

L'ENSEIGNEMENT DU FLE EN ITALIE :

ETAT DES LIEUX

Michela MENGOLI

Université de Bologne – Italie

Il est hasardeux de proposer une photo de l'enseignement du FLE au cours d'une période assez chaotique pour l'école italienne qui attend une réforme annoncée par le nouveau Ministre de l'Education. Etant donné cette situation d'extrême incertitude, nous allons tout simplement esquisser un tableau des nouveautés les plus significatives de ces dernières années, en nous attardant surtout sur les nouveaux outils d'évaluation et de programmation et sur la formation des enseignants. Le français, qui a été la première langue enseignée dans l'école italienne jusqu'aux années 70, disposait d'un nombre important de chaires qui ont connu un fléchissement progressif avec la montée de la demande d'anglais. Ces chaires ont été remplacées, dans les « collèges » (« scuola media ») et les lycées, au rythme de la mise à la retraite des professeurs de français. Ce déclin a été contrecarré en partie par l'introduction expérimentale d'une deuxième langue communautaire dans différents cursus, et par le « Progetto Lingue 2000 ». Au cours de ces dernières années, donc, le panorama de l'enseignement des langues vivantes a connu des transformations majeures qui ont bouleversé les pratiques didactiques et la conception de la formation des professionnels de l'enseignement. Ces transformations ne concernent bien sûr pas uniquement le français, et elles sont étroitement liées à la diffusion des documents produits par le conseil de l'Europe, le Cadre Européen de Référence pour les langues et les propositions de modèles de Portfolio. L'introduction du Cadre en classe est encore en cours, et, dès le début, elle a été faite, de manière assez originale, par le biais des circulaires ministérielles du « Progetto Lingue 2000 ». Le projet introduit la possibilité, pour les élèves des collèges et des lycées, de suivre des cours de langues facultatifs et supplémentaires, financés par le Ministère de l'Education.¹ La mise en œuvre des cours, qui a demandé un grand effort d'organisation de la part des établissements, du Ministère et des « Provveditorati »² pose des jalons pour l'enseignement des langues étrangères en prévoyant :

- un enseignement des langues communautaires s'adressant à des groupes réduits d'élèves (10 minimum, 20 maximum). Il faut préciser que pendant les cours institutionnels, les classes sont parfois formées d'une trentaine d'élèves.
- un montant total horaire (240 heures d'enseignement pour la deuxième langue optionnelle réparties sur trois ans).
- des objectifs d'enseignement /apprentissage axés sur la communication orale (réception et interaction) et la réception écrite.
- une organisation modulaire de ce montant total
- le recours aux nouvelles technologies
- l'insistance sur les pratiques d'auto apprentissage et d'auto- évaluation de la part des apprenants

- la possibilité d'obtenir une attestation finale du niveau de compétence atteint. Cette certification peut être délivrée soit de la part de l'établissement, soit en participant aux examens de certification des agences culturelles présentes en Italie.

Au cours de l'année 1998/99, ont été activés 6700 groupes d'élèves pour l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère. Selon les données du premier relevé³ du Ministère de l'Education, ils étaient ainsi répartis :

Cours d'anglais langue étrangère	3488
Cours de Français langue étrangère	1522
Cours d'Allemand langue étrangère	1189
Cours d'Espagnol langue étrangère	529
En pourcentages :	
Cours d'anglais langue étrangère	57%
Cours de Français langue étrangère	21%
Cours d'Allemand langue étrangère	15%
Cours d'Espagnol langue étrangère	7%

