

L'INSEGNAMENTO DELLE  
LINGUE IN ITALIA IN  
RELAZIONE ALLA POLITICA  
LINGUISTICA DELL'UNIONE  
EUROPEA

WORKING PAPER 59/2009

a cura di Rita Salvi



# INDICE

PRESENTAZIONE - <i>Enrico Todisco</i>	pag.	4
L'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE IN ITALIA IN RELAZIONE ALLA POLITICA LINGUISTICA DELL'UNIONE EUROPEA - <i>Rita Salvi</i>	»	7
EUROPEAN LANGUAGE EDUCATION POLICY SEEN THROUGH THE LOCAL LENS: THE CHANGING FACE OF READING SKILLS (FROM CHAUCER TO POWER POINT) - <i>Janet Bowker</i>	»	15
MULTILINGUISME, PLURILINGUISME ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES EN ITALIE - <i>Marie Pierre Escoubas-Benveniste</i>	»	30
TOWARDS SUSTAINABLE EUROPEAN INTEGRATION - <i>Chiara Prosperi Porta</i>	»	48
LE UNIVERSITA' PUBBLICHE E PRIVATE DI ROMA: GLI INSEGNAMENTI LINGUISTICI NELLE FACOLTA' DI ECONOMIA - <i>Anna Marras</i>	»	57
ARE ITALIAN UNIVERSITIES READY TO FACE THE CHALLENGE OF MULTILINGUALISM? - <i>Judith Turnbull</i>	»	70
THE RIGHT ATTITUDE TO LANGUAGES: A CULTURAL AND MACRO-ECONOMIC APPROACH - <i>Ersilia Incelli</i>	»	77
QUALI MOTIVAZIONI PER APPRENDERE LE LINGUE? - <i>Margrit Wetter</i>	»	88

Tutti gli Autori afferiscono al Dipartimento di Studi geoeconomici, linguistici, statistici e storici per l'analisi regionale. L'editing è stato curato da Augusto Frascatani.

## Ringraziamenti

Si ringrazia il Direttore del Dipartimento, Prof. Giorgio Alleva, per aver contribuito in modo determinante al consolidamento degli insegnamenti linguistici soprattutto incoraggiando la sperimentazione tecnologica e la ricerca interdisciplinare.

## Contenuti e finalità del presente Working Paper

Un Working Paper è per sua natura un lavoro in evoluzione. Questo volume, occupandosi sia dell'insegnamento delle lingue che della politica linguistica europea, non può fornire dati definitivi poiché entrambi i temi trattati sono specchio di approssimazioni successive verso la definizione di una identità europea che abbraccia tanti campi del sapere e coinvolge una molteplicità di valori. Le competenze linguistiche, e multilinguistiche, dovrebbero essere patrimonio di tutti i cittadini dell'Unione Europea. I contributi raccolti in questo lavoro prendono in considerazione l'attuale situazione in merito alle conoscenze linguistiche, e ne valutano auspicabili progressi. L'apprendimento delle lingue viene analizzato nell'intero arco dell'attività scolastica, in particolare nel periodo universitario per le sue finalità non solo accademiche, ma anche professionali.

# PRESENTAZIONE

Qualche anno fa, quando l'UE (non la ormai vecchia CEE) faceva i suoi primi vagiti, ho partecipato ad una riunione di un gruppo di lavoro comunitario. Sapevo che in queste occasioni i partecipanti sono invitati ad usare la propria lingua originale, secondo gli orientamenti dell'Unione, ben ricordate nel contributo di Rita Salvi che segue, secondo le quali la politica linguistica costituisce una delle linee guida della filosofia comunitaria. Ciò anche in ossequio all'idea del dialogo interculturale e al principio della salvaguardia delle diversità.

Poco prima della riunione, però, sono stato avvicinato da un "locale" (non ricordo chi fosse: se il presidente della seduta o il responsabile dell'interpretariato) il quale ha chiesto il mio assenso a che parlassi in inglese anziché in italiano data la non disponibilità dell'interprete italiana, impegnata in un'altra riunione. Ovviamente ho dato il mio parere favorevole (non ci sarebbero state comunque alternative) e ho pregato per la benevolenza dei componenti del gruppo verso la mia povera "expertise" inglese. La riunione si è svolta senza risvolti traumatici. Non ricordo se le conclusioni a cui siamo pervenuti fossero la conseguenza dello stato fisico (stanchezza) a cui eravamo arrivati, oppure il risultato di una incomprensione reciproca che aveva annullato ogni forma di reazione.

Allora mi posi il quesito: va bene ed è giusto che ognuno parli la propria lingua in maniera assolutamente prioritaria. Ma se poi esistono problemi organizzativi ed economici che non consentono o quantomeno non agevolano questo multilinguismo, i principi vanno a farsi benedire.

Questo stesso interrogativo me lo pongo ancora oggi, quando forse le problematiche sono ancora più accentuate a seguito dell'ulteriore allargamento dell'Unione Europea ad altri paesi che usano lingue molto diverse dalle altre.

Proprio in quell'occasione, a Bruxelles, ebbi modo di scambiare quattro chiacchiere con alcuni degli interpreti presenti e sono rimasto impressionato dalla loro professionalità, competenza ed abilità. Hanno provocato in me un incompressibile senso di invidia, alimentato da un altrettanto ingovernabile sentimento di impotenza. Le cinque-sei lingue correntemente parlate erano patrimonio di tutti; il numero saliva poi a otto-nove quando si includevano anche quelle "conosciute un po' meno".

Anche se questi interpreti sono probabilmente i migliori che si trovano sul mercato, sono stati duramente selezionati dalla Commissione, provengono dai vari paesi e sono stati severamente addestrati, hanno tuttavia un limite fisico. Escludo che ci possano essere al mondo persone che sanno parlare correntemente venticinque lingue diverse. Allora il tramite tra due interlocutori comunitari, appartenenti a due Stati membri diversi che fanno uso di lingue diverse, non può essere costituito da "un interprete" ma da un "gruppo di interpreti" le competenze dei quali si incrociano. Quanto costano o costerebbero all'UE tutti questi soggetti-ponte? Sicuramente al di sopra delle possibilità del bilancio comunitario, a meno di non annullare tutti gli altri capitoli di spesa per concentrarsi solo ed unicamente sul problema linguistico.

Trovo bello e stimolante il *personal adoptive language* che ha una sua filosofia di base. Ma riesco poco a vedere il suo affermarsi di fronte alla crescente preponderanza e prepotente supremazia della lingua inglese. Non possiamo dimenticare che, se dobbiamo guardare all'Europa, dobbiamo anche vedere il resto del mondo dove vivono

sei miliardi di individui che parlano migliaia di lingue e dialetti diversi e per i quali l'inglese, ancorché povero ed approssimato, costituisce l'unica, o pressoché l'unica, possibilità comunicativa.

Sono queste dimensioni a spaventare. Possiamo lavorare e concentrarci sulla dimensione europea della comunicazione. Ma non potremmo prescindere anche dal "resto del mondo" con il quale, anche a seguito del crescente processo di globalizzazione, dobbiamo convivere, lavorare, cooperare.

Il nostro mondo sociale ed economico ha confini interni il cui significato di differenziazione fra Stati ha perso molto dello smalto ancora vivido nel secolo appena trascorso. Geograficamente potremmo considerare i confini filosoficamente e deontologicamente alla stessa stregua dei confini che esistono fra una regione e l'altra dell'Italia. Esistono formalmente, assicurano una certa autonomia amministrativa ma si riferiscono ad una unicità collettiva dove si cercano obiettivi comuni e ci si orienta verso finalità condivise. A livello mondiale non si sta verificando la stessa cosa o qualcosa di simile? Ogni regione del mondo ha le sue caratteristiche sociali e culturali, le sue potenzialità economiche, le sue risorse naturali. Ogni Stato ha perso e sta perdendo buona parte della sua autonomia ed indipendenza pressato dalla esigenza di confrontarsi e collegarsi con le altre regioni del mondo con le quali dividere un obiettivo di convivenza e di felicità umana.

Proprio dal confronto nascono gli stimoli per un progresso della propria popolazione e gli sforzi per ridurre le differenze. Anche se la globalizzazione presenta diversi lati in chiaro-scuro, è innegabile che detta un desiderio di cooperazione e di interconnessione, soprattutto per ottimizzare gli scambi.

Sono proprio gli scambi a caratterizzare l'attuale assetto dell'umanità. Sono gli scambi che stanno in buona misura contrastando i conflitti i quali hanno caratterizzato il passato percorso evolutivo dell'uomo. Sono gli scambi economici ad aver aperto questo percorso, ma si è avvertita la necessità di far seguire anche altri tipi di scambi come quelli culturali, della conoscenza scientifica, della natura sociologica, etnologica, antropologica delle popolazioni.

Le lingue sono nel DNA delle popolazioni, ne rappresentano un elemento caratterizzante. Ma se costituiscono un elemento forte di identificazione, nel contempo costituiscono un ostacolo a questo processo di scambio.

All'interrogativo "dove stiamo andando?" è difficile poter dare, oggi, una risposta. Ancora nel processo di globalizzazione, non vi è una autorità che possa imporre l'uso di una specifica lingua universale. Si ricordi l'esperimento fallito dell'esperanto. Molto probabile sarà il raggiungimento di uno stato di equilibrio dinamico che comporterà il disuso di moltissime lingue. Basta guardare attorno a noi e constatare la desuetudine dei dialetti che andranno a scomparire con la scomparsa delle vecchie generazioni, quelle meno legate alla filosofia degli scambi e più orgogliosamente vincolate dalla, e a favore della, cultura locale.

La comunanza di interessi economici e sociali porta alla convivenza in ambienti lavorativi e produttivi dove opera la cultura dello scambio (si pensi alle imprese multinazionali). Si affermerà e si consoliderà l'uso di una lingua veicolare, molto probabilmente l'inglese, certamente un inglese più modesto, meno sofisticato, meno ricco in termini espressivi, grammaticalmente approssimato, ma più accessibile anche a popolazioni con livelli educativi più contenuti. Si parla del *globish*, una sorta di linguaggio universale dotato di un migliaio di parole che consente la sopravvivenza del turista così come del lavoratore o dello studente. E' un inglese in pillole, certamente poco letterario, sommario, impreciso, generico, ma utile.

Si tratta di una perdita o di un guadagno? E' un vantaggio o uno svantaggio? E' un passo avanti o una retrocessione culturale? Dal punto di vista della cultura linguistica certamente è una perdita, uno svantaggio. La lingua inglese "parlata"

potrebbe sopraffare la lingua “scritta”, tradizionalmente più ricca, più sofisticata, più espressiva. Ma altrettanto sicuramente ci sarà un vantaggio comunicativo. Miliardi di individui saranno messi nella possibilità di interloquire ed interagire, piuttosto che essere chiusi nelle proprie ipotetiche certezze. E’ anche questo un effetto della globalizzazione che, volenti o nolenti, sta cambiando i parametri di riferimento della umana società.

Se l’inglese sarà la prima lingua, magari in attesa che una lingua *passe-partout* ne prenda il posto, la seconda lingua, quella madre che si parla nel posto dove siamo nati, avrebbe la funzione di mantenere il contatto con l’*héritage* territoriale e vivo il ricordo culturale. Ma per quanto ancora? Anche questo perderà terreno con il passare del tempo di fronte all’incalzare di nuovi processi educativi. Si pensi a quanto sta già accadendo in alcune Università europee che hanno deciso di eliminare la lingua locale a favore dell’inglese. Quando ciò diventerà la prassi usuale in tutto il mondo universitario, che si troverà di fronte ad un fatto compiuto, e quando la lingua locale sarà oggetto di studio storico-letterario, relegata in qualche Facoltà di Lettere o di *Humanities*, sarà superata la necessità della seconda lingua.

C’è molto da fare anche solo per capire quale sarà la tendenza futura e come preparare le future generazioni, sia di studenti ma anche di insegnanti. Ben vengano iniziative come quella portata avanti dalle Colleghe e Colleghi del settore linguistico della nostra Facoltà di Economia. Ben vengano momenti di riflessione, magari uniti a momenti di ripensamenti o a quelli di utopistiche previsioni. Ben vengano proposte innovative anche se legate, per ora, a settori specifici, più tecnici e tecnologici, ma che potrebbero manifestarsi come apripista.

*Enrico Todisco*

Aprile 2009

# L'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE IN ITALIA IN RELAZIONE ALLA POLITICA LINGUISTICA DELL'UNIONE EUROPEA

## INTRODUZIONE

### 1. Lo scenario europeo

L'articolo 126 del Trattato di Maastricht stabilisce che

*“1. The Community shall contribute to the development of quality education by encouraging co-operation between member States ... 2. Community action shall be aimed at developing the European dimension in education, particularly through the teaching and dissemination of the languages of the member States ...”*

e l'articolo 128 aggiunge:

*“The Community shall contribute to the flowering of the cultures of the member States, while respecting their national and regional diversity and at the same time bringing the common cultural heritage to the fore”.*

L'Unione Europea, quindi, sostiene l'uso delle lingue dei suoi cittadini come fattore di trasparenza, efficienza e legittimità e ha riconosciuto l'importanza di questa singolare politica linguistica nominando un difensore della sua causa al più alto livello: il commissario europeo Ján Figel' ha infatti tra le sue competenze quella del multilinguismo (*Commissioner for Education, Training, Culture and Multilingualism*).

Il *“Programma di istruzione e formazione durante l'intero arco della vita 2007-2013”* (<http://europa.eu.int>), proposto dal Parlamento Europeo e dal Consiglio, stabilisce un piano d'azione integrato per l'istruzione e la formazione nel quale, tra gli obiettivi specifici, appare la promozione dell'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica.

L'impegno multilinguista e multiculturale dell'Unione Europea si è sviluppato nel corso degli anni, con l'intento di ampliare le basi della democrazia e del diritto alla conoscenza.

In tempi recenti (ottobre – dicembre 2007), il Presidente della Commissione Europea Mr. José Manuel Durão Barroso e il Commissario per il Multilinguismo Leonard Orban hanno costituito un gruppo di lavoro formato da personalità attive in ambito culturale allo scopo di approfondire il ruolo del multilinguismo in rapporto al dialogo interculturale e alla reciproca comprensione tra i cittadini europei. Le proposte del gruppo di lavoro<sup>1</sup> sono raccolte nel documento *“A rewarding challenge*.

---

<sup>1</sup> Il gruppo, presieduto da Mr. Amin Maalouf (scrittore) comprendeva i seguenti membri: Jutta Limbach (Presidente del Goethe Institut), Sandra Pralong (esperta in comunicazione), Simonetta Agnello Hornby (scrittrice), David

*How language diversity could strengthen Europe*” pubblicato a Bruxelles dalla Commissione Europea nel 2008

([http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc1646\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc1646_en.pdf)). Premesso che il dialogo interculturale può essere estrinsecato solo attraverso le abilità linguistiche comunicative, il documento si ispira ai principi di rispetto delle identità e delle diversità, richiamandosi ai valori di armonizzazione e senso di appartenenza ad una comunità sopranazionale. La proposta degli estensori consiste nell’incoraggiare ciascun cittadino europeo a scegliere liberamente un “*personal adoptive language*” diverso dalla lingua che esprime l’identità etnica o affettiva, e diverso anche dalla lingua usata per scopi professionali e per la comunicazione internazionale<sup>2</sup>. Se nell’età scolastica giovanile si tende a privilegiare l’apprendimento linguistico per scopi pragmatici, il linguaggio d’adozione può essere scelto a qualsiasi età, “ ... *including retirement, which today offers tens of millions of Europeans the prospect of a long period of free time which they could usefully fill with enthusiastic engagement with another language, another country, another people, another culture*”.

Si sta quindi consolidando il principio di un “*lifelong language learning*”, un percorso della conoscenza delle lingue agevolato dagli scambi culturali e dall’impiego degli strumenti tecnologici e multimediali.

La Dichiarazione di Berlino (2001, <http://www.fu-berlin.de/elc/docs/BDeclEN.pdf>) ha infatti attribuito un ruolo fondamentale proprio alle università per la diffusione dell’apprendimento linguistico:

*Multilingual competence, high levels of communicative competence in a number of languages, and language learning ability are becoming essential aspects of a European graduate’s employability, citizenship and personal development. Universities must provide students, regardless of their field of specialisation, with opportunities for improving their knowledge in languages, for learning new languages, and for becoming more independent in their language learning.*

Poiché le conoscenze linguistiche e le abilità comunicative interculturali rivestono crescente importanza nel mercato globale, sarebbero proprio le facoltà non letterarie quelle maggiormente interessate a fornire agli studenti competenze linguistiche orientate all’integrazione sociale ed economica, alle possibilità di lavoro, all’innovazione tecnologica. Sebbene dal rapporto dell’ENLU (*European Network for the Promotion of Language Learning among all Undergraduates*) “Language Learning among Undergraduates of all Disciplines” (2005, <http://www.celelc.org>) emerga che la politica linguistica nelle università europee appare ancora disomogenea, in generale tutte le università europee sono orientate all’uso delle lingue straniere anche come mezzo di diffusione del sapere (*content and language integrated learning – CLIL*) e molte offrono *joint degrees* come “Economics and Languages” o “Law and Languages” il cui

---

Green (Presidente di EUNIC - European Network of National Cultural Institutes, già Direttore generale del British Council), Eduardo Lourenço (filosofo), Jacques de Decker (scrittore, segretario permanente di Belgian Royal Academy of French Language and Literature), Jan Sokol (filosofo, già Ministro dell’Educazione della repubblica Ceca), Jens Christian Grøndahl (scrittore) e M. Tahar Ben Jelloun (scrittore).

<sup>2</sup> “Using this approach, we would hope to overcome the current rivalry between English and the other languages, a rivalry which results in the weakening of the other languages and which is also detrimental to the English language itself and its speakers. By drawing a clear distinction, when the choice is made, between a language of international communication and a personal adoptive language, we would encourage Europeans to take two separate decisions when it comes to language learning, one dictated by the needs of the broadest possible communication, and the other guided by a whole host of personal reasons stemming from individual or family background, emotional ties, professional interest, cultural preferences, intellectual curiosity, to name but a few”.



corso di laurea risulta di quattro anni per dedicare almeno un anno all'approfondimento delle lingue straniere.<sup>3</sup>

## 2. Uno sguardo al mondo del lavoro

Lo scarso tempo e l'esigua attenzione che la scuola e l'università dedicano in Italia all'apprendimento delle lingue confliggono con le aspettative del mondo del lavoro, che sono di livello alto e sofisticato. A titolo d'esempio riporto parte dell'intervista di Federico Pace a Paolo Citterio, presidente e fondatore dell'Associazione Direttori Risorse Umane Gidp/Hrda, consultabile sul sito <http://miojob.repubblica.it/notizie-e-servizi/interviste>

D. Da un lato si è sempre detto che la conoscenza di una lingua è importante. Ora sembra esserci un'accelerazione, cosa c'è di nuovo oggi? Quali sono le ragioni per cui la conoscenza di una lingua sta diventando sempre più importante?

R. La conoscenza di una o più lingue è determinante nelle assunzioni dei neolaureati, almeno nelle imprese medio grandi, quelle che poi assumono. Il fenomeno poi si è ulteriormente enfatizzato anche perché nel novero delle imprese medio grandi, circa 3500, il peso delle multinazionali nell'ultimo triennio si è notevolmente accresciuto. Questo significa che se si vuole essere privilegiati nel *recruiting* bisogna conoscere bene, ripeto bene, l'inglese e da ultimo possibilmente la lingua "madre" del Gruppo ove vorremmo essere inseriti. Infatti se diamo per scontato che la lingua adottata da tutte le aziende multinazionali in qualsiasi paese del mondo ove essa siano presenti, nelle riunioni operative, nelle video conferenze, nelle comunicazioni interne ed in quelle ufficiali è l'inglese, siano esse tedesche, coreane, giapponesi, spagnole, scandinave, indiane ecc. ed anche francesi ... è altrettanto vero che la carriera viene oltremodo facilitata quando si è in grado di interloquire, all'interno del Gruppo ove si è assunti, nella lingua madre dell'impresa internazionale che ci ha accolto.

D. Dalla vostra indagine sembra di capire che per le imprese c'è differenza tra sapersela cavare e saperla alla perfezione. Le aziende insomma vogliono i ragazzi che le lingue le sappiano davvero e molto bene. E' così?

R. Sì, è proprio vero l'inglese approssimativo che ci serve per le vacanze, per chiedere le indicazioni per una via o un monumento, per chiedere il cibo che ci piace al ristorante o per chiedere ad una bella ragazza se possiamo accompagnarla in spiaggia, non è assolutamente sufficiente. ... Ricordo poi che nel momento dell'assunzione spesso il colloquio si svolge in inglese e se questo non avviene nel primo colloquio, nei successivi e nell'*assessment* noi una puntuale verifica dell'inglese la facciamo di sicuro.

D. Come arrivano invece i giovani nelle imprese?

R. L'esperienza nel *recruiting* ci insegna che talvolta oltre a frasi di circostanza e di primo approccio il giovane non riesce ad interloquire in modo efficace in inglese, salvo magari utilizzare qualche preciso vocabolo "tecnico" che ha appreso all'università nel corso degli studi specialistici connessi al tipo di laurea intrapreso.

...

---

<sup>3</sup> Cfr. R. Salvi "L'insegnamento delle lingue straniere nelle università britanniche" in *Gli insegnamenti linguistici dell'area economico-giuridica in Europa*, a cura di L. Schena, C. Preite e S. Vecchiato, EGEA, Milano, 2006, pp. 9-21.

D. Quali sono le lingue con maggiori prospettive nei prossimi anni?

R. Non parlerei più quindi del solito inglese che tutti diamo per scontato, ma per coloro che vogliono affrontare la carriera internazionale, consiglieri prioritariamente cinese e spagnolo le cui economie stanno facendo passi da gigante nel mondo.

### 3. La formazione linguistica nelle università

Punto cruciale rimane la formazione linguistica accademica, che si svolge in un periodo d'intenso impegno per il giovane, oggi studente, presto professionista.

Da sempre l'università italiana ha dimostrato un divario tra gli intenti e la prassi. La storia della posizione degli insegnamenti linguistici nelle facoltà non-linguistiche e non-letterarie è ampiamente e puntualmente descritta negli Atti di due Convegni svolti presso l'Università Bocconi di Milano<sup>4</sup>. A fronte della maggiore necessità di apprendere le lingue e a dispetto delle indicazioni europee a favore del multilinguismo, dai due volumi emerge che nel vecchio ordinamento gli insegnamenti linguistici si svolgevano su percorsi principalmente triennali (in 32 sedi sulle 43 prese in esame<sup>5</sup>), mentre nel nuovo ordinamento all'insegnamento delle lingue vengono destinati moduli di 20-30 ore<sup>6</sup>. Ne consegue che i livelli di competenza acquisita corrispondono, nella migliore delle ipotesi, a un B2 del quadro europeo di riferimento per la prima lingua, e a un B1 per la seconda lingua, ove prevista.

Il decreto del 26 luglio 2007 (G.U. n. 246 del 22.10.2007), emanato in attuazione della legge 270 del 2004, ha ulteriormente indebolito la posizione degli insegnamenti linguistici nelle facoltà non umanistiche. Nel tentativo di combattere la frammentazione delle discipline e la conseguente proliferazione dei moduli, il decreto (Art. 4, comma 2) prevede che:

*In ciascun corso di laurea non possono comunque essere previsti in totale più di 20 esami o verifiche di profitto, anche favorendo prove di esame integrate per più insegnamenti o moduli coordinati.*

Attualmente, quindi, le facoltà non letterarie e non umanistiche, ingolfate in una miriade di moduli, tendono a rendere obbligatorio *formalmente* lo studio di una o due lingue, ma escludendo la prova di verifica dal curriculum accademico. Lo studio non obbligatorio delle lingue è vissuto con sofferenza dagli studenti che non vedono riconosciuto il loro impegno, valutato in alternativa ad altri moduli per la cui preparazione si richiedono poche settimane di studio. Esistono anche corsi di laurea a indirizzo "turistico", "europeo" e "internazionale" nel cui curriculum non è previsto neanche un modulo di lingua straniera! Tutto ciò avviene nonostante l'oggettiva necessità di garantire allo studente l'apprendimento delle lingue *contestualmente* all'apprendimento delle discipline accademiche curriculari.

---

<sup>4</sup> "La situazione attuale degli insegnamenti linguistici nelle facoltà dell'area economica", a cura di L. Schena, Università Bocconi, Milano, 1993; "Gli insegnamenti linguistici nel Nuovo Ordinamento: lauree triennali e specialistiche dell'area economico-giuridica", a cura di L. Schena, C. Preite e S. Vecchiato, EGEA, Milano, 2005.

<sup>5</sup> Cfr. R. Salvi "La lingua inglese nelle facoltà economiche" in *La situazione attuale degli insegnamenti linguistici nelle facoltà dell'area economica*, 1993, p. 57-71.

<sup>6</sup> Cfr. R. Salvi, "Gli insegnamenti linguistici nel Nuovo Ordinamento" in *Gli insegnamenti linguistici nel Nuovo Ordinamento: lauree triennali e specialistiche dell'area economico-giuridica*, 2005, p. 21-33.

#### 4. Le opinioni degli studenti

4.1. Gli studenti sono consapevoli della discrasia. Ho somministrato un breve questionario ad un gruppo di studenti della Facoltà di Economia, iscritti a diversi corsi di laurea, che hanno partecipato nell'ultimo anno ad un progetto Erasmus. Si tratta quindi di un gruppo specifico ed altamente motivato, che ha tempestivamente risposto alle mie domande, aggiungendo commenti come: "grazie per aver chiesto la mia opinione, sono disponibile a fornire ulteriori informazioni, ritengo questo questionario utilissimo per voi insegnanti e per i miei futuri colleghi". Ciò indica che il progetto Erasmus raccoglie studenti coinvolti nella vita universitaria (questa caratteristica purtroppo non è la norma nelle università molto grandi, dove un gran numero di studenti non è frequentante e non partecipa alle iniziative accademiche con regolarità).

Ma veniamo alle domande più specifiche, tenendo conto che solo alcuni studenti hanno frequentato i nostri corsi e dichiarano una conoscenza linguistica acquisita a scuola e attraverso viaggi di studio. La lingua inglese è stata usata in tutte le sedi (Tampere, Tallinn, Stoccolma, Copenhagen, Praga, Maastricht), sia per scopi accademici che sociali. Comunque acquisita, la conoscenza linguistica viene ritenuta di livello sufficiente/buono al momento della partenza, in generale sufficiente in relazione alle esigenze d'uso nel paese straniero. Dai corsi universitari gli studenti sollecitano, oltre ovviamente allo studio dei linguaggi specialistici, maggiore attenzione per la comprensione orale e per il linguaggio colloquiale.

Alla domanda:

*Si ritiene che lo studente italiano, al confronto con gli studenti ERASMUS provenienti da altri paesi, possieda una preparazione linguistica:*

*O inferiore                      O equivalente                      O superiore*

la risposta è inequivocabile: "inferiore". Questa "inferiorità" viene imputata alla scuola e, di conseguenza, all'università.

*Giacomo M. Questa esperienza [Erasmus] aiuta moltissimo da ogni punto di vista, compreso quello linguistico. Ovviamente in funzione anche della predisposizione e volontà personale. Per quanto riguarda lo studente italiano, è a mio avviso, vergognosamente sotto la media europea, da un punto di vista di comprensione, pronuncia, vocabolario e molti altri aspetti linguistici. ...La scuola italiana, a partire dalle elementari, non è assolutamente in grado di insegnare una lingua diversa dalla nostra. Poche ore, metodi sbagliati, la non obbligatorietà....fanno sì che il nostro livello di partenza, quando c'è, sia ridicolo.*

*Io proporrei:*

- *inglese e un'altra lingua obbligatoria per tutto il corso degli studi universitari, al posto magari di materie totalmente inutili*
- *incontri con i ragazzi Erasmus*
- *presentazioni in inglese, accompagnate da slides*
- *stimolare e promuovere il dialogo in lingua con gruppi di studi, o aule ad hoc.*

Queste riflessioni toccano proprio gli aspetti cruciali dell'insegnamento delle lingue: il senso di inadeguatezza dello studente italiano a confronto con altri studenti europei e la sfiducia nel sistema scolastico e universitario con riferimento all'insegnamento delle lingue. La proposta di Giacomo: *inglese e un'altra lingua obbligatoria per tutto il corso degli studi universitari*, è perfettamente in linea con le istanze europee.

4.2. Un'altra testimonianza dell'interesse degli studenti per l'apprendimento delle lingue proviene dalla tesina "Do you speak English?" presentata dalle candidate

Lorena Angelucci e Barbara Coccia per sostenere l'esame di Statistica Sociale con il Prof. Enrico Todisco. Sezione fondamentale dell'indagine è l'analisi del documento ISTAT "L'uso della lingua italiana, del dialetto e la conoscenza delle lingue straniere" (2006), dal quale le studentesse hanno estrapolato i dati relativi alla conoscenza delle lingue in Italia. I dati corrispondono sostanzialmente alle aspettative: la conoscenza delle lingue aumenta con il progredire dell'istruzione; nel nord la situazione è migliore che non al sud (ma si dovrebbe tener conto anche delle sia pure esigue zone di bilinguismo); i giovani conoscono le lingue meglio degli anziani. Lo studio e il lavoro costituiscono le motivazioni principali per l'apprendimento della lingua inglese. Ma solo il 5,7% degli intervistati (24 mila famiglie) dichiara un'ottima conoscenza dell'inglese; il 23,6% dichiara un buon livello. Solo il 14,7% dei laureati e il 5,5% dei diplomati hanno ottime conoscenze. La scuola e l'università costituiscono ancora la maggiore opportunità per imparare le lingue.

Le conclusioni a cui giungono le studentesse sono implicite nel loro serio lavoro di indagine e nel loro interesse per lo studio delle lingue: "... *gli italiani sembrano avere gli occhi chiusi, non rendendosi conto del ruolo importante che questa lingua [l'inglese] ha assunto sul mercato*". Le studentesse, inoltre, propongono il soggiorno all'estero come una soluzione per l'apprendimento della lingua e della cultura straniera. Credo che questo punto meriti una riflessione con intento pedagogico. Sarebbe infatti semplicistico confidare esclusivamente nel soggiorno all'estero. L'esperienza ci indica almeno due aspetti fondamentali: andare all'estero senza una discreta conoscenza della lingua implica l'esclusione dalla vita sociale e rallenta quindi l'inserimento e l'apprendimento linguistico; andare all'estero e non frequentare corsi di lingua riconduce ad un tipo di conoscenze linguistiche che poi risulteranno inadeguate sia per gli studi accademici che per l'ambiente professionale. Per queste ragioni il viaggio tanto sognato dagli studenti diventa spesso fonte di delusione sotto il profilo dell'apprendimento linguistico.

## 5. I contributi al presente lavoro

Un *Working Paper* è per sua natura un lavoro in evoluzione. Questo volume, occupandosi sia dell'insegnamento delle lingue che della politica linguistica europea, non può fornire dati definitivi poiché entrambi i temi trattati sono specchio di approssimazioni successive verso la definizione di una identità europea che abbraccia tanti campi del sapere e coinvolge una molteplicità di valori.

Tuttavia ciascun contributo offre imprescindibili motivi di riflessione, soprattutto nel delineare le posizioni attuali sulle quali misurare auspicabili progressi e miglioramenti. Questo è lo spirito con il quale sono stati trattati i temi qui raccolti. Alcuni contributi, inoltre, prendono in esame lo sviluppo delle competenze linguistiche nell'intero arco dell'età scolastica nel quale si colloca anche il periodo universitario.

L'abilità della lettura, ad esempio, è certamente quella che trova maggiore spazio nell'apprendimento linguistico durante la scuola superiore, il liceo in particolare, dove la letteratura classica copre gran parte del programma scolastico. Cosa diversa, però, è la lettura nei linguaggi specialistici, che affronta contenuti specifici e richiede altro tipo di strategie. Di questo si occupa **Janet Bowker**, delineando la complementarità di un approccio culturale con un percorso pragmatico richiesto a livello accademico e professionale. Emergono da questo contributo le priorità presenti nell'uso dell'inglese per scopi speciali: le differenti forme di comunicazione appropriate a contesti differenziati, le nuove tipologie testuali, le applicazioni tecnologiche anche all'abilità

della lettura, la necessità di integrare le abilità linguistiche per usare adeguatamente supporti innovativi.

Il rapporto evolutivo tra scuola e università è tracciato anche nel contributo proposto da **Marie-Pierre Escoubas-Benveniste**. Partendo dall'osservazione di un elevato grado di ambiguità del termine "multilinguismo" anche all'interno dei discorsi dell'ufficialità, viene analizzata l'interpretazione data dalle politiche educative nei cicli primario e secondario della scuola italiana. Il saggio analizza inoltre lo spazio dedicato in Italia ad alcune attività di progettazione e ricerca su metodi innovativi per l'insegnamento delle lingue, come l'Apprendimento Linguistico Integrato all'insegnamento di una disciplina (ALI/CLIL) e la inter-comprensione tra lingue appartenenti allo stesso gruppo (IC).

Nel ripercorrere le tappe salienti dei programmi europei in favore del multilinguismo, **Chiara Prosperi Porta** affronta il tema delle certificazioni linguistiche per scopi accademici e professionali che costituiscono un vantaggio per la mobilità dei cittadini e l'inserimento nel mondo del lavoro. Avendo inoltre analizzato i documenti istituzionali sotto il profilo socio-culturale, Chiara Prosperi Porta dimostra come i dati linguistici derivati da un piccolo *corpus* sono altamente indicativi per la costruzione di una comune e condivisa identità europea.

Il contributo di **Anna Marras** è di tipo etnografico: ha infatti raccolto i dati relativi alla collocazione delle lingue e all'offerta formativa nelle sei Facoltà di Economia presenti a Roma, sia in università statali ("Sapienza", "Tor Vergata" e "Roma Tre") che private (LUISS, LUMSA, LUSPIO). L'indagine conferma gran parte delle aspettative: il quadro si presenta alquanto disomogeneo, rilevando una prevalenza nelle scelte delle Facoltà ad introdurre le lingue a livello curriculare (quindi con moduli e prove di verifica), ma al tempo stesso presenta un ampio margine di variabilità nell'attribuzione del numero di crediti, fattore di ostacolo alla mobilità degli studenti.

Sebbene i moduli di lingua nelle università appaiano al momento piuttosto limitati rispetto ai propositi europei, **Judith Turnbull** descrive cosa è possibile concretamente realizzare per lo sviluppo delle competenze comunicative e culturali. Sottolinea, infatti, due fattori di vantaggio anche in condizioni restrittive. Primo, la presenza di studenti che hanno aderito al programma Erasmus e apportano un contributo multilinguistico e offrono opportunità per una reciproca conoscenza multi-culturale con gli studenti italiani. Secondo, l'avanzamento tecnologico che, sebbene non possa sostituire l'apprendimento linguistico nella sua fase interattiva con il docente, offre accesso a molte fonti di informazione e stimola l'apprendimento linguistico per diverse abilità.

Allo stato attuale, come ho accennato precedentemente, permane un divario tra l'apprendimento accademico (per tutte le discipline) e il mondo del lavoro. Su questo riflette il contributo di **Ersilia Incelli**, sottolineando la necessità di un impegno nell'insegnamento linguistico anche in funzione dello sviluppo di un'economia globale. Il sistema scolastico italiano, in ogni grado di istruzione, deve ormai conformarsi alle riforme attuate negli altri paesi europei.

Qualunque obiettivo studenti e docenti vogliano perseguire, tuttavia, richiede una motivazione. Questo è il tema affrontato nel contributo di **Margrit Wetter** che conclude questo volume. A fronte delle oggettive esigenze comunicative, l'Autrice sostiene che è necessario un approccio cognitivo alla motivazione per intervenire sull'apprendimento, ma anche per attivare strategie didattiche efficaci da parte degli insegnanti. E' di particolare interesse in questo saggio la descrizione di due progetti europei dedicati alla motivazione in prospettiva di multilinguismo e di multiculturalità. Come si avrà modo di leggere, ad uno di questi progetti (il MOLAN 2008) hanno partecipato gli stessi studiosi e docenti che hanno raccolto le loro esperienze scientifiche e didattiche in questo volume.

## 6. Conclusioni

Il rispetto della diversità linguistica, specchio della realtà storica e culturale dell'Europa, è alla base del processo di integrazione europea. I progetti europei che si occupano di educazione, istruzione e ricerca si fondano sulle esigenze dettate dall'integrazione europea su tre livelli: sociale, professionale e culturale. La molteplicità delle lingue deve essere oggetto dell'educazione del cittadino europeo per permettergli di svolgere un ruolo attivo nella società della conoscenza.

La qualità è uno degli obiettivi che l'attuazione del processo di Bologna impone anche ai programmi di lingue, poiché le lingue costituiscono a loro volta un criterio fondamentale di qualità nella valutazione dell'istruzione superiore e dell'educazione del cittadino europeo.

E', quindi, ampiamente dimostrato che l'università ha il compito di garantire l'approfondimento degli studi linguistici in concomitanza con lo studio delle discipline curriculari. Dovremmo forse chiederci, a questo punto, se l'università debba farsi carico dell'alfabetizzazione per le lingue il cui insegnamento non viene impartito nelle scuole. La risposta non può che essere affermativa, per almeno due ragioni: diverse discipline vengono studiate solo nei corsi accademici, quindi anche lo studio di una lingua a livello iniziale deve essere garantito, a maggior ragione se la scuola non ha offerto questa opportunità.

