L'enseignement bilingue franco-italien en Italie et le diplôme binational Esabac : une coopération au carrefour d'enjeux politiques et didactiques

Hélène David

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/2576>

DOI : 10.4000/rdlc.2576

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Hélène David, « L'enseignement bilingue franco-italien en Italie et le diplôme binational Esabac : une coopération au carrefour d'enjeux politiques et didactiques », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 10-3 | 2013, mis en ligne le 27 décembre 2013, consulté le 21 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2576> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2576>

Ce document a été généré automatiquement le 21 septembre 2021.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

L'enseignement bilingue franco-italien en Italie et le diplôme binational Esabac : une coopération au carrefour d'enjeux politiques et didactiques

Hélène David

Introduction

- ¹ Ce texte se propose d'analyser les dynamiques politiques concourant à la mise en place d'un diplôme binational franco-italien sanctionnant la fin du cycle secondaire en France et en Italie, l'Esabac, et ce à différents niveaux d'actions. Cette analyse s'inscrit dans le cadre d'une recherche menée au sein de l'équipe doctorale Peflic¹ (Université de Macerata, Italie), sur les dispositifs institutionnels relatifs à l'éducation bilingue franco-italienne. Notre objectif est donc d'appréhender et de comprendre les enjeux et problématiques d'une politique de promotion de la francophonie liés à la mise en place d'un diplôme binational en contexte européen. Notre approche privilégie l'observation de l'articulation des niveaux macro- et méso- de l'action éducative et didactique², afin de mettre en relation les « multiples logiques du système et les pratiques des acteurs » (Dubet & Martuccelli, 1998 in Duru-Bellat & Van Zanten, 2007 : 215). Dans un premier temps nous présenterons brièvement les origines du double diplôme Esabac, puis nous nous interrogerons sur la manière dont certains concepts transhument et traversent les discours institutionnels et médiateurs des différents acteurs porteurs du projet bilingue franco-italien en Italie. Enfin, nous tenterons très brièvement de remettre en perspective ces logiques d'action en interrogeant les mécanismes locaux et les logiques d'acteurs sur le terrain.

Esabac : Genèse et mise en place d'un diplôme binational en contexte européen

- 2 Le diplôme de l'Esabac, officiellement créé en 2009 dans le cadre d'un accord bilatéral entre les ministres français et italien de l'éducation / *istruzione*, a été pour la première fois intégré à l'examen final du secondaire en juin 2011. Il est important de présenter une genèse de ce double diplôme, ici exposée en contexte italien principalement, en soulignant l'importance d'une articulation des niveaux macro- et méso- de l'analyse, à « l'ère des multi-régulations » (Durut-Bellat & Van Zanten, 2007) francophones, européennes, (bi)nationales et locales. En effet, la création du diplôme Esabac est le résultat de dynamiques diverses, elles-mêmes fruits des interactions entre les acteurs du système et opératives à différents niveaux d'interventions. Il est donc nécessaire pour nous d'appréhender le champ du politique et du didactique linguistico-culturel en articulant les divers types de régulation, selon les contextes où ils émergent, dans les pratiques et les discours, et à travers leurs répercussions sur l'ensemble du système. Les recherches en sociologie de l'éducation (Duru-Bellat & Van Zanten, 2007 ; Besozzi, 2006) soulignent désormais la diversité des « logiques d'action » (Dubet et Martuccelli, 1996c in Duru-Bellat & Van Zanten, 2007 : 217) à tous les niveaux, et l'importance des initiatives et pratiques locales dans la formation d'un espace éducatif « multi-régulé »³. Les effets de la mondialisation sur les problématiques linguistiques, culturelles et identitaires (Calvet, 1999, 2005 ; Heller, 2003, 2010 ; Blommaert, 2010) sont à relier dans notre cas aux effets en termes d'éducation.
- 3 Tout d'abord, la création de ce double diplôme s'inscrit, à un niveau macro-, dans les logiques de systèmes internationales et européennes (Baggiani, Turchi & Grange, 2006) qui, si elles contraignent l'action politique au niveau national d'une part, délivrent par ailleurs un cadre légitimant les discours et les actions à ce même niveau. La multiplication des instances d'orientation et d'action en matière de politique éducative linguistique aux niveaux européen mais aussi mondial (Ocde-Pisa, Conseil de l'Europe et ses actions en faveur de l'éducation, Union européenne, Unesco, etc.) inscrivent les systèmes éducatifs nationaux dans une logique d'internationalisation. C'est le cas des politiques européennes éducatives et de formation, notamment en matière linguistique. La promotion du plurilinguisme, comme *valeur* et comme *compétence*⁴ est elle-même un axe important pour le développement de la « société cognitive » (voir Commission européenne, 1995). Les politiques éducatives linguistiques à différents niveaux se définissent ainsi en rapport avec les paradigmes politiques et idéologiques de l'espace européen : croissance économique, cohésion sociale et citoyenneté démocratique sont les moteurs de politiques qui visent à favoriser la formation tout au long de la vie et à encourager la mobilité, par le biais de l'harmonisation des diplômes et des systèmes de formation. Le projet Esabac s'insère dans cette dynamique, comme le montrent notamment les accords officiels présidant à sa création (nous renvoyons à la partie suivante). Aussi les organisations internationales jouent-elles un rôle majeur dans la définition des politiques éducatives nationales à travers une double action : d'une part, en fournissant un soutien et une « assistance technique » (Teodoro, 2007), d'autre part, en assurant une légitimation supranationale aux actions plus locales.
- 4 Mais rappelons par ailleurs que chaque niveau d'action répond à ses dynamiques particulières, en interrelation avec les niveaux plus macro- ou méso-. Ainsi, dans le cas