Ce chiffre a par la suite subi un fort infléchissement, faute de financements. Il en résulte avec évidence que le projet a surtout représenté une manière d'introduire l'enseignement de l'anglais, désormais considéré comme indispensable, et de permettre aux établissements scolaires de faire face aux protestations des élèves et de leurs familles lorsqu'au début du collège on leur imposait d'étudier le français ou l'allemand. Un nouvel élément concerne les enseignants responsables des cours de deuxième langue. Le projet ouvre les portes à des professeurs externes au système scolaire, pourvu qu'ils possèdent un diplôme « de spécialisation », en remettant aux chefs d'établissements la possibilité de recruter sur la base d'un C.V. Dès le début, le recours aux intervenants extérieurs et au personnel de langue maternelle étrangère a été massif.⁴ En effet, aucune reconnaissance au niveau de la carrière n'est prévue pour les professeurs titulaires qui acceptent d'enseigner dans le cadre du projet, sans compter le fait que pour un professeur titulaire il est très difficile d'assumer trois heures supplémentaires de cours par semaine. Pour tous les enseignants concernés, l'activation des cours prévoyait la fréquentation d'une formation de 40 heures tenue par un des 300 formateurs du Ministère de l'Education, qui, de leur côté, avaient suivi une semaine de cours intensifs concernant les enjeux majeurs du projet (didactique modulaire, utilisation du Cadre et du Portfolio, utilisation des nouvelles technologies, etc.). Cependant, afin de favoriser le recrutement des professeurs titulaires, la formation n'a été proposée qu'aux enseignants « internes » au système scolaire. De cette manière, malgré les efforts des formateurs et du ministère, au cours de la première année, seulement 37% des enseignants recrutés pour le projet avaient suivi la formation prévue. Il apparaît clairement que le véritable point faible reste, encore une fois, le recrutement des enseignants, dès lors que les professionnels concernés ont reçu des formations linguistiques et didactiques hétérogènes.

Cette donnée explique aussi partiellement le fait que, dans un premier temps, les nouveautés méthodologiques proposées par les projets n'ont pas été vraiment accueillies, comme nous l'apprennent, encore une fois, les données du monitoring⁵. Par exemple, en ce qui concerne les outils didactiques, seulement 10% des enseignants déclarent avoir utilisé des produits multimédias et 2 % avoir eu recours à internet, alors que 19% ont préféré se servir d'un manuel⁶. Les cours activés ainsi que les examens de certification auprès des agences culturelles sont financés par le Ministère, à travers les Provveditorati.

Après l'introduction du Projet « Lingue 2000 », la possibilité de participer aux examens de certification a été élargie aux classes institutionnelles à travers un protocole d'entente entre le Ministre et les agences culturelles étrangères, ce qui a produit une demande croissante, de la part des élèves et de leurs familles, pour participer aux examens de certification, en accord d'ailleurs avec beaucoup d'enseignants titulaires, car l'obtention d'une attestation de niveau fournit, sans aucun doute, un supplément de motivation, quoique externe. Les circulaires ministérielles sur le projet qui se sont succédés ont, par la suite, précisé les niveaux du Cadre Commun de Référence à atteindre pour obtenir les financements des examens de certification. Cela a constitué une véritable révolution dans l'enseignement /apprentissage des langues vivantes : pour la première fois on a essayé de quantifier les heures nécessaires pour obtenir des compétences définies :

	Ecole Maternelle	Ecole Primaire	Collège	Premier cycle Deuxième cycle Du lycée technique
L1	100 heures propédeutiques	300 heures introduction (A1)	300 heures Intermédiaire/ Seuil (A2/B1)	200 heures Niveau Seuil/Avancé (B1/B2)
L2	—	—	240 heures introductif/ intermédiaire (A1/A2)	200 heures (intermédiaire/seuil) (A2/B1)

Classes terminales du lycée classique ou scientifique

L1 200 heures consolidation des compétences

L2 300 heures seuil/avancé (B1/B2)

Un élément nouveau est introduit au niveau des classes terminales : on propose d'attribuer une valeur supplémentaire à l'étude des langues, valable aussi comme crédit pour l'examen final, et on remet en discussion l'ancienne conception de l'équivalence du parcours dans les deux langues étudiées en permettant de postuler l'abandon de la première langue au cas où l'élève aurait déjà atteint un excellent niveau. De plus, à travers une action de soutien (Action C du projet), des financements sont accordés aux établissements qui mettent au point des cycles d'activités ayant comme but l'utilisation de la langue étrangère en tant que langue véhiculaire. Dans l'école où je travaille⁷, par exemple, une partie du programme d'histoire pour les classes de terminale se fait directement dans la langue étrangère, à travers l'organisation de cycles de conférences et d'un travail interdisciplinaire, qui prévoit l'utilisation des nouvelles technologies et des recherches autonomes de la part des étudiants⁸. Au cours des premières années, 70/80% des sommes prévues pour les cours ont été destinées aux lycées classiques, dans lesquels l'étude d'une seule langue étrangère se termine normalement après les deux premières années. Le Projet *Lingue 2000* a donc marqué un tournant dans l'enseignement des langues vivantes, et a surtout permis le passage dans la pratique didactique des principes du *Cadre Commun Européen de Référence*. Toutefois, la situation de l'enseignement des langues vivantes reste caractérisée par une grande diversité d'approches : à côté d'établissements où les professeurs de langues vivantes ont désormais adopté le *Cadre* en tant que document fondamental de leur programmation, il existe encore des établissements où on suit toujours les anciens programmes ministériels qui n'ont pas été reformulés après la