Ci si può anche chiedere come fa l'università a realizzare questi obiettivi e quali strumenti può usare. La risposta in questo caso mi viene dalla lettura del saggio di Wolfgang Mackiewicz, "Plurilingualism in Europe"<sup>7</sup>. Qui l'autore, usando la bella metafora della "constellation of languages", sostiene la causa del plurilinguismo sottolineando lo strumento peculiare dell'università, la ricerca:

*What is needed is a decompartmentalisation of languages not only in relation to each other, but also in relation to non-linguistic disciplines. Here I am thinking of programmes combining language study with the study of other disciplines and of interdisciplinary programmes as well as of interdisciplinary research undertaken jointly by language specialists and sociologists, political scientists, economists, educationalists, to mention just a few disciplines. In this way, languages will contribute to the production of new types of knowledge that will bring them closer to the hard sciences.*

---

<sup>7</sup> W. Mackiewicz, "Plurilingualism in Europe" in *Langues et production du savoir*, Académie suisse des sciences humaines et sociales, Berna, 2003: 9-18.

# EUROPEAN LANGUAGE EDUCATION POLICY SEEN THROUGH THE LOCAL LENS: THE CHANGING FACE OF READING SKILLS (FROM CHAUCER TO POWER POINT)

*Abstract.* The over-arching objective of European language education policy is the creation of a Europe of knowledge, characterized by linguistic and cultural diversity, and dedicated to the promotion of the harmonization, sharing and integration of the “language learning best practices” of member states. The Bologna Process has spelt out what this entails for the creation of “The European Higher Education Area”, in its emphasis on defining the structure of university curricula.<sup>1</sup> At the same time, the Council of Europe’s Common European Framework of Reference (hereafter, CEFR) offers an accessible set of generalizable scales of language achievement and proficiency to serve as matrices of comparison between different educational systems and populations. Yet, research programmes on the subject, sponsored by European bodies and think tanks, continue to articulate the need for policies to be implemented in the light of the specific institutional priorities and strengths of the member states and to take into account intercultural variation (in terms of sets of educational perceptions, beliefs and practices) when assessing strategies for change. This paper investigates the directionality and the dynamics of European language policy, and the interdependence between the pan-European and the local. The focus for this investigation is English provision for the Italian undergraduate in non-humanistic faculties, seen as part of a temporal continuum which incorporates both previous and future “additional language” experience. The discussion will be centred on the changing role of reading skills in an itinerary ranging from school to university, and finally to the work place.

## 1. Introduction

One major ongoing language education research project in Europe is MOLAN, one of two managed by the European Language Council, which is investigating policies, initiatives and practices, aimed at promoting language learning in various higher education institutions. The project has gathered around 40 case studies to date.<sup>2</sup> The results after their first year of investigation highlight the fact that no one policy model or motivational strategy is equally appropriate or relevant in all contexts and that despite the usefulness of general reference points, “Global objectives thus need to be realised in harmony with local realities and local dynamics [...] and the ‘big picture’ of languages in Europe is lived out locally”, (I. Tudor, 2009). In other words, strategically informed action must be based on shared local practice for the effective development and implementation of a language policy.

---

<sup>1</sup> The Bologna Process encapsulates the objectives, strategies and priorities contained in the so-called “four declarations”—the Sorbonne Joint Declaration (May 1998), the Bologna Declaration (June 1999), the Prague Communiqué (May 2001) and the Berlin Communiqué (September 2003).

<sup>2</sup> See M. Wetter in this collection for a description of the MOLAN 2008 project and the role of the Economics Faculty language staff in compiling a contributing case study.

The need for the local perspective also emerges from a closer examination of the Common European Framework of Reference. Again, the value of a common scale of comparison across Europe is well-documented by its impact to date on language evaluation, as demonstrated by the sheer frequency of its citation. But its very success is also testimony to its underlying limitations: despite its intuitive appeal, a great many claims are being made for it which can not be borne out—it is not in itself, either a curriculum, a syllabus or a methodology: it does not prescribe “what”, “in what order” or “how”. The noted evaluation and testing expert, Glenn Fulcher, even talks about a lack of “theoretical or empirical underpinning”, and the dangers of “reification”, a pressure to “conform” to “the standard, the norm”, and self-fulfilling prophecies (G. Fulcher, 2004).<sup>3</sup> I have also recently argued the need for university evaluation and testing to be linked to our own specific institutional contexts (J. Bowker, 2003, J. Bowker, forthcoming).

It is this connection with the local context that this paper is concerned. I shall attempt to bridge the distance by looking at the Italian educational panorama in order to provide more detail about “the what” and “the how” in English language education, in order to see where change might profitably lie in terms of syllabuses, course design and methodological approaches, with what objectives, and how they might be achieved, in the light of both European recommendations and local realities.

The area I have chosen to illustrate these dynamics is that of the place of reading in English programmes, given its fundamental role (even if reading is often assiduously avoided by contemporary, “screen-culture” students) in personal, academic and professional development. I shall briefly outline the importance of current theoretical and applied linguistic research as far as it is pedagogically relevant in providing directions for change in three, temporally-linked, educational scenarios: pre-university, that is, the secondary school, the social-science, ESP/EAP university context, and finally a speculative look at professional needs in the business world. It is this research, both theoretical and action-based, I believe, that should provide the basis for the “informed action” and “principled practice” which should steer change. This is, indeed, the “best practice” that will become one composite part of European development, integration and harmonization, and that will provide significant pieces of the puzzle in the larger plan. But it is to the defining of the shape, the outlines and the colour of the individual pieces in the jigsaw that I shall now turn.

## **2. English language education in The Italian secondary school: the freedom to change**

On paper, the Italian school system has a great deal more jurisdiction and autonomy in decision-making, “autonomia didattica, autonomia organizzativa e autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo”, than in times past.<sup>4</sup> However, even though didactic planning by individual or regional school bodies carries some weight, a certain part of the school curriculum remains defined “a livello nazionale”. The first wave of polemic and controversy in the wake of Pan-European attempts to define attainment standards and syllabus content has been on the part of the Italian associations of foreign language teaching, contesting the Italian Ministry’s definition

---

<sup>3</sup> G. Fulcher, 2004, in particular, highlights the relatively unscientific and anecdotal nature of the descriptors, which originated from a series of questionnaires eliciting teachers’ introspections and intuitions about tasks and language difficulty.

<sup>4</sup> The most significant laws dealing with the issues of centralization and autonomy are Legge 15, marzo 1997, n.59, and 8 marzo 1999, n. 275.



of what these syllabus objectives and components actually consist of, once they have become transformed and translated into “indicazioni nazionali per il curriculum”:<sup>5</sup>

### 2.1 The “disconnect” between European and Italian instructional strategies

The widespread discontent in educational circles arising from the official Italian definitions of European intent focuses on the following issues: the pivotal, Pan-European goals of pluri-lingualism and multi-culturalism have been virtually ignored in the legislation, as shown in the disproportionate allocation of resources, which are directed in the main to the English language. In addition, where reference is made to the C.E.F.R., the Italian descriptors of syllabus content are cloaked in ambiguity, as well as being incoherent and inconsistent in their groupings. More importantly, there is a total mismatch between the notions of “culture”, as intended in the European context and “civiltà”, its so-called Italian equivalent. The teaching of “civiltà” “shall” consist of “l’approfondimento sugli, aspetti della cultura anglosassone: tradizioni e festività”. This is stereotype-reinforcing, and part and parcel of the “sapere” in contrast with the “sapere fare” syndrome, by totally ignoring contemporary dynamics of inter-cultural interaction and the processes of acquiring and sharing new views on the world. (In part, as a response to this position, TESOL Italia, has proposed the term “additional language” to replace, what may be considered a divisive and excluding one, “foreign language”, given the exigencies and realities of English used as a unifying *de facto* International Language.)

### 2.2 Learning English through “le letture classiche”

Be it a cause or effect of the above situation, it remains to be said that a great deal of secondary school study of English still takes the form of the “study” of anthologies of English literary history, comprising historical and socio-cultural context, literary criticism (terms, movements and traditions), and biographical details about the individual authors and their texts.<sup>6</sup> These are usually organized according to literary “periods” and diachronic stylistic criteria. This is not to deny the intrinsic value of knowledge of this kind (a platform for the sharing of important cultural knowledge of a certain kind) but, as an instrument to learn any sort of practical competence in an additional language, our university teaching experience with new undergraduates shows that this approach has had the same impact on learning to use a foreign language as has learning to ski while flipping through pictures of snowy mountains.

In the above learning scenario, students usually go no nearer to reading anything of a foreign, literary text themselves, in the original, than reading a miniscule, heavily-annotated (read, translated) extract. Examinations (and “interrogazioni”) consist of regurgitated memorized commentaries. However, what if we were to encourage the actual reading of authentic literature, made accessible and interesting through principled selection and grading and in accordance with available measures of linguistic grading of difficulty, and working within a specifiable range of learner linguistic competence? Could this “transmission” model of education be turned

---

<sup>5</sup> LEND-Lingua e Nuova Didattica, 2004, and TESOL Italy, 2003, are just two of the important associations who have spoken out against the “indicazioni nazionali per i piani personalizzati e profile educative” for secondary foreign language education, as defined by the Italian Ministry of Education.

<sup>6</sup> “*Only Connect: a History and Anthology of English Literature*”, M. Spiazzi and M. Tavella, Zanichelli Editore, 2000, is typical of this kind of course book and if the official programmes are to be believed, much used in secondary schools.

around into a “transformation” one, in which the learner is encouraged to personalize learning experience, and in this case, develop sound reading skills and habits, and even acquire an appreciation of reading for pleasure? In the secondary school context, with its specific historical, educational culture of expectations and beliefs, this might be a viable and productive alternative, even though, admittedly, the challenge is great.

We shall now see how linguistic analysis, as opposed to pure intuition, allows us to weigh the various parameters of complexity in arriving at a principled choice of suitable reading material to include in a reading syllabus:

### 2.2.1 Syntactic complexity

Let’s consider the following extract:

(1)

[...] *The man and the woman who four days ago had rented the cottage and who probably did not even know that the donors of the gumbo were not only neighbours but landlords too—the dark-skinned woman with hard yellow eyes in a face whose skin was drawn thin over prominent cheek-bones and a heavy jaw, young, who sat all day long in the cheap beach chair facing the water, not reading, not doing anything, just sitting there in that complete immobility which the doctor (or the doctor in the Doctor) did not need the corroboration to recognize that complete immobile distraction from which pain and terror are absent, in which a living creature seems to listen.. [...]*

(William Faulkner ,*The Wild Palms*, 1957)

As the above demonstrates, Chaucer, Shakespeare and Milton do not possess a monopoly of literary complexity. Modern and contemporary works also, by virtue of the very nature of literature as a whole, are characterized by the personal use of language for literary effect, manipulating deviation from linguistic norms, to greater or lesser degrees. Faulkner, in his stretching of inter- and intra-sentential embedding to the limits, attempts to recreate the dramatic tension of this static but intensively emotive scene for the reader to appreciate. The affective pace conveyed via the relative clauses and elliptical participles, backing up on each other, force us to experience this dynamism. Arguably, these are not the most appropriate or effective instruments for teaching the basics of the “common code” of the English language, or for promoting basic reading skills and strategies, for that matter, but T.S. Eliot, James Joyce and Virginia Woolf, for example, continue to populate Italian secondary school English syllabuses.

### 2.2.2 Lexical range and collocation

This is another major parameter for gauging the complexity of a literary text, and like syntactic complexity, can be measured and described in linguistic terms, referable to theoretical research.<sup>7</sup> Lexico-semantic knowledge is also intricately connected with socio-linguistic and stylistic competence, the ability not only to perceive the collocational and connotative range of denotative elements, but also to

---

<sup>7</sup> In the wide-ranging studies of L2 reading comprehension, empirical research into the relative significance of syntactic knowledge and vocabulary breadth seems to indicate that the former is more determinant (C.J. Weir and T. Shiotsu, 2007). Regarding lexical obstacles to understanding, researchers have usually concentrated on the relative percentages of “known” to “unknown” words, despite the highly relative status of these, only a partial knowledge of some areas of lexical usage being the norm, and reading being a significant vehicle for the consolidation of comprehension and providing the opportunity to extend lexical familiarity via productive reading strategies, such as deduction from context, as opposed to conscious translation.

place these in a user-context, language being marked for temporal period, place and social settings. The following extracts illustrate this area of difficulty in literary texts. Unfortunately, *Robinson Crusoe* remains an attractive choice for many secondary school teachers of English, who innocently believe that a story of shipwreck, adventure and exotic places must appeal to adolescents. Informal interviews with students, however, reveal just the opposite: its obscurities of language and thought render it quite inaccessible to most.

(2)

*[...] My father said [...] in the middle state a man could be happy. Kings often regretted that they were not born in the middle state, and wise men prayed to have neither poverty or wealth [...] he begged me not to abandon this happy condition. [...]*

[3]

*[...] Now for the first time, I began seriously to repent of my sinful life. I saw my condition not as simple misfortune but as the punishment of a just God. [...] Now I asked to be delivered from the guilt of my sinful past. Deliverance from sin is a far greater blessing than deliverance from misery. [...]*

Certainly these notions are a far cry from modern consumer societal belief, and constitute a significant imaginative leap for the average school reader, in order to arrive at an appreciation of the story's theme of providence, divine retribution and redemption.

Not only, educators surely have some moral and cultural responsibility as to the messages students are exposed to. In this bloodthirsty story of wild "savages" and cannibals, divinely-protected-Christian-white-male supremacy wins out in the battle of "civilizations".

[4]

*[...] I thanked God that I had been born a civilized man, quite different from these savages. [...]*  
(Daniel Defoe, *Robinson Crusoe*, 1719)

Even if, in the classroom setting, the novel comes to be discussed in terms of its historical and cultural context, and is seen as representative of the views of its time, the work still remains a potential source of embarrassment and misunderstanding in our increasingly sensitive, multi-ethnic classrooms. Arguably there are more satisfactory ways of reflecting collectively on multiculturalism and racially-integrated societies. Later, I propose a literary vehicle which could serve this purpose.

### 2.2.3 Text organization, discourse patterning and rhetorical structure

When the syntactic, semantic and socio-cultural complexities have all been resolved, the able reader still has to cope with the difficulties posed by the organization and structure of the discourse itself. As the extract below shows, very often writers create and develop their protagonists' thoughts, actions and responses using communicative norms as their base, but then take and remould the "script" of ordinary social behaviour, in order to lead the reader to reflect on this gap and the effects of the mismatch. Interestingly, in this case, the minimalism of the text's "simplicity" construes a bizarre, and opaque, "dialogue".

[5]

*MICK: Well?*

DAVIES: *Nothing, nothing. Nothing.*  
 MICK: *What's your name?*  
 DAVIES: *I don't know you. I don't know who you are. (Pause)*  
 MICK: *Eh?*  
 DAVIES: *Jenkins.*  
 MICK: *Jenkins?*  
 DAVIES: *Yes.*  
 MICK: *Jen ...kins. (Pause). You sleep here last night?*  
 DAVIES: *Yes.*  
 MICK: *Sleep well?*  
 DAVIES: *Yes.*  
 MICK: *I'm awfully glad. It's awfully nice to meet you. (Pause)*  
           *What did you say your name was?*  
 DAVIES: *Jenkins.*  
 MICK: *I beg your pardon?*  
 DAVIES: *Jenkins!*

(Harold Pinter, *The Caretaker*, 1960)

Clearly the interactants, in this conversational tennis match, are calculatedly refusing to abide by the conventions of normal conversation. Pragmatically, the Gricean conversational maxims of quantity, clarity and relevance are being deliberately broken by the participants in this exchange, in order to create what is, as a whole, thematically a drama dedicated to alienation, communication breakdown and human despair. But the question remains, should the aberrational, as exemplified in the above, be presented to students as models for language acquisition?

### 2.3. An alternative approach to the “letterature” syllabus: linguistic selection and grading and content appropriateness

Let's begin by considering the following extract:

[6]  
 [...] *Mma Ramotswe had a detective agency in Africa, at the foot of Kgale Hill. These were its assets: a tiny white van, two desks, a telephone, and old typewriter [...] and three mugs—one for herself, one for her secretary, and one for the client. What else does a detective agency need? [...]*  
 (Alexander McCall Smith, *The No. 1 Ladies Detective Agency*, 1998)

The first thing to notice is the simplicity of the syntax and lexis. One also gets a glimpse of the wry humour which characterizes this very successful trilogy, written by a Scot, who was born in Zimbabwe and resident for some time in Botswana. In fact, the stylistic strategy on the part of the author is that of directness, the apparent lack of complexity belying the subtlety of the messages that are conveyed.

[7]  
*She was a good detective, and a good woman. A good woman in a good country, one might say. She loved her country, Botswana, which is a place of peace, and she loved Africa, for all its trials. [...] After a slow start, she was rather surprised to find that her services were in considerable demand. She was consulted about missing husbands, about the creditworthiness of potential business partners. [...] Everything you wanted to know about a person was written in the face, she believed [...] and that was why people with something to hide wore sunglasses indoors. [...]*  
 (Idem)

Language choice, in this instance, is not a barrier to understanding; it is an integral part of the meaning of the novel, as in the previous examples, but here, language accessibility is the instrument for the communication of the message of the work, namely the link between linguistic simplicity and the honesty and truthfulness of the perceptions, feelings and thoughts of the protagonists.

In sum, a reading syllabus for English at secondary school level, staying within a literary framework, could be redesigned, texts being selected and graded according to linguistic criteria, and possibly thematically connected, as opposed to being based on links between historical, literary periods, and also with cultural relevance in mind. (In this last case the world of fiction could comprise a useful introduction to different cultures, world *Englishes* and multicultural issues).

Moreover, the materials currently commercially available in the form of simplified (or specially commissioned) readings aim at *integrating* language skills in classroom practice, providing valuable listening practice, with the stories recorded on CD, including recorded interviews with authors, and language activities promoting computerized, interactive “reading clubs”. “E-books” can be exchanged between students and even schools, if networked, and real communicative activities set up. The materials are usually carefully graded with practice activities appropriate for each stage of language competence.<sup>8</sup> Perhaps with a paradigm shift in secondary school language study, and a re-examination of the principles of selection, grading and implementation of syllabuses and materials, we might move a little closer to achieving the objective defined at the European level, namely a degree of practical foreign language competence for all.

### **3. The reading needs of Italian undergraduates in the social sciences: from “learning to read” to “joining the academic community”**

#### *3.1 The creation of “The Higher Education Area”*

The seminal Bologna Declaration of 1999, while emphasizing the need for increased mobility of staff and students, and the need for universities to be able to compete effectively in an international context, stresses the fundamental priority of developing the knowledge and skills which are pre-requisites to “productive employment in the knowledge society”<sup>9</sup> Indeed the principle object of the Bologna Process is the creation of what is termed “The European Higher Education Area”. The fundamental role of this *Europe of Knowledge* is spelt out in paragraph 3 of the Declaration:

*A Europe of Knowledge is now widely recognized as an irreplaceable factor for social and human growth and as an indispensable component to consolidate and enrich the European Citizenship, capable of giving its citizens the necessary competencies to face the challenges of the new millennium, together with an awareness of shared values and belonging to a common social and cultural space.*

---

<sup>8</sup> The main TESOL publishing houses each have their own, often similar, simplified reading series: The *Oxford Bookworms Library*, Oxford University Press, is typical, graded at 6 stages of reading difficulty, complete with level tests, activity worksheets and recordings. Their *Stories Around the World* series is a good example of material that could find a useful place, without too much pedagogic difficulty, in the Italian secondary school sector.

<sup>9</sup> See R. Salvi, 2002, for a full discussion of the role of English as an international language of communication.

Among these competencies, foreign languages and hence foreign language learning, are key instruments in implementing the Bologna Process, and are of paramount importance in the internationalization of both academic and professional life. This volume is, in fact, dedicated to the progress made to date in these directions, and the shape it should or could take. Central to the debate, however, is what kind of foreign language provision is desirable or possible in the higher educational context, which touches on issues incorporating the European and the local dimensions: the roles of University education in general, and the needs and priorities of local institutions.

### *3.2 Language education or language training?*

Language education and language training are related but distinct processes and meet different objectives in different circumstances: arguments abound as to the relevance and to the desirable prominence of each in the University experience, depending on how one views the contemporary function of University preparation.

For example, with reference to the large increase in demand for English preparation courses aimed at undergraduates on UK campuses who are non-native users of English, G. Fulcher, 2007, criticises the “commoditisation of the English language”. In his view, these courses are over-vocational and under-academic, with an undue-emphasis on practical, instrumental training at the expense of initiating students into academic life. Courses, he believes, should be geared to a longer view of providing them with access to “the literacies of the world-wide academic community”. This particular British campus situation contrasts radically with experience in Europe, where English-medium courses in European universities are expanding rapidly, and new interdisciplinary degrees are de-compartmentalizing traditional subject divisions.

At the same time, according to many academics in the UK, *all* undergraduates should have training in language competence and communication skills, in both the L1 and additional languages, irrespective of their degree subjects, given the importance of language effectiveness in both academic and professional development, in a time where “hi-touch” and inter-relational abilities, prove to be as important as hi-tec for successful performance in life. (M. Orsini-Jones et al, 2002). The latter have compiled typologies for these skills for English, covering key, generic, academic skills, subject specific skills and professional skills: for example, academic competencies include areas such as time management, retrieving and managing information, problem-solving, numeracy, and stress control strategies.

At a European level, a comprehensive framework defining university qualifications for each of the three cycles of the Bologna Process has been produced by the Joint Quality Initiative Research Group in conjunction with the European Commission. These “Dublin Indicators”, 2004, are the product of a call in the Berlin Communiqué 2003, where:

*Ministers encourage the member states to elaborate a framework of comparable and compatible qualifications for the higher education systems, which should seek to describe qualifications in terms of workload, level, learning outcomes, competencies and profile.*

The “Dublin descriptors” provide details in five main areas for each cycle of study: knowledge and understanding, applying knowledge and understanding, making judgements, communication and learning skills. These are undoubtedly valuable yardsticks for comparison, but, again, similar to the scales of competencies contained in the CEFR, the language is extremely general, and arguably open to much individual interpretation. This is probably inevitable, given the functions they serve.

Indeed, it is for the individual member states of Europe to flesh them out, according to regional, local policies and practices. As this paper argues, defined European policy should be, in part, the sum of localized change enacted according to specific educational realities and cultures, and informed by accumulated professional research and knowledge. It is to our own “local” university situation that I now turn.

### 3.3 *The place of reading in EAP and ESP university courses*

In the first part of this paper I described the role of reading in the English learning process in the secondary school scenario, and proposed changes in the light of prevailing practice. The upshot of the analysis was that the school should be responsible for developing sound reading strategies and habits (and hopefully an appreciation of reading), building obviously on L1 reading abilities and contemporaneously elaborating competencies in both L1 and foreign language reading. A corollary of this is that usable reading competence will be extendable well beyond the field of literature and will be applied in the school experience to understanding and using a wide range of text types.<sup>10</sup> The second implication is that reading should be integrated into a skill-based programme covering all language skills, with the aim of promoting communicative competence. Finally, the vehicle for pragmatic effectiveness should have content validity: in other words, school experience should engage learners in cultural issues, not only in the sense of “product”, (learning about Africa, for instance), but, more importantly, in a serious engagement in the processes of educational acculturation and cultural awareness building, a major responsibility of the school. We shall now see how this (admittedly idealized) pre-university experience could relate holistically to our university context, and what shape a pragmatic-cultural partnership takes at the university level.

#### 3.3.1 Approaches to ESP/EAP curricula and syllabus design and development

The lack of specificity in the CEFR scales of attainment for language skills was mentioned previously:<sup>11</sup> the indicators make no reference to either curricula, syllabuses, materials or methodologies, and it is proposed here that these should be defined at a local level. European language policy-making will be a bottom-up process to a great extent, promoting the channels for the exchange of experience, and results will consist of a comparison, sharing and partial integration of these experiences between member states.

At a curricula level, English course structure in our Faculty is guided by an “integrated learning” approach, whereby language development is achieved through using content which draws on the student’s academic curriculum. In terms of syllabus, applied linguistic research enables us to describe both the tasks and the abilities to be selected, graded and targeted at various levels of courses: EAP tasks can be delineated either in terms of practical tasks (note-taking, oral presentation, report writing, for example), or they can be examined in terms of strategic competence, comprising communication strategies and *strategies for learning to*

---

<sup>10</sup> Concern about falling standards across many school subjects at secondary school level has been much discussed recently, and borne out by official school examination results. Many educators believe that revised reading programmes in Italian are urgently required and that they should be tested in the final school-leaving examination, *la maturità*, in order to promote effective *functional* reading competence.

<sup>11</sup> The wide margin for interpretation and applicability is apparent: “Can understand the main points of clear, standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc.” (B1); “Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics” (B2).

*communicate*, (European Language Council Reference Document, June 2001). This typology focuses on the essential cognitive and meta-cognitive principles guiding academic tasks, which might assist both syllabus and materials design: reflexivity, explanation, conceptualization, critique, problem-solving and planning. Interactional principles are also specifiable and will guide the selection and implementation of appropriate methods: negotiation, exchange, adaptation, management and cooperation, for instance.

### 3.3.2 Reading materials: pragmatic competence and the academic community

Reading clearly plays a large part in university EAP/ESP courses. Rather than seeing reading competencies in terms of a temporal sequence, the university building on school experience, it may be more appropriate to think of reading competence in holistic terms, becoming consolidated and deployed like a flower unfolding, one change triggering a series of adjustments, starting from a core of basic literacy abilities. As our specifically-written course materials demonstrate, we are concerned with developing an awareness of the use of English for a wide range of written purposes, over a range of genres and text types, mostly in the fields of the social sciences.<sup>12</sup>

Again, pedagogic choices are informed by research, in this case, by the central fields of text linguistics, discourse analysis and corpus linguistics. Learners are encouraged to develop a comparative pragmatic competence in the learning process, engaging with text variation and acquiring a knowledge of their genre-specific attributes and functions: this involves activating the comprehension processes necessary for specialised discourse (skimming, scanning, recognizing discourse organization, the relationship between ideas, understanding authorial stance, understanding inference and so on) It also involves an understanding of the use of basic linguistic systems to serve specific communicative purposes, for example the lexico-syntactic features of a particular kind of text, genre or sub-genre. Learning objectives address both pragmatic and cultural issues: developing the reading skills relevant both for academic study and for further application (this is important when we come to consider preparation for the world of work) and also learning how to learn, to become acculturated into “the academic culture”, and learning to appreciate the products of the international scientific and academic community.

### 3.3.3 Methodologies: transmission versus transformation

As was recommended at the secondary school level, reading activities should be related to other abilities in an integrated-skill approach. English teaching methods in our Faculty are active and participatory, reflecting a belief in a methodology based on teacher-student interaction, personalization, experimentation and interpretation. In this scenario, artificial distinctions between “receptive” and “productive” skills break down, and written and the oral channels are closely interlinked. An important part of our work in progress is that of researching and organising online course work for our students in e-learning and distance learning mode. These materials will incorporate a mixed-media approach, involving, say, training in listening and note-taking activities, or reading and information transfer exercises. The construction of new, technologically-supported “courseware” comprises one of our immediate challenges,

---

<sup>12</sup> Two examples of our text books which use this approach are Salvi, R., Bowker, J., Incelli, E. and Pontesilli, A., *English in Context: Explorations in a Grammar of Discourse*, LED, Milano, 2004, and *Legal English*, Garzone, G. and Salvi, R., Egea, 2007.



together with the attendant pedagogic need to conserve and use the best of learning environments suited to both group participation and autonomous, independent learning.

#### **4. Lifelong learning and the world of work<sup>13</sup>**

##### *4.1 University preparation for “real life”*

In the perspective of the European Life-Long Learning Programme, initiatives are being developed, in cooperation with national Ministries, to assemble a unified European Qualification Framework, comparable in aim to the harmonization scales of the “Dublin” university proficiencies, and the CEFR, related to foreign language learning. This will undoubtedly be a long project and will probably encounter considerable problems in finding grounds for the attribution and comparison of professional qualifications. At the same time, there is considerable concern about the relevance and effectiveness of the content of university education, often discussed in terms of the “education-training” dichotomy outlined previously.

*If the linguistic requirements of the new European citizen are to be adapted to new political, professional, socio-cultural and economic responsibilities, in a context which is in constant evolution and change, then one must go well beyond the traditional academic and professional requirements. They must be adjusted in terms of creativity as well as in their transversal nature. (European Language Council ,Conseil Européen pour les Langues, 2001: 5)*

However, it must be said that it is particularly difficult to specify, in any detailed way, our students’ future professional needs or to predict with any certainty the itineraries they will take: this is especially true given the economy we find ourselves in today and the changing nature of employment patterns and work itself, (L. Gratton and S. Ghoshal, 2003). Adaptability and flexibility, instead, are the keywords for tomorrow’s workforce, faced with the need for continuous change and growth. The “creativity” mentioned in the above quotation should be a necessary quality of the skills university learners are to be equipped with: this goes beyond the learning of a set of technical terms which will be obsolete tomorrow, but the acquisition of extendable, generative and flexible skills. In our case, this means the ability to learn more language in the future, irrespective of the situation, through learning how to learn in general. Learner autonomy is an important element in this: *“It is more useful to train students to be self-managers of the learning process [...] with the capacity of updating their knowledge once they leave university rather than overloading courses with material”*. (S. Cottrell 2001: 4)

---

<sup>13</sup> See CEIL, 2000 for key statements of intent and policy priorities for lifelong learning programmes.

## 4.2 A possible scenario: the world of business

### 4.2.1 Socio-linguistic competence and corporate culture

Having stated that the destiny of our students is not for us to see, many students aspire to careers in businesses and organizations. I should like to close with a speculative look at reading needs in this third scenario, using the pragmatism-culture grid applied in the other two scenarios. Let's assume now that learners are required to use English *in situ*, in real life, for a regular part of their working life: the acculturation process is that of understanding and learning corporate cultural patterns and practices, and their variability, in order to participate successfully in business communities of practice. The medium of communication is EIB, English for International Business. Hopefully, the English learning experiences of school and university have left their positive mark, and that the business person is equipped with independent, productive skills. Indeed, it is this very flexibility which will be the basis for effective professional communication.<sup>14</sup> Pragmatically, real life use makes heavy requirements on socio-linguistic competence, the ability to vary and adapt language according to participant profiles, and the norms, expectations and goals of communicative settings, to perceive and produce appropriate language on scales of directness-indirectness, formality and politeness, for example.<sup>15</sup> As business practitioners well know, business is mainly a question of relationships, the establishment, building and maintenance of those relationships, and language use is fundamental in this.

### 4.2.2 Effective "reading" in the office

Whereas a certain artificial separation of skill development and deployment occurs in the educational context, in real life one is not aware of the seams. However, there are work situations in which the written medium is the most prominent (emails, faxes, reports, etc). There are also a good many occasions when reading is an integral part of the communicative event, the power point slide accompaniment to audio-conferencing, for example, or telephone calls involving simultaneous reference to documents, (S. Herring, 1996). Not only, given the rapid changes in business technologies, channels are being used in new ways (podcasting and tele-presencing, for instance), new types of discourse are evolving, and consequently new demands are being made on business communication skills.<sup>16</sup> The flexibility described above will be ever more key for effective performance in this scenario in the future.

---

<sup>14</sup> See S. Incelli, 2006, for a case study of small and medium-sized companies in Lazio, where she investigates the importance of foreign language skills for business success.

<sup>15</sup> I have been collaborating with FLAB, "Future Labour", a Faculty project together with "Sapienza & Lavoro", for recent graduates newly in the job market, and have organized workshops on these subjects.

<sup>16</sup> Part of my research in progress is a study of newly-emerging trends in business communications, and the evolution of genres and discourse types, using the original corpus of business data that I have been developing over some years, consisting of internal company audio-conferencing, company newsletters and face-to-face presentations.

## 5. Concluding remarks

This paper has attempted to trace some of the dynamics and processes of instituting improvement and change in language education, spanning the European level and the local, Italian educational context. We have seen that the relationship is really a dialectic, in that EU policy guidelines (which lay down the larger principles, generalizations and abstractions) provide a valuable set of “reference points” and the framework for a benchmarking process across the member states. These guidelines, however, are also the result of the efforts made by the member states themselves. Change happens in response to local realities and priorities and should take into account the perceptions and positions of all the actors involved. The obverse is also true: local systemic adjustment must have congruence within the articulated European framework, thus providing the pieces for the larger picture.

Ian Tudor (MOLAN project leader), 2009, cited the Sapienza University of Rome case study in the conclusion to his report on the first year of the project. In this quotation, I had written:

*None of the strategies in themselves is a guarantee of success, as there are no magic formulas or ‘Methods’ with a capital ‘M’. Outcomes are obtained by the interaction of strategies and their adaptation according to shifting pedagogic micro-contexts.*

Here, I have examined three of these “micro-contexts” in order to locate the potential for modification in the light of European initiatives. I have focused on the role of reading, given its centrality in educational processes. It has emerged, in my view, that Italian secondary school language education is in serious need of modification at the deep systemic level of curriculum, syllabus and methodology; in our own university context, within the maelstrom of incessant institutional revision, we should try to retain our own “best practices”, and to assert the status of foreign languages where it is being threatened with demotion and downgrading. We should also be open to revising our practices in accordance with fast-changing social and economic realities, the effect of these on work practices, and so respond to the creation of new student needs.

One of the most salient messages that emerges from this analysis is that the creation of a “Europe of Knowledge”, based on harmonized and integrated educational systems, is itself a reflexive process: to conclude with the leitmotif of pragmatics-culture used throughout the paper, European and local decision-making, informing both principled action and strategic change, are *themselves* dependent on the recognition, support and diffusion of *an incisive culture of research and development*.

## References

- BERLIN COMMUNIQUE’ (2003), [www.bologna-berlino2003](http://www.bologna-berlino2003.it).
- BOLOGNA DECLARATION (1999), *Enhancing the Transparency and Competitiveness of European Higher Education*, Routledge, London and New York.
- BOWKER, J. (2008, forthcoming), “Preparing the Italian university student of economics for the workplace: academic and professional perspectives on English language education”. Atti della conferenza, *Le Lingue-Culture Straniere: Quale Impatto Professionale?* Facoltà di Economia, Università degli Studi di Cassino, 27 ottobre, 2006, Editore Aracne, Roma.
- BOWKER, J. (2003), “Meeting the challenge of university reform: re-appraising English language provision and testing in the Faculty of Economics”, *Annali del*

- Dipartimento di Studi Geoeconomici, Linguistici, Statistici, Storici per l' Analisi Regionale*, 2002-2003, Patron Editore, Bologna, pp.579-594.
- CIEL (Curriculum and Independence for the English Learner), (2000), Curriculum and Independence for the Learner Support Network, [www.ciel.lang.soton.ac.uk](http://www.ciel.lang.soton.ac.uk).
- COTTRELL, S. (2001), *Teaching Study Skills and Supporting Learning*, Palgrave, Basingstoke.
- COUNCIL OF EUROPE, CONSEIL DE L' EUROPE (1992), *Transparency and coherence in language learning, teaching, assessment. A Common European Framework of Reference*, CC-LANG (95) 5 rev.IV, The Council of Europe, Strasbourg.
- COUNCIL OF EUROPE, CONSEIL DE L' EUROPE (2002), *A Common European Framework of Reference for Languages: language learning, teaching, assessment*, Modern Languages Division, Strasbourg, Cambridge University Press, Cambridge.
- EUROPEAN LANGUAGE COUNCIL (2001), *European Year of Languages 2001 Conference: Multilingualism and New Learning Environments*, Reference Document, Freie Universität, Berlin.
- FULCHER, G. (2007), "Universities undermine their own foundations", [www.education.guardian.co.uk](http://www.education.guardian.co.uk).
- FULCHER, G. (2004), "Are Europe's tests being built on an unsafe framework?", [www.guardian.co.uk](http://www.guardian.co.uk).
- GRATTON, L. and GHOSHAL, S. (2003), "Managing personal human capital: new ethos for the Volunteer Employee", *European Management Journal*, 21(1).
- HERRING, S. (1996), *Computer-mediated Communication: Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives*, Pragmatics and Beyond Series, Vol. 39, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- INCELLI, E. (2006), "European language policies: are they filtering through to Lazio SMEs? A case study on foreign language needs in small companies", *Annali del Dipartimento di Studi Geoeconomici, Linguistici, Statistici, Storici per l'Analisi Regionale*, 2006-2007, Patron Editore, Bologna, pp.225-248.
- LEND-LINGUA E NUOVA DIDATTICA (2004), *Congresso Nazionale CGIL Scuola, Proteo Fare Sapere*, Paestum, 28 aprile, 2004. [www.lend.it](http://www.lend.it).
- ORSINI-JONES, M. and COUSIN, G. (2002), "Academic and professional skills for language learning via WebCT", presentation delivered at the joint CILT/SCHML/UCML/AULC conference, *Setting the Agenda: Languages Linguistics and Area Studies in Higher Education*, University of Manchester, June 2002.
- PRAGUE COMMUNIQUE' (2003), *Student Participation in the Governance of Higher Education in Europe*. A Council of Europe Survey, The Council of Europe, Strasbourg.
- SALVI, R. (2002), *Global English: A Global Debate*, LED Editore, Milano.
- SORBONNE JOINT DECLARATION (1998), *Joint Declaration on Harmonization of the Architecture of the European Higher Education System*, [www.bologn-berlino2003.de/pdf/sorbonne](http://www.bologn-berlino2003.de/pdf/sorbonne).
- TESOL ITALIA (2003), *Forum delle associazioni disciplinari della scuola: Osservazioni sulle Indicazioni Nazionali e Profili Educativi*, Bologna, novembre 2003, Libro Bianco, [www.forumdisciplinari.org](http://www.forumdisciplinari.org).
- TUDOR, I. (forthcoming), Promoting language learning in European higher education: Challenges and strategies, *European Journal of Language Policy*.
- WEIR, C.J. and SHIOTSU, T. (2007), "The relative significance of syntactic knowledge and vocabulary breadth in prediction of reading comprehension performance", *Language Testing*, Vol.24, No.1, pp. 99-128.
- WETTER, M., BOWKER, J., ESCOUBAS, M-P., INCELLI, I., MARRAS, A., SALVI, R. and TURNBULL, J. (2009), MOLAN RES1.Case Study: Faculty of Economics, "Sapienza" University di Roma, [www.molan-network.org](http://www.molan-network.org).

