



HAL
open science

L'italien en France en milieu institutionnel : état des lieux et perspectives

Monica Masperi, Elena Tea

► To cite this version:

Monica Masperi, Elena Tea. L'italien en France en milieu institutionnel : état des lieux et perspectives. *Lingue e culture romanze. Didattica e ricerca: quali prospettive?*, Università di Pisa - DO.RI.F - Università, Oct 2001, Pisa, Italie. hal-02014766

HAL Id: hal-02014766

<https://hal.science/hal-02014766>

Submitted on 11 Feb 2019

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.

**L'ITALIEN EN FRANCE EN MILIEU
INSTITUTIONNEL: ÉTAT DES LIEUX
ET PERSPECTIVES**

S'interroger sur la promotion et la diffusion de l'italien dans le milieu institutionnel français signifie partir à la recherche de données à la fois objectives et subjectives, puisque l'enseignement de cette langue, et de la culture qu'elle véhicule, est non seulement tributaire de la politique éducative ministérielle, mais est aussi grandement conditionné par diverses représentations et attentes, souvent contradictoires, qui lui confèrent, au sein de la palette de langues vivantes proposées par le système éducatif français, un statut assez particulier. L'année 2001, déclarée année européenne des langues, a donné à la France l'occasion de réaffirmer avec vigueur sa politique en faveur du plurilinguisme, et à nous, qui travaillons à la promotion de l'italien dans l'enseignement supérieur, de nous questionner sur les tenants et aboutissants des mesures proposées et d'envisager, sur le plan didactique, des initiatives qui pourraient bénéficier, vu les vents favorables, du soutien institutionnel.

**L'impact des représentations: l'italien, la plus proche des
"langues voisines".**

Un Français n'apprend pas l'italien. Il le sait récitait un vieil adage d'un célèbre hispaniste français¹. C'est vrai, et l'on finit rapidement par en prendre acte: tout français est doté d'un bon bagage de représentations tant sur l'Italie et sur les Italiens, que sur la langue elle-

¹ Maurice Molho.

même, qui lui font dire que, quelque part, il sait. Ce qui signifie, en clair, que cette langue évoque un univers sonore proche, familier, intelligible, le plus souvent agréable, que l'on s'approprie avec plaisir (Billiez, 1994, 1996 ; Paganini, 1994, 1997). Le statut informel de l'italien varie néanmoins sensiblement suivant la fonction que cette langue recouvre : si les attitudes dominantes sont sensiblement positives face au médium de culture et à l'outil de communication, son image en tant qu'objet d'apprentissage est bien plus contrastée. Le haut degré de proximité qui lui est attribué sur la base de représentations psychotypologiques jouerait en effet en faveur de sa prétendue " facilité " : une facilité " intrinsèque " qui, conjointement à d'autres facteurs d'ordre socio-politique, en a longtemps et fortement desservi la promotion dans le système éducatif français. Le public des classes du secondaire d'italien a traditionnellement été – et est encore actuellement – le reflet de ce contraste : élèves en difficulté scolaire et passionnés d'arts et lettres s'y côtoient, avec des attitudes et des attentes divergentes. C'est donc le plus souvent hors du circuit scolaire, au moment où l'étudiant (ou l'adulte professionnel) peut librement se déterminer en faveur d'une langue facultative, que les passions se manifestent, affranchissant l'italien de sa condition de langue " minorisée ", en plein décalage avec les besoins réels de communication que génèrent de nos jours la collaboration et l'entente (tant sur le plan national qu'individuel) des communautés de langues néo-latines. Mais les jeux ne sont pas faits... le brassage linguistico-culturel européen dans lequel baignent les jeunes générations investit l'altérité de contenus nouveaux, susceptibles d'induire à leur tour des regards moins conventionnels et des comportements moins utilitaristes à l'égard de l'apprentissage des langues étrangères.

Pour l'heure, toutefois, laissons parler les chiffres.

Les données objectives : tour d'horizon.

1. Les collèges et les lycées : l'italien, la LV3 par excellence.

Le système éducatif français se caractérise par un grand éventail de langues vivantes proposées aux élèves de collège et de lycée (14 langues : allemand, anglais, arabe, chinois, danois, espagnol, grec moderne, hébreu, italien, japonais, néerlandais, polonais, portugais,

