : « section européenne qui fonctionne peu en nombre d'élèves comme d'enseignants »), ou que le public n'est pas le « bon » (élèves en grande difficulté).

Parmi ceux le souhaitant, un enseignant indique que cela serait une « vraie plus-value pour l'élève et pense que [les élèves] et leurs parents en sont conscients », d'autres que cela pourrait rendre l'italien plus attractif et « dynamiser l'intérêt des élèves ». Une enseignante de collège écrit quant à elle avoir « mis en place une section bilangue afin de permettre aux élèves d'intégrer la section Esabac du lycée de secteur », et une autre l'existence d'une filière LCE s'adressant à tous les élèves (« choix de la direction qui me soutient ») afin d'amener « un maximum d'élèves à intégrer la filière Esabac du lycée de secteur ». On voit donc là que la création de la section Esabac a permis directement de dynamiser l'apprentissage de l'italien dans un collège l'alimentant.

7. L'EMILE

Plus généralement, votre établissement propose-t-il des cours d'autres matières (histoire, littérature, chimie, etc.) en italien/français (= EMILE/CLIL) ?

Si oui, dans quel cadre ? Vous pouvez développer (matière, nombre d'heures, sélection des élèves ?,...)

De quel type de formation en langue dispose cet-te enseignant-e ?

L'EMILE est plus présent au SG (53 %) ²³⁵ qu'au lycée (34 %), et peu présent au collège ²³⁶ (8 %), un enseignant indiquant cependant enseigner 1h de LCE en 4^e et 3^e (DNL à contenu civilisationnel).

L'EMILE au SG peut concerner toutes sortes de matières (histoire, SVT, histoire de l'art, philosophie, sciences), et je rappelle ici que l'EMILE est obligatoire en Terminale en Italie.

Au lycée, ce sont surtout les sections européennes SELO et Esabac (également Techno) qui sont mentionnées, avec principalement l'histoire-géographie, voire les mathématiques ou le

²³⁵ 1 enseignant sur les 5 au PG.

²³⁶ Je rappelle que certains enseignants exerçant dans un collège ET un lycée ont répondu au questionnaire pour le lycée, ce pourcentage est donc inférieur à ce qu'il devrait être (et en effet deux commentaires du questionnaire « lycée » concernent le collège).

management (Esabac Techno). Là encore, une enseignante mentionne qu'1h d'histoire-géo (SELO) n'est pas suffisante mais qu'il en faudrait « 2 ou 3 au minimum ».

Concernant les enseignants pour l'EMILE en Italie, la majorité le sont car ils savent parler français (60 %), et les autres ont soit une formation complémentaire (ou certification DNL) soit un cursus en italien, voire un DELF. En France, la plupart ont soit une formation complémentaire (ou certification DNL) soit un cursus universitaire en italien (en Italie ou en France), les autres parlent simplement italien, et deux ont un diplôme attestant de leur niveau (CILS, CELI).

8. Echanges scolaires et excursions

Organisez-vous un échange scolaire en Italie durant l'année (au moins 4 jours) ?
Organisez-vous une excursion en Italie durant l'année (1 journée ou une demi-journée) ?

En France, un échange scolaire (d'au moins 4 jours) tout comme une excursion (journée ou demi-journée) est proposée durant l'année dans la moitié des établissements des enquêtés (légèrement plus, 57 %, pour les excursions au collège).

Au PG, il y a très peu d'échanges (20%) ou aucune excursion. Et au SG, il y a moins d'excursions qu'en France (40 %), mais plus d'échanges (67 %).

En préparant le questionnaire, je n'avais pas en tête la distinction entre « échange scolaire » (cf. question posée), ce qui implique que deux établissements soient partenaires et que les élèves de l'un soient logés chez leurs camarades durant leur séjour, et « voyage scolaire », qui en soi peut aussi être un échange, mais qui ne l'est pas forcément (un enseignant m'ayant indiqué faire un voyage scolaire -avec logements à l'hôtel- mais pas d'échange, car ses élèves étant originaires de quartiers défavorisés, ils ne pouvaient accueillir d'élèves italiens chez eux). Il y a donc peut-être des enseignants organisant des voyages (sans échange) qui n'ont pas pu répondre sur le sujet.

9. Niveau atteint en fin de cycle

Quel est le niveau généralement atteint par vos élèves à la fin du cycle ? (lequel ne correspond pas forcément à celui déclaré officiellement de par le fait d'obtenir la moyenne)

Je n'avais pas ici détaillé la question en la posant pour LV1, LV2 et LV3. Etant donné cependant que la quasi-totalité des élèves apprennent l'anglais en LV1, en France comme en Italie, les réponses concerneront dans leur majorité des élèves de LV2, voire de LV3.

9.1. Niveau atteint à la fin de CITE 2

Selon leurs enseignants, les élèves français sont plus nombreux à atteindre le niveau A2 (83 %) que leurs camarades italiens (60 %). Le niveau A2 correspond à celui attendu officiellement en fin de CITE 2 pour la LV2 en France comme en Italie (B1 pour la LV1)²³⁷. Le fait que les élèves italiens soient moins nombreux à atteindre le niveau A2 pourrait s'expliquer par le fait qu'ils bénéficient de 30min hebdomadaires de moins que leurs camarades français durant ces trois années (durée du PG / LV2 de la 5^e à la 3^e).

9.2. Niveau atteint à la fin de CITE 3

En CITE 3, la situation semble cependant s'inverser car les élèves italiens vont pour la plupart atteindre le niveau B2 (73 %), quand les élèves français vont majoritairement avoir acquis un niveau B1 (60 %). Seuls 17 % auront un niveau B2, et 23 % un niveau A2.

En fin de CITE 3, le niveau attendu en LV1 est B2 dans les deux pays. Les exigences sont cependant plus élevées en LV2 et LV3 en Italie où sont respectivement attendus les niveaux B2²³⁸ et B1, qu'en France (B1 pour la LV2, et A2 pour la LV3). Les résultats majoritaires correspondent donc aux niveaux officiels attendus pour la LV2.

Les différences peuvent s'expliquer par le fait que dans les licei où la LV2²³⁹ voire la LV3 est présente²⁴⁰, son apprentissage s'étale sur 5 ans (et non 3), et également par le fait d'une plus forte présence de sections Esabac au Piémont (mais également dans la proportion d'enseignants ayant répondu au questionnaire).

10. Les assistants de langue

Bénéficiez-vous d'assistant-e-s de langue ?

Si oui, pour combien d'heures ? Et quel est leur rôle ? (cours de conversation en petits groupes, classe divisée, enseignement en classe entière avec ou sans supervision)

²³⁷ Eurydice 2017.

²³⁸ Ou B1, selon les sources.

²³⁹ Il est très rare qu'un autre type de lycée propose une LV2 facultative, car cela demande de nouveaux financements. Il n'y a pas d'« options » comme en France.

²⁴⁰ Pour rappel, la LV2 n'est obligatoire que dans la filière économie sociale du liceo delle scienze umane, ainsi que dans les licei linguistici avec une LV3.

Concernant les assistants de langues, il y en a dans un peu plus de moitié des lycées des enquêtés (56 %), mais relativement peu dans les collèges (24 %). Au Piémont, la situation est semblable (67 % au SG et 20 % au PG).

Côté français, les assistants travaillent généralement entre 3 et 6h dans un établissement, le plus souvent en classe entière (avec supervision de l'enseignant) pour pratiquer la conversation et faire un approfondissement culturel des thèmes vus en cours.

Pour la rentrée 2021, il y aura 154 assistants d'italien²⁴¹ en France, pour 84 assistants de français en Italie, moitié moins. Et à la rentrée 2017, il n'y en avait cependant que 7 assistants dans le Piémont²⁴².

En France comme en Italie, les assistants ont un quota hebdomadaire de 12 heures, souvent réparties sur plusieurs établissements (et payées 850 € net par mois pour les assistants français en Italie²⁴³).

11. Soutien du Ministère

Vous sentez-vous suffisamment soutenu-e par le Ministère ?

Au PG, aucun enseignant ne se sent soutenu par le Ministère. « Heureusement qu'on organise le cours DELF A2 pour les élèves de 4^e », souligne une enseignante. Au SG, 57 % des enseignants se sentent soutenus.

Au collège, les enseignants ne se sentent soutenus qu'à 35 %. La plupart souhaitent « une vraie politique de promotion » de l'italien, et ce au niveau national, ce qui passerait par plus d'accords avec l'Italie, en précisant que cela est par exemple fait pour l'allemand (mentionné à 3 reprises). Une enseignante souligne le « besoin de redynamiser l'italien avec des activités qui donnent de la visibilité à la langue et un appui majeur du chef d'établissement pour ces projets ». Un autre enseignant fait remarquer que la réforme des collèges avait entraîné la suppression des sections européennes « qui attireraient les élèves et permettraient un enseignement conséquent (5h/semaine) », un autre écrit qu'il ne faut pas « attendre l'anniversaire de la mort de Da Vinci pour se rendre compte de l'importance de nos liens avec l'Italie », quand une autre dit « vivre avec la peur de l'arrivée d'un chef d'établissement qui décide de réunir les niveaux au nom du faible effectif des groupes ».

²⁴¹ <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/BANDO+Assistenti+Lingua+ita+estero18-01-2021.pdf/f7eca94a-1890-8e02-4592-a16b83fda815?version=1.0&t=1611058807331>

²⁴² <https://www.istruzione.it/allegati/2017/FRANCIA.pdf>

²⁴³ <https://www.france-education-international.fr/sites/default/files/medias/file/2021/04/fiche-pays-assistants-en-italie.pdf>

Deux enseignants affirment cependant se sentir soutenus, notamment par leur chef d'établissement, avec par exemple « un appui hiérarchique auprès des familles » afin de prendre en compte les difficultés de recrutement d'élèves, et la création de sections bilangues et LCE.

Au lycée, seuls 22% des enseignants se disent soutenus par le Ministère. À l'instar de leurs collègues au collège, ils souhaitent plus de promotion de l'italien (l'allemand « beaucoup plus soutenu » et « protégé par des accords spécifiques » est à nouveau mentionné à titre d'exemple). Un enseignant écrit que « l'italien rayonne dans l'établissement grâce aux actions mises en place par les enseignants, mais [que] l'institution n'a pas assez soutenu ceux-ci, en supprimant des options et des heures chaque année », quand une autre se dit « très inquiète pour son futur » : « j'en ai marre de la tension avec les professeurs d'espagnol et je ne sais plus quels arguments utiliser pour vendre ma matière et ma culture ».

En lien direct avec cette promotion, certains enseignants déplorent le fait qu'il n'existe que très rarement un lien entre collège et lycée, et qu'il serait plus que souhaitable d'« établir une vraie passerelle » entre les deux (j'ai par exemple déjà mentionné le fait que certains collèges ont mis en place une section spécifique afin d'alimenter la section Esabac d'un lycée de secteur). En effet, d'un côté les chefs d'établissement et les enseignants de collège ne sont pas tous au courant de toutes les options proposées par les lycées des alentours, et de l'autre les enseignants de lycée n'ont que rarement la possibilité d'aller faire la promotion de l'italien dans les collèges. Une enseignante (qui précise enseigner dans un établissement privé) mentionne par exemple que cela est plus facile pour elle d'aller faire de la promotion dans d'autres établissements du privé des alentours (et même au primaire au sein de son propre établissement), et raconte également que des enseignants du public ont récemment pour la 1^{ère} fois pu venir dans son établissement promouvoir les sections SELO et Esabac de leur lycée à des classes de 3^e, indiquant que ce décroisement ne pouvait qu'être bénéfique aux élèves (étant donné que ces sections ne sont pas proposées dans son établissement).

12. La réforme du lycée en France

La réforme [du lycée] en cours va-t-elle selon vous dans le bon sens en ce qui concerne l'apprentissage de l'italien ?

Pourquoi ?

Les enseignants (collège comme lycée) pensent très majoritairement que cette réforme ne va pas dans le bon sens (sur l'échelle de 5, la moitié ayant indiqué « 1 », puis un peu moins du tiers « 2 »). Les raisons invoquées sont les suivantes :

- **Une diminution des moyens en général (heures, postes) :** « on réduit les moyens », « appauvrissement drastique des moyens », « des heures en diminution », « contraintes toujours plus importantes pour mettre en place des sorties ou des voyages », « postes supprimés. Très peu de postes au concours. Trop de professeurs contractuels corvéables à merci sur deux voire trois établissements. »

- **Une crainte de la disparition de la LV3** : « tue la LVC », « suppression de la LV3 », « disparition de la LVC italien déjà moribonde », « mise en concurrence des enseignements par la création des spécialités » (certaines étant jugées plus « utiles et rentables » que l'italien), et quand il est possible d'ouvrir une spécialité « on ouvre l'anglais, la logique du nombre l'emporte au-delà de la diversité qui pourrait être proposée », une autre enseignante précisant que la LELE²⁴⁴ était obligatoire dans la filière L (littéraire), alors que l'ouverture de la LLCER « dépend de la « demande » »
- Certains lient cette désaffection de la LV3 italien au **plus faible coefficient au bac** : « Les élèves ne trouvent plus d'intérêt à choisir une langue qui ne leur rapporte pas de points au bac. Beaucoup abandonnent l'italien au profit d'autres options », « mise en valeur de la LVC avec des points pour le bac », « les options vont disparaître au vu de leur faible coefficient (section euro et LVC) ». Un enseignant nuance cependant ce point (malgré un coefficient qualifié de « ridicule » : « les élèves qui prennent LVC ne pensent pas aux points du bac, ils n'ont pas pu faire italien dans leur collège parce qu'il n'y était pas »), et en effet quand on regarde les raisons pour lesquelles les élèves apprennent l'italien (cf. IV.5), aucun enseignant de lycée n'a indiqué « *Dans le cadre d'une option permettant d'avoir quelques points de plus au bac* », laquelle figurait pourtant parmi les réponses proposées (avec la possibilité de sélectionner plusieurs réponses). Le lien entre désaffection de la LV3 et son faible coefficient au bac n'est donc probablement pas l'unique facteur entrant en jeu, même si la chute des inscriptions en LV3 à la rentrée 2019 apparaît comme particulièrement troublant (cf. infra)
- Enfin, il y a des remarques concernant **les programmes et les évaluations** : « Le programme de LLCER est très ambitieux et infaisable en l'espace de 7 mois (puisque les épreuves ont lieu en principe en mars). Le sujet sur lequel les élèves auraient dû composer les aurait mis en échec [...] mais on nous aurait demandé d'être "bienveillant" pour l'évaluation. Injonctions contradictoires... », « arrêter la "politique des injonctions contradictoires" (du type programme très ambitieux voire infaisable/ bienveillance au moment de la notation) qui est en train de démotiver beaucoup d'enseignants », « il y avait plus de libertés avec les 4 notions auparavant (désormais les banques de données sont prévues d'avance). Il y a plus à faire en pas assez de temps (quantité vs. qualité) », « la logique d'évaluation continue met une forte pression à la fois sur les élèves et les enseignants, qui ont l'impression de ne faire que préparer ces évaluations, sans considération pour le simple plaisir de la découverte et de l'apprentissage. Cette logique utilitariste est destructrice. », un autre dénonçant un double langage de la part du Ministère : « On ne peut pas tenir un discours en faveur des langues et les détruire à petit feu. ».

²⁴⁴ Littérature Etrangère en Langue Etrangère.

Deux enseignants satisfaits indiquent toutefois que l'italien « reste au centre des préoccupations » (« il n'y a pas un investissement moindre depuis que j'enseigne »), et « des épreuves qui correspondent mieux aux compétences des élèves ».

Question au Sénat concernant la place de la LV3 dans la réforme du lycée

Dans une question écrite au Sénat²⁴⁵ (n° 09505 publiée dans le JO Sénat du 21/03/2019) un sénateur Les Républicains du Tarn-et-Garonne, M. François Bonhomme, a posé une question au Ministre de l'Éducation nationale sur la place de l'enseignement de l'italien dans la réforme des lycées :

« Enseigné à raison de trois heures hebdomadaires, l'italien est aujourd'hui la langue la plus privilégiée parmi les langues vivantes 3 (LVC). En l'état, le projet de réforme permettrait de maintenir l'italien uniquement sous forme d'option facultative, **laquelle ne rapporterait alors plus de points au baccalauréat. Il rappelle que les points rapportés grâce à cette option permettaient jusqu'à présent à de nombreux élèves d'obtenir une mention.** De fait, le nombre d'élèves susceptibles d'opter pour cette option risque de décroître considérablement. De fait, à la rentrée 2019 **six lycées prévoient de fermer l'enseignement de l'italien LVC** dans l'académie de Toulouse. Le projet de réforme menace donc de **réduire l'offre linguistique** proposée aux élèves par les établissements. Au-delà de l'appauvrissement linguistique évident, de telles fermetures **risquent d'accentuer les inégalités territoriales.** Il lui demande de bien vouloir lui préciser de quelle façon le Gouvernement entend pallier cet appauvrissement linguistique et garantir l'enseignement de l'italien dans un souci constant d'égalité scolaire territoriale. »

Le sénateur a donc fait part des inquiétudes des enseignants concernant la déconsidération de la LV3 en ajoutant que les points rapportés jusqu'à présent pouvaient permettre l'obtention d'une mention au baccalauréat « à de nombreux élèves ».

Dans sa réponse (publiée dans le JO Sénat du 05/09/2019), le Ministère commence par citer la concertation en vue du Traité du Quirinal qui « traduit la volonté partagée entre les deux pays de formaliser et renforcer le partenariat franco-italien », en rappelant que « l'Italie est le quatrième partenaire de la France en nombre de mobilités scolaires et [que] 854 accords de partenariats entre établissements scolaires français et italiens existent par ailleurs ».

Il évoque ensuite les hausses d'effectifs au niveau national de l'ensemble des élèves apprenant l'italien sur la période 2015-2018²⁴⁶, vantant une augmentation de 17 % depuis 2015²⁴⁷,

²⁴⁵ <https://www.senat.fr/questions/base/2019/qSEQ190309505.html>

²⁴⁶ Sachant que sur la même période les postes au concours externe du CAPES sont passés de 35 à 19, et ceux à l'agrégation de 12 à 8, soit un total de 20 postes en moins aux concours externes.

²⁴⁷ Il semble qu'il s'agit là de l'augmentation entre 2015 et 2019, si tant est que le Ministère disposait déjà des chiffres début septembre 2019. Sinon le rapport 2015-2018 montre une augmentation de 19 %.

laquelle est qualifiée de « significative », et qui s'avère surtout vraie pour le collège entre 2015 et 2017²⁴⁸ : + 40 000 élèves (+ 5 500 élèves au lycée sur la même période).

Il convient donc là d'ouvrir une parenthèse afin de mettre en perspective le choix de ces chiffres avec l'ensemble des effectifs pour l'italien entre 2015 et 2019 :

	2015	2016	2017	2018	2019
<i>Collège LV1</i>	15 218 ^a	4 412	4 654	4 634	4 811
<i>Collège LV2</i>	86 854 ^a	133 511 ^f 5^e : 44 616^b	135 943 ^f 5 ^e : 45 656	141 840 ^f 5 ^e : 47 767	145 858 ^f 5 ^e : 47 744
	4 ^e : 42 817 3 ^e : 43 642	4 ^e : 42 250 3 ^e : 42 186	4 ^e : 43 388 3 ^e : 41 402	4 ^e : 44 616 3 ^e : 42 759	4 ^e : 46 734 3 ^e : 43 977
<i>Effectifs globaux collège^g (en milliers)</i>	3 318,5	3 315,0	3 342,3	3 374,4	3 413,2
<i>Lycée GT LV1</i>	1 903	2 148	2 241	2 046	3 115
<i>Lycée GT LV2</i>	77 153	78 849	79 403	78 664	78 411
<i>Lycée GT LV3</i>	43 362 ^e	43 768 ^e	43 788	42 540	33 969
<i>Effectifs globaux Lycée GT^g (en milliers)</i>	1 550,9	1 599,2	1 630,5	1 621,8	1 619,6
<i>Lycée pro LV2^c</i>	11 288	11 132	11 155	11 122	10 880
<i>TOTAL effectifs italien secondaire^d</i>	236 207	274 209	277 571	281 176	277 339

Source : compilation des données RERS de l'année n+1, généralement en 4.15 pour les effectifs en langue (les chiffres de l'enseignement privé sont ici inclus)

^a Ces chiffres ne sont pas comparables aux années suivantes étant donné les divergences dans la méthode de calcul. En effet, le chiffre pour la LV1 prend en compte les deux langues étudiées par un élève bilingue en 6^e et 5^e (« La somme des effectifs par langue est supérieure à l'effectif total car une partie des élèves étudient deux premières langues vivantes », RERS 2016), alors que la distinction sera faite à partir de 2016.

^b C'est ce chiffre qui explique l'augmentation impressionnante en LV2 en 2016 (suite à l'introduction de la LV2 obligatoire à partir de la 5^e).

^c Les effectifs LV1 sont très faibles (et en baisse constante) : de 429 en 2015 à 295 en 2019.

^d Comprenant également les chiffres Lycée pro LV1, ULIS, Segpa, et dispositifs relais.

^e Ces chiffres ne sont pas indiqués tels quels dans RERS 2016 et 2017, mais je les ai obtenus ainsi : effectifs cumulés LV1,2,3 lycée GT – LV2 en lycée GT – LV1 en lycée GT = chiffre indiqué.

^f Ce chiffre inclut l'ULIS en collège et les 6^e bilingues avec italien LV2.

^g Il s'agit là des effectifs de l'ensemble des élèves de collège ou lycée (donnés à titre de comparaison)

On peut donc constater que l'augmentation « significative » mis en avant par le Ministère entre 2015 et 2017 est surtout due à la mise en place de la LV2 à partir de la 5^e à la rentrée 2016, et le fait est que cela n'est mentionné à aucun moment dans la réponse du Ministère. Il aurait été plus honnête soit de préciser cette information, soit de comparer 2016-2018, ce qui aurait

²⁴⁸ Les intervalles indiqués sont ceux figurant dans le texte.

également permis de souligner une augmentation des effectifs pour l'italien, mais de l'ordre de 2,5 % (et non 17 %), cette augmentation se voyant d'ailleurs ramenée à 1,1% entre 2016 et 2019. Il apparaît de plus pertinent de mettre en relation cette augmentation des effectifs pour l'italien avec l'augmentation globale des effectifs du secondaire (lycée pro inclus), qui, elle, entre 2016 et 2019, est de... 1,7 % !²⁴⁹

Il faut donc comparer ce qui est comparable, et les deux seuls événements remarquables entre 2016 et 2019 (ici sans tenir compte de l'augmentation des effectifs globaux) sont les suivants :

- Une augmentation régulière des effectifs de LV2 au collège (les inscriptions en 5^e semblent toutefois se stabiliser en 2018-2019), et il serait intéressant de voir si l'augmentation de 2 000 élèves en 5^e en 2018 s'est traduite par la même augmentation en 3^e en 2020 (année pour laquelle je n'ai pas pu trouver ces chiffres)
- Une perte sèche de 8 500 élèves en LV3 italien à la rentrée 2019 (année de mise en œuvre de la réforme)

Il est peut-être encore un peu tôt pour attribuer cette chute à la seule réforme des lycées, mais la stabilité de ce chiffre pour la LV3 durant les 4 années précédentes nous autorise toutefois à nous interroger quant à un possible lien de cause à effet.

Le Ministère écrit, quant à lui, que la réforme « ne remet pas en cause la place de l'italien dans le secondaire mais **permet au contraire de la conforter** », avant de lister toutes les options et sections existantes, et de préciser que **l'enseignement de LVC « est pleinement pris en compte dans la délivrance du diplôme »**, et que l'italien fait partie des quatre langues qu'il est possible de prendre en enseignement de spécialité LLCER.

Puis de conclure : « Toutes ces nouvelles dispositions œuvrent en faveur de la valorisation de l'étude de l'italien pour les élèves du lycée général et technologique, en tenant compte des nécessités locales au niveau des établissements et de l'équité territoriale. »

Le Ministère ne répond donc pas aux inquiétudes concernant l'importance de la LV3 dans l'obtention de plus de points au bac (phrases en gras). Concernant l'équité territoriale entre départements, nous avons pu voir que la situation semble bonne pour la LV2, surtout au lycée, mais je n'ai malheureusement pas les données départementales pour la LV3. Cependant, les fermetures ou craintes de fermetures de sections LV3 dont ont fait part les enseignants enquêtés ne vont pas dans le sens d'une amélioration d'une équité au sein des académies, et pour ce qui est des nécessités locales (qui devraient être très présentes en PACA), on peut voir tout au long de cette partie que la situation (bien que meilleure que dans le reste de la France pour ce qui est du nombre d'élèves) reste mitigée, et que même parmi les enseignants écrivant que l'italien est en bonne place dans leur établissement, beaucoup craignent une dégradation de la situation, notamment à cause de la réforme.

²⁴⁹ 5 579 400 élèves dans le secondaire en 2016 pour 5 676 500 élèves en 2019.

Concernant la réduction de l'offre linguistique mentionnée par le sénateur, on peut également citer Pierre Frath dans une vidéo intitulée « Pourquoi le plurilinguisme ? »²⁵⁰ et publiée sur la chaîne Youtube de l'Observatoire européen du plurilinguisme :

« Une baisse dans la diversité de l'offre. Il y a 20 ou 30 ans, un élève qui entrait en 6^e avait le choix [...] dans sa ville, si c'était une grande ville, le choix entre une dizaine de langues. A l'heure actuelle, presque 100% des jeunes Français apprennent l'anglais en première langue, et en seconde langue c'est l'espagnol. [...] Pour améliorer les choses, il faudrait [...] sans doute modifier quelques petites choses dans l'organisation des cours, je pense là en particulier en temps hebdomadaire des enseignements qui est quand même passé de 4-5h il y a 30 ans à 2-3h maintenant. [...] Les enquêtes montrent que les jeunes Français seraient prêts. »

²⁵⁰ FRATH, Pierre, 2020. *Pourquoi le plurilinguisme ? par Pierre Frath en 3 mn.* [vidéo en ligne] Disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=H0sLdAALWGA>

V. Moyens

1. Moyens à disposition

Estimez-vous avoir les moyens (matériels et financiers) suffisants pour enseigner dans de bonnes conditions ?