*Riassunto.* I responsabili delle politiche linguistiche sottolineano continuamente la necessità di implementare linee guida e parametri di riferimento alla luce di specifiche priorità istituzionali e punti di forza degli stati membri.

Il presente contributo investiga le dinamiche e la *direzionalità* della politica linguistica europea ( “top-down” e “bottom-up”) e il legame di interdipendenza tra l’approccio locale e quello pan-europeo. Il campo principale d’indagine è rappresentato dall’insegnamento della lingua inglese agli studenti universitari nelle facoltà non-umanistiche, considerato come fase di una progressione temporale che include sia l’esperienza precedente che futura nell’apprendimento di una “lingua aggiuntiva”.

Considerata l’importanza della lettura nel processo di istruzione, la discussione s’incentrerà sulla diversa funzione delle abilità di lettura nel percorso di apprendimento che inizia a scuola, continua all’università per giungere infine all’ambito professionale. I risultati mostrano la necessità di un cambiamento del sistema basato su una cultura che raggiunga livelli d’eccellenza nei settori dello sviluppo e della ricerca, che sarà in grado di definire programmi di studio, materiali e metodologie appropriati a ciascun contesto di apprendimento.

*Key words:* A Europe of Knowledge, pragmatic and cultural competencies, pan-European and local integration

# MULTILINGUISME, PLURILINGUISME ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES EN ITALIE

*Résumé.* Le terme de “multilinguisme” est très ambigu et n’implique pas nécessairement que les membres du groupe ou du territoire considérés possèdent des aptitudes plurilingues. Il semble même sujet à malentendu, si l’on en juge par la dynamique des langues à l’œuvre en Europe, laquelle semble s’acheminer inexorablement vers un modèle d’anglophonie exclusive, où n’existe pas d’espace pour une alternative. L’Italie est un bon exemple de ce paradoxe. D’un côté l’anglais est la langue étrangère obligatoire de l’école primaire, la langue dominante dans l’enseignement secondaire tandis que les dispositions ministérielles récentes réduisent le statut de la seconde langue européenne; de l’autre, émergent çà et là sur le territoire des pôles actifs d’innovation et de réflexion qui concernent l’enseignement, la formation des enseignants et la recherche pour le développement du plurilinguisme, avec des approches telles que l’enseignement intégré d’une discipline autre que la langue et l’intercompréhension entre langues apparentées.

## 1. Introduction

“Multilinguisme” et “plurilinguisme” sont-ils synonymes ou contraires? Le multilinguisme d’un territoire ou d’un groupe social n’exclut pas que les individus qui le composent soient plurilingues, mais il n’exclut pas non plus qu’ils soient exclusivement monolingues. Cette distinction marquée par les termes allemands, français et italiens, l’est beaucoup moins en anglais et en espagnol. Elle est pourtant cruciale et constitue un préalable à l’examen des politiques éducatives en matière d’enseignement des langues aux niveaux européen et national. Le risque de malentendu existe en effet: c’est le multilinguisme que les institutions souhaitent pour l’UE, alors qu’inexorablement l’enseignement des langues autres que l’anglais recule en Europe. On assiste alors à une redéfinition des concepts de la part de la société civile et des tenants d’une Europe plurielle des cultures, des valeurs démocratiques de tolérance et de liberté, qui s’organisent en réseau pour exercer une veille stratégique sur la mise en œuvre du plurilinguisme. Un examen des recommandations de l’UE et de ses engagements sur la question linguistique depuis les années 1990 manifeste le passage d’une affirmation du droit linguistique individuel à celui d’un devoir de multilinguisme (LM + 2LE)<sup>1</sup>, comme réponse urgente à la mondialisation. À cet égard le volontarisme politique dont fait preuve l’UE auprès des Etats membres se concrétise par un soutien stratégique apporté à de nombreux projets innovants concernant l’enseignement des langues à tous les niveaux de scolarisation. Dans ce contexte, l’Italie constitue un cas intéressant et paradoxal. L’anglais s’est imposé comme l’unique langue étrangère à l’école primaire et reste la première langue enseignée au collège et au lycée tandis que les récentes dispositions législatives mettent implicitement en question le statut obligatoire de la deuxième

---

<sup>1</sup> Langue maternelle + 2 langues étrangères.

langue. Pourtant ce modèle réducteur de plurilinguisme (LM + anglais) pour la majorité des élèves auquel tend la politique d'enseignement des langues en Italie coexiste avec une riche expérimentation, soutenue par les institutions italiennes. Des projets et recherches innovantes concernant l'enseignement intégré d'une langue et d'une matière (EMILE/CLIL) et l'intercompréhension entre langues apparentées (IC) qui visent à promouvoir plurilinguisme et ouverture à la diversité linguistique et culturelle sont présents à tous les niveaux d'enseignement. L'université est également active dans la recherche, la théorisation, la diffusion de ressources et de ces méthodes par la formation des enseignants. Il serait souhaitable que ces projets pilotes, pour le moment très localisés, se développent de manière homogène sur l'ensemble du territoire.

## 2. Multilinguisme, plurilinguisme ou le risque d'un malentendu

### 2.1 Synonymes ou contraires?

C'est le modèle d'hégémonie linguistique qui gagne du terrain dans les systèmes éducatifs nationaux, dans le monde économique, dans le monde scientifique européens alors que les recommandations affirment la nécessité de promouvoir le multilinguisme en Europe. Le soupçon plane donc sur les mots et leur usage public, suspectés de posséder une face cachée qui servirait la duplicité des discours et la mise en œuvre de choix et de mesures contradictoires au point qu'« on se demande parfois si le plurilinguisme le plus pratiqué ne serait pas le double langage : tout le monde se dit favorable au plurilinguisme, mais l'action publique va généralement à l'encontre de cette faveur déclarée » (F. Rastier, 2007).

Cette évolution paradoxale et préoccupante à plus d'un titre<sup>2</sup>, à un moment où l'Union européenne compte, selon les estimations récentes<sup>3</sup> pas moins de 438 langues dont 23 sont les langues officielles de l'Union des 27, appelle en préambule une réflexion sur l'ambiguïté des termes "multilinguisme" et "plurilinguisme". Tous deux sont d'un usage très fréquent<sup>4</sup> mais c'est "multilinguisme" qui a la préférence du discours officiel de la Commission européenne, et en particulier du Commissaire au multilinguisme, Leonard Orban<sup>5</sup>. Ils appartiennent à des domaines spécialisés (Education, Sciences humaines, Sciences sociales, Droit administratif), ils n'ont pas toujours d'équivalent simple dans les autres langues<sup>6</sup>, en particulier en anglais et espagnol.

domaine	FR	DE	EN	ES	IT
Education	plurilinguisme	-	multilingualism	-	-

<sup>2</sup> Ethique, culturel, social, mais aussi économique. J'en appelle ici aux notions d' *efficience* (interne, externe) et d'*équité* (linguistique, sociale) développées par le linguiste et économiste François Grin (2005) dans sa réflexion théorique concernant les variables qui entrent dans la définition d'une véritable politique publique d'enseignement des langues, c'est-à-dire d'une politique soucieuse de préserver le bien et le bien-être publics tout en tenant compte des contingences économiques et des exigences sociales.

<sup>3</sup> Chiffres estimés par le Projet VALEUR, *Valoriser toutes les langues en Europe* CELV 2007, incluant les langues régionales ou minoritaires (i.e. catalan, basque), les langues de l'immigration (i.e. arabe, chinois), les langues non territoriales (i.e. le romani et ses variantes) et les langues des signes. Site consulté le 31 mars 2009: [http://www.ecml.at/mtp2/VALEUR/html/Valeur\\_F\\_news.htm](http://www.ecml.at/mtp2/VALEUR/html/Valeur_F_news.htm).

<sup>4</sup> Une recherche par mot clé avec le moteur Google a donné 329 millions d'occurrences pour "multilinguisme" et 191 millions pour "plurilinguisme" le 14 avril 2009.

<sup>5</sup> [http://ec.europa.eu/education/languages/index\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/education/languages/index_fr.htm)

<sup>6</sup> Nous nous limiterons ici à l'illustrer avec les équivalents de traduction allemands, anglais, espagnols et italiens.

Sciences humaines	plurilinguisme multilinguisme	Multilingualismus	multilinguality multilingualism plurilingualism	plurilingüismo multilingüismo	plurilinguismo multilinguismo
Sciences humaines	multilinguisme plurilinguisme	Multilingualismus Mehrsprachigkeit Plurilinguität Multilinguismus Vielsprachigkeit	-	-	plurilinguismo multilinguismo
Sciences sociales	multilinguisme plurilinguisme	Mehrsprachigkeit	multilingualism	multilingüismo	multilinguismo plurilinguismo

Source IATE<sup>7</sup>, banque de données terminologiques européenne.

Le terme de “plurilinguisme” (Mehrsprachigkeit, plurilinguismo) s’impose dans le domaine des sciences humaines et du droit où il est très productif et forme de nouveaux termes non ambigus du domaine grâce à une série d’adjectifs qui en précisent le sens:

domaine	FR	DE	EN	ES	IT
Sciences humaines	plurilinguisme social, collectif, individuel, territorial	soziale, kollektive, gesellschaftliche, individuelle, territoriale Mehrsprachigkeit	-	-	plurilinguismo sociale, individuale, territoriale
Droit administratif	plurilinguisme institutionnel ...la promotion du plurilinguisme dans l’administration générale...	institutionelle Mehrsprachigkeit... zur Förderung der Mehrsprachigkeit in der allgemeinen Bundesverwaltung...	-	-	plurilinguismo istituzionale ... la promozione del plurilinguismo nell’amministrazione generale...

Il apparaît comme un concept complexe qui peut être défini de multiples façons: en référence au groupe social, à l’individu, au territoire géographique ou à l’institution. Ces distinctions terminologiques sont également attestées pour l’allemand et l’italien. Elles ne le sont pas pour l’anglais et l’espagnol.

L’Encyclopaedia Universalis (2009) confirme cette forte polysémie: la notion de “plurilinguisme” (et celle de “bilinguisme” dont elle procède) reste très générale et désigne “sans distinction les usages variables de deux ou de plusieurs langues par un individu, par un groupe ou par un ensemble de populations.”<sup>8</sup> Pour la Commission européenne - qui a affirmé en 2005 le multilinguisme comme son “nouveau domaine d’action”<sup>9</sup>- le terme “désigne à la fois la capacité d’une personne d’<sup>10</sup>utiliser plusieurs langues et la coexistence de plusieurs communautés linguistiques dans une zone géographique donnée”. Les deux mots sont synonymes et peuvent recouvrir indifféremment des modèles linguistiques de société différents, mais surtout fondamentalement contraires. L’Europe multilingue pourrait en effet signifier un territoire qui regroupe des communautés où chaque citoyen maîtriserait à des degrés divers •une langue maternelle, •une langue de scolarisation (parfois distincte de la langue maternelle dans le cas des migrants par exemple), •une “langue de culture” ou “langue personnelle adoptive”<sup>11</sup> choisie pour des raisons affectives ou culturelles, •une

<sup>7</sup> InterActive Terminology for Europe consultable en ligne <http://iate.europa.eu/>.

<sup>8</sup> Encyclopædia Universalis France , 2009, <http://www.universalis.fr/encyclopedie> site consulté le 31 mars 2009.

<sup>9</sup> “Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme”, 2005, §1.2, COM(2005) 596

<sup>10</sup> (sic)

<sup>11</sup> Le rapport du comité d’experts *Un défi salutaire. Comment la multiplicité des langues pourrait consolider l’Europe*, Bruxelles 2008, présidé par l’écrivain Amin Maalouf et commandé par le Commissaire européen chargé du multilinguisme, affirme que chaque citoyen devrait pouvoir décider librement d’étudier au moins deux langues ayant des fonctions distinctes. Il propose le concept de “langue personnelle adoptive” – différente de la langue maternelle et de la nécessaire “langue de communication internationale” – qui répond à des motivations individuelles (histoire personnelle, préférences culturelles, curiosité



“langue de service”<sup>12</sup> c’est-à-dire véhiculaire et instrumentale, •une langue régionale... Mais elle pourrait aussi signifier un modèle antinomique, à savoir un territoire où se cotoient des populations de citoyens unilingues qui auraient recours à des professionnels du plurilinguisme (médiateurs, traducteurs, interprètes) dans toute communication avec les institutions européennes et avec les membres des autres communautés, ou qui seraient progressivement orientés vers l’apprentissage exclusif de l’anglais comme alternative unique à leur langue maternelle différente. Le multilinguisme ne serait alors rien de plus pour le citoyen qu’une variante du monolinguisme qui n’aurait pour effet que de renforcer celui-ci.

## *2. 2 Nécessaire redéfinition des termes et des concepts*

Pour lever le malentendu, sous l’action de personnalités scientifiques et de didacticiens des langues et des cultures, de linguistiques, de la philosophes du langage, le plurilinguisme vers lequel doit tendre l’Europe est redéfini et nettement distingué de l’acception cumulative et cloisonnée des communautés linguistiques que suppose le multilinguisme. “Nous convenons dans ce qui suit de définir le plurilinguisme comme l’usage de plusieurs langues par un même individu. Cette notion se distingue de celle de multilinguisme qui signifie la coexistence de plusieurs langues au sein d’un groupe social. Une société plurilingue est composée majoritairement d’individus capables de s’exprimer à divers niveaux de compétence en plusieurs langues, c’est-à-dire d’individus multilingues ou plurilingues, alors qu’une société multilingue peut être majoritairement formée d’individus monolingues ignorant la langue de l’autre.” C’est le préambule la Charte du plurilinguisme, établie à la suite des 1ères Assises européennes du plurilinguisme (Paris, 24-25 novembre 2005)<sup>13</sup> par l’Observatoire européen du plurilinguisme (OEP)<sup>14</sup>. Ainsi défini, le plurilinguisme est affirmé comme la forme la plus souhaitable de communication en Europe, la seule qui puisse être porteuse de valeurs démocratiques de tolérance et d’acceptation mutuelle. L’objectif de la Charte est de contrecarrer la tendance de l’Europe “au monopole d’une seule langue de communication instrumentalisée” en affirmant “la supériorité d’un plurilinguisme fondé sur les langues de culture”. Le “discours de l’officialité communautaire”<sup>15</sup> s’en tient pourtant au terme très ambigu de multilinguisme et au mot d’ordre, non moins ambigu d’unité dans la diversité.

---

intellectuelle, etc. (Ibid. p.12). Ainsi les personnes ne seraient plus sommées de faire un choix exclusif entre motivations utilitaires et affinités culturelles lorsqu’elles décident quelles langues étudier.

<sup>12</sup> (P. Judet de la Combe et al., 2004 cité par F.Rastier, 2007) La “langue de service” serait ce que les discours émanant des instances européennes qualifient de langue pour la “communication internationale” selon une conception utilitariste des échanges. Elle s’oppose à la notion de “langues de culture”, second terme de la distinction proposée par les auteurs cités.

<sup>13</sup> Les Assises réunissent périodiquement des institutions, des scientifiques, des membres de la société civile pour formuler clairement les défis politiques, culturels, économiques et sociaux que représentent les politiques linguistiques européennes aussi bien au niveau de l’Union, de ses institutions que des Etats membres.

<sup>14</sup> Fondé par des associations françaises - ASIEDIFRES (Association Européenne d’Etudes et de Diffusion sur la Recherche, l’Europe et la Société; APLV (Association des Professeurs de Langues Vivantes), FDEI (Fondation pour le développement de l’Enseignement International) – l’OEP regroupe actuellement des partenaires associatifs allemands et italiens l’on récemment rejoint:VDS (Verein Deutsche Sprache), ASSODILIT (Associazione per la diffusione della lingua e cultura italiana). Par la création d’un réseau européen et régional l’OEP entend mener à bien sa triple mission: assurer une veille stratégique pour le développement du plurilinguisme au sein de l’Union européenne, diffuser les résultats de la recherche dans ce domaine, étendre le réseau aux autres continents. Cf. Lettre d’information n° 18 (2008), <http://www.observatoireplurilinguisme.eu/>.

<sup>15</sup> selon l’expression de F. Grin (2005).

### 3. Du droit linguistique du citoyen au devoir de multilinguisme européen

#### 3.1 La politique linguistique européenne (1990-2008)

En à peine 20 ans, l'évolution de la politique linguistique européenne marque quatre étapes importantes et significatives d'une évolution dans l'identification des enjeux que représente la connaissance des langues étrangères pour l'édification d'une communauté européenne: la reconnaissance du droit linguistique de chacun, le devoir de respecter la diversité linguistique, l'instauration d'un modèle minimum d'enseignement d'au moins deux langues européennes étrangères, l'affirmation du multilinguisme comme facteur de prospérité, en particulier économique.

##### 3.1.1 Reconnaissance du droit linguistique individuel

Avec le Traité d'Amsterdam (1999) est établi le droit linguistique fondamental du citoyen européen: « tout citoyen de l'Union peut écrire à une institution ou organe...dans l'une des langues... et recevoir une réponse rédigée dans la même langue » (art. 21 CE). Depuis le Traité de Maastricht (1992) le régime linguistique de la Communauté est élargi: «tous les textes à publier sont traduits immédiatement dans toutes les langues officielles de la Communauté» (art. 28 Traité de l'UE, 1992). Le modèle linguistique implicite est donc celui d'une Europe de citoyens monolingues (dans la langue officielle de leur pays) et d'une institution communautaire disposant d'un système de traduction / médiation généralisé qui lui garantit ce droit.

##### 3.1.2 Respect de la diversité linguistique

Or la présence en Europe de minorités linguistiques et la forte menace de disparition des langues minoritaires impose une redéfinition du droit linguistique du citoyen européen et l'affirmation d'un devoir de protection de ces dernières. Avec les articles 21 et 22 de la Charte des droits fondamentaux de l'U.E. (2000) est posé le principe du droit à la diversité linguistique et culturelle<sup>16</sup>, sans restriction concernant le statut institutionnel de la langue du citoyen (qui peut être officielle, majoritaire, minoritaire, régionale, d'immigration), et interdiction est faite de la discrimination au motif de la langue.

##### 3.1.3 Langue maternelle + 2 langues étrangères européennes minimum

Parallèlement, le recul des "grandes langues" européennes dans le contexte éducatif européen impose une action commune dans l'enseignement des langues en Europe. Les résolutions du Conseil européen de Lisbonne des 23 et 24 mars 2000 insèrent les langues étrangères au sein d'un cadre européen "programme d'éducation et de formation tout au long de la vie"<sup>17</sup> qui définit les compétences linguistiques de base souhaitables pour les citoyens. Le Conseil européen de Barcelone des 15 et 16 mars 2002 recommande à tous les Etats membres «l'enseignement d'au moins *deux langues étrangères dès le plus jeune âge*»<sup>18</sup>. Rien de très nouveau cependant puisque

<sup>16</sup> « L'Union respecte la diversité culturelle, religieuse et linguistique », JO des Communautés européennes C 364 du 18.12.2000, p. 13. [http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text\\_fr.pdf](http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_fr.pdf)

<sup>17</sup> Conclusions du Conseil de l'Europe des 23 et 24 mars 2000, SN 100/00, point 26, p. 10, consulté à l'adresse suivante : <http://www.sgae.gouv.fr/actualites/docfiles/ConclusionCELisbonne2000.pdf>

<sup>18</sup> Conclusions de la Présidence du Conseil de l'Europe des 15 et 16 mars 2002, SN 100/02, point 44, p. 19, consulté à l'adresse suivante:

la question de la diversité linguistique envisagée sous l'angle de l'éducation et de la formation culturelle avait déjà fait l'objet en 1995 d'une résolution concernant "l'amélioration de la qualité et la diversification de l'apprentissage et de l'enseignement des langues au sein des systèmes éducatifs de l'Union européenne"<sup>19</sup>: "La promotion du pluralisme linguistique" était "l'un des enjeux majeurs de l'éducation", on y réaffirmait "un statut égal pour chacune des langues de l'Union européenne", et la nécessité de permettre à chaque citoyen "d'accéder à la richesse culturelle enracinée dans la diversité linguistique de l'Union européenne." En 2003, la Commission établit un plan d'action pour "Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique" (2004-2006) qui se concrétise en particulier par la création de programmes éducatifs (cf. 3.2).

#### 3.1.4 Le multilinguisme comme "gage de prospérité"

Ce sont enfin les enjeux économiques du multilinguisme que les institutions européennes reconnaissent officiellement, pour les travailleurs, pour les entreprises, et donc pour l'Union. Sous la pression d'une mondialisation croissante des sociétés et des activités, les compétences plurilingues des citoyens sont non seulement une condition sine qua non pour préserver une identité culturelle individuelle et collective, pour construire une cohésion sociale fragilisée, mais bien un atout pour développer la compétitivité économique au sein de l'Europe et sur le marché mondial. Pour la première fois en 2005 le multilinguisme est déclaré "objectif stratégique", la Commission s'engage à "promouvoir le multilinguisme dans la société européenne, dans l'activité économique et au sein même de la Commission"<sup>20</sup> et un portefeuille spécifique est attribué à un Commissaire au multilinguisme. Les "compétences en langues étrangères" sont bientôt déclarées être une "condition préalable à la mobilité de la main-d'oeuvre" et contribuer ainsi "à la compétitivité de l'économie de l'Union européenne"<sup>21</sup>. Une enquête menée auprès de 2000 PME de 29 pays de l'UE (membres et candidats) fait apparaître l'intérêt des entreprises du secteur de l'exportation à disposer d'une main-d'oeuvre qualifiée plurilingue. Suite à la publication de ces résultats (cf. rapport Élan)<sup>22</sup>, les entrepreneurs européens sont directement invités dans le débat sur le rôle économique des compétences plurilingues et sur l'enjeu économique que constitue le développement du multilinguisme dans le monde du travail (Business Forum, Lisbonne novembre 2007)<sup>23</sup>. "Une politique du multilinguisme réussie" est "un gage de prospérité" affirme L. Orban (septembre 2008)

---

<http://www.industrie.gouv.fr/energie/politiqu/pdf/barceloneconclusion.pdf>

<sup>19</sup> Résolution du Conseil, du 31 mars 1995, Journal officiel n° C 207 du 12/08/1995 [http://admi.net/eur/loi/leg\\_euro/fr\\_395Y0812\\_01.html](http://admi.net/eur/loi/leg_euro/fr_395Y0812_01.html) et IVème objectif général du Livre blanc sur l'éducation et la formation qui recommande la « Connaissance de trois langues communautaires » c'est-à-dire la langue maternelle communautaire et « au moins deux langues communautaires ». *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive* (1995). Consultable à l'adresse suivante [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_fr.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf).

<sup>20</sup> «Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme», communication de la Commission européenne du 22 novembre 2005, COM(2005)596.

<sup>21</sup> JO C 172 du 25.7.2006, p. 1. conclusions du Conseil du 19 mai 2006 sur l'indicateur européen des compétences linguistiques.

<sup>22</sup> Cf. Rapport ELAN «Incidences du manque de compétences linguistiques des entreprises sur l'économie européenne» (2006) consultable à l'adresse:

[http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/elan\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/elan_fr.pdf).

<sup>23</sup> Le 'Business Forum', inauguré par le Commissaire au multilinguisme L. Orban, invite les responsables des ressources humaines et les dirigeants d'entreprises à réfléchir sur la manière de tirer profit des compétences linguistiques de leurs travailleurs pour améliorer les résultats de l'économie européenne. Il a pour but de tisser des liens entre les entreprises, le monde de l'enseignement et les pouvoirs publics pour la promotion de l'apprentissage de langues.

car elle peut, dans l'ordre de citation, "augmenter l'employabilité des citoyens, faciliter leur accès aux services et l'exercice de leurs droits et contribuer à la solidarité par un renforcement du dialogue interculturel et de la cohésion sociale"<sup>24</sup>. L'accent est donc mis sur le financement de dispositifs qui doivent permettre aux Etats membres de développer et améliorer l'enseignement des langues étrangères.

### 3.2 Les Programmes éducatifs européens

Les trois grands domaines d'action de la Commission pour développer le multilinguisme sont l'apprentissage des langues tout au long de la vie (cf. EFTLV/LLP), l'amélioration de la qualité de l'enseignement des langues et la création d'un environnement favorable aux langues. Dans le domaine éducatif, la Commission et le Parlement de l'Union européenne financent des programmes<sup>25</sup> visant à soutenir l'acquisition précoce de compétences linguistiques, la créativité et l'innovation dans l'enseignement/apprentissage des langues, à tous les niveaux d'éducation et de formation; à développer des stratégies d'éducation et de formation destinées à atteindre une plus grande efficacité et équité. A cette fin, trois programmes clés - Comenius, Leonardo da Vinci, Grundtvig - ont pour but, respectivement, •de développer la coopération et la mobilité entre les établissements scolaires européens de la maternelle au lycée; •de renforcer l'enseignement des langues dans l'enseignement professionnel jusqu'au baccalauréat; •d'assurer la formation continue des enseignants impliqués dans des pratiques innovantes d'enseignement. Enfin, un « label européen des langues », a été créé pour valoriser les projets particulièrement novateurs dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. Nous examinons ici le soutien européen accordé plus particulièrement à deux types de pratiques innovantes: l'enseignement de type EMILE/CLIL et l'intercompréhension entre langues apparentées (IC).

L'enseignement d'autres matières à travers la pratique de langues étrangères, ou enseignement intégré d'une matière et d'une langue étrangère EMILE/CLIL (Cf. 4. 2.1) fait partie des stratégies recommandées par la politique linguistique européenne. Il est concerné par les programmes Comenius, Leonardo, ainsi que par le Label européen. Les financements européens concernent la mobilité des élèves et des enseignants, le développement des partenariats linguistiques et éducatifs, des projets multilatéraux ou de mises en réseau, ainsi que les échanges et collaborations à distance.

L'intercompréhension entre langues apparentées (Cf. 4. 2.2) est soutenue depuis les années 1990 par le Conseil de l'Europe, à travers le projet de recherche pionnier Eurom4<sup>26</sup> pour les langues romanes, suivi de Galatea,<sup>27</sup> qui ont été menés conjointement avec des équipes des différents pays de langues latines. Ces projets ont fait école (Eurocom,<sup>28</sup> Itinéraires romans<sup>29</sup>) la recherche et l'application s'est étendue

---

<sup>24</sup> Communication de la Commission "Multilinguisme:Un atout pour l'Europe et un engagement commun", Bruxelles, le 18.9.2008, COM(2008) 566.

<sup>25</sup> Les programmes européens éducatifs sont regroupés sous l'intitulé « Education et formation tout au long de la vie » sur le site <http://www.europe-education-formation.fr/>

<sup>26</sup> Projet (1987-1997) dirigé par la linguiste Claire Blanche-Benveniste de l'Université D'Aix-en-Provence en collaboration pour l'Italie avec le linguiste Rafaele Simone de l'Università di Roma Tre (cf. C. Blanche-Benveniste et al., 1997).

<sup>27</sup> Projet développé par Louise Dabène et Christian Degache de l'Université de Grenoble (cf. L.Dabène, 1994).

<sup>28</sup> <http://www.eurocomcenter.com/>

<sup>29</sup> Union latine <http://dpel.unilat.org/DPEL/Creation/IR/index.fr.asp>

à d'autres familles de langues (IGLO<sup>30</sup>, SIGURD<sup>31</sup> et SLAVIC<sup>32</sup>, ICE<sup>33</sup>), ont évolué avec les nouvelles technologies (plateforme Galanet d'apprentissage de l'IC à distance)<sup>34</sup>, se sont étendus à l'école primaire Euro-mania<sup>35</sup>.

En 2009, tous les enjeux du multilinguisme ont été clairement identifiés par les institutions, même si l'ambiguïté du terme demeure. Cela donne lieu à une politique linguistique volontariste qui vise à promouvoir l'enseignement précoce, l'enseignement de 2 langues européennes au moins, l'utilisation de méthodes innovantes qui favorisent l'apprentissage multilingue en rationalisant les pratiques (apprendre simultanément plusieurs langues apparentées ou une matière dans une langue étrangère). La promotion du multilinguisme « est une responsabilité qui incombe à la fois à la Commission et aux États membres, lesquels ont déjà pris d'importantes mesures pour adapter leurs politiques éducatives afin d'améliorer les compétences linguistiques des étudiants à tous les niveaux d'études ». <sup>36</sup> Nous examinerons ci-après de quelle façon les recommandations européennes sont interprétées dans la politique de l'enseignement des langues mise en oeuvre en Italie.

#### **4. L'enseignement des langues en Italie au primaire et secondaire**

Les choix politiques effectués par le ministère de l'Education italien (ci-après MIUR) en matière d'enseignement des langues aux niveaux primaire et secondaire ont le mérite de la clarté: l'anglais est la langue la plus enseignée, de l'école primaire au lycée, suivie par le français pour le second cycle, puisque cette langue n'est quasiment pas enseignée à l'école primaire. Cette orientation manifeste une politique éducative volontariste de l'enseignement de l'anglais, qui s'impose comme "langue de service" unique commune. On peut regretter que ce choix – qui ne sera pas discuté ici – s'effectue au détriment de l'apprentissage d'une deuxième langue européenne, c'est-à-dire en contradiction absolue avec les recommandations de la Commission de l'UE.

##### *4.1 Anglais majoritaire dans les cycles primaire et secondaire*

Conformément aux recommandations européennes, la loi de réforme 53/200337 Moratti introduit l'enseignement obligatoire d'une langue étrangère dès l'école primaire, et de deux langues étrangères européennes pendant toute la durée du collège (1er degré du cycle secondaire, 3 ans). Ces dispositions ont un effet positif rapide<sup>38</sup> puisque le nombre moyen de langues étrangères étudiées par l'élève italien

---

<sup>30</sup> Projet Socrates-Lingua (2003), <http://www.isoc.siu.no/isocii.nsf/projectlist/72071> qui propose l'IC dans 7 langues germaniques sont proposées simultanément.

<sup>31</sup> (DE, NE, SE et NO) <http://www.statvoks.no/sigurd>

<sup>32</sup> Le réseau Slavic encourage l'apprentissage plurilingue des langues slaves auprès des locuteurs de langue maternelle bulgare, polonaise, slovaque, slovène et tchèque.

<sup>33</sup> Programme d'Intercompréhension européenne, Université de Reims, <http://logatome.org/ice.htm>.

<sup>34</sup> Université de Grenoble <http://www.galanet.be/> Socrates Lingua (2001-2004) formation à l'IC pour l'enseignement primaire, secondaire et universitaire.

<sup>35</sup> Méthode pour l'intercompréhension précoce (élèves de 8-11 ans) <http://www.euro-mania.eu/index.php>.

<sup>36</sup> C'est ce qu'affirme le rapport sur la mise en oeuvre du plan d'action «Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique», COM(2007) 554 final du 25.9.2007.

<sup>37</sup> Legge 28 marzo 2003, n. 53, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*, pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 77 del 2 Aprile 2003.

<sup>38</sup> Source *La Scuola in cifre 2007* publiée en 2008 par le Ministero della Pubblica Istruzione Site consulté le 16 janvier 2009. [http://www.pubblica.istruzione.it/dg\\_studieprogrammazione/argomenti.shtml](http://www.pubblica.istruzione.it/dg_studieprogrammazione/argomenti.shtml).

dans l'enseignement secondaire est passé de 0,9 (1996-97) à 1,4 (2006-2007). Selon l'enquête du MIUR pour l'année scolaire 2006-2007:

- 35,9% de la population scolaire (primaire et secondaire) étudient plus d'une langue étrangère;
- 98,6% de la population scolaire (primaire et collège) étudient au moins une langue étrangère<sup>39</sup>;
- 97,8% des élèves du primaire étudient une langue étrangère;
- 97% des élèves du collège étudient deux langues étrangères<sup>40</sup>.

L'enseignement secondaire du 2<sup>nd</sup> degré, actuellement en attente d'une réforme, présente une situation extrêmement complexe au regard des langues, en raison d'une part de la typologie variée des établissements et des filières (*Licei europei, internazionali, classici, scientifici; Istituti tecnici, Licei professionali*) et d'autre part de l'expérimentation linguistique qui y est pratiquée<sup>41</sup>. Il importe de souligner que l'enseignement des langues étrangères n'est pas prévu dans toutes les filières. L'*indirizzo artistico* par exemple est la filière où les langues sont le moins enseignées et la moyenne de langues étudiées par élèves y est de 0,6. Par conséquent, en l'absence de projet expérimental spécifique, certains élèves n'étudient aucune langue étrangère au lycée. C'est en revanche dans les anciens *Istituti magistrali* que les langues étrangères sont enseignées en particulier dans les filières expérimentales de type linguistique (1,6 langue étrangère étudiée par élève). La langue la plus étudiée dans l'enseignement technique et professionnel (*Istituti tecnici e professionali*) est l'anglais. Le tableau 1 indique à l'échelle nationale et pour chaque niveau scolaire considéré (primaire, collège, lycée) le nombre total d'inscrits et le nombre d'élèves qui étudient chacune des quatre langues. Le tableau 2 indique le pourcentage d'inscrits pour chaque langue en fonction du niveau d'enseignement (primaire, collège, lycée).

Tab. 1 – Nombre d'inscrits total et par langue étrangère (06-07).

	Total inscrits	Allemand	Anglais	Espagnol	Français	Autres
Primaire	2.570.208	2.175	2.539.111	1.486	27.436	-
Collège	3.212.360	104.102	1.622.529	202.063	1.281.075	1.691
Lycée	3.359.039	163.670	2.399.133	93.916	694.740	7.580

Source MIUR dati A.S. 2006/07.

Tab. 1 – Pourcentage d'inscrits total et par langue étrangère (06-07).

	Total en pourcentage	Allemand	Anglais	Espagnol	Français	Autres
Primaire	100	0,085%	<b>98,79%</b>	0,058%	1,07%	-
Collège	100	3,24%	<b>50,51%</b>	6,29%	<b>39,88%</b>	0,05
Lycée	100	4,87%	<b>71,42%</b>	2,79%	<b>20,68%</b>	0,22

L'anglais est la langue étrangère unique obligatoire à l'école primaire, avec 98,79% d'inscrits et la langue la plus étudiée dans le secondaire (collège: 50,51%; lycée: 71,42%).

<sup>39</sup> Parfois la langue étrangère n'est pas étudiée en raison de certains types de handicap qui concernent 0,6% des élèves pour l'école primaire et 0,2% pour le collège.

<sup>40</sup> Excepté 0,2% pour cause de handicap et 2,8% des élèves qui n'étudient qu'une langue étrangère pour une raison non précisée par l'enquête.

<sup>41</sup> En vertu de la loi sur l'autonomie des établissements pleinement entrée à régime en 2000, les lycées classiques, scientifiques, linguistiques, les instituts techniques et les lycées professionnels tirent parti des différents projets du MIUR pour ouvrir des parcours de formation expérimentaux qui concernent aussi les langues étrangères.

Ecole primaire : Un programme spécifique de formation professionnelle a été mis en œuvre par le MIUR pour les enseignants d'anglais du primaire (com. 1446/05)<sup>42</sup>. Le volume horaire minimum pour l'anglais prévu est de 396 heures d'enseignement répartis sur les 3<sup>ème</sup> (33 h.), 4<sup>ème</sup> (165 h.) et 5<sup>ème</sup> années (198 h.) du cursus primaire.

Collège: Les programmes officiels du MIUR prévoient 297 h. d'enseignement pour l'anglais (99 h. annuelles pendant les trois ans) visant à un niveau de compétence équivalent au B1 (CECRL). Pour la seconde langue communautaire sont prévues 198 h. d'enseignement (66 h. annuelles pendant les trois ans) visant à un niveau de compétence équivalent au A1 (CECRL). Par conséquent à la fin du collège un élève ayant suivi ce parcours type aura effectué 693 heures d'enseignement d'anglais contre 198 h. d'enseignement d'une deuxième L2.

Lycée: Cette disproportion quantitative des enseignements ne pourra que s'accroître pour la majorité des élèves, qui, comme l'indique le tableau 2 choisissent de continuer à étudier l'anglais, sans nécessairement étudier une seconde langue étrangère, comme nous l'avons vu.

Par ailleurs, des dispositions législatives récentes visent à développer encore l'enseignement de l'anglais au collège selon des modalités qui marquent un recul par rapport au modèle de multilinguisme minimum visé par la loi de réforme 2003 (LM + 2LE) et mettent en question le statut de la seconde langue européenne. Au début de l'année 2009 le décret d'application de la réforme du second cycle de l'ancienne Ministre Moratti (octobre 2005, article 25, alinea 2)<sup>43</sup> est transformé en loi. Il prévoit « d'offrir aux élèves la possibilité d'atteindre en anglais un niveau de compétences analogue à celui qui est le leur en italien » et pour ce faire « d'utiliser les heures prévues pour l'enseignement de la seconde langue communautaire ». L'option en est laissée à l'établissement scolaire autonome et aux familles.

Cette mesure est critiquable pour des raisons de justice linguistique et d'éthique politique: • premièrement, elle remet en cause le caractère obligatoire de la seconde langue communautaire. En effet le renforcement de l'anglais se fait au détriment des heures d'enseignement de la seconde langue, dont on ne sait pas si elle disparaîtra du curriculum des élèves qui ont choisi l'anglais renforcé, ou si elle s'effectuera dans un autre cadre à définir (le texte ne le précise pas); • deuxièmement, le fait que la notion de bilinguisme («livello di apprendimento analogo») en anglais et italien, soit présentée comme un objectif réaliste qui justifierait le choix de cet enseignement renforcé de l'anglais est un argument tout à fait fallacieux<sup>44</sup>; • troisièmement, donner à croire aux familles qu'elles ont la liberté de ce choix, relève de l'illusionnisme compte tenu de l'évolution de l'environnement linguistique qui se met en place dans la société italienne: dans un contexte où la pression croissante de l'anglais sur la langue officielle nationale<sup>45</sup> se fait sentir quotidiennement dans le discours public

---

<sup>42</sup> Ce programme de formation a pour objectif de faire acquérir aux enseignants d'anglais du primaire une compétence B1 ou plus, ainsi qu'une formation méthodologique à la didactique en e-learning intégré.