qui nous intéresse, chacun des deux pays partenaires envisage la coopération en tenant compte de ses intérêts nationaux propres, c'est-à-dire à un niveau macro-, qu'il faut, dans le cas de la France, intégrer dans une politique plus globale de la francophonie, et dans le cas de l'Italie, dans une volonté de promouvoir sa langue et sa culture dans l'espace francophone. La promotion de sa langue et de sa (de ses) culture(s) dans le pays partenaire se développe ainsi en s'appuyant sur les politiques de promotion du plurilinguisme au niveau européen, une manière de lutter, de manière plus ou moins implicite, contre un monolinguisme international anglophone de fait. Dans les faits, cette coopération en matière éducative, linguistique et culturelle se traduit par une suite de textes législatifs, de l'accord culturel de 1949 à l'accord sur l'Esabac en 2009⁵.

- 5 Enfin, il est nécessaire d'envisager les implications de cette coopération au niveau national (macro-) et local (méso-), au fil des réformes du système éducatif italien de ces vingt dernières années, car ce sont les initiatives locales qui ont donné naissance aux premières expérimentations bilingues. Il y a vingt ans naissait en Italie la première section bilingue, entraînant dans son sillage la création d'autres dispositifs de ce type sur le territoire. À la fin des années 1990, la loi sur l'autonomie⁶ des établissements scolaires a donné une marge de manœuvre plus importante à l'action locale, remise en cause récemment par la réforme Gelmini de 2010. La volonté d'harmoniser les cursus locaux et d'étendre à d'autres établissements la certification bilingue franco-italienne de l'enseignement secondaire, associée à l'expérience positive menée en région autonome du Val d'Aoste (expérience à l'origine de l'appellation Esabac), par ailleurs laboratoire reconnu et innovant en matière de recherches sur le bi-plurilinguisme (voir entre autres : Cavalli, 2005 ; Cavalli, Coletta, Gajo, Matthey, Py & Serra, 2003), a amené à la création du double diplôme Esabac.

Discours institutionnels, discours didactiques : rencontre et (ré)interprétations

- 6 La prise en compte du niveau méso- nécessite d'explorer les différentes sources programmatrices et prescriptrices, mais aussi médiatrices, du projet bilingue franco-italien en Italie. Un ensemble de documents recueillis et analysés pour les besoins de notre recherche⁷ donne une idée des différents types de textes qui composent cet espace discursif⁸. Nous nous limiterons ici à présenter deux types de documents qui illustrent la manière dont les discours s'interpénètrent, interagissent, sont récupérés et interprétés, traversés par des concepts porteurs du champ discursif du plurilinguisme éducatif européen⁹. Ces concepts (on cite, entre autres, l'éducation plurilingue, l'éducation à la citoyenneté, la société de la connaissance) se retrouvent articulés pour former le cadre d'un projet et d'une coopération binationale dans le domaine francophone et plurilingue, pour l'aspect qui nous intéresse. Ils se diffusent dans les domaines de l'expertise, de la politique, de la didactique, de la pratique sur le terrain, etc., en étant chaque fois réinterprétés selon le contexte et les logiques d'action propres à chaque acteur. Il s'agit donc ici d'illustrer brièvement ces mécanismes, à travers l'exemple des finalités exprimées dans les préambules d'accord et les programmes officiels de l'Esabac.