russe). Les dispositions ministérielles font en outre état de la liberté d'entreprendre l'étude de toutes ces langues au titre de la première, deuxième ou troisième langue vivante². Dans les faits, ce tableau est toutefois largement nuancé, puisqu'il existe des contraintes financières et de gestion des ressources humaines qui réduisent drastiquement la liberté de choix des familles. Au milieu des années 90, l'anglais demeure la langue majoritairement étudiée dans l'enseignement secondaire français (94,8% des effectifs), suivie de l'espagnol (29,2%) et de l'allemand (24%). L'italien se positionne, sur le plan national, au quatrième rang, avec 3,5% des effectifs (Giry-Coissard, M., 1996 : 5; Carrasco, E., à paraître), pourcentage qui s'élèvera à 3,9% en 2000 (Giry-Coissard, 2000 : 5). La place qu'occupe l'italien à l'intérieur de l'offre des langues de l'enseignement secondaire est néanmoins celui de la LV3 par excellence (*ibid.*). Si l'on considère en effet l'évolution du choix des langues depuis le début des années soixante-dix, sa part en tant que LV3 a été multipliée par quatre, passant de 7,4% des élèves en 1970 à 28,9% en 1996 (Giry-Coissard, M., 1996 : 6). Les statistiques montrent également que depuis 1993 le pourcentage d'élèves ayant choisi l'italien en tant que LV2 amorce une légère reprise, après une longue période de stagnation, voire de baisse de la demande³. Une mesure qui a sans doute contribué à faire croître la part de l'italien – et qui sera déterminante à l'avenir – est la création des sections européennes⁴. Lancées en 1992, ces classes proposent l'enseignement, dans la langue de la section, des disciplines non linguistiques fondamentales, telles que l'histoire, la géographie ou l'économie. Le décret mentionne expressément la nécessité de mettre l'accent sur les langues moins souvent choisies par les élèves, telles que les langues latines et les langues orientales. La ventilation par langue, à la fin des années 90, place l'italien au quatrième rang (7 % des sections), derrière l'anglais (47 %), l'allemand (34%), et l'espagnol (11 %) (Vial, G., 1998; Rapport au Parlement, 1998).

Enfin, une répartition régionale des statistiques met bien en

² Dès la rentrée au collège, en classe de 6ème (10/11 ans) l'enseignement d'une LV1 (première langue vivante) devient obligatoire. L'enseignement d'une deuxième langue vivante (LV2) est suivi par environ 3/4 des élèves du secondaire intégrant la classe de 4^{ème} (12/13ans). Une LV3 (troisième langue vivante) peut être choisie au titre d'option dans certaines filières.

³ C'est l'espagnol qui détient le statut de "première LV2", avec un choix préférentiel de la part de 94,1% des élèves du secondaire en 1996 (Giry-Coissard, M., 1996 : 6).

⁴ Circulaire n°92-234 du 19 août 1992 (rectifiée), BOEN n°33 du 3 septembre 1992.

évidence un phénomène de polarisation géographique dans le choix de la LE, qui favoriserait, dans les académies de frontière, l'étude de la langue "des voisins" (Giry-Coissard, M., 1996), et que l'on constate d'autant plus que la proximité du pays étranger est doublée d'une proximité linguistico-culturelle (Carrasco, E., à paraître). Aussi, en 2000, la moitié des effectifs des élèves d'italien du secondaire se concentre-t-elle dans les académies du sud-est (Aix-Marseille, Grenoble, Nice, Corse) (Giry-Coissard, M., 2000 : 5).

2. L'école primaire et son maître-mot : diversification de l'offre.

L'idée d'éducation bilingue précoce n'est pas nouvelle en France. On peut même dire que la France est un pays qui a été précurseur en matière d'enseignement bilingue précoce, puisque les premières expériences d'apprentissage des langues à l'école primaire débutent dans les années 50 (O'Neil, 1993). Mais c'est surtout depuis la fin des années 80 que l'on assiste à une véritable généralisation de l'enseignement des langues à l'école primaire, impulsée par la construction d'une Europe élargie et sans frontières : dans ce contexte, la maîtrise d'une, voire de plusieurs langues étrangères, est ressentie comme une nécessité socioprofessionnelle incontournable (Foerster, C., Simon, D.-L., 1998). Cette orientation est d'autant plus poursuivie par l'institution qu'elle est confortée par la théorie, largement répandue auprès de l'opinion publique, selon laquelle l'enfance est un moment de la vie où on peut faire des miracles en matière d'acquisition linguistique (Batley et al., 1993). Le système éducatif français se met donc à l'œuvre pour se donner les moyens de répondre à ses ambitions. Entre 1989 et 1998 les instructions ministérielles interviennent à trois reprises afin d'assurer une initiation aux langues vivantes aux élèves tant des cours moyens (CM1/CM2, Jospin 1989⁵ ; Allègre 1998), qu'à ceux des cours élémentaires (CE1/CE2, Bayrou 1995)⁶. Le panel des

⁵ La première opération, prévue pour 3 ans (1989-1992), correspondait au lancement des IUFM, en 1991.