<sup>43</sup> "2. Al fine di offrire agli studenti l'opportunità di conseguire un livello di apprendimento della lingua inglese analogo a quello della lingua italiana è data facoltà, nella scuola secondaria di primo grado, alle famiglie che ne facciano richiesta, di utilizzare, per l'apprendimento della predetta lingua, anche il monte ore dedicato alla seconda lingua comunitaria. Tale scelta è effettuata al primo anno della scuola secondaria di primo grado e si intende confermata per l'intero corso della scuola secondaria di primo grado ed anche per i percorsi del secondo ciclo di istruzione e formazione." art. 25, comma 2 del decreto attuativo della riforma del secondo ciclo pubblicato il 18/10/2005 dall'allora Ministro della Pubblica Istruzione Letizia Moratti.

<sup>44</sup> Selon les travaux scientifiques des linguistes et psycholinguistes, posséder en anglais ou dans toute autre langue des compétences comparables à celles de la langue maternelle requiert des conditions d'apprentissage/acquisition qui dépassent largement le cadre de l'enseignement scolaire.

<sup>45</sup> L'italien se montre particulièrement perméable aux emprunts anglais, y compris dans des situations de communication publique officielle. Or ces emprunts ne comblent pas toujours un vide lexical, mais se

(institutionnel) lui-même relayé et amplifié par les discours médiatiques, on peut se demander quels parents, non informés des questions linguistiques et psycholinguistiques, ne se laisseront pas convaincre, sans connaissance de cause, de l'urgence d'un «bilinguisme» italien/anglais pour l'insertion sociale et professionnelle de leur enfant...

Enfin, cette mesure –fondée sur l'augmentation quantitative d'un enseignement cloisonné traditionnel déjà très copieux pour l'anglais– apparaît tout à fait rétrograde au moment où la Commission européenne, en se fondant sur les résultats des recherches en linguistique et en didactique des langues, recommande de mettre en place des approches innovantes et transversales. Ces pratiques font d'ailleurs l'objet d'une expérimentation active, quoique non généralisée à l'ensemble du territoire italien.

#### 4.2 L'enseignement EMILE/CLIL/ALI en Italie

Traditionnellement présent dans les régions bilingues à statut linguistique spécial, et au sein des “sections bilingues”, l'enseignement EMILE/CLIL/ALI donne lieu à de nombreuses expérimentations qui restent cependant très localisées sur le territoire.<sup>46</sup>

##### 4.2.1 L'enseignement EMILE/CLIL/ALI et la législation

L'Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère EMILE<sup>47</sup> est explicitement prévu, en anglais, par la législation italienne pour l'enseignement secondaire supérieur. Le « *Schema di decreto legislativo sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*” (2005) précise que le programme de la dernière année du lycée<sup>48</sup> prévoit “*l'insegnamento, in lingua inglese, di una disciplina non linguistica*”. Il consiste à enseigner une discipline distincte de la langue (DNL)<sup>49</sup> dans un vecteur inhabituel – une langue étrangère – qui devient langue d'enseignement de la matière. Cela advient généralement dans des contextes pédagogiques bilingues ou plurilingues, c'est-à-dire là où l'enseignement est pratiqué dans deux ou plusieurs langues. Il s'agit d'une approche méthodologique innovante allant bien au-delà de

---

substituent dans l'usage au lexique italien existant dans les domaines politiques et économique en particulier (i.e. *welfare; devolution; escalation; comodities; authority, manager, jobline; database, screening, competence profile, working class ...*) sans qu'aucune mesure nationale d'aménagement linguistique ne vienne réguler cette tendance.

<sup>46</sup> Nous tenons tout particulièrement à remercier Mesdames Marianne Tomi, Attachée de coopération linguistique (BCLA) et Fiorella Casciato (D.G. per gli Affari Internazionali, MIUR) de la disponibilité qu'elles nous ont accordée pour répondre précisément à toutes nos questions.

<sup>47</sup> En italien ALI (Apprendimento Linguistico Integrato), en anglais CLIL (Content and Language Integrated Learning). Il existe bien d'autres dénominations dans la littérature sur le sujet, mais nous nous en tiendrons à celles qui sont utilisées par le réseau européen Eurydice.

<sup>48</sup> Art. 3, alinea 3. Excepté les lycées linguistiques pour lesquels sont prévus un enseignement EMILE/CLIL en anglais (en 3<sup>e</sup> année) et dans la seconde langue communautaire ( en 4<sup>e</sup> année). cf. [http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2005/dlgs\\_secondociclo.shtml](http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2005/dlgs_secondociclo.shtml), site consulté le 31 mars 2009.

<sup>49</sup> La matière intégrée à la langue est traditionnellement appelée DNL (discipline non linguistique). Pour des raisons de clarté, nous utilisons cette appellation dans cet article, mais nous soulignons qu'elle est impropre car elle cultive l'illusion d'une distinction entre savoir et langage. Tout apprentissage disciplinaire recourt à la verbalisation et au langage, nécessite des compétences linguistiques et, comme le savent bien les enseignants de mathématiques par exemple, est conditionnée par celles-ci en même temps qu'elle les construit..



l'enseignement cloisonné traditionnel des langues étrangères (LE)<sup>50</sup>. L'apprentissage de la discipline se fait avec et à travers une LE dans une situation d'immersion linguistique. Cette approche présente au moins trois avantages majeurs:

- sur le plan organisationnel, elle permet d'intensifier l'enseignement des LE sans alourdir les horaires scolaires;
- sur le plan pédagogique, elle implique une approche transversale et collaborative motivante (coprésence des enseignants de langue et de la DNL) et fait émerger des aspects du processus général d'apprentissage qui sont à explorer;
- sur le plan cognitif, l'élève est confronté à des situations de communication authentiques (résolution de problèmes, accomplissement de tâches) dont la recherche a montré les effets positifs dans le domaine de l'apprentissage des langues. L'élève prend alors une exacte mesure des objectifs d'apprentissage qu'il doit atteindre en LE et des efforts à fournir. L'implication cognitive et affective étant forte, la mémorisation est facilitée.

#### 4.2.2 EMILE/CLIL entre "sections bilingues" et expérimentation

L'enquête Eurydice (2006)<sup>51</sup> montre que l'Italie est active dans ce domaine depuis les années 1990 avec des projets pilotes concernant les différents niveaux d'enseignement: primaire, secondaire (collèges, lycées et Instituts techniques et professionnels). L'enseignement préprimaire n'est pas exclu de ce secteur puisqu'on y expérimente des activités effectuées dans une autre langue que la langue de scolarisation. Pour la formation professionnelle des enseignants, il existe également des projets régionaux qui se focalisent sur l'approche intégrée d'une langue et d'une matière et sur les échanges d'expériences dans ce domaine.

L'enseignement en français (en allemand, en anglais et en espagnol)<sup>52</sup> d'une matière de type EMILE/CLIL concerne majoritairement l'enseignement secondaire du second degré et est proposé dans deux situations distinctes:

1) dans le cadre de l'expérimentation linguistique à travers des initiatives locales financées par les fonds propres des établissements concernés dans le cadre de l'autonomie scolaire<sup>53</sup>; et dans ce cas, l'école primaire est concernée, en particulier dans les régions pionnières dans l'expérimentation (cf. 4. 2.3);

2) dans les "sections bilingues" des lycées "européens" et "internationaux"<sup>54</sup> qui relèvent du cadre législatif fixé par les accords de coopération culturelle bilatéraux et qui sont fédérées en réseau de l'enseignement bilingue<sup>55</sup>. La section bilingue italo-

---

<sup>50</sup> Lequel part généralement d'une alphabétisation dans la langue étrangère sans exploiter méthodiquement les acquis antérieurs de l'élève dans les langues qu'il connaît déjà (langue maternelle, langue seconde, etc.).

<sup>51</sup> *L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*, Bruxelles 2006, Eurydice, consultable sur le site: <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/>

<sup>52</sup> Il est fréquent que les projets et initiatives majoritaires dans une langue étrangère cible favorisent le développement de projets similaires dans les autres langues.

<sup>53</sup> Legge dell'Autonomia artt. 1 - 5 - 6 DPR 275/99 e l'art.1 della Direttiva n.74 del 27/6/2002 sulla Formazione.

<sup>54</sup> On désigne respectivement sous ces dénominations le *Liceo classico europeo* et le *Liceo a indirizzo internazionale* mis en place par le Ministère italien. Le terme d'enseignement bilingue traditionnellement utilisé se réfère au cas où "aux côtés de la langue de scolarisation (nationale, officielle, naturelle), on privilégie une deuxième langue qui – immédiatement ou avec un léger décalage temporel – se joint à cette langue de scolarisation en tant que langue d'apprentissage pour un certain nombre de disciplines scolaires." (J. Duverger, 2008).

<sup>55</sup> L'accord bilatéral italo-français a été signé en 1949. En 2001, suite à une initiative conjointe du MIUR et de l'Ambassade de France est institué un réseau des établissements où est pratiqué le bilinguisme italien-français. Pour l'Italie, le site de référence est à l'adresse suivante: <http://www.francaitinera.org/>.

française débouche sur la délivrance d'un double diplôme de fin d'études secondaires l'Esabac<sup>56</sup> qui entrera en vigueur en 2010 et qui donnera à ses détenteurs les mêmes droits dans les deux pays en particulier pour l'accès à l'enseignement supérieur.

Toute expérimentation linguistique de type EMILE/CLIL réussie et développée dans le cadre d'un cursus d'enseignement (plusieurs années consécutives) peut déboucher sur la création d'une section bilingue<sup>57</sup>, selon un protocole supervisé par le Bureau de coopération linguistique et artistique de l'Ambassade de France.

#### 4.2.3 Régions, effectifs concernés et matières enseignées en français

Les sections bilingues italo-françaises concernent 3000 élèves en 2008; 6 Lycées internationaux à option française<sup>58</sup>; une quinzaine de Lycées classiques européens, répartis dans l'ensemble de l'Italie qui, depuis 1992 développent une expérimentation fondée sur l'enseignement des langues anciennes et des langues vivantes; 3 lycées « non statali » (2 lycées privés à Turin, 1 lycée municipal à Gênes) assimilés au dispositif des lycées classiques européens. Les régions phares pour l'expérimentation, la recherche et la formation EMILE/CLIL sont le Piémont où l'Université de Turin est très active<sup>59</sup>, la Lombardie <sup>60</sup>, la Vénétie avec l'Université Ca' Foscari<sup>61</sup>. L'expérimentation est aussi présente dans les régions "PON" <sup>62</sup> considérées comme prioritaires pour l'attribution des fonds européens, lesquelles n'ont pas nécessairement développé une politique de réseau mais bénéficient pour les enseignants des 4 langues enseignées au collège du projet de formation<sup>63</sup>. Les DNL véhiculées en français sont actuellement: l'histoire (majoritairement), la géographie, l'histoire-géographie, plus rarement l'histoire de l'art (quatre lycées classiques européens), les sciences, l'économie et le droit (un lycée).

---

Un site des sections bilingues francophones dans le monde a été créé à l'occasion d'Expolangues 2009 Paris: <http://lefieldubilingue.org/>.

<sup>56</sup> L'Esabac, (*Esamo di stato* + Baccalauréat) qui s'inspire de l'Abibac (*Abitur* + Baccalauréat) diplôme franco-allemand, est à l'état de projet depuis plusieurs années déjà dans la région bilingue du Val d'Aoste. Le 24 février 2009, l'Italie et la France ont signé un accord visant à l'instauration pour les sections bilingues de ce double diplôme (cf. <http://www.francaitinera.org/spip.php?article76>, le site des établissements italiens du secondaire supérieur proposant une section bilingue italien-français, consulté le 31 mars 2009).

<sup>57</sup> C'est le cas du *Liceo classico Canova* (Treviso) et de l' *Istituto professionale per il Turismo Datini* (Prato) où les sections seront actives en 2009-2010. Le BCLA a pour rôle de piloter les sections bilingues, d'encadrer les établissements qui souhaitent en créer une. À cet effet il a publié un Vademecum, diffuse une Lettre d'information et offre une riche documentation bibliographique et sitographique aux enseignants.

<sup>58</sup> Florence depuis 1989, Bologne 1991, Tarante 1992, Rome 1994, Alba 1996, Sassari 2000.

<sup>59</sup> Le séminaire « CLIL/EMILE, communiquer les disciplines en langues étrangères : de la théorie à la pratique » (19 février 2009) coordonné par Marie-Berthe Vittoz, Teresina Barbero et Adriana Teresa Damascelli, a réuni plus de 150 participants.

<sup>60</sup> Le premier projet TIE-CLIL financé dans le cadre Socrates-Langue A voit le jour en 1998 et vise à développer la formation professionnelle initiale et continue des enseignants de langues étrangères et de DNL. Il donne lieu en Lombardie au projet ALI-CLIL qui initie en 2000 la formation à distance des enseignants de LE et de DNL.

<sup>61</sup> Le Département de sciences du langage de l'Università di Ca' Foscari propose une formation de 3ème cycle en un an pour des enseignants (ou futurs enseignants) sur le thème du CLIL/EMILE.

<sup>62</sup> Il s'agit des 4 régions concernées par la formation *PON-lingue* définies dans le programme 2007/2013 comme « *Regioni dell'obiettivo Convergenza* », à savoir: la Calabre, la Campanie, Les Pouilles et la Sicile.

<sup>63</sup> Projet PON-lingue pour la formation des enseignants (80% à distance – 20% en présence).

#### 4.2.4 Formation des enseignants EMILE/CLIL

Pour l'année 2009-2010 le MIUR (Délégation Générale aux Affaires internationales) apporte son soutien à deux projets de formation continue des enseignants EMILE/CLIL<sup>64</sup>. Le premier s'adresse aux établissements ayant une section bilingue ou en passe d'en créer une et se situe donc dans le cadre de l'Accord de coopération italo-français<sup>65</sup>. La sélection identifiera 8 établissements italiens du second degré pour accueillir un enseignant français de DNL ou d'italien langue étrangère pendant deux semaines. L'enseignant devra enseigner le FLE ou la DNL en français<sup>66</sup>.

Le deuxième est un projet trinational d'enseignement intégré des sciences en français, italien, allemand<sup>67</sup>, promu en collaboration et avec le cofinancement des agences de coopération (BCLA, Goethe Institut). Il s'adresse à tous les établissements (lycées d'enseignement général et technique) qui expérimentent l'enseignement intégré (et non plus les seules sections bilingues). Ce projet vise par le biais d'une collaboration binationale entre professeurs et par la production concertée de matériel didactique, à développer l'intérêt pour la didactique plurilingue et pluriculturelle. Au moment où nous écrivons ces lignes 170 établissements italiens, 124 établissements français et 64 établissements allemands ont posé leur candidature (6 italiens, 3 français et 3 allemands seront retenus). Le projet, également à l'étude pour l'espagnol (Cervantes) se heurte à un obstacle significatif: l'italien langue étrangère est peu enseigné dans les établissements espagnols, par conséquent il est difficile de mobiliser l'intérêt des établissements pour l'enseignement EMILE/CLIL en italien et le projet est compromis faute de lycées espagnols.

Les critères de sélection des établissements participants, adoptés d'un commun accord entre le MIUR et les agences de coopération culturelle (BCLA et Goethe Institut) obéissent à un double objectif: assurer la dissémination du projet sur l'ensemble du territoire national (et non pas seulement sur les poles habituellement actifs), et toucher différents types d'établissements supérieurs, en particulier l'enseignement technique et professionnel. Pour l'enseignement véhiculé en français les établissements retenus sont situés à Turin (Piémont), Recanati (Marches) et Palerme (Sicile); pour l'allemand à Cento (Emilie-Romagne), Rome (Latium) et Bari (Pouilles). Parmi le 6 lycées pressentis figurent 2 *Licei classici*, 2 *Licei scientifici* et 2 *Istituti tecnici* (*indirizzo turistico et commerciale*).

#### 4.3 L'intercompréhension entre langues apparentées en Italie

Cette méthode se fonde sur l'idée que, si une personne connaît déjà une langue, elle peut très facilement, par transfert de compétences linguistiques et en apprenant à

---

<sup>64</sup> Au moment où j'écris ces lignes, les candidatures retenues pour les deux projets n'ont pas encore été officiellement communiquées. Les informations publiées ici ont pour seul objet de tenter de comprendre les dynamiques en jeu de la part des différentes parties prenantes dans le développement du CLIL/EMILE en Italie: les établissements et le corps enseignant; les institutions italiennes et le cas échéant les institutions des autres pays partenaires.

<sup>65</sup> "Echange d'enseignants d'une matière intégrée à la langue étrangère" cf. <http://www.francaitinera.org/spip.php?article75>

<sup>66</sup> Il est à noter que 68 établissements italiens sont candidats, alors que les établissements ayant une section bilingue, qui sont prioritaires pour ce projet, sont moins de 25. Ce chiffre peut être interprété comme un désir d'échange de la part des enseignants de langue, mais aussi comme le signe d'une méconnaissance des critères requis pour participer au projet. (sections bilingues et enseignement intégré).

<sup>67</sup> "Sciences et langues européennes. Apprentissage intégré d'une matière dans les écoles italiennes, françaises, allemandes"cf. <http://www.francaitinera.org/spip.php?article73>

appliquer certaines stratégies, lire efficacement et comprendre des textes écrits puis des discours oraux dans les langues étrangères appartenant à la même famille linguistique. Elle permet donc l'existence de situations de communication où les personnes se comprennent mutuellement tandis que chacun s'exprime dans sa propre langue. Les langues appartenant à la même famille (romanes, germaniques, slaves...) sont "voisines" ou "apparentées", c'est-à-dire qu'elles possèdent un fort degré de ressemblance qui rend possible la compréhension même sans apprentissage préalable. Sans imposer à l'élève un apprentissage en LE qui parte de zéro, on l'entraîne à tirer profit de ce qu'il connaît – sa langue maternelle, éventuellement une langue seconde voisine si sa langue maternelle n'est pas apparentée à la LE – en prenant conscience de ce savoir linguistique et de sa valeur dans le cadre d'un apprentissage. L'effort cognitif requis se concentre sur le repérage de ces similitudes, sur la découverte de régularités simples qui servent de passerelles pour accéder au sens quand la ressemblance n'est pas immédiate.

#### 4.3.1 L'IC et la législation italienne

Stratégie de communication pratiquée depuis toujours en particulier par les marchands et les voyageurs (Cf. F. Grin, 2008) l'intercompréhension entre langues voisines<sup>68</sup> n'est pourtant pas encore entrée dans les pratiques d'enseignement scolaire en Italie et est absente des programmes.

#### 4.3.2 Recherche et expérimentation en IC en Italie

L'expérimentation dans le domaine de l'intercompréhension des langues romanes n'est pas actuellement traçable sur le terrain dans l'enseignement primaire et secondaire. Pourtant l'expérimentation et la recherche existent. Ainsi le Ciid (Cooperativa insegnanti di iniziativa democratica), organisme de formation des enseignants agréé par le MIUR depuis 1982, est partenaire italien du projet européen Euro-mania (cf. 3. 2) d'apprentissage simultané précoce des langues romanes et auteur d'un programme d'IC pour l'espagnol, l'italien et le portugais<sup>69</sup>. Dans l'enseignement supérieur en revanche, trois universités publiques italiennes sont actives dans les secteurs de la recherche et de la formation à l'IC. A Roma Tre est actuellement en préparation Eurom5, successeur de la méthode pionnière Eurom4, qui se voit enrichie du catalan<sup>70</sup>. A l'Université Ca' Foscari (Venise) l'IC est un domaine d'étude pour les étudiants de linguistique et de didactique<sup>71</sup> et la recherche sur l'intercompréhension orale en langues romanes a fait l'objet d'un colloque en 2006<sup>72</sup> et de publications (M.-C. Jamet, 2007 et actes du colloque à paraître). L'Université de Cassino, partenaire de longue date du projet Galanet<sup>73</sup> (cf. 3. 2) et active dans la formation de ses étudiants de langues à l'IC est actuellement

---

<sup>68</sup> Les termes anglais allemand et français révèlent une perspective différente à l'égard du concept: les termes *receptive multilingualism/Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen* met l'accent sur les compétences individuelles passives du locuteur tandis que le concept d'intercompréhension met en relief un objectif partagé de compréhension mutuelle, qui présuppose, de la part de chacun, une attitude active d'adaptation et d'ouverture à l'autre pour développer des stratégies de facilitation.

<sup>69</sup> LaLiTa <http://www.ciid.it/lalita/index.html>.

<sup>70</sup> Elisabetta Bonvino est la responsable du projet pour l'université partenaire italienne Roma Tre.

<sup>71</sup> BAGGIO, I. (2008), L'intercomprensione tra italiano e portoghese, Tesi di laurea, Università Ca' Foscari di Venezia. Directeur de la recherche Paolo Balboni.

<sup>72</sup> Colloque organisé par le Do.Ri.F et l'université Ca'Foscari, "Orale e intercomprensione tra lingue romanze: ricerche e implicazioni didattiche".

<sup>73</sup> Marie Hédiard est la coordinatrice du projet Galanet pour l'Université de Cassino.

partenaire du projet Galapro (2008-2010, LLP KA2) pour la formation des enseignants (primaire, secondaire et université)<sup>74</sup>.

Nous voyons donc que parallèlement à une politique d'enseignement des langues rétrograde pour les cycles primaire et secondaire et qui reflète une vision tout à fait réduite du multilinguisme recommandé par l'UE, il existe en Italie un intérêt institutionnel et professionnel, une riche expérimentation et une recherche universitaire active pour développer deux pratiques d'enseignement innovantes favorisant la construction d'un plurilinguisme individuel effectif.

## Conclusions

L'ambiguïté essentielle du terme de multilinguisme omniprésent dans les discours officiels fait que l'interprétation des recommandations européennes concernant le multilinguisme qui devrait caractériser l'UE, ses Etats membres et leurs citoyens, peut donner lieu à des modèles linguistiques très différents, voire contradictoires. Pourtant, même si elle n'est pas nommée, la notion de plurilinguisme entendue comme connaissance individuelle de plusieurs langues étrangères est affirmée dans les textes comme un enjeu économique, social et culturel, ainsi le modèle linguistique minimum vers lequel devraient tendre les Etats pour leurs citoyens est LM+2 LE. Il en résulte une tension entre un modèle de multilinguisme minimal réduit à la portion congrue (LM+Anglais) et un plurilinguisme de la majorité des citoyens qui est le seul garant possible d'une réelle prospérité culturelle, sociale et économique.

L'Italie et la politique nationale pour l'enseignement des langues qui y est menée illustrent assez bien ces tendances opposées. D'un côté, le législateur, après avoir pour un temps œuvré pour l'enseignement d'une deuxième LE, opte pour un renforcement du modèle LM + Anglais, déjà largement majoritaire (primaire et secondaire) par une augmentation des horaires d'enseignement de la langue. De l'autre, il existe des pôles très actifs et des projets de recherche et d'expérimentation, soutenus par le MIUR, en faveur de l'innovation dans les méthodes d'enseignement des langues, qui invitent à une autre conception des langues et de leur apprentissage. Si la volonté du législateur italien de développer l'anglais comme "langue de service" peut être légitime, la méthode pour y parvenir est rétrograde et probablement inefficace. Alourdir encore les horaires d'enseignement ne garantit pas une meilleure efficacité didactique, le faire au détriment des autres langues est contraire à une éthique de préservation de la diversité et signifie que les enjeux réels du plurilinguisme n'ont pas été saisis. Or ces enjeux valent aussi pour la langue italienne officielle, son devenir face à l'anglais et son statut précaire en tant que langue étrangère, comme nous l'avons vu.

En revanche les expérimentations d'enseignement intégré EMILE/CLIL et d'IC montrent qu'il est possible d'innover dans l'enseignement des langues en proposant une didactique plus efficace du point de vue cognitif parce qu'elle est précoce et simultanée (une langue et une matière/plusieurs langues voisines) et qu'elle construit dès lors, très tôt, tout en préconisant l'acquisition de compétences linguistiques partielles, un terrain fertile pour les apprentissages linguistiques futurs. Certes ces projets pilotes italiens menés dans le cadre de collaborations binationales et internationales institutionnelles sont encore très localisés, mais ils font l'objet d'un intérêt de plus en plus accru de la part d'enseignants et d'étudiants de langues passionnés, du cycle primaire à l'université. Cela nous autorise donc à être optimiste

---

<sup>74</sup> Maddalena De Carlo est la coordinatrice du projet Galapro pour l'Université de Cassino.

quant au modèle de multilinguisme ultime que l'Italie va effectivement développer, grâce à l'école primaire et secondaire sur son territoire.

## Bibliographie

- BÄR M. (2004) *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen : Konsequenzen für Sprach-und Bildungspolitik*, Shakerverlag, Aachen.
- BAGGIO, I. (2008), *L'intercomprensione tra italiano e portoghese*, Tesi di laurea, Università Ca' Foscari di Venezia, Dir. Paolo Balboni.
- BENUCCI A. a cura di (2005), *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*, Torino, Utet libreria.
- BLANCHE-BENVENISTE C. et A. VALLI, (1997) *L'Intercompréhension: le cas des langues romanes*, *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, numéro spécial, janvier 1997.
- BLANCHE-BENVENISTE C. *EuRom4, metodo di insegnamento simultaneo delle lingue romanze*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.
- BONVINO E., S. CADDEO, A. DERANSARD, M. LE BESNERAIS (2008), "Intercompréhension : un concept hétérogène, des enseignements ciblés", *Le Français dans le monde*, Janvier-février 2008 - N°355.
- DABENE L. (1994), "Le projet européen GALATEA: pour une didactique de l'intercompréhension en langues romanes", in J. Stolidi (dir.), *Etudes hispaniques n°22*, Actes du colloque d'Aix-en-Provence, mars 1992.
- DABENE L. et al. (eds) (2002), *Galatea : Méthode pour francophones d'entraînement à la compréhension de l'espagnol, de l'italien et du portugais*.
- DRESEMANN B. (2007) "Receptive multilingualism in business discourses" in Thije, Jan D. ten and Ludger Zeevaert (eds.), *Receptive Multilingualism: Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. 2007, John Benjamins, (pp. 179-193)
- DUVERGER J. (2008), "De l'enseignement bilingue à l'éducation plurilingue", *Le Français dans le monde*, Janvier-février 2008 - N°355, consultable sur le site <http://www.fdlm.org/file/article/355/plurilingue.php>
- GRIN F. (2005), *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique*. Rapport au Haut Conseil de l'évaluation de l'école (n° 19), Ministère de l'éducation nationale, Paris.
- GRIN F. (2008), Préface, in *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, sous la direction de Virginie Conti et François Grin (eds), Chêne-Bourg ; Paris : Georg éd., impr. en Suisse Publ. à l'issue d'un séminaire organisé en 2006 à Genève.
- JAMET M.-C. (2007), *À l'écoute du français. La compréhension orale dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*, Gunter Narr Verlag Tübingen.
- JUDET de la COMBE P. et H. WISMANN (2004), *L'avenir des langues. Repenser les humanités*, Paris Cerf, 2004.
- MEISSNER, F.-J., MEISSNER, C., KLEIN, H., STEGMANN, T. (2004), *Introduction à la didactique de l'eurocompréhension, EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début.*- Aachen : Shaker-Verlag.
- RASTIER F. (2007), *Eloge paradoxal du plurilinguisme*, *Texto !*, juillet 2007, vol. XII , n° 3, Numéro coordonné par Régis Missire. Disponible à l'adresse [http://www.revue-texto.net/Reperes/Themes/Rastier/Rastier\\_Eloge.pdf](http://www.revue-texto.net/Reperes/Themes/Rastier/Rastier_Eloge.pdf)
- TEYSSIER Paul (2004), *Comprendre les Langues Romanes, du français à l'espagnol, au portugais, à l'italien et au roumain : méthode d'intercompréhension*, Chandeigne, 2004

THIJE J. and ZEEVAERT L. (2007) *Receptive Multilingualism: Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. Utrecht University / University of Hamburg, Hamburg Studies on Multilingualism 6, John Benjamins.

*Riassunto.* Il termine “multilinguismo” è altamente ambiguo in quanto non implica necessariamente che i membri del gruppo sociale o del territorio considerati siano in possesso di abilità plurilingue individuali. Tale termine può essere persino fonte di malinteso, a giudicare dalla dinamica delle lingue attualmente seguita in Europa, che sembra indirizzarsi progressivamente verso un modello di anglofonia esclusiva che lascia poco spazio a ogni alternativa linguistica. L'Italia rappresenta un esempio eclatante di questo paradosso. Da una parte, l'inglese è la lingua straniera obbligatoria nella scuola primaria e quantitativamente dominante nella scuola secondaria mentre le recenti disposizioni ministeriali minacciano di ridurre ancora lo spazio della seconda lingua comunitaria; dall'altra esistono dei poli attivi e dei progetti pilota nel campo dell'innovazione e della riflessione riguardo la didattica delle lingue, la formazione degli insegnanti e la promozione del plurilinguismo, seguendo un approccio che integra apprendimento linguistico e contenuto della disciplina e incoraggia l'intercomprensione fra “lingue vicine”.

*Parole chiave:* EMILE/CLIL, Intercompréhension entre langues voisines, multilinguisme, enseignement des langues aux cycles primaire et secondaire

# TOWARDS SUSTAINABLE EUROPEAN INTEGRATION

## *Abstract*

This study focuses on present-day results of EU documents on language policy and multilingualism. In fact, in recent years, EU institutions have become more sensitive to the problem of communicative competence and language learning for European citizenship in the context of intercultural understanding and multilingualism as part of the European vision. As a result, a number of proposals treating these issues have emerged and have been surveyed in several documents, such as the *White Papers* and the *Standard Eurobarometer* reports from 2006 onwards. The analysis also considers the keywords used in institutional documentation and shows how, on this level, language serves the function of marking discourse in the debate, to meet the ends of harmonising the cultural environment and sustaining integration.

## **1. Multilingualism, language training in the EU and certification for academic and professional purposes**

According to Heller (1987, p.783):

*Language is a means of establishing social ties (and it contributes to) any understanding of the processes of inclusion and exclusion which constitutes the maintenance or change of boundaries on which social organization and identity are based.*

Therefore, in order to study multilingualism, cultural mixing and adaptation in the EU it is fundamental to consider the idea of culture as a system which includes diversity and interculturality. As a matter of fact, the necessity of attuning people to different languages and cultures represents both the expected goal and a reliable measure of the current situation in most European countries:

*Languages are fundamental for Europeans wanting to work together. They go to the very heart of the unity in diversity of the European Union. We need to nurture and promote our linguistic heritage in the Member States but we also need to understand each other, our neighbours, our partners in the EU. Speaking many languages makes businesses and citizens more competitive and more mobile.*<sup>1</sup>

The stress on multilingualism in communication, culture and education policies has received special attention from the European Commission over the past months. In public speeches delivered in Brussels in March<sup>2</sup> and April<sup>3</sup> 2008 the European

---

<sup>1</sup> L. Orban (2008), European Commissioner for multilingualism. (retrieved on 15th December 2008): [http://europa.eu/commission\\_barroso/orban/index\\_en.htm](http://europa.eu/commission_barroso/orban/index_en.htm).

<sup>2</sup> L. Orban (2008), *Multilingualism- essential for the unity in diversity of the EU*, Debate at the College of Europe, Natolin, 6<sup>th</sup> March.

<sup>3</sup> L. Orban (2008), *Making the most of Europe's linguistic diversity*, public hearing, Brussels 15th April.; *Towards a comprehensive strategy for multilingualism*, Hellenic Parliament, Athens 17<sup>th</sup> April.



Commissioner for Multilingualism, Leonard Orban, emphasized its importance for national education authorities and for Europe's decision-makers. The current recognition of 23 official languages requires adequate policy provision to make the most of our linguistic diversity and offer an across-the-board way of thinking about different languages for a new kind of community with new business opportunities. In fact, communication in this new social context will have to take into account the problem of migration and the preservation of the culture of origin, although it is vital to educate people from a different culture in the language of the host country for professional and social needs.

It will also be essential to introduce innovation and technology into language learning and to promote European languages outside the Union. Competition in the international economic setting encourages the exchange between EU- and *non*-EU languages (such as Chinese).

## **2. “Unity in diversity”**

Leonard Orban is very aware of the economic dimension of languages as a means of growth and employment, in view of the increasing demand for higher job qualifications by 2015. Furthermore, he considers the socio-cultural dimension of languages to be a key-point because it not only opens up more opportunities in education, work and services, but also promotes mutual respect and better integration.

In this view, new strategies for language learning represent the idea of “unity in diversity” at the basis of a multilingual Europe and present diversity as an opportunity for better employability and business competition.

It has often been emphasized how the traditional perspective of the interacting of languages and other disciplines is not enough for concrete results in a pan-European framework. Instead contacts, migration and multilingualism boost intercultural dialogue. In this context Eurolinguistics studies have played an important role, either in aiming at the harmonisation of language, culture, and education, or pin-pointing the need for adequate professional training in order to assimilate multilingual skills and accommodate intercultural varieties. In fact, these tasks represented a moot point during the 2005 Uppsala Symposium, as an effective contribution to the debate on the Europeanisation of language studies. Along with the Eurolinguistics' interest in the investigation of linguistic changes, some innovative teaching and testing methods have been developed in recent years, in accordance with the proposal to enhance thorough communicative skills and certify the exact level of ability. One of these is the Common European Framework.

The International Language Certification Board and Training Institute's teaching method served as a seven-level model of achievement to create the Common European Framework (CEF) of reference for languages in the EU. Not only the assessment of the four skills is taken into account, but also the use of the language, according to the level of achievement. As far as the English language learning is concerned, in addition to these criteria of assessment, a certification for ESP (English for Specific Purposes) has been provided by the joint efforts of some Italian and European universities<sup>4</sup> (Cucco Robbiolio 2008), owing to the fact that

---

<sup>4</sup> The *TOESP* - “*Test of English For Specific Purposes*” aims to assess language skills in the various sectors. The certification was conceived and developed by Professor Giuseppe Gaetano Castorina, Head of the

*English increasingly operates as a vehicle of communication detached from the notion of a bond between a state, national identity or culture, historical tradition and geographical territory that guided modernity and the European nation-state* (Narkunas 1999).

In the CEF system, academic certification provides the opportunity to test professionals in different sectors of the language, in view of the need for specialised users, aimed at enabling them either to manage scientific lexis and texts or understand semantic and pragmatic values in discourse. Only in this perspective can Europe hope to be considered a cultural and linguistic unit, closing the gap between *institution-centred* and *citizen-centred* communication. Along with certification models, Italian universities have arranged conferences and workshops on European and world communication, investigating the dynamics of the cultural environment, as well as the difficulties related to linguistic training and usage in the workplace.

### **3. Cultural Inferences in Language**

The relationship between language and culture influences speakers' world-views (Scollon & Scollon 2001). Given such evidence, different cultural perspectives affect people's communicative patterns differently. Atkinson (2004) categorizes the types of cultural perspectives in communication, dividing them into three groups: the first one combines extended political groupings and ethnic communities, which share activities and perspectives, but ignores disaggregating phenomena like immigration and social differences. In the second group he places those views of culture which are the basis of thought innovation; these views emphasize change, inequality and difference in the international circulation of ideas, though he highlights the significance of favouring the *sharedness* of goals and activities. Finally, he elicits the idea that models are formed and transformed through the continuous negotiations of everyday life, identifying the influence of mass and popular culture on ideology and practices. An argument to sustain this classification is the well known importance of understanding the conventions, applications, values and limits of specific communities; hence it would be desirable to develop national language programmes that consider all these variables in disciplinary discursive practices. In fact, the European awareness of integrating language training and disciplinary knowledge has not met a real and effective provision.

### **4. EU Documents**

In recent years effective communication has become a key concept and policy makers in the EU have become more sensitive to the question of communicative competence. The main problems are the unresolved tension between language primarily as the acquisition of linguistic skills and communicative behaviour, as well as a poor understanding of the relationship between language as communication and language as a vehicle for the expression of knowledge. Programmes providing accommodation and understanding of cross-cultural problems and intercultural variations need prompt adjustments. A number of proposals for EU action in terms of Communication Policy have featured in several official documents from the Maastricht Treaty onwards. It is the case of the two *White Papers on Communication Policy* (2006)

and *Communicating Europe in Partnership* (2007), which put forward ideas for joint action by various key players, in order to *connect, communicate and close the information gap*, in view of a pan-European culture. Better communication by national and local public authorities and other interested parties could partially overcome the divide between people and the policy makers, by breaking down language barriers and shaping a genuine dialogue between the institutions and citizens.

The two *White Papers, Communication Policy* (2006) and *Communicating Europe in Partnership* (2007) and in recent years also one of the *Eurobarometer* reports (Flash EB n. 217, Dec. 2007) on *Intercultural dialogue in Europe* issued by the European Commission, have given appropriate consideration to receptiveness to the cultural environment, interaction with different cultures, as well as linguistic and specialised knowledge. A special series of Eurobarometer has been launched from spring 2006 onwards in order to provide reliable data for analysis, the planning of future action and the involvement of the Parliament, the Council, other institutions and bodies, as well as citizens and stakeholders.