Au Piémont, sur l'échelle de 5, la plupart des enseignants ont indiqué soit 3 soit 4 et dans la même proportion, et on est donc dans une situation qui va de « moyennement » à « plutôt » satisfaisante.

En France, les avis sont un peu plus contrastés : au collège, les enseignants ont majoritairement indiqué 3 (36 %), 4 (32 %), puis 5 (20 %), pour des situations qui vont donc de « moyennement satisfaisantes » à « satisfaisantes », et au lycée, ils ont majoritairement indiqué 3 (44%), puis 2 (25 %), puis 4 (22 %), pour des situations qui ne sont donc globalement que « moyennement satisfaisantes ».

Disposez-vous d'un budget pour des projets, acheter du matériel, réaliser un échange scolaire ou une excursion,... ?

Si oui, précisez pour quel domaine (voire le montant approximatif) :

La majorité des enseignants italiens indiquent ne pas avoir de budget pour cela (77 %).

Parmi ceux disposant d'un tel budget, une enseignante de collège mentionne une aide de 150€ à la préparation du DELF, et un enseignant de lycée écrit qu'ils disposent dans son établissement d'un poste supplémentaire (18h) « à partager pour des projets comme Transalp ou des rattrapages », avec des heures « reconnues » pour l'organisation de ces projets.

Contrairement à l'Italie, les enseignants français sont plus nombreux à bénéficier de budgets (75 % pour le collège et 59 % pour le lycée). Au collège, ces budgets vont le plus souvent de 300 à 500 € pour l'achat de matériel pédagogique (même si un enseignant indique ne pas avoir de plafond pour le matériel), et peuvent aussi être consacrés à des voyages ou à des sorties (souvent avec l'aide du FSE²⁵¹ afin d'aider les familles à les financer). Certains indiquent également qu'il s'agit souvent d'un budget global à se partager entre les différentes langues.

Au lycée, les budgets vont de 150 € à 300 € pour le matériel (une enseignante indiquant « pas de limite pour le nécessaire » et une autre un budget de 700 € en partie grâce au PAPét²⁵², « volet ouverture à l'international »). Ces budgets sont souvent financés par des crédits d'enseignements. Concernant le matériel, un enseignant écrit cependant « qu'il est très compliqué d'en acheter dans la mesure où les commandes se font sur certains sites autorisés et

²⁵¹ Fonds Social Européen (dont 35 % est attribué aux régions).

²⁵² Crédits du Programme Annuel de Performance de l'établissement que l'établissement doit utiliser afin d'atteindre les objectifs prévus dans son projet d'établissement <http://www.intendance03.fr/aixbrefs1109.pdf> https://bulacad.ac-aix-marseille.fr/uploads/BA/BA215S/BASPE_215.pdf (à ne pas confondre avec celui de Pagnol ni celui du canton suisse de Vaud).

que l'italien n'y est pas représenté ». Certains lycées prennent également en charge le coût du voyage scolaire pour les enseignants. Il est enfin intéressant de signaler que plusieurs enquêtés indiquent ne pas être au courant du montant du budget à leur disposition.

Utilisez-vous les ressources pédagogiques mises à disposition par l'Académie (notamment sur son site internet) ?

Côté italien, au SG la plupart des enseignants (93 %) indiquent ne pas avoir connaissance de ressources mises à leur dispositions par l'académie²⁵³, alors que 40 % des enseignants de PG indiquent les utiliser parfois. Un enseignant écrit qu'il souhaiterait avoir plus d'accès à certains contenus français (« l'accès à LUMNI est géobloqué en Italie »).

Au collège, la majorité des enseignants disent consulter les ressources « parfois » (40 %), et 20 % « régulièrement ».

Au lycée, la moitié des enseignants (53 %) indiquent utiliser ces ressources « parfois » et 13 % « régulièrement ».

2. Investissements souhaités

Selon vous et dans l'intérêt des cours de langue et de l'italien / du français, quel investissement l'établissement devrait-il faire en priorité ?

Au collège, concernant les investissements²⁵⁴ en matériel que les enseignants souhaiteraient voir, beaucoup mentionnent, si ce n'est un labo de langue (« le rêve »), du moins une salle dédiée à l'italien avec la possibilité de créer un « environnement », vient ensuite matériel (enregistreurs mp3, casque, micros, matériel de classe « flexible », plus de ressources pédagogiques en ligne, voire la présence d'un « technicien qui puisse aider »), les voyages et sorties, et même la création d'une « radio italienne animée par les élèves ».

Au lycée, les demandes sont semblables concernant la salle (dédiée ou labo de langue « digne de ce nom », meilleure connexion), et au matériel s'ajoute du matériel ludique (jeux de société) et plus actuel (escape game).

Quels investissements utiles ont déjà été faits ?

²⁵³ J'avais laissé le terme « académie » dans les questionnaires pour le Piémont, mais il aurait été plus clair d'écrire : Ufficio Scolastico Regionale.

²⁵⁴ Les réponses concernant les investissements en moyen humain (ouverture de filières, etc) seront traitées plus loin (cf. VII), une enseignante indiquant « l'humain d'abord, le matériel ensuite ».

Au Piémont, plusieurs enseignants mentionnent l'investissement dans des TBI (parfois installés dans toutes les classes) ou encore les cours de préparation au DELF (« gratuits » pour les élèves).

Au collège, les enseignants citent l'achat de matériel pédagogique (manuels, livres en italien pour la classe et le CDI, carte d'Italie), de micros, de tablettes, de TBI (par ex. grâce au projet Alcotra, avec une salle désormais dédiée à l'italien), certains précisant cependant qu'aucun investissement utile n'a encore été fait. Une enseignante indique que dans son établissement, tous les enseignants ont été dotés d'un pc portable, et que les classes sont munies d'un vidéo-projecteur et d'enceintes.

Au lycée, les enseignants citent majoritairement l'achat de matériel pédagogique (manuels numériques, livres, abonnements à des revues italiennes, dictionnaires, DVD), ou encore l'achat de tablettes, de panneaux d'affichage, de microphones, de casques, voire l'installation d'ordinateurs, de vidéo-projecteurs, et de TBI, et même un futur labo de langue.

D'autres mentionnent également l'ouverture de sections (LCE, esabac) ou du moins le maintien de section (européenne, groupes STMG séparés de la voie générale).

Y a-t-il au contraire des investissements qui ont été faits et qui vous ont paru peu pertinent[s] ou peu urgent[s] ?

Au SG, une enseignante indique qu'un labo de langue avait été créé mais que la salle avait ensuite été utilisée comme salle de classe normale étant donné une pénurie de locaux, et une autre cite les cours pour les certifications.

En France, il y a également peu de réponses (dont quelques réponses simplement négatives) : un enseignant cite les tablettes, un autre les TBI²⁵⁵, et une enseignante fait remarquer qu'« il faudrait avant tout dans [son] établissement spécifique que les portes, les fenêtres, les volets, les radiateurs, les rideaux, etc. soient réparés »...

²⁵⁵ Le TBI (ou Tableau Blanc Interactif) a simplement été mentionné comme tel par les enseignants. Notons cependant ici qu'il en existe différents types (pour différents prix) : <https://www.tbi-direct.fr/page/faq-budget-installation-tbi/>, et qu'il en existe également des versions mobiles constituées d'un vidéoprojecteur interactif : <http://mobile.tbi-direct.fr/index.php?page=actu-detail&id=7921>

VI. Formation des enseignants

1. La formation initiale

Etes-vous satisfait-e de la formation reçue pendant vos études ?

La trouvez-vous suffisamment axée sur la pratique de classe ?

Pouvez-vous développer ? Qu'amélioreriez-vous ? À quels types de problème n'avez-vous pas été préparé-e-s ?

Au PG, les enseignants sont soit satisfaits soit « plutôt » satisfaits de leur formation initiale (autant de 4 que de 5), à l'exception d'un enseignant ayant mis 1 (cet enseignant indique cependant avoir étudié en France²⁵⁶). Une courte majorité considère leur formation comme ayant été suffisamment axée sur la pratique de classe, sans qu'une tendance ne se dessine réellement, une enseignante expliquant que sa formation ne l'a préparée « presque à aucun type de problème qui caractérise la vie scolaire. Beaucoup de théorie, pourtant nécessaire, et vraiment très peu de contact avec le quotidien de la classe ».

Au SG, ils sont un peu moins satisfaits de leur formation (autant de 3 que de 4, et 20 % de 5). La majorité des enseignants affirment la trouver « plutôt » suffisamment axée sur la pratique de classe (53 %) quand un quart ne la considère « plutôt pas » suffisamment axée sur la pratique de classe. Plusieurs pointent un manque de préparation à la « gestion de classe » (dont la discipline), un enseignant suggérant « plus de périodes d'observation en classe », et une autre écrivant : « Puisque j'enseigne depuis plus de 30 ans, ma formation a eu lieu en classe. »

Au collège, les enseignants considèrent très majoritairement leur formation de « moyennement » satisfaisante à satisfaisante (à parts quasi égales pour 3, 4, 5), et c'est également le cas au lycée avec un pic à 4 (36 %).

Concernant la préparation à la pratique de classe, aucune tendance ne se dégage véritablement pour le collège (malgré un léger pic à 2 avec 28 %), et pour le lycée il y a un pic plus net à 2 (35 %), les enseignants considérant donc globalement leur formation initiale comme « plutôt pas » suffisamment axée sur la pratique de classe.

Les remarques au sujet de la formation initiale sont très nombreuses, mais il est important de préciser qu'elles ne reflètent pas forcément uniquement la formation actuelle, certains enseignants avec plus d'expérience l'ayant précisé²⁵⁷ (« J'étais stagiaire IUFM en 1997 », « Il y a bien longtemps », « il y a bientôt 30 ans »). Parmi les remarques, la plupart concernent les points suivants :

- une **formation très théorique** :

²⁵⁶ Comme nous le verrons plus loin, il y a également des enseignants en France qui ont étudié en Italie. Dans les remarques qui suivent concernant la France, il se peut donc que certaines concernent la formation en Italie.

²⁵⁷ Je n'ai posé aucune question concernant l'ancienneté des enseignants.

- **peu de pédagogie et de didactique** : « molta teoria », « beaucoup de littérature certes très intéressante mais peu réutilisable dans les faits », « formation théorique peu adaptée à la réalité du terrain », « La formation en didactique n'a pas été suffisante selon moi », « j'ai adoré étudier Dante... mais cela est resté un pur plaisir intellectuel. Les cours ne m'ont rien apporté pour ma pratique quotidienne », « Il faut accentuer les préparations de cours. Comment préparer une séquence ? Quelle est la tâche finale ? Quels documents et pour quelle raison ces choix ? » ;
- **pas de formation à la gestion de classe** : « Aucune préparation à la gestion de classe », « Aucune préparation à la gestion de classe, aucune formation en gestion d'élèves turbulents », « gestion de classes difficiles et qui ne maîtrisent pas leur langue maternelle », « l'hétérogénéité des classes et à la gestion des problèmes quotidiens (conflits et gestion des groupes) », « La formation littéraire (Capes et encore plus agrégation) ne forme pas à la réalité de l'enseignement sur le terrain. Je suis devenu "formateur" dans la gestion des classes difficiles seulement grâce à ma force de volonté [...] On m'appelle quand il y a le feu, quand c'est souvent trop tard »
- D'autres auraient également souhaité plus de cours sur la psychologie de l'adolescent, un meilleur accompagnement pour le concours, une formation plus poussée sur l'utilisation des outils informatiques (gestion des problèmes techniques, création de vidéos), ou encore une formation pour mieux repérer et accompagner les élèves dyslexiques ou HP (à haut potentiel intellectuel)
- Une enseignante souligne qu'elle n'a pas été formée à gérer « les relations avec les parents », et une autre qu'il n'y a eu « aucune préparation pour répondre à l'hypocrisie de la hiérarchie » (la remarque était certainement ironique, mais elle montre ici à nouveau le manque de considération ressenti par les enseignants)
- **Une année de stage pas suffisamment formatrice** : « L'année de stage vous permet d'acquérir quelques bases mais j'ai surtout appris au contact des élèves et pendant la pratique en classe », « Il faut également augmenter le temps de formation dans les établissements scolaires : en observation et en activité (prise en charge d'une classe) », « Il aurait fallu plus de stages », « La présence d'un tuteur/référent à temps plein est indispensable à la première année de stage », « Je n'ai eu qu'une seule année de formation à l'IUFM après le concours et elle était de très mauvaise qualité », « Il serait bienvenu d'avoir des "stages" dédié à l'italien au collègue »

Un enseignant suggère également un « passage obligatoire dans les quartiers difficiles » (par exemple sous la forme de stages ou d'observations de classe « pour aller voir ces réalités », « ça s'apprend avec humilité [...] j'ai beaucoup de cicatrices, mais je suis content de les avoir, car j'ai construit une didactique qui me permet d'avoir moins de problèmes »), et surtout « un

accompagnement quand on débute » (« Demander aux enseignants qui ont 20 ans de carrière de rencontrer les nouveaux collègues, afin de partager leur expérience, mais cela n'existe pas », « les néo-titulaires devraient avoir des visites d'enseignants »).

Certains affirment clairement s'être formés « seuls » au métier d'enseignant après une formation « très universitaire », un enseignant indique n'avoir pas « suivi une formation pour être enseignant d'italien », et un autre estime que « cela ne s'améliore pas avec les nouvelles générations d'enseignants qui semblent bénéficier d'une formation universitaire moindre ».

Trois enseignants semblent toutefois satisfaits de leur formation initiale et reconnaissants envers leurs formateurs : « À Nice, beaucoup d'efforts de la fac pour la didactique, échanges entre étudiants et professeurs en poste, analyse d'un cours... », « Les formateurs académiques sont des profs, ils connaissent le terrain », « Je rends hommage aux formateurs de l'Inspe (ex ESPE, ex IUFM...) d'Aix-Marseille ! ».

Aux niveaux nationaux désormais, concernant la formation initiale côté français, on peut constater que parmi les différentes thématiques, seule le « contenu propre à la discipline enseignée » correspond à la moyenne européenne, toutes les autres se trouvant en-dessous. Par ailleurs, excepté pour cette même thématique et dans une bien moindre mesure pour les « pratiques employées en classe », il y a moins de la moitié des enseignants satisfaits concernant la formation aux autres thématiques (dont seul un tiers pour la gestion de classe, ce qui rejoint nos résultats) :

16.2 Formation initiale des enseignants français et européens de collège en 2018 (en %)

% d'enseignants :	ayant abordé le contenu en formation initiale...		... et exprimant un sentiment de préparation positif	
	France	UE	France	UE
Contenu propre à la discipline enseignée	93,7	92,2	86,6	85,0
Pratiques employées en classe	73,3	86,3	54,9	76,7
Enseignement à des élèves de niveaux différents	49,1	59,1	43,7	62,7
Enseignement de compétences transversales	38,6	61,7	49,4	64,3
Utilisation des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement	50,9	53,3	47,0	60,9
Gestion de la classe et du comportement des élèves	55,1	66,6	33,4	64,5
Suivi de l'apprentissage et de la progression des élèves	44,7	66,0	45,9	65,3

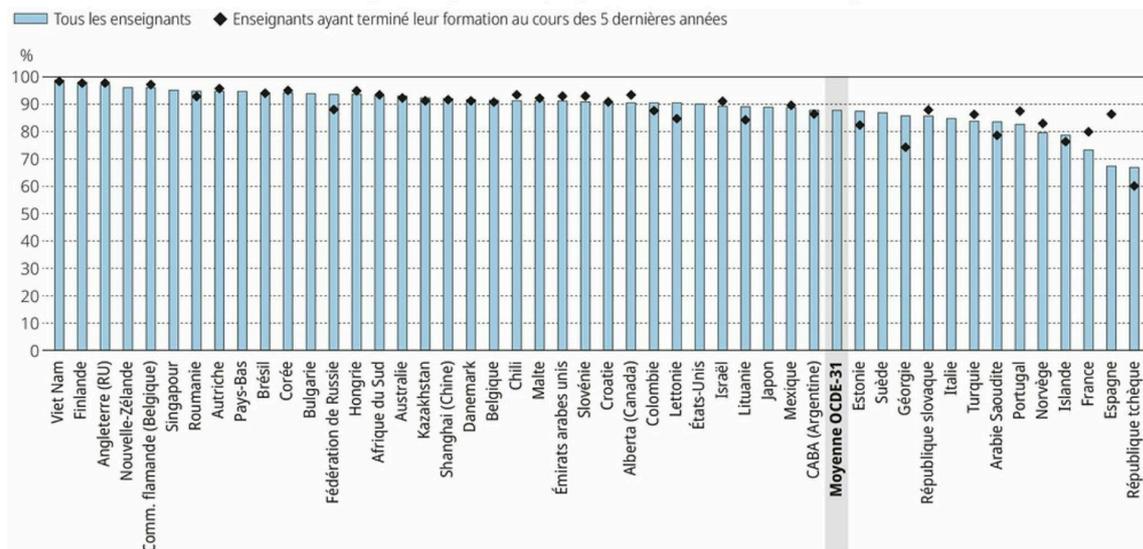
Lecture : en France en 2018, 93,7 % des enseignants interrogés déclarent que leur formation initiale abordait le contenu propre à la discipline enseignée et 86,6 % des enseignants formés sur cet aspect rapportent un sentiment de préparation positif dans ce domaine (contre 92,2 % et 85,0 % pour la moyenne européenne, respectivement).
Champ : enseignants de collège français et de l'UE ayant participé à Talis 2018.
Source : MENJS-MESRI-DEPP, OCDE, enquête internationale Talis.

L'état de l'école 2020 © DEPP

Concernant le pourcentage d'enseignants s'estimant « bien » ou « très bien » préparés à la mise en pratique en classe, on peut voir que la France (73 %), et dans une moindre mesure l'Italie (85 %) se situent toutes deux sous la moyenne de l'OCDE :

Graphique I.4.5. **Formation des enseignants à la mise en pratique en classe**

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire pour lesquels la mise en pratique dans certaines ou dans toutes les matières enseignées figurait au programme de leur formation, par année de fin d'études



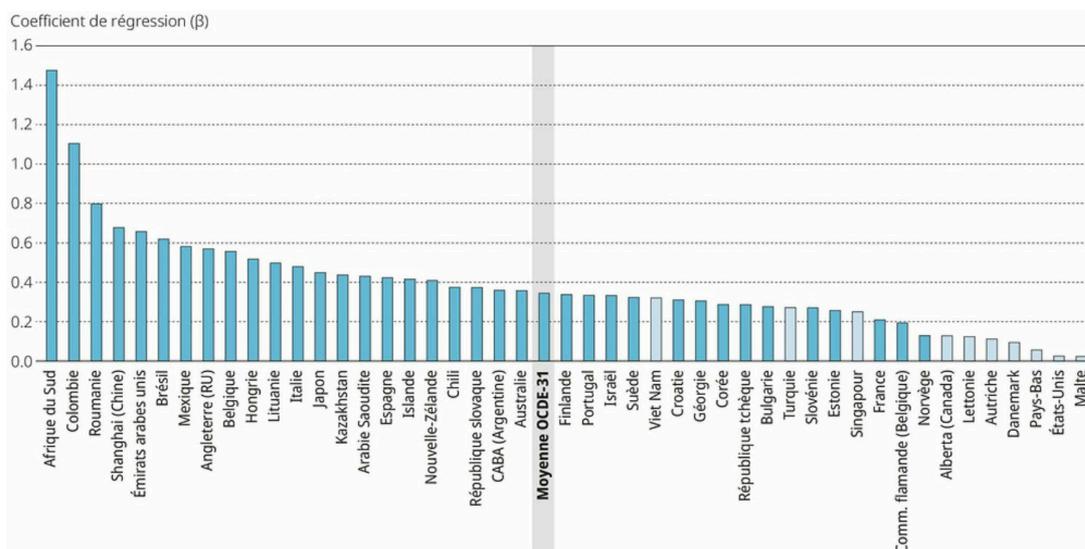
Les pays et les économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants qui s'estimaient « bien » ou « très bien » préparés à la mise en pratique en classe dans certaines ou dans toutes les matières enseignées.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.4.13.

Et pour ce qui est du sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe associé à une formation en gestion de classe, on constate qu'il est relativement peu élevé en France, alors qu'il est supérieur à la moyenne de l'OCDE en Italie :

Graphique I.4.6. **Relation entre l'efficacité personnelle en gestion de la classe et la formation en gestion de la classe**

Changement d'indice d'efficacité personnelle en gestion de la classe associé à une formation en gestion de la classe^{1,2,3}



Dans le tableau suivant (TALIS 2018), on constate en effet, que même si la gestion de classe figurait au programme de la formation initiale pour un nombre d'enseignants équivalent, les enseignants italiens sont deux fois plus nombreux à s'estimer « bien » ou « très bien » préparés à la gestion de classe. 93 % des enseignants italiens estiment qu'ils peuvent gérer les comportements perturbateurs contre 73 % côté français, et il y a 40 % des enseignants français qui estiment perdre du temps à cause des élèves perturbateurs (cela rejoint les résultats que nous avons obtenus plus haut, cf. III.8). Paradoxalement, ils ne sont toutefois que 13 % à signaler un grand besoin de formation continue en gestion de la classe, et celle-ci ne figure pas souvent au programme des dispositifs de formation continue (contrairement à l'Italie) :

	Pourcentage d'enseignants pour qui « la gestion de la classe et du comportement des élèves » figurait au programme de leurs études ou leur formation	Pourcentage d'enseignants qui se sentaient « bien préparés » ou « très bien préparés » à la gestion de la classe et du comportement des élèves	Pourcentage d'enseignants pour lesquels « la gestion de la classe et du comportement des élèves » figurait au programme de leurs activités récentes de développement professionnel	Pourcentage d'enseignants ayant signalé un grand besoin de formation continue en gestion de la classe et du comportement des élèves	Pourcentage d'enseignants qui estiment qu'ils peuvent gérer les comportements perturbateurs en classe	Pourcentage d'enseignants qui sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour dire qu'ils perdent pas mal de temps à cause d'élèves perturbateurs
	Chapitre 4	Chapitre 4	Chapitre 5	Chapitre 5	Chapitre 2	Chapitre 3
Alberta (Canada)	87	56	45	4	87	26
Australie	84	45	44	5	82	29
Autriche	54	21	36	17	88	27
Belgique	73	37	40	10	85	42
Comm. flamande (Belgique)	77	43	46	8	93	41
Brésil	75	83	64	19	91	50
Bulgarie	50	46	57	22	85	32
CABA (Argentine)	66	65	40	9	90	35
Chili	76	66	52	17	86	40
Colombie	84	77	70	21	98	22
Croatie	54	38	54	23	82	17
République tchèque	54	30	45	17	83	18
Danemark	63	53	33	6	97	22
Angleterre (RU)	94	68	47	3	86	27
Estonie	79	44	59	17	81	17
Finlande	71	70	30	0	82	32
France	55	22	24	13	73	40
Géorgie	80	80	09	21	86	7
Hongrie	76	81	59	13	93	23
Islande	58	28	37	19	88	41
Israël	74	50	50	22	81	29
Italie	58	48	65	16	93	24
Japon	81	39	48	43	60	8
Kazakhstan	88	84	83	21	75	10
Corée	66	56	76	28	82	39
Lettonie	81	67	66	20	86	21
Lituanie	71	72	69	21	89	16
Malte	83	49	46	11	83	35
Mexique	84	90	62	12	88	20

Concernant désormais le fait d'avoir un suivi lorsque l'on débute dans le métier et/ou que l'on arrive dans un nouvel établissement (colonnes 4 et 5 en partant de la gauche), on constate qu'il est bien faible, en France comme en Italie (TALIS 2018) :

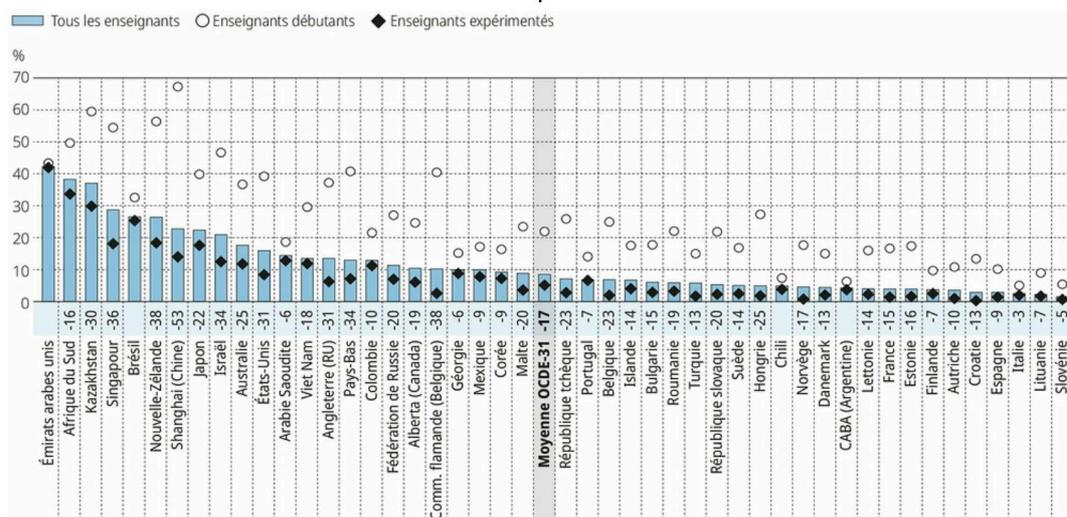
Graphique I.1.5. Formation initiale et continue

	<div style="display: flex; justify-content: space-between; font-size: 0.8em;"> Pays/économies où l'indicateur est supérieur à la moyenne OCDE Pays/économies où l'indicateur n'est pas statistiquement différent de la moyenne OCDE Pays/économies où l'indicateur est inférieur à la moyenne OCDE </div>						
	Chapitre 4	Chapitre 4	Chapitre 4	Chapitre 4	Chapitre 4	Chapitre 5	Chapitre 5
Alberta (Canada)	80	32	29	55	25	99	99
Australie*	82	31	30	28	37	99	100
Autriche	87	w	w	77	11	99	100
Belgique	80	10	17	57	25	94	99
Comm. flamande (Belgique)	86	17	24	52	40	97	100
Brésil	83	13	17	61	33	87	94
Bulgarie	90	14	29	62	18	96	100
CABA (Argentine)	82	21	34	76	6	92	99
Chili	84	14	12	66	7	87	99
Colombie	84	15	12	46	22	91	96
Croatie	84	58	48	45	13	98	100
République tchèque	62	5	37	43	26	97	100
Danemark	88	26	11	63	15	92	98
Angleterre (RU)	86	23	38	23	37	97	99
Estonie	81	4	8	69	17	98	100
Finlande	87	0	17	42	10	92	99
France	66	3	m	83	17	83	94
Géorgie	81	5	5	83	15	94	99
Hongrie	86	5	3	70	27	95	100
Islande	65	25	16	66	18	96	98
Israël	79	11	21	52	47	96	99
Italie	64	13	34	75	5	93	100

Pour ce qui est du tutorat, on peut effectivement voir qu'il est très faible en Italie (même pour les débutants), et qu'il est un peu plus présent en France (surtout pour les débutants), bien que comparativement toujours faible :

Graphique I.4.14. Tutorat par les pairs, selon l'expérience dans l'enseignement

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire bénéficiant de l'encadrement d'un tuteur désigné dans le cadre d'un dispositif formel à l'école¹



2. Les études à l'étranger

Avez-vous effectué une partie de vos études en Italie ?