⁶ A côté de ces mesures institutionnelles, s'adressant au public du premier degré dans son ensemble, nous rappellerons aussi que d'autres dispositions ont été prises par la France, ces trente dernières années, visant à mettre en place, à l'intérieur du système éducatif primaire, l'enseignement des langues d'origine des populations migrantes (ELCO) (L. Dabène, 1994a). Dans ce cadre, l'enseignement de l'italien, régi par des accords bilatéraux impliquant les

langues enseignées est en théorie assez vaste (6 langues, dont l'italien), mais la contrainte de la continuité au collège ainsi que le choix des parents, prioritairement en direction de l'anglais, agissent dans le sens d'un rétrécissement de la diversification (Foerster, C., Simon, D.-L., 1998). A la fin des années 90, alors qu'environ 75,8% des élèves de CM2 apprennent une LE, l'anglais continue de se tailler la part du lion avec 78,7% des élèves, suivi de l'allemand (15,8%). L'italien, tout en étant présent dans l'éventail des langues offertes dès la première expérimentation en 1989, partage, avec le portugais, le russe et l'arabe, un pourcentage infime d'effectifs : moins de 0,5% entre 1989 et 1992 (O'Neil, 1993: 124), 1,3% à la fin des années 90 (Importuna, C, 2001), avec des variations à la hausse dans les académies de Corse (3,9%), de Nice (2,8%) et de Grenoble (1,9%) (*ibid.*). Les récentes décisions ministérielles (Jack Lang, 2001) poursuivent avec conviction la voie de la généralisation de l'apprentissage d'une LV dès le plus jeune âge, et affichent la volonté de promouvoir "l'ouverture à l'altérité" par la diversification de l'offre des langues étrangères, en assurant notamment la continuité au collège de l'apprentissage de la langue apprise à l'école primaire. Cette nouvelle impulsion à l'enseignement de LE suppose un recrutement de professeurs des écoles ayant une compétence dans une LE assurée et validée de façon spécifique. Ce qui implique qu'un solide enseignement des LE doit être offert aux étudiants du supérieur qui se dirigent vers les IUFM, quelle que soit leur spécialisation disciplinaire.

deux Institutions Nationales, est dispensé suivant des conditions qui varient beaucoup en fonction des écoles et des régions. Dans les agglomérations grenobloise et chambérienne, la proximité géographique avec l'Italie favorise cette politique : les cours de langue sont ici généralement intégrés aux horaires scolaires normaux (de 1 à 3 heures hebdomadaires) et donc dispensés à toute une classe d'élèves. Les enseignants sont des maîtres d'école titulaires de l'Education Nationale italienne, envoyés et rétribués par le Ministère des Affaires Etrangères italien, placés sous la double tutelle pédagogique des autorités éducatives italienne et française. Nous évoquerons également, enfin, les sections internationales, créées au début des années 80 à l'intention d'enfants étrangers dont les parents – cadres supérieurs ou scientifiques – étaient amenés à s'établir provisoirement ou définitivement en France pour des raisons professionnelles. A Grenoble, ces sections dites bilingues offrent aux élèves quatre heures hebdomadaires d'enseignement de la langue choisie (italien, espagnol, allemand, anglais et, depuis la rentrée 2000/2001, portugais et arabe) et accueillent à côté des "primo-arrivants" ou des bi-nationaux, un petit pourcentage d'élèves français faisant preuve d'une bonne aptitude à apprendre une LE de façon soutenue dès l'entrée en cours préparatoire.

3. Le supérieur: libre cours au choix du cœur...

En France, par "enseignement supérieur", on entend l'enseignement dispensé dans les Universités, dans les Grandes Ecoles, dans les Classes Préparatoires à l'entrée aux grandes Ecoles (CPGE) et dans les Sections techniques Supérieures (STS).

Les choix en matière de LE sont censés être ici moins conditionnés par les pressions sociales et familiales, bien qu'ils continuent d'être tributaires des contraintes financières des établissements. Néanmoins la mobilité croissante des étudiants du supérieur (notamment des filières scientifiques), et les besoins variés d'apprentissage des LE que cela entraîne, opèrent dans le sens d'une adéquation de l'offre à la demande. C'est le cas de nombreuses Ecoles d'Ingénieurs qui se sont largement investies ces dernières années dans les programmes d'échanges et de coopération internationaux, et qui se sont donnés les moyens d'encourager auprès de leurs élèves des pratiques plurilingues diversifiées (Paganini, 1997). C'est donc au niveau de l'enseignement supérieur, où l'uniformité des choix en matière d'apprentissage de LE peut enfin être brisée, qu'il serait intéressant de faire émerger et d'analyser, chiffres à l'appui, les tendances nationales.

Mais c'est précisément là que les données ministérielles sont très partielles, l'offre LANSAD (langues pour spécialistes d'autres disciplines) ne faisant plus, curieusement, depuis 1992/93, l'objet de statistiques au niveau national.

Les données chiffrées récentes dont nous disposons concernent d'une part les élèves des CPGE et STS et de l'autre les spécialistes en LE inscrits dans les Universités. Pour ce qui est des CPGE et STS, notons que tout au long des années 90 l'évolution de l'apprentissage des langues a globalement favorisé les langues romanes au détriment de l'anglais et de l'allemand (Carrasco, E., à paraître), et notamment l'italien, qui, dans ces deux filières, a multiplié respectivement par trois et par six sa part d'étudiants (Centre de documentation, Ministère de L'Education Nationale, 2001⁷). Pour ce qui est des Universités, nos sources (*ibid.*) font état de 7844 étudiants ayant choisi les études italiennes comme domaine de spécialité, contre 36134 pour l'espagnol, ce qui s'explique sans doute, en grande partie, par les débouchés