The Commission has set out a list of specific measures to be taken in terms of *debating Europe, involving people* in order to *connect and communicate*. Both the *Eurobarometer* series and the *White Papers* on Communication have received input from previous discussions on “bridging the gap”, held in 2005. In this context the role of local authorities and citizens has gained importance and their commitment to EU institutions is an essential factor. In the long-term view the first *White Paper* on *Communication policy* (2006) identified the key areas and keywords needed to improve all channels of communication. As a result, the approach moved from *one-way communication* to *two-way dialogue*, affirming the right to fair and full information about the EU. Thus the need for a multilingual role of the media, despite the development of proposals for a *pan-European* culture, is still under debate. Moreover, Government is considered responsible for informing citizens about public policies, especially those which have an immediate impact on their lives, and the European dimension needs to be built into the single national contexts: in other words, communication should be decentralised in the EU. There has also been a real interest in defining those core principles such as inclusiveness, the diversity of social/cultural backgrounds and the opportunity to participate in the dialogue with institutions.

Certainly the ideal of cultural diversity and national identity is deeply rooted in the socio-linguistic texture of the EU. This core concept matches the desirable attitude of *mutual understanding, cooperation and exchange* in Europe. As a result, sensitivity to different cultural realities and plans for implementing Community programmes have marked new present and future perspectives and have led to the idea of proclaiming 2008 The Year of Intercultural Dialogue in the European Union. Along with the sentiment of maintaining cultural roots, there is a mainstream national attitude of openness and appreciation of intercultural contacts, although the findings of recent investigations have revealed a weak European background of shared values. In fact, the 2007 *Eurobarometer* report found a direct relation between key concepts such as *intercultural interaction, cultural diversity, potential benefits of multicultural dialogues, preservation of cultural tradition* and *ethnic, religious or national backgrounds*.<sup>5</sup> Definitions like *cultural isolation* and *family tradition* contrast with those of *cosmopolitan view* and *pro diversity*, thus reflecting two different orientations, according to the respondents’ age and level of education. The young reject the traditional aversion to intercultural exchange and show cultural openness, while elderly people with a low level of education are not in favour of multicultural enrichment. Nevertheless, the tendency towards *ethnocentrism* as opposed to

---

<sup>5</sup> See Flash EB, n.217, 2007, pp.6-8.

*integrated culture* is still latent, although the latter represents a fundamental factor in either building a socio-cultural environment and interaction, or understanding distinctive features in context. Providing more responsive, open and accessible sources of information, including the new media and technologies, represents a way of reducing the digital divide and improving mutual respect and cooperation for common goals. What is more, the idea of multilingualism legitimates transparency and the right for migrants to communicate with the institutions in their own language.

The objective of cooperation in communication has been reiterated in the second *White Paper* (2007), whose title “*Communicating Europe in Partnership*” clearly defines the new objectives and reinforces the old ones. What is new in this document is the proposal to make communication more integrated through a pro-active public diplomacy, including both greater synergy and visibility for EU policies.

The consultation process for this second White Paper has also highlighted the problem of education and training in languages for citizens. In fact, competences are necessary for acquiring intercultural skills and to prepare people for professional life. With reference to this point, a lifelong learning programme has been developed with the aim of supporting projects in the field of education and citizenship training. Again, the media and information services have failed to provide sufficient information about the EU. The use of the media in the public sphere enables people to interact in a cross-border debate. Therefore, Europe’s website has been redeveloped in a more user-friendly layout, even though the demand for paper documents is still high.

Along with the improvement of audiovisual and Internet strategies across the EU, there is also the aforementioned strengthening of the *Eurobarometer* and an investigation into school educational systems where shared communication programmes are appropriate. Given the importance of linguistic competence in an international context and in the view to bridging the gap between multiculturalism and business (Salvi 2006, 2008), it is not surprising that in the EU so many efforts are still being made to develop better and more effective education programmes for the Community, since linguistic training is recognised as one essential factor in business and economic growth. If language proficiency is neglected in general education as well as in job-specific training, then it will probably receive even less attention from the international business community, thus revealing little interest in the intercultural dimension and an inadequate knowledge to satisfy the needs of the market. What could be useful would be to raise awareness of the problem, to facilitate the adjustment of cultural variations, and consequently provide prompt action in the training of linguistic competence.

In spite of the fact that the intercultural dimension can be considered as a marker of European citizenship and therefore should be supported by appropriate knowledge and education, the social interest in it on the side of the citizens and the institutions has faded, as a result of present-day global financial shocks and the economic slowdown. As a consequence, attention to other questions has been growing rapidly. Lately, several Eurobarometer issues (2008) have been published aiming at surveying those supposedly distinctive *European* values embedded in the EU’s texture, and at debating crucial points such as citizenship and education, with a view to identifying the key-priorities for strengthening the Union. One of these surveys has shown (*Standard Eurobarometer 69.5/2008 “The European Union today and tomorrow”*) a dishomogeneous perception of life inside the EU, and a decline in the support and trust for Europeanisation, as well as a sort of uncertainty for the present and future of Europe. The results reveal a shift in opinion since the previous documents, where the idea of *unity* was stronger. Moreover, there is a marked division between European values and global western values (*Standard Eurobarometer 69.1/2008*

“*Values of Europeans*”). Few values are really shared. To exemplify, ideas like *equality* and *tolerance* are not as popular as expected, although *peace* and *freedom* topped the list. There has been a sort of reversal that has shaped European public opinion. Consequently, policy areas have changed, as well. Defence and taxation policies appear ranked high in most documents, preceded by environmental and economic issues, the fight against inflation and unemployment. Education (11%), scientific research (14%) and cultural policy (6%) are the weak points at present, although discrepancies can be noticed in the different documents. In “*Values of Europeans*” education is considered an important and positive factor, followed by the necessity of protecting the environment and saving the planet. The second point is perfectly consistent with the data in the other documents. This consistency is represented also by questions such as *human rights* and *economic difficulties*.

Differences still exist among the Member States and variations are marked according to age, gender, education, nationality, and political views.

## 5. Language in EU documents

As far as discourse in EU documents is concerned, it is worth mentioning the concepts of “horizontal” intertextuality (Kristeva, 1986, Fairclough, 1992) as applied to texts in general, in view of analysing informative institutional texts. In fact, according to Kristeva (1986):

*“horizontal” intertextuality has to do with how texts build on texts [...] which they follow and precede.*

More specifically, Fairclough (1992) explores the ways in which texts are endowed with intertextual traces, such as pre-constructed expressions or wording “*as to presuppose a prior text*” and elicits the idea that they may circulate in ready-made form and be repeated in brand new texts. Thus, considering the publications examined here, in the context of the *Standard Eurobarometer 69* (“*Values of Europeans*”, “*Europe’s state of mind*”, “*The European Union today and tomorrow*”), theory suggests how the tasks to be debated may be linguistically transformed, adjusted and/or reused each time on a new written document.

Therefore, the “dialogic” features (Bakhtin 1986) of these texts appear both in their *sequential* relation and in the way *keywords* are employed in order to build the most recent texts on prior texts about European issues.

In this way, the construction of institutional discourse in these documents is marked by typical linguistic features, such as *keywords* and *fixed collocations*, which contribute to develop identifying structures and patterns in the specific context of reference.

The electronic analysis of these documents<sup>6</sup> has shown the total number of words in each text and their occurrences, as well as their collocations and repeated patterns within the sentences.

Both in “*Europe’s state of mind*” and “*The European Union today and tomorrow*” some words always occur in association with the same linguistic items, thus becoming *fixed collocations*; to exemplify, we could mention “*whether you tend to agree or disagree*” (which occurs thirty-four times in one of the documents) or the expressions “*joint decision-making*”, “*jointly within the European Union*”, “*the European Union in the future*”, and “*to include other countries in the future years*” aiming at

---

<sup>6</sup> Texts have been processed using the web concordancer and text analyser ConcApp.

evoking the efforts for a European synergy in order to develop positive future perspectives.

In the third document instead (“Values of the Europeans”), *keywords* and *fixed collocation* are undoubtedly represented by the expressions “*common European values*”, “*the values shared by Europeans*”, and “*shared values*” as opposed to “*personal values*”, “*important values for you personally*” or unexpectedly, “*global western values*”.

The examples below illustrate fixed collocations and keywords in the text (“*Values of the Europeans*”) for the word **values**:

### EUROPEAN VALUES/ COMMON EUROPEAN VALUES

1 believe in the specificity of **European values** (76%). Although they are con  
2 divided as to the link between **European values** and global western values<sup>4</sup>. A  
3 1. VALUES OF EUROPEANS” 1.2 **European values** and western values - European  
4 .....<sup>6</sup> 1.2 **European values** and western values.....  
5 e in the existence of **common European values** are more likely to believe in  
6 % respectively) believe that **European values** are part of a wider set of wes  
7 the second highest score for **European values** (35%), being mentioned by hal  
8 1. The existence of **common European values** .....  
9 onvinced that specific shared **European values** do exist. As in the case of  
10 share similar values and that **European values** do therefore exist. However,  
11 studying 66% 23% 11% **Common European values**... Exist 66% 29% 5% Do not ex  
12 K EU27 61% 22% 17% **Common European values**... Exist 76% 20% 4% Do not exi  
13 hey also consider that these **European values** exist mainly in the wider cont  
14 believe that a set of **common European values** exists and that these values  
15 1) The existence of **common European values**: how close Member States feel  
16 analysed via questions about **European values**. However, as the various trea  
17 ted to identify these **common European values**. In general, this Eurobarome  
18 existence of a **common set of European values** nevertheless consider that the  
19 vinced that there are **common European values** (69% of Croats, 67% of respond  
20 37% 19% There are no **common European values**, only global western values  
21 3 4 5 2 There are no **common European values**, only global western values  
22 ider that there are no **common European values**, only global western values.  
23 isagree? There are no **common European values**, only global western values Q  
24 with the existence of shared **European values** (see paragraph 1.2 of this fir  
25 ed of the existence of **common European values**, the majority of Europeans co  
26 1. The existence of **common European values** 1.1 The closeness of European

### GLOBAL WESTERN VALUES

1 e extent with a wider set of **global western values**.  
2 re are no common values, only **global western values**  
3 common European values, only **global western values**. However, a significant propor  
4 common European values, only **global Western values**. Note that in most cases, thes  
5 ommon European values, only **global western values** 3 QD4.1 For each of the follo  
6 common European values, only **global western values** QD4.2 Bitte sagen Sie mir für

### SHARED VALUES

1 In your opinion, in terms of **shared values**, are EU Member States...?  
2 In your opinion, in terms of **shared values**, are EU Member States...?  
3 In your opinion, in terms of **shared values**, are European Union Member States  
4 In your opinion, in terms of **shared values**, are European Union Member States  
5 se to each other in terms of **shared values**. Austria and Latvia are the  
6 ose to each other in terms of **shared values** is therefore gaining ground am  
7 se to each other in terms of **shared values**: this view is shared by 61% of

### IMPORTANT VALUES

1 d religion as one of the most **important values** for them personally, compared  
2 ng list, which are three most **important values** for you personally?  
3 ked to specify the three most **important values** for them personally, Europeans  
4 ist, which are the three most **important values** for you personally?  
5 g list, which are three most **important values** for you personally?  
6 ng list, which are three most **important values** for you personally?  
7 ng list, which are three most **important values** for you personally?

## PERSONAL VALUES

1 cal variable which deals with **personal values** and not only with socio-demog  
2 s -, whereas the question of **personal values**, by definition, concerns them  
3 over, the 'DK' rate is 1% for **personal values** compared with 11% for the valu  
4 alues include two of the top **personal values** – human rights and peace – men  
5 1. VALUES OF EUROPEANS” The **personal values** of Europeans (by country) Pe  
6 e. (45%) When comparing the **personal values** of Europeans with the values  
7 es of Europeans - Europeans' **personal values** on a podium When asked to

## 6. Final remarks

This paper has attempted to argue the need for a concrete communication policy in Europe, in line with the two *White Papers* published in 2006 and 2007, which investigated effective communicative performance and the relationship between language and culture. The study has also analysed the linguistic choices in some of the latest EU documents on present-day European values and common future perspectives, focusing on specific phraseology and collocations which contribute to shape the concept of European integration and promote multicultural and multilingual policies.

An important topic of discussion among Member States is the maintenance of unity through diversity in the EU. In spite of the great efforts made in communication policy as applied to different areas, such as language training or certification and citizen-centred information, many problems remain. In fact, this study has shown that the problem is two-fold: on the one hand, there is a need to improve the two-way communication through the media and language mediators, especially about affairs of common interest. On the other, there is still the difficulty of harmonising the cultural environment and the sense of national identity, in view of promoting collaboration across borders and economic growth. Therefore, multilingualism is the *key to open the door between the EU institutions and citizens*<sup>7</sup>, in view of the mutual orientation of European countries to shared knowledge.

On this point, the role of the university can be fundamental in the process:

*As befits an educational institution, the university's most important role should be the persistent advancement of cross-community, cross-firm, and cross-institutional learning. In this way, the university will advance its work well beyond a random approach to development or an approach that centers on making regions welcoming places for global capital. As a systematic learning process becomes an integral part of a regional economy, and social organizations, enterprises, and institutions of higher education nurture such an environment, broad-based problem-solving knowledge and methods are accumulated. (Pyle & Forrant 2003, p.15)*

## References

- ATKINSONS D. (2004), "Contrasting Rhetorics/contrasting cultures: why contrastive rhetoric needs a better conceptualisation of culture" in *Journal of English for Academic Purposes*, 3 (4), p. 277-290.
- BAKHTIN, M.M. (1986) *Speech Genres and Other Late Essays*. Trans. by Vern W. McGee. University of Texas Press, Austin, TX.

---

<sup>7</sup> L.Orban (2008), *Multilingualism- essential for the unity in diversity of the EU*, Debate at the College of Europe, Natolin, 6<sup>th</sup> March: 3. (Retrieved on 15<sup>th</sup> December 2008).  
<http://europa.eu/rapid/pressReleaseAction.do?reference=SPEECH/08/132&format=HTM>

- CUCCO ROBBIOLIO A. (2008), «British Institutes Cultural Organisation TOESP and Acquisition and Memory Helpers» in *EuroLinguistics Newsletter*, 4 (April 2008), p. 6-9.
- FAIRCLOUGH N. (1992), *Discourse and Social Change*, Polity Press, Cambridge.
- HELLER M. (1987), *Language and Identity/ Sprache und Identität*, in Ammon U. et al. (eds.), *Sociolinguistics/ Soziolinguistik. An International Handbook of the Sciences of Language and Society*, vol. I.I, De Gruyter, Berlin- New York, p. 781-84.
- KRISTEVA J. (1986), *The Kristeva Reader* (T. Moi ed.), Blackwell, Oxford.
- MAZZAFERRO G. (2008), *The sociolinguistics of English as a global language*, Carocci editore, Roma.
- NARKUNAS J.P. (1999), *The Cash-Nexus of Language: the World Bank and the study of English*, available on line: [www.gradnet.de/pomo2/pomo2.papers/narkunas00.htm](http://www.gradnet.de/pomo2/pomo2.papers/narkunas00.htm)
- ORBAN L. (2008), *Towards a comprehensive strategy for multilingualism*, Hellenic Parliament, Athens, 17<sup>th</sup> April. Retrieved 15<sup>th</sup> December 2008 online: <http://europa.eu/rapid/pressReleaseAction.do?reference=SPEECH/08041&format=HTM>
- ORBAN L. (2008), *Making the most of Europe's linguistic diversity*, Public Hearing, Brussels, 15<sup>th</sup> April. Retrieved 15<sup>th</sup> December 2008 online: <http://europa.eu/rapid/pressReleaseAction.do?reference=SPEECH/08/132&format=HTM>
- ORBAN L. (2008), *Multilingualism- essential for the unity in diversity of the EU*, Debate at the College of Europe, Natolin, 6<sup>th</sup> March. Retrieved 15<sup>th</sup> December 2008 online: <http://europa.eu/rapid/pressReleaseAction.do?reference=SPEECH/080415&format=HTM>
- PYLE L.J., FORRANT R. (eds.), (2003), *Globalization, Universities, and Issues of Sustainable Human Development*, Northampton, MA, USA, Edward Elgar, p. 15.
- SALVI R. (2008), «The enlargement of the EU in the press: cultural stance in linguistic choices», *Annali del Dipartimento di Studi Geoeconomici, Linguistici, Statistici e Storici per l'Analisi Regionale 2006*, Pàtron editore, Bologna, p. 7-32.
- SALVI R. (2006), «Global English, la carta e la rete» in Preite C., Soliman L. T., Vecchiato S. (a cura di), *Esempi di multilinguismo in Europa. Inglese lingua franca e italiano lingua straniera. La contrastività nella linguistica*, XV incontro del Centro linguistico Università Bocconi, 25 Novembre 2006, Egea, Milano, p. 35-46.
- SCOLLON R., SCOLLON S.Z. (2001), *Intercultural Communication*, second edition, Blackwell Publishers, Malden, Massachusetts, U.S.A.

#### Websites:

<http://europa.eu/rapid/pressReleaseAction.do?reference=SPEECH/08/132&format=HTM>

[http://europa.eu/commission\\_barroso/orban/index\\_en.htm](http://europa.eu/commission_barroso/orban/index_en.htm)

*Riassunto* Il presente contributo s'incentra sui risultati attuali sulla politica linguistica e sul multilinguismo nei documenti dell'UE. In effetti, in anni recenti le istituzioni europee hanno dedicato maggiore attenzione al problema dell'apprendimento delle lingue e dello sviluppo di competenze comunicative per i cittadini europei, in un contesto e in un'ottica interculturale e multilingue. Il risultato di questo processo è rappresentato da un numero di proposte emerse ed investigate in diversi documenti, come i White Papers e la serie Standard Eurobarometer, pubblicati dal 2006 ad oggi.

L'analisi tiene anche conto delle parole chiave usate nella documentazione istituzionale e mostra come, a tale livello, la lingua svolga la funzione di marcare l'argomentazione discorsiva, al fine di armonizzare il contesto culturale e sostenere l'integrazione.

*Parole chiave:* European values, multilingualism, institutional texts



# LE UNIVERSITA' PUBBLICHE E PRIVATE DI ROMA: GLI INSEGNAMENTI LINGUISTICI NELLE FACOLTA' DI ECONOMIA

*Riassunto* La politica linguistica perseguita dalla quasi totalità delle Facoltà di Economia stenta ad adeguarsi alle raccomandazioni dell'Unione Europea, malgrado sia dimostrato da recenti progetti elaborati dall' UE (ELAN: European Local Authorities Network) l'impatto positivo delle competenze linguistiche sul commercio e sulle attività economiche delle imprese europee: le competenze linguistiche sono un bene imprescindibile per tutti i cittadini poiché consentono loro di beneficiare dei vantaggi economici, sociali e culturali della libera circolazione in Europa. E' stata qui condotta un'indagine sulla collocazione delle lingue negli a.a. 2007-2008-2009 e sull'orientamento di tale collocazione per l'a.a. 2009-2010. La nostra è una fotografia del momento, poiché ancora non è stato portato a termine o addirittura ancora non è iniziato, in talune facoltà, il riassetto dell'offerta formativa che contempla le modifiche apportate dal decreto ministeriale di Mussi, all'ultima legge 270/2004 sull'università. Per l'indagine sono stati analizzati gli ordini degli studi in cartaceo e in rete, delle facoltà di Economia di RM1, RM2, RM3, Luiss, Lumsa, San Pio V. Sono state effettuate anche interviste telefoniche a rappresentanti di RM2, Luiss, Lumsa e SanPio V.

## 1. Accademia vs UE?

Gli stati membri dell'Unione Europea sono "parti" di numerose convenzioni relative ad aspetti di politica linguistica.

Infatti, uno dei principi su cui si fonda questa peculiare grande associazione di paesi, è quello che auspica, raccomanda e sancisce il plurilinguismo all'interno delle proprie istituzioni e negli stati membri e ciò da quando l'Unione Europea ha scoperto il valore del suo enorme potenziale culturale al di là delle finalità rigidamente commerciali dei suoi inizi. La competenza dell' UE, in questo senso, va oltre la stessa unione di Stati, spingendosi all'interno dei paesi membri per i quali detta norme sull'attuazione di una politica linguistica che tenga conto, per esempio, della tutela delle minoranze linguistiche,<sup>1</sup> della diversità linguistica culturale delle lingue europee e altro: l'essere umano non può definirsi libero se non instaurando condizioni che gli permettano di godere sia dei suoi diritti civili e politici sia dei suoi diritti economici, sociali e culturali.

E' certo che l'uso di un maggior numero possibile di lingue nei diversi contesti, favorisce il rispetto per la diversità (cfr. Grin: 2005) e la diversità contribuisce al miglioramento della vita dei cittadini comunitari. Inoltre, il confronto tra la ricchezza che il plurilinguismo apporta e i costi economici che comporta, fa pendere il piatto

---

<sup>1</sup> Nel 1992 la Commissione avvia uno studio dettagliato sulle lingue regionali e minoritarie sulla base dell'art. 22 della Carta Europea dei Diritti fondamentali : "L'Unione rispetta la diversità culturale, religiosa e linguistica" che porterà il Consiglio d'Europa a proporre: *La carta Europea delle lingue regionali e minoritarie*.

della bilancia verso di esso, in favore, quindi della politica culturale dell' UE. In un' intervista apparsa sul periodico svizzero plurilingue on-line *Swissinfo.ch* (24-11-2008), l'economista francese François Grin, (ordinario all'università di Ginevra e responsabile del progetto: "Lingue straniere nell'attività professionale", finanziato dal "Programma di Ricerca Nazionale" francese), afferma che la lingua è un buon investimento dal punto di vista economico, e lo è ancor di più per l'individuo e per lo stato. Nel suo progetto ha dimostrato quanto le imprese svizzere sfruttino il plurilinguismo del loro paese e soprattutto come le lingue possano generare "valore economico" e che grande impatto abbiano in settori specifici del mercato del lavoro. La ricerca di Grin è in relazione con ELAN, uno studio sul multilinguismo europeo e la competitività economica dell' UE.<sup>2</sup>

Del resto, se ripercorriamo le ultime e più importanti tappe del cammino della Unione Europea possiamo apprezzarne il significativo e graduale processo verso un riconoscimento sempre maggiore dell'importanza culturale e economica delle lingue. Già nel 1971, nell'ambito del *Progetto Lingue Moderne* sono previsti i *livelli soglia* per le principali lingue europee. Nel 1992 e nel 1996 viene promulgata, a Barcellona, la *Dichiarazione Universale dei Diritti Linguistici*. Viene ratificato, successivamente (1996-2001), il *Quadro Comune Europeo di riferimento per le Lingue*; nel 1998 ha inizio la fase sperimentale del PEL<sup>3</sup>, che si conclude nel 2000. Nel 1999 abbiamo l'importante vertice di *Bologna*<sup>4</sup>. Nel marzo del 2000, a Lisbona, la "Conferenza dei Ministri dell'Istruzione" avvia la *Politica europea dell'educazione* (un'ipoteca sulle prospettive di riforma e sull'autonomia dei singoli stati in materia di istruzione), e raccomanda l'adattamento dei sistemi educativi "a un mondo in cui l'educazione e la formazione si perseguono durante tutta la vita" <sup>5</sup>. Nel 2001 si arriva alla dichiarazione dell'*Anno europeo delle lingue*: il 26 marzo viene dichiarato *giornata delle lingue*. Nel 2002, di nuovo a Barcellona, i capi di Stato e di Governo affermano che la conoscenza di più lingue (*lingua madre + 2*) rappresenta un vantaggio considerevole soprattutto quando se ne introduce l'insegnamento fin dall'infanzia. Nel 2003-04-06 viene varato il *Piano d'azione* per incoraggiare la promozione dell'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica. Sempre nel 2004 abbiamo l'opuscolo pubblicato dalla Commissione Europea: *Tante lingue una sola famiglia*. Nel 2005 e 2006, le conclusioni del Consiglio

---

<sup>2</sup> Il progetto ELAN (European Local Authorities Network) è uno studio organizzato dalla Commissione Europea al fine di valutare l'impatto delle competenze linguistiche sul commercio: *Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*. Un gruppo di aziende ha preso parte a questo studio che è stato condotto in 30 paesi, in collaborazione con le Camere di Commercio. Il rapporto finale è stato presentato alla Commissione Europea che lo ha pubblicato nel febbraio del 2007. In esso si è posto in luce che l'11% delle piccole e medie imprese ha registrato perdite consistenti nel settore dell'esportazione per mancanza di competenze linguistiche e interculturali. La Commissione, nelle sue considerazioni finali, auspica e raccomanda l'aumento degli investimenti nello sviluppo delle abilità linguistiche dell'Unione Europea, al fine di conseguire un beneficio economico apprezzabile, specialmente in termini di impatto positivo sulla produttività delle piccole e medie imprese e nel settore dell'esportazione. La relazione, inoltre, ha confermato l'importanza dell'inglese come lingua commerciale internazionale, ma allo stesso tempo ha dimostrato che altre lingue sono necessarie se si vuole avere successo nelle relazioni commerciali. Ci sono casi, aggiungiamo noi, in cui l'inglese non basta per ampliare i margini di competitività.

<sup>3</sup> Nella raccomandazione n.6 del 1998 del Comitato dei Ministri, i Governi degli Stati membri sono incoraggiati a "[...] sviluppare e utilizzare, per gli studenti, in tutti i settori dell'educazione, un documento personale: il *Portfolio Europeo delle Lingue*, nel quale possano essere registrate tutte le certificazioni e le esperienze linguistiche e culturali in modo coerente e trasparente [...].

<sup>4</sup> Il processo di Bologna sancisce la creazione di uno "spazio europeo della formazione e della ricerca" e quindi un aumento del tasso d'internazionalizzazione dell'università.

<sup>5</sup> Nel 2006 (18 dicembre) è stata rilanciata la "Strategia di Lisbona" e la comunicazione nelle lingue straniere costituisce una delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio d'Europa.

sull'indicatore europeo di competenza linguistica, ribadiscono che le competenze in lingua straniera, oltre a concorrere a favorire la comprensione reciproca tra i popoli, sono requisito fondamentale per una forza di lavoro mobile e contribuiscono alla competitività dell'economia della UE. Nella relazione conclusiva sul multilinguismo (22 maggio 2008), del Consiglio dell' UE si ribadisce che la diversità linguistica e quella culturale sono caratteristiche di spicco nella vita quotidiana di un numero sempre più crescente di imprese e di cittadini europei come conseguenza della maggiore mobilità, migrazione e globalizzazione; che le competenze linguistiche sono un bene imprescindibile per tutti i cittadini poiché consentono loro di beneficiare dei vantaggi economici, sociali e culturali della libera circolazione in Europa.

Nel rapporto viene anche rilevato che la società europea non tiene ancora sufficientemente conto delle esigenze linguistiche, per cui si auspica e raccomanda un maggior impegno in questo senso.

Concludiamo questo sintetico excursus, ricordando la relazione del Gruppo di Intellettuali per il Dialogo Interculturale<sup>6</sup> nella quale viene sottolineata la correlazione tra diversità linguistica e integrazione europea e viene promosso, inoltre, lo studio di una seconda lingua oltre all'inglese per rafforzare il multilinguismo e il dialogo culturale.

Ho ritenuto utile fare questo breve accenno al cammino delle lingue nell' UE <sup>7</sup> per introdurre la mia riflessione sulla progettazione o collocazione degli insegnamenti linguistici nelle facoltà non letterarie<sup>8</sup>, dove si disattendono, con una certa costanza e da troppo tempo, le direttive della UE in fatto di lingue straniere: se da un lato il Consiglio europeo cerca di stimolare i giovani, incoraggiandoli con le sue politiche indirizzate al plurilinguismo e all' interculturalismo, dall'altro le nostre facoltà, vuoi per inclinazione culturale, vuoi per alcune difficoltà che si sono presentate in passato e che si ripropongono oggi nel riordino e nella riclassificazione delle materie, sono sempre pronte a sacrificare le discipline linguistiche, svuotandole della loro dignità accademica e attribuendo loro un ruolo puramente strumentale. In questo ulteriore periodo di transizione relativo agli ordinamenti didattici, nelle facoltà di economia le lingue sono spesso percepite, non come valore aggiunto, ma come un intralcio e un problema da risolvere.

---

<sup>6</sup> Il Gruppo di esperti è stato istituito per consigliare la Commissione sul contributo del multilinguismo al dialogo interculturale. Nel 2008, *Anno europeo del dialogo interculturale*, il gruppo di esperti era presieduto dallo scrittore franco-libanese Amin Maalouf. Il 30 gennaio 2008 è presentata la sua relazione dove si afferma che "Una sfida salutare come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'Europa".

<sup>7</sup> Il materiale riferito alle disposizioni della Commissione in materia di "lingue" si trova nel Portale "Lingue d'Europa": <http://europa.eu/languages/it/home>.

<sup>8</sup> In questo mio breve articolo, vorrei offrire una fotografia della situazione attuale (a.a. 2007-2008/2008-2009) degli insegnamenti linguistici nelle facoltà di Economia (università private e pubbliche) di Roma. Cercherò anche di interpretare e riferire, per quanto mi sarà possibile, gli orientamenti delle facoltà in esame, circa la collocazione futura delle lingue, alla luce delle modifiche apportate dal Decreto ministeriale sulle nuove classi di LT e LM, dell' ex ministro dell'Università e della Ricerca Fabio Mussi nel 2007 alla legge 270/2004. Nel decreto è prevista una contrazione significativa del numero degli esami per le lauree triennali e lauree magistrali. Per l'acquisizione dei dati qui riportati mi sono avvalsa degli "Ordini degli studi" pubblicati sul sito internet delle Università oggetto di esame, e di quelli cartacei laddove siano stati stampati. Ho anche effettuato delle interviste telefoniche a docenti e amministrativi delle facoltà di Economia, sulla previsione del collocamento delle lingue, per l' a.a. 2009-2010.

## 2. La Facoltà di Economia della Sapienza. La costante degli alti e bassi

Per quanto riguarda la Facoltà di Economia della Sapienza, abbiamo potuto accertare<sup>9</sup> che l'importanza attribuita alle lingue 103 anni fa era indubbiamente maggiore di oggi (seppure in contesti storici molto diversi): l'accademia si rendeva conto di quanto fosse necessario nel mondo del commercio e dell'economia, saper comunicare in almeno 2 lingue straniere il cui insegnamento era obbligatorio e si articolava in tre anni accademici "veri".

Negli anni 70 viene introdotto un piano di studi più flessibile accanto a quello statutario, e ci si può laureare senza avere fatto nessun esame di lingua.<sup>10</sup> Nell'a.a. 95-96, dopo una ulteriore ristrutturazione del sistema degli insegnamenti, si introduce l'obbligatorietà di una lingua straniera scelta tra quelle impartite nella facoltà e l'opzionalità di una seconda lingua. Cambieranno le cose con il DM 3 novembre 1999 n. 509 che sancisce l'autonomia didattica, il sistema dei crediti formativi e la duplice articolazione dei titoli di studio in: Laurea Triennale (LT) e Laurea Specialistica (LS). La nostra Facoltà attiva 14 Corsi di LT e in 13 viene introdotto, nella formazione comune, lo studio obbligatorio di due lingue con attribuzione di 3 cfu ad ognuna e la opzionalità di una seconda annualità in una lingua nella formazione mirata, con attribuzione di 5 cfu. Per tutte le prove di lingua è prevista una valutazione in trentesimi, come per le altre materie. Anche nei 15 corsi di LS è previsto un modulo di insegnamento per lo più facoltativo e con attribuzione di 5 cfu.

Ci sono anche due Corsi di Laurea (CL) interfacoltà: Scienza della Moda e del Costume, con esame di lingua a scelta tra i 4 insegnamenti della facoltà, con voto e attribuzione di 4 cfu; e Ecis (Economia dei paesi in via di sviluppo) con l'obbligatorietà di studio di 3 lingue nella LT (una lingua europea da 3 cfu); l'Inglese (5 cfu); spagnolo o francese biennali (10+10 cfu); spagnolo o francese annuali (10 cfu) nella LS con possibilità di scegliere un ulteriore modulo di lingua da 5 cfu tra le materie opzionali (il corso impegna per le lingue un totale di 28 cfu nella LT e di 10 nella LS e altri 5 cfu opzionali per la materia a scelta).

### 2.1 A.A. 2008-2009/2009-2010: quali progetti per gli insegnamenti delle lingue?

Nella facoltà di Economia della Sapienza è iniziato il secondo anno riformato (270/2004), tuttavia ancora non è stato completato il riassetto dell'offerta formativa per adeguare l'organizzazione didattica alle nuove norme. Tali norme prevedono la contrazione del numero degli esami (18-20 per la LT e 12 per la LM), a seguito del Decreto ministeriale dell'ex ministro Mussi, emanato nella precedente legislatura 2007. Inoltre, i corsi di LT sono stati ridotti a 9, quelli di LM a 10. Si è rinegoziato il numero di crediti da attribuire alle singole materie, numero che si è stabilito non possa essere inferiore a 6 per ogni insegnamento.

Per ora, soltanto in un paio di *curricula* di alcuni CL<sup>11</sup> della triennale, al secondo /terzo anno, risulta l'obbligatorietà dello studio di una lingua, con dignità di esame,

---

<sup>9</sup> Vedi pubblicazione a cura di Raimondo Cagiano de Azevedo(2006).

<sup>10</sup> In uno studio condotto dall'Università Bocconi nel 1993, "La situazione attuale degli insegnamenti linguistici nelle Facoltà dell'area economica", risultava che solo in 2 facoltà (Roma 1 e Pavia), tra le 26 interpellate, lo studio di 2 lingue era facoltativo; e nelle facoltà di Salerno e Trieste, era facoltativo quello di una lingua, nelle altre sedi era obbligatorio.

<sup>11</sup> Il Corso di Laurea in Economia, nel curriculum *Economia e istituzioni dell'integrazione europea e internazionale* introduce la scelta di una lingua tra le 4 impartite (6 cf); il CL in *Economia e Commercio* nel curriculum "Consulenza Aziendale" sede di Civitavecchia ha l'inglese giuridico in entrambi i suoi

assegnazione di 6 cfu e attribuzione di voto: taluni CL optano per la scelta di una lingua tra le quattro impartite nella Facoltà, altri per l'inglese.

Le lingue del CL interfacoltà in *Economia dei paesi in via di sviluppo* (Ecis), convertito per l'a.a. 2009-2010 in CIS (*Cooperazione Internazionale e Sviluppo*), per far "quadrare i conti", sono vistosamente penalizzate e si dimostra come qualunque buon proposito di internazionalizzazione, venga frustrato dal nostro discutibile sistema culturale, tanto nazionale quanto accademico: si passa all'obbligatorietà di due lingue semestrali da 6 crediti ciascuna nella LT e a 0 lingue nella relativa LM.

Per quanto concerne le LM, le lingue sono state, per il momento, introdotte soltanto in alcuni corsi.<sup>12</sup>

A proposito delle "fastidiose" lingue, appare eclatante l'incertezza e l'approssimazione della legge 509/270, ma soprattutto della nostra facoltà, già nelle variegata modalità espressive utilizzate per riferirsi agli insegnamenti linguistici: andiamo dalle ambigue "attività laboratoriali" *tout court* alle "attività laboratoriali" con 'chiosa'; dagli "approfondimenti linguistici agli approfondimenti linguistici/attività laboratoriali" e alle "attività laboratoriali" con suggerimento: lingua inglese, econometria. Le suddette "attività" a volte valgono 3 cfu, a volte ne valgono 6 e non solo quando è indicato il binomio lingua-informatica.

Ma per adempiere all'Art. 7 comma 1 del DM 3-11-99, n. 509, ricompreso nel DM 22-10-2004 n.270 punto 7 del regolamento<sup>13</sup> ci si sta orientando verso una prova idoneativa da 3 cfu (senza attribuzione di voto), in una sola lingua a scelta tra quelle impartite nella Facoltà. Non so se questa sia la scelta definitiva, perché si sta discutendo anche sull'eventualità di reintrodurre una seconda idoneità da 3 cfu in un'altra lingua per l'A.A. 2009-2010.

C'è tuttavia un'altra proposta relativa all'offerta didattica per l'A.A. 2010-2011 presentata alla fine di aprile 2009, dalla Commissione di Facoltà per gli ordinamenti didattici: la formazione linguistica (una lingua a scelta tra quelle impartite) passerebbe da 3 a 6 cfu: "[...] al fine di fornire agli studenti una certificazione riconosciuta a livello europeo, è previsto un accertamento con attribuzione di voto in trentesimi, che non entrerebbe nella media, ma che si tradurrebbe in un giudizio differenziato del livello di conoscenze acquisite, espresso in termini alfanumerici (B1 per un voto compreso tra 18 e 24; B2 per un voto superiore a 24). Questo giudizio

---

"orientamenti" (6 cfu); il Corso serale-sede di Roma *Economia e Commercio*, curriculum omonimo, ha l'inglese nel 3° anno (6 cfu).

<sup>12</sup> Nel corso di LM *Analisi e gestione delle attività turistiche e delle risorse* c'è la chiara indicazione della materia "lingua" da scegliere tra le 4 lingue impartite, con l'attribuzione di 9 cfu e la valutazione in trentesimi. In alternativa è prevista la scelta di due lingue: quella inglese (5 cfu) e quella spagnola (4 cfu), sempre con esame e voto. C'è l'insegnamento della lingua nel corso di LM di *Economia e istituzioni dell'integrazione europea e internazionale* nei suoi 2 curricula (Economico e Economico-giuridico), nel 2° semestre del 2° anno; in essi il riferimento alla lingua è il seguente: "Approfondimenti linguistici" e vale 6 cfu. Nel corso di LM. in *Economia Aziendale*: curriculum "Consulenza giuridica", troviamo: "Attività laboratoriali (approfondimento linguistico-lingua inglese-3 cfu), in questo caso c'è l'indicazione obbligatorietà della lingua inglese. Anche nel corso di LM in *Economia, Finanza e diritto d'impresa*, sede di Latina, nei suoi tre curricula (secondo anno, secondo semestre), si fa uso delle seguenti costruzioni linguistiche: "Attività laboratoriali (lingue/informatica)" o "Laboratori di: Lingue e informatica".(6 cfu). Nel corso di LM *Intermediari finanza internazionale e risk management* curriculum "Bank and Finance" le lingue dovrebbero essere tra le "attività laboratoriali" da 6 cfu, ma senza specificazioni ulteriori, malgrado ci si potesse aspettare la raccomandazione almeno della lingua inglese in un corso di studi in cui ben due insegnamenti sono impartiti in quella lingua.

