

Entretien avec Hervé Adam,
spécialiste du FLS pour
migrants
D. HADJI, E. HADJI
A. O. KERRI-CHERIF

et vous prenez tout ce que vous pouvez, ça c'est de l'écrit authentique. Parce que quand ils vont être en ville, c'est comme ça qu'ils se repèrent. Les noms des rues, vous les prenez comme eux les lisent. Vous voyez, si vous prenez la photo, c'est comme ça qu'ils vont les lire, ce n'est pas une photo où il y aura rue Pasteur au même niveau, c'est pas comme ça.

E Sur l'environnement.

HA Voilà, voilà exactement! Ce n'est pas simplement le mot, c'est «je suis dans une rue».

E Dans quels contextes ils vont retrouver ce type d'écrits?

HA Avec des photos comme ça vous avez une dizaine de supports d'appareillages possibles, vous créez tous les documents en fonction des besoins en séparant bien les aptitudes en ne mélangeant pas tout, le français ce n'est pas le français, c'est la compréhension écrite, la compréhension orale, l'expression écrite/l'expression orale quoi. Essayez d'être le plus près possible des situations, le plus authentique possible. Vous enregistrez et puis après faut aussi essayer si techniquement c'est difficile parce que ce n'est pas toujours propre, voilà, ça peut être encore pire que la réalité, vous voyez ce que je veux dire sur l'enregistrement, faut faire attention à ne pas leur compliquer la vie. Parce que c'est ça dont ils auront besoin tous les jours.

O de choses concrètes.

E Juste rapidement, excusez-moi. Quelques conseils que vous auriez à nous donner en tant que futurs formateurs...

HA Phiou! Toujours réfléchir, parce que c'est ça, c'est exigeant mais en même temps si on reproduit toujours (c'est un conseil de vieux, je vous le dis aussi), si vous reproduisez toujours la même chose, vous allez vous-même vous ennuyer en croyant vous faciliter la tâche. Alors surtout ne vous reposez jamais sur vos lauriers, c'est-à-dire continuez à bosser et avez le respect de votre travail, parce que c'est vite fait de dire: «Phiou». Donc si vous continuez à réfléchir, à chercher, ça va, vous êtes sauvés, c'est aussi une façon de vous épanouir...

L'ESABAC, DIPLOME BINATIONAL ITALO-FRANÇAIS DE FIN D'ÉTUDES SECONDAIRES: RÉFLEXIONS SUR LES PREMIERS PAS EN CONTEXTE ITALIEN

Hélène David

Il percorso ESABAC è stato inaugurato nel 2010, e gode da allora di un successo notevole presso gli istituti italiani. Il presente articolo propone di ripercorrere in un primo momento le condizioni di creazione di questo diploma nel contesto italiano, concludendo dalla sua implementazione rapida su tutto il territorio. In un secondo momento, esamineremo le finalità programmatiche attraverso l'analisi dei contenuti didattici e delle modalità di valutazione finale. Questa doppia lettura, sia politica che didattica, ci permetterà infine di interrogare il processo di co-costruzione di una cultura comune da parte degli apprendenti-alunni sociali ESABAC.

ESABAC (the French-Italian High-School diploma) was introduced in Italy at the start of the 2010 school year and has apparently been quite successful. This article looks back on the conditions prevailing at the time the diploma was born in the Italian context, implemented rapidly and on a large scale. It also examines its programmatic aims by looking at contents and modes of evaluation. We carry out our analysis from a point of view that concerns both language policies and didactics, regarding about what is at stake in this double European diploma in terms of the collaborative construction of a common culture for ESABAC citizen-learners.

INTRODUCTION

Depuis deux ans en Italie, le parcours ESABAC rencontre un succès croissant, si l'on en croit les premiers chiffres disponibles: environ 700 élèves ont participé à la première session d'examen pour l'année 2010-2011, soit 26 instituts répartis sur l'ensemble du territoire italien, auxquels sont venus s'ajouter cette année 14 autres établissements. Nous proposons dans cet article une lecture à la fois en termes de politique linguistique éducative et en termes didactiques du projet ESABAC en revenant sur les origines de sa création. Nous nous interrogerons sur les finalités et les objectifs d'un tel diplôme, dans un contexte européen où l'éducation aux langues se situe au cœur des problématiques d'éducation à la citoyenneté, selon les orientations émises par le Conseil de l'Europe et reprises par l'Union européenne, et se développe en lien avec les problématiques économiques d'un véritable marché où les locuteurs se positionnent avec leur capital linguistique et culturel.

RETOUR SUR UN PROJET BILINGUE: LES EXPÉRIMENTATIONS DU CÔTÉ ITALIEN

Du côté italien, l'ESABAC se base sur deux modèles antérieurs, qui ont influencé de manière notable le double diplôme dans son aspect actuel: les sections internationales et européennes franco-italiennes, et l'expérimentation mise en place en Vallée d'Aoste, région qui se

UN MODÈLE NATIONAL: LES SECTIONS BILINGUES EN ITALIE

caractérisé par une éducation bilingue italien-français.