⁷ Extrait de la BCP, fourni ad hoc par le Centre de Documentation du Ministère de l'Education Nationale.

qu'offre la voie de l'enseignement public: à la session 2000 des concours de recrutement du personnel enseignant du secondaire (CAPES et Agrégation, concours externes), l'italien offrait 15 postes d'Agrégé (pour 234 candidats inscrits) et 50 de Certifié (pour 853 candidats inscrits), contre respectivement 75 et 650 postes pour l'espagnol⁸. La meilleure des hypothèses sur l'évolution de l'italien dans l'enseignement secondaire français, fût-elle fermement soutenue par une politique institutionnelle de défense de la pluralité linguistique, laisse toutefois peu d'espoir pour une revalorisation de l'italien aussi spectaculaire que celle qu'a connue l'espagnol ces quinze dernières années. En revanche, les chiffres relatifs au nombre d'inscrits dans les modules optionnels d'italien que nous avons pu collecter pour l'année universitaire 2000/2001 auprès des services de scolarité de neuf universités françaises (Université de Savoie, Université de Nice, Université de Poitiers, Grenoble II et III, Paris Sorbonne, Paris VIII, Paris X, Lyon III, cf. annexe) montrent un intérêt indéniable pour l'italien en tant que langue de communication et de culture. L'université de Grenoble III, bénéficiant d'une part de sa proximité géographique avec l'Italie et, d'autre part, de la récente création d'une Maison des Langues et des Cultures, ayant conduit corollairement à la mise en place d'une "politique ouverte des langues" inter-universitaire en direction des étudiants spécialistes d'autres disciplines, constitue, à l'heure actuelle, le pôle principal en France d'enseignement de l'italien en tant que LV2 ou LV3. Néanmoins, au vu de l'indiscutable tendance des étudiants à privilégier des choix nouveaux et différenciés (dont bénéficient notamment des langues orientales, fortement demandées sur le site grenoblois), il convient, pour garder le vent en poupe, de s'interroger sur les possibilités de renouvellement curriculaire (Dabène, L., 1995), d'institutionnalisation de parcours d'apprentissage alternatifs, et de généralisation de nouveaux modes d'accès aux savoirs et savoir-faire.

4. Les perspectives dans l'enseignement supérieur.

a. Renouveler les objectifs et les curricula universitaires.

L'avancée de l'italien dans l'enseignement supérieur ne pourra pas se faire au détriment des LV2 à forts effectifs, en premier lieu

⁸ Ministère de l'Education Nationale, DPE, extrait fourni ad hoc.

l'espagnol. D'autres voies doivent, à notre sens, être empruntées. Celle que nous préconisons, dans le sillage de Louise Dabène (1975, 1994b), se propose d'accroître le nombre de romanistes dans leur ensemble, tout en évitant que les principales langues latines s'excluent entre elles. Comment ? En développant leur cohabitation par une approche contrastive qui souligne et valorise, sur le plan pédagogique, leur proximité, tout en préservant, néanmoins, leur singularité et leur autonomie. Des parcours d'apprentissage alternatifs, permettant d'aborder, de façon simultanée ou consécutive, deux, voire trois "langues voisines", peuvent d'ores et déjà s'envisager, en milieu institutionnel, grâce à l'apport substantiel, sur le plan théorique et pédagogique, des nombreux travaux de recherche en linguistique et en didactique des langues, qui ont vu le jour, ces dix dernières années, dans le domaine de l'intercompréhension en langues romanes (Eurom4, Blanche-Benveniste et al. 1997 ; Reinheimer et Tasmowski 1997 ; EUROCOMRom, Klein et Stegman 2000)

Le projet Galatea : principes inspirateurs et options didactiques.

Le projet Galatea (<http://www.u-grenoble3.fr/galatea/>), piloté par l'Université Stendhal Grenoble 3, a réuni de 1992 à 1999 cinq partenaires universitaires européens⁹. Il s'appuie sur trois principes inspirateurs :

1. offrir une approche d'une ou de plusieurs langues étrangères romanes par compétences dissociées, encourageant une entrée en "romanophonie" limitée, dans un premier temps, aux seules habiletés de compréhension. L'idée est de se diriger vers un plurilinguisme certes "partiel", mais qui aurait le mérite d'être vite fonctionnel et qui, par ailleurs, resterait susceptible d'évoluer, en fonction des rythmes et des besoins de chacun, vers des caps plus ambitieux.

2. mettre à profit, au niveau pédagogique, les liens de parenté entre langues romanes, valorisant leur patrimoine commun et stimulant les rapprochements et les comparaisons bi- et plurilingues. Il s'agit donc de renouveler, dans cette perspective, l'approche contrastive et d'en faire le noyau dur d'une véritable "didactique des langues voisines".

⁹ L'équipe Galatea a rassemblé des chercheurs de France (Université Grenoble 3, Lyon 2, Paris 8), d'Espagne (Université Complutense de Madrid, Université Autonoma de Barcelone), d'Italie (Do.Ri.F - Università), de Portugal (Université de Aveiro).