<sup>13</sup> "Per conseguire la laurea lo studente deve aver acquisito 180 crediti, comprensivi di quelli relativi alla conoscenza obbligatoria, oltre che della lingua italiana, di una lingua dell'Unione Europea,[...] La conoscenza deve essere verificata, secondo modalità stabilite dai regolamenti didattici di ateneo, con riferimento ai livelli richiesti per ogni lingua."

influenzerebbe il voto di laurea, garantendo un incremento di due punti a chi consegue il giudizio B2. Il modulo di formazione linguistica viene collocato formalmente al II anno di corso, lasciando però allo studente, la facoltà di anticiparlo al I anno.”

Questa proposta, qualora venisse approvata dal Consiglio di Facoltà, potrebbe restituire agli insegnamenti linguistici un ruolo più chiaramente definito nel contesto culturale della Facoltà. In caso di positiva accoglienza, la proposta dovrebbe però essere meglio strutturata e tener conto, per quanto si riferisce all’attribuzione dei livelli (*Quadro Comune Europeo di riferimento per le Lingue*), delle diverse esigenze delle lingue seconde (francese, spagnolo e tedesco) rispetto all’inglese.

Attribuire agli insegnamenti linguistici questa nuova collocazione, significherebbe incentivare i docenti di lingua a operare con un impegno ancora maggiore al perseguimento di una didattica ottimale di cui sarebbero fruitori studenti motivati e più impegnati nello studio.

Per quanto attiene alla scelta della lingua, se sarà una, è certo che lo studente privilegerà l’inglese, non solo perché è la prima lingua di comunicazione dell’economia e del commercio, ma anche perché sarà facilitato dal fatto che già ha familiarità con una lingua che ha studiato a scuola (5-8 anni) e non dovrà impegnarsi a studiarne un’altra che non conosce e che per questo supporrebbe un impegno, per frequenza e applicazione, di molto superiore.(cfr. A.Marras, 1993, pp.109-130). La conseguenza dell’eliminazione dello studio di una seconda lingua nella formazione comune, ostacolerebbe comunque, l’acquisizione di una coscienza europeista, plurilinguistica e multiculturale nello studente adulto, e si disattenderebbe la “raccomandazione” dell’UE sancita a Barcellona nel 2002: lingua materna + 2.<sup>14</sup> L’università dovrebbe essere l’ambito privilegiato in cui acquisire una prospettiva nuova su ciò che significa essere europeo e su quanto sia utile potersi dotare, all’interno dello stesso contesto universitario, degli strumenti necessari a entrare nel mercato unico più grande del mondo a pieno titolo e con le carte in regola: saper comunicare in più lingue, significa possedere la chiave per una reale mobilità all’interno dell’Europa e nel mondo.

Concludo, dicendo due parole sulla tipologia della prova idoneativa: non stimola l’applicazione dello studente, non rende giustizia a chi dà buoni/ottimi risultati perché più studioso e meritevole, non favorisce l’ottimizzazione dell’offerta didattica; stigmatizza gli insegnamenti di lingua, mostrando ancora una volta l’inclinazione culturale dell’accademia che, nei fatti, continua a ignorare la funzione formativa oltre che strumentale delle lingue, sottraendo loro il numero di crediti che servirebbero a farne una materia curriculare. Sono in atto, comunque, come si può evincere dalle notizie sopra riportate, riunioni nelle quali si sta pensando di dare organicità, coerenza e omogeneità a quelle generiche indicazioni di “attività laboratoriali” o “approfondimenti linguistici”, per chiarirne l’offerta e renderla così fruibile agli studenti e più comprensibile agli stessi addetti ai lavori: i docenti di lingue.

Per completare l’informazione sulle lingue nella nostra Facoltà, aggiungo che abbiamo un laboratorio linguistico di antica tradizione, che attualmente è stato rimodernato, informatizzato e dotato di server interno.

N.B. La facoltà non ha pubblicato l’ordine degli studi e i materiali cui ho fatto riferimento sono fruibili nel suo sito: <http://www.economia.uniroma>.

---

<sup>14</sup> In accoglimento della raccomandazione della UE, con la riforma Moratti L.53-28 marzo 2003, si introduce lo studio delle lingue nella scuola primaria e secondaria e sperimentalmente anche nella secondaria di 2° grado, in corsi di studio che non prevedevano le lingue straniere nei loro curricula.

### **3. Le altre Facoltà di Economia romane**

#### *3.1 RM2 - Tor Vergata*

L'informazione reperita in rete sul sito ufficiale della Facoltà, nella presentazione generale, palesa un ampio respiro internazionale. Un esempio: "L'attenzione dedicata alla qualità della didattica e lo standard internazionale perseguito nell'attività di ricerca assicurano un servizio didattico-formativo allineato ai sistemi europei e internazionali. [...] Tra i parametri presi in considerazione per la valutazione, la Facoltà è stata promossa a pieni voti (110) per la didattica e per i rapporti internazionali."

Nell'a.a. 2007-2008 (DM 509), la Facoltà aveva attivato 6 Corsi di LT e 3 di LS, più un corso di laurea in lingua inglese: European Economy and Business Law (EEBL). La situazione degli insegnamenti di lingue era la seguente:

idoneità obbligatoria da 5 cfu, nella lingua inglese, comune a tutti i CL, al 1° anno; idoneità obbligatoria nella seconda lingua a scelta tra francese, spagnolo e tedesco da 5 cfu, comune a tutti i CL, al 3° anno. Nelle LS non era previsto nessun insegnamento di lingua.

Nell'a.a. 2008-2009 (DM 270) si conferma lo stesso numero di LT e di LM ex Specialistiche, ma la situazione delle lingue è mutata come segue: in tutti i CL si mantiene l'obbligatorietà dell'idoneità nella lingua inglese al 1° anno, con l'attribuzione di 6 cfu; viene mantenuta anche l'obbligatorietà dell'idoneità in un'altra lingua, ma con attribuzione di 3 cfu, a scelta tra spagnolo, francese e tedesco, al 3° anno.

Nelle LM, non è previsto nessun insegnamento di lingua, ma hanno preso il via, da questo anno accademico, (DM 270) altri 3 corsi di laurea, impartiti in lingua inglese:

Master of Science: Business Administration Economics, Economics, Finance.

Come si può osservare, RM2 si sforza di mantenere l'obbligatorietà di due insegnamenti di lingua nella LT, pur ricalibrandone l'attribuzione dei crediti e cerca così di difendere le sue inclinazioni internazionalistiche; non solo a parole.

Da un totale di 10 crediti destinati precedentemente alle due idoneità linguistiche, si passa a 9: l'inglese aumenta di un credito, la seconda lingua diminuisce di due.

Per l'a.a. 2009-2010, non sono previsti cambiamenti nelle LT, ma c'è la previsione di introdurre nelle LM, tra le "altre attività" (in alternativa a Stage, Tirocini e Seminari) una idoneità per la lingua inglese, con attribuzione di 6 cfu.

La lettura della programmazione della Facoltà, in merito alle lingue, è molto semplificata rispetto a quella di RM1 e l'informazione appare abbastanza chiara.

La Facoltà è dotata di un laboratorio linguistico informatizzato.

L'indagine è stata effettuata in rete e l'informazione è buona.

#### *3.2 RM3*

La facoltà di Economia di RM3 nasce da una "costola" della facoltà di RM1, molti docenti della quale optarono, in quell'ormai lontano 1992, per trasferirsi in questa nuova Università.

La situazione delle lingue, a seguito delle modifiche alla legge 270/2004, ha subito dei cambiamenti.

Nell'a.a. 2007-2008:

"Ai fini del conseguimento della laurea, gli studenti dovevano superare due prove di idoneità da 6 cfu ciascuna in due lingue dell'Unione Europea. A tale fine gli studenti potevano usufruire dei corsi offerti dal Centro linguistico dell'Ateneo Roma Tre".

La prova di lingue attribuiva l'idoneità secondo le seguenti modalità:

- seguendo un corso dopo aver sostenuto un test d'ingresso;
- sostenendo un test di idoneità per non frequentanti.

A RM3 a partire dall'a.a. 2008-2009 ci sono 2 corsi di LT (*Economia* - classe L-33) ed (*Economia e gestione aziendale* classe L-18); e 7 corsi di LM.

Cambia la situazione degli insegnamenti di lingua: "Ai fini del conseguimento della Laurea gli studenti devono superare una prova di idoneità nella lingua inglese, del valore di 6 cfu, a conclusione di un corso di lingua seguito presso il CLA (Centro Linguistico di Ateneo). La lingua inglese è collocata al 1° anno, è compresa tra "Altre attività formative comuni a tutti i percorsi": Lingua (6 cfu), Informatica (1cfu), prova finale (3 cfu).

Il CLA svolge le proprie attività didattiche in autonomia dalle singole facoltà, in modo omogeneo per tutto l'Ateneo e secondo quanto risulta dal sito, "garantisce la docenza sufficiente per il raggiungimento di un livello minimo di competenze in linea con il quadro di riferimento europeo".

Per quanto concerne la LM, permangono gli insegnamenti linguistici. Nella LM in *Economia dell'ambiente, dello sviluppo e del territorio* viene attribuito loro un valore davvero esiguo, fanno parte, infatti, delle "Altre attività formative (Lingue, informatica, stage): "I 5 cfu relativi alle "Altre attività formative possono essere maturati attraverso una combinazione delle seguenti attività: idoneità linguistica (3 cfu); idoneità informatica (2, 3 o 5 cfu) o stage (2, 3 o 5 cfu)". Sono collocati al 2° anno.

Nella LM *Economia e Management* appare "lingua straniera" da 3 cfu al 1° anno.

Nella LM *Finanza* appare "Idoneità linguistica" da 6 cfu al 1° anno.

Nella LM *Mercato del lavoro, relazioni industriali e sistemi di Welfare* appare: "Abilità informatiche, altra lingua, tirocinio" dove la lingua concorre alla ripartizione di 6 cfu.

Nella LM *Metodi statistici per l'analisi dei sistemi economici* troviamo al 2° anno: "Idoneità linguistiche (ulteriori conoscenze linguistiche)+idoneità informatica+prova finale per il conseguimento totale di 21 cfu."

Nella LM *Scienze economiche* troviamo "Lingua straniera" da 6 cfu nel 1° anno.

Nella LM *Scienze economico aziendali per l'amministrazione e la valutazione delle aziende* è prevista la voce "Tirocinio interdisciplinare" nell'ambito del quale l'acquisizione di crediti può assumere differenti modalità e tra le 6 attività indicate abbiamo il "conseguimento di specifiche conoscenze linguistico-informatiche"; 21 cfu sono attribuiti in totale a tale tirocinio interdisciplinare.

Facendo una breve riflessione sull'organizzazione della Facoltà in merito agli insegnamenti linguistici, per le LT, la scelta della stessa Facoltà è decisa e ha premiato l'alta domanda di lingua inglese, imprescindibile, del resto, dall'incorporazione in un mondo di lavoro ormai altamente globalizzato soprattutto in ambito economico-finanziario e commerciale. Del resto la lingua inglese già viene indicata dalla Commissione e dal Parlamento Europeo come lingua di lavoro e come lingua *pivot*, per cui si può parlare di lingua franca. Va ricordato, tuttavia, che l'Europa è un crogiuolo di culture, etnie, lingue, politiche e che non è certo la lingua inglese a rappresentarci in questo senso. Anche in ambito lavorativo ormai, come già accennato (basti leggere gli annunci di lavoro in rete o sulla stampa spagnola, francese, tedesca ...), oltre all'imprescindibile inglese, viene valorizzata la conoscenza di altre lingue, tra cui, molto richiesto appare lo spagnolo per il suo immenso bacino economico-commerciale dell'area americana.

Notiamo, per concludere, che nelle LM, anche per RM3 bisognerebbe "disambiguare" il lessico riferito agli insegnamenti linguistici nei piani di studio: quando si parla, per esempio, di "lingua straniera" o di "idoneità linguistica" è implicita l'obbligatorietà dell'inglese? Mi pongo questa domanda, in primo luogo



perché in quei casi, non si specifica la lingua, come invece avviene per le LT, in secondo luogo perché a volte appaiono indicazioni quali: “ulteriori conoscenze linguistiche” e “altra lingua”.

Staranno lavorando anche qui i “revisori” del sistema, per proporre qualche ulteriore chiarimento in merito alle lingue della LM?

Nel caso di RM3 ho potuto consultare, oltre alla pagina web di facoltà, anche l’ordine degli studi in cartaceo.

### 3.3 LUISS (*Libera Università Internazionale Studi Sociali*)

Per quanto riguarda l’offerta formativa dell’a.a. 2007-2008, la Facoltà di Economia si articola in 3 Corsi di LT: *Economia e management* (4 indirizzi); *Economia, mercati e intermediari finanziari* (due percorsi); *Economia aziendale* (3 percorsi); *Economia e legislazione per l’impresa*. In tutti i corsi, le lingue figurano fra le “Attività formative” e l’attribuzione dei crediti relativa avviene cumulativamente al 3° anno o comunque nell’anno in cui viene svolta la prova finale: 6 cfu per la lingua inglese e 3 cfu per la seconda lingua (francese, spagnolo, tedesco).

Due anni fa l’insegnamento delle lingue (un corso triennale di inglese obbligatorio, un corso biennale di seconda lingua obbligatorio) è stato appaltato a istituti accreditati e riconosciuti ufficialmente dai paesi la cui lingua rappresentano. Essi sono diventati responsabili della gestione dei corsi insegnati presso la Luiss. Nella LT, al secondo semestre del terzo anno, era rimasto un modulo di 20 ore di Business English e un modulo di 20 ore per la seconda lingua in tutti i corsi di laurea (nel corso *Economics and Business*, era escluso l’inglese). Erano previste prove di esame con voto. All’inglese corrispondevano 6 cfu nella LT e 5 cfu nella LM. Alla seconda lingua corrispondevano 3 cfu nella LT e 1 cfu nella LM.

#### 3.3.1. Progetto di adeguamento alla 270/2004 con DM Mussi

Le lingue sono collocate tra le offerte formative.

Per l’a.a. 2008-2009-2010 l’offerta formativa delle LT comprende 2 corsi: (nelle sedi di Utrecht e di Roma) *Economia and management*; *Economia and business* articolato in *Business and management* e *Finance and economics*.

Per le matricole che si iscrivono all’a.a. 2008-2009 rimane obbligatorio l’inglese (6 cfu); la seconda lingua (3 cfu) diventa facoltativa. Nel CL in *Economics and Business*, la lingua obbligatoria non è ovviamente l’inglese, ma una seconda lingua (6 cfu) scelta tra quelle impartite nella facoltà. I corsi di lingua sono gestiti da istituti esterni, ma insegnati in sede come sempre. Scompare l’esame finale con voto e subentra un test di idoneità con attribuzione del livello di competenza linguistica raggiunta.

L’offerta formativa per l’a.a. 2009-2010, non differisce da quella del precedente anno accademico.

Saranno accettate le certificazioni internazionali valide ai fini del riconoscimento automatico dei crediti.

Lo studente che accrediti un livello di competenza linguistica pari o superiore a C1 sarà esonerato dalla frequenza dei corsi e gli verranno automaticamente riconosciuti i crediti previsti.

Lauree Magistrali:

l’offerta formativa per la LM prevede 3 CL: *Economia e direzione delle imprese* (5 indirizzi); *Economia e Finanza* (4 indirizzi); *Economia, regole e mercati (Law and economics)*. E’ prevista anche una LM in lingua inglese: *General management* (4 indirizzi).

Per le matricole che si iscrivono all'a.a. 2008-2009, tanto la lingua inglese quanto la seconda lingua sono opzionali e compaiono alla voce "altre attività" (in alternativa a Stage, Tirocini e Seminari) con attribuzione di 5 cfu.

I corsi di Lingua inglese (Business English) sono impartiti da docenti della Luiss, mentre quelli di seconda lingua sono gestiti dagli Istituti esterni, ma sempre in sede.

La prova di esame viene sostituita dall'idoneità.

Per quanto riguarda l'offerta formativa per l'a.a. 2009-2010, nella presentazione (sito Luiss) dei due corsi di LT in *Economia e Management* (4 indirizzi) e *Economics and Business*, tra i risultati di apprendimento figurano: "Abilità comunicative: rafforzamento della capacità comunicativa e di interpretazione,[...] e auspicabile padronanza della lingua inglese ad un livello professionale e di almeno un'altra lingua dell'UE."

L'insegnamento della lingua è collocato tra "Altre attività" e vale 6 cfu, è dato per scontato che si tratta della lingua inglese, anche se non è, per il momento, specificato. Non vi è cenno di "ulteriori conoscenze linguistiche", malgrado gli auspici sopra esposti. Per le LM, registriamo la sottrazione di 1 cfu alle "altre attività" tra cui figurano "ulteriori lingue" che si attestano su 4 cfu.

Per le matricole che si iscriveranno all'a.a. 2009-2010, si prevede che tutti i corsi di lingua saranno gestiti da istituti esterni e seguiti da idoneità.

La LUISS può contare su un Centro Linguistico di Ateneo le cui attività sono riconducibili a molti filoni quali: conferenze e giornate di studio su temi linguistici, linguaggi settoriali, didattica delle lingue, politica linguistica, plurilinguismo e multiculturalità, produzione di materiali didattici per l'insegnamento delle lingue e altro.

Abbiamo visto che la Luiss non rinuncia a pretendere la conoscenza di almeno due lingue, perché consapevole che nell'economia globalizzata, negli stati ormai senza frontiere, in realtà sempre più fortemente caratterizzate dalla multiculturalità, non si può essere sprovvisti di quelle conoscenze linguistiche che rendono più competitive le aziende e più efficiente la nostra economia. Tuttavia la Luiss, non celando nemmeno una palese contraddizione, sta mettendo in pratica una politica linguistica che certamente non facilita il cammino verso l'acquisizione, da parte degli studenti, delle competenze necessarie al loro inserimento nell'agguerrito mercato economico globale.

### 3.4 LUMSA (*Libera Università Maria Santissima Assunta*)

L'offerta formativa dell'università è articolata su 3 facoltà, con un corso di LM a ciclo unico (Giurisprudenza), 9 corsi di LT, 11 corsi di LS.

Vediamo la collocazione delle lingue nel CL in *Economia Aziendale e Bancaria*<sup>15</sup> che comprende 3 profili professionali.

Nell'a.a. 2007-2008, la lingua inglese figurava tra le "Attività formative per la prova finale e per la lingua straniera" ad essa venivano attribuiti 8 cfu. Fra le "Attività formative per ulteriori conoscenze linguistiche, per abilità informatiche e relazionali, tirocini, ecc...(un totale di 16 cfu), si includeva una seconda lingua a scelta fra (francese, spagnolo e tedesco) da 8 cfu.

Per l'a.a. 2008-2009, nei 2 curricula del CL in *Economia aziendale e bancaria* si raccomanda: " [...] la conoscenza in forma scritta e orale di almeno due lingue dell'Unione Europea, oltre l'italiano".

---

<sup>15</sup> I Corsi di Laurea relativi alle classi economiche, sono compresi nella Facoltà di Giurisprudenza, secondo un criterio organizzativo della LUMSA.

La lingua inglese (9 cfu) viene collocata al 1° anno; al terzo anno troviamo una seconda lingua (9 cfu) a scelta tra Francese, Spagnolo e Tedesco.

C'è poi un Corso di LS in *Economia degli Intermediari Finanziari e assicurativi* articolato in due percorsi, per i quali l'ordinamento prevede, tra le "attività formative per la prova finale e la conoscenza della lingua straniera", l'inglese da 8 cfu e tra le "ulteriori conoscenze linguistiche" un'altra lingua a scelta tra quelle impartite, da 8 cfu.

Osserviamo che si mantiene alto il numero di crediti attribuito alle lingue, tanto nelle LT come in quelle Specialistiche.

L'Università è ancora in regime 509/ e la 270/ 2004 riformata, entrerà a regime per l'a.a. 2010-2011 (termine ultimo imposto dalla legge). La programmazione delle lingue, secondo dati assunti alla fonte (intervista telefonica), non dovrebbe subire sconvolgimenti: si manterranno due insegnamenti di lingua, con esame e voto. Sarà ritoccato il numero dei cfu attribuiti, ma non di molto.

Fra le strutture dell'Ateneo figura un Centro Linguistico di Ateneo che cura l'organizzazione e lo svolgimento della didattica delle lingue straniere nelle 3 facoltà dell'Ateneo, d'intesa con gli organi didattici dei vari corsi di laurea. Al CLA è affidata la gestione dell'accordo con la Cambridge University (UCLES), grazie alla quale la Lumsa è sede di esame per la certificazione linguistica in inglese B1 (PET). Un corso di preparazione al PET si tiene annualmente in almeno una delle sedi dell'Università.

### 3.5. LUSPIO (*Libera Università San Pio V*)

Nell'a.a. 2007-2008 la Facoltà ha un corso di LT in *Scienze economiche e gestionali* e un corso di LS in *Economia e management internazionale*.

Per gli insegnamenti linguistici osserviamo, nella presentazione del corso, che:

"[...] E' inoltre previsto lo studio di aspetti giuridici di base e specialistici negli ambiti della gestione delle aziende e l'insegnamento di almeno due lingue dell'Unione Europea [...]"

Per l'a.a. 2008-2009 la situazione "lingue" è rimasta immutata; rispetto al precedente a.a., la facoltà è ancora in regime 509.

Troviamo l'obbligatorietà della Lingua inglese (6 cfu) al 1° anno; di una seconda lingua (6 cfu) a scelta tra francese, spagnolo e tedesco, nel 2° anno. Le lingue prevedono una prova scritta e una orale, con voto in trentesimi.

Nella LS, al 1° anno, compare la lingua inglese (corso avanzato) con l'attribuzione di 6 cfu.

Non ci sono ancora previsioni sull'orientamento che la Lusprio prenderà in attuazione della 270/2004 con le modifiche di Mussi.

## 4. Conclusioni

Ci siamo fatti un'idea, (non troppo chiara forse), sulle preoccupazioni e le incertezze che genera l'inserimento degli insegnamenti linguistici nell'offerta formativa delle Facoltà di Economia? Questo da quando la legge 509/1999 ha introdotto insieme al sistema dei crediti, l'autonomia didattica delle Università: ogni facoltà ha i suoi regolamenti e inventa le sue interpretazioni che quei "Nuclei di Valutazione" previsti nella riforma, hanno accettato, spesso senza verificare né la produttività della ricerca né tanto meno quella della didattica. L'atteggiamento delle istituzioni e dell'Accademia nei confronti delle lingue nelle facoltà economiche, spesso si identifica con l'indifferenza, che al di là delle parole, è attestata, tra l'altro, dall'assenza di un

indirizzo comune, di una pianificazione e di un controllo sull'efficacia e l'efficienza degli stessi corsi di lingua (a poco servono le schede di valutazione della didattica, a cura dello studente: nessuno le tiene in considerazione).

Manca un disegno razionale, una strategia che renda chiaro a tutti noi, allo stesso modo, le linee fondamentali cui attenersi. I docenti di lingua delle facoltà di economia, dovrebbero elaborare tutti insieme (in deroga all'autonomia delle università), un proprio statuto di riferimento, che ponga le basi per lo meno delle linee generali di una programmazione seria su cui le commissioni di facoltà, a posteriori, potrebbero meglio lavorare per il raggiungimento di soluzioni ottimali per le lingue, per i docenti e soprattutto per gli studenti. A questi ultimi deve essere consentita la possibilità di cambiare facoltà o università (stesso paese, stesse istituzioni pubbliche!) senza per questo dover mettere in conto pesanti debiti formativi da sanare magari solo perché sono in possesso di idoneità linguistica e dovrebbero invece avere un voto; senza dover perdere crediti acquisiti per disfunzioni esistenti tra laurea triennale e specialistico/magistrale nell'ambito delle stesse classi di laurea (la lingua, come abbiamo visto, può valere da 3 fino a 9 cfu). Il docente non può essere costretto a mettere dei rappezzi secondo criteri arbitrari e non controllati, rischiando di creare ingiustizie nei confronti dello stesso studente.

Se si desidera sfatare l'eterno mito degli italiani ignoranti nelle lingue, sarà necessario iniziare a capire perché proprio nel nostro paese non si riesce a sbloccare l'abilità linguistica degli studenti: siamo abbastanza sprovincializzati? Forse le mediocri e inadeguate strategie politiche nella gestione del tema "lingue", la miseria di risorse e investimenti e lo scarso interesse da parte delle istituzioni politiche preposte alla formazione culturale dei nostri giovani, non agevolano un processo positivo di evoluzione e di sblocco di una situazione che rischia, in tempi di globalizzazione e interculturalità, di farci cadere nel ridicolo (cfr. A. Marras, 2005:218). Agli inizi, sembrava che gli sforzi delle nostre istituzioni fossero proiettati verso l'adeguamento alle direttive europee che ci incitava alla intercomprensione, all'interculturalità, al plurilinguismo. Abbiamo avuto una battuta di arresto e una regressione: quasi tutte le facoltà di Economia romane, soprattutto le pubbliche e la Luiss, stanno andando verso l'eliminazione di una lingua, verso il ridimensionamento del numero di crediti, verso prove idoneative su cui già abbiamo espresso la nostra contrarietà.

## **Bibliografia**

- CAGIANO DE AZEVEDO, R. (2006), a cura di, *La Facoltà di Economia- Cento anni di storia 1906-2006*, Rubettino, Catanzaro.
- GRIN, F. (1997), "Gérer le pluringuisme européen: approche économique au problème de choix", *Sociolinguistique* 11, 1-15.
- GRIN, F. (2005), *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique*. Rapport établi à la demande de Haut Conseil de l'Évaluation de l'École. In <http://www.divastigo.it>
- MARRAS, A. (2005), "Globalizzazione e interculturalità nella lingua spagnola. Un esempio: la metafora nel linguaggio economico" in *Gli Insegnamenti linguistici del Nuovo Ordinamento: lauree triennali e specialistiche dell'area economico-giuridica*, XIII Incontro del Centro Linguistico - Università Bocconi, 27 novembre 2004, Egea, Milano, pp.206-223.
- MARRAS, A. (1993), "L'insegnamento della Lingua spagnola nelle Facoltà dell'area economica" in *Atti del Convegno La situazione attuale degli insegnamenti linguistici nelle Facoltà dell'area economica*, (a cura di), L. Schena, Milano 23-24 settembre, Università Bocconi, pp.109-130.

[www.europass.cedefop.eu.int/](http://www.europass.cedefop.eu.int/)  
[www.dialang.org](http://www.dialang.org)  
[http://europa.eu/index\\_it.htm](http://europa.eu/index_it.htm)  
<http://www.economia.uniroma1.it>  
<http://www.economia.uniroma2.it>  
<http://www.economia.uniroma3.it>  
<http://www.luiss.it>  
<http://www.lumsa.it>  
<http://www.luspio.it>

*Summary.* Almost all the Faculties of Economics have failed to implement the recommendations given by the European Union about language policy, even though recent EU projects (ELAN: European Local Authorities Network) have shown the benefits brought by linguistic competence to the business activities of European firms. Linguistic competence is an essential skill for all citizens because it allows them to take advantage of the economic, social and cultural benefits of mobility in Europe. This paper reports on a survey carried out on the place of languages in university degree courses in the academic years 2007, 2008, 2009 and 2009-10. It is just a snapshot of the situation, because the reform of the university courses, which should implement the amendments made in Mussi's Ministerial Decree for the university, 2709/2004, has not yet been completed or may not have even been started in some faculties. The analysis covers the curricula of the degree courses at the faculties of Economics at RM1, RM2, RM3, Luiss, Lumsa, San Pio and also some telephone interviews with representatives of RM2, Luiss, Lumsa and San Pio.

*Parole chiave:* Europa, lingue, facoltà di economia

# **ARE ITALIAN UNIVERSITIES READY TO FACE THE CHALLENGE OF MULTILINGUALISM?**

## *Abstract*

The promotion of multilingualism by the European Union has found a surprising, but disappointing response in the reform introduced recently by Italian universities, which has led to the relegation of language modules in many degree courses to complementary and sometimes optional subjects. Following the logic of the life-long learning policy, it is impossible to conceive of the language training received in secondary schools as adequate to meet the future professional and academic needs of students.

The paper will briefly outline the economic, social and cultural reasons motivating the EU's commitment to multilingualism and what universities are doing to implement the policy. This will be followed by a discussion of issues such as the level and type of proficiency to be reached, the position of English as an international language and the communicative and cultural competence students will need in their professional and/or academic careers.

In spite of the reduction in the time to be invested in language learning by students, the paper will end on an optimistic note by considering two important resources already available to universities: firstly, the growing numbers of international and Erasmus students in Italian universities whose presence automatically creates multicultural classes and provides opportunities for cross-cultural comparisons; and secondly, technology which offers students access to many sources and different activities requiring linguistic skills and knowledge and can undoubtedly give important input to language learning.

## **1. Introduction**

Multilingualism has been a mainstay of Community policy and practice since the signing of the Treaty of Rome in 1957. In the early days it was limited to the use of the languages of all the founding Member States in European institutions. With the growth and enlargement of the Community into the present day EU multilingualism has become the hallmark of European identity and a key factor in the promotion of integration and the realisation of the European ideal. Beyond its institutional and strategic role, it has become one of the priorities of education policy and also features strongly in the lifelong learning scheme adopted by the EU in order to enhance economic development and social cohesion. The appointment of Leonard Orban as the first European Commissioner for Multilingualism on January 1, 2007 underscores the importance Europe now places on the question of linguistic diversity.

## **2. Multilingualism in the EU**

Multilingualism refers to the ability of societies, institutions, groups and individuals to understand and communicate in more than one language in their day-to-day lives. In this paper we are concerned with individual multilingualism, which can range from partial skills competence to full literacy. The EU's objective is that

every European citizen should be able to speak two languages other than his or her mother tongue, although “an individual’s level of proficiency will vary [...] according to that individual’s social and cultural background, environment, needs and/or interests (European Parliament and Council of the European Union, 2006:14).

One of Commissioner Orban’s first tasks was, together with the President of the European Commission José Barroso, to ask a group of intellectuals to draw up a document on the question of multilingualism in Europe. The results of their discussions were published in 2008 in *A Rewarding Challenge, How the Multiplicity of Languages could Strengthen Europe*.

They confirm the well-established proposal that everybody in the European Union should be able to speak two languages other than his/her mother tongue, but make a clear distinction between the approach and attitude to these languages. One of them needs to be a language of international communication, “for the broadest possible communication” and the most likely candidate is English, but other possibilities include French, Spanish and Mandarin, for example. The other will be what is called a *personal adoptive language*, which can be chosen for various reasons ranging from family connections, professional interests and needs, cultural preferences or simply curiosity and will involve a deeper, more intensive study of the language and its related literature, history and culture. The group hopes that, in this way, communication for bilateral relations will eventually take place in the languages of the two countries involved and not through the use of a third language, foreign to both of them.

The *Rewarding Challenge* document presents a series of arguments in favour of multilingualism, some of which derive from practical and pragmatic considerations, whilst others represent the pursuit of more idealistic objectives. Firstly, it increases the competitiveness of individual companies and enhances the employment prospects of individual workers. Equally important, however, is the fact that a knowledge of a foreign language encourages people to become more open to other worldviews and cultures and therefore furthers the harmonious coexistence of cultures in our societies, both those we come into contact with in our working life or leisure time and those of immigrant communities. As a result, it should improve the quality of life for the citizens of Europe and consolidate European integration. In addition, it should contribute to the smooth running of the Community institutions. In other words, multilingualism is the practical realisation of respect for European linguistic and cultural diversity and, at the same time, acts as a tool for integration and conviviality.

As a long-term objective, multilingualism would appear to be ambitious, but desirable. However, students at university are concerned with the here and now and, in particular, with their job prospects. We need to consider how Italian universities have responded to the recommendations made in Europe over the last ten years or so promoting the knowledge of two foreign languages in addition to a mother tongue and whether they are in a position to provide their students with the necessary training.

### **3. The state of foreign language learning in Italian universities**

In November 2007 the Governing Board of AIA (Associazione Italiana di Anglistica) sent a letter to the Ministry of Education in which it expressed disapproval and regret about the present state of foreign language learning in Italian universities. The recent university reforms in Italy have led to a declassification of language modules in many degree courses in non-humanistic faculties. In fact, given the constraints of the new regulations imposing a maximum of twenty exams for each three year degree course,

foreign languages have often been relegated to complementary and sometimes optional subjects.

An overview of the ten three-year degrees and 16 two-year post-graduate courses on offer at the Faculty of Economics, Sapienza University of Rome for the academic year 2008-9 will provide a concrete example of this situation. All three-year degrees allow for one foreign language module of three credits with a final test with just a pass/fail mark. It is included among the additional activities to *win* credits for students, but the result obtained in this module will not contribute in any way to the final degree mark. Only one course, *Economia e istituzioni dell'integrazione europea e internazionale*, has a full foreign language module of 6 credits (the student can choose between English, French, German and Spanish), whilst all the others have a foreign language module as a possible option amongst many subjects. As far as the 16 two-year post-graduate courses are concerned, once again languages are included in most degrees among the activities to complete the number of credits (varying from 3 to 6) and there is the possibility in most degree courses to choose a language module from a number of subjects. Only *Analisi e gestione delle attività turistiche e delle risorse* provides specifically for a foreign language module of 9 credits.

The AIA document points out that the new 'ordinamento' is in stark contrast with the position of the EU on multilingualism and, perhaps even more importantly, with what is happening in other European countries at all levels of the educational system. The new 'ordinamento' does not enable faculties to develop in a satisfactory manner the linguistic and cultural knowledge appropriate to and essential for university education. It encourages the perpetuation of a 'provincialism' that is unprepared for intercultural contacts and "se rapportata alle attese della cittadinanza europea [...] e alla sempre più intensa internazionalità caratterizzante il mercato del lavoro, si configura come una forma di autolesionismo dalle conseguenze irreversibili".<sup>1</sup>

Furthermore, the supplementary and discretionary nature of the language modules sends a negative message to students about the importance of learning a language. Learning a language is time-consuming and requires constant effort over an extended period of time to acquire the skills necessary to reach linguistic competence. As a result students often opt for a quicker and 'easy' option of a subject that requires intensive, but traditional study skills. Only later, when entering the labour market, or if they are fortunate enough to join an Erasmus program, do they realize the value of knowing and speaking a foreign language.

#### **4. The position of English**

Although the question of multilingualism, by its very nature, implies the equal status of all languages, English finds itself in a 'special' position in the general panorama of language teaching in universities. English has usually been studied for five or more years at school and therefore should have a head start over other languages. Whether it is for lack of motivation and/or stimulus at school, the average level achieved by pupils does not, in fact, reflect the actual number of years of study. As a result, language teaching at university often involves remedial work, as can be imagined in light of the recent school reports showing very poor levels of language learning in schools.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> AIA Governing Board's letter to the Ministry of Education, November, 2007, *AIA Newsletter elettronico*, 47, dicembre 2007.

<sup>2</sup> The Press Release from the Ministry of Education on the mid-year school reports on March 1, 2009 ran as follows:



In spite of the promotion of all languages in the EU, it is a *de facto* situation that English is dominant in many institutional, professional and academic situations. Putting to one side all practical and cultural arguments against the pervasiveness of English and any accusations of cultural imperialism or ethnocentrism, there can be no doubt about the need for students to reach high levels of proficiency in the language. As the document *A Rewarding Challenge* clearly states, the knowledge of English as an international language is imperative, but alone it will not give job applicants any advantage over others. It is a pre-requisite, and graduates will certainly need a second foreign language to give them cutting edge in the labour market. But implicit in this statement is the fact that students must be given the opportunities to become proficient in English, especially bearing in mind the level of competition in an international context.<sup>3</sup> In 2007 an informal questionnaire distributed to students who had recently returned from an ERASMUS experience in various European countries revealed that they felt the average level of English among Italian students was below that of their European peers and that there was a need to focus more on oral skills and oral comprehension to prepare for the Erasmus experience (Salvi 2008: 38-39).

Following the logic of the life-long learning policy, also promoted by the EU, whereby learning must continue from an early age throughout school, higher education and adulthood to develop the knowledge and skills of individuals necessary to deal with the changing and growing demands of the modern world, it is impossible to conceive of the language training received in secondary schools as adequate to meet the future professional and academic needs of students. The amount of time allocated to foreign language teaching in schools is still not sufficient to give little more than a theoretical, rather than a practical communicative competence to learners, especially as there is a strong bias towards literature in the last years of school. Besides, students' levels of proficiency and communicative skills must grow and develop together with a knowledge of the language specific to their area of study and therefore appropriate to their cultural and professional background, hence the need for content-based language courses at university level.

Furthermore, there is a danger that English, as the present day international language, will be considered a purely vehicular language, stripped of its cultural content and points of reference and subjected to extreme simplification to facilitate international communication. This is also underlined by the distinction made in the *Rewarding Challenge* document between the study of an international language for the 'broadest communication' and the reference to the *personal adoptive language* as a 'second mother tongue', suggesting a closer and more intimate relationship with the language. As the document states, "It is important for English to retain and consolidate the eminent place it holds as a language of culture rather than being straitjacketed in the role of instrument of global communication, a flattering but detractive role, and one which is potentially a factor of impoverishment" (*Rewarding Challenge*, 2004, p. 15-16).

---

Scrutini intermedi: pioggia di 5 in condotta. Le lingue sorpassano la matematica nelle insufficienze dei ragazzi. Scuole secondarie di secondo grado (scuole superiori): aumentano le insufficienze.