publication des documents du Conseil de l'Europe. Les voies d'accès à l'apprentissage des langues étrangères sont donc très différentes : un élève italien peut apprendre le français dans le cadre d'un enseignement institutionnel expérimental de bilinguisme ou d'un enseignement optionnel. La diffusion capillaire des examens de certification devrait entraîner une mise à jour des programmes et des examens de fin de cycle (au collège et au lycée) : les professeurs de langue sont obligés de travailler sur deux plans et de préparer leurs élèves pour des épreuves très différentes. Il faut aussi souligner le manque de correspondance entre les descripteurs du Cadre et ceux qu'on prévoit pour les examens de certification : une uniformisation généralisée est à présent invoquée par tous professionnels de l'enseignement des langues. Dans cet univers en évolution permanente, le projet de réforme, voulu par l'ancien Ministre Berlinguer, de fait jamais entré en vigueur à cause du changement de gouvernement, affichait la volonté de tenir compte de la situation des autres pays européens⁹. L'école envisagée était ouverte, moderne avec une offre considérable d'options d'activités distribuées de manière très flexible. Pour les deux langues étrangères la loi prévoyait un montant horaire total à répartir de manière variable à l'intérieur de chaque cycle tout en intégrant la définition des objectifs et des niveaux à atteindre en fin de parcours. Cependant, le montant des heures prévues par les documents initialement présentés s'avéra largement insuffisant, surtout pour la deuxième langue étrangère étudiée (80 heures en deux ans pour le cycle correspondant aux deux dernières de collège, au lieu des 300 heures sur trois années attribuées à présent dans les classes expérimentales qui prévoient l'enseignement / apprentissage de deux langues). La didactique modulaire constitue l'autre élément de nouveauté sur lequel il vaut la peine de s'arrêter : l'introduction des modules va de pair avec l'exigence de rendre plus souple et flexible le passage des élèves d'une filière à l'autre ainsi que la mise au point de parcours individualisés¹⁰. Le vieux modèle de transmission du savoir est remis en question. La centralité de l'apprentissage passe surtout au travers de sa prise de conscience du processus d'apprentissage et donc sur l'activation de stratégies, connaissances et compétences préalables. Dans ce sens, la didactique modulaire ne représente pas uniquement une façon différente d'organiser l'emploi du temps, ni une réorganisation de la progression des contenus. Le module est d'abord un moyen de faire partager les objectifs aux apprenants et à l'enseignant, avec une attention particulière portée à l'acquisition de compétences. La didactique modulaire suppose des apprenants qui construisent leurs savoirs et savoir-faire, à travers des moments explicites de réflexion métacognitive et de réélaboration. En même temps les apprenants doivent réfléchir sur leurs stratégies d'apprentissage, ainsi que sur leur propre style cognitif : pour pouvoir répondre aux exigences cognitives de tout le monde, l'enseignement doit faire appel à des stimuli différents, mais il doit surtout créer un climat favorable à l'interaction, ce qui demande une grande attention aux stratégies et styles des autres. Un renouvellement méthodologique de cette envergure entraîne de nouveaux besoins en formation : en effet, les cours les plus récents sont axés sur les processus d'apprentissage : stratégies métacognitives, styles cognitifs, organisation d'activité d'auto-apprentissage. Un indice de la diffusion de cette nouvelle conception de la didactique du FLE nous est fourni par l'analyse des méthodes les plus adoptées au cours de ces dernières années. En général, on constate que la structure traditionnelle prévoyant une progression en unités didactiques a été maintenue¹¹, même si immédiatement après la diffusion des circulaires ministérielles du Projet Lingue 2000, les auteurs ont proposé une répartition en modules avec des tests supplémentaires.