Les lycées internationaux et lycées classiques européens ont constitué ces vingt dernières années la réalité de l'enseignement bilingue en Italie, et ont été les premiers à intégrer le projet *ESABAC*. Malgré des modalités fort différentes d'organisation, ces dispositifs ont partagé des lignes directrices communes d'articulation didactiques, toujours actuelles. L'enseignement bilingue a été dès le départ caractérisé par l'enseignement de la langue et de la littérature françaises, accompagné d'une DNL (Discipline Non-Linguistique), l'histoire-géographie ayant été généralement adopté dès le départ. La fin du parcours secondaire était donc sanctionnée jusqu'en 2010 par la délivrance d'une attestation, pour laquelle des épreuves additionnelles étaient greffées à l'*Esame di Maturità*: une *quarta prova scritta* et deux épreuves orales, portant sur la littérature et l'histoire en français.

Née il y a une vingtaine d'années, la première expérience est ainsi conçue en tant qu'initiative autonome au niveau local, en collaboration avec les institutions françaises. Progressivement, cette expérimentation intègre le cadre institutionnel et se normalise, donnant naissance à d'autres expériences similaires et d'autres pratiques locales. Durant une quinzaine d'années, les dispositifs bilingues fonctionnent de manière relativement autonome, jouissant du soutien conjoint du Ministère de l'Instruction italien et de l'Ambassade de France. Ces pratiques créent un précédent sur lequel se base le nouveau diplôme *ESABAC*, né d'une volonté d'harmonisation et de majeure institutionnalisation au niveau bilatéral entre Ministères. En parallèle, à partir de 2004, les dispositifs d'enseignement bilingue entrent dans une nouvelle phase de réflexion, sous l'effet des projets de réforme du système éducatif italien et de la nécessaire mise en harmonie avec les nouveaux outils du Conseil de l'Europe, que sont le CECR et les niveaux de compétence. Se posent les questions des finalités, des contenus, de l'évaluation inhérents aux sections bilingues, en rapport avec les évolutions du contexte italien et européen.

Les dispositifs d'enseignement bilingues sur le territoire italien se caractérisent donc dès le départ par une certaine hétérogénéité dans les modalités de fonctionnement, et il convient ici de souligner l'importance du contexte, spécialement dans la mise en place d'expériences didactiques de type immersif/bi-plurilingue. L'introduction de l'*ESABAC* signe la reconnaissance de ces dispositifs, mais aussi la nécessité d'harmoniser les pratiques et les modalités de fonctionnement. Ces exigences, aussi bien politiques que programmatiques, doivent tenir compte des contraintes contextuelles liées à chaque territoire, à chaque établissement et à leur histoire, et ainsi trouver un équi-

UN MODÈLE RÉGIONAL: LE MODÈLE VALDOTAIN

libre assurant la souplesse des dispositifs mis en place, contraintes d'autant plus prégnantes dans le cadre de l'autonomie des établissements scolaires en Italie. C'est un des défis de l'*ESABAC* en Italie aujourd'hui.

En parallèle aux processus de création et de développement sur le territoire national des dispositifs d'enseignement bilingue, dans une optique que l'on peut qualifier «d'excellence», visant les publics d'élèves intégrés dans le secondaire supérieur général traditionnel, l'enseignement bilingue implanté dans la Région autonome de la Vallée d'Aoste se révèle comme un modèle fort différent, tant dans les modalités politiques, programmatiques et didactiques de fonctionnement, que dans semble-t-il les finalités et les objectifs. La région autonome est un laboratoire essentiel du bi-plurilinguisme (Cavalli 2005), où l'*ESABAC*, sous une forme plus complexe et articulée, a vu le jour. L'*ESABAC* est à l'origine un projet pilote mis en place conjointement par la Région autonome de la Vallée d'Aoste et l'Académie de Grenoble, projet qui date de 2001 et effectif dans les établissements volontaires à partir de 2005-2006. Le projet s'articule autour des modalités suivantes:

«Le dispositif expérimental élaboré prévoit un volume horaire global de 800 heures, capitalisable sur les trois ans de durée des parcours de formation, se répartissant entre la langue vivante 2 et une DNL ou un groupe de DNL si possible cohérentes avec les filières, à quoi s'ajoutent des périodes de scolarisation temporaire dans le pays partenaire» (Duc 2011: 42).

L'expérimentation se revendique comme un projet «souple et non-élastique» (*ibid.*), se démarquant dès le départ de la dimension d'excellence attribuée à l'enseignement bilingue franco-italien sur le reste du territoire. Elle a pour ambition en effet de concerner toutes les filières, du général jusqu'au technique et professionnel.

En 2007, un protocole signé par les Ministres G. Fioroni et X. Darcos vient réaffirmer la volonté de renforcer la coopération linguistique éducative entre les deux pays au moment où s'affirme le projet pilote *ESABAC* en Val d'Aoste d'un côté, tandis que de l'autre s'achève une période de réflexion sur le développement futur des sections internationales. L'article 1er du protocole en question fait explicitement référence aux dispositifs d'enseignement bilingue, en affirmant la volonté de développer l'enseignement renforcé des langues partenaires dans chacun des deux pays. L'article 4, qui fait référence au projet de création d'un diplôme binational, évoque lui l'opportunité «de prendre en considération les conclusions du groupe de travail

franco-valdôtain sur le sujet».