Les préambules des accords de 2007 et 2009

- 7 Ces accords constituent la référence normative délimitant le champ de notre recherche : ils forment le socle juridique sur lequel se construit concrètement la coopération bilatérale en matière d'éducation bilingue franco-italienne, et génèrent ainsi différents types d'actions et de discours participant à la même formation discursive¹⁰. S'il nous semble particulièrement intéressant d'analyser les préambules des actes juridiques, c'est parce que l'on y trouve les principes, les valeurs et les finalités qui président à la constitution de l'objet des actes en question, dans notre cas le développement des dispositifs d'éducation bilingue. Le présent cadre de réflexion nous invite à opérer une synthèse de cette analyse, à partir d'un bref aperçu des réseaux sémantiques qui se dégagent autour de syntagmes nominaux¹¹ impliquant deux types de finalités : la coopération à des fins éthiques (renforcer les liens par la connaissance et la coopération avec le pays partenaire) d'une part, et, d'autre part, à des fins pragmatiques (promouvoir et affirmer l'économie de la connaissance européenne).

Tableau 1 – Finalités dans les Préambules (extraits cités)

Protocole entre le ministre de l'Instruction publique de la République italienne et le ministre de l'Éducation nationale de la République française (2007)	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 (2009)
<ul style="list-style-type: none"> - « le développement et [...] la promotion du plurilinguisme des systèmes éducatifs respectifs » ; - « la connaissance de la langue et de la culture du pays partenaire » ; - [contribuer à faire de l'Union européenne] « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde à l'horizon de l'année 2010 » ; - « une nouvelle dynamique aux échanges ». 	<ul style="list-style-type: none"> - « la coopération culturelle » ; - « les étroites relations existantes » ; - « les liens entre les systèmes éducatifs » ; - « l'enseignement de la langue et de la culture de l'autre Pays » ; - « le même droit aux titulaires de ces diplômes en France et en Italie » ; - « la coopération et [...] l'intégration européenne ».

- 8 L'affirmation d'une proximité de fait entre les deux pays s'accompagne de l'action déterminante et volontariste des partenaires, dans un cadre pragmatique fortement empreint du discours européen. De manière plus ou moins explicite, l'Europe est un élément fondateur de la deixis discursive, tant elle délimite l'espace et le temps de l'action, orientant et légitimant par ailleurs aussi les finalités et les objectifs de cette action¹². Les dispositifs éducatifs et didactiques mis en place dans ce contexte par les acteurs institutionnels et de terrain seront à leur tour traversés par cet interdiscours et ces orientations. L'empreinte pragmatique, liée au plurilinguisme comme compétence est une orientation essentielle de ces préambules. Elle est définie selon un « sous-code idéologique » européen (Reboul, 1980) et fixe le contexte social, économique, historique dans lequel s'inscrit ce type d'accords mais aussi les modalités d'action. On retrouve ainsi

délimité le champ d'actions et de discours qui caractérise le cadre de la politique de coopération linguistique et éducative entre la France et l'Italie, qui reprend comme discours constituant le discours européen sur les langues et la société de la connaissance.

- 9 En outre, ces préambules appellent une remarque sur la notion de plurilinguisme¹³. Celle-ci constitue en effet un axe fondamental des politiques linguistiques et éducatives européennes, recouvrant trois types de fonction. D'abord, elle sert de socle constitutif, légitimant l'action posée comme constituant identitaire de l'espace européen : la diversité linguistique. Ensuite, elle sert aussi de moyen pour réaliser l'objectif d'une économie européenne compétitive dans un contexte de cohésion sociale. Pour finir, la notion de plurilinguisme représente un aboutissement puisque paradoxalement ce qui est posé comme constituant identitaire doit être aussi renforcé dans une optique d'identité programmatique. On retrouve donc le plurilinguisme à tous les niveaux de discours et à tous les niveaux de légitimation de l'action. Ce qui n'est pas sans poser des interrogations, quant au risque de cristallisation, d'essentialisation et d'idéologisation du concept, comme le rappellent Heller (2002), De Robillard (2010) ou encore Maurer (2011).