Si oui, combien de temps ?

Au PG, 4 enseignants sur 5 ont étudié au moins en partie en France, dont 2 en totalité (ces deux étant également de langue maternelle française).

Au SG, 47 % des enseignants ont effectué une partie de leurs études en France. Parmi ces 8 enseignants, 7 y ont passé au moins deux semestres (une enseignante mentionnant avoir été assistante dans un lycée français).

Au collège, 59 % des enseignants ont effectué une partie de leurs études en Italie, 56 % de ces derniers y ayant effectué 2 semestres (dont une enseignante ayant été assistante un an), et 38 % plus de deux semestres (dont la moitié ont effectué toutes leurs études en Italie).

Au lycée, 53 % des enseignants ont effectué une partie de leurs études en Italie, et parmi eux 61 % y ont passé 2 semestres ou plus (presque la moitié y ayant fait leurs études), et 22 % y ont effectué deux semestres (dont 2 en tant qu'assistantes une année).

On constate donc qu'environ la moitié des enseignants (un peu plus en France, et un peu moins au SG) ont étudié en partie dans le pays voisin, et la grande majorité de ceux-ci pour au moins 2 semestres. Ce résultat rejoint la moyenne des pays ayant participé à TALIS 2013 (cité dans l'enquête Eurydice 2017) qui indique qu'« un enseignant de langues étrangères sur deux a étudié à l'étranger dans le cadre de sa formation d'enseignant », même si en Italie il y a normalement « près de 65 % des enseignants de langues étrangères [qui] ont étudié à l'étranger dans le cadre de leur formation d'enseignant [pour la CITE 2] ».

L'enquête Eurydice 2017 précise par ailleurs qu'en France, il est recommandé que les enseignants de langues effectuent un séjour dans un pays de la langue cible mais que « la durée de celui-ci n'est pas précisée », et qu'en Italie « des recommandations existent, mais ne précisent pas qu'un séjour doit être effectué dans un pays de la langue cible ». L'enquête indique également qu'en 2013, « 26,1 % des enseignants de langues étrangères ayant déclaré s'être déjà rendus à l'étranger à des fins professionnelles l'avaient fait avec un financement d'un programme de l'UE comme Erasmus +. L'aide financière ne provenait d'un programme national ou régional que dans 11,5 % des cas ». Cela nous permet ici de souligner, que malgré l'absence de textes contraignants au niveau européen concernant la formation initiale et continue des enseignants, l'UE participe activement et financièrement à la mobilité des enseignants et futurs enseignants, notamment par le programme Erasmus +.

3. La formation continue

Avez-vous déjà bénéficié d'un dispositif de formation continue ?

Si oui, précisez : durée, type, et utilité de la formation ?

Trouvez-vous l'offre en formation continue suffisante ?

Au PG, 3 enseignants sur 5 ont déjà bénéficié d'un dispositif de formation continue²⁵⁸, et mentionnent entre autres des ateliers en Alliance Française (Cuneo), au CAVILAM, ou à La Sorbonne en été. Trois trouvent l'offre en formation continue insuffisante.

Au SG, ils ne sont que 27 % à avoir bénéficié d'un dispositif de formation continue. Des formations en Alliance Française ou Institut Français sont également cités, ainsi que des formations dans le cadre de l'Esabac à hauteur de deux journées par an, « utiles mais à la longue répétitives », surtout bénéfiques sur le plan de « l'échange entre collègues et la mise en commun ». Un autre enseignant cite les formations organisées par l'ADILF « plus pratiques et variées ». Seule la moitié des enquêtés jugent l'offre en formation continue suffisante.

Au collège comme au lycée, 71% ont déjà bénéficié d'un dispositif de formation continue. Au collège, la moitié des enseignants trouvent que l'offre proposée est suffisante, mais au lycée ils sont un peu moins (40 %) à trouver que l'offre proposée est suffisante. Il s'agit généralement de formation d'un à deux jours, une voire plusieurs fois par an, et souvent dans le cadre du Plan Académique de Formation (PAF²⁵⁹). Certaines de ces formations sont obligatoires (notamment celles portant sur les réformes, mais « souvent proposées trop tard dans l'année »), quand d'autres peuvent être effectuées librement. Les thèmes récurrents sont alors les suivants : préparation aux concours (agrégation), construction de séquences, et outils numériques.

Quant à l'utilité de ces formations, elle semble variable :

« Inutiles globalement car peu de pistes de réflexion. Des modèles donnés en tant que correction très traditionnels. Pas vraiment de suggestions pour améliorer nos propositions. »

« Divers stages chaque année certains plus utiles et intéressants que d'autres. »

« Toutes très utiles et immédiatement exploitable en classe »

« rien de très intéressant ou révolutionnaire en ce qui concerne l'aspect pédagogique, didactique »

« toujours utile »

« Ces formations sont trop "diluées" et nettement insuffisantes au regard de la rapidité de l'évolution du monde actuel. »

« stage au Paf en général très inutiles »

« stages de formation proposés par le PAF permettent souvent de progresser dans la pratique. »

« les formations proposées ne répondent pas aux besoins, manque d'accompagnement didactique, manque de ressources plus modernes mises à disposition »

²⁵⁸ Je ne sais pas là si ce sont des formations financées personnellement ou par le Rectorat, et je ne l'avais pas précisé dans la question.

²⁵⁹ Par exemple celui d'Aix-Marseille : <https://appli.ac-aix-marseille.fr/dafip/paf/index.php> (détaillé ici : https://dafip.ac-aix-marseille.fr/DocCadrage-AixMarseille-PAF2021_2021-02-19.pdf).

Une enseignante note toutefois que « la formation s'améliore bien depuis les dix dernières années [avec] de plus en plus de stages pratiques avec des contenus vraiment exploitables », et une autre qu'« elle devrait être plus fréquente et obligatoire, à condition d'être variée et que les formateurs aient les moyens nécessaires (nombre d'heures, conditions de travail, etc.) ».

Un enseignant souhaiterait que les enseignants intéressés aient la possibilité « de partir se former en Italie 1 fois par an (du type Università per gli stranieri a Perugia) », et une autre qu'il y ait une réelle offre propre à l'italien et axée sur les pratiques de classe.

Enfin, un dernier point important souligné par quelques enseignants est que ces formations permettent surtout de « rencontrer les collègues », ce qui est « indispensable », et qu'« il serait intéressant de permettre aux professeurs du département de se réunir avec l'inspecteur au moins une fois par an pour échanger, questionner... », cette même enseignante ajoutant : « je n'ai aucun lien avec d'autres professeurs et je me sens très isolée dans mes questions et dans mon travail », ces remarques rejoignant celles évoquées en II.6, et il en sera question dans les souhaits des enseignants (cf. VII).

Dans le cadre du colloque des *Assises de la formation continue* organisé en mars 2019²⁶⁰ par les inspections générales, 41 000 enseignants français ont répondu à un questionnaire. Les résultats montrent que la durée moyenne de formation est en-dessous de la moyenne des autres pays, que 75 % des répondants estiment que la formation a été insuffisante en quantité, que deux tiers considèrent qu'elle est insuffisante en qualité et ne répond pas à leurs attentes, et que 80 % affirment ne pas avoir été consultés pour définir la formation, alors qu'ils sont aussi 80 % à souhaiter l'être, afin de se retrouver « acteurs de leur formation ».

Parmi les problématiques liées à l'organisation, la principale est que « les formations se déroulent sur le temps scolaire, ce qui crée des perturbations mal acceptées pour les classes, pour les établissements, d'autant que l'essentiel de la formation se fait hors de l'établissement ».

Concernant la conception de la formation, « l'effort de formation n'est pas suivi -pas de portfolio qui permettrait au professeur de recenser les formations suivies-, [...] elle n'est reconnue ni en termes de carrière immédiate, sauf pour des formations spécialisées obligatoires pour certaines fonctions (formateurs, enseignement à des élèves en situation de handicap) ni en termes d'enrichissement intellectuel et professionnel -pas de crédits ECTS, peu de formations diplômantes et certifiantes- [...] et se résume souvent à une information sur les nouveautés institutionnelles -nouveaux programmes, nouvelles épreuves, nouvelle organisation-, la formation au métier, mais aussi l'enrichissement des connaissances et compétences professionnelles et personnelles sont négligées ». La « conséquence logique » en est que les enseignants recourent « à l'autoformation, largement appuyée sur des ressources en ligne, surtout celles des réseaux professionnels et associations, ainsi que sur les échanges entre pairs ».

²⁶⁰ F. Louveaux (2019), cf. Bibliographie.

Selon F. Louveaux (2019), « la formation institutionnelle doit se reconstruire si elle veut trouver sa place ».

Dans le cadre du PAF de l'académie d'Aix-Marseille²⁶¹, pour l'année 2021-2022, il y a (au 5 juillet 2021) 19 formations de proposées pour l'italien (21 en espagnol / 32 en anglais / 7 en allemand) : 9 sont à candidatures individuelles et 10 à public désigné. Parmi les formations pour un public désigné, la plupart sont des formations de tuteurs ou de formateurs, mais quelques-unes concernent l'évaluation, l'Esabac, et une la « liaison collège-lycée » pour un bassin précis (Réseau des écrins). Parmi celles à candidatures individuelles : deux concernent une préparation à un concours, deux la réforme du lycée (programme ou évaluation), une « la liaison collège-lycée à travers des parcours linguistiques renforcés LCE-SELO », et quatre des thèmes d'ordre pédagogique (« travailler autrement en cours d'italien », « les outils numériques », « atelier d'écriture pour enseigner la littérature », « observations entre pairs, échanges de pratiques et de gestes pédagogiques²⁶² »).

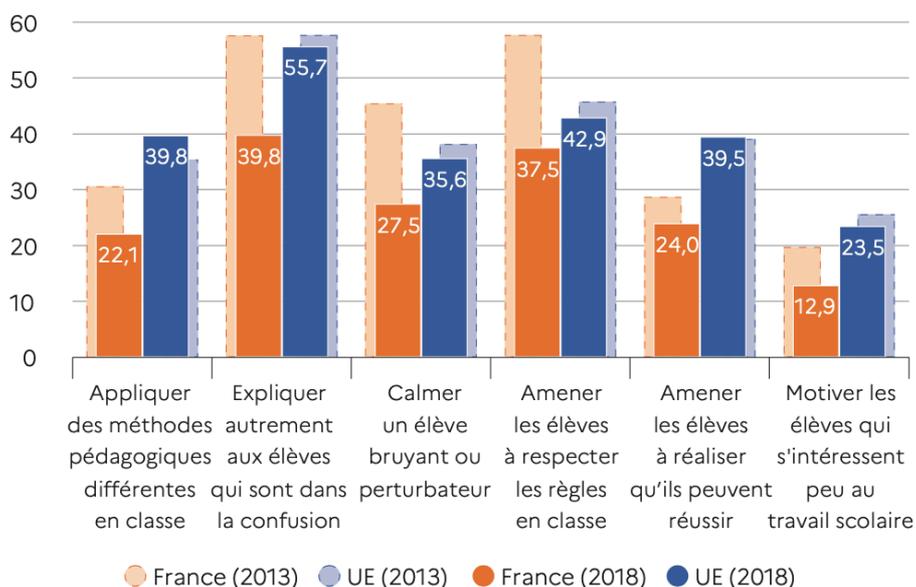
En lien avec les problématiques soulevées dans cette partie du mémoire, il est intéressant de constater que deux formations concernant la liaison collège-lycée sont proposées (même si elles concernent soit un bassin particulier soit des sections précises), et également une formation concernant l'observation de pratiques, même s'il ne semble pas s'agir ici d'une « formation » au sens de « formation avec un formateur », mais bel et bien d'observation de classes tel qu'indiqué dans le descriptif : « Des enseignants se rendent dans le cours de collègues qui se sont portés volontaires pour les accueillir pour observer et confronter leurs pratiques ». L'observation entre pairs a déjà été évoquée et nous l'évoquerons à nouveau plus loin, mais il est important de remarquer que celle-ci peut là être « reconnue » formellement (cf. deux paragraphes supra) dans le cadre de la formation continue, et peut donc potentiellement encourager les enseignants à y recourir. Cette formation semble toutefois plafonnée à 15 places, ce qui en limiterait clairement l'ampleur.

Le graphique suivant représentant l'évolution du sentiment d'auto-efficacité des enseignants de collège sur différentes thématiques montre l'importance de mettre en place des dispositifs de formation continue efficaces. On peut en effet constater que non seulement le sentiment d'auto-efficacité des enseignants français se situe toujours sous la moyenne de l'UE, mais aussi qu'il a diminué, et souvent de manière non négligeable, entre 2013 et 2018 :

²⁶¹ <https://appli.ac-aix-marseille.fr/dafip/paf/>

²⁶² Le titre de cette formation a été renommé après ma 1^{ère} consultation, où il était intitulé « observation entre pairs (*découverte de pratique*) ».

➤ **16.1 Sentiment d'auto-efficacité des enseignants de collège : comparaisons dans le temps et dans l'espace (en %)**



Lecture : en France en 2018, 22,1 % des enseignants interrogés déclarent une grande capacité à appliquer des méthodes pédagogiques différentes en classe, contre 30,6 % en 2013, 39,8 % de leurs collègues européens en 2018 et 35,4 % d'entre eux en 2013.

Champ : la moyenne UE (hors France) est calculée à partir de l'échantillon des 15 pays membres ayant répondu à Talis 2013 et Talis 2018.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, OCDE, enquêtes internationales Talis.

L'état de l'École 2020 © DEPP

Le tableau suivant nous montre qu'il y a toutefois eu des progrès dans l'offre et la participation des enseignants à des actions de formation continue entre 2013 et 2018, mais seulement de légères augmentations du pourcentage d'enseignants exprimant « un besoin élevé de formation » sur certains des contenus (et même une baisse pour les TICE).

16.4 Évolution de la participation et des besoins en matière de formation continue (en %)

% d'enseignants :	ayant abordé les contenus suivants en formation continue ¹ et exprimant un besoin élevé de formation sur les contenus suivants	
	2013	2018	2013	2018
Connaissance et maîtrise de la discipline enseignée	51,3	58,5	5,4	4,7
Compétences pédagogiques dans la discipline enseignée	62,7	69,4	9,2	9,1
Connaissance des programmes scolaires	45,7	59,4	2,9	4,0
Pratiques d'évaluation des élèves	50,7	63,2	13,6	15,1
Compétences en technologies de l'information et de la communication	39,8	50,2	25,1	22,9
Gestion de la classe et du comportement des élèves	23,3	23,7	9,3	12,7
Approches pédagogiques individualisées	29,1	41,5	19,1	23,7
Enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers	23,2	30,0	27,4	33,7
Enseignement de compétences transversales	22,8	27,8	11,2	13,6

1. Parmi les enseignants ayant déclaré avoir suivi au moins une activité de formation continue au cours des 12 derniers mois précédant l'enquête.

Lecture : parmi les enseignants de collège français déclarant avoir suivi une activité de formation continue au cours des 12 derniers mois précédant l'enquête Talis, 58,5 % ont abordé la connaissance et maîtrise de la discipline enseignée dans le cadre de cette activité en 2018 contre 51,3 % en 2013. En 2018, 4,7 % des enseignants français interrogés par Talis expriment un besoin élevé de formation sur ce domaine contre 5,4 % en 2013.

Champ : France métropolitaine + DROM hors Mayotte et La Réunion, public et privé sous contrat.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, OCDE, enquêtes internationales Talis.

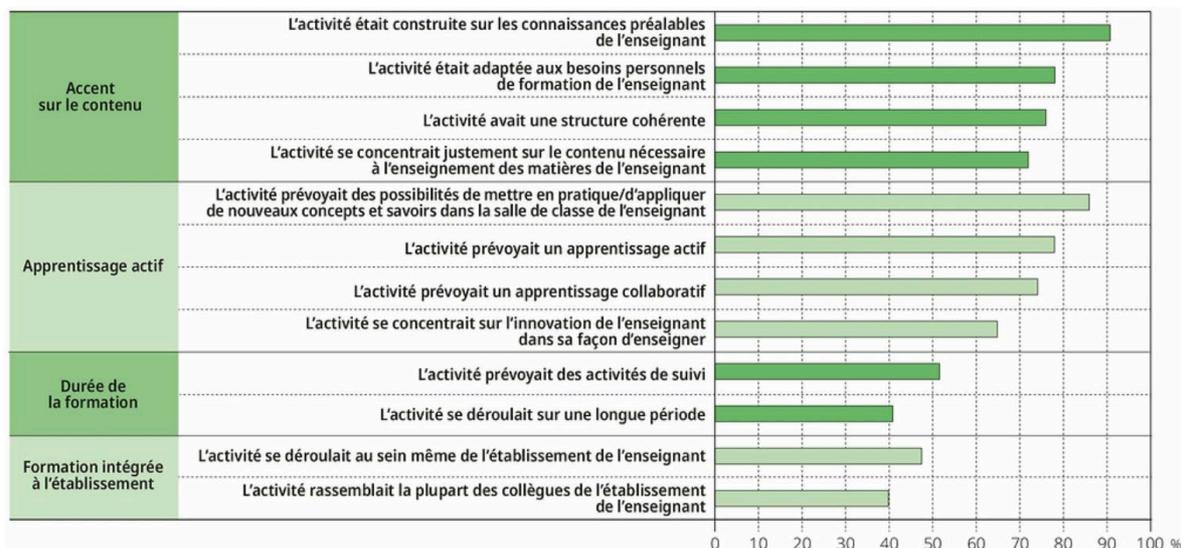
L'état de l'École 2020 © DEPP

Etant donné l'insatisfaction des enseignants concernant les actions de formation continue, et suite aux remarques très variables quant à l'utilité de ces formations, il serait intéressant de savoir comment est fixée l'offre au niveau académique, et comment sont évaluées les diverses actions dans un but d'amélioration continue.

Le graphique ci-dessous montre par exemple les caractéristiques attribuées par les enseignants à une action de formation continue efficace, avec notamment le fait que l'activité « était construite sur les connaissances préalables de l'enseignant » (y a-t-il par exemple un questionnaire envoyé en amont aux enseignants s'étant inscrits à une formation ?) ou encore le fait que « l'activité prévoyait des possibilités de mettre en pratique de nouveaux concepts et savoirs dans la salle de classe », ce qui reflète bien ici les souhaits concernant la pratique de classe :

Graphique I.5.5. **Caractéristiques du développement professionnel efficace, selon les enseignants**

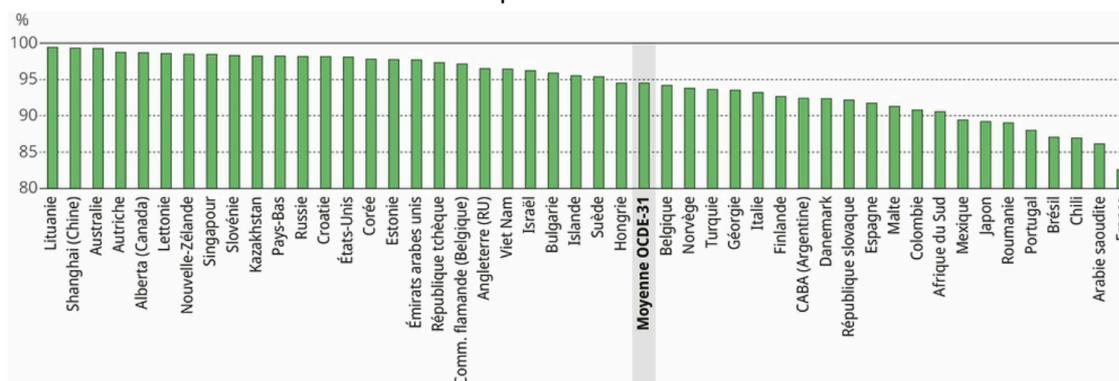
Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire pour lesquels les activités de développement professionnel les plus efficaces présentaient les caractéristiques suivantes¹ (moyenne OCDE-31)



Concernant la participation récente (12 derniers mois) des enseignants de collège à des dispositifs de formation continue, on constate ci-dessous qu'elle est la plus faible parmi les pays enquêtés (mais tout de même à 83 %), alors que l'Italie arrive un peu en-dessous de la moyenne :

Graphique I.5.1. **Participation à des activités de développement professionnel**

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire ayant participé à des activités de développement professionnel¹



← 1. Désigne les activités de développement professionnel auxquelles les enseignants ont participé au cours des 12 mois précédant l'Enquête.

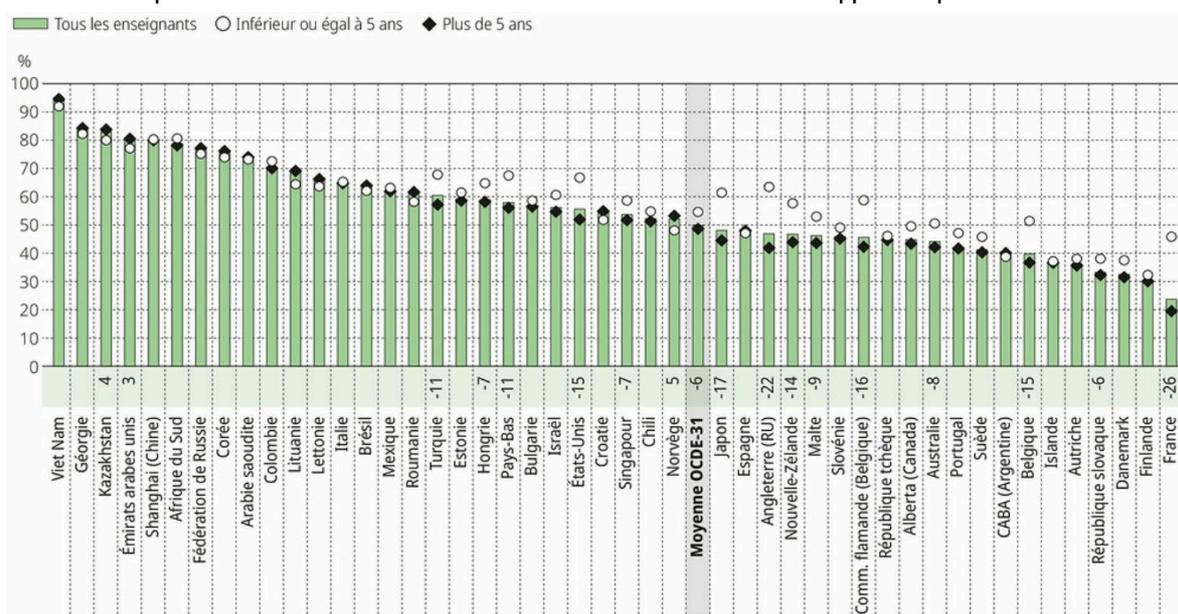
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants ayant participé à des activités de développement professionnel au cours des 12 précédant l'Enquête.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.5.1.

Le manque de formation en gestion de classe côté français allant également se retrouver dans la formation professionnelle :

Graphique I.5.9. **Participation des enseignants au développement professionnel en matière de gestion de la classe, selon leur expérience dans l'enseignement**

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire pour lesquels la gestion de la classe et du comportement des élèves a été incluse dans leurs activités de développement professionnel¹



← 1. Désigne les activités de développement professionnel auxquelles les enseignants ont participé au cours des 12 mois précédant l'Enquête.

Note : Les différences statistiquement significatives entre les enseignants de plus de 5 ans et de moins de 5 ans d'expérience sont indiquées à côté du nom du pays/économie (voir annexe B).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire pour lesquels la gestion de la classe et du comportement des élèves a été incluse dans leurs activités de développement professionnel.