Finalement, en 2009 est signé l'Accord entre le Gouvernement de la République Française et le Gouvernement de la République Italienne relatif à la double délivrance du diplôme du Baccalauréat et du diplôme de l'*Esame di Stato*, qui institue officiellement l'ESABAC (suivi en Italie le 22 novembre 2010 du décret ministériel 91/10, fixant les modalités d'intégration de l'examen spécifique ESABAC à l'*Esame di Stato*). Cet accord fixe les modalités principales: la DNL sera l'histoire, le niveau de compétence visé au moins B2, l'examen composé de deux épreuves écrites en langue et littérature françaises et histoire, ainsi que d'une épreuve orale en langue et littérature françaises. En l'espace d'environ cinq ans, on a donc assisté à une véritable accélération des décisions politiques, due semble-t-il à une période de précipitation des réformes éducatives dans les deux pays, et liée à une préoccupation réciproque de la perte de vitesse des langues française et italienne dans le pays partenaire.

Le modèle valdôtain semble se présenter comme référence explicite à la création de l'ESABAC, tandis que les sections bilingues délivraient aussi depuis longtemps et sur le territoire national une attestation dont les modalités d'obtention étaient basées sur la *quarta prova*, comme c'est le cas encore aujourd'hui. En se transformant en véritable double diplôme franco-italien, l'ESABAC s'est toutefois très fortement calqué sur les programmes et les modalités des lycées internationaux et des lycées classiques européens, qui délivraient auparavant l'attestation. En outre, le projet valdôtain a certainement bénéficié d'un environnement politique, économique et institutionnel propice, au sein d'une région véritable laboratoire en matière d'éducation bilingue. L'idée de se démarquer d'un enseignement d'excellence, donc étiqueté élitiste, a trouvé un écho favorable dans les politiques linguistiques éducatives françaises en Italie qui alors s'inscrivaient dans une volonté de diffusion plus importante du français en Italie, se détachant d'une conception de la langue (langue de culture, de prestige) que les évolutions du marché linguistique ont rendue obsolète. Dans cette optique, les sections bilingues, qui ont longtemps privilégié un modèle d'excellence, n'ont peut-être pas mesuré immédiatement l'impact et les transformations que l'ESABAC allait apporter à l'enseignement du français en Italie. Car s'il s'agit d'une opportunité d'harmonisation et de potentialisation des ressources et des pratiques en réseau, avec un renouveau de la politique linguistique éducative, on peut y voir aussi une fragilisation regrettable des parcours bilingues italiens *liberi* sur cinq ans, parcours qui ont fait la preuve au fil des ans de leur richesse et de leur efficacité.

Précisons tout d'abord que si les observations suivantes porteront sur

UN PROGRAMME COMMUN INTÉGRANT DEUX CULTURES DIDACTIQUES ET ÉPISTÉMOLOGIQUES DIFFÉRENTES. QUELLES FINALITÉS, QUELS OBJECTIFS?

les programmes en général, l'expérience professionnelle et académique de l'auteur (1), tendra à inscrire cette analyse dans la perspective de la didactique du français (des français) langue(s)-culture(s).

L'enjeu posé dès le départ par la mise en place des premiers dispositifs bilingues fut l'intégration des disciplines littéraire française et histoire dans une perspective didactique «à la française» à un cadre curriculaire italien. La mise en place du dispositif ESABAC a donc logiquement dû affronter de nouveau cette problématique, reprenant en grande partie les programmes déjà appliqués dans les sections internationales et européennes en Italie, et faisant de cette intégration un des points forts du parcours. À travers la conciliation de deux traditions didactiques, il semble se profiler la volonté de créer une véritable «méthodologie», une «didactique ESABAC» (Trana 2011): aller la tradition française liée à une certaine rigueur méthodologique pour exercer un raisonnement critique, héritée aussi bien de Descartes et des Lumières que des schémas structuralistes, à l'approche italienne qui s'inscrit dans la tradition de l'idéalisme gentilien (2) et dans une approche historiciste aux humanités, fondements de l'enseignement *liberal*. Un enjeu qui, loin de n'être qu'une question de méthode ou de culture épistémologique, revêt de multiples aspects: préjugés culturels souvent difficiles à dépasser pour les enseignants comme pour les apprenants, conflits de pouvoir symbolique entre deux traditions nationales, mais aussi défi politique et (inter)culturel. Les promoteurs du projet mettent en effet cet aspect particulièrement en avant, tant il correspond aux recommandations émanant des instances européennes en matière d'éducation au plurilinguisme. L'élaboration d'un programme commun se présente ainsi dans les textes programmatiques comme la traduction didactique de la dialogique unité/diversité, axe essentiel du projet de construction d'une citoyenneté européenne:

«*vergono presi in considerazione i testi fondanti delle due letterature, patrimonio essenziale per poter formare un lettore esperto, consapevole delle radici comuni delle culture europee*» (Programma di lingua e letteratura italiana e française).

Au-delà donc des problématiques bien réelles de conciliation des savoirs et des cultures disciplinaires, la création d'un programme commun prend une signification plus politique, symbole de la construction d'une identité commune, dans la perspective d'une intégration européenne plus profonde. Il est intéressant à ce propos d'examiner les finalités et les objectifs des programmes ESABAC. Un des aspects majeurs semble être la formation citoyenne, à travers l'intégration de l'apprenant dans la société démocratique et la compréhension critique de celle-ci par ce dernier. Dans cette optique est