*Ancora Lingue straniere e Matematica le bestie nere degli studenti italiani*

Tra le discipline, le lingue straniere superano la matematica e diventano la materia che registra il maggior numero di insufficienze, con il 63,3% (il 62,2% lo scorso anno). La matematica segue con il 61,1% (lo scorso anno era al 62,4%).

<sup>3</sup> Italians have much less exposure to English than their peers in many other European countries, where television programmes, films and textbooks, for example, are available only in the original language English.

And yet, the multiplicity of uses of English across the world should create variety and enrich the language. Estimates of the number of native speakers (NS) versus non-native speakers (NNS) vary, but all agree on the fact that the NNS far outnumber the NS and fewer interactions in English involve native speakers nowadays. Therefore the English spoken in multicultural contexts will probably be stripped of British or American cultural content, but may be strongly coloured by a multitude of different cultural experiences and learning. This situation is compounded by the fact that there are numerous varieties of English which have developed in different parts of the world as a consequence of settlement and colonialism and have become institutionalised with their own well-established and recognised literary traditions, as well as the Englishes of the Communities of Practice and/or the scientific discourse communities. To cope with the complex situations that may arise when using English as a *lingua franca* the student needs to acquire not only communicative, but also and especially intercultural competence.

## **5. Communicative and intercultural competence**

Communicative competence was defined by Canale and Swain (1980) in terms of four areas of knowledge and skills: grammatical competence, sociolinguistic competence, discourse competence and strategic competence.

Most language teaching at school concentrates on the first, the mastery of the language code and its basic rules concerning grammar, sentence formation, pronunciation, and so on. Some attention is given to sociolinguistic competence which refers to the appropriateness of utterances in their specific context, bearing in mind factors such as the status of the participants and the purpose of the interaction. Much less attention is given to the study of discourse competence, which deals with the extended use of language and how grammatical forms and meanings combine to produce different types of texts, either written or spoken, and strategic competence which provides strategies for learners to compensate for breakdowns of communication and to enhance the effectiveness of communication. Some of these competences can be transferred from the L1 and help learners handle the various conditions of use and discourse, others need to be acquired and developed. Indeed, research is showing that future workers have difficulties not just in the more strictly linguistic competence, but equally, if not more importantly, in the pragmatic and strategic competence of using the language, that is they show serious problems in managing interactions appropriately, such as turn length, turn taking, interrupting, pausing, repairs, etc. (Rogerson-Revell, P. 2008, p. 346, 352-3; Leung, C. 2005, p. 135), areas which are rarely tackled in class.

In view of the fact that English will probably serve primarily as an international language for communication, it is of paramount importance that students acquire intercultural competence in order to become sensitive to utterances with culture-specific connotations and culturally determined conventions in the manners and behaviour of interlocutors. Intercultural competence involves a critical or analytical understanding of one's own culture as well as of other cultures and an awareness of the perspective and the way in which your thinking is culturally determined. It is, therefore, the ability to see relationships between different cultures and to mediate, that is interpret, each in terms of the other. The areas of communication in which cultural competence is essential are, among others, rhetoric and style, politeness and aspects of non-verbal communication such as gestures, proxemics, eye contact.

## 7. Concluding remarks

There is an increasing move towards a new approach in English teaching and evaluation in view of its role as an international language. Rather applying standardized NS norms for measuring aspects of linguistic competence, such as grammatical errors, there is greater interest in raising students' awareness of meaning and structure in language and their sensitivity to language in relation to social context (Leung, C. 2005, p.120).

In spite of the limited time that can be invested in language learning at university, there are two important resources readily available for students and teachers which can help them to work towards these objectives. Firstly, the presence of growing numbers of international and Erasmus students in Italian universities naturally creates multicultural classes and provides opportunities for cross-cultural comparisons; and secondly, technology, and in particular the Internet, offers students access to many sources and activities requiring language skills and knowledge which can undoubtedly give important input to language learning and raise cultural awareness.

University language teaching can, therefore, provide students with new insights into language use and discourse in an intercultural perspective and perhaps, in this way, awaken a general interest in languages, both foreign and their own. This could in turn encourage them to continue their linguistic studies and perhaps approach one of the less frequently taught languages of Europe, thus meeting the EU challenge of multilingualism.

## References

- AIA letter to the Minister of Education, November, 2007, published in AIA Newsletter elettronico, 47, dicembre 2007.
- A Rewarding Challenge, How the Multiplicity of Languages could Strengthen Europe, Proposals from the Group of Intellectuals for Intercultural Dialogue set up at the initiative of the European Commission, 2008, Brussels, retrieved online February 4, 2009, [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/maalouf/report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/maalouf/report_en.pdf).
- CANALE, M. and SWAIN, M., 1980, "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics* 1, p.1-47.
- Final Report. High Level Group on Multilingualism, Commission of the European Communities, Brussels, 2008, retrieved online February 4, 2009, [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf).
- LEUNG, C., 2005, "Convivial communication: recontextualising communicative competence", *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 15, No. 2, p. 119-144.
- LOUHIALA-SALMINEN, L., 1996, "The Business Communication Classroom vs Reality: What should we teach today?", *English for Specific Purposes*, Vol. 15, 1, pp. 37-51.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of the European Union, 18 December, 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC), retrieved on line February 10, 2009, [http://bmu.kk.gv.at/medienpool/15190/key\\_comp\\_lifelong\\_learning.pdf](http://bmu.kk.gv.at/medienpool/15190/key_comp_lifelong_learning.pdf).
- ROGERSON-REVELL, P., 2008, "Participation and performance in international business meetings", *English for Specific Purposes*, 27, p. 338-360.
- SALVI, R., 2008, "Insegnamento delle lingue ed educazione linguistica", in *Le lingue per gli studenti non specialisti. Nuove strategie di apprendimento/insegnamento. La contrastività nei linguaggi specialistici. XIV Incontro del Centro Linguistico Bocconi*,

*università Bocconi, 24 novembre 2007, Scena, L., C. Preite, L.T.Soliman (eds.), Egea, Milan, p. 35-46.*

SIFAKIS, N.C., 2004, "Teaching *EIL*-Teaching *International* or *Intercultural* English? What Teachers Should Know", *System*, p. 237-250.

*Riassunto* L'iniziativa da parte dell'UE di promuovere il multilinguismo ha trovato una sorprendente ma deludente risposta nella riforma introdotta di recente nelle università italiane, che ha relegato nella posizione di materie complementari e talvolta opzionali, i moduli di lingua in molti corsi di laurea. Secondo la logica della politica di apprendimento permanente, è impossibile ritenere l'istruzione linguistica ricevuta alla scuola secondaria adeguata al futuro fabbisogno accademico e professionale degli studenti.

Il contributo traccia brevemente le ragioni economiche e socio-culturali che motivano l'impegno dell'UE nelle politiche sul multilinguismo e il ruolo delle università nella loro implementazione. Discute poi il ruolo dell'inglese come lingua internazionale e le competenze culturali e comunicative necessarie agli studenti nella carriera accademica e/o professionale.

Nonostante agli studenti sia stato richiesto minor tempo da dedicare all'apprendimento della lingua, c'è da rilevare un aspetto positivo, considerando due importanti risorse già disponibili presso le università italiane: in primo luogo, il crescente numero di studenti internazionali ed Erasmus, la cui presenza genera automaticamente classi multiculturali e garantisce l'opportunità di confronto interculturale; inoltre, la tecnologia offre la possibilità agli studenti di accedere a molte risorse e di prendere parte a diverse attività che richiedono conoscenza e abilità linguistiche e che senza dubbio apportano un contributo significativo all'apprendimento.

*Key words:* University, multilingualism, linguistic and cultural competence.

# THE RIGHT ATTITUDE TO LANGUAGES: A CULTURAL AND MACRO-ECONOMIC APPROACH

*Summary.* This paper is part of a larger project which will explore the role of foreign languages in today's knowledge-driven global economy, with reference to Italy and how recent trends point to a need to re-evaluate foreign language learning in the Italian Higher Education system. There is increasing pressure from Europe to address the need to match skills with a changing labour market. The paper describes the experience of the English language staff in the Faculty of Economics, Sapienza University of Rome and how language provision in the Faculty tries to meet the challenge of matching skill needs to cultural and professional needs.

## 1. Introduction

*“Do not confine your children to your own learning, for they were born in another time.”  
(Hebrew Proverb)*

This work hopes to present a timely reflection on the structural changes taking place in Italian and European Higher Education institutions, closely associated with a time of global economic recession.

The paper is part of a larger investigation which will study the foreign language landscape in Italian Higher Education today and the trends which may shape future educational outcomes, with inherent consequences on local, national, and international macro-economic contexts. This part of the study introduces an issue of growing concern: the success or failure of an education system, regarded by many as the most serious of social policy problems because of its long-term consequences. If the purpose of education is to pass from one generation to the next the knowledge and values which sustain the economy, of which culture (and language) are at the heart, then the prospects for a nation can look bleak if the links in the chain are weakened. It is for this reason that universities are viewed as a sort of barometer revealing the true health of a culture or country. In this light, the Bologna Declaration (1999), signed by 29 European Ministers of Education, set a goal to change and harmonize the Higher Education Systems in Europe. Together with the Lisbon Strategy the main goal was to increase the competitiveness of Europe as well as the social, cultural standard of all European citizens. In pursuit of the requests of the Declaration, Italian universities are now undergoing their fourth reform in the last decade and the overall outcomes are still under assessment.

It is not the purpose or field of this paper to look into the problems of Italian Higher Education institutions, or the causes of the deep structural imbalances such as rising unemployment rates in Europe, but rather it will look at recent recommendations put forward by the European Council for governments and universities to follow if they are to be responsible for preparing students for society and work. EU Council

propositions are largely based on empirical data from international and national surveys, with frequent reference made to language skills as part of the skills needed for the economic growth of a competitive economy. The paper will then briefly look at what is being done on a practical and local level and how efforts are being made in the Faculty of Economics, Sapienza University of Rome, to promote a successful and effective transition from higher education to the world of work.

## **2. The macro-economic context: the Lisbon strategy onwards**

*"People are Europe's main asset and should be the focal point of the Union's policies."* Lisbon European Council, 23-24 March, 2000

Workforce skills supposedly drive economic growth. For example, a recent survey by the British NEHSN (North-East Higher Skills Network) showed that a one percentage point increase in the proportion of the workforce with a university degree, instead of just school "A" levels or equivalent qualifications, led to an increase in productivity of 0.5%. 'Productivity is 30% higher if the entire workforce has a degree than if none have a degree' (NEHS Summary Paper, 2008:1).

The nexus education/economic growth has long been claimed by scholars and experts as fundamental to a healthy, productive, economically competitive country. In fact, in the early years of the first university reform in Italy (after the 1999 government decree), when the first results of the reform were being assessed, the senior economist Luigi Frey (at an international conference at Sapienza University of Rome, April 2002), affirmed how trends of the knowledge economy would lead to a shift towards employment that makes intensive use of skilled human capital and this in turn would mean a serious shortage of human capital unless it was matched by greater production in the higher education sector. An important goal of that conference, and of its proceedings, was to attempt a first assessment of the reform of Italian higher education in a comparative perspective. 'The start of the new century is marked in Italy by a deep reform of higher education' (L. Frey, 2002:7 as cited in R. Scazzieri, 2003:1). The contributors at the conference drew attention to the association between 'the long-run evolution of macro-economic human capital and the long-run structural evolution of population' (R. Scazzieri, 2003:2). The conference echoed and anticipated the times and challenges ahead, and was parallel to work being carried out immediately after the Lisbon Strategy drawn up by the European Parliament. One of the main goals of the Lisbon Strategy was to turn Europe into "the world's most dynamic and competitive knowledge-based economy, with more and better jobs and enhanced social cohesion and a high level of environmental protection." Among the important conclusions of the Lisbon European Council of 23 - 24 March 2000, was the emphasis on foreign language skills within a European framework which defined skills provided through lifelong learning. Since then the European Council has produced important declarations and legislation which have emphasised the importance of languages for the cultural and professional development of European citizens.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> See the EC's European legislation website: <http://eur-lex.europa.eu> for the main legislation on multilingualism and foreign languages in Europe.

## 2.1 Foreign language skills in the labour market: empirical evidence

“Language skills will be important in achieving European policy goals, particularly against a background of increasing global competition.” (*A new framework for multilingualism*. EC Commission, 2005). The argument is strongly tied to empirical data, and the last decade has seen various international, national and independent investigations launched to evaluate language learning skills among European citizens. Data from these surveys prove that investment in language and intercultural skills is worth pursuing.

In 2005, the EC Commission commissioned a study on the impact on the European economy of language skills shortages - *ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*.<sup>2</sup> The research was a survey of nearly 2,000 exporting small and medium-sized enterprises (SMEs) from 29 European member states “to collect data on approaches to the use of language skills, intercultural competence, awareness of language strategies, loss of business owing to lack of language skills, future exporting intentions and hence projected requirements for further language skills”,<sup>3</sup> (ELAN, 2006:4). The objective was to provide the Commission and decision-takers in EU countries with practical information and analysis about the use of language skills by SMEs and the impact on business performance. SMEs account for 50% of employment within the EU and if SMEs in Europe were able to expand their markets, the impact on the EU economy would be quite significant. In the larger socio-economic context, the relationship between language, trade and economic performance has indirect but discernible effects on SME business practices.

### 2.1.1 A case study of Italian SMEs in the region of Lazio

As regards Italy, SMEs are the backbone of the Italian economy, constituting a 93% share of Italian industry (ISTAT, 2005). Owing to this, however, Italy could be uniquely exposed to the economic challenges of globalisation because of its heavy reliance on small family business. In response to the seriousness of the situation, an independent survey was carried out with Italian SMEs in the Lazio region over the period 2002-2006 (E. Incelli, 2007a, 2007b, 2008). The exploratory investigation into the foreign language practices of 506 sample companies in Lazio, combined quantitative and qualitative results from a questionnaire survey and ethnographic interviews. The aim was to identify how and when foreign language competence makes a difference in international trade, and how language competence can be crucial in export markets, and whether performance is adversely affected by language and cultural barriers. Results revealed that a high percentage of Lazio SMEs carry out business with at least one non-Italian country (70%) and use functional low level English for this even when dealing with non-English speaking countries (93.7%), (E. Incelli, 2008:105). The evidence indicates that companies seem to be just ‘getting by’ working at a basic functional level of a foreign language, and employers and employees are acutely aware of the fact that they often lack the necessary language skills to do this. 7.1% of the companies lose business because of a lack of language and intercultural skills (E. Incelli, 2007b:249; 2008:110) and 30.6% of the companies perceived that the lack of knowledge of a foreign language was a barrier to business. (E.Incelli, 2008:108). The results seem to prove that despite the emergence of an

---

<sup>2</sup> The ELAN study can be downloaded at:

[http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/elan\\_final\\_report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/elan_final_report_en.pdf)

<sup>3</sup> The European Union classifies a SME as one with fewer than 250 employees.

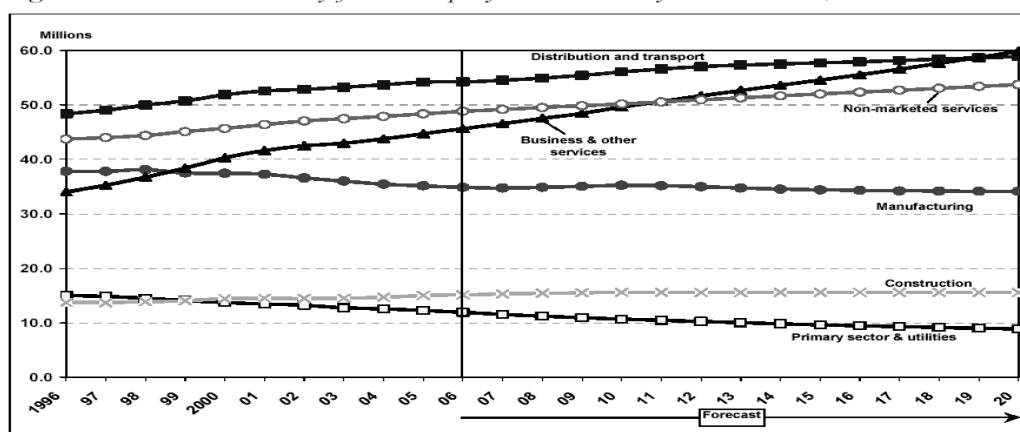
interdependent, international marketplace, a large number of Italian SMEs in Lazio appear to have numerous problems crossing national boundaries to sell their products, putting themselves at a major disadvantage in relation to their competitors who have opted for a more global business perspective.

## 2. 2 Ensuring a better match between the supply of skills and the labour market demand - trends and future needs

Of late, due to increasing social and economic pressures, related to rising unemployment trends in Europe, the European Council has again stressed that investing in people and modernizing labour markets is a priority area of the Lisbon Strategy. In order to meet the target date 2010 the Council asked for concrete steps to be taken and specifically invited the EU Commission ‘to present a comprehensive assessment of the future skills required for Europe up to 2020, taking account of the impact of technical change and an ageing population, and to propose steps to anticipate future needs.’ In response, the EU Commission commissioned CEDEFOP, the EU’s centre for vocational education and training, to provide a detailed report on skills for the 21<sup>st</sup> century. The results were published in *Skill needs in Europe - Focus on 2020*, (2008), and *Mind the gap: Europe’s potential skills deficit*, (September, 2008).<sup>4</sup> The Commission presented a first assessment of future skills required up to 2020 in *A European Economic Recovery Plan* (Nov.11<sup>th</sup>, COM.2008: 800), as part of the plan to help Europe through the immediate crisis. ‘In order to put Europe on the road to recovery, it is essential to enhance human capital and employability by upgrading skills’ (Dec. 16<sup>th</sup>, COM.2008: 868).

As we can see in Fig. 1, in 2020 almost three quarters of jobs are predicted to be in services. In practical terms this means a strong emphasis on IT and communication skills, and as a consequence, language skills and lifelong learning concepts. Investment in human capital and human resource management is less and less dependent on the “routine” skills of the manufacturing sector, which is undergoing decreasing employment rates (CEDEFOP, 2008). The growing demand from employers is for transversal key competencies, with languages viewed as a major transversal force in society.

Figure 1: Past and likely future employment trends by broad sector. EU-25\*



Source: CEDEFOP 2008

<sup>4</sup> See [www.cedefop.europa.eu](http://www.cedefop.europa.eu) for downloads related to skills needs.



Yet, the results of the above enquiries (and others), rather than secure the long-sought validity of foreign languages as imperative for communicative, intercultural competence in an increasingly knowledge-driven global economy, have on the contrary witnessed recent local, autonomous institutional decisions downgrading the status of language learning and removing foreign languages from a statutory compulsory element in many university institutions. We shall now turn to national and local contexts, more specifically the experience of English language staff and language provision in the Faculty of Economics, Sapienza University of Rome.

### 3. National and Local Contexts

*“La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica.” Art.9 of the Italian constitution - (The Republic shall promote cultural development and scientific and technical research.)*

#### 3.1 Ambiguities

The objectives of the Bologna Declaration (1999) and the Lisbon Strategy (2000), made foreign language knowledge a crucial part of the European evolutionary process and the natural, immediate consequence was the institution of obligatory language courses for students in most universities across Italy. Universities were then more or less compelled to offer quality language classes and language testing in some form or another to undergraduates. However, contrary to expectations, discrepancies in the system have transpired and ironically, since the Bologna Declaration, universities throughout Italy have seen drastic cuts in research and teaching funds, especially regarding foreign language teaching.<sup>5</sup> What is more, (as mentioned above in 2.2) languages have jostled in an irregular fashion from obligatory to non-obligatory options in degree courses, often depending on the number of credits ‘left over’ from the “slice of cake”, especially in faculties where ‘more important’ subjects are prioritized concerning the allocation of the number of credits.<sup>6</sup>

The recent OECD report *Education at a glance 2008*, contrasts key findings for Italy with global and European trends. (Comparable indicators for education allow policy makers and governments to see their education system in the light of other countries’ performances). The OECD *Briefing note for Italy* (2008) claims, “While tertiary attainment levels are still below the OECD average, Italy has made great efforts in expanding tertiary education in recent years and tertiary entry rates have stabilised at the OECD average, but Italy still has the highest drop-out rate.” In fact, according to the OECD indicators each student in Italy costs \$8,026 which is well below the OECD average of \$11,512, (2005 data), and completion rates of degree programmes for Italy are 45%, which is substantially below the OECD average of 69%, making the drop out rate for Italy among the highest in Europe. What is more, an unfortunate consequence of the reforms has resulted in five universities going bankrupt (See *The Economist* Nov.13<sup>th</sup> 2008). It is not surprising that there is mounting preoccupation for the future of Italian universities.

The graph below (Fig. 2) illustrates how even in times of an upturn in the Italian economy, investments in Higher Education and research in Italy were cut. This has

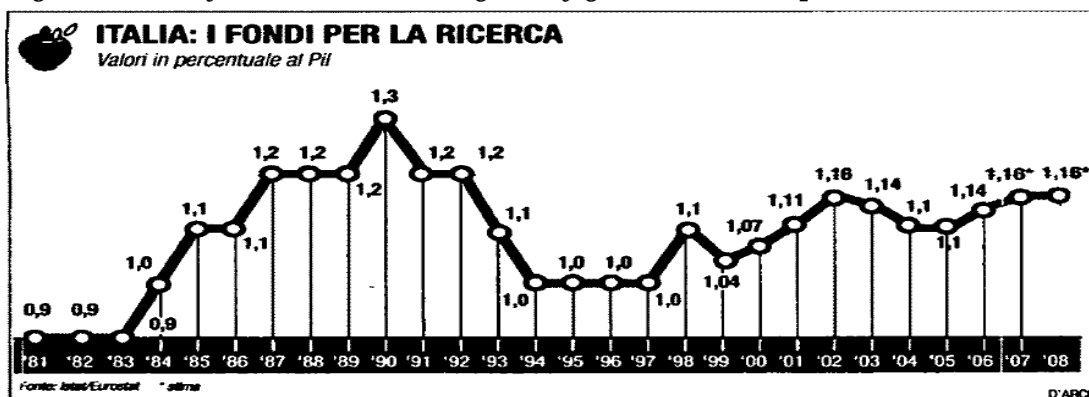
---

<sup>5</sup> See the Italian Ministry of Education website <http://www.pubblica.istruzione.it/> for the various ministerial decrees and normatives.

<sup>6</sup> See R. Salvi, 2008, for a fuller account of foreign languages in degree courses in Italy with special reference to the Faculty of Economics, Sapienza University of Rome.

steadily continued to the present day. In 2002 the Lisbon Strategy set the goal that member states should be spending 3% of their gross domestic product on research and development by the year 2010. Only Sweden and Finland (3.9 and 3.5, respectively) have met that goal, with the U.S. (2.6), Germany (2.5) and France (2.1) not far behind. Italy however is at 1.1 % with a lot of catching up to do (OECD).

Fig. 2 - Funds for Research in Italy - % of gross domestic product.



Source: Istat/Eurostat 2008 (as cited in L. Salvia, *Corriere della Sera Magazine*, 22/01/2009:10)

In spite of the difficulties and obstacles, each single university and each single faculty across Italy has faced the contradictions regarding the teaching of languages in different ways, some in the best possible way, placing the interests of the student at the core of foreign language provision. However, as Rita Salvi (2008: 43) says, “E’ innegabile che una seria politica linguistica non può prescindere dagli investimenti se vuole andare incontro alle aspettative degli studenti ed evitare perdite in termini di fiducia e reputazione [...]”. Moreover, “Lo studio non obbligatorio delle lingue è vissuto con sofferenza dagli studenti che non vedono riconosciuto il loro impegno, valutato in alternativa ad altri moduli per la cui preparazione si richiedono poche settimane di studio. Purtroppo la voce degli studenti non riesce ad arrivare nei luoghi giusti, e le identiche istanze sollevate da noi docenti di lingue troppo spesso vengono interpretate come richieste di tipo corporativo” (R. Salvi, 2008: 40).

### 3.2 English Language Teaching in the Faculty of Economics, Sapienza University of Rome

Despite cuts in funds for university teaching and research, the Foreign Language staff of the Faculty of Economics, Sapienza University of Rome, are committed to the belief of maintaining standards and have taken concrete steps to promote language learning in a context of continuous lifelong learning strategies.<sup>7</sup>

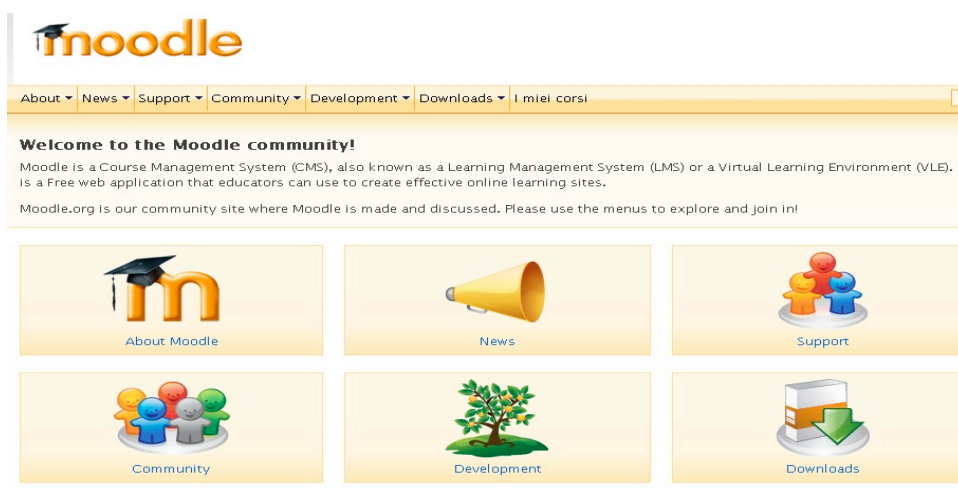
The challenge and immediate need in the first wave of reform was to continue providing highly qualified language teaching and guarantee reliable testing to large numbers of students from the faculties of Economics and Law at the Sapienza, within the restrictions of the limited finances available (over 3000 students a year for the English language examinations; see Fig. 5 below for sample numbers of students and

<sup>7</sup> For a description of the other foreign language courses taught in the faculty see individual authors in this volume.

grade ranges). The English Language staff has responded in an efficient and effective way, which could be viewed as an example of good practice within a system that contradicts the requirements of a reform process which demanded a strengthening (rather than a weakening) of foreign language knowledge. Here, I will give only a brief account of our experience; full exhaustive accounts of English language provision in the Faculty of Economics, Sapienza, are given in Rita Salvi (2008) and Janet Bowker's (2009) forthcoming work on the academic and professional preparation of students for the workplace.

Having to deal with very large numbers of students, threw up the need for online electronic versions of language testing. Indeed, technological progress and the case for *pedagogic modernization*, that is, the conversion of the traditional language laboratory test model into a highly interactive model, led to the implementation of an elearning platform. Figs. 3 and 4 below are sample interfaces of the *Moodle elearning* platform adopted for online language testing as well as placement testing for the English language courses in the Faculty of Economics. Robert Barone is responsible for the design and implementation of the online English language examinations, in collaboration with the English language staff, (who provided the initial content input), co-ordinated by Janet Bowker and Rita Salvi. Referring back to the number of students, a total of 4002 students from the Faculty of Economics took the English language Exit Test (level B1 of the European Framework) in the period September 2005 to February 2007, and a total of 2511 students from the Faculty of Law.<sup>8</sup>

Fig. 3 - Moodle Welcome Page (*elearning.uniroma1.it*)



Source: Moodle elearning platform

From September 2007 to July 2008, the total number of students who took the English language Exit Test in the Faculty of Economics was 1,770 (167 in the September session 2007; 1,053 in the January/February sessions; 550 in the June/July sessions). Fig. 5 represents the more recent Legal English Test (level B2) for the Faculty of Law. The graph indicates the number and grade range of students for the examination sessions in January/February 2009. The total number of students who took the exam was 798.

<sup>8</sup> The data has been provided by Robert Barone.

Fig. 4 - Example of online testing format. (Exit Test Level B1)

**Anteprima TEST DI PROVA**

[Ricomincia](#)

Pagina: 1 [2](#) [\(Successivo\)](#)

As soon as I \_\_\_\_\_ my homework, I'll take the dog for a walk.

Scegliere una risposta.

A. finish

B. will finish

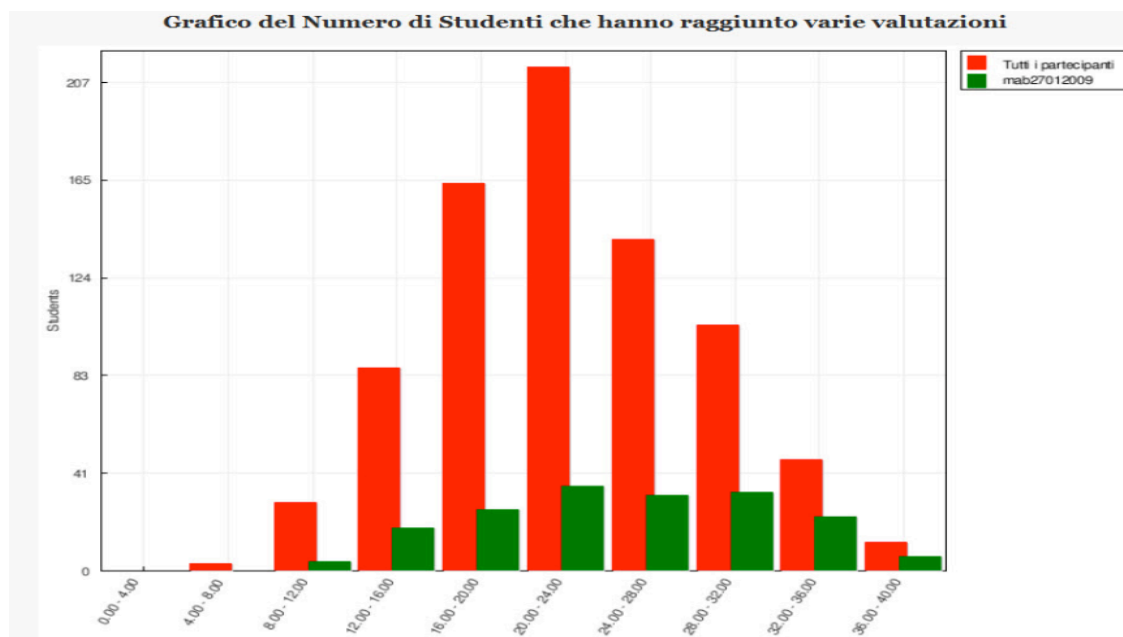
C. am going to finish

[Salva senza inviare](#) [Invia tutto e termina](#)

Source: Moodle elearning platform

The longer bars represent all the students, the shorter bars represent only the students who took the test on 27<sup>th</sup> January 2009 (178 students). The left of the graph represents the number of students. The scores are horizontal. The graph applies only to the grammar part of the test (40 points). It represents a distribution of scores and as shown, over 200 students got 20 to 24 points.

Fig. 5 - Number and grade ranges of students taking the Legal English Test in the exam session 27/01/2009. Total number in the Jan/Feb sessions: 798.



Source: Moodle elearning data elaborated by Robert Barone of the English language staff at the Faculty of Economics, Sapienza University of Rome.

The English language staff, coordinated and led by Rita Salvi, who is the full professor and Chair of the English language in the Faculty of Economics, have made every effort to promote efficient and effective language learning and testing. *English for Academic and Professional skills* is the guiding principle and at the core of the English Language modules. The module *'How Economists communicate'*, held by Prof. Salvi,

Judith Turnbull and Chiara Prospero-Porta, is purposely designed to assist students and Erasmus students in professional communication from the point of view of diversity in culture and management styles. In addition to *English for Academic purposes*, the staff have also participated in seminars emphasizing life-long learning skills. For example, Janet Bowker and myself have conducted seminars on English for Professional purposes, namely 'How to prepare for the job interview in English' (Janet Bowker) and 'How to write a CV in English' (Ersilia Incelli), as well as participated as speakers in conferences for Sapienza & Lavoro, Brain at Work, Jeser and AISEC.<sup>9</sup> More recently, Janet Bowker has given a series of seminars for FLAB (Future Labour) on 'Stylistic variation in oral and written business situations: politeness-directness, formality-informality registers,' (26 June, 7 July 2008; 27- 28 March 2009). The project is run by the Faculty of Economics and Sapienza & Lavoro. Janet Bowker in recent works (2003, 2009) analyses the importance of new forms of evaluation, crucial for new directions in university language provision and the development of new forms of assessment procedures for measuring language performance and competence. She also gives an exhaustive account of English language provision linked to the future implications for professional workplace employability in her forthcoming work (2009).

Indeed, there is growing awareness among students of the need for languages in view of changeable career prospects. The account given by a graduate student from the Faculty of Economics in case study 1, Appendix 1, exemplifies the spirit of the majority of students who believe in the benefits of foreign language competence, not only as a cultural asset for the creation of values and the exchange of ideas, but also as an economic asset, with rewards similar to those generated by other types of knowledge in education and specialized fields.

#### **4. Conclusions**

It is increasingly apparent that governments and universities cannot afford to ignore impositions and recommendations made by Europe. However, commitment does not mean a one-shot policy or a one-time exercise, but it should mean continuous commitment. To successfully meet the challenges of the future and for Italy to be well-positioned as a knowledge-based economy, it is important to be in line with countries making technological progress in the fields of teaching and learning. For this to occur, collaborative research and interdisciplinary projects need to be fostered and realized. This can only come about by the adequate allocation of funding from national governments as well as Europe.

#### **References**

- BOWKER, J. (2003), "Meeting the challenge of university reform: re-appraising English language provision and testing in the Faculty of Economics", *Annali del Dipartimento di Studi Geoeconomici, Linguistici, Statistici, Storici per l'Analisi Regionale*, 2002-2003, Patron Editore, Bologna. pp. 579-594.
- BOWKER, J. (2009), (forthcoming), "Preparing the Italian university student of economics for the workplace: academic and professional perspectives on English language education", *Atti della Conferenza, Le Lingue-Culture Straniere: Quale*

---

<sup>9</sup> These are all associations which deal with the professional training of students for the smooth transition from Higher Education to the world of work.

*Impatto Professionale?* Facoltà di Economia, Università degli Studi di Cassino, 27 ottobre 2006, Editore Aracne, Roma.

- INCELLI, E. (2007a), "Ethnographic Interviews in Lazio SMEs: an investigation into Language and Communication in the Workplace", in Julia Bamford and Rita Salvi (eds). *Business Discourse: Language at Work*, Aracne Editori, Roma, pp.89-133.
- INCELLI, E. (2007b), "European Language Policies: Are they filtering through to Lazio SMEs? A Case Study on Foreign Language Needs in Small Enterprises", *Annali del Dipartimento di Studi Geoeconomici, Linguistici, Statistici, Storici per l'Analisi Regionale*, 2006-2007, Patron Editore, Bologna, pp. 233-258.
- INCELLI, E. (2008), "Foreign Language Management in Lazio SMEs", *Language Policy*, Vol. 7, No. 2:99-128, Springer, Netherlands.
- ELAN, *Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*, (December 2006) ELAN website - [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/elan\\_final\\_report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/elan_final_report_en.pdf).
- EC COMMISSION (2008), *New Skills for New Jobs Anticipating and matching labour market and skills needs*, COM(2008) 868 16 December, Brussels.
- EC COMMISSION (2008), *A New framework for multilingualism*. 11 November, Brussels.
- EC COMMISSION (2008). *A European Economic Recovery Plan* COM (2008)800. 26 November. Brussels.
- EC COUNCIL (2009), "The Professional and Geographical mobility of the workforce and the Free movement of Workers within the European Union", 9 March, Brussels.
- EC COUNCIL (2000), *The Lisbon Strategy*, 23-24 March, . 2000.
- ISTAT. (2005). *Censimenti: Istruzione e lavoro*. [www.istat.it](http://www.istat.it)
- THE ECONOMIST (2008), *Higher education in Italy. A case for change.* 13 November edition.
- NEHS REPORT (2008), The North-East Higher Skills Network. [http://www.ncsp.co.uk/downloads/ne\\_higher\\_skills\\_network\\_skills\\_strategy\\_summary.pdf](http://www.ncsp.co.uk/downloads/ne_higher_skills_network_skills_strategy_summary.pdf)
- OECD (2008), *Education at a Glance*. [www.oecd.org/edu/eag](http://www.oecd.org/edu/eag)
- SCAZZIERI, R. (2003), "University Reform and the Knowledge Economy" in *Minerva* 41: 407-413, Kluwer Academic Publications, Netherlands.
- SALVIA, L. (2009), "Promesse Mancate", *Corriere della Sera Magazine*, 22 /01/2009, p.10.
- SALVI, R. (2008), "Insegnamento delle lingue ed educazione linguistica" in *Le lingue per gli studenti non specialisti*, L. Schena, C.Preite, L. T. Soliman (eds.), Egea, Milano, pp.35-46.

*Riassunto* Il presente contributo costituisce la prima parte di un progetto più vasto che esplora il ruolo delle lingue straniere nell'economia globale odierna, con riferimento ai recenti orientamenti in Italia in merito ad una rivalutazione dell'apprendimento nel sistema d'istruzione universitaria. Alla luce della crescente pressione da parte dell'Europa nella definizione delle competenze comunicative e linguistiche necessarie per il mercato del lavoro in evoluzione, l'articolo descrive l'esperienza dello staff di lingua inglese della Facoltà di Economia, Sapienza Università di Roma nell'insegnamento della lingua, in funzione delle indicazioni dell'UE e delle nuove esigenze del mercato del lavoro.

*Key words:* Foreign language skills for the labour market, European and local contexts, Italian Higher education.

## Appendix 1

### CASE STUDY 1 NICOLE FRANZ (Original transcript)

#### **Fernweh**

Interestingly, there is no direct translation for the German expression 'Fernweh'. It is the antonym of 'Heimweh', homesickness. 'Fernweh' means 'an ache for the distance' or 'itchy feet'. In any case, it is what I suffered from ever since I was in secondary school and started studying my first foreign language, English. I spent hours reading maps of the world, imagining the places I travel to.