Les programmes officiels de l'Esabac

- 10 Il est intéressant ensuite de nous intéresser aux programmes officiels de l'Esabac et aux finalités inscrites dans ces programmes. En effet, comme le soulignent Duru-Bellat & Van Zanten (2007 : 114), le curriculum transmet des « schèmes de pensée », des « valeurs morales » qui vont façonner l'individu et sa manière de lire la réalité, ainsi que d'y investir du sens. Ces auteurs rappellent en outre combien les curricula sont le fruit de processus de sélection et d'interaction entre groupes dans un système, et les valeurs et finalités qui y sont introduites reflètent ces mécanismes sociaux. Ainsi, les programmes seront le reflet de ce que la société vise en termes de compétences, d'attitudes pour les individus qui la composent. On reporte ici les syntagmes nominaux et verbaux classés selon leur appartenance au domaine des compétences à acquérir d'abord en termes de savoir-faire linguistiques et méthodologiques, puis de savoirs et savoir-être interculturels, et enfin de formation individuelle et sociale.

Tableau 2 – Finalités des programmes officiels Esabac¹⁴ (extraits cités)

Savoir-faire linguistiques et méthodologiques	Savoirs et savoir-être interculturels	Formation individuelle/sociale
---	---------------------------------------	--------------------------------

<p>(h)</p> <ul style="list-style-type: none"> - « fournit des outils intellectuels fondamentaux d'analyse et de compréhension des traces et des modalités de l'action humaine » ; - « à construire des raisonnements et à les exprimer à l'écrit et à l'oral » ; - « maîtrise de la langue italienne (ou française) et [...] des autres formes de langages » ; - « exercer leur raisonnement critique et leur capacité de jugement » ; <p>(l)</p> <ul style="list-style-type: none"> - « former des citoyens capables de communiquer en utilisateurs indépendants » ; - « développer une compétence de communication reposant sur les savoirs et les savoir-faire langagiers » ; - « permettre l'acquisition de cette compétence complexe » ; - « en s'appuyant notamment sur l'étude d'œuvres littéraires mises en résonance, dont certains des textes fondateurs, patrimoine 'essentiel' pour construire un lecteur expert connaissant les bases communes des cultures européennes » ; - « former un lecteur autonome capable de mettre en relation les littératures des deux pays, dans une perspective européenne et internationale ». 	<p>(h)</p> <ul style="list-style-type: none"> - « transmission de références culturelles » ; - « prendre conscience de la diversité et de la richesse des civilisations d'hier et d'aujourd'hui » ; <p>(l)</p> <ul style="list-style-type: none"> - « comprendre l'univers culturel construit au fil des siècles » ; - « favoriser l'ouverture à la culture de l'autre par l'approfondissement de la découverte de la civilisation du pays partenaire, dans ses manifestations littéraires et artistiques » ; - « valoriser les racines communes tout en en appréciant la diversité » ; - « développe la connaissance des œuvres littéraires les plus représentatives du pays partenaire, à travers leur lecture critique » ; - « L'enseignant construit des parcours d'étude à dimension interculturelle ». 	<p>(h)</p> <ul style="list-style-type: none"> - « une identité riche, diversifiée et ouverte » ; - « se situer dans le temps, dans l'espace et dans un système de valeurs qui est aux fondements de la société démocratique » ; - « épanouissement individuel » ; - « intégration dans la société » ; - « vigilance dans une démocratie ».
---	---	---

HISTOIRE DNL (H) ET LANGUES ET LITTÉRATURES (L)

- 11 Dans le domaine des savoir-faire d'une part et des savoirs et savoir-être d'autre part (voir les deux premières colonnes), les principes communicationnels et interculturels sont les orientations didactiques privilégiées et caractéristiques de ces programmes. Il s'agit de former un individu communicant, critique et autonome, interprétant et analysant le savoir. En ce qui concerne l'approche interculturelle développée, on peut distinguer deux types de contenu : l'un développe le rapport de tension entre les notions de diversité et d'unité, propres au discours européen et à l'identité programmatique promue. Ce rapport s'actualise dans l'approche interculturelle réciproque, à la découverte de l'altérité du pays partenaire. L'autre tend à définir le type de culture transmise, une culture savante et présentée comme « essentielle », fondatrice, représentative. On peut ici s'interroger sur la nature partielle et partielle de cette définition de la culture. Enfin, la troisième catégorie concerne la formation de l'individu dans sa perspective sociale et citoyenne : on

retrouve l'interconnexion individu / société, qui, au-delà des visions fonctionnaliste et conflictualiste (Besozzi, 2006) nous présente comment est envisagé aujourd'hui le rapport entre l'individu et la société dans les textes de politiques éducatives. On retrouve en filigrane les notions promues pour la société européenne que sont la citoyenneté active et la cohésion sociale.