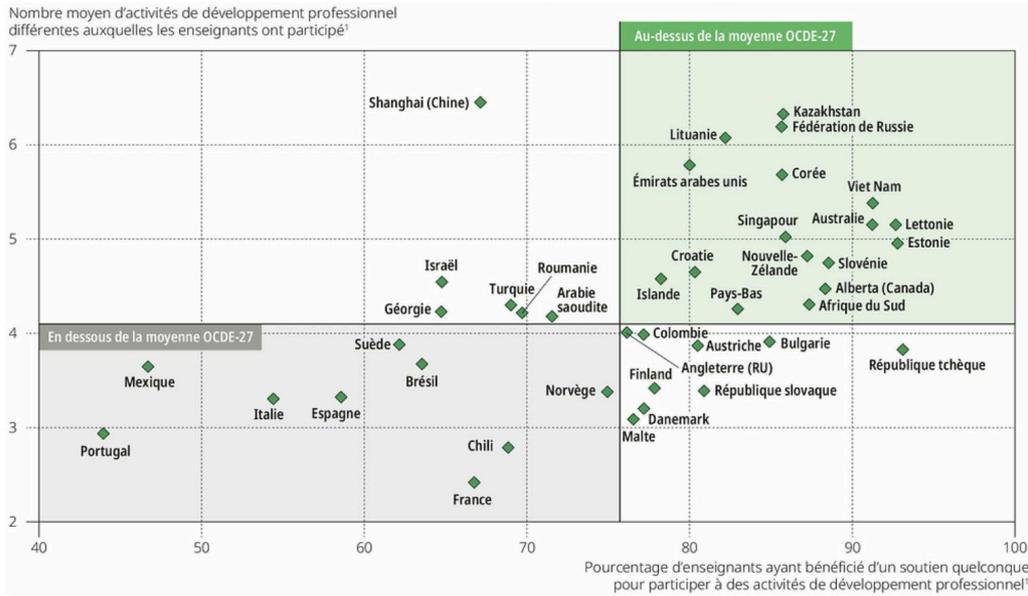
Source : OCDE, Base de données TALIS 2018, tableau I.5.18.

Sur le graphique ci-dessous, on remarquera par ailleurs que bien que les enseignants italiens participent un peu plus à des actions de formation continue, ils bénéficient de moins de soutien²⁶³ que les Français pour y participer :

²⁶³ Concernant le type de soutien, voilà ce que dit l'enquête TALIS 2018 : « Les enseignants ont été invités à sélectionner les mécanismes de soutien qu'ils reçoivent pour leur formation en DPC [développements professionnels continus] à partir d'une liste de huit options. En moyenne, parmi le groupe de participants à TALIS ayant inclus cette question, les options les plus fréquemment soulignées par les enseignants étaient les suivantes : « aménagement de mon emploi du temps pour participer à des activités pendant mes heures de travail habituelles » (48 % des enseignants) ; « fourniture du matériel nécessaire » (38 %) ; et « paiement ou remboursement des frais » (34 %). L'option la moins mentionnée était « augmentation de salaire » (10 % des enseignants) », et de conclure cette section ainsi : « [...] les systèmes [éducatifs] ne doivent pas seulement tenir compte des incitations financières pour augmenter la participation, telles que l'augmentation du salaire, mais aussi des facteurs non financiers, tels que l'établissement d'horaires de participation flexibles ou la fourniture du matériel nécessaire aux activités ».

Graphique I.5.16. **Participation aux activités de développement professionnel et niveau de soutien reçu**

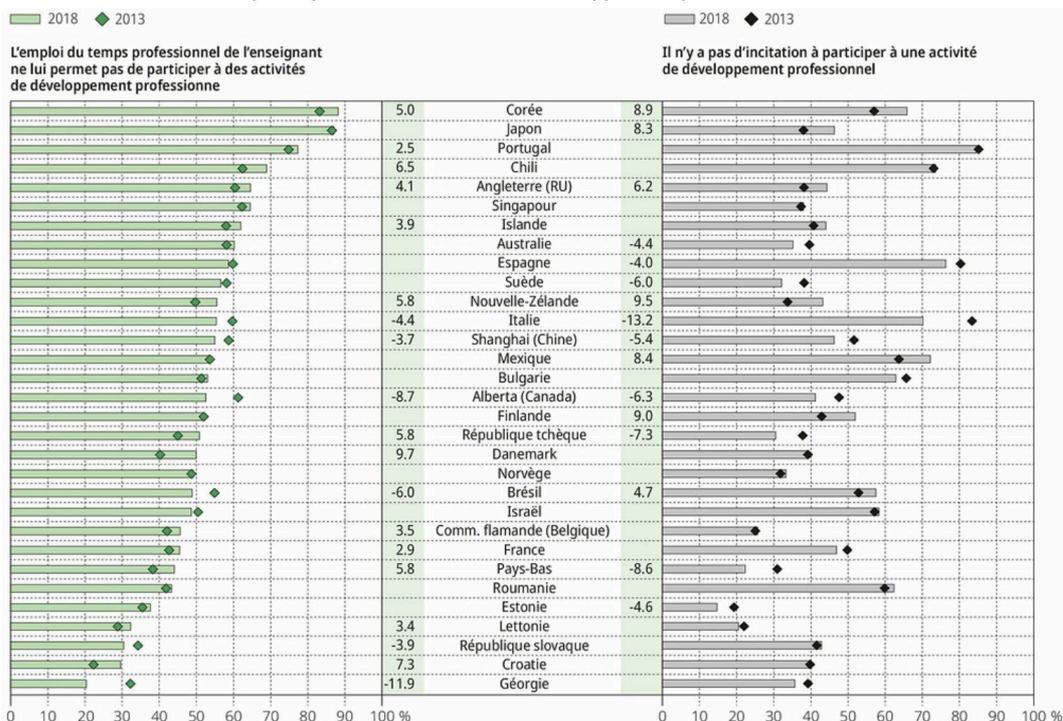
Résultats basés sur les réponses des enseignants du premier cycle du secondaire



Et c'est ce que confirme ce dernier graphique sur lequel on constatera que les enseignants italiens sont moins incités à participer à une activité de développement professionnel et plus empêchés par leur emploi du temps, alors que comme nous venons de le voir, ils participent toutefois à un peu plus d'actions de formation continue que les enseignants français :

Graphique I.5.15. **Changement dans les obstacles à la participation des enseignants au développement professionnel de 2013 à 2018**

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui signalent les obstacles suivants à leur participation aux activités de développement professionnel¹



Une note de la DEPP²⁶⁴ analysant TALIS 2018 indique que « relativement à leurs collègues européens, [les enseignants français] sont moins nombreux à indiquer que les formations qu'ils jugent efficaces s'inscrivent dans la durée (par exemple, 27 % ont bénéficié d'une formation prévoyant des activités de suivi, contre 48 % de leurs collègues de l'UE) ou se déploient au niveau de l'établissement (par exemple, 26 % ont bénéficié d'une formation se déroulant au collège contre 50 % dans le reste de l'UE) ».

Enfin, le rapport Eurydice de 2018 sur « *Les carrières enseignantes en Europe : accès, progression et soutien* » précise qu'en France (en 2016/2017) le « développement professionnel continu » n'est obligatoire que dans l'enseignement primaire, et qu'il existe par ailleurs « trois modes de formation professionnelle continue » en Europe : obligatoire avec un volume horaire minimal à accomplir, obligatoire sans durée minimale définie ou encore facultative. Et quand la quotité horaire annuelle est définie, « le temps de formation réglementaire moyen atteint 3 jours par an (calculs propres obtenus sur la base d'une journée de 8 heures de formation), allant d'une journée en Slovaquie à 19 jours en Islande ».

4. Les évaluations par l'Inspection

À quel rythme êtes-vous évalué-e par un-e inspecteur-trice ? Les entretiens à cette occasion vous ont-ils été bénéfiques du point de vue pédagogique ?

En Italie, il n'y a pas d'évaluation par l'inspection académique, sauf durant la 1^{ère} année de titularisation (« anno di prova »), et certains le déplorent : « ce type d'évaluation n'existe (malheureusement) pas ».

En France, la fréquence des évaluations peut être très variable, allant globalement de 4 à 10 ans (mais ce peut être plus : « 2 fois en 25 ans de carrière », « tous les 15 ans », « une fois en 21 ans de métier »), et certains font donc remarquer qu'il faudrait plus d'inspections, surtout en début de carrière (« Trop peu d'interventions en début de carrière », « Je me suis sentie abandonnée en début de carrière, alors que j'étais dans un établissement difficile »).

La grande majorité des enseignants considèrent ces entretiens avec l'Inspection comme ayant été bénéfiques : « très constructif », « L'inspectrice était bienveillante, l'entretien riche. », « Entretien bénéfique et valorisant », « Ces inspections ont été plutôt positives et bénéfiques. J'ai été encouragée dans mes différentes démarches pédagogiques. », « les entretiens m'ont permis de revoir certaines pratiques », « bénéfiques du point de vue pédagogique parce que mes inspecteurs ont toujours été des personnes avec qui il était possible d'échanger », « Elle m'a donné des conseils utiles et je ne me suis pas sentie seulement jugée mais aussi conseillée ».

²⁶⁴ https://cache.media.education.gouv.fr/file/2019/27/1/depp-ni-2019-19-23-la-formation-continue-un-levier-face-a-la-baisse-du-sentiment-efficacite-personnelle-des-enseignants-au-college_1142271.pdf

Quelques-uns sont plus mitigés : « Les entretiens ont toujours été cordiaux, sauf avec les ineptes, et pas toujours inintéressants. J'ai toujours remis en question de manière critique mon enseignement et je continuerai », « ils l'ont été en partie », « La première fois très constructive et encourageante. La deuxième fois loin de ma réalité de terrain ».

Quand certains n'y voient aucun bénéfice : « Aucun bénéfice pédagogique. Quand il y a eu des critiques, aucune explication pour corriger », « Peu bénéfiques », « La dernière fois on m'a conseillé de laisser passer des actes d'insolence sans sanction [...] Pas trop utile à mon sens. », « Leurs conseils ont souvent été très éloignés de la réalité », « 3 fois en 30 ans de carrière mais cela me suffit !!! J'ai eu de la chance », avec parfois une absence de prise en compte de conditions d'enseignement très difficiles (3 niveaux différents au sein d'une même classe, récents tirs sur la salle de classe²⁶⁵).

Etant donné que la majorité des enseignants perçoivent ces entretiens d'évaluation comme positifs, on peut alors se demander pourquoi il ne sont pas plus fréquents, notamment en début de carrière (tel que souhaité plus haut), et surtout²⁶⁶ comment il serait possible d'y remédier d'une autre manière : observations de classe entre collègues (de langues, mais pas forcément, ce qu'une enseignante « qui aime être observée » a indiqué faire, précisant toutefois que « certains profs ont parfois un problème avec le fait qu'on aille observer leur cours²⁶⁷ »), rencontres entre professeurs du bassin, travail en réseau, auto-évaluation, etc.

Etant donné les quelques réponses mitigées se pose également la question de savoir comment les inspecteurs évaluent leur travail, comment (et si) ils sont eux-mêmes évalués, et de quelle formation continue ils peuvent bénéficier.

Le rapport Eurydice de 2018 indique qu'en France « les enseignants du secondaire sont notés sur une échelle de 100, dont 40 % sont attribués par le chef d'établissement et 60 % par l'inspecteur ».

Concernant les objectifs de l'évaluation en France, il y aura « un retour d'information », et la possibilité d'une « promotion » et d'une « progression salariale », de même que des mesures en cas d'évaluation négative.

²⁶⁵ « Avec pour seule réponse de l'administration : ne vous garez pas devant l'établissement. »

²⁶⁶ Etant donné qu'il s'agit très certainement d'un souci d'effectif des inspecteurs pédagogiques.

²⁶⁷ Et cela renvoie directement à une culture de l'observation de cours entre pairs qui semble très peu développée en France. Outre le manque de temps, il y a là aussi bien entendu la peur du jugement qui (selon mon expérience, mais aussi quelques remarques d'enseignants) n'est au final pas compliquée à dépasser, puisqu'après l'angoisse de la première observation par un pair (qui peut par exemple aussi avoir une grille de critères d'observation définis par l'enseignant observé ou en équipe), on se rend surtout compte de l'utilité de la discussion qui s'ensuit (« ah toi tu fais comme ça ! Moi c'est plutôt comme ça, mais bon ça dépend du groupe », « tu devrais essayer cette activité ! ») « - Là tu aurais pu faire comme ça – Oui c'est pas bête, mais tu vois, j'ai fait ça parce que... » - ce qui n'implique bien entendu pas le fait de tous enseigner de la même manière ! Mais cela permet de s'ouvrir à d'autres « perspectives » et manières de faire, le but n'étant aucunement le jugement, mais une recherche de perfectionnement voire de diversification de ses pratiques de classe), du besoin d'échanger sur les pratiques entre pairs, et on peut même vite en devenir demandeur, puis avec l'expérience, avoir envie de transmettre aux moins expérimentés.

On constate dans le tableau ci-dessous que parmi les enseignants ayant récemment reçu des commentaires, la majorité affirment que cela a eu un impact positif sur leurs pratiques (54 % pour la France, et 67 % pour l'Italie), mais seuls environ un quart ont reçu des commentaires via au moins 4 méthodes différentes au cours de sa carrière. Quant au fait de prendre part à des activités de formation professionnelle en groupe au moins une fois par mois, ils sont seulement 3 % côté français et 18 % côté italien.

	<div style="display: flex; justify-content: space-between; font-size: small;"> Pays/économies où l'indicateur est supérieur à la moyenne de l'OCDE Pays/économies où l'indicateur n'est pas statistiquement différent de la moyenne de l'OCDE Pays/économies où l'indicateur est inférieur à la moyenne de l'OCDE </div>					
	Pourcentage d'enseignants qui n'ont pas participé à des activités formelles ou informelles d'initiation dans l'établissement	Pourcentage d'enseignants débutants ayant un tuteur désigné dans l'établissement	Pourcentage d'enseignants « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « La culture de collaboration qui prévaut dans cet établissement se caractérise par le soutien mutuel »	Pourcentage d'enseignants indiquant prendre part au moins une fois par mois à des activités de formation professionnelle en groupe	Pourcentage d'enseignants ayant reçu des commentaires au cours des 12 mois précédant l'Enquête indiquant que ceux-ci ont eu un impact positif sur leurs pratiques pédagogiques	Pourcentage d'enseignants déclarant avoir reçu des commentaires à un moment ou un autre, via au moins quatre méthodes différentes
	Vol I, chapitre 4	Vol I, chapitre 4	Vol II, chapitre 4	Vol II, chapitre 4	Vol II, chapitre 4	Vol II, chapitre 4
Finlande	43	10	79	9	57	13
France	83	17	73	3	54	28
Géorgie	85	15	95	24	89	78
Hongrie	70	27	82	14	83	66
Islande	66	18	86	36	69	18
Israël	59	47	83	31	79	46
Italie	75	5	81	18	67	24
Japon	81	40	83	6	80	59

Précisons ici que le rôle des inspecteurs (et il est question ici des IA-IPR, pour Inspecteurs d'Académie – Inspecteurs Pédagogiques Régionaux) ne se cantonne justement pas à « l'inspection²⁶⁸ », mais que cette « traditionnelle mission » s'est accompagnée depuis la loi de 1989 « d'une diversification [...] vers les domaines de l'évaluation, de l'expertise, de l'accompagnement et de l'encadrement pédagogique » de même que « les activités de formation continue, d'accompagnement des carrières et de suivi des réformes sont de plus en plus prégnantes dans le métier » (O. Rey, 2019, p.11). En 2017 a par ailleurs été mis en place le « parcours professionnels, carrières et rémunérations » (PPCR) qui instaure des « rendez-vous de carrière », et marque « le passage d'une inspection notée à une évaluation des compétences des personnels enseignants, et une évaluation conjointe par les inspecteurs et les chefs d'établissements dans le secondaire » (p.12). L'auteur souligne toutefois qu'il « faudra sans doute quelques années pour que l'inspection contrôle soit désormais partout et par tous appréhendée comme une inspection d'accompagnement, la diversité des pratiques actuelles étant déjà souvent considérable » :

²⁶⁸ À entendre ici comme « inspection disciplinaire, dans son sens initial de contrôle de conformité aux programmes » (BUISSON-FENET, Hélène, 2008. *L'administration de l'Education nationale*. Que sais-je ?. Paris : Presses Universitaires de France, p.64) [note personnelle]

Au niveau des IA-IPR, des travaux ont par exemple constaté que les entretiens individuels avec les enseignants peuvent rester dans le face-à-face traditionnel entre l'inspecteur détenteur de la légitimité pédagogique et du pouvoir hiérarchique dans ce domaine ou témoigner d'un travail d'engagement conjoint de l'inspecteur et de l'enseignant portant sur la mise en œuvre des priorités de la politique académique, en impliquant clairement l'enseignant comme acteur légitime de cette politique (Le Guern & Thémines, 2013)²⁶⁹. (p.12)

O. Rey note par ailleurs que « ces inflexions sont le reflet d'un mouvement général vers un plus grand accompagnement des politiques éducatives par les inspecteurs aux différents niveaux », mais que « du côté des IPR, cela peut générer une tension entre la tradition disciplinaire et les évolutions plus managériales sur des questions qui ne relèvent pas de la simple expertise disciplinaire mais qui engagent de plus en plus les directions de collèges et lycées » :

Ainsi, la constitution de marchés scolaires ou de quasi-marchés éducatifs concerne les chefs d'établissements dont le travail pour faire évoluer l'identité, valoriser ou améliorer l'identité, l'image ou l'attractivité de leur établissement peut devenir central dans leurs activités, ce qui peut constituer une source de tension potentielle avec d'autres contraintes « verticales » portées par les inspecteurs ou les équipes éducatives locales. (p.12)

Les activités de collaboration

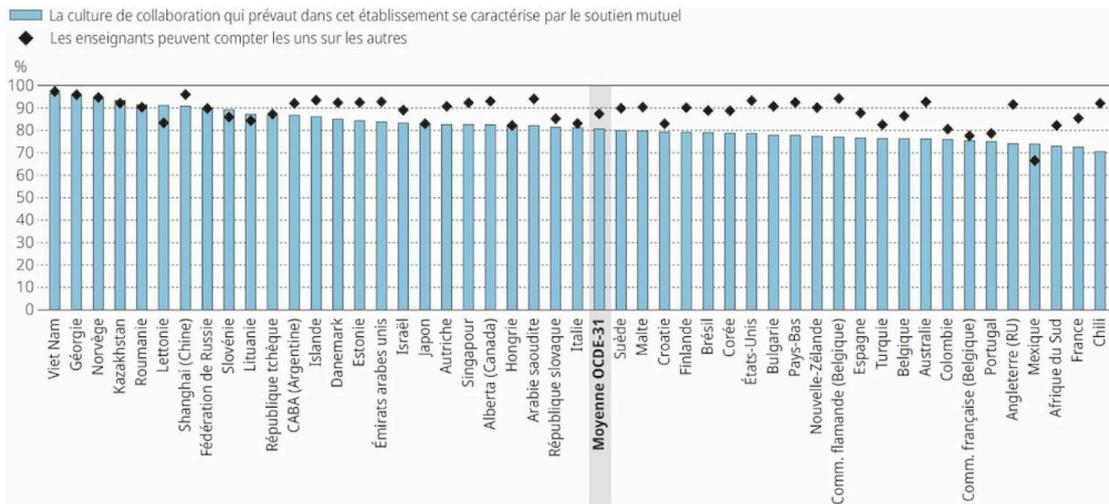
Concernant une « culture de collaboration » se caractérisant par un « soutien mutuel », on peut noter que la France arrive en bas du classement, et l'Italie juste au-dessus de la moyenne de l'OCDE (Graphique II.4.7). Les différences de pratique se font par contre cruellement sentir quand il s'agit de « faire cours à plusieurs dans la même classe » et surtout d'« observer les cours d'autres enseignants et leur fournir des commentaires » (Graphique II.4.2) où l'Italie est championne d'Europe (avec une tendance à la hausse entre 2013 et 2018 ; seul Shanghai fait mieux, Graphique II.4.5), mais où il n'existe pas de données pour la France. Les enseignants français prennent cependant légèrement plus part à des discussions sur les progrès faits par certains élèves, mais ils sont moins nombreux à assister à des réunions d'équipe ou à collaborer pour établir des barèmes d'évaluation communs, et il n'y a pas de données concernant l'« échange de matériel pédagogique entre collègues ». Enfin, on peut également constater que les enseignants français exerçant dans l'éducation prioritaire ont plus tendance à prendre part à

²⁶⁹ Le Guern Anne-Laure & Thémines Jean-François (2013). L'entretien professionnel : d'une action conjointe à un engagement renouvelé entre inspecteurs et enseignants. In Anne Jorro (dir.), *L'engagement professionnel en éducation et formation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, p. 53-68.

des activités collaboratives que les autres (ci-dessous, Graphique 10 de la Note d'information n°20.11. de la DEPP).

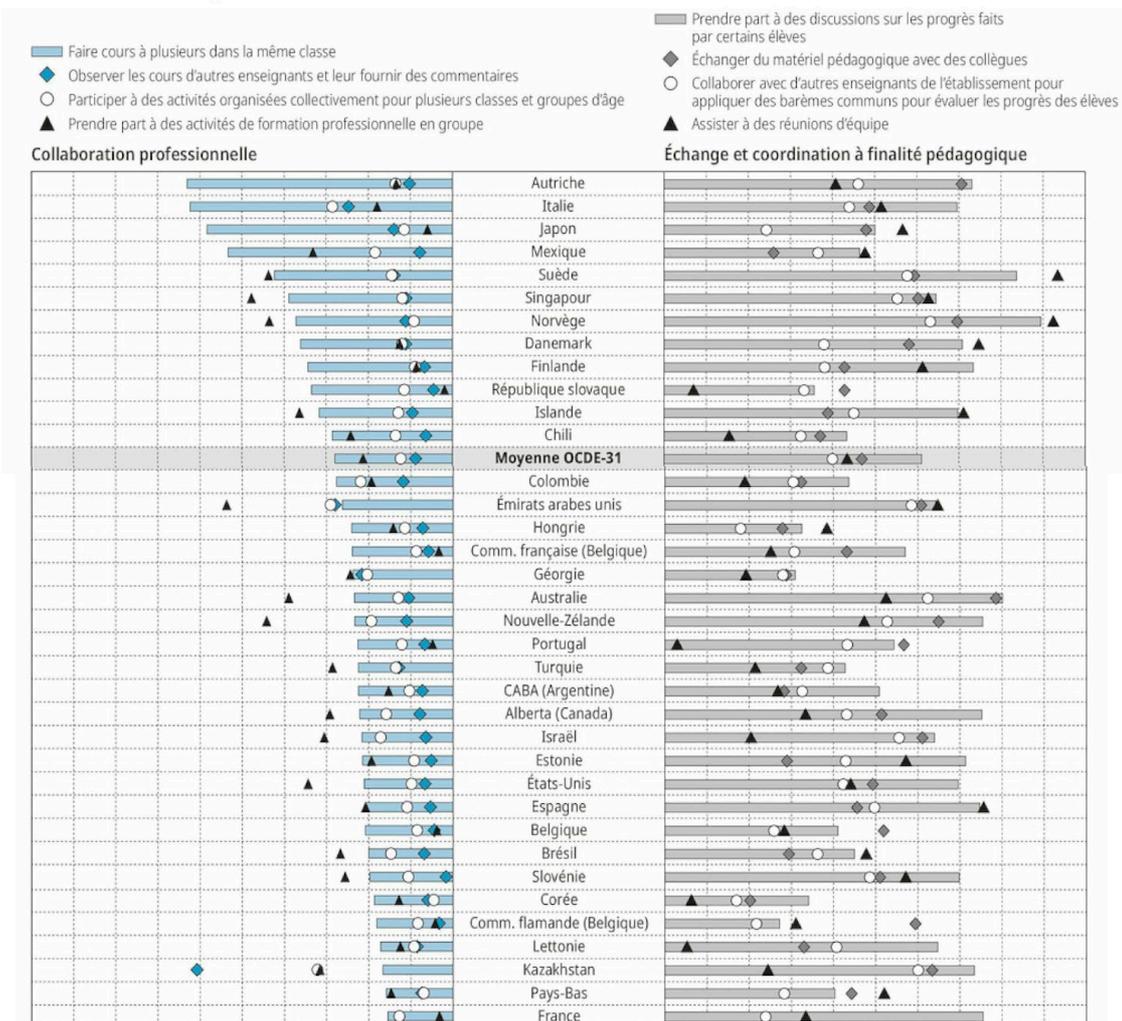
Graphique II.4.7. **Collégialité des enseignants**

Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire se disant « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes



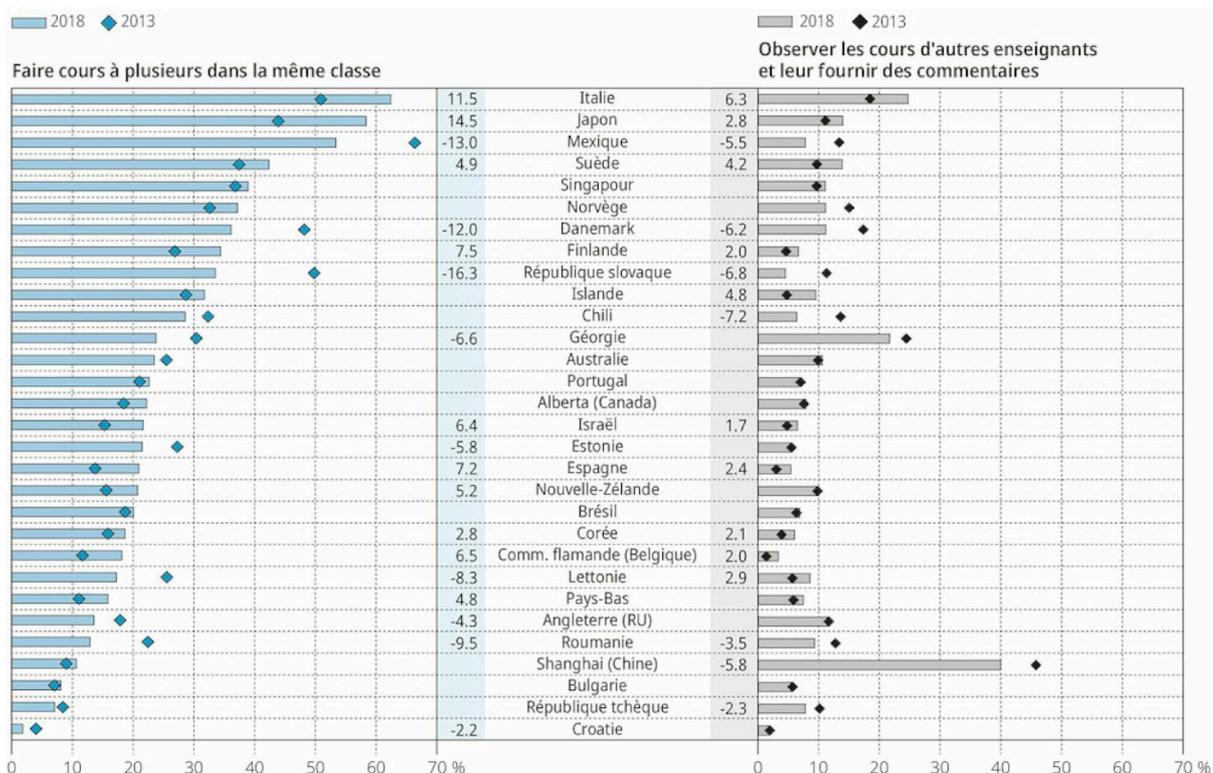
Graphique II.4.2. **Collaboration professionnelle et échange et coordination à finalité pédagogique**

Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire indiquant effectuer au moins une fois par mois les activités de collaboration suivantes dans leur établissement



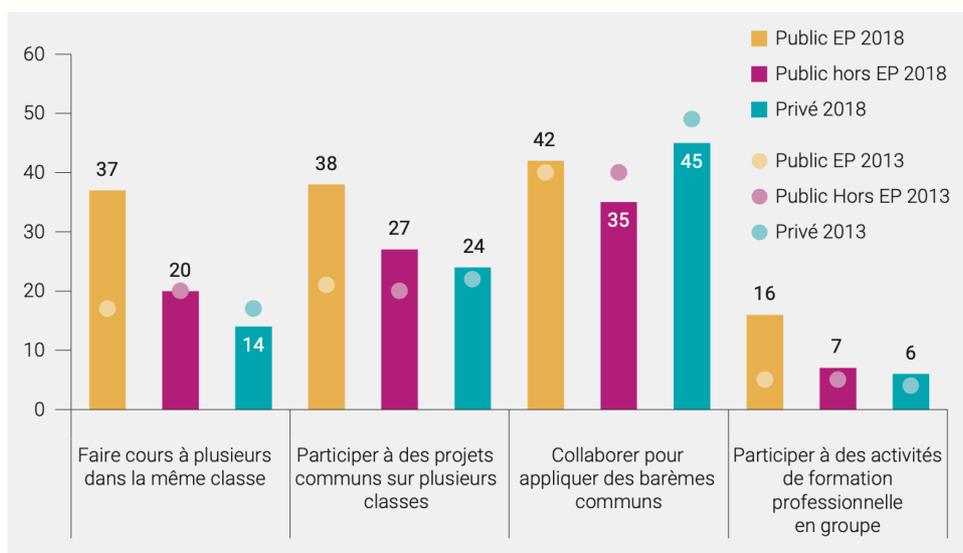
Graphique II.4.5. Évolution de la collaboration entre enseignants entre 2013 et 2018

Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire indiquant effectuer au moins une fois par mois les activités de collaboration suivantes dans leur établissement



Notes : seuls sont présentés les pays et économies dont les données sont disponibles pour 2013 et 2018.