promu le développement d'un individu interprétant et analysant le savoir, à travers la construction d'un raisonnement critique et autonome ("esercitare lo spirito critico e la capacità di giudizio") (programme d'histoire), "formare un lettore autonomo", "lettura e analisi critica", Programme de langue et littérature françaises). Un autre élément qui ressort des finalités et objectifs programmatiques est la mise en place d'une approche interculturelle se traduisant par la «mise en relation» des cultures partenaires ("il percorso di formazione integrata stabilisce le relazioni fra la cultura francese e quella italiana", "L'allievo è in grado di stabilire relazioni fra la cultura di partenza e quella del Paese partner", "il docente stabilisce percorsi di studio [...] per mettere in luce gli apporti reciproci", Programme de langue et littérature françaises). Cette approche se développe autour d'une éducation à la reconnaissance de la diversité culturelle qui s'actualise dans l'approche interculturelle réciproque, à la découverte de l'altérité du pays partenaire. Enfin évidemment, l'accent est mis sur le niveau de compétence linguistique, établi à B2 (utilisateur indépendant), qui doit correspondre aux finalités établies. Il s'agit cependant d'un niveau minimum, comme il est indiqué dans la brochure de présentation du diplôme http://www.vizavi-eduit/uploads/depliant_esabac-2011-8.pdf.

Les contenus des programmes présentent ces orientations, d'ailleurs de manière thématique cependant qu'en ce qui concerne d'éventuelles prescriptions méthodologiques ou progressions linguistico-culturelles. Rappelons que nous parlons ici des programmes italiens, et non des programmes français publiés au *Bulletin Officiel* et qui s'avèrent plus détaillés de ce point de vue. Cela est dû sans nul doute aux traditions programmatiques des deux côtés de la frontière, l'une française, certainement plus prescriptive, et l'autre italienne laissant une certaine liberté méthodologique aux enseignants, les lignes directrices officielles étant tracées en général dans les *Indicazioni Nazionali*. Les contenus se présentent donc principalement sous forme de séquences thématiques, aussi bien en histoire (7 thèmes) qu'en littérature (9 thèmes) qui suivent dans les deux cas une progression chronologique. Ce découpage chronologico-thématique reflète concrètement la tentative d'intégration de l'approche française et italienne, et se présente comme le produit d'un processus de catégorisation à travers l'histoire et la culture des deux pays afin de faciliter ou l'imagine la démarche dialogique, au sein d'un espace commun de savoirs. En ce qui concerne la DNL, histoire, on peut se demander pourquoi avoir choisi une discipline dont l'empreinte marque si fortement l'orientation didactique et culturelle générale de l'enseignement traditionnel italien (*lo storico italiano*). Si l'histoire semble être un espace propice à la confrontation culturelle et

LES ÉPREUVES ET LES MODALITÉS D'ÉVALUATION

civilisationnelle (3), elle est aussi une clé d'entrée disciplinaire humaniste pour un programme commun, où les différences sont mises en perspective à la fois à travers le prisme de l'altérité linguistique et celui de l'altérité méthodologique et épistémologique.

La question de l'évaluation dans un tel projet didactique est évidemment centrale, puisqu'il s'agit de valider les acquis d'un parcours binational et de sanctionner ce parcours par une reconnaissance officielle et intergouvernementale. L'ESABAC est un système d'évaluation institutionnel, basé sur une approche de l'évaluation académique traditionnelle, essentiellement axée sur le savoir-évaluation au savoir selon la définition du Cadre Européen de Référence (4), et se distingue en partie de l'évaluation pragmatique-communicative. En effet, l'évaluation porte sur des savoir-faire spécifiques, académiques et disciplinaires, qui requièrent un certain approfondissement métalinguistique et «métaculturel» (Puren 2002), propre au cadre scolaire. L'enjeu une fois encore est ici l'intégration des méthodologies italiennes et françaises, et la construction d'une procédure évaluative inédite, qui ne peut toutefois ignorer les traditions nationales dans ce domaine, elles-mêmes très fortement institutionnalisées et normées puisqu'il s'agit de l'examen validant le cycle d'enseignement secondaire.

En littérature, l'épreuve de l'essai bref rappelle l'épreuve italienne du *saggio breve*, tandis que le commentaire dirigé s'apparente au commentaire en France. L'épreuve d'histoire en revanche est plus partiellement formatée «à la française» puisqu'il s'agit d'une épreuve écrite de composition ou d'analyse d'un ensemble documentaire, pour une discipline que les étudiants italiens abordent d'habitude à l'oral. La problématisation est le caractère commun à toutes ces épreuves, et doit amener l'étudiant à construire une analyse critique du sujet proposé. L'épreuve orale ne concerne que la littérature française, et l'on peut regretter la disparition, par rapport aux épreuves de l'attestation des lycées internationaux et européens, de l'interrogation orale en histoire en français, véritable moment d'intégration des traditions italiennes et françaises en la matière. Concrètement, l'évaluation des épreuves pose la question du choix des examinateurs, de leur formation et information vis-à-vis du parcours ESABAC. En effet, il est prévu que l'examineur de littérature française soit un commissaire externe, mais comment s'assurer que le professeur en question soit suffisamment informé et sensible aux particularités du projet, et qu'il maîtrise les outils d'évaluation propres (on précise à ce sujet qu'il n'existe pour le moment aucune grille d'évaluation officielle en littérature française)? De la même manière, la question de l'examineur d'histoire reste un sujet épineux. S'il est pour l'instant inter-

LA RELATION AU PAYS PARTENAIRE PAR LA CULTURE LITTÉRAIRE: QUELLE APPROCHE DE LA CULTURE CONSTRUIT-ON?

ne, c'est parce qu'aux difficultés mentionnées ci-dessus, s'ajoute celle de la compétence linguistique. Même dans la configuration actuelle, le rôle des lecteurs qui assistent les enseignants de français est essentiel pour accompagner les membres internes du jury.