- 12 Dans ces discours, émergent les lignes d'influences qui orientent et définissent l'action. Un projet visant à la promotion de la langue française, des cultures francophones et de leur enseignement est aujourd'hui forcément contextualisé selon des logiques qui prennent en compte les partenaires culturels et les contraintes au niveau macro-. La légitimation de cette promotion se fait donc sur la base des principes éthiques de coopération et de respect de la diversité culturelle, de réciprocité de l'action (en ce qui concerne la langue et la culture italiennes en France, et la langue et la culture françaises en Italie). Elle s'intègre ainsi dans un projet de société commune européenne (racines communes, démocratie européenne, etc.) et s'articule autour du concept porteur qu'est le plurilinguisme, au carrefour du didactique, du politique, du sociolinguistique et du socioculturel.
- 13 Ces considérations visent à dessiner le cadre de développement d'une politique éducative et linguistique de coopération, où les acteurs de la francophonie s'insèrent en s'adaptant aux contraintes d'un système complexe tout en agissant sur ce système. Ce cadre, bien que n'illustrant qu'une réalité particulière, représente selon nous les enjeux et les problématiques générales liées à la promotion de la langue et des cultures françaises / francophones en contexte européen. Mais qu'en est-il réellement lorsque ces principes sont projetés dans l'action de terrain et les contextes locaux ? (la « culture de l'école » selon Besozzi, *op.cit.* : 229). Si ces orientations servent pareillement de légitimation à un tel dispositif, les logiques de terrain révèlent des problématiques et des paradoxes qui replacent les discours programmatiques dans une perspective différente, à l'épreuve des stratégies locales.

Finalités programmatiques à l'épreuve des pratiques d'acteurs

- 14 La présentation de ce que l'on peut définir comme le *cadre objectif* de création et de développement d'un diplôme binational, dont on a souligné les caractéristiques - cadre multi-régulé, multidimensionnel - prend une dimension complexe lorsque l'on confronte ce cadre à la *subjectivité des acteurs* en contextes méso- (objet de notre étude) et micro- (objets d'étude à venir), contextes au sein desquels la chercheuse agit elle-même, en tant qu'enseignante de ces dispositifs bilingues. On se limitera, dans l'espace de cet article, à proposer quelques pistes de réflexion pour le niveau meso-, fruits de cette expérience à la fois professionnelle et de recherche.
- 15 Le français, s'il a longtemps été la langue privilégiée au sein des institutions scolaires en Italie, est aujourd'hui et ce depuis une vingtaine d'années relégué au second plan, derrière l'anglais. L'introduction du diplôme binational Esabac fait partie des nouvelles stratégies de promotion de la langue, et en constitue même un axe central de développement, en ce qui concerne l'enseignement secondaire. Ce projet présente ainsi des caractéristiques particulièrement attractives sur le marché des langues : d'une part, il se base sur une approche qui séduit de plus en plus, celle de la didactique intégrée

langue-discipline aussi appelée Emile / Clil¹⁵. D'autre part, il s'agit d'un parcours de trois ans à la valeur ajoutée visible, puisqu'il délivre deux diplômes reconnus officiellement par les deux États partenaires, et inscrit donc ses détenteurs dans les dynamiques d'internationalisation et de mobilité étudiante.

- 16 L'Esabac est une stratégie mise en place pour promouvoir le français sur un marché des langues où les choix des acteurs sont de plus en plus déterminés en termes d'investissement et de rentabilité dans un monde de communication globalisé. Langues, identité et économie sont étroitement liées aujourd'hui, ainsi Heller parle-t-elle de « *commodification of language and identity* » (2003, 2010), i.e. de marchandisation de la langue et de l'identité. C'est dans ce contexte qu'il faut aussi comprendre que le choix d'une langue est un moyen de se distinguer, d'accéder à une formation d'excellence, et donc à des formations supérieures qui garantissent l'avenir de l'adolescent en devenir. Le choix du français, s'il n'est pas toujours affectif ou esthétique (lié au plaisir de la langue), est toujours lié sous sa forme immersive et bilingue à une stratégie de distinction dans un contexte où la scolarisation de masse entraîne une volonté de différenciation pour s'assurer les meilleures orientations. Les langues étrangères sont ainsi un domaine disciplinaire où le choix s'exprime le plus tôt et où les représentations ont un poids fondamental, c'est ainsi qu'elles jouent un rôle essentiel dans le « savoir gérer » sa « carrière scolaire » (Duru-Bellat & Van Zanten, *op.cit.* : 50).