► 10 Évolution depuis 2013 de la participation des enseignants à des activités collaboratives, selon le secteur et l'appartenance ou non à l'éducation prioritaire (en %)



Lecture : en France en 2018, 37 % des enseignants interrogés en éducation prioritaire déclarent faire cours à plusieurs dans la même classe au moins cinq fois par an, contre 17 % en 2013.

Champ : l'échantillon est restreint aux enseignants de collège français interrogés dans le cadre de Talis 2013 et Talis 2018.

Source : MENJ-DEPP, OCDE, enquêtes internationales Talis.

Réf. : Note d'Information, n° 20.11. © DEPP

5. Le Grenelle de l'Education

Avez-vous participé aux réflexions du Grenelle de l'Education organisé par le Ministère de l'Education et qui s'est terminé en février ?

Si vous y avez participé, qu'en avez-vous pensé ?

Si vous avez refusé d'y participer, pour quel motif ?

Concernant le Grenelle de l'Education, sur 56 réponses, seuls 2 personnes disent y avoir participé. Parmi les « non », trois indiquent avoir refusé d'y participer, 6 disent qu'ils auraient bien aimé, 2 indiquent clairement n'avoir pas été au courant qu'il était possible d'y participer, et 1 ne se souvient pas s'il a ou non participé.

Ceux ayant laissé un commentaire se montrent très sceptiques sinon méfiants, voire désabusés : « Que de la poudre aux yeux pour faire croire à une concertation ! », « Tout est déjà décidé par avance », « Manque de confiance dans l'honnêteté de la démarche », « Entreprise démagogique et irrespect des réels besoins des enseignants », « Les organisations sensées ont quitté le Grenelle parce que le gouvernement s'est moqué de toute notre profession de manière ostensible. C'est bien triste », « Je me demande s'ils savent au Ministère comment est fait un élève de collège, comment fonctionne une classe, et s'ils ont une idée du temps que nous passons à préparer les cours, à corriger, à diversifier, à intéresser... *insomma a far quadrare il cerchio*²⁷⁰ ».

Les différents articles que j'ai pu lire sur des sites²⁷¹ ou blogs²⁷² spécialisés sont également très à charge contre le Grenelle et son mode d'organisation : 10 ateliers thématiques d'une douzaine de personnes présidés par des personnalités toutes proches du Ministre de l'Education actuel²⁷³, et pilotés par un cadre du Ministère. Parmi les participants, il y a également les syndicats, des professeurs, des personnels encadrants, des parents d'élèves, des représentants du monde associatif et économique, ainsi que des élus et des représentants des collectivités.

Concernant les syndicats, le blog de France Info relate :

À l'issue de cette réunion [25 novembre 2020, 2^e séance sur les 4 prévues], la CGT et la FSU, premier syndicat enseignant, claquent la porte du Grenelle. La CGT dira que « les débats sont cadrés par les documents remis par le ministère » et que la discussion

²⁷⁰ Que l'on pourrait traduire par « essayer de trouver une solution à un problème insoluble ».

²⁷¹ <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2021/01/26012021Article637472421238032434.aspx>

²⁷² <https://blog.francetvinfo.fr/l-institut-humeurs/2021/03/21/enseignants-voici-comment-la-grenelle-de-education-a-gere-votre-revalorisation-et-ce-quil-a-prevu-pas-grand-chose-desole.html>

²⁷³ Et de lister : « Marcel Rufo, fervent soutien d'Emmanuel Macron, Patrick Gérard, ancien directeur de cabinet de Gilles de Robien nommé directeur de l'ENA par E. Macron sitôt arrivé au pouvoir, [...] Bénédicte Durand, également ancienne du cabinet de Robien et nommée à la tête de Sciences Po suite au Grenelle, Marie-France Monéger-Guyomarc'h, ancienne cheffe de l'IGPN, la police des polices, auditionnée en 2018 par la commission d'enquête sur l'affaire Benalla de l'Assemblée nationale (à laquelle elle avait déclaré qu'il n'y a « pas de violences illégitimes » si « ce sont des policiers qui la mettent en œuvre ») [...] Marie-Pierre Luigi, inspectrice générale retraitée, est notamment missionnée par le ministère depuis mars 2018 comme « chef de projet baccalauréat 2021 », entendez VRP de la réforme Blanquer (elle prépare un livre sur le sujet pour septembre). »

se borne à suivre les trois axes prévus par le ministère. [...] La FSU déclare de son côté qu'« il n'était pas question d'une concertation, mais bien d'une opération de communication sur des visions déjà arrêtées et peu ouvertes au dialogue », déplore que la parole des personnels soit « peu écoutée, submergée par celle « d'experts soigneusement choisis par le ministère » et parle d'« une démonstration inquiétante de partialité et d'absence du « regard croisé » annoncé par le ministère ».

Outre ces ateliers, il était possible pour tout un chacun de participer à la consultation en ligne (entre le 23 novembre 2020 et le 20 janvier 2021). Le site n'a cependant comptabilisé que 11 075 visites pour 1159 contributions (il fallait choisir son thème puis rédiger sa contribution).

Une enquête Ipsos²⁷⁴ réalisée fin novembre 2020 à la demande de la FSU indique que 59 % des enseignants jugent que le système éducatif fonctionne plutôt mal :

« 68 % estiment que « les réformes initiées depuis trois ans vont majoritairement dans le mauvais sens²⁷⁵ [...]

73 % à penser que ces réformes ont provoqué pour eux une surcharge de travail non pas pédagogique (travail en classe), mais périphérique (réunions, préparations, dossiers, évaluations...). Et 69 % d'entre eux considèrent que ces mêmes réformes sont inutiles pour les élèves. [...]

75 % des personnels interrogés font avant tout confiance à leur syndicat, contre 33 % au ministère. Mais, désabusés et fatalistes, ils sont 77 % à penser que leurs attentes ne seront pas prises en compte par ce dernier. [...]

les enseignants se montrent majoritairement satisfaits de leur action et de celle de leurs chefs d'établissement et inspecteurs (70 %), mais ils ne sont que 26 % à se dire satisfaits de l'action du ministère. [...]

82 % considèrent que, globalement, salaire et carrière ne traduisent pas une juste reconnaissance de leur travail. Pas étonnant, dès lors, qu'ils soient 98 % à réclamer une augmentation de leur rémunération. [...]

Au chapitre des difficultés rencontrées et des questions de sécurité, les deux problèmes essentiels sont, pour 67 % des enseignants, les effectifs par classe, et, pour 58 % d'entre eux, les disparités de niveaux à l'intérieur des classes. »

On constate également que ces résultats rejoignent les réponses des enseignants d'italien à mon questionnaire.

D'après TALIS 2018 (Vol. 2), bien qu'en Italie comme en France, il y ait environ trois quarts des enseignants qui estiment avoir « la possibilité de participer activement aux décisions concernant leur établissement » (Graphique II.4.8.), ils n'ont clairement pas le même pouvoir quant aux « décisions relatives aux politiques de l'établissement, aux programmes de cours, et

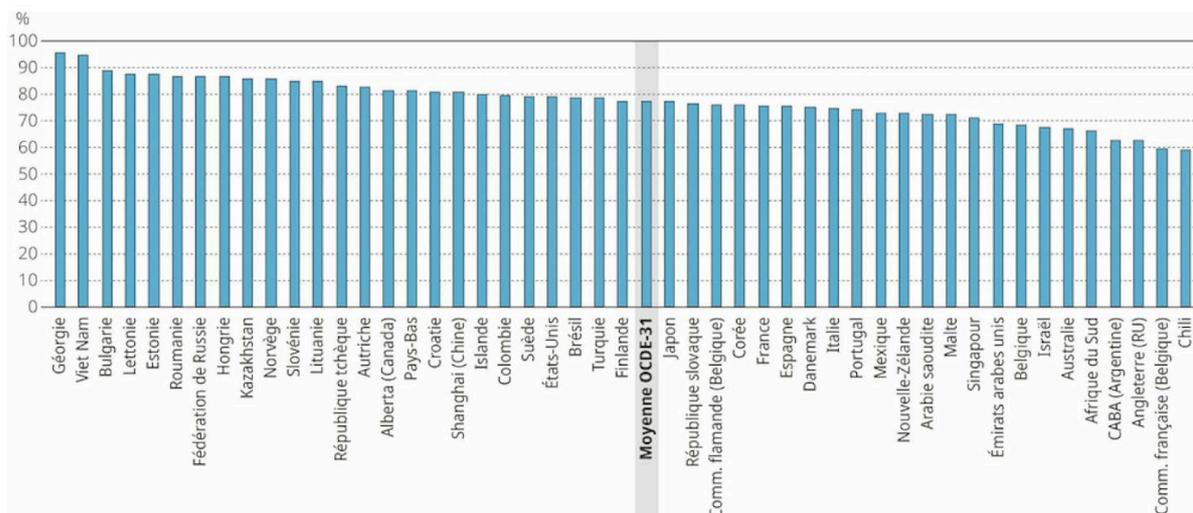
²⁷⁴ https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2020-12/rapport_fsu.pdf

²⁷⁵ <https://actualites.ecoledeslettres.fr/education/letat-desprit-des-enseignants/>

à l'enseignement » (environ 13 % des enseignants français contre 89 % des enseignants italiens, Graphique II.5.11.).

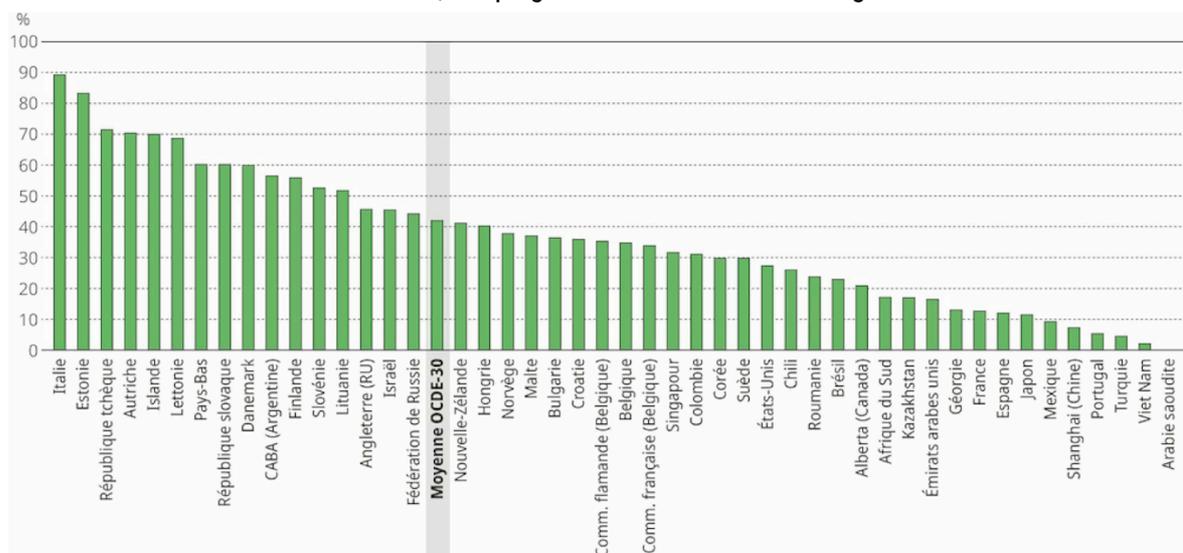
Graphique II.4.8. **Possibilité pour les membres du personnel de participer aux décisions concernant leur établissement**

Pourcentage d'enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire se disant « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation que « les membres du personnel ont la possibilité de participer activement aux décisions concernant leur établissement »



Graphique II.5.11. **Responsabilités globales des enseignants dans les décisions relatives aux politiques de l'établissement, aux programmes de cours et à l'enseignement**

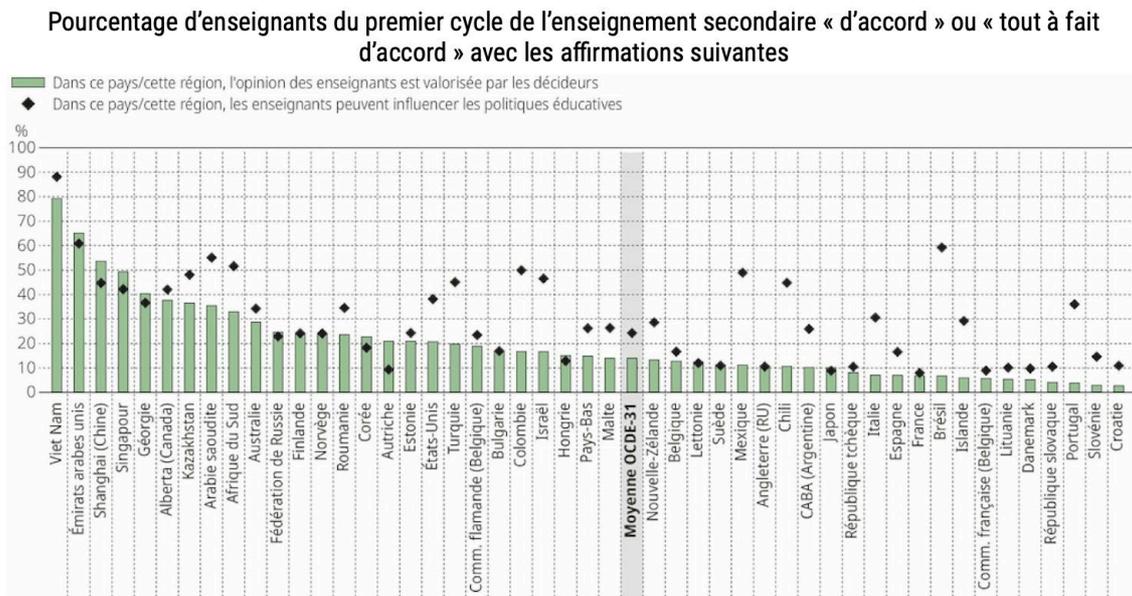
Pourcentage de chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire indiquant que les enseignants ont un pouvoir de décision considérable dans la majorité des décisions relatives aux politiques de l'établissement, aux programmes de cours et à l'enseignement¹



¹ Ce pourcentage est calculé sur la base des déclarations des chefs d'établissement indiquant que les enseignants ont un pouvoir considérable pour au moins 4 des 6 décisions suivantes : « définir le règlement intérieur à respecter par les élèves et les procédures y afférentes » ; « approuver l'admission des élèves dans l'établissement » ; « définir les politiques d'évaluation des élèves » ; « choisir le matériel pédagogique à utiliser » ; « déterminer quels cours proposer » et « déterminer le contenu des cours ».

Pour ce qui est de leur influence sur l'élaboration des politiques éducatives, les enseignants estiment des deux côtés de la frontière que leur opinion n'est pas valorisée par les décideurs, mais ils sont plus nombreux en Italie à estimer qu'ils peuvent influencer les politiques éducatives (30 % contre 8 % en France).

Graphique II.5.16. **Perception des enseignants quant à leur influence sur l'élaboration des politiques éducatives**



Citons pour finir une tribune²⁷⁶ du Monde, écrite par un ancien éditeur scolaire, Philippe Champy, qui pose les questions suivantes :

Si Grenelle il doit y avoir pour traiter la crise à la racine, ne vaudrait-il pas mieux reconnaître que le vrai sujet est celui des promesses non tenues de la massification ? Pour que cette réflexion collective ait une chance de déboucher sur des solutions décennales, ne faudrait-il pas l'affranchir des vicissitudes liées à la brièveté des carrières ministérielles et gouvernementales ? Ne devrait-elle pas être prise en charge à un niveau supérieur garantissant une continuité et une visibilité de long terme à tous les responsables et professionnels concourant à l'invention progressive d'un nouveau régime scolaire et éducatif ?

²⁷⁶ https://www.lemonde.fr/education/article/2021/01/05/grenelle-de-l-education-faire-le-bilan-des-promesses-non-tenues-de-la-massification_6065215_1473685.html

VII. Les souhaits des enseignants

Concernant les souhaits d'amélioration, les questions principales étaient celles-ci :

(suite à la question sur le soutien du Ministère) Si non, sur quels points spécifiques souhaiteriez-vous voir une amélioration ?

Si un génie (travaillant à l'Education Nationale / au MIUR) sorti de sa lampe magique pouvait exaucer 3 vœux pour la/le prof de langue que vous êtes, quels seraient-ils ? (vous pouvez n'inscrire qu'un vœu, mais pourquoi se priver ?! ;))

Mais j'ai aussi réuni certaines réponses à la question suivante, ainsi que des remarques faites à la fin de chaque rubrique :

Selon vous et dans l'intérêt des cours de langue et de l'italien, quel investissement l'établissement devrait-il faire en priorité ?

Au PG, les réponses récurrentes sont les suivantes :

- moins d'élèves par classe
- plus d'heures de français par semaine
- la possibilité de faire des excursions ou des séjours linguistiques en France chaque année, et pouvoir les financer
- une mise à disposition d'enseignants de langue maternelle avec plus de formation à l'étranger pour les enseignants
- avoir moins de classes

Une enseignante souhaiterait « des manuels plus intéressants », une autre « pouvoir suivre [ses] élèves pendant leurs 3 années de collège », et un autre la « possibilité d'exercer plusieurs années de suite dans les mêmes écoles... ».

Au SG, les souhaits rejoignant ceux du PG sont les suivants :

- plus d'heures pour le français notamment sur le biennio (« au moins 4h sur le biennio », « Plus d'heures sur le biennio »)
- plus de possibilités de voyages scolaires et d'échanges avec un « soutien aux familles » pour les frais « même en dehors des échanges Erasmus »

- plus généralement « multiplier les occasions de pratiquer la langue » : un enseignant mentionne l'« alternance école-travail liée à l'apprentissage du français », deux autres la mise en place d'un jumelage (« obligatoire avec des établissements français, soutenu par le ministère »), et une autre la « promotion du bilinguisme en Piémont » avec l'« étude obligatoire du français dès l'école primaire », souhait rejoint par une enseignante pour qui il faut « remettre du français au primaire » (« pour qu'un jeune ait envie, il faut qu'il ait une expérience agréable du français de par une approche qui laisse une expérience positive », « On donne pas envie de jouer en français »)
- moins d'élèves par classe (« Quand on a 18 élèves tout va bien, quand ils sont 30, tout est compliqué, en raison de l'impossibilité d'une approche individuelle, d'un contact réel avec les élèves », « Des classes de 15 élèves, toujours »)

Auxquels s'ajoutent :

- plus d'assistants de français (ou du moins la présence d'un assistant), ainsi que des conversateurs mieux formés (« spécifiquement et sérieusement formés à la méthodologie et aux techniques esabac », « Des conversateurs préparés et collaboratifs »)
- une amélioration de l'Esabac : selon une enseignante, il aurait « besoin d'être révisé (de nombreuses failles) et mis à jour », un autre écrit qu'il faut « revoir le dispositif Esabac », et une autre en précise les raisons principales : « il n'y a pas de coordination de l'Esabac en Italie, et le MIUR n'y est pas très sensible », « il y a une difficulté pour l'enseignement de l'histoire, avec des enseignants qui ne sont pas forcément formés à l'Esabac, ce qui peut également poser problème pour les jurys Esabac²⁷⁷ » ; la méthodologie « historique » de l'enseignement en Italie ne correspond pas à celle de l'Esabac et les élèves italiens doivent donc « entrer dans la mentalité Esabac » ; il y a des différences entre la France et l'Italie pour l'Esabac Techno, étant donné qu'en Italie les matières concernées sont le français et l'histoire (de même que pour l'Esabac classique), cette dernière n'étant pas remplacée par une matière de la filière technologique ; enfin elle souligne que « l'Esabac demande un engagement important de la part des élèves et qu'il y a moins d'élèves ces dernières années au Piémont ».
- des inspections en classe (qui revient à deux reprises)

Parmi les réponses individuelles :

« une LV2 obligatoire au lycée »

« Des cours en langue française avec la CLIL »

« une diminution de la bureaucratie, une augmentation du salaire »

« Plus d'intégration entre administratif et pédagogique »

« 3 mois de formation uniquement sur l'utilisation des outils numériques »

²⁷⁷ L'obtention d'une certification en langue relevant d'une démarche individuelle.

« Examen Delf gratuit »

Au collège, parmi les souhaits récurrents :

- avoir **moins d'élèves par classe** (« pour pouvoir aider chaque élève à progresser au mieux », « classes de 15-20 élèves maxi »), avec la possibilité de créer -ou garder- des groupes dédoublés (« pérenniser les petits groupes », « interdire les regroupements de niveaux », « mise en place de groupes de besoin », « systématisation des demi groupes »)
- **plus d'heures de cours hebdomadaires** (« repasser à 3h au lieu de 2h30 », « avoir 4 h de cours par classe »)
- **ouvrir des classes bilangues ou LCE**, ou du moins ne pas les fermer (un enseignant précisant : « ... pour favoriser l'espagnol », « Ouvrir des classes de LV2 en 5ème même avec moins de 10 élèves », « Je souhaiterais ouvrir une LCE mais ma direction a toujours refusé cette ouverture préférant donner les heures à d'autres matières jugées plus importantes »)
- la **création de postes pérennes et fixes** (« Il faudrait limiter le nombre d'établissement à 2 maxi voire stabiliser les enseignants sur 1 établissement en limitant le nombre de langues proposées par établissement ou en proposant aux enseignants d'enseigner une seconde matière »)
- **plus de voyages scolaires et sorties** qu'il faudrait plus « soutenir financièrement²⁷⁸ »
- et enfin « une source d'élèves inépuisable ! » (« plus d'élèves en italien »), laquelle peut passer par le fait d' « inciter [la] hiérarchie à développer davantage l'italien au sein des établissements, [afin d'] aider davantage dans [le] recrutement [d'élèves] en gardant à l'esprit que l'italien reste une langue dite "rare"²⁷⁹ et donc moins choisie par les élèves ».

Un enseignant souhaiterait quant à lui plus de temps de « réflexion et de conseil avec les inspecteurs » (dans le cadre d'un « retour sur expériences »), et une autre « un meilleur SALAIRE !!! ».

²⁷⁸ Concernant les aides au financement, elles sont plus importantes au collège qu'au lycée, un enseignant détaillant : « dans le cadre du PAM, les régions donnent 1920 € + entre 3000 et 5000 € pour les zones défavorisées + foyer du collège + fonds social collégiens = entre 50 et 200 € pour les parents, mais au lycée 320 € entièrement financé par les familles ». On peut sur ce point également citer la RESO 95 : « La possibilité devrait être offerte au plus grand nombre d'élèves d'effectuer au cours de leur scolarité un séjour linguistique au moins dans un pays de l'Union européenne dont ils apprennent la langue. [...] Une attention particulière devrait être portée à ce que puissent en bénéficier les élèves provenant de milieux socio-culturels défavorisés, du milieu rural, ou de régions périphériques. »

²⁷⁹ On peut souligner ici l'emploi du terme « rare » (bien qu'entre guillemets) pour qualifier l'italien, alors que l'on se trouve en PACA !