Ce retour sur les curricula et l'évaluation *ESABAC* nous amène à quelques considérations, partielles et partielles, sur les finalités de formation d'un parcours bilingue et biculturel franco-italien. L'élaboration d'un programme est le fruit d'un processus de sélection de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui sont le reflet des «schèmes de pensée», des «valeurs morales» (Dunn-Bellat & Van Zanten 1992) qu'une société transmet aux individus en formation qui la composent, et qui déterminent une certaine manière de lire la réalité et d'y créer du sens. Dans cette optique, les programmes *ESABAC* s'inscrivent dans le cadre légitimant de l'éducation pluri linguistique et interculturelle, en promouvant une formation aux finalités à la fois linguistico-culturelles et civiques, dans un cadre spécifique. Celui-ci se définit par la place prépondérante accordée aux disciplines humanistes, ainsi que par une forte dimension métaculturelle. Il correspond de fait aux critères programmatiques des formations secondaires traditionnelles et générales, et plus particulièrement des sections internationales et européennes, que l'on qualifie d'«excellence». Il semble que la formation *ESABAC* veuille pourtant se démarquer d'une perspective purement élitiste, et tende à une plus large diffusion.

L'approche interculturelle revendiquée est le reflet de cette ambivalence. La «mise en relation» préconisée apparaît dans les programmes à travers un découpage thématico-historique qui présente la culture des deux pays comme une suite d'œuvres et d'auteurs mis en parallèle, une sélection présentée comme «de patrimoine essentiel» (donc objective?) nécessaire à la formation du «lecteur expert»:

«Vengono presi in considerazione i testi fondanti della letteratura, patrimonio essenziale per poter formare un lettore esperto, consapevole della realtà comune della cultura europea» (programme de langue et littérature françaises).

Sous ses aspects normalisés et objectifs, le programme constitue déjà une prise de position, une sélection en amont des fondements culturels qui vont servir de grille de lecture de la culture du pays partenaire à l'étudiant *ESABAC*. La réflexion interculturelle se fera donc au prisme de la culture savante, présentée comme le socle fondamental de construction de l'interculturel *ESABAC*. Un choix qui nous semble légitime, mais qui n'en doit pas moins être interrogé, sous peine de considérer comme allant de soi une fabrication sociale, culturelle et politique qu'est le curriculum, et d'oublier que c'est ici une sélection de la culture française que l'on propose et non pas «la» culture du pays partenaire,

PERSPECTIVES ET RÉFLEXIONS

illusion dont on aura tôt fait de se défaire. Le programme *ESABAC* n'est-il donc destiné à faire entrer l'apprenant en contact avec le pays partenaire qu'à travers la culture littéraire, la «partie «noble» de la didactique des langues» (Lévy 2006: 96)? Si la connaissance des œuvres et leur mise en relation est une condition nécessaire, est-elle suffisante à la construction d'un parcours interculturel où la culture proche, la culture voisine est aussi sujette à «l'illusion de la «comnaissance»» (ibid.: 95), à l'accessibilité du stéréotype, qui se cachent notamment dans la construction complexe, protéiforme et implicite... et donc la plus difficile d'accès en contexte scolaire – qu'est la culture courante-partagée (Galisson 1987)? La construction d'une didactique de la littérature dans une approche interculturelle entre cultures proches est certainement un des enjeux de la méthodologie *ESABAC* en devenir: la littérature, culturelle savante, devenant une clé d'accès privilégiée à la culture courante:

«La letteratura [...] lascia segni verbali ed affettivi, a prescindere dai suoi contenuti, diretti o indiretti, nella vita di tutti e insieme ad altre forme verbali e non della cultura, va sempre costruita la coesione tra i parlanti, la comunicazione, il piacere condiviso degli stessi ricordi.» (Lévy 2006: 97)

Si cet aspect de la didactique *ESABAC* a retenu notre attention, c'est, au-delà de l'expérience de l'auteur même, parce qu'il nous semble revêtir une dimension essentielle de la problématique de formation: qui veut-on former et pour quoi? L'*ESABAC* est un parcours ayant pour vocation à se diffuser dans tous les types d'instituts, mais dont le programme se base sur une approche traditionnelle de l'enseignement langue-culture savante et humanités, héritée des sections internationales et européennes d'«excellence» et d'une vision de l'éducation genérale (voir note 3). Ce qui ne correspond pas forcément aux objectifs de tous les instituts, notamment professionnels et techniques. À l'heure de la perspective actionnelle et communicative de l'agir dans le monde social, on peut s'interroger sur l'adéquation d'un tel programme, et d'épreuves uniques, avec les objectifs spécifiques des différentes formations secondaires. Tel quel, il semble surtout envisageable dans les lycées généraux, avec un volume horaire suffisant et les clés de décodification, d'analyse critique de la culture savante, en relation avec la culture courante, et l'on peut se demander s'il est véritablement adapté à une large diffusion, stratégie privilégiée aujourd'hui par les acteurs politiques.

Deux ans après l'introduction du parcours *ESABAC* dans le système scolaire italien, on peut considérer qu'il s'agit paradoxalement d'une expérience ayant les apparences de la nouveauté, mais qui n'est en fait que la forme la plus récente qu'ont prise les expérimentations anciennes, celles-ci ayant permis de construire les bases didactiques

STRATÉGIES ITALIENNES: L'ESABAC ET LA PRÉSERVATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

sur lesquelles le projet a été créé.