Conclusion en questions

- 17 Les sections bilingues traditionnelles, qui s'inscrivent à l'origine dans la perspective d'une offre restreinte de formation d'excellence, ne sont plus des domaines privilégiés d'action pour les acteurs des politiques linguistiques en Italie. L'introduction de l'Esabac se veut une action à grande échelle, qui a vocation à concerner de plus en plus d'établissements, tout en se fondant sur les modalités programmatiques et évaluatives des sections bilingues traditionnelles. Il conviendra d'examiner à moyen et à long terme si la stratégie de diffusion rapide en termes quantitatifs des filières Esabac en Italie pourra assurer une pérennité à ce type de dispositif, et si les acteurs que sont les parents et les adolescents y trouveront une véritable stratégie de distinction.
- 18 Cela pose aussi la question de l'élitisme dans les formations bilingues et des finalités éducatives au niveau européen. Selon Cavalli, Coste, Crişan & Van de Ven (2009 : 7) « *L'éducation plurilingue et interculturelle n'est pas non plus pensée pour une élite privilégiée, celle qui s'est toujours distinguée par une certaine forme de maîtrise des langues étrangères par exemple* . » Comment dès lors promouvoir des formations d'excellence non reproductrices d'un certain élitisme ? Au niveau local, c'est la question de l'accès à ces formations, de la circulation de l'information sur ces mêmes formations et le recrutement territorial qui sont en jeu. Au niveau macro-, il faut s'interroger sur les programmes, notamment sur la notion de « culture » à transmettre, qui ne soit pas une culture de classe, monolithique et codifiée à destination de ceux qui la possèdent déjà. Sans doute faut-il aussi s'interroger sur la relation entre la didactique des langues et des cultures et les finalités politiques, dans la perspective plurilingue et interculturelle, aujourd'hui promue au niveau européen. Le projet de construction d'une citoyenneté européenne donne ainsi une orientation politique à la didactique des langues, mais comment ce projet s'intègre-t-il, se transforme-t-il, dans les pratiques et discours des acteurs de terrain ? Si certains craignent l'appauvrissement des compétences linguistiques au profit d'une dérive

idéologique (Maurer, *op.cit.*), on peut regretter qu'en réalité cette éducation plurilingue et interculturelle ne soit parfois qu'un prétexte pour la mise en place de filières purement instrumentalistes, orientées vers les seuls « bénéfice économique » et « bénéfice cognitif » (Cavalli et al., *op.cit.* : 8).

BIBLIOGRAPHIE

Baetens Beardsmore, H (Ed.). (1993). *European Models of Bilingual Education*. Clevedon : Multilingual Matters Ltd.

Baggiani, S., Turchi, A. & Grange, T. (2006). *Le politiche educative a livello europeo, nazionale e regionale*. Aosta : Quaderni-Cahiers dell'Irrevda.

Beacco, J.-C. & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques. Disponible en ligne : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GuideIntegral_FR.pdf

Besozzi, E. (2006). *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*. Roma : Carocci.

Blommaert, J. (2010) *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*, Paris : Plon.

Calvet, L.-J. (2005). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris : Hachette.

Cavalli, M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris : Didier.

Cavalli, M., Coletta, D., Gajo, L., Matthey, M. & Serra, C. (2003). *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste*. Rapport de recherche. Introduction de Bernard Py. Aoste : Irre-VDA.

Cavalli, M., Coste, D., Crişan, A. & Van De Ven, P.-H. (2009). *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*. Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques.

Commission européenne. (1995). *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Bruxelles : Ceca-CE-Ceea. Disponible en ligne : <http://www.youscribe.com/catalogue/rapports-et-theses/vie-pratique/livre-blanc-sur-l-education-et-la-formation-1264986>

Coonan, C.M. (2002). *La lingua straniera veicolare*. Torino : Utet Libreria.

David, H. (2012). « Du bilinguisme bilatéral au plurilinguisme européen : le français médiateur dans une éducation bilingue franco-italienne ? ». In Alao, G., Derivry-Plard, M., Suzuki, E. & Yun-Roger, S. (dir.). *Didactique plurilingue et pluriculturelle. L'acteur en contexte mondialisé*. Paris : Éditions des archives contemporaines. pp. 39-48.

De Robillard, D. (2010). « Dylan, un exemple parmi d'autres des coûts et difficultés du travail de la diversité : naît-on ou devient-on divers ? » *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 7, n° 1. pp. 35-61

Duru-Bellat, M. & Van Zanten, A. (2007, 3^e édition). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand-Colin.

Heller, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris: Didier.