3. entraîner les étudiants à mobiliser et à exploiter dans l'abord de ou des langue(s) romane(s) ciblée(s) l'ensemble de leur connaissances, linguistiques (pouvant être acquises en contexte formel et/ou informel), et procédurales.

Ces idées forces se sont concrétisées dans la réalisation d'une série de cédéroms, visant le développement des compétences de compréhension écrite (italien, espagnol, portugais pour francophones, français pour lusophones, italo-phones et hispanophones) et orale (français pour hispanophones). La collection destinée au public francophone¹⁰, propose deux modules d'éveil (à la "romanophonie" et aux stratégies de lectures en LE) et six modules par langues (un module d'introduction et cinq modules organisés autour d'un texte tiré de la presse à grande diffusion). Les apprenants sont sollicités à la réflexion métalangagière et à la construction d'hypothèses de sens par la résolution de tâches de compréhension, et soutenus dans leur activité de lecture par un dispositif pédagogique interactif d'aides, de nature discursive, textuelles, sémantico-lexicale, phonétique, civilisationnelle, constituant une sorte de "grammaire contextualisée de la compréhension". Toutes les interactions apprenant-didacticiel sont enregistrées en trace, ce qui permet d'analyser et d'évaluer l'itinéraire personnel de lecture de chaque apprenant. L'intégration de ces outils d'apprentissage dans des parcours de formation universitaire est prévue à l'université Stendhal à la rentrée 2002, à l'intérieur d'un module "entraînement à l'intercompréhension en langues romanes". L'utilisation des cédéroms est envisagée en semi-autonomie, dans le cadre du centre multimédia d'apprentissage en autonomie (CAA) de l'Université Stendhal, et offert à tout étudiant inscrit, sur le site grenoblois, dans une filière universitaire (scientifique, économique, juridique ou littéraire) proposant une LVE en tant que module optionnel.

Le projet Galanet : du CD-Rom au web.

Galanet est le prolongement naturel de Galatea. Il en partage en effet les principes fondateurs, élargissant le panel de couples de langues proposées et se projetant vers le développement de l'interaction

¹⁰ Edités par Génération 5 Multimédia. Contact: aurore.morfin@generation5.fr

plurilingue sur le web. Ce projet, auquel prennent part sept universités européennes¹¹, et financé pour une période de trois ans (2002-2005) par la Commission Européenne (Socrates Lingua D), se donne pour objectif la réalisation d'une plate-forme de formation à distance permettant la pratique de l'intercompréhension orale et écrite, synchrone ("chats") et asynchrone (forums), entre locuteurs de quatre langues romanes (portugais, italien, français, espagnol), finalisée à l'élaboration d'un projet commun. Les espaces de discussion envisagés, les ressources offertes et les différentes activités d'entraînement à la compréhension écrite et orale proposées sont censés stimuler et structurer la communication plurilingue entre les groupes de participants (étudiants rattachés aux Universités partenaires), l'objectif ultime étant de les mettre en condition d'aboutir à la réalisation d'un "dossier de presse plurilingue" en ligne, constitué par un certain nombre de documents (écrits, sonores, audio-visuels), sélectionnés dans les médias ou fabriqués par les apprenants eux-mêmes, et portant sur une thématique d'intérêt commun. L'insertion curriculaire de ce type d'entraînement à la compréhension est prévue à l'expérimentation, sur le site grenoblois, dès la rentrée 2003. Au terme des trois ans de projet, la plate-forme sera mise à la disposition d'un public diversifié (adultes étudiants ou professionnels), maîtrisant au moins une langue romane, indépendamment de sa localisation.

b. La validation institutionnelle des compétences en LE : vers une certification "eurocompatible".

En mai 2000 a été publié au bulletin officiel de l'Education Nationale française¹² un arrêté du ministre J. Lang portant sur la création d'un nouveau certificat de compétences en langues pour l'enseignement supérieur (CLES)¹³, défini par référence aux niveaux établis par le Conseil de L'Europe. La finalité du CLES est d'attester

¹¹ Université Grenoble 3, Université Lyon 2, Université Complutense de Madrid, Université Autonoma de Barcelone, Université de Cassino, Université de Aveiro, Université de Mons.

¹² Adresse du site officiel du Ministère de l'Education Nationale : <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/25/sup.htm>

¹³ Une commission nationale de pilotage est chargée d'harmoniser les étapes de réalisation du projet. Les sites universitaires autorisés à organiser le CLES sont pour le moment au nombre de six: Aix-Marseille, Bordeaux, Grenoble, Paris, Rennes, Strasbourg.

la capacité des étudiants spécialistes d'autres disciplines que les langues étrangères d'utiliser une langue étrangère en relation avec leur domaine disciplinaire (Springer, 1999 et 2001, Degache, 2001). Cette initiative peut susciter quelques perplexités. On peut notamment se demander pourquoi mettre en place une nouvelle certification alors qu'il en existe déjà un certain nombre, dont certaines internationalement reconnues, notamment pour les langues les plus enseignées. En réalité, les implications qu'une telle offre peut avoir sur la pratique des langues à l'université, et notamment sur les pratiques d'enseignement/apprentissage de l'italien LE, ne nous semblent pas négligeables. Nous tâcherons de les mettre en lumière en passant brièvement en revue les caractéristiques spécifiques de ce diplôme.