On l'a vu, l'ESABAC connaît un succès notable sur le territoire italien, la liste des instituts adhérents s'étant considérablement étoffée ces deux dernières années. Comment expliquer un tel engouement, alors que le français connaît des difficultés de maintien au sein des établissements scolaires italiens? C'est justement dans cette difficulté que réside la dynamique des adhésions au projet ESABAC. Ce parcours caractérisant est un moyen de faire face à la baisse de l'enseignement du français, et en conséquence au risque de disparition pure et simple de l'offre de français dans les établissements. L'anglais, devenu incontournable dans le parcours scolaire et académique, se fait la part du lion, à la faveur des stratégies individuelles de choix des parcours, et d'une dernière réforme en date privilégiant la langue de communication internationale (Réforme dite «Géminini»: actes législatifs principaux: L133/2008 & L169/2008). Beaucoup de chefs d'établissements et de professeurs voient ainsi dans l'ESABAC la possibilité de maintenir un enseignement du français fortement fragilisé. Encouragés par une prise de décision et une mise en œuvre au niveau politique fort rapides, ils se retrouvent pourtant souvent face à un manque de moyens financiers, de ressources enseignantes et d'heures à consacrer à ce nouvel examen.

STRATÉGIE FRANÇAISE EN ITALIE: QUANTITÉ ET/OU QUALITÉ?

Du côté des institutions chargées de la promotion et de la diffusion du français sur le territoire italien, l'ESABAC s'est révélé être un des axes centraux de l'action politique et éducative ces dernières années, et s'inscrit dans un mouvement général de développement des doubles diplômes au niveau de la politique linguistique éducative francophone (création de l'ESABAC et du BACHIBAC en 2009 et 2008, de l'ABIBAC dès 1994, cf. Schneider-Mizoni 2011). L'introduction d'un parcours binationnel sanctionné par un véritable double diplôme a permis d'harmoniser les dispositifs d'enseignement bilingue déjà mis en place et de donner une visibilité majeure à ce type de parcours. Celui-ci s'inscrit en effet d'une part dans la tendance qui connaît un succès certain en didactique des langues-cultures: la discipline intégrée «langue-discipline»; d'autre part, il constitue un diplôme à la valeur ajoutée visible (reconnaissance officielle par le deux pays partenaires). Le projet ESABAC se présente ainsi comme un parcours innovant, répondant aux exigences d'internationalisation et de plurilinguisme et capable de faire face à la concurrence de l'anglais en sortant de l'offre traditionnelle.

Le double diplôme est par ailleurs un nouveau «produit» sur le marché des langues, où les acteurs subordonnent leurs choix et pratiques

QUEL ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS PEUT-ON PROMouvoir DANS UNE PERSPECTIVE BILINGUE?

à la rentabilité de l'investissement lié à l'apprentissage d'une langue mais aussi à la valeur symbolique de telle ou telle variété linguistique, par rapport aux stratégies de distinction et de gestion de la carrière scolaire. Langues, identité et économie sont étroitement liées aujourd'hui, dans une dynamique de marchandisation de la langue et de l'identité («*commodification of language and identity*», Heller 2002). Le choix des langues et de leur modalité d'apprentissage au cours de la scolarité est un moyen de se distinguer et d'accéder à des formations dites «d'excellence» qui garantissent ensuite un avenir académique prometteur. La création de l'ESABAC s'est appuyée sur une stratégie de diffusion rapide et de type quantitatif, ce qui a certainement contribué à son succès en cette période de fragilité et d'incertitude pour les langues étrangères dans le système éducatif italien. Reste à savoir si cette stratégie sera compatible à long terme avec la stratégie de distinction que recherchent parents et adolescents apprenants et si la volonté de diffuser ce modèle afin de consolider l'enseignement du français en Italie ne se fera pas au détriment d'une véritable réflexion programmatique (voir plus haut) et de la qualité de l'enseignement bilingue.

Le programme ESABAC privilégie donc l'accès à la culture savante du pays partenaire dans une optique interculturelle, à travers l'apprentissage approfondi et intégré d'une langue-culture proche. Dans un parcours de connaissance et de compréhension de l'autre, cette proximité peut à la fois être un facilitant et un frein à la démarche entreprise. L'autre-voisin est déjà connu, à travers des représentations, des stéréotypes faciles d'accès, des expériences personnelles de contact direct, souvent ponctuels: c'est l'illusion du savoir immédiat (Lévy 2006: 114) qui dresse une barrière môle à la compréhension en termes d'interprétation critique et de décentration. Cette barrière peut se traduire par la construction d'une relation exclusive voire excluante avec la culture partenaire, à travers la reconnaissance immédiate des affinités et d'un ailleurs idéalisé, ou bien par l'ennui, ou encore l'antipathie suscitée par le trop identique et/ou la rivalité de clochers entre deux nations que l'on dit cousines. L'enseignement de la littérature et de l'histoire dans le parcours ESABAC peut certainement être une réponse à ces écueils, en tant que didactique en construction d'un espace commun de savoirs et savoir-faire mais aussi de réflexion et d'analyse critique sur ces savoirs et ces savoir-faire. Ces disciplines livrent des outils d'interprétation de l'autre et de sa culture, au sens anthropologique, à conditions que la culture savante propre ne renforce pas ou ne remplace pas les représentations par d'autres. Au-delà de l'illusion de la connaissance, tout l'enjeu est ici

de créer l'effet de *stannamento*, comme nous l'enseigne C. Ginzburg, afin de se libérer de l'évidence et des représentations trompeuses:

Per vedere le cose dobbiamo prima di tutto guardarle come se non avessimo senso comune; come se fossimo un indiano. (Ginzburg 2011: 20).