Au lycée, la plupart des souhaits sont semblables à ceux des enseignants de collège :

- **de plus petits effectifs** : « priorité absolue petits groupes (15-19 élèves maximum) pour qu'ils puissent vraiment pratiquer en îlots de 3 ou 4 », « dédoublement de classes, petits groupes favorisant la prise de parole », « division des groupes afin de permettre un réel entraînement aux compétences de l'oral : CO/EO et Grand Oral », « Proposer l'enseignement de l'italien à tous les élèves dans les conditions inscrites dans les textes, sans regroupement de niveaux ou de classes », « afin de mieux les suivre et avoir vraiment le temps d'avancer avec les élèves en difficulté », même si les souhaits d'effectifs sont variables comme nous l'avons vu : « des groupes de 10 à 16 élèves », « pas plus de 4 classes de 25 élèves »
- **plus d'heures de cours hebdomadaires** : « 4h par semaine » (un autre ajoutant « de la sixième à la terminale »), « avoir deux heures trente en lycée et non deux heures », « l'augmentation du volume horaire global » (notamment pour la LVB), « Que les élèves de LVB (collège et lycée) bénéficient de 3h au moins par semaine au lieu de 2h ou 2h et demie », « Les politiques successives des 30 dernières années sont salement hypocrites. Comment apprendre réellement une langue à raison de 60 heures par an ? Il en faudrait au minimum le double et pour être cohérent le quadruple. »
- **Plus de programmes d'échange et de voyages scolaires** : « Avoir assez de budget pour voyager avec toutes les classes en Italie tous les ans », « inclure les voyages scolaires en Italie dans les programmes avec une aide financière », « Me donner toutes les années sans difficultés et travail de titan la possibilité de faire un échange scolaire avec un travail pédagogique durable avec un partenaire italien », « M'aider financièrement et matériellement à organiser des projets pédagogiques et d'échanges/séjours avec l'Italie (le manque de moyens crée une inégalité sociale importante) », voire même le souhait que soient créés « des échanges linguistiques entre les forces de l'ordre (gendarmes, pompiers) des régions frontalières et les rendre visibles à nos élèves pour que l'utilité de l'italien soit mise en relief ».
- **Plus de postes** : « mis en difficulté par la réforme », « Être titularisé après trois ans vu que les concours sont inaccessibles » ; **et si possible des postes fixes** : « un poste fixe sur un seul établissement », « Pouvoir finir ma carrière sur un seul établissement et donner cette possibilité à tous les enseignants d'italien », « pouvoir m'assurer mes heures dans un seul établissement à vie sans une angoisse chaque année », une enseignante souhaitant se « transformer en prof d'anglais pour ne plus avoir à angoisser à l'idée de perdre des élèves et à l'avenir mon poste (situation vécue par bon nombre de prof. d'italien qui attendent la DGH avec angoisse, sont souvent sur plusieurs établissements, doivent accepter d'avoir des élèves de plusieurs niveaux dans une même classe...) ». Un enseignant propose à ce sujet « d'arrêter de solliciter les mêmes enseignants pour produire des sujets d'examen ou alors les rémunérer pour cette tâche supplémentaire (pourquoi ne pas employer des collègues compétents dans la matière mais qui ne peuvent plus être face à une classe pour préparer des sujets, des séquences...) »

- **Une meilleure promotion de l'italien** (notamment face aux parents et en lien avec les collèges) : « explication aux parents qui ne voient que l'Espagnol en LVB... expliquer qu'il faut arrêter avec cette vision stupide et limitée du nombre de personnes qui parle la langue dans le monde, cela ne veut rien dire dans la réalité ! », « Ne plus avoir à me soucier chaque année des effectifs ! (Et bien sûr avoir suffisamment d'élèves pour ne pas avoir à faire de publicité !!) », « Avoir des parents et élèves qui se rendent compte de la beauté et de la culture riche de l'italien et qui choisiraient cette langue avec autant d'engouement que l'espagnol. »
- En rapport avec cela, **établir un lien entre collège et lycée** : « on devrait faire des journées de langue au collège, présenter les lycées possibles, faire la présentation des différentes langues, avoir des heures pour se déplacer dans les collèges qui nous alimentent, une demi journée dans tel collège, présenter la possibilité de faire la LVC, mais que faire si on n'a pas de LVC à proposer aux non-italianistes ? [...] Les italianistes continueront l'italien, ce sont d'autres publics qu'il faut attirer [...] il faut se battre avant le lycée ».
- **Une revalorisation salariale** : « salaires gelés pendant environ 15 ans », « reconnaissance de nos compétences et de notre expertise auprès des élèves (notre métier évolue très vite et nous nous adaptons) » pointant une « multiplication des missions »
- **Avoir une salle dédiée et fixe** (cf. V.2. concernant le matériel) : « avoir ma propre salle avec des postes informatiques », « une salle d'italien »

Avec quelques ajouts :

- **Des programmes plus adaptés** : « faisabilité des programmes », « revenir à l'ancien programme en Lycée (4 Notions) »
- **Plus d'heures avec des assistants de langue** : « présence d'une assistante au moins une heure pour chaque groupe », « multiplier les occasions pour les élèves de se confronter aux locuteurs natifs en augmentant le temps de présence des assistants de langue. »
- **Des possibilités de se rencontrer et de se coordonner entre professeurs du même bassin** : « je pense qu'en dehors des stages, on devrait nous proposer 1 ou 2 journées par année scolaire pour se rencontrer par groupement de communes pour échanger sur nos pratiques, nos docs... ce serait enrichissant. [...] Seul, on se sclérose. », « par exemple pour partager des difficultés concernant le programme, partage de pratiques, comment avez-vous vécu ces deux premières années ? (pour les néo-titulaires), avec compte-rendu, etc. [...] C'est l'inspecteur qui doit aider à la mise en place, et ensuite les profs peuvent s'organiser seuls. »

- **Une amélioration de la formation initiale et plus d'offres en formation continue** (cf. VI.1 et VI.3)

Une enseignante, enfin, n'a elle, demandé qu'un seul et unique vœu au génie de l'Education Nationale : « rendre l'italien obligatoire ».

VIII. À propos des pistes d'amélioration

Cette section ne concerne que la région PACA, car les apports théoriques se rapportent à l'enseignement secondaire français (sauf pour les effectifs et le leadership), et je ne dispose pas d'assez d'éléments pour approfondir ces pistes côté italien.

Parmi les différents souhaits exprimés côté français, on peut donc constater que certains ne semblent pas impossibles à réaliser, puisqu'ils dépendent surtout de contraintes organisationnelles (au sein de l'établissement, inter-établissements, ou au niveau académique), avec notamment la mise en place d'une réelle coordination entre enseignants d'italien du même bassin, une véritable communication entre collèges et lycées permettant également une meilleure promotion et continuité dans l'apprentissage de l'italien, des actions de formation continue plus en accord avec les besoins des enseignants au niveau local, ou encore l'existence d'une salle dédiée (si ce n'est à l'italien, du moins aux langues). Dans le même ordre d'idée, il peut également s'agir d'une plus grande écoute/consultation des enseignants, par exemple concernant une meilleure adéquation des programmes, ou encore l'amélioration de la formation initiale.

D'autres souhaits semblent en revanche directement impliquer une volonté politique se traduisant par des investissements financiers non négligeables (plus de postes, plus d'heures, des effectifs réduits, ouverture de sections), qui sont actuellement surtout fonctions de la Dotation Horaire Globale donnée à chaque établissement par le Rectorat (cf. infra). En effet, même si certains chefs d'établissement mettent l'italien en avant, il s'agit toujours de « déshabiller Pierre pour habiller Paul (ou plutôt Paolo) », et des heures récupérées par les enseignants d'italien se font au détriment d'une autre matière (et possiblement d'une autre langue). Avoir une réelle ambition en matière d'enseignement des langues, en souhaitant garantir une réelle diversité de l'offre et éviter une concurrence entre langues, ne pourra voir le jour qu'avec un minimum d'investissement dans cette direction et une vision au moins à moyen terme.

Enfin, certains financements ne dépendent pas forcément (du moins pas uniquement) de l'Etat, mais peuvent provenir de fonds européens ou des collectivités territoriales, tel que pour les voyages ou échanges scolaires. Ces derniers sont également coordonnés au niveau académique entre autres par les Délégués académiques aux relations européennes et internationales et à la coopération (Dareic).

Dans la suite de cette section, j'apporterai quelques éléments théoriques relatifs aux pistes d'amélioration souhaitées par les enseignants français :

Une formation plus adaptée

Concernant la formation des enseignants, F. Louveaux²⁸⁰ (2019), à propos des *Assises de la formation continue* (colloque organisé en mars 2019 par les Inspections Générales), écrit que

²⁸⁰ Lui-même Inspecteur Général de l'Education Nationale.

« formation initiale et formation continue doivent être liées » et que « cela suppose de concevoir et coconstruire la formation en reliant monde universitaire, inspections générales, monde scolaire, opérateurs du ministère, services des rectorats, sans oublier des partenaires locaux, associatifs, territoriaux ». Par ailleurs, « la décentralisation oblige à penser des politiques et offres académiques de formation à la fois articulées aux priorités nationales et adaptées aux besoins et aux ressources locales, déclinées au plus près, jusqu'aux formations en établissement ou dans les bassins, les réseaux qui organisent le système éducatif aux échelons infra académiques – il s'agit bien de donner corps à la notion de territoire apprenant ou d'établissement apprenant ». Il ajoute ensuite que « la recherche est un levier majeur de la formation, moins par un simple « transfert » des résultats de la recherche dans les pratiques enseignantes – cela n'a rien de magique ou d'automatique – que dans l'appropriation par les enseignants des résultats mais aussi des démarches de la recherche : rigueur, curiosité, questionnement, controverse, dialogue entre pairs » :

À une formation descendante organisée par l'offre doit succéder une formation aussi fondée sur la demande, les besoins, les souhaits des enseignants, des équipes, des territoires. Cela suppose en retour d'organiser l'expression de ces besoins, à partir d'un diagnostic partagé des situations locales, dans une démarche collaborative qui engage tous les acteurs de l'école, et non les seuls enseignants. (F. Louveaux, 2019)

Concernant la formation des enseignants de langues, G. Vigner (2008) estime quant à lui qu' « on doit aussi prendre en considération le degré de spécialisation des enseignants dans les langues étrangères. Dans la moitié des pays européens, ils peuvent enseigner deux matières, dont une langue étrangère. Mais ils ne peuvent enseigner que rarement deux langues étrangères ». Il estime que la « question du statut disciplinaire des professeurs est la condition préalable à la diffusion d'un enseignement diversifié des langues » et que « la monovalence à la française²⁸¹ n'est pas une solution viable à terme, mais la bi ou la trivalence d'un professeur de langues doit s'envisager dans la capacité à enseigner au moins deux langues étrangères ». C. Petitjean (2006), qui elle se situe encore plus clairement dans l'optique de « l'éducation plurilingue », le rejoint en affirmant que « la diversification du profil des enseignants impliqués dans les formations plurilingues constitue l'un des moyens également retenus afin d'optimiser une politique éducative plurilingue. [...] la domination d'un modèle unique demeure toujours d'actualité : la *monocompétence* des enseignants (professeur d'anglais ou d'allemand ou d'italien) est largement généralisée ». Elle ajoute que « cette diversification pourrait passer par une formation spécifique des enseignants les amenant à enseigner soit deux ou plusieurs langues étrangères (avec des niveaux de compétence différents), soit une variété nationale et une variété étrangère, soit une langue dite vivante et une langue dite classique, soit, enfin, une langue et une discipline émanant des sciences humaines et sociales. [...] En outre, la création de liens pérennes avec des équipes universitaires rendrait possible la réalisation d'enquêtes de terrain, permettant ainsi d'asseoir sur des bases objectives une nouvelle élaboration des contenus pédagogiques ».

²⁸¹ Qui n'est cependant pas une exception. Les enseignants de langue italiens n'enseignent généralement qu'une seule langue également.

Outre le caractère iconoclaste de vouloir rompre avec la *monocompétence* de l'enseignant de langue française, soulignons la mise en avant du lien entre formation initiale et formation continue -laquelle doit être plus fondée sur le souhait des enseignants et le besoin des territoires-, ainsi que celui avec la recherche²⁸².

Des effectifs de classe moindre

Concernant la réduction des effectifs, les études montrent de manière générale qu'elle a le plus d'impact quand elle se fait en zone d'éducation prioritaire, au primaire, un peu moins au collège, et beaucoup moins au lycée (notamment celle de Piketty et Valdenaire, 2006²⁸³). Le contexte du cours de langue, de par sa nature, est toutefois spécifique, mais il m'a été difficile de trouver des études s'y intéressant en particulier. Celle de G. J. Harfitt (2012), concernant des élèves du secondaire, bien qu'ayant été réalisée dans un contexte asiatique, à petite échelle, et avec pour comparatif un effectif supérieur à ceux mentionnés par les enseignants dans notre enquête (entre 38 et 41 élèves), nous apporte toutefois un éclairage intéressant : elle montre en effet que les cours de langue à effectifs réduits (entre 21 et 25 élèves²⁸⁴) permettent de réduire l'anxiété des élèves, notamment quant au fait de recevoir une évaluation négative de leurs pairs, ils ont moins peur de « perdre la face », et ont plus confiance en eux pour prendre la parole. L'humour est également plus présent, et les enseignants ont eu plus tendance à poser des questions ouvertes, qui permettent donc aux élèves de proposer une réponse plus complexe (et de faire des erreurs qui peuvent éventuellement permettre un « feedback » de l'enseignant), de même qu'ils avaient tendance à laisser plus de temps aux élèves pour répondre.

L'anxiété chez l'apprenant est par ailleurs bel et bien présente également chez les élèves français, tel que le souligne les Recommandations du Jury du CNETCO²⁸⁵ en avril 2019²⁸⁶, lequel suggère de « reconnaître un « droit à l'erreur » » et que « l'évaluation doit prendre en compte l'anxiété liée à l'apprentissage d'une langue, particulièrement chez les adolescents ».

Mentionnons enfin une circulaire de 2006²⁸⁷ à propos de la « rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères » qui stipulait que « le regroupement des élèves des classes terminales sera organisé de telle manière en langue que chaque groupe n'excède pas une

²⁸² Qui risquera cependant de faire du tort au CECR...

²⁸³ <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/pages/2015/01/05012015article635560287006726302.aspx>

²⁸⁴ Dans notre enquête, les souhaits des enseignants pouvaient varier, mais aucun n'a mentionné vouloir plus de 25 élèves comme effectif idéal.

²⁸⁵ Conseil National d'Evaluation du système Scolaire (désormais remplacé par le Conseil d'Evaluation de l'Ecole).

²⁸⁶ http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190410_Synthese_recos_langues.pdf (Les 10 recommandations phares du jury).

Rapport complet : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190411_Recommandations_juryLVE.pdf (Cnesco (2019). *De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ? Recommandations du jury.*)

²⁸⁷ <https://www.education.gouv.fr/bo/2006/23/MENE0601048C.htm>

vingtaine d'élèves. L'allègement des effectifs sera mis à profit pour augmenter le temps de parole de chaque élève et développer ses compétences en communication orale ».

Collaboration et leadership

Concernant la collaboration entre enseignants, et dans la lignée de ce que nous avons déjà évoqué dans les résultats du questionnaire, on peut également citer le Rapport annuel 2019 des Inspections Générales²⁸⁸ (cf. Bibliographie), dans lequel on peut lire qu'« élargir la perspective depuis l'enseignement d'une discipline dans une classe à la vision globale de l'établissement, inscrire l'individuel dans le collectif, demeure encore certainement une gageure ». Et de citer une note d'information de la DEPP²⁸⁹ :

« Le métier d'enseignant en France s'exerce essentiellement de manière individuelle. Si les enseignants de collège en France déclarent volontiers discuter des progrès faits par certains élèves avec leurs collègues ou échanger avec eux du matériel pédagogique, d'autres pratiques collaboratives, comme observer le travail d'autres enseignants et faire cours à plusieurs, sont encore rares en France, quel que soit le secteur d'enseignement (public en éducation prioritaire ou non, ou privé). Ainsi, plus des trois quarts des enseignants en France (78 %) disent ne jamais observer le travail de leurs collègues en classe, contre 45 % en moyenne TALIS [...] D'ailleurs, la répartition du temps de travail fournie par les enseignants confirme, pour la France, l'image d'un métier solitaire, dont l'exercice est essentiellement centré sur la classe (enseignement, préparation des cours et correction des copies). » (p.79)

Le rapport ajoute que « pour faire vivre ce concept d'intelligence pédagogique collective, le chef d'établissement et l'équipe de direction doivent s'appuyer sur des personnes-ressources [...] Il peut s'agir des professeurs principaux, des coordinateurs de discipline ou responsables de niveaux de classe, ou encore de membres du conseil pédagogique ou de responsables de dispositifs ou de projets », et « une fois ce réseau constitué, il importe encore d'installer les conditions matérielles, en particulier de temps et de lieux, de son fonctionnement » (p.79). Trois recommandations vont dans ce sens :

Recommandation n° 3 : veiller à la réunion régulière des conseils d'enseignement et du conseil pédagogique, à leur contribution à la mise en place d'un projet collectif.

Recommandation n° 4 : favoriser la concertation formelle et informelle entre équipe de direction et enseignants, et entre enseignants, par l'identification de temps et de lieux

²⁸⁸ Le thème est « L'autonomie des établissements scolaires » (et il faut le garder à l'esprit dans les différentes citations du rapport), le rapport se terminant ainsi : « La mission en conclut que l'essentiel, en matière d'autonomie des établissements scolaires, ne réside pas dans une évolution du cadre juridique actuel, mais dans la capacité des établissements (équipes de direction comme équipes pédagogiques et éducatives) à en utiliser les potentialités » (p.89). Il est très informatif et accessible, même pour une personne n'y connaissant rien.

²⁸⁹ DEPP, Note d'information n° 23, « TALIS 2013 — Enseignant en France : un métier solitaire ? », juin 2014.

de rencontre et de travail collectif dans l'emploi du temps hebdomadaire et dans le calendrier annuel.

Recommandation n° 5 : identifier et mobiliser des personnes-ressources parmi les personnels de l'établissement, en particulier les coordinateurs disciplinaires et les professeurs principaux. (p.80)

Les auteurs rapportent par ailleurs que « la difficulté à faire émerger une démarche collective faisant consensus est aussi à mettre en relation avec le fait que les professeurs ne pensent et ne travaillent pas spontanément en dehors de leur discipline, sur des besoins transversaux ou des compétences transversales, en dehors du groupe classe ou au niveau de l'établissement » (p.67), cette difficulté ayant cependant également « une dimension pratique : même si certains établissements banalisent une plage horaire dans l'emploi du temps pour la concertation, la configuration des lieux ne rend pas toujours aisées les rencontres, et les enseignants sont en outre très sollicités par une multiplicité de tâches (orientation, suivi des élèves, projets interdisciplinaires, parcours divers, etc.) » (p.67). Dans le cas de notre enquête, et malgré l'intérêt d'une collaboration inter-disciplinaire (du moins entre enseignants de langue), soulignons toutefois qu'il est déjà difficile pour les enseignants d'italien d'avoir une collaboration intra-disciplinaire au sein de leur établissement, étant donné qu'ils se retrouvent souvent seuls (voire à deux). Leur souhait est donc prioritairement celui d'une collaboration intra-disciplinaire, mais *inter*-établissements, au niveau de leur bassin, laquelle pourrait alors exiger une coordination à un niveau plus élevé, celui de l'académie.

Citant D. Vaillant (2015)²⁹⁰, qui elle-même s'appuie sur TALIS 2013, le rapport fait également état des différents types de « leadership » du chef d'établissement (p.36-38), parmi lesquels le « leadership intégré » et le « leadership pédagogique » semblent les plus à même d'instaurer une culture de collaboration pédagogique. Le leadership intégré est « celui de chefs d'établissement attentifs tout à la fois à la dimension pédagogique (instructional leadership) de leur fonction et à l'importance d'exercer cette fonction de manière ouverte et partagée (distributed leadership), en y associant professeurs et autres membres de la communauté éducative ; ils consacrent une part conséquente de leur activité aux questions d'enseignement et de contenus d'enseignement » ; il « va plus souvent de pair avec un profil d'établissement « apprenant », où les professeurs mènent un « dialogue réflexif » et collaborent ». Le leadership pédagogique, quant à lui, « combine un intérêt marqué pour les questions pédagogiques à un moindre souci pour l'implication des diverses parties prenantes dans la prise de décisions²⁹¹ », et il « s'observe plus communément dans les établissements où les professeurs collaborent ; c'est probablement le signe que ce style de direction d'établissement encourage effectivement

²⁹⁰ Denise Vaillant, « School leadership, trends in policies and practices, and improvement in the quality of education », Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2015, « Education for All 2000-2015 : achievements and challenges », Paris, Unesco, 2015 ; OCDE, School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013, OECD Publishing, Paris, 2016, passim.

²⁹¹ Par rapport au leadership inclusif, « qui associe personnels, élèves et parents à la prise de décisions ».

la coopération entre professeurs, sous forme par exemple d'échange de supports pédagogiques ou de discussions sur l'évaluation, au bénéfice de l'innovation professionnelle personnelle et collective ; [...] ce type de leadership opère par encouragement, responsabilisation, soutien et retour évaluatif ».

O. Rey (2019) citant D. Hopkins lie des caractéristiques de ces deux types de leadership à des effets positifs sur les apprentissages :

On pourrait être tenté de chercher dans des techniques de management, d'animation d'équipes, de gestion des ressources humaines ou d'approches positives envers les personnels le principal moyen d'un pilotage réussi. En fait, il semble que l'une des conditions de l'efficacité du pilotage réside plutôt dans son articulation avec des activités spécifiquement éducatives. En effet, l'un des résultats les plus significatifs des travaux sur le leadership en éducation réside dans le constat que c'est le fait d'être en relation directe avec les pratiques éducatives - par exemple en étant impliqué dans le développement professionnel - qui a le plus d'effet sur les résultats éducatifs des écoles (Hopkins 2013)²⁹². (p.23)

La redoutée DHG

La DHG (ou Dotation Horaire Globale) « définit les moyens d'enseignement dont dispose l'établissement pour assurer son fonctionnement pédagogique » (Rapport 2019 des IG, p.46). Le rapport note, comme l'ont souligné les enseignants d'italien dans notre enquête, que « la répartition des moyens attribués en amont de la rentrée scolaire est un enjeu crucial » et que « le sujet devient plus sensible encore lorsque la concurrence entre les disciplines pour l'attribution des moyens non fléchés a des incidences importantes sur les conditions d'exercice de certains enseignants telles que le nombre de classes à prendre en charge ou, en particulier dans les établissements de petite taille, un service partagé entre plusieurs établissements » (p.66), ce qui, nous l'avons montré, est particulièrement vrai pour les enseignants d'italien en PACA.

Le rapport explique par ailleurs qu'il y a « trois modalités d'allocation des moyens par les académies » (p.46) :

– le type « classique » qui, reprenant l'architecture des responsabilités confiées aux collectivités territoriales, organise la dotation des LGT²⁹³, LPO²⁹⁴ et LP²⁹⁵ par l'échelon rectoral et celle des collèges par l'échelon départemental ;

²⁹² Hopkins David (2013). Exploding the myths of school reform. *School Leadership & Management*, vol. 33, n°4, p. 304-321.

²⁹³ Lycée GT

²⁹⁴ Lycée polyvalent

²⁹⁵ Lycée professionnel

- le type « déconcentré » qui, considérant que dialogue, ajustements et arbitrages sont plus pertinents s'ils sont conduits au plus près des établissements, organise l'opération de dotation des collèges comme celle des LGT, LPO et LP à l'échelon départemental ;
- le type « centralisé » qui concentre les opérations d'allocation des ressources à l'échelon rectoral.

Une fois la DHG attribuée, sa « répartition traduit les choix de l'établissement, qui oscillent selon les cas observés par la mission entre une stricte application des modalités de calcul de l'autorité académique, une modulation du nombre de classes ou de groupes d'élèves dans l'objectif de diminuer le nombre d'élèves par professeur et le maintien du nombre de postes dans l'établissement et/ou l'évitement de postes partagés entre plusieurs établissements » (p.47).

Le rapport souligne de plus qu'il « serait cohérent que l'établissement puisse, dans le cadre du dialogue avec l'autorité académique, faire part de ses besoins. Or, la mission dresse sans surprise le constat que la logique à l'œuvre en matière de moyens est une logique de répartition plutôt que d'attribution stricto sensu. En effet, la délégation des moyens répond d'abord à un souci d'objectivation et de transparence des choix dans la distribution d'une enveloppe financière fermée, et non de réponse à un besoin constaté ou exprimé, qui n'est pas pour autant exclue. Cette objectivation exprime partout un souci d'équité en même temps que d'une forme de rationalité administrative, dont l'un des effets recherchés est de circonscrire dans des limites raisonnables le dialogue avec les établissements sur leur DHG » (p.86). Les auteurs du rapport ne semblant toutefois pas s'opposer à une « allocation pluriannuelle de moyens fléchés pour des projets spécifiques » :

En complément, nombreux sont ceux qui souhaiteraient obtenir de la part des autorités académiques une allocation pluriannuelle de moyens fléchés pour des projets spécifiques. Ils justifient cette demande par les avantages attendus en termes de cohérence de l'action, de possibilité de projection dans le moyen ou le long terme pour des projets d'envergure, qui de ce fait s'inscriraient mieux dans la durée nécessaire aux apprentissages, et enfin en termes de mobilisation de personnels rassurés quant à la pérennité du projet. Pour le dire brièvement, une allocation pluriannuelle de moyens serait de nature à faciliter la responsabilisation des acteurs, ainsi que l'émergence et l'animation du collectif. (p.86)

Le rapport indique de plus que « la présentation par l'équipe de direction de la dotation et des choix possibles à l'ensemble de la communauté scolaire est de nature à contribuer à donner du sens à l'activité de l'établissement », et ce pourrait être le moment de « replacer [l'établissement] dans le cadre départemental et académique, en le mettant en perspective et en expliquant les choix qui ont présidé à la répartition des enveloppes de moyens par le recteur ou les IA-Dasen. S'extraire du cercle de l'établissement pour mieux appréhender son inscription dans le paysage départemental et académique doit permettre d'alimenter la réflexion collective

sur les spécificités de l'établissement et de dépasser la question des moyens » (p.83). Cette affirmation irait effectivement dans le sens de la promotion de l'italien dans les établissements en PACA.