Caractérisation du CLES

Le CLES se caractérise par trois éléments essentiels :

- *Un format "translinguistique"*: son élaboration sur la base du référentiel du Conseil de l'Europe le rend applicable à n'importe quel idiome. Ce qui fournit un cadre de référence nationale pour tout étudiant français et assure une "lisibilité" des compétences acquises facilitant la reconnaissance européenne.

- *Une progressive spécialisation thématique*: les niveaux du CLES se différencient à la fois par leur degré de progression linguistique et de spécialisation thématique¹⁴. Du degré 1 au degré 3 la relation avec

¹⁴ Des six niveaux de compétence que prévoit le référentiel du Conseil de l'Europe, le CLES en couvre trois: le troisième (CLES 1), le quatrième (CLES 2) et le cinquième (CLES 3).

Le CLES 1, qui couvre, au niveau général, deux vastes champs de spécialité: les Sciences Exactes et les Sciences Humaines et Sociales. Le candidat qui atteint ce niveau doit pouvoir comprendre à l'écrit comme à l'oral les informations essentielles exprimées clairement et simplement dans des contextes et thématiques compatibles avec les exigences du premier cycle de l'enseignement supérieur (DEUG).

Le CLES 2 couvre quatre branches de spécialisation: Sciences Humaines, Sciences Exactes, Biologie/ Médecine, Droit/Economie/Gestion. Dans ce second niveau, le candidat peut comprendre à l'écrit et à l'oral des informations explicites exprimées par des messages complexes, dans son propre domaine de spécialité. Il peut communiquer à l'écrit comme à l'oral, dans ce même domaine, avec un degré de spontanéité et fluidité qui rend aisés la compréhension et l'échange.

Le CLES 3 couvre six branches de spécialisation: Mathématiques/Informatique, Physique/

le domaine de spécialité de l'étudiant s'affine progressivement : plus on progresse dans la compétence linguistique, plus la spécialisation sectorielle entre en ligne de compte. Actuellement aucun autre certificat n'offre cette particularité.

- *Un caractère "républicain"* : lancé par le Ministère de l'Education afin de promouvoir l'enseignement des langues, et inséré dans une progression curriculaire, le diplôme sera accessible à moindre frais à tout étudiant du supérieur, à tout moment de son cursus universitaire.

On comprend facilement, à la lueur de ces quelques indications, que l'adoption de cette certification sur le plan national peut sensiblement encourager et renouveler les pratiques de formation en langues à l'université, en donnant une véritable impulsion à l'approche communicative à visée professionnelle, et en motivant la mise en place de parcours de formation différenciés, en fonction de la spécialisation ciblée. Notamment, ce sont les centres multimédias d'apprentissage en autonomie qui pourraient être mis à forte contribution. Pour l'heure, néanmoins, l'expérimentation du CLES ne concerne que trois langues, l'allemand, l'anglais et l'espagnol, ce qui se heurte à la politique de diversification des langues tant encouragée dans les discours ministériels. Et puisque tout diplôme se monnaie sur le plan professionnel, les dérives d'un tel tri, en terme de choix de LE, sont facilement envisageables... Il revient à nous, donc, enseignants d'italien, d'attirer l'attention sur le respect d'égalité de statut dont devrait bénéficier, sur le plan institutionnel, toute langue enseignée dans les établissements publics de la République.

c. Miser sur la mutualisation et la visibilité des ressources pédagogiques.

Plusieurs secteurs de l'université Stendhal sont aujourd'hui

Ingénierie, Sciences de la Terre, Biologie/Médecine/Chimie, Sciences Humaines, Sciences Sociales (économie, droit, gestion). Le candidat qui désire obtenir ce troisième niveau de certification doit être en mesure de comprendre à l'écrit et à l'oral la totalité des informations, tant explicites qu'implicites, exprimées dans une vaste gamme de messages longs et complexes, dans le domaine de sa spécialité. Il peut, dans ce même contexte, s'exprimer de façon fluide et efficace dans une langue riche de nuances. Il peut exposer son opinion de façon claire, détaillée et structurée en tenant compte de la situation communicative dans laquelle il se trouve et de ses interlocuteurs.