La littérature est un instrument privilégié de cette démarche, où le regard naïf retrouvé, porté sur l'autre et porté sur soi, permet l'analyse critique et la distanciation nécessaires à la compréhension. Une compréhension qui n'existe par ailleurs que dans la «circularité» qui existe entre culture savante et culture partagée (*ibid.*: 21). L'intérêt du parcours ESABAC consiste dans le développement de cette «approche comparative de et dans la langue» (Lévy 2006: 112) à travers les humanités, qui offrent la possibilité de la réflexion métalinguistique et métaculturelle approfondie, à la condition d'en expliciter les ressorts et la relativité des processus culturels et sociaux de production et de catégorisation.

Ces pistes de réflexion, en termes de savoir et de savoir-être, doivent aussi aboutir à des considérations en ce qui concerne les savoir-faire construits à travers la démarche ESABAC. Ce diplôme étant désormais un parcours installé et reconnu au niveau des acteurs institutionnels et pédagogiques, il s'agit en effet de poursuivre la réflexion didactique, puisque la pratique enseignante, les besoins des apprenants, ainsi que les évolutions dans le domaine théorique questionnent sans cesse les finalités et les objectifs de départ. Dans cette optique, dans quelle mesure la méthodologie ESABAC peut-elle converger avec la perspective actionnelle du CECR (Cadre Européen, cf. Huver 2009)? C'est dans l'agir en situation que l'acteur social «intermédiaire culturel» met en œuvre ses stratégies de lecture et d'interprétation à travers des savoir-faire, capable de dégager un «espace-tiers» pour, au-delà de la compréhension de l'autre, faire et construire avec les autres. Dans cette perspective, il est intéressant d'examiner ce que C. Puren nomme la perspective «co-actionnelle et co-culturelle», par laquelle il met l'accent sur la nécessité de dépasser le cap de la découverte de l'autre pour aller vers l'«agir avec» et «élaborer et mettre en œuvre une culture d'action commune dans le sens d'un ensemble cohérent de conceptions partagées» (Puren 2002: 9). La fréquence et la multiplication des situations de contacts linguistiques et culturels à plus ou moins long terme marquent l'évolution de l'espace européen, notamment à travers les phénomènes de mobilité et entraînent de nouvelles pratiques interculturelles fondées sur le faire ensemble, qui nécessite de trouver des espaces communs de compréhension et de construction de sens. Un parcours d'enseignement secondaire bilingue, se développant de part et d'autre de la frontière, offre de multiples occasions – échanges réels et virtuels, co-

RÉFÉRENCES

- CANALI M. 2005. *Educazione bilingue e plurilinguismo, la cas du Val d'Aoste*, Paris, Didier, Collection IAL.
- CECRL-Cadre européen commun de référence pour les langues. 2001. Conseil de l'Europe, Paris, Didier.
- DUC V. 2011. Projet pilote ESABAC dans la perspective de la création du double diplôme franco-italien de fin des études secondaires. *Educazione et Società Plurilingue* n° 30 (juin): 41-54.
- GALLISSON R. 1987. Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à CCP, *Études de Linguistique Appliquée* n° 67: 121-140.
- GINZBURG C. 2001. *Occhiacci di legno, note riflessioni sulla distanza*, Feltrinelli Editore, Milano (1ère éd. 1998).
- GOVONI G. 2006. L'apprendimento della Storia in francese nei licci bilingui internazionali e la dimensione culturale: aspetti politici, didattico-metodologici ed educativi, pp. 87-104 in COONAN C.M. (Ed.), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppo e riflessioni sull'uso veicolare di una lingua seconda/straniera*. Venezia, settembre 2004, Venezia, Università Ca' Foscari.
- HELLER M. 2002. *Language, Education, and Citizenship in the Post-National Era: Notes from the front*, Research Group on Language, Power and Identity, Toronto (Consulté le 13/11/2009; <http://bank.ugent.be/api/workingpapers.htm>).
- HUVER E. 2009. Le CECR au service de l'évaluation? *Educazione et Società Plurilingue* n° 27 (décembre): 71-81.
- LÉVY D. 2006. Insegnare o indicare le vie della "cultura corrente": il caso delle lingue-culture vicine, pp. 93-130 in LÉVY, D. (Ed.), *Da una a più lingue, da una a più discipline: insegnamento-apprendimento, formazione e ricerca*, Porto Sant'Elpidio (AP), Ed. Wizaris.
- PUREN C. 2002. Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *L'intercultural. Langues modernes* n° 3: 55-71.
- SCHNEIDER-MIZONI O. 2011. ABIBAC (diplôme binationnel franco-allemand), *Educazione et Società Plurilingue* n° 30 (juin): 55-68.

ESABAC: Relazioni sur les
premiers pas en contexte
italien
H. DAINO

TRAINA E 2011. *Didattica e metodologia: Francia e Italia a confronto, Studio realizzato nel quadro del nuovo dispositivo educativo ESABAC*, étude réalisée dans le cadre d'un stage au Bureau de Coopération Linguistique et Artistique de l'Ambassade de France à Rome (consulté le 05/01/2012: http://www.vizavi-edu.it/uploads/vizavi_italie_didattica%20e%20metodologie%20esabac%201_traina.pdf).