Le rapport mentionne par ailleurs une « tendance forte à utiliser les marges horaires d'autonomie pour alléger les effectifs (dédouplements, création de groupes et/ou création de divisions supplémentaires) sans s'interroger ni sur leur impact ni sur celui d'autres types d'organisation, tels que la co-intervention ou les observations croisées, dont on sait par ailleurs qu'ils peuvent se révéler bénéfiques pour la réflexion pédagogique et l'enrichissement des pratiques » (p.29), avant de nuancer :

la mission a eu l'occasion d'observer aussi, à plusieurs reprises, l'existence d'une culture du fonctionnement collectif, qui permet un réel exercice de l'autonomie dans l'utilisation des moyens. Les exemples sont de natures diverses :

- *modulation du nombre de divisions : par exemple, ouverture de sept divisions pour une dotation calculée sur la base de six, grâce à la mobilisation des horaires non affectés ;*
- *choix de coloration de classes : **maintien, par exemple, d'une section européenne en 2de pour promouvoir l'attractivité de l'établissement face à un lycée privé à section internationale ; ouverture d'une 6^e bilingue dans un collège au profil sociologique populaire***
- *temps scolaire : [...] en classe de 3^e préparatoire à la voie professionnelle, **travail sur la continuité des parcours linguistiques par une ouverture vers l'allemand avec le maintien de l'espagnol grâce à l'organisation d'un semestre LV2 allemand et d'un semestre LV2 espagnol ;***

Enfin, le rapport indique que « le processus de gestion de la dotation horaire est perçu, notamment par les enseignants, comme le cœur du fonctionnement de l'établissement » (p.47) mais il soutient que « la conception de l'autonomie comme marge horaire limite et déforme la vision que les acteurs (équipes pédagogiques, mais aussi équipes de direction) peuvent avoir de l'autonomie de leur établissement. Elle les conduit à considérer l'autonomie comme ne relevant que de la question de la répartition des moyens supplémentaires et, de ce fait, comme très réduite. Ce faisant, elle détourne l'attention des équipes, du conseil pédagogique et du conseil d'administration, de ce qui se passe dans la classe, dans le cadre du fonctionnement ordinaire de l'établissement » (p.52). Ce qui nous amène au dernier point.

Le projet d'établissement vu comme marge d'autonomie pédagogique

Dans chaque établissement est présent un « conseil pédagogique », composé d'un représentant de chaque discipline et de chaque niveau d'enseignement²⁹⁶. Son rôle est de préparer « la partie

²⁹⁶ <https://vocationenseignant.fr/l-organigramme-de-l-education-nationale-quels-seront-vos-interlocuteurs/>

pédagogique du projet d'établissement [obligatoire depuis 1989], en vue de son adoption par le conseil d'administration, ainsi que les propositions d'expérimentation pédagogique. Il assiste le chef d'établissement pour l'élaboration du rapport sur le fonctionnement pédagogique de l'établissement²⁹⁷. Il peut être saisi, pour avis, de toutes questions d'ordre pédagogique par le chef d'établissement, le conseil d'administration ou la commission permanente » (Rapport 2019 des IG, p.12). Il « a vocation à être un organe consultatif essentiel en matière d'autonomie pédagogique », et doit entre autres être « obligatoirement consulté » sur « la coordination des enseignements », « l'organisation des enseignements en groupes de compétences », ou encore « les modalités des échanges linguistiques et culturels en partenariat avec les établissements d'enseignement européens et étrangers ».

Les auteurs du rapport constatent toutefois que « le projet d'établissement et le contrat d'objectifs ne sont le plus souvent que des déclinaisons relativement générales du projet académique, qui prennent trop peu en compte la spécificité de l'établissement. [...] Ils ne conditionnent guère les organisations ou pratiques pédagogiques, et ne fixent que rarement les lignes d'une politique de développement. Au mieux, ils définissent une sorte d'éthique collective et facilitent les arbitrages de répartition de la DHG », avant de faire remarquer qu'« à cadre juridique identique, les observations font donc apparaître de grands écarts en matière d'organisation pédagogique, de gestion des ressources humaines et de gestion des moyens » (p.26). Selon eux, « l'autonomie dont dispose l'établissement en matière d'utilisation de sa DHG semble mieux connue, et elle est plus spontanément citée par les équipes pédagogiques et éducatives, que son autonomie en matière pédagogique [qui] est le plus souvent ramenée à la question de la répartition des heures entre les disciplines et au financement de projets pédagogiques concurrents » (p.29).

Ils précisent cependant qu'« à la décharge des professeurs, un manque de communication peut les empêcher de prendre toute la mesure du contexte dans lequel ils exercent. Comme la mission a pu le constater à plusieurs reprises, les enseignants ne reçoivent ainsi pas toujours d'information sur l'actualisation du projet d'établissement ou sur le contrat d'objectifs entre l'académie et l'établissement » (p.65).

Enfin concernant la « liberté pédagogique », également mentionnée par certains enseignants enquêtés, le rapport indique que « le cadre que la loi²⁹⁸ donne à l'exercice de la liberté pédagogique est différemment appréhendé. L'obligation de respect des programmes et l'action des corps d'inspection sont globalement bien acceptées. En revanche, la référence au projet

²⁹⁷ Sur ce point, O. Rey (2019) précise : « Les oppositions récurrentes de certains représentants enseignants à la mise en place du conseil pédagogique installé par la loi de 2005 (article 38) [peuvent] aussi être comprise[s] par le refus de consacrer dans ce dispositif le rôle de coordination et de pilotage pédagogique du chef d'établissement au-delà des seules procédures organisationnelles (emplois du temps, répartition des services, préparation des conseils de classe...) ».

²⁹⁸ Article L. 912-1-1 du code de l'éducation : « La liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection. Le conseil pédagogique prévu à l'article L. 421-5 ne peut porter atteinte à cette liberté. »

d'établissement, qui renvoie directement à l'autonomie de l'EPLE²⁹⁹, est souvent perdue de vue ou minorée. Il est vrai que le texte de la loi instaure un subtil équilibre, puisqu'il inscrit la liberté pédagogique dans le cadre du projet d'établissement en même temps qu'il la soustrait à toute subordination au conseil pédagogique » (p.67). De plus, « la liberté pédagogique des enseignants est volontiers comprise comme devant prendre le pas sur la dimension collective et la recherche de cohérence visée par le projet d'établissement », interprétation qui peut donc potentiellement aller à l'encontre de plus de collaboration entre enseignants (cf. supra).

²⁹⁹ Etablissement Public Local d'Enseignement, statut juridique des établissements du secondaire (collège comme lycée) depuis 1983.

CONCLUSION

En 1^{ère} partie, nous avons vu que l'« éducation plurilingue » telle que prônée par le Conseil de l'Europe, et dont les contours restent très flous, apparaît, sous couvert de valeurs morales irréfragables, plus comme une idéologie politique que comme un projet éducatif. L'idéologie semble par ailleurs assumée en tant que telle, et ses fondements théoriques peu scientifiques, l'affirmation de valeurs démocratiques et d'un « consensus » alors qu'il y a au contraire une absence de démarche démocratique dans les faits, et enfin une didactique des langues loin d'être au centre des préoccupations (lesquelles se focalisent surtout sur une « éducation au plurilinguisme »), ne font que le confirmer.

L'outil-clé de l'idéologie plurilingue, et dans lequel l'orientation pédagogique devrait être à l'œuvre, le CECR, se révèle être un outil faussement didactique au service du projet politique et non de l'enseignement-apprentissage des langues. Malgré ses nombreuses carences, nous avons tout de même pu constater que beaucoup d'enseignants en ont toujours une opinion positive. Le souci n'est cependant pas tant le CECR en lui-même, qui pourrait être, pour un lecteur averti, à prendre (avec des pincettes) ou à laisser, le souci est qu'il est pris pour argent comptant (au sens propre par les organismes certificateurs) et panacée des politiques linguistiques-éducatives par les autorités éducatives des pays européens, qui vont même jusqu'à l'intégrer dans les textes officiels (tel qu'en France), sans qu'il n'y ait auparavant eu une large consultation des spécialistes universitaires et des acteurs de terrain. C'est là le tour de force de l'Unité des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe que d'avoir fait entrer dans les mœurs enseignantes un instrument politique aux apparences d'outil didactique, et cela pourrait expliquer la grande confusion régnant autour de son interprétation et de son utilisation. De plus, malgré des intentions déclarées d'apprentissage effectivement plurilingue, il présente dans les faits toujours un apprentissage « juxtaposé » des langues et non une didactique réellement intégrée des langues, d'où le souhait exprimé par B. Maurer et C. Puren (2019) de « sortir du *Cadre* », ces auteurs proposant une porte (parmi d'autres) qu'est la Méthodologie Plurilingue Intégrée.

Dans la 2^e partie, nous avons pu constater que sur notre terrain d'enquête, la situation générale -hors utilisation du CECR- semble toutefois relativement loin de la mise en place de l'éducation plurilingue : l'EMILE est peu présent, les filières bilingues (malgré la quarantaine de sections Esabac au Piémont, qui commencent par ailleurs à battre légèrement de l'aile) restent minoritaires et surtout sélectives (s'opposant par là au souci d'équité), il y a globalement peu de collaboration entre enseignants (surtout côté français), et les enseignants d'italien (et ceux de français des scuole medie) se sentent particulièrement isolés. De plus, les différents constats faits à travers l'analyse des résultats, montrent que les choses sont parfois déjà loin d'être acquises concernant les conditions et la pérennité des enseignements d'italien ou de français en tant que tels, et l'on pourrait donc suggérer dans un premier temps une amélioration de ces conditions-là.

En effet, malgré quelques différences (et des situations parfois contrastées entre établissements surtout côté français), la situation en PACA et celle au Piémont offrent beaucoup de similitudes : même si la situation actuelle quant à l'apprentissage réciproque des langues peut paraître plutôt stable, il semble qu'un point de bascule soit ou ait été atteint (beaucoup d'enseignants français craignent une dégradation de l'enseignement de l'italien notamment avec la réforme des lycées ou signalent de récentes fermetures de sections, et on a pu constater une forte baisse des inscriptions en LV3 à la rentrée 2019 au niveau national ; le français perdant également du terrain au Piémont notamment face à l'espagnol au collège alors que c'est là qu'il est le plus enseigné), et il s'agirait donc de réagir à temps pour faire en sorte d'éviter de se retrouver sur une pente descendante, laquelle pourrait provoquer des dégâts à plus long terme. Espérons en cela que la signature du Traité du Quirinal qui devrait normalement prochainement se faire, apporte une lueur d'espoir et surtout plus de volontarisme politique.

L'analyse du terrain en tant que contexte frontalier s'avère, elle, plus complexe. J'ai manqué de données côté italien, même si des enseignants italiens ont pu faire remarquer que les représentations ne sont pas forcément plus positives malgré la proximité de la frontière, quand bien même les élèves paraissent conscients de l'utilité de l'apprentissage du français ; et en PACA, même s'il est clair que l'italien y est plus étudié (aussi en Auvergne-Rhône-Alpes) que dans le reste de la France, l'analyse des raisons montre que cela est notamment dû à la présence d'une forte immigration italienne passée, avec un lien que les jeunes souhaitent maintenir avec leurs racines, et plus généralement à un apprentissage pour le plaisir.

Concernant la formation initiale et l'importance de sa qualité, pointée par une grande majorité d'enseignants, celle-ci doit idéalement, en plus de comprendre un volet universitaire et disciplinaire solide, s'accompagner d'un volet professionnalisant adapté et suffisamment développé (pratiques pédagogiques, gestion de classe, stages, etc.), et être vue comme la première pierre d'une formation réellement continue. On peut à ce sujet citer l'avant-propos de TALIS 2018 (Vol. 2) : « la qualité des systèmes d'éducation ne peut dépasser celle de leurs enseignants et de leurs chefs d'établissement. Néanmoins, [...] la qualité des enseignants et des chefs d'établissement ne peut pas non plus dépasser celle de leur formation, de leurs conditions de travail et de leurs possibilités de collaborer et de s'améliorer ».

Soulignons enfin le manque de soutien et/ou d'écoute des Ministères ressenti par bon nombre d'enseignants des deux côtés de la frontière (et décrit par les enseignants français entre autres en référence au Grenelle de l'Education), qui n'est malheureusement pas propice à un dialogue constructif quant à une amélioration des conditions d'enseignement-apprentissage des langues.

En conclusion, je me permets d'affirmer que c'est bel et bien l'action pédagogique (ainsi que l'assurance de sa qualité et la mise en place de conditions favorables à son bon déroulement) qui doit se retrouver au cœur de l'objectif politique (déploiement de moyens financiers - matériels et humains-, coordination efficace, formation appropriée, etc.), approuvé par un processus démocratique. C'est en effet dans ce sens-là que les effets que l'on pourrait qualifier de « collatéraux » à une meilleure maîtrise des langues -tels certains mis en avant dans l'« éducation plurilingue et interculturelle »- auront plus de chances de voir le jour (goût pour

les langues, intérêt pour d'autres cultures et meilleure appréhension de l'interculturel, envie de continuer l'apprentissage hors les murs, voyages, études/travail à l'étranger, éventuellement une plus grande ouverture à l'Autre). De plus, si les moyens sont là, les résultats iront également de fait, mais sans qu'ils en soient toutefois dépendants, dans le sens d'une logique plus « utilitariste » (meilleures chances sur la marché du travail, retombées économiques positives). Cependant, pour ce qui est de l'acquisition d'un sentiment de citoyenneté (voire d'une identité) européenne, de même que du développement de la cohésion sociale et d'une plus grande implication dans la vie démocratique, il semble (comme le signale B. Maurer³⁰⁰) que d'autres variables soient³⁰¹ en jeu, qui n'ont que peu à voir avec l'enseignement des langues...

³⁰⁰ 2011, Chapitre 3, p.107-148.

³⁰¹ Indicatif ou subjonctif ? (déformation professionnelle). Indice : parfois, on a le choix... dans le doute. J'aurais pu utiliser le verbe « entrer », mais tout de suite c'est moins drôle.

BIBLIOGRAPHIE

ADAMI, Hervé, 2015. De quoi les études plurilingues sont-elles le nom?. In : ANDRE Virginie (dir.). *De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue : regards pluridisciplinaires*. Peter Lang, p.43-90. [en ligne] Disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01104936/document> [dernière consultation le 19 juillet 2021]

ADAMI, Hervé, 2018. La domination de l'anglais est-elle inéluctable ?. *Revue française de linguistique appliquée*. 2018/2 (Vol. XXIII), p.89-104. [en ligne] Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/rfla.232.0089> [dernière consultation le 19 juillet 2021]

ASSEMBLEE NATIONALE, 2003. *Rapport d'information sur la diversité linguistique dans l'Union Européenne*, N°902. Paris. [en ligne] Disponible sur : <http://www.assemblee-nationale.fr/12/pdf/europe/rap-info/i0902.pdf> [dernière consultation le 19 juillet 2021]

BEACCO, Jean-Claude, 2004. L'Europe des langues aujourd'hui : de technique en politique. *Synergies Italie*. N°1, p.42-50. [en ligne] Disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/Chili1/Beacco.pdf> [dernière consultation le 19 juillet 2021]

BEACCO, Jean-Claude, 2013. Du Cadre à la Plate-forme. Des instruments pour l'éducation plurilingue et interculturelle. *Revue japonaise de didactique du français*. N° 8/1, 2013, p.5-17. [en ligne] Disponible sur : https://www.academia.edu/36283138/Du_Cadre_à_la_Plate_forme_Des_instruments_pour_l'éducation_plurilingue_et_interculturelle [dernière consultation le 19 juillet 2021]

BEACCO, Jean-Claude, 2014. *Les langues pour la démocratie et la cohésion sociale. Diversité, équité, qualité. Soixante ans de coopération européenne*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. [en ligne] Disponible sur : https://www.academia.edu/37574341/Les_langues_pour_la_démocratie_et_la_cohésion_sociale_Soixante_ans_de_coopération_européenne [dernière consultation le 19 juillet 2021]

BEACCO, Jean-Claude, 2015a. Le Conseil de l'Europe et les langues de scolarisation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. N°70, p.147-157. [en ligne] Disponible sur : <https://doi.org/10.4000/ries.4521> [dernière consultation le 19 juillet 2021]

BEACCO, Jean-Claude, 2015b. Quelles politiques linguistiques des entreprises dans une Europe plurilingue ?. *Colloque Euregio à Bolzano (Italie) « L'intégration : le plurilinguisme comme opportunité »*. 14 octobre 2015. [en ligne] Disponible sur : https://www.academia.edu/38162850/Quelles_politiques_linguistiques_des_entreprises_dans_une_Europe_plurilingue [dernière consultation le 19 juillet 2021]

BEACCO, Jean-Claude, 2016a. Les obstacles à la gestion éducative de la pluralité linguistique sont-ils politiques ?. *Dialogue et Cultures*. N°62, p.137-147. [en ligne] Disponible sur : https://www.academia.edu/36029648/Les_obstacles_à_la_gestion_éducative_de_la_pluralité_linguistique_sont_ils_politiques [dernière consultation le 19 juillet 2021]

BEACCO, Jean-Claude, BYRAM, Michael, 2007. *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe (cité sous Guide, 2007)*. Version intégrale. Strasbourg : Conseil de l'Europe. [en ligne] Disponible

sur :

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3ab> [dernière consultation le 19 juillet 2021]

BEACCO, Jean-Claude, BYRAM, Michael, CAVALLI, Marisa, COSTE, Daniel, CUENAT, Mirjam Egli, GOULLIER, Francis, PANTHIER, Johanna, 2016b. *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. [en ligne] Disponible sur :

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae64a> [dernière consultation le 19 juillet 2021]

BEACCO, Jean-Claude, CHERKAOUI MESSIN, Kenza, 2010. Les politiques linguistiques européennes et la gestion de la diversité des langues en France. *Langue française*, 2010/3 (n° 167), p. 95-111. [en ligne] Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/lf.167.0095> [dernière consultation le 19 juillet 2021]

BEACCO, Jean-Claude, FLEMING, Mike, GOULLIER, Francis, THÜRMAN, Eike, VOLLMER, Helmut, (avec des contributions de) SHEILS, Joseph, 2016c. *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. [en ligne] Disponible sur : <https://rm.coe.int/guide-pour-l-elaboration-des-curriculums-et-pour-la-formation-des-ense/16806ae61c> [dernière consultation le 19 juillet 2021]

CANDELIER, Michel (coord.), CAMILLERI-GRIMA, Antoinette, CASTELLOTTI, Véronique, DE PIETRO, Jean-François, LÖRINCZ, Ildikó, MEIBNER, Franz-Joseph, NOGUEROL, Artur, SCHRÖDER-SURA, Anna, (avec le concours de) MOLINIE, Muriel, 2012. *Le CARAP : Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*. [en ligne] Disponible sur :

<https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-FR.pdf?ver=2018-03-20-120658-740> [dernière consultation le 19 juillet 2021]

CANDELIER, Michel, 2003. Le contexte politique : un ensemble de principes et de finalités. In : HEYWORTH, Frank (rédacteur), et al. *Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues. Les contributions du Centre européen pour les langues vivantes 2000 - 2003*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe, p.19-32. [en ligne] Disponible sur : http://archive.ecml.at/documents/pub311F2003_Heyworth.pdf [dernière consultation le 19 juillet 2021]

COMMISSION EUROPEENNE, 2008. *Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, Comité économique et social européen et au Comité des régions – Multilinguisme : un atout pour l'Europe et un engagement commun (citée sous COM 2008)*. COM(2008) 566 final. Bruxelles. [en ligne] Disponible sur : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:52008DC0566&from=HR> [dernière consultation le 19 juillet 2021]

COMMISSION EUROPEENNE³⁰², 2015. *Study on foreign language proficiency and employability. Final report*. Luxembourg : Publications Office of the European Union. [en

³⁰² Cette étude a été réalisée pour la Commission européenne par ICF International (International Coaching Federation, organisation à but non lucratif qui se consacre au coaching professionnel) et les vues exprimées « ne reflètent pas nécessairement la position officielle de la Commission ».

ligne] Disponible sur : <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6e68f7e0-dd4a-11e6-ad7c-01aa75ed71a1> [dernière consultation le 19 juillet 2021]

COMMISSION EUROPEENNE, 2017. *Communication de la Commission au Conseil et au Parlement Européen : Stimuler la croissance et la cohésion des régions frontalières de l'Union européenne (citée sous COM 2017)*. COM (2017) 534 final. Bruxelles. [en ligne] Disponible sur : <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2017/FR/COM-2017-534-F1-FR-MAIN-PART-1.PDF> [dernière consultation le 19 juillet 2021]

COMMISSION EUROPEENNE, 2018. *Commission staff working document accompanying the document "Proposal for a Council Recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages" (citée sous WORK RECO 2019)*. Bruxelles. [en ligne] Disponible sur : <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9229-2018-ADD-2/EN/pdf> [dernière consultation le 19 juillet 2021]

COMMISSION EUROPEENNE³⁰³, 2020. *European Strategic Framework for Education and Training (ET 2020), Providing multilingual communication skills for the labour market, Report from the thematic working group "Languages for Jobs"*. [en ligne] Disponible sur : https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/strategic-framework/documents/languages-for-jobs-report_en.pdf [dernière consultation le 19 juillet 2021]

COMMISSION EUROPEENNE, EACEA³⁰⁴, EURYDICE, 2017. *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école. Edition 2017. Rapport Eurydice*. Bruxelles. [en ligne] Disponible sur : <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1/language-fr/format-PDF> [dernière consultation le 19 juillet 2021]

COMMISSION EUROPEENNE, EACEA, EURYDICE, 2018. *Les carrières enseignantes en Europe : accès, progression et soutien. Rapport Eurydice*. Bruxelles. [en ligne] Disponible sur : <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/435e941e-1c3b-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-fr> [dernière consultation le 19 juillet 2021]

CONSEIL DE L'EUROPE, 1998. *Recommandation R(98)6 du Comité des Ministres aux Etats membres concernant les langues vivantes (citée sous RECO 98)*. Adoptée le 17 mars 1998. [en ligne] Disponible sur : <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804fda7c> [dernière consultation le 19 juillet 2021]

CONSEIL DE L'EUROPE, 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer (citée sous CECR)*. Strasbourg. [en ligne] Disponible sur : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [dernière consultation le 19 juillet 2021]

CONSEIL DE L'EUROPE, 2005. *Recommendation Rec(2005)3 of the Committee of Ministers to member states on teaching neighbouring languages in border regions (citée sous RECO 2005)*. Adoptée le 2 février 2005. [en ligne] Disponible sur : <http://www.slg-coe.org.ua/wp-content/uploads/2012/10/Recommendation-Rec20053-on-teaching-neighbouring-languages-in-border-regions.pdf> [dernière consultation le 19 juillet 2021]

³⁰³ Ce rapport réalisé pour la Commission européenne est qualifié « d'indépendant » et les vues exprimées par les 33 auteurs (quasiment tous issus de Ministères) « ne reflètent pas nécessairement la position officielle de la Commission ».

³⁰⁴ Agence Exécutive « Education, Audiovisuel, et Culture ».