impliqués dans des projets, des recherches, des actions pédagogiques concernant l'apport des TIC dans l'enseignement des sciences humaines, notamment dans le domaine de la Communication et des Sciences du Langage. A ces réflexions et pratiques se frottent aussi, plus ou moins timidement et isolément, des chercheurs et enseignants de langues étrangères, et notamment d'italien. Leur travail – ou leurs ambitions – de conception et réalisation d'activités multimédias, ou d'intégration, dans leurs classes, du matériel existant, motivés par un désir d'innovation pédagogique, demeure cependant rarement reconnu par l'institution et par les collègues. Ce manque de légitimation, d'articulation et de coordination se traduit fatalement par une production fragmentée, hétérogène, souvent redondante et sans aucune graphie commune. Au vu des résultats, les énergies se dispersent et les enthousiasmes s'essoufflent... Aussi, sommes-nous quelques-uns, au sein de notre Université, à croire à un projet¹⁵ qui aurait pour but de soutenir, valoriser, harmoniser et rendre accessibles, par la création d'un portail de ressources pour l'enseignement/apprentissage des langues, toutes les initiatives innovantes dans le domaine de la formation en langues supportée par les TICE. Destiné tant aux apprenants (spécialistes en langues et spécialistes d'autres disciplines), qu'aux enseignants, tuteurs et formateurs en LE, ce portail présenterait d'entrée l'avantage d'assurer une meilleure visibilité des fonds documentaire et pédagogique disponibles (scénarios pédagogiques, banque de sujets, tâches et tests en ligne, d'évaluation et de positionnement...), d'en permettre la mutualisation et de rendre leur accès plus flexible pour tout usager (depuis son domicile ou depuis l'université). La prise de connaissance de l'existant pourrait, à son tour, stimuler des projets de création de ressources plus ambitieux (visant notamment l'apprentissage en semi-autonomie et à distance), déposés dans le cadre d'appel d'offres, et, par là, assurer, nous le croyons, une meilleure appréciation des potentialités des outils pédagogiques qui bénéficient de l'apport des systèmes informatiques.

¹⁵ pouvant faire l'objet d'une prochaine demande de dotation après de la région Rhône-Alpes (projet INCA).

En guise de conclusion...

Des projets comme ceux que nous venons de citer requièrent une importante somme de travail de la part de personnels dotés d'un haut niveau de qualification dans plusieurs domaines: linguistique, didactique, et bien sûr informatique. La généralisation de nouveaux modes d'accès aux savoirs et savoir-faire ne va certes pas de soi. Elle nécessite d'abord leur reconnaissance institutionnelle, qui devrait prioritairement tendre vers une identification et une définition claire des tâches et des fonctions liées à l'utilisation des nouveaux outils et équipements, et permettre de ce fait le réaménagement des services existants. A chaque enseignant ensuite, de choisir et d'assumer, en connaissance de cause, le(s) rôle(s) – simple utilisateur d'outils, intégrateur, concepteur d'activités voire d'applications multimédias (Petitgirard, 2001) – qui lui convien(nen)t davantage et d'élire son (ses) terrain(s) d'intervention (présentiel, (semi)autonomie, distance). Parallèlement à cette révision des statuts des " personnels enseignants ", il reste la nécessité incontournable, au moment où les demandes de formations en langues laissent prévoir des aménagements imminents et considérables en termes de " confection de modules " (avec une forte composante d'apprentissage en autonomie guidée et de formation à distance), d'élargir et de renouveler la catégorie des " personnels administratifs et techniques ", en intégrant, dans les UFR de Langues et dans les Centres de Langues Vivantes, des ingénieurs d'études ou de recherche formés à la conception et au développement de contenus pédagogiques en ligne. C'est là le véritable " chaînon manquant " entre l' " administratif " et le " pédagogique " dont tout établissement universitaire spécialisé dans les enseignements des langues étrangères pourra difficilement, à notre sens, dans un avenir très proche, faire l'économie.

Références bibliographiques

BATLEY, E., ET ALII, 1993, *Les politiques linguistiques dans le monde, pour le XXI siècle*, Rapport pour l'Unesco, Fédération internationale des Professeurs de langues vivantes.

BILLIEZ, J., 1994, "Les Français et les langues romanes: analyse des représentations", Rapport du programme européen Galatea, *Recherches sur l'intercompréhension entre locuteurs de langues romanes*, Université Stendhal, 151-178.

BILLIEZ, J., 1996, "Langues de soi, langues voisines: représentations entrecroisées", in Dabène, L., Degache C. (coord.), *Comprendre les langues voisines, Etudes de Linguistique Appliquée*, 104, 401-410.

BLANCHE-BENVENISTE, C. ET ALII, 1997, *EuRom 4: Metodo de ensino simultâneo das línguas românicas. Método para la enseñanza simultánea de las lenguas románicas. Metodo di insegnamento simultaneo delle lingue romanze. Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*, Firenze, La Nuova Italia Editrice.

CARRASCO, E., (à paraître), "Etat des lieux et perspectives du choix des langues romanes étudiées en France", in *L'enseignement du français et des langues romanes dans les pays francophones. Etat des lieux, modélisations, propositions pour la formation des enseignants*, Université Catholique de Louvain.

DABÈNE, L., 1975, "L'enseignement de l'espagnol aux francophones: pour une didactique des langues voisines", in *Langage*, 39, 51-64.

DABÈNE, L., 1994a, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.

DABÈNE, L., 1994b, "Le projet européen Galatea: pour une didactique de l'intercompréhension en langues romanes", in Stolidi J. (éd.), *Etudes hispaniques 22, Recherches en linguistique hispanique, Actes du Colloque d'Aix-en-Provence*, mars 1992, Publication de l'Université de Provence, 41-45.