- Heller, M. (2003). « Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity ». *Journal of Sociolinguistics*, vol. 7, n° 4. pp. 473-492. Disponible en ligne : <http://fr.scribd.com/doc/89595/Monica-Heller-Globalization-the-new-economy-and-the-commodification-of-language-and-identity>
- Heller, M. (2010). « The Commodification of Language ». *Annual Review of Anthropology*, vol. 39. pp. 101-114.
- Maingueneau, D. (1984). *Genèse du discours*. Bruxelles : Mardaga.
- Maingueneau, D. (1987). *Les nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris : Hachette.
- Maingueneau, D. (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Maingueneau, D. (2011). « Pertinence de la notion de formation discursive en analyse de discours ». *Langage et société*, n° 135. pp. 87-99.
- Maurer, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Mehisto P., Frigols M.J. & Marsh D. (2008). *Uncovering Clil, Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford : Macmillan.
- Reboul, O. (1980). *Langage et idéologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Teodoro, A. (2007). « Nouvelles modalités de régulation transnationale des politiques éducatives. Evidences et possibilités ». *Carrefours de l'éducation*, n° 24. pp. 201-215. Disponible en ligne : <http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2007-2-page-201.htm>

NOTES

1. Équipe Politica, Educazione, Formazione linguistico-culturali (Politique, Éducation, Formation linguistico-culturelles), dirigée par D. Lévy.
2. Par niveau macro-, nous entendons ici les orientations et politiques éducatives linguistiques définies au niveau international et national, ainsi que les politiques de coopération bilatérale. Le niveau méso- renvoie à un système de gestion linguistique et éducatif local ainsi que, dans le cas de notre recherche, à une institution éducative spécifique. Enfin le niveau micro-, qui n'est pas traité ici, désigne le cadre particulier de la section bilingue italo-française en tant que terrain de recherche où sont recueillis les discours des acteurs directement concernés, celui des adolescents-apprenants.
3. "[...] ces caractéristiques doivent être réévaluées à l'aune de la mondialisation qui suscite l'émergence de normes et de formes d'action publique dont la production échappe aux acteurs nationaux et du rôle de nouvelles instances supranationales comme l'Union européenne qui cadrent beaucoup plus fortement que par le passé les orientations des politiques nationales, y compris dans le domaine de l'éducation, [...]. Elles doivent aussi tenir compte d'un processus de décentralisation favorisant un foisonnement d'initiatives locales qui débordent largement le cadre réglementaire actuel [...]" (Duru-Bellat & Van Zanten, 2007 : 216-217)
4. Le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe (Beacco & Byram, 2003) pose le plurilinguisme comme principe des politiques linguistiques éducatives du Conseil de l'Europe et distingue le plurilinguisme comme "valeur" et le plurilinguisme comme "compétence".
5. 4-11-1949 Convention culturelle entre la France et l'Italie.
17-07-2007 Protocole entre le ministre de l'Instruction publique de la République italienne et le ministre de l'Éducation nationale de la République française.

24-02-2009 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.

6. D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275. *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*.

7. Les textes constitutifs du corpus de recherche émanent de sources énonciatives différentes, qui correspondent à des genres discursifs divers. La sélection opérée par la chercheuse donne une vision spécifique, mais non exhaustive, des discours produits par les acteurs institutionnels et non institutionnels. Le corpus de recherche se présente de la manière suivante : trois textes normatifs constitutifs, deux discours / prises de paroles au cours d'un séminaire, un texte normatif programmatique, un document informatif et promotionnel, un article de journal et un reportage télévisé, qui donnent une vision -ancrée dans un temps et un espace défini- de ce que les acteurs institutionnels investissent dans les dispositifs bilingues franco-italiens d'une part, et de ce que construit l'interdiscours dans ce contexte précis.

8. Nous appréhendons ici l'articulation des discours et l'imprégnation interdiscursive à la lumière de l'appareil conceptuel défini par D. Maingueneau : univers, champ et espace discursifs. L'espace discursif est ainsi défini : "*des sous-ensembles de formations discursives dont l'analyste juge la mise-ensemble pertinente pour son propos*". (1984 : 29). Les dispositifs d'éducation bilingue franco-italiens s'inscrivent dans un contexte spécifique, dont nous avons proposé brièvement de dessiner les contours. Les discours institutionnels et médiateurs, qui s'y rapportent, constituent ainsi un espace discursif appartenant à ce que nous appellerons le champ discursif du plurilinguisme éducatif (voir note suivante). Pour D. Maingueneau, le champ discursif se définit comme : "*[...] des espaces où un ensemble de positionnements sont en relation de concurrence au sens large, se délimitent réciproquement [...]. Le champ n'est pas une structure statique mais un jeu d'équilibres instables entre divers positionnements qui à certains moments bascule pour prendre une nouvelle configuration*". (1996, nouv. éd. 2009 : 23-24).