Dans son introduction au guide du professeur, Luisa Beneventi explique sa conception du module : « Chaque module est conçu comme un ensemble pédagogique relativement indépendant et, en même temps, susceptible d'être ultérieurement articulé en modules plus petits et plus souples. Chaque module permet donc d'atteindre, en peu de temps, des objectifs précis et concrets, facilement vérifiables.¹² Beneventi revient ici sur l'un des aspects les plus intéressants de la didactique de ces dernières années c'est à dire l'accent mis sur la possibilité d'atteindre des objectifs précis, concrets, vérifiables. Cette perspective est liée bien sûr à la conception d'un apprentissage qui

se poursuit tout au long de la vie, mais également à la législation italienne récente 13 sur la possibilité de passer d'une filière à l'autre qui postule la nécessité de pouvoir documenter les crédits acquis au cours des années d'études précédentes. La complexité des opérations cognitives nécessaires pour apprendre une langue étrangère (identifier, mémoriser, comparer, classer, déduire) entretient un rapport très étroit avec la capacité de travail de l'élève. L'enseignant doit surtout favoriser le transfert des stratégies d'une discipline à l'autre. En ce qui concerne les auteurs de manuels, leur réponse à ces exigences renouvelées est la différenciation des tâches et des activités proposées ainsi qu'une grande richesse de matériaux. Les nouveaux manuels reflètent de même la prise en compte des épreuves de certification et fournissent des tests conformes aux épreuves DELF 13, tout en intégrant parfois les descripteurs du Cadre ou en proposant des pages d'auto-évaluation qui suggèrent également des révisions¹⁴. L'introduction du Cadre et l'organisation modulaire des cours constituent, sans aucun doute, des changements bouleversants dans le panorama du système scolaire italien et de l'enseignement du FLE. Cependant, la plus grande nouveauté de ces dernières années a été le démarrage - invoqué depuis des décennies - des écoles de spécialisation pour la formation des enseignants de toutes les disciplines (SSIS). La loi concernant la réorganisation de l'enseignement universitaire et la création des écoles de spécialisation assurant la formation initiale des enseignants remonte à 1990. Le décret permettant sa mise en application est paru en mai 1998. Les écoles de spécialisation ont commencé leur activité en 1999, ce qui a permis de combler la lacune majeure du système éducatif italien, même si la coexistence de ce système de recrutement avec les derniers concours pour la titularisation contrebalance l'amélioration visible qu'elles entraînent. Les SSIS doivent assurer le développement d'attitudes et compétences qui caractérisent les professionnels de l'enseignement. Les programmes de ces deux années de spécialisation supplémentaires ont un dénominateur commun et envisagent l'étude des Sciences de l'Education, des compétences liées à la pratique en classe, des connaissances historiques et épistémologiques concernant leurs disciplines de spécialisation ainsi que leur évolution, et surtout des compétences en didactique de l'enseignement/apprentissage. Les SSIS, auxquelles ont accès les étudiants possédant déjà une maîtrise dans la discipline, ont une durée de deux ans, et prévoient la fréquentation obligatoire des cours (en général quatre heures par jour, sur cinq jours par semaine, pour deux semestres par an). L'accès suppose la réussite à un test et à une épreuve orale. Pour chaque étudiant, le Conseil de la SSIS approuve un parcours d'études individualisé en tenant compte des crédits éventuellement acquis au cours de sa formation universitaire. Les cours à suivre et les examens à passer ne sont pas exactement les mêmes partout, car les SSIS se caractérisent aussi par une grande variété d'approches, les universités jouissant d'une assez large autonomie. Parallèlement aux cours, on a mis en place des activités de laboratoire (élaboration de projets didactiques, simulation d'activités en classe) et, en deuxième année, un stage de 400 heures dans les classes d'un enseignant titulaire de FLE. A côté des professeurs universitaires (et parfois enseignants du secondaire) qui tiennent les cours, des « tutors » recrutés à travers un concours tous les quatre ans, suivent le stage et toutes les activités se rapportant à la présence des stagiaires dans les établissements scolaires. L'école constitue de cette manière, « un pont entre l'université et l'école, ce qui ne signifie pas un transfert des résultats de la recherche universitaire dans les classes, mais un circuit recherche universitaire/ recherche scolaire/ recherche commune, chacune apportant sa contribution à l'autre¹⁵. L'activité de stage est d'abord préparée à travers l'analyse de la législation scolaire, des programmes et des programmations, des outils d'enseignement, de documents de présentation de l'école (dont le plus important, le Piano dell'offerta formativa -POF- constitue, le noyau de toute programmation disciplinaire). Les tuteurs assurent ensuite le passage dans les classes, en contactant les établissements et les enseignants et fournissent les grilles d'analyse, ainsi que des suggestions pour la mise en place d'un module effectué par le stagiaire, en accord avec la programmation didactique de la classe de FLE, et avec les observations menées auparavant. L'enseignant responsable de ce parcours de formation rédige enfin un profil du stagiaire et il exprime un jugement sur son travail. L'examen final, qui a valeur d'examen d'Etat, correspond à l'épreuve d'un concours menant à