DABÈNE, L., 1995, "Apprendre à comprendre les langues voisines, quelles conceptions curriculaires?", in Coste, D., Lehmann, D. (coord.), *Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours, Etudes de Linguistique Appliquée*, 98, 103-112.

DABÈNE, L., MASPERI, M., 1999, "Et si vous suiviez Galatea... ? Présupposés théoriques et choix pédagogiques d'un outil multimédia d'entraînement à la compréhension des langues romanes", in <http://www.u-grenoble3.fr/galatea/pub.htm>

DABÈNE, L. ET ALII, 2001, "Programme européen d'entraînement à l'intercompréhension entre locuteurs de langues voisines. Projet Galatea", in *Les langues modernes* 1, 65-71.

DEGACHE, C., 2001, "Un nuevo certificado para los estudiantes especializados", in *Dialogues*, 14, Bulletin semestriel, Ambassade de France en Argentine.

GIRY-COISSARD, M., 1996, "L'évolution de l'étude des langues vivantes dans le second degré depuis trente ans", *Note d'information 96.40*, Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologies, pp.1-6.

GIRY-COISSARD, M., 2000, "Les langues vivantes dans le second degré en 1999-2000", *Note d'information 00.40*, Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologies, pp.1-6.

KLEIN, H., STEGMANN, T., 2000, EUROCOMRom – *Die sieben Siebe : Romanische Sprachen sofort lesen können*, Aachen, Shaker (Editiones EuroCom 1).

LANG, J., 2001, "L'application du plan". 'Langues vivantes à l'école primaire"', *Discours du 29 janvier 2001*, <http://www.education.gouv.fr/discours/2001/dlangviv.htm>

FOERSTER, C., SIMON, D.-L., 1998, "Dix ans de formation des enseignants de langues vivantes à l'école élémentaire en France: fête ou foire?", *Communication présentée à la journée d'étude ACEDLE*, novembre 1998.

IMPORTUNA, C., 2001, "L'enseignement des langues vivantes dans le premier degré", *Note d'information 01.18*, Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie, pp.1-4.

MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE, 1989, *Bulletin Officiel n°11*, 6 mars 1989.

MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE, 1995, *Bulletin Officiel n°19*, 11 mai 1995 : 1649-1671.

MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE, 1998, *Bulletin Officiel n° 22*, 28 mai 1998

MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE, 1998, *Bulletin Officiel n° 27*, 2 juillet 1998

O'NEIL, C., 1993, *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Collection Lal, Paris, Hatier, Didier.

PAGANINI, G., 1994, "Désirs d'Italie, ou la représentation d'une 'troisième langue'", in *Les Langues modernes*, 4, 9-17.

PAGANINI, G., 1997, "Entre le très proche et le pas assez lointain : regards d'élèves-ingénieurs sur l'italien", in Coste, D. (coord.), *Eduquer pour une Europe des langues et des cultures ?*, *Etudes de Linguistique Appliquée*, 106, 209-222.

PETITGIRARD, J. Y., 2001, "Les grands choix actuels", in *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, 35, CNDP, 8-11.

REINHEIMER, S., TASMOWSKI, L., 1997, *Pratique des Langues Romanes*, Paris, L'Harmattan.

SPRINGER, C., 1999, "Quels critères pragmatiques pour l'évaluation de

la compétence de communication en langue étrangère?", in *Les Cahiers de L'APLIUT*, volume XVIII, 3, mars 1999.

SPRINGER, C., 2001, "Diagnostic, bilan de compétences, certification: les nouveaux habits de l'évaluation", in *Les langues modernes*, 2, 48-60.

VIAL, G., 1998, "Les sections européennes en France après six ans d'expérimentation", in <http://www.ac-nice.fr/etabs/civ/VIAL.htm>

Sites à consulter

Site officiel de l'Education Nationale: <http://www.education.gouv.fr>

Sections européennes: <http://www.ciep.fr/echange/enseignement/euro-echanges.htm>

<http://www.culture.fr/culture/dglf/rapport/1998/rapport98-33.htm>

Site Galatea: <http://www.u-grenoble3.fr/galatea/>

Arrêté de création du CLES, 22/05/2000: <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/25/sup.htm>

Cadre européen commun de référence: <http://culture.coe.fr/lang/fr/fedu2.4.html>

Annexe : Etudiants inscrits en Italien non-spécialistes en 2000-2001

Université	Nombre d'étudiants
Université Paris X	206
Université Paris VIII	Semestre 1 : 94 Semestre 2 : 122
Université Paris-Sorbonne	Semestre 1 : 175 Semestre 2 : 224
Université de Poitiers	1 ^{ère} année : 80 2 ^{ème} année : 3 3 ^{ème} année : 7 Total: 90
Université de Nice	environ 200
Université de Savoie	1 ^{ère} année: 50 2 ^{ème} année: 33 3 ^{ème} année: 15 Total: 98
Université Lyon II - Centre de Langues Vivantes	130
Université Grenoble II - Centre de Langues Vivantes	environ 100
Université Grenoble III	391