EQUILIBRISTI TRA LE LINGUE

Silvia SORDELLA

La recherche constante d'un équilibre entre la langue de la maison et la langue de l'école est à la base de l'étude de l'immersion bilingue. Cette présentation vise à mettre en évidence les dynamiques linguistiques liées au code-switching, identifiées dans les dialogues entre les parents étrangers et leurs enfants nés en Italie. En particulier, on rendra compte des fonctions attribuées aux différents cas de changement de code et de mélange, en soulignant à la fois la potentialité et les difficultés liées à la transition d'une langue à l'autre dans le but de raconter leurs expériences d'apprentissage. La recherche présentée ici soutient des questions et trace des chemins d'investigation en ce qui concerne le rôle de parents étrangers dans le parcours scolaire de leurs enfants à l'école italienne.

Trying to strike a balance between the home language and the language used in school is the major challenge that this study seeks to explain. We expose the linguistic dynamics linked to the code-switching contained in the dialogues between foreign parents and their Italian-born children. We pay special attention to the roles attributed the various cases of switching and mixing, stressing both the potential benefits and drawbacks connected to transiting between languages. The research presented here raises questions and indicates roads to follow concerning the role foreign parents play in their children's experience in Italian schools.

NOTES

- (1) L'auteur est doctorante en *Politica, Educazione, Formazione Linguistica-Culturale* à l'Università di Macerata et enseignante de langue et littérature françaises au sein d'une section internationale à option française-ESABAC.
- (2) gentilien: modèle éducatif élitiste axé principalement sur les études littéraires (du nom de Gentile, philosophe néo-idéaliste et ministre de l'éducation sous Mussolini, 1923).
- (3) "La Storia, quale disciplina antropologica, porta con sé delle implicazioni di tipo identitario: è attraverso di essa che un popolo si identifica nella costruzione di idee e valori comuni, e costruisce la sua memoria sociale e culturale" (Giovani 2006: 91).
- (4) «[...] L'évaluation du savoir est centrée sur le cours. Elle correspond à une vue de l'intérieur» CECRL (2001: 139).

Questo articolo riferisce alcuni dei risultati di una più ampia ricerca, condotta nell'anno scolastico 2010-2011 presso la scuola primaria del 1° Circolo Didattico di Savignano (Cuneo), nell'ambito del progetto "Mamme e figli a scuola". Gli interventi educativo-didattici miravano a potenziare le competenze trasversali degli alunni stranieri frequentanti il primo anno della Scuola Primaria e ad aiutare i genitori stranieri a sostenere il processo di apprendimento dei figli. Nel corso dell'anno un gruppo di insegnanti ha attivato dei laboratori pomeridiani per gli alunni e tre incontri con i genitori per approfondire la conoscenza dell'organizzazione della scuola primaria, le finalità delle varie discipline, i bisogni ed i punti di vista dei genitori stranieri. Durante questi incontri si è cercato di avviare un percorso di tutoraggio da parte delle mamme verso i figli, con l'utilizzo della propria lingua di origine. Questa ricerca ha lo scopo di analizzare le potenzialità e le difficoltà insite nella gestione di un repertorio plurilingue da parte dei bambini nati in Italia da genitori stranieri, che si affacciano alla soglia del percorso scolastico.

SOMMAIRE

Présentation/Presentazione

Gabrielle Varro

1

Histoire et société

Histoire du français en Roumanie

Felicia DUMAS

3

Val d'Aoste

XIV^e Congresso internazionale della Società di Linguistica Italiana;

Tullio TELMON

15

XIV^e Congrès international de la Société de Linguistique italienne (Aoste, Bard, Turin)

Andrée TABOURET-KELLER

20

Didactique & enseignement bi/plurilingue

Dessiner les langues et leur apprentissage: une voie d'accès aux représentations langagières des jeunes adolescents

Ana Raquel SIMÕES & Helena ARAÚJO E SA

25

Interview avec H. Adami, spécialiste du français langue seconde (FLS) pour migrants

Oumhani KETI CHERRI, Dalia Hadji, Emma HARRI

39

Expériences & Recherches

LESABAG, diplôme binationnel italo-français de fin d'études secondaires: réflexions sur les premiers pas en contexte italien.

Hélène DAVID
Silvia SORDELLA

53
67

Equilibristi tra le lingue
Transmission des langues parmi la «dernière génération» des ex-Yougoslaves en France

Vita MIKANOVIĆ

81

Témoignage

Autobiographie linguistique

Enrica ZANIN

91

Comptes rendus d'ouvrage

A. Tabouret-Keller, *Le bilinguisme en procès, cent ans d'ornate (1840-1940)*, 2011

Marie-Thérèse WEBER

95

V. Cori & F. Grin (dirs.),

Sentire entre langues voisines: vers l'intercompréhension, 2008

Gabrielle VARRO

99

Résumé de thèse

Contribution pour la formation des enseignants de langues à une didactique du plurilinguisme, thèse en sciences du langage

Maïon DUROUR

103

Samedi du CIEBP

107

Abonnements

111

ÉBUCATON ET SOCIÉTÉS
EDUCATION ET PLURILINGUES
IN F E SOCIETÀ,
ARILINGGI