la titularisation¹⁶. L'examen prévoit une épreuve écrite et la discussion des aspects méthodologiques de l'enseignement du FLE, ainsi qu'un mémoire élaboré par le candidat sur la base de son expérience de stage, des cours théoriques dispensés et des activités de laboratoire. L'école italienne attend, non sans préoccupation, la réforme annoncée par le nouveau Ministre. Les enseignants de FLE, tout comme leurs collègues de langues vivantes, souhaitent que cette réforme n'appauvrisse pas la richesse des expérimentations lancées ces dernières années et l'innovation didactique qu'elles ont entraînée. La nouvelle réforme de l'université greffée sur une refonte générale des tentatives de ces dernières années devra surtout assurer la continuité des expériences mûries à l'intérieur des écoles pour la formation des enseignants.

Notes:

¹ Circulaires Ministérielles CM 304/98 et 160/99

² Le « Provveditorato » est un organe de l'Administration avec des fonctions analogues à l'Inspection Académique.

³ L'introduzione della seconda lingua comunitaria nella scuola media. Monitoraggio delle attività scolastiche 1998-1999. Rapporto di sintesi, Ministero dell'Istruzione, Direzione generale dell'Istruzione Secondaria di Primo Grado, Biblioteca di Documentazione Pedagogica, 1999, p. 3.

⁴ Le monitoring nous fournit un aperçu des diplômes des enseignants « externes » : « Ititoli dei docenti esterni : In possesso del diploma di specializzazione all'insegnamento della lingua straniera (1238) ; In possesso dell'abilitazione (782) ; Laureato quadriennialista (2160) ; ultore e conoscitore della lingua (1538) . L' introduzione della seconda lingua comunitaria nella scuola media. Monitoraggio delle attività anno scolastico 1998-99, cit. p. 5.

⁵ Voir ci-dessus

⁶ L'introduzione della seconda lingua comunitaria nella scuola media. Monitoraggio delle attività anno scolastico 1998-1999

cit. p. 7.

⁷ Il s'agit d'un lycée technique.

⁸ « Azione C potenziamento dell'insegnamento della lingua curricolare e della seconda lingua sperimentale » ex. art.278 D.L.V.O 297/94.

⁹ DL 10 février 2000, n°30.

¹⁰ Voir à ce propos le livre de Gaetano Domenici, Manuale dell'orientamento e della didattica modulare, Bari, Laterza 2000

¹¹ Voir à cet égard, deux des méthodes les plus diffusées pour le collège, notamment Planète Ados (Milano, Mondadori-Lang, 2000) et Nouvelles Rencontres, (Milano, Minerva Italica, 2000° structurées en unités didactiques.

¹² Luisa Beneventi, Nouveau Prisme. Livre du Professeur, Bologna, Zanichelli, 1999, PVIII.

¹³ Le DL 144/99 discipline la nouvelle formation scolaire : à présent, après la fin du collège, les élèves italiens doivent fréquenter au moins une année supplémentaire au niveau du lycée

¹⁴ Citons, à ce propos, Champion (Clé Internationale Cideb, 2001), Nouvelle Interaction, nouvelle édition (Zanichelli, 2001) Nouveau Prisme, cit.

¹⁵ N.Minerva, D.Londei, C. Pellandra, La formation des enseignants de FLE en Italie, « Etudes de linguistique Appliquée » 95, numéro spécial, Juillet-Septembre 1994, p.39.

¹⁶ (rt.2Tab.XXIII bis D.P.R. /96 ; Art.?co.8Art.4,co.,D.M./98)