9. Le propos spécifique et l'espace de cet article ne nous permettent pas de développer le détail de notre réflexion en la matière. Nous préciserons donc que l'analyse des politiques linguistiques éducatives en contexte européen mondialisé dans le cadre de notre recherche nous a amenée à identifier un champ discursif du plurilinguisme, qui s'est formé lorsque le plurilinguisme et ses notions sémantiques voisines (diversité linguistique, pluralité culturelle, etc.) sont devenus les fondements référentiels d'un "*ensemble de positionnements*" didactiques, politiques, institutionnels, au sein desquels ils évoluent et transhument.

10. Nous entendons ici formation discursive au sens défini par Maingueneau (2011 : 93) : "*Les formations discursives quant à elles, sont construites par les chercheurs indépendamment des frontières établies [...] et regroupent des énoncés profondément inscrits dans l'histoire [...]. Pour des unités telles que le discours raciste, le discours colonial, le discours patronal, etc., les corpus correspondant peuvent convoquer un ensemble ouvert de textes relevant de types et de genres de discours, de champs et de positionnements variés. Ils peuvent aussi, selon la volonté du chercheur, mêler corpus d'archives et corpus susciter par lui (tests, entretiens directifs ou non, questionnaires...)*".

11. Sont privilégiés ici les syntagmes en position de prédicats.

12. Depuis le Traité de Maastricht (1992), tous les traités européens insistent sur la nécessité de respecter et de sauvegarder les richesses culturelles et linguistiques des partenaires européens (David, 2012 : 40). Si on se tourne vers un champ discursif lié, cette fois, à la didactique, le Cecrl, par exemple, est, à la fois, une émanation et une illustration de cette orientation.

13. On remarque ici que le terme "plurilinguisme" est privilégié dans le Préambule (2007), suivant ainsi les orientations du Conseil de l'Europe, qui distingue "plurilinguisme" et "multilinguisme", alors que l'Union européenne n'utilise que le terme "multilinguisme".

14. Les programmes dans leur version française (équivalent de la version italienne) sont publiés dans le *Bulletin officiel*, numéro spécial n°5, 17 juin 2010.

15. L'acronyme Clil (Content and Language Integrated Learning) correspond en français à Emile (Enseignement de Matières par l'Intégration d'une Langue Étrangère). Voir notamment Baetens Beardsmore (1993), Coonan (2002), Mehisto, Frigols & Marsh (2008).

RÉSUMÉS

La création d'un diplôme binational franco-italien (Esabac) répond aux exigences d'internationalisation recommandées par l'« agenda global » européen (Teodoro, 2007), mais s'inscrit par ailleurs dans des dynamiques nationales et locales où chacun des acteurs s'engage et développe des actions en fonction de ses intérêts propres. L'analyse des fondements et finalités de ce type d'action en politique linguistique éducative est mise en perspective à travers l'expérience de la chercheure, également enseignante dans ce type de dispositif, qui s'interroge sur les relations entre le niveau macro- de l'action et sa réception au niveau méso-.

The creation of a binational franco-italian diploma (Esabac) not only meets the internationalisation measures recommended by Europe's « global agenda » (Teodoro, 2007), but also operates within a framework of a national and local dynamic in which each participant is empowered to invest and develop actions according to his or her personal interests. In this article, analysis of the foundations and aims of this type of linguistic education policy is put into perspective through the researcher's experience as a teacher within this framework who considers the relationships between the macro level of action and how it is perceived and applied at the mid level.

INDEX

Thèmes : Varia

Keywords : bi-plurilingual education, language policy, discourse studies, institutional strategies

Mots-clés : éducation bi-plurilingue, politiques linguistiques, analyse du discours, action institutionnelle

AUTEUR

HÉLÈNE DAVID

Università di Macerata, Italie

Hélène David est titulaire d'un doctorat, obtenu à l'Université de Macerata en Italie, qui porte sur l'éducation bi-plurilingue et les politiques du plurilinguisme en rapport avec les discours d'expérience et les représentations des adolescents-apprenants sur leur formation en langues. Elle fait partie de l'équipe Peflic (Politica, Educazione, Formazione linguistico-culturali). Elle enseigne auprès de la section française-Esabac du lycée Luigi Galvani de Bologne.

Courriel : helene.david[at]unimc.it