CONSEIL DE L'EUROPE, 2018. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs (cité sous VC)*. [en ligne] Disponible sur : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> [dernière consultation le 19 juillet 2021]

CONSEIL DE L'UE, 1995. *Résolution du Conseil du 31 mars 1995 concernant l'amélioration et la diversification de l'apprentissage et de l'enseignement des langues au sein des systèmes éducatifs de l'UE (cité sous RESO 95)*. Journal officiel des communautés européennes. [en ligne] Disponible sur : [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:31995Y0812\(01\)&from=FR](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:31995Y0812(01)&from=FR) [dernière consultation le 19 juillet 2021]

CONSEIL DE L'UE, 2002. *Résolution du Conseil du 14 février 2002 sur la promotion de la diversité linguistique et de l'apprentissage des langues dans le cadre de la mise en œuvre des objectifs de l'année européenne des langues 2001 (cité sous RESO 2002)*. Journal officiel des communautés européennes. [en ligne] Disponible sur : [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32002G0223\(01\)&from=FR](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32002G0223(01)&from=FR) [dernière consultation le 19 juillet 2021]

CONSEIL DE L'UE, 2009. *Conclusions du Conseil du 26 novembre 2009 sur le perfectionnement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement (citées sous CONCLU 2009)*. Journal officiel de l'Union Européenne. [en ligne] Disponible sur : [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG1212\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG1212(01)&from=EN) [dernière consultation le 19 juillet 2021]

CONSEIL DE L'UE, 2019. *Recommandation du Conseil du 22 mai 2019 relative à une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues (cité sous RECO 2019)*. Journal officiel de l'Union Européenne. [en ligne] Disponible sur : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX%3A32019H0605%2802%29&from=EN> [dernière consultation le 19 juillet 2021]

CONSEIL EUROPEEN, 2002. *Conclusions de la Présidence au Conseil européen de Barcelone du 15 et 16 mars 2002 (citées sous CONCLU 2002)*. Bruxelles. [en ligne] Disponible sur : https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/fr/DOC_02_8 [dernière consultation le 19 juillet 2021]

DIRECTION DE L'EVALUATION DE LA PROSPECTIVE ET DE LA PERFORMANCE (DEPP), 2020. *L'Etat de l'Ecole 2020*. [en ligne] Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/l-etat-de-l-ecole-2020-307185> [dernière consultation le 19 juillet 2021]

GOFFIN, Christelle, FAGNAT, Annick, BLONDIN, Christiane, 2009. Les langues des voisins : des langues toujours appréciées ?. *Lidil*. N°40 | 2009, p.17-30. [en ligne] Disponible sur : <https://doi.org/10.4000/lidil.2897> [dernière consultation le 19 juillet 2021]

GONZALEZ, Marc, 2019. Processus de subjectivation langagière et plurilinguisme européen. Vers une nouvelle subjectivité ?. *Revue TDFLE*. N°1-2019. [en ligne] Disponible sur : https://doi.org/10.34745/numerev_1326 [dernière consultation le 19 juillet 2021]

HARFITT, Gary James, 2012. Class size and language learning in Hong Kong: The students' perspective. *Educational Research*. N°54(3), p.331-342. [en ligne] Disponible sur : https://www.researchgate.net/publication/241718400_Class_size_and_language_learning_in_Hong_Kong_The_students%27_perspective [dernière consultation le 19 juillet 2021]

INSPECTION GENERALE DE L'EDUCATION NATIONALE (IGEN), INSPECTION GENERALE DE L'ADMINISTRATION, DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE (IGAENR), 2019. *L'autonomie des établissements scolaires. Rapport annuel 2019 des inspections générales*. [en ligne] Disponible sur : <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/272508.pdf> [dernière consultation le 19 juillet 2021]

LOUVEAUX, François, 2019. La refonte de la formation continue des enseignants en France, un outil de qualité ?. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. Colloque 2019 : Conditions de réussite des réformes en éducation. [en ligne] Disponible sur : <https://journals.openedition.org/ries/7672> [dernière consultation le 19 juillet 2021]

MACAIRE, Dominique, 2018. *Le CECRL : quelle puissance du modèle ? Questionnements dans la recherche en didactique des langues-cultures*. [en ligne] Disponible sur : <https://ajccrem.hypotheses.org/760> [dernière consultation le 19 juillet 2021]

MANES-BONNISSEAU, Chantal, TAYLOR, Alex, 2018. *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes. Oser dire le nouveau monde*. [en ligne] Disponible sur : <https://eduscol.education.fr/document/2297/download> [dernière consultation le 19 juillet 2021]

MAURER, Bruno, 2011. *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Éditions des Archives contemporaines.

MAURER, Bruno, PUREN, Christian, 2019. *CECR : par ici la sortie !*. Paris : Éditions des Archives contemporaines. [en ligne] Disponible sur : <https://eac.ac/books/9782813003522> [dernière consultation le 19 juillet 2021]

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE, MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITA E DELLA RICERCA, 2019. *Séminaire franco-italien Esabac à Aix-en-Provence, 21-26 octobre 2019*. [en ligne] Disponible sur : http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2020-04/compte_rendu_seminaire_esabac.pdf [dernière consultation le 19 juillet 2021]

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE, ET DES SPORTS, 2019. *Plan d'actions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères*. [en ligne] Disponible sur : <https://eduscol.education.fr/1285/un-plan-d-actions-pour-une-meilleure-maitrise-des-langues-vivantes-etrangees> [dernière consultation le 19 juillet 2021]

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE, ET DES SPORTS, 2020. *Guide pour l'enseignement en langue vivante étrangère de l'école au lycée. Oser les langues vivantes étrangères*. [en ligne] Disponible sur : <https://eduscol.education.fr/document/632/download> [dernière consultation le 19 juillet 2021]

MISSION OPERATIONNELLE TRANSFRONTALIERE, METROPOLE NICE CÔTE D'AZUR, 2019. *Schéma de coopération transfrontalière. Document d'orientation stratégique 2020-2030*. Disponible sur :

http://www.espaces-transfrontaliers.org/fileadmin/user_upload/documents/Documents_MOT/Etudes_Publications_MOT/SCT_MNCA_DiagnosticTransfrontalier.pdf [dernière consultation le 19 juillet 2021]

ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUES (OCDE), 2019. *Résultats de TALIS 2018 : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie (Volume I)*. Paris : Editions OCDE. [en ligne] Disponible sur :

<https://www.oecd-ilibrary.org/sites/5bb21b3a-fr/index.html?itemId=/content/publication/5bb21b3a-fr> [dernière consultation le 19 juillet 2021]

ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUES (OCDE), 2020. *Résultats de TALIS 2018 : Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés (Volume II)*. Paris : Editions OCDE. [en ligne] Disponible sur :

https://read.oecd-ilibrary.org/education/resultats-de-talis-2018-volume-ii_69e92fca-fr#page2 [dernière consultation le 19 juillet 2021]

PETITJEAN, Cécile, 2006. Plurilinguisme et politique linguistique éducative en Europe : de la théorie à la pratique. *Revue des Étudiants en Linguistique du Québec*. N°1(2), p. 99-125. [en ligne] Disponible sur : <http://www.relq.uqam.ca/documents/petitjean.pdf> [dernière consultation le 19 juillet 2021]

PUREN, Christian, 2009. Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. In : ROSEN, Evelyne (coord.). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Paris : Clé International-FIPF, p.154-167.

PUTSCHE, Julia, 2016. Qu'est-ce qu'une didactique des langues transfrontalières et comment conscientiser les enseignants de langues pour celle-ci ? *Synergies Pays germanophones*. N°9, 2016, p.47-61. [en ligne] Disponible sur :

<https://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones9/putsche.pdf> [dernière consultation le 19 juillet 2021]

RAASCH, Albert, 2002. *L'Europe, les frontières, et les langues : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue - Etude de référence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. [en ligne] Disponible sur : <https://rm.coe.int/l-europe-les-frontieres-et-les-langues/1680886eb7> [dernière consultation le 19 juillet 2021]

REY, Olivier, 2019. *Pilotes et pilotages dans l'éducation*. Dossier de veille de l'IFE. N°28, février. Lyon : ENS de Lyon. [en ligne] Disponible sur : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/128-fevrier-2019.pdf> [dernière consultation le 19 juillet 2021]

SHEILS, Joseph, 2003. La contribution du Conseil de l'Europe aux politiques linguistiques en Europe. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. N°33, p.95-100. [en ligne] Disponible sur : <https://doi.org/10.4000/ries.1717> [dernière consultation le 19 juillet 2021]

TRIM, John (dir.), BAILLY, Sophie, DEVITT, Sean, GREMMO, Marie-José, HEYWORTH, Frank, HOPKINS, Andy, JONES, Barry, MAKOSCH, Mike, RILEY, Philip, STOKS Gé, 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Guide pour les utilisateurs*. [en ligne] Disponible sur : <https://rm.coe.int/168069782b> [dernière consultation le 19 juillet 2021]

TRUCHOT, Claude, 2008. *Europe : l'enjeu linguistique*. Paris : La documentation française.

TRUCHOT, Claude, 2014. Le contexte politique et économique du *CECR* et les politiques linguistiques européennes. *Les Cahiers du GEPE*. N°6/2014, Politiques linguistiques en Europe. Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg. [en ligne] Disponible sur : <http://130.79.120.105/index.php?id=2685> [dernière consultation le 19 juillet 2021]

VERDELHAN-BOURGADE, Michèle, 2007. Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches. *Tréma*. N°28 | 2007, p.5-16. [en ligne] Disponible sur : <https://doi.org/10.4000/trema.246> [dernière consultation le 19 juillet 2021]

VIGNER, Gérard, 2008. L'Europe et ses langues ou comment vaincre la malédiction de Babel. *Éla. Études de linguistique appliquée*. N°149, 2008/1, p.107-118. [en ligne] Disponible sur : <https://doi.org/10.3917/ela.149.0107> [dernière consultation le 19 juillet 2021]

ANNEXE : Questionnaire

En italique, les différentes réponses possibles.

En rouge, les commentaires et les modalités de réponses.

En bleu, les questions qui ont été adaptées voire supprimées en fonction du public enseignant concerné (question sur l'Esabac non pertinente pour le collège/PG, question sur le Grenelle et la réforme du lycée non pertinente côté italien).

Texte de présentation :

Bonjour !

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'un mémoire de Master 2 en Sociolinguistique et Politiques linguistiques-éducatives (Université Paul Valéry, Montpellier), ayant pour but de faire un état des lieux des conditions d'enseignement-apprentissage de l'italien et du français dans le secondaire en contexte frontalier, afin de le comparer avec les politiques linguistiques prônées au niveau national et européen, et de voir comment il serait possible d'améliorer et de développer l'enseignement respectif de ces langues de part et d'autre de la frontière.

Il peut être rempli par les professeur.e.s d'italien en région PACA (France), et les professeur.e.s de français dans le Piémont (Italie) exerçant dans des établissements publics du secondaire et dans des filières générales. Votre situation doit normalement correspondre au titre du questionnaire qui vous a été transmis, sinon voici les autres liens (n'hésitez donc pas à les transmettre à vos collègues, même de l'autre côté de la frontière) :

- Collège, PACA : <https://forms.gle/g74S4Yvk4tQpzRF8A>
- Lycée, PACA (si vous enseignez en collège ET en lycée, choisissez ce questionnaire, une question vous sera posée à ce sujet) : <https://forms.gle/HUXtXESxg6eBgEyPA>
- Secondaria primo grado, Piemonte : <https://forms.gle/GNbM4APyLQr1nw2EA>
- Secondaria secondo grado, Piemonte : <https://forms.gle/GRXvUAjES2PhPfyX9>

Durée : 10 à 15 min (je sais qu'en ces temps-ci on souhaite juste éteindre son écran dès que possible... étant moi-même prof de langue, mais une surprise [\[playlist de chansons françaises -déjà créée pour mes étudiants- ou italiennes -créée pour l'occasion- <https://www.youtube.com/channel/UCjn-GCM3WX5KhWB1QVNIJWg>\]](#) -utile pour vos élèves, à défaut de pouvoir vous envoyer des lapins en chocolat- vous attend à la fin !)

Je vous demanderais dans la mesure du possible **ne pas tenir compte de la situation d'enseignement actuelle due au Covid**, à moins de l'indiquer clairement, mais de prendre en compte une **situation d'enseignement en présentiel** (cela concerne surtout la partie « Pédagogie »).

Vous pouvez **répondre aux questions ouvertes en français ou en italien.**

Vous avez **toujours la possibilité de compléter vos réponses sur chaque thème dans les remarques** à la fin de chaque rubrique. **N'hésitez pas à donner des exemples** ou à développer dans les questions ouvertes.

Si une question n'est pas pertinente dans votre contexte d'enseignement, ignorez-la simplement !

Les données récoltées sont bien entendu anonymes.

Les rubriques sont les suivantes :

- informations générales
- pédagogie
- place de l'italien dans l'établissement
- moyens
- formation

[Le mail et l'introduction ont été rédigés en italien pour l'Italie. Par souci de simplicité, et même si les réponses libres sont acceptées dans les deux langues, les questions sont en français pour tout le monde.]

INFORMATIONS GENERALES

Dans quel département de la région PACA/province du Piémont se trouve votre établissement ?

Liste des départements/provinces

→ 1 réponse possible

Votre statut ? *fonctionnaire / contractuel / autre (précisez)*

→ 1 réponse possible

Votre temps de travail ? *temps plein / temps partiel (précisez)*

→ 1 réponse possible

Sur combien d'établissements travaillez-vous ? *1 / 2 / 3 ou +*

→ 1 réponse possible

Enseignez-vous à la fois en collège ET en lycée ? *oui / non*

→ 1 réponse possible

Combien d'heures d'enseignement par semaine en moyenne ?

→ réponse libre

Combien de classes avez-vous au total ?

→ réponse libre

Combien d'élèves par classe en moyenne ? (vous pouvez indiquer une fourchette)

→ réponse libre

D'autres collègues dans l'établissement enseignent-ils l'italien/le français ? *non / oui, 1 / oui, 2 ou plus*

→ 1 réponse possible

Quelle est votre langue maternelle (ou première) ? (vous pouvez cocher plusieurs réponses en cas d'éducation bilingue voire plurilingue) *italien / français / autre (précisez)*

→ plusieurs réponses possibles

PEDAGOGIE

Etes-vous satisfait-e du/des manuels que vous utilisez ? (suffisamment récents, documents de qualité, etc.) *Echelle de (non, pas du tout) 1 à 5 (oui, totalement)*

→ (pseudo)-échelle de Likert (donc plutôt numérique), échelle impaire afin de pouvoir émettre un avis « intermédiaire » qui ne veut pas dire forcément neutre.

Quel manuel utilisez-vous ?

→ réponse libre

Avec un cahier d'exercices ? *oui / non*

→ 1 réponse

Le complétez-vous régulièrement avec d'autres documents (personnels ou glanés sur internet) ?

Oui, très souvent.

Ca m'arrive de temps à autre.

Rarement.

→ 1 réponse

Si vous le faites régulièrement, pour quelle(s) raison(s) ?

Le manuel est bon, mais je souhaite donner le maximum de documents aux élèves.

Le manuel manque de documents authentiques.

Le manuel manque de récapitulatifs grammaticaux bien faits.

Le manuel manque d'exercices.

Autre :

→ plusieurs réponses possibles

Quelle approche mettez-vous en avant dans vos cours ? (communicative, actionnelle, etc.)

Vous pouvez développer, notamment si l'approche que vous souhaitez adopter est impossible ou compliquée à mettre en place dans vos conditions d'enseignement.

→ réponse libre

Que pensez-vous du programme établi par le Ministère ? *Echelle de 1 (à revoir absolument) à 5 (pertinent)*

→ 1 réponse

Avez-vous le temps de respecter le programme demandé ? *Echelle de 1 (non) à 5 (oui)*

La progression est-elle selon vous bien pensée ? *oui / non*

→ 1 réponse

Si non, pourquoi ?

→ réponse libre

Est-il trop ambitieux ? (en termes d'heures, niveau visé, etc.) *oui / non*

→ 1 réponse

Quelle marge de liberté vous autorisez-vous ?

→ réponse libre

Quelle place est accordée à la pratique de l'oral dans vos cours ? *moins de 25% / 25-49% / 50%-74% / 75% ou plus*

→ 1 réponse

Quelle langue utilisez-vous principalement ? *français / italien / 50-50*

→ 1 réponse

Dans quels cas n'utilisez-vous pas la langue cible ? (explications grammaticales, traduction d'une phrase dite en langue cible pour s'assurer de la bonne compréhension d'une consigne, etc...)

→ réponse libre

Idéalement, combien d'élèves souhaiteriez-vous avoir (ou avez-vous) par classe pour pouvoir enseigner efficacement ? *moins de 15 / 15-19 / 20-24 / 25-30*

→ 1 réponse

Quelle est généralement la disposition de votre salle ? *2 élèves par table / tables en U / tables en îlots (3-5 élèves) / autre*

→ 1 réponse

Durant les cours considérez-vous avoir pleinement le temps de vous consacrer à vos tâches pédagogiques (c'est-à-dire le temps effectif d'enseignement en classe par rapport par exemple au fait de devoir gérer des problèmes administratifs, techniques, de comportement, etc.) ?
Echelle de 1 (non) à 5 (oui)

Si la réponse précédente se situe entre 1 et 3, pourquoi ?

→ réponse libre

Utilisez-vous le Portfolio Européen des Langues avec vos élèves (tel que conseillé par le Conseil de l'Europe dans le cadre de la promotion de l'éducation plurilingue) ? *oui / non*

→ 1 réponse

Dans quelle mesure avez-vous l'impression que le CECR (ses descripteurs, ses recommandations, etc...) vous aide dans votre métier au quotidien ? *Echelle 1 (plutôt peu) à 5 (plutôt beaucoup)*

Précisez.

→ réponse libre

Savez-vous qu'il a été prolongé avec de nouveaux descripteurs en 2018 ?

<https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> *oui / non*

→ 1 réponse

Autres remarques concernant la pédagogie :

→ réponse libre

PLACE DE L'ITALIEN / DU FRANÇAIS DANS L'ÉTABLISSEMENT

Estimez-vous que l'italien/le français est suffisamment enseigné dans votre établissement ?

oui/non

→ 1 réponse

Si non, pourquoi ?

→ réponse libre

En quoi jugez-vous l'apprentissage de l'italien / du français utile pour vos élèves, également dans le contexte de votre établissement *se trouvant dans une région frontalière* ?

→ réponse libre

Par rapport à l'anglais, le trouvez-vous, dans ce contexte :

plus important

sur le même plan (il faut les deux langues)

moins important

→ 1 réponse

Pour quelle(s) raison(s) vos élèves apprennent-ils l'italien / le français ?

Il sont conscients de l'utilité de la langue pour plus tard (trouver du travail par exemple).

Par curiosité et plaisir, ils trouvent la langue belle.

*Dans le cadre d'une option permettant d'avoir quelques points de plus **au bac**.*

Ils sont dans une filière bi-nationale, européenne ou internationale.

Autre (précisez)

→ plusieurs réponses

L'esabac est-il proposé par votre établissement ? *oui / non*

→ 1 réponse

Si non, serait-il selon vous pertinent que votre établissement le propose ? *oui / non*

→ 1 réponse

Pourquoi ?

→ réponse libre

Plus généralement, votre établissement propose-t-il des cours d'autres matières (histoire, littérature, chimie, etc.) en italien (= EMILE/CLIL) ? *oui / non*

→ 1 réponse

Si oui, dans quel cadre ? Vous pouvez développer (matière, nombre d'heures, sélection des élèves ?,...)

→ réponse libre

De quel type de formation en langue dispose cet-te enseignant-e ?

Un diplôme universitaire d'un cursus en italien

Une formation complémentaire spécifique en langue et/ou didactique (par exemple organisée par le Rectorat)

Un diplôme attestant de son niveau en italien (CILS, CELI, DELF, DALF)

Le simple fait qu'il/elle sache parler la langue

Autre

→ plusieurs réponses possibles

Organisez-vous un échange scolaire en Italie / France durant l'année (au moins 4 jours) ? *oui / non*

→ 1 réponse

Organisez-vous une excursion en Italie durant l'année (1 journée ou une demi-journée) ? *oui / non*

→ 1 réponse

Quel est le niveau généralement atteint par vos élèves à la fin du cycle ? (lequel ne correspond pas forcément à celui déclaré officiellement de par le fait d'obtenir la moyenne)

A1, A2, B1, B2, C1

→ 1 réponse

Bénéficiez-vous d'assistant-e-s de langue ? *oui/non*

→ 1 réponse

Si oui, pour combien d'heures ? Et quel est leur rôle ? (cours de conversation en petits groupes, classe divisée, enseignement en classe entière avec ou sans supervision)

→ réponse libre

Vous sentez-vous suffisamment soutenu.e par l'Education nationale / le MIUR ? *oui/non*

→ 1 réponse

Si non, sur quels points spécifiques souhaitez-vous voir une amélioration ?

→ réponse libre

Autres remarques concernant la place de l'italien :

→ réponse libre

MOYENS

Estimez-vous avoir les moyens (matériels et financiers) suffisants pour enseigner dans de bonnes conditions ? *Echelle de 1 (non) à 5 (oui)*

Disposez-vous d'un budget pour des projets, acheter du matériel, réaliser un échange scolaire ou une excursion,... ? *oui/non*

→ 1 réponse

Si oui, précisez pour quel domaine (voire le montant approximatif) :

→ réponse libre

Utilisez-vous les ressources pédagogiques mises à disposition par l'académie (notamment sur son site internet) ? *Oui, régulièrement / Parfois / Rarement / Quelles ressources ???...*

→ 1 réponse

Selon vous et dans l'intérêt des cours de langue et de l'italien, quel investissement l'établissement devrait-il faire en priorité ?

→ réponse libre

Quels investissements utiles ont déjà été faits ?

→ réponse libre

Y a-t-il au contraire des investissements qui ont été faits et qui vous ont paru peu pertinent ou peu urgent ?

→ réponse libre

La réforme de l'Education en cours va-t-elle selon vous dans le bon sens en ce qui concerne l'apprentissage de l'italien ? *Echelle de 1 (non) à 5 (oui)*

→ 1 réponse

Pourquoi ?

→ réponse libre

Autres remarques concernant les moyens :

→ réponse libre

FORMATION

Etes-vous satisfait-e de la formation reçue pendant vos études ? *Echelle de 1 (non) à 5 (oui)*

La trouvez-vous suffisamment axée sur la pratique de classe ? *Echelle de 1 (non) à 5 (oui)*

Pouvez-vous développer ? Qu'amélioreriez-vous ? A quels types de problème n'avez-vous pas été préparé-e-s ?

→ réponse libre

Avez-vous déjà bénéficié d'un dispositif de formation continue ? *oui / non*

→ 1 réponse

Si oui, précisez : durée, type, et utilité de la formation ?

→ réponse libre

Trouvez-vous l'offre en formation continue suffisante ? *oui/non*

→ 1 réponse

Avez-vous effectué une partie de vos études en Italie/France ? *oui/non*

→ 1 réponse

Si oui, combien de temps ? *un semestre / deux semestres / plus de deux semestres / autre (précisez)*

→ 1 réponse

À quel rythme êtes-vous évalué-e par un-e inspecteur-trice ? Les entretiens à cette occasion vous ont-ils été bénéfiques du point de vue pédagogique ?

→ réponse libre

Avez-vous participé aux réflexions du Grenelle de l'Education organisé par le Ministère de l'Education et qui s'est terminé en février ? *Oui / Je n'en ai pas eu la possibilité, mais j'aurais bien aimé. / J'ai refusé d'y participer. / Autre*

→ 1 réponse

Si vous y avez participé, qu'en avez-vous pensé ?

→ réponse libre

Si vous avez refusé d'y participer, pour quel motif ?

→ réponse libre

Si un génie (travaillant à l'Education Nationale / MIUR) sorti de sa lampe magique pouvait exaucer 3 vœux pour la/le prof de langue que vous êtes, quels seraient-ils ? (vous pouvez n'inscrire qu'un vœu, mais pourquoi se priver ?! ;))

→ réponse libre

Autres remarques concernant votre formation :

→ réponse libre

Autres remarques générales concernant le questionnaire :

→ réponse libre

BONUS : L'essentiel résumé en quinze mèmes

Ces mèmes n'engagent que le sens de l'humour et de l'ironie de leur auteur et les vues exprimées ne reflètent pas nécessairement la position officielle de ce mémoire (ni celle du Conseil de l'Europe).

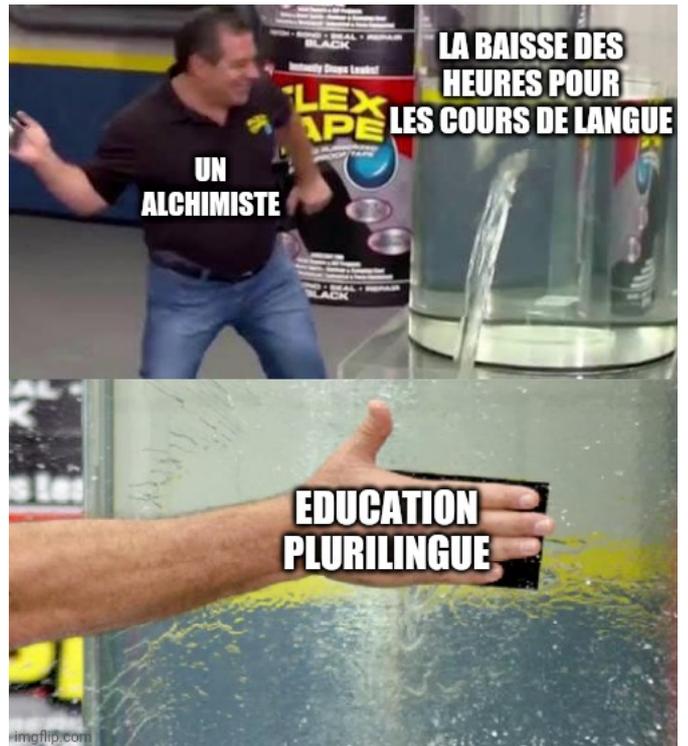
1^{ère} partie



Enseignement des langues

Education plurilingue et interculturelle



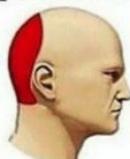


Types of Headaches

Migraine



Hypertension



Stress



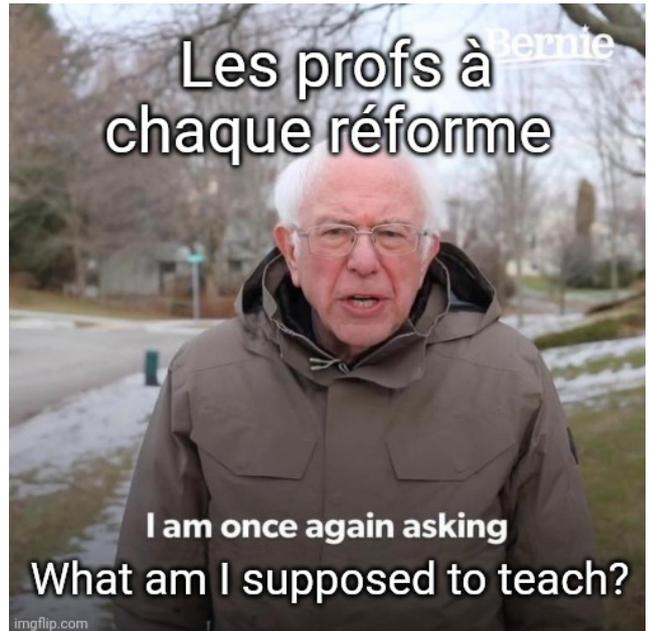
Guide (2007)



*Mais ça marche avec tous les documents du Conseil de l'Europe

2^e partie





Les profs de langue :

Le Ministère :