By the time I finished secondary school I had also studied some French, Latin and Italian. After 6 months of Au Pair experiences in France and Italy I went back to Berlin to pursue a two-year vocational training with Deutsche Bank during which I attended mandatory Commercial English and voluntary French classes and earned a language certificate from the British Chamber of Commerce. But I still suffered from Fernweh... and moved to Rome, Italy, to study economics. I partly financed by studies by working in tourism – taking advantage of my German mother tongue and my improving skills in Italian. By the time I graduated in 2002 I was fluent in Italian.

One of the courses I chose at the Faculty of Economics of La Sapienza was English. The objective of the course was to cater to the specific language needs of young people preparing for a career in economics. The course syllabus also aimed at enabling students to access international literature to prepare the thesis – in my specific case in Development Economics. Almost by definition, the main body of international development economics literature is published in English. The knowledge of languages is a key requirement for professions in international development. Proficiency in English is almost taken for granted during job interviews and professionals in this particular labor market segment are often fluent in three or more languages.

I started my career as an intern at the Permanent Delegation of Germany to the UN Organizations in Rome. My passive English was pretty good – but I still didn't feel too comfortable with speaking. The attendance of high-level meetings at FAO, WFP and IFAD however made me acquainted with the particular terminology used in those formal occasions. But it was still mainly a passive exposure to English as I worked on the interface between the international institutions and the German authorities. After three months I was offered an internship with the International Fund for Agricultural Development (IFAD), a UN agency. A considerable change. I now had to actively use my language skills – be it to present IFAD projects during briefing sessions to visitors, be it to draft media communication support materials. And I was truly entering an international working environment with colleagues from all over the world. After an initial embarrassment to speak in English with native speakers I slowly gained confidence and improved enormously thanks to conversations with them. Through the daily work and new friendships with international colleagues my vocabulary steadily increased - on development-specific terminology but also many other issues. I also took the opportunity to follow French classes in IFAD as I felt that by not using the language I had studied at secondary school I was slowly losing it. And I abused of my French-speaking colleagues by training my broken French in conversations with them - to keep it up as much as I could.

The internship was followed by a long series of consultancy contracts with IFAD and the Food and Agriculture Organization of the UN (FAO). The international working environment somehow satisfied my 'Fernweh' – at least for a while... But I was very happy when I was offered contracts that took me as far as Namibia, Uganda, Tanzania, Kenya and Indonesia. A recent experience in Indonesia showed me once again how important language skills are for professional development: the permanent need of an interpreter, the impossibility to directly interact with my counterparts, the incapacity to capture nuances in communication made me feel somehow restricted in my professional possibilities. In Indonesia I also had to recruit a national team. Language skills were a crucial requirement for all positions as Indonesian nationals had to take over the project work after my departure. Well-educated candidates had to be refused because of their incapacity to communicate in English.

Language skills have enabled me to achieve my professional objective, working on challenging issues in some of the most important international development institutions. Now that I feel comfortable with English I have to face a new language challenge: I have been just recruited for a position in the next international institution, the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), with headquarters in Paris. My language class mates are teasing me – a German national speaking French with an Italian accent.

# QUALI MOTIVAZIONI PER APPRENDERE LE LINGUE?

*Riassunto* La motivazione rappresenta una delle chiavi di successo nel processo di apprendimento linguistico. Considerando che il contesto dell'UE è caratterizzato dalla presenza di 23 lingue ufficiali, conoscere due lingue oltre la lingua materna diventa decisamente un "must". In Italia, rispetto agli altri paesi europei, la conoscenza di lingue diverse dall'italiano è al di sotto della media. Il risultato non è sorprendente se consideriamo la scarsa attenzione da parte dei responsabili italiani delle politiche linguistiche rispetto al multilinguismo. Spesso la motivazione nei giovani e negli studenti all'apprendimento delle lingue dipende dai docenti e dalle figure istituzionali incaricate di organizzare i programmi didattici.

Basandosi sui primi risultati della ricerca sulla motivazione patrocinata dalla Commissione Europea, il presente contributo illustra come lo staff docente di lingue della Facoltà di Economia dell'Università di Roma "Sapienza", abbia intrapreso un percorso didattico inteso a motivare negli studenti l'apprendimento di più lingue e ad approfondire la conoscenza di quelle già apprese a scuola.

## 1. Introduzione

Il termine "motivazione" compare spesso nel contesto dell'apprendimento. Anche se c'è poca intesa sul suo esatto significato e se esistono tante definizioni e teorie, gli esperti che operano nel settore educativo sono concordi che la motivazione è un fattore chiave nell'apprendimento in generale, e nel nostro caso, nell'apprendimento di una seconda (L2) o terza lingua (L3)<sup>1</sup> in particolare. Ormai storica e spesso citata (per esempio da E. Ushioda e Z. Dörnyei, 2009, p. 1; K. De Bot, W. Lowie e M. Verspoor, 2005, p. 125) è la frase di Pit Corder "given motivation, it is inevitable that a human being will learn a second language if he is exposed to the language data" (P. Corder, 1967, p. 164). Da allora esiste una vivace discussione sul ruolo della motivazione nell'apprendimento di una L2, influenzata dagli studi della psicologia motivazionale, centrati sui modelli intrinseci ed estrinseci (R.C. Gardner 1985, Z. Dörnyei, 1994), integrativi (R.C. Gardner e W.E. Lambert 1972), strumentali (Z. Dörnyei 1990), e la relazione tra motivazione e atteggiamento (R.C. Gardner 1985). Mentre gli studi nei primi anni si concentravano più sugli aspetti sociali della motivazione, le ricerche alla fine del secolo scorso e all'inizio di questo secolo si sono occupati maggiormente degli aspetti didattici, e, ancora più recentemente, degli aspetti motivazionali nell'*e-learning* (M. Wetter, in preparazione). Nello stesso arco di tempo, il crollo del muro di Berlino e la fine della contrapposizione bipolare che avevano retto fino ad allora l'ordine mondiale hanno modificato la geopolitica delle relazioni tra gli Stati europei, le lingue

---

<sup>1</sup> Per motivi pratici e anche per evitare il termine "lingue straniere" che per le lingue comunitarie in un contesto europeo non è più giustificato, in questo articolo usiamo il termine "seconda lingua" (L2) e "terza lingua" (L3) nel senso cronologico dell'apprendimento, e non nell'ordine di importanza; inoltre non facciamo differenza tra "lingua straniera", termine usato spesso per la lingua imparata tramite l'apprendimento guidato esplicito e/o per la lingua usata relativamente poco, e "seconda lingua" per l'acquisizione in un contesto naturale spontaneo e/o per la lingua usata per la comunicazione quotidiana o almeno molto frequentemente (Wetter 1996: 24ss.).



e i cittadini; simultaneamente, la globalizzazione e l'aumento della mobilità per motivi di migrazione, lavoro, studio, turismo, nonché gli enormi progressi nell'area digitale hanno come conseguenza che oramai il mondo ci sembra più piccolo e che il tempo passa più velocemente.

Questi cambiamenti che incidono sulla vita di ognuno di noi confermano più che mai che chi non è in grado di comunicare in più lingue rischia di rimanere ai margini del mondo attivo. E' vero che l'inglese è diventato la lingua di comunicazione globale per eccellenza<sup>2</sup> ed è parlato oramai da più persone come seconda lingua che dai parlanti nativi. Tuttavia, e questo riguarda non solo ma soprattutto i cittadini dell'Unione Europea con le sue 23 lingue ufficiali, le circa 60 lingue regionali e minoritarie e le circa 175 altre lingue usate per motivi di mobilità inter-europea o di migrazione (L. Orban 2008, p. 6), la conoscenza di una sola lingua oltre la propria lingua materna non basta. Infatti, già nel 1995, per affrontare il problema dell'adattamento a nuove condizioni di accesso all'occupazione e all'evoluzione del lavoro, la Commissione Europea nel suo *Libro bianco su istruzione e formazione - Insegnare e apprendere - Verso la società conoscitiva* pone tra i principali obiettivi per i suoi cittadini giovani e adulti la padronanza di tre lingue comunitarie: la propria lingua materna più altre due lingue. Nel frattempo la Commissione Europea ha continuato a promuovere il multilinguismo. Il passo significativo in questo campo è l'istituzione di un Commissariato ad hoc per il multilinguismo nel 2007. Il primo commissario a ricoprire tale incarico è il rumeno Leonard Orban.

## **2. Gli studenti italiani e il multilinguismo**

### *2.1 Le conoscenze delle lingue comunitarie*

Senza entrare nei particolari dei risultati dell'indagine di Eurobarometer - Europeans and Languages, discussi in modo esaustivo nel presente Working Paper, ricordiamo che, a livello europeo, gli italiani, insieme agli spagnoli e ai portoghesi, si trovano al terz'ultimo posto per quanto riguarda la capacità di tenere una conversazione in una lingua diversa dalla propria lingua materna. Un'altra indagine, svolta da R. Salvi con un gruppo di studenti della Facoltà di Economia dell'Università "La Sapienza" tornati da un soggiorno di studio con una borsa ERASMUS, rivela che essi, rispetto agli studenti ERASMUS di altri paesi, ritengono di possedere una preparazione linguistica inequivocabilmente inferiore, o come formula uno studente "vergognosamente sotto la media europea [...]" e propone "l'inglese e un'altra lingua obbligatoria per tutto il corso degli studi universitari [...]" (R. Salvi, 2008, pp. 38 e 39).

### *2.2 Recenti sviluppi in materia di politica linguistica italiana*

Mentre il Consiglio dell'Unione Europea continua a incentivare strategie europee del multilinguismo, come per esempio nel discorso "Integration, expansion, globalisation - a new multilingual challenge for Europe" del Commissario per il Multilinguismo (L. Orban 2008, p. 5), il governo italiano, invece nel quadro dell'ultima riforma delle scuole, propone una estensione della lingua inglese nelle scuole

---

<sup>2</sup> "A language achieves a genuinely global status when it develops a special role that is recognized in every country" (David Crystal, 1997: 2).

secondarie di primo grado<sup>3</sup>, proposta lodevole se non fosse che questa iniziativa va in direzione opposta al multilinguismo, poiché il potenziamento dell'inglese avviene a discapito dell'insegnamento di una seconda lingua comunitaria. Teoricamente, a partire dall'anno scolastico prossimo, la decisione di non studiare una seconda lingua comunitaria oltre la lingua inglese spetta agli studenti e alle loro famiglie, in pratica molte scuole offrono già ora soltanto la lingua inglese, e perciò studiare un'ulteriore lingua comunitaria è spesso reso impossibile. Se non cambia la legge, la maggioranza dei ragazzi studierà per ben 13 anni la sola lingua inglese, solo pochi potranno trarre vantaggio da questa conoscenza dell'inglese L2 per apprendere un'ulteriore lingua comunitaria.

A livello universitario, la situazione non si presenta meglio. Così, per esempio, per quanto riguarda le conoscenze linguistiche per i corsi di laurea appartenenti alle due classi di laurea L-18 "Scienze dell'economia e della gestione aziendale" e L-33 "Scienze economiche" il decreto n. 270/2004 entrato ufficialmente in vigore con l'anno accademico 2008/09 (in alcune facoltà, tra l'altro anche la facoltà di Economia dell'Università "Sapienza" in modo sperimentale già un anno prima) si dice: "[...] i curricula dei corsi di laurea della classe [...] possono prevedere la conoscenza in forma scritta e orale di almeno due lingue dell'Unione Europea, oltre l'Italiano" (D.M. 2004, pp. 69 e 109). Questa definizione dice che i corsi di laurea delle due classi possono ma non sono obbligati a prevedere la conoscenza di lingue comunitarie oltre l'italiano. Diversa è la situazione a livello dei corsi di laurea magistrali. Per quanto riguarda le conoscenze linguistiche richieste per i corsi di laurea LM-16 "Finanza", LM-56 "Scienze dell'Economia" e LM-76 "Scienze economiche per l'ambiente e la cultura" gli obiettivi formativi qualificanti prevedono che i laureati "devono [...] essere in grado di utilizzare fluentemente, in forma scritta e orale, almeno una lingua dell'Unione Europea oltre l'italiano, con riferimento anche ai lessici disciplinari" (D.M., LM, 2004, pp. 82, 227 e 300). Anche gli obiettivi dei corsi di laurea magistrali appartenenti alla classe LM-77 "Scienze economico-aziendali" sono quasi identici, con la differenza che la qualificazione delle conoscenze linguistiche richieste è definita con l'avverbio "efficacemente" (D.M., LM, 2004, p. 304). Si pone la domanda: come possono gli studenti, che durante la laurea triennale non hanno studiato una lingua comunitaria, essere in grado di utilizzare fluentemente o efficacemente almeno una lingua diversa dall'italiano? Inoltre, se ufficialmente è previsto lo studio di una sola lingua, nelle università che ancora lasciano libera scelta per quanto riguarda la lingua da studiare, la maggioranza degli studenti sceglierà per forza l'inglese, lingua già studiata durante il periodo scolastico. D'altra parte, in molte università e molti corsi di laurea e corsi di laurea magistrale lo studio dell'inglese è obbligatorio, lo studio di un'altra lingua può essere materia a scelta o anche in sovrannumero. Dunque siamo lontani dall'offrire agli studenti una conoscenza multilingue come auspicato dalla Commissione Europea.

Le Università e altre istituzioni superiori hanno il ruolo cruciale di offrire una preparazione linguistica adeguata e interculturale non solo a studenti a tempo pieno, ma tramite autoapprendimento e l'aiuto di mezzi multimediali anche a studenti che non possono seguire regolarmente le lezioni o a studenti lavoratori con poco tempo a disposizione o che possono frequentare le lezioni solo durante le ore serali (Charalambakis Ch., M. Wetter 2004, p.1). Se però, come sembra, per gli studenti delle facoltà non umanistiche italiane gli insegnamenti e le relative verifiche di una o

---

<sup>3</sup> Regolamento recante le "Norme per la riorganizzazione della rete scolastica e il razionale ed efficace utilizzo delle risorse umane della scuola, ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133", approvato dal Consiglio dei Ministri in data 18 dicembre 2008.

(raramente) due lingue comunitarie sono spesso in sovrannumero e/o ridotti a semplice idoneità, e l'approfondimento di una L2 o l'apprendimento di un'ulteriore lingua fa parte degli insegnamenti a scelta degli studenti, il compito di promuovere la conoscenza di lingue diverse dalla lingua materna spetta agli insegnanti. Sono loro che devono risvegliare e aumentare la motivazione ad imparare ed approfondire una o più lingue comunitarie o extracomunitarie.

### **3. Motivare gli studenti all'apprendimento delle lingue**

#### *3.1. Presentazione di due progetti dedicati alla motivazione*

Nel Final Report del High Level Group of Multilingualism, la Commissione Europea lancia due appelli, il primo rivolto a coloro cui spetta motivare i cittadini per raggiungere lo scopo di un'Europa multilingue: "Important though [is] motivating the motivators" (Commissione Europea, 2007, p. 9). Questo appello non si indirizza solo a chi insegna direttamente le lingue, ma anche a coloro che hanno competenze decisionali e organizzative a tutti i livelli. Il secondo appello indica quali sono i loro compiti: "[...] ultimately it is the learners who need to be motivated. [...] Motivation is a key, if not the key, to successful language learning. Enhancing learner motivation is the crucial element in achieving the desired breakthrough in language learning across Europe" (Commissione Europea, 2007, id.). Anche se la percentuale dei cittadini europei in grado di tenere una conversazione in una lingua diversa dalla lingua materna è passata dal 2001 al 2005 mediamente dal 3% al 50%, (Commissione Europea, 2005, p. 3) la Commissione Europea continua a promuovere fortemente il multilinguismo, sostenendo varie iniziative per motivare i cittadini ad intraprendere l'apprendimento di lingue diverse dalla propria lingua materna. Per motivi di spazio menzioniamo solo due progetti, finanziati con fondi europei, incentrati sullo studio della motivazione.

La ricerca LINGO - *Motivating Europeans to learn languages* (2004), sopportata dalla UE nell'ambito del programma Socrates, ha identificato metodi che hanno dato prova di essere di successo con scolari e studenti di tutte le età, abilità ed esigenze, e ha selezionato esempi di "buona pratica" in tutta Europa. I risultati dell'indagine mostrano che l'apprendimento delle lingue non accade soltanto in classe o in un altro contesto formale racchiuso in un programma, ma può essere altrettanto efficace in un contesto informale e libero. Esperienze riuscite e raccomandate sono rappresentate ad esempio da attività culturali e di divertimento (arte, sport, viaggi) o eventi quotidiani (shopping, visite a biblioteche), così da rendere l'apprendimento delle lingue piacevole per tutti i gruppi sociali, a tutte le età e in ogni momento della vita; l'apprendimento delle lingue deve avvenire anche nel tempo libero.

MOLAN - *Network for the exchange of information about good practices that serve to motivate language learners*, è un altro progetto finanziato dalla Commissione Europea sotto l'egida del Lifelong Learning Programme, con attualmente 43 partner provenienti da 22 paesi, di durata triennale dal 2007-2010. MOLAN si basa sui risultati ottenuti in altre ricerche svolte dall'European Language Council dedicate alla qualità e quantità dell'apprendimento ed insegnamento delle lingue per concentrarsi ora sulla motivazione all'apprendimento. Attualmente questo progetto sta entrando nella seconda fase di lavoro. Una prima fase è stata dedicata all'osservazione di politiche e pratiche istituzionali di successo e allo scambio e alla diffusione di tali pratiche con lo scopo di aumentare la motivazione da parte degli apprendenti. Sulla base di case studies sia a livello scolastico che universitario - tra cui anche uno

sull'insegnamento delle lingue nella facoltà di Economia e di Giurisprudenza dell'Università di Roma "Sapienza" (J. Bowker [et al.], 2008) sono stati analizzati ed identificati i fattori di successo. Nella seconda fase i risultati sulla motivazione saranno rielaborati e resi disponibili alle istituzioni e autorità europee tramite un manuale e attraverso un sistema elettronico on-line per il reperimento di informazioni mirate. Inoltre le istituzioni partner valuteranno e continueranno a sviluppare le loro politiche e pratiche nella luce delle nuove conoscenze acquisite. La terza parte sarà dedicata alla preparazione di rapporti che tengano conto degli impatti ottenuti, alla valutazione dell'efficacia e delle strategie opportune. Le informazioni inerenti le politiche e pratiche istituzionali raccomandate saranno presentate e discusse durante una conferenza. Inoltre verrà elaborata e inviata alle autorità, organizzazioni e istituzioni di tutti i livelli una dichiarazione formale in tutte le lingue ufficiali. E' previsto che un numero di partecipanti e gruppi di partecipanti istituiranno delle squadre nazionali e regionali con lo scopo di offrire consulenze a tutti gli interessati a livello locale, nazionale ed europeo.

Durante un incontro a Bruxelles a Dicembre 2008 è stata presentata dai coordinatori Ian Tudor e Ineta Dabašinskienė una prima valutazione dei case studies inerenti l'apprendimento delle lingue nelle scuole e nelle istituzioni di educazione superiore. Riassumiamo brevemente i risultati ottenuti dall'analisi a livello scolastico. Come già nel progetto LINGO, anche nel progetto MOLAN, come fattore motivazionale di successo a livello scolastico si rileva che la lingua o le lingue non si imparano solo in un contesto formale, ma che bisogna rendere visibile agli apprendenti il fatto che le lingue ci circondano tramite pubblicità, internet, turismo, ecc. (I. Dabašinskienė, 2008).

Riportiamo qui i primi risultati provenienti da 36 istituzioni a livello universitario di 19 paesi europei presentati da Ian Tudor (I. Tudor, 2008). Questi studi di casi sono stati effettuati secondo un modello ben definito che mira a definire criteri qualitativi. Questi studi di casi si orientano alla prassi e l'enfasi è messa su esperienze, indicatori e fattori di successo. I risultati hanno permesso di individuarne cinque:

1) L'integrazione dell'apprendimento di lingua nei programmi accademici costituisce il fattore motivazionale più forte. Particolarmente motivante è il riconoscimento di crediti o altre qualificazioni. Invece non c'è parere concorde se l'obbligatorietà o l'opzione è più motivante per imparare una lingua; infatti molti casi di studi rilevano che se l'insegnamento di L2 all'interno dei programmi accademici è obbligatorio risulta essere motivante, mentre altri segnalano al contrario che ritengono che l'apprendimento di L2 come materia a scelta risulta essere più motivante. Un fattore motivante è una grande scelta di lingue da imparare.

2) La rilevanza del contenuto è un altro fattore motivazionale molto importante. Una buona conoscenza di più lingue si è rivelato un valore aggiunto per una futura collocazione professionale. Per questo motivo la conoscenza dei linguaggi specialistici risulta essere motivante. Motivante risulta essere anche una chiara definizione degli obiettivi da raggiungere nei vari corsi di lingue.

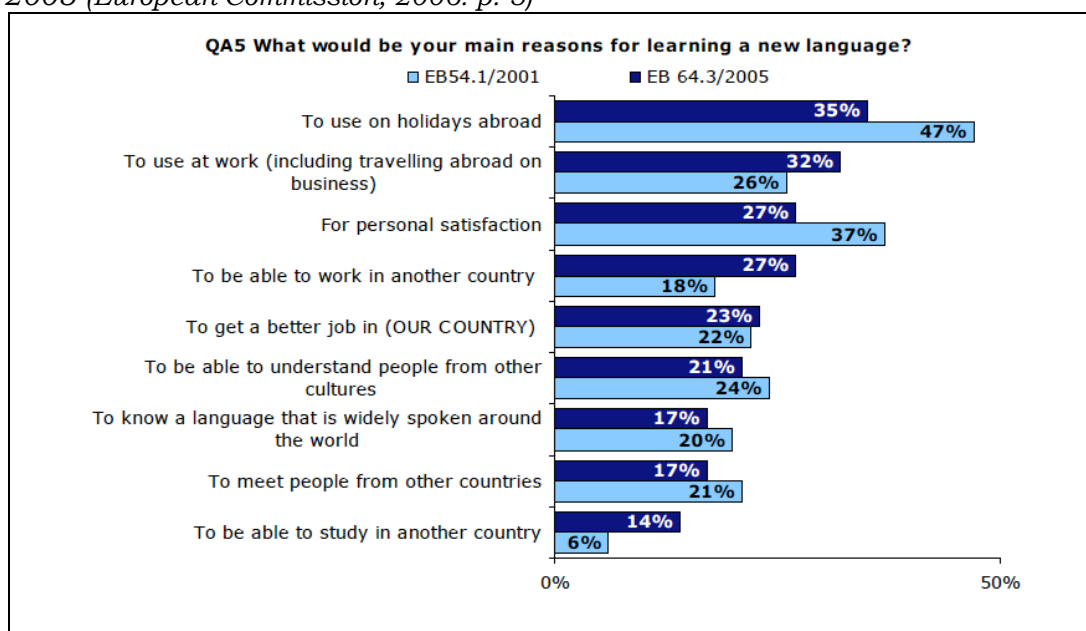
3) Iniziative pedagogiche innovative suscitano curiosità e costituiscono un fattore che riesce a motivare l'apprendimento di L2. Soprattutto l'e-learning come approccio nuovo di apprendimento autonomo è spesso menzionato come fattore che riesce a motivare l'apprendimento o l'approfondimento delle lingue. L'apprendimento autonomo però risulta più facile se viene accompagnato da un supporto tutoriale. Motivante risulta essere anche il Portafoglio europeo delle lingue. Anche la flessibilità nell'apprendimento viene descritta come fattore motivante.

4) Contatti linguistici fuori curriculum, già menzionati nel progetto LINGO, emergono come fattore motivante anche per l'apprendimento da parte di studenti

universitari. Ne fanno parte i programmi di mobilità, gli stage in un altro paese, le collaborazioni e i partenariati internazionali, le attività interculturali che accompagnano le attività didattiche come i viaggi di studio, gli incontri con studenti di altri paesi, le collaborazioni con istituti culturali, i tandem linguistici, ecc.

5) Tra le azioni top-down e bottom-up che riescono a motivare l'apprendimento linguistico ci sono, per il primo tipo, i supporti istituzionali come l'attuazione di una politica linguistica, delle strategie di internazionalizzazione, la presenza di un centro linguistico, la partecipazione degli insegnanti di lingua nelle commissioni decisionali a livello di ateneo e di facoltà; per il secondo tipo, possiamo menzionare le iniziative che provengono dagli insegnanti stessi e l'aggiornamento degli insegnanti.

*Grafico 1 - Motivazioni per imparare una nuova lingua: paragone risultati del 2001 e del 2005 (European Commission, 2006: p. 5)*



### *3.2. Fattori motivazionali nell'insegnamento delle lingue nella Facoltà di Economia dell'Università "La Sapienza"*

Interessante risulta essere il fatto che i primi due indicatori riguardano proprio l'inserimento dell'insegnamento delle lingue nei curricula accademici e il contenuto mirato alla preparazione professionale o collegato con altre materie accademiche. Questo risultato va di pari passo con il già menzionato Eurobarometer che rivela un cambiamento avvenuto negli ultimi anni. Infatti, se l'edizione del 2001 ha mostrato che la motivazione maggiore per imparare una lingua nuova riguardava prevalentemente fattori personali, nell'indagine svolta 5 anni dopo si nota un chiaro aumento della motivazione strumentale a scopi professionali come la capacità di usare una lingua comunitaria diversa dalla lingua materna nel lavoro, la possibilità di studiare o lavorare all'estero o di ottenere un lavoro migliore. E' invece diminuita la motivazione ad imparare una lingua per la propria soddisfazione e per poter comunicare durante delle vacanze all'estero, come è calata anche la motivazione per motivi interculturali come incontrare e capire persone di altri paesi.

Anche altri studi sulla motivazione mettono in risalto il fatto che per gli studenti a livello universitario la motivazione strumentale, come appunto, imparare per raggiungere uno scopo professionale o vincere una borsa di studio all'estero, è al primo posto (Y. Nakata, 2006, pp. 247-250).

Ora riprendiamo i cinque fattori chiave menzionati sopra e cerchiamo di abbinarli all'insegnamento delle lingue della nostra facoltà.

Per quanto riguarda la prima chiave di successo, secondo l'applicazione del decreto 207/2004, tutti gli studenti della laurea triennale devono sostenere una idoneità alla quale sono attribuiti 3 CFU. Probabilmente a partire dall'anno accademico 2009/10 gli studenti dovranno sottoporsi o a due idoneità in due lingue diverse (a scelta tra francese, inglese, spagnolo e tedesco) o a una idoneità in una lingua con 6 CFU. In alcuni corsi di laurea triennali e magistrali sono inoltre obbligatori anche un modulo da 6 o da 9 CFU con esame di profitto espresso con un voto in trentesimi<sup>4</sup>. Dopo l'idoneità obbligatoria, molti studenti decidono di intraprendere lo studio di una nuova lingua o di approfondire la conoscenza della L2. Positivo è il fatto che anche dopo il secondo modulo a scelta gli studenti continuano a frequentare i corsi di lingua pure se il curriculum non prevede più altri esami nè l'attribuzione di CFU. Agli insegnanti fa piacere vedere ai corsi anche studenti di altre facoltà (anche di facoltà umanistiche), ex studenti e dottorandi.

La seconda chiave di successo, il contenuto mirato ad argomenti inerenti gli studi e la futura vita professionale, si attua con un insegnamento delle lingue basato prevalentemente su testi autentici scritti e orali di vari argomenti di economia, diritto, attualità e interculturalità. I percorsi proposti incoraggiano la pratica in contesti internazionali e preparano gli studenti ad ascoltare e prendere appunti, scrivere rapporti e verbali, presentare relazioni, ecc.

Già prima di iniziare lo studio di L2 ed eventualmente di L3 gli studenti trovano tutte le informazioni online sui corsi e gli obiettivi da raggiungere durante lo svolgimento delle attività didattiche. L'obiettivo finale per gli studenti della laurea triennale è il livello B2 e, della laurea magistrale, il livello C1 in almeno una lingua, compresa la conoscenza del linguaggio specialistico del corso di laurea frequentato. Con l'introduzione delle pagine dei docenti sul sito web della facoltà ([www.economia.uniroma1.it](http://www.economia.uniroma1.it)) ogni corso è descritto in termine di obiettivi, utilità, programma, testi, ricevimento, orario delle lezioni, calendario degli esami e avvisi.

L'insegnamento delle lingue si svolge in varie forme sia in modo tradizionale che con iniziative innovative: si va dalle lezioni frontali, dai seminari, dalle simulazioni alle esercitazioni in gruppo al centro linguistico della facoltà, all'autoapprendimento. Iniziato dai docenti di inglese, lezioni e supporto *e-learning* sulla piattaforma *Moodle* gode ormai di una crescente popolarità anche per le altre lingue. A proposito delle TIC, la cattedra di Lingua Francese organizza dei workshop mirati a sviluppare la consapevolezza linguistica e l'intercomprensione tra i parlanti nativi di lingue romanze, utilizzando GALATEA, una risorsa elettronica concepita dal progetto GALANET. Anche il *CLIL (Content and Language Integrated Learning)* gode presso gli studenti di grande favore (per esempio il modulo offerto in lingua inglese su "How Economists communicate" o dei micromoduli in lingua tedesca sul tema "Logos und Markennamen" o "Globalisierung"). Sempre in campo di iniziative nuove si sono

---

<sup>4</sup> Purtroppo anche con l'introduzione della 270/2004 l'insegnamento delle lingue nella nostra facoltà ha perso ulteriore terreno. Ricapitolando gli ultimi 60 anni si vede che complessivamente l'insegnamento delle lingue nella nostra facoltà ha conosciuto alti e bassi. Dallo studio di ben due lingue triennali obbligatorie e una terza lingua opzionale, si è arrivati ad un periodo di quasi 30 anni (dal 1969 al 1995) in cui gli studenti potevano laurearsi senza sostenere un solo esame di lingua, e un periodo successivo (dal 1995 al 2001) con l'obbligatorietà di una sola lingua di durata biennale e una seconda lingua a scelta. Si arriva, poi, al decreto 509/1999 la cui applicazione nel 2001 si traduce nella nostra facoltà per quanto riguarda l'insegnamento delle lingue con due moduli obbligatori da 3 CFU con esame di profitto espresso con un voto in trentesimi e la possibilità di un altro modulo facoltativo da 5 CFU, ed infine, con il decreto 270/2004, lo stato attuale prevede un solo modulo da 3 CFU (M. Wetter, 2006, pp. 607-611).

rivelati di successo i vari micromoduli offerti agli studenti di lingua tedesca che permettono loro di comporre un programma flessibile che corrisponde al livello linguistico, e viene incontro agli interessi e orari di ogni studente (M. Wetter, in stampa). Lo scambio di docenti nell'ambito dei programmi *ERASMUS* permette di essere a contatto con docenti di altri paesi europei e di partecipare a lezioni e seminari in francese, inglese, spagnolo o tedesco. Soprattutto per coloro che studiano la lingua autonomamente un servizio di tutoraggio regolare è indispensabile. Per evitare una cristallizzazione delle conoscenze acquisite, gli studenti possono aver bisogno di ulteriori spiegazioni e di *feedback* da parte di un docente e di incontri con altri studenti per confrontarsi e scambiarsi opinioni sull'apprendimento. Soprattutto, ma non solo per l'*e-learning*, gli studenti devono apprendere come affrontare lo studio della lingua (imparare ad imparare) e apprendere a diventare apprendenti autonomi che si rendano conto dei progressi ed delle eventuali difficoltà di apprendimento.

I docenti di lingue della facoltà cercano di motivare l'uso di L2 anche in un contesto informale. Le possibilità offerte sono tante: il contatto con studenti *ERASMUS*, i tandem di lingua sia faccia a faccia o via internet, i programmi di mobilità, *stage* all'estero, sono ottime occasioni per applicare e rinforzare le conoscenze acquisite durante l'apprendimento formale. Chattare o partecipare a forum in L2 con persone in un altro paese è divertente, migliora le conoscenze, e soprattutto la lingua è usata per comunicare e non come materia di studio. Utili si sono rivelati i tandem con studenti *ERASMUS* o altri studenti stranieri perché offrono intanto il vantaggio della lingua sia per gli studenti ospiti che per i locali e, al tempo stesso, gli studenti locali possono aiutare i colleghi ospiti ad orientarsi meglio in Facoltà e a Roma. Spesso da tali incontri si sono sviluppate amicizie che durano per anni. Anche viaggi e soggiorni di studio sono ovviamente ottime occasioni per migliorare le conoscenze linguistiche e interculturali: la cattedra di Lingua Inglese organizza ogni anno dei soggiorni di studio all'Università di Bristol e l'anno scorso è stato organizzato per la prima volta un viaggio di una settimana a Berlino con una decina di studenti di lingua tedesca.

Per quanto riguarda il fattore chiave sulle azioni *top-down* e *bottom-up* va detto che una politica linguistica a livello nazionale, universitaria e di facoltà che promuove il multilinguismo anche con i fatti (garantire un numero adeguato di docenti e insegnanti, delle strutture sufficienti, uno spazio necessario nei percorsi degli studenti) è indispensabile ad una buona riuscita dell'apprendimento e dell'insegnamento di L2 e di L3. Sebbene in ambito universitario la parola 'internazionalizzazione' sia sulla bocca di tutti, ad ogni cambiamento di ordinamento nella nostra facoltà i docenti di lingua devono battersi per non far diminuire spazio e importanza delle materie linguistiche. Chi deve motivare deve a sua volta essere motivato. I docenti e insegnanti di lingua devono poter contare sull'appoggio delle istituzioni, devono sapere che il loro impegno è riconosciuto. Da parte degli insegnanti ci si aspetta però anche che loro si aggiornino sulle nuove tecnologie e sui contenuti da insegnare.

#### **4. Conclusioni**

I fattori chiave descritti brevemente sopra uno per uno ovviamente possono essere integrativi e complementari. Bisogna tenere conto che questi fattori non devono essere considerati separatamente, bensì complessivamente.

L'apprendimento di una lingua è un processo a lungo termine e il grado di motivazione cambia durante questo processo. Ci possono essere momenti in cui un apprendente si sente del tutto demotivato o fortemente motivato per il fatto di aver superato con successo una prova di esame o dopo aver finalmente potuto seguire e

capire un film in lingua straniera. Abbiamo visto come non sia un unico fattore ma un complesso di parametri da analizzare distintamente quello che permette di investigare le motivazioni e rafforzarle.

In conclusione di un articolo sulle motivazioni degli studenti di lingue occorre però dedicare un'ultima parola anche alla motivazione degli insegnanti di L2. Le difficoltà che abbiamo più volte segnalato, e in particolare il veder riconoscere a parole, ma non nei fatti, l'importanza delle L2 nelle università italiane, la riduzione dei CFU e del ruolo attribuiti allo studio delle L2 anche in curricula che mirano a professioni in cui esse svolgono un ruolo importante, costituiscono una grave contraddizione che può demotivare i docenti di lingue, ed è difficile che un docente senza motivazioni possa trovarne per guidare gli studenti a diventare multilingui.

### **Riferimenti bibliografici**

- BOWKER J., ESCOUBAS M.-P., INCELLI E., MARRAS A., SALVI, R., TURNBULL J., WETTER M. (2008), *MOLAN RES1 - Case study. Language Learning and Teaching at the Faculty of Economics and the Faculty of Law*, testo disponibile sul sito web [www.molan-network.org/docs/rome\\_wetter\\_1.pdf](http://www.molan-network.org/docs/rome_wetter_1.pdf).
- CHARALAMBAKIS Ch., WETTER M. (2004), Key messages, disponibile sul sito web [www.qub.ac.uk/alpine/ALPINE/7\\_key.htm](http://www.qub.ac.uk/alpine/ALPINE/7_key.htm).
- CORDER P. (1967), "The significance of learners' errors", in *International Review of Applied Linguistics*, V: 161-170 (traduzione italiana in A. AMATO (a cura di), *Analisi contrastiva e analisi degli errori. Problematica*, Bulzoni, Roma, 1981: 33-41).
- CRYSTAL D. (1997), *English as a global language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- DABAŠINSKIENĖ I. (2008), *Motivation as the key to language learning*, testo disponibile sul sito web [www.molan-network.org/docs/dabasinskiene\\_motivation\\_0.pdf](http://www.molan-network.org/docs/dabasinskiene_motivation_0.pdf).
- DE BOT K., LOWIE W., VERSPOOR M. (2005), *Second language acquisition: an advanced resource book*, Routledge, Abingdon, Oxfordshire.
- DECRETO MINISTERIALE (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca - MIUR) n. 270 del 22 ottobre 2004: Definizioni delle Classi di Laurea Magistrale, testo disponibile sul sito web [www.miur.it/Miur/UserFiles/Notizie/2007/DMCdL\\_magistrale.pdf](http://www.miur.it/Miur/UserFiles/Notizie/2007/DMCdL_magistrale.pdf).
- DECRETO MINISTERIALE (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca - MIUR) n. 270 del 22 ottobre 2004: Definizioni delle Classi di Laurea triennale, disponibile sul sito web [www.cun.it/media/77611/lauree\\_triennali.pdf](http://www.cun.it/media/77611/lauree_triennali.pdf).
- DÖRNYEI Z. (1994), "Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom", *The Modern Language Journal*, Vol. 78, No. 3, 273-284.
- DÖRNYEI, Z. (1990), "Conceptualizing motivation in foreign language learning", *Language Learning*, 40, 46-78.
- EUROPEAN COMMISSION (1995), *White Paper on Education and Training, Teaching and Learning*, testo disponibile sul sito web [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf) (trad. italiano, *Libro bianco su istruzione e formazione - Insegnare e apprendere - Verso la società conoscitiva*, testo disponibile sul sito web [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/index\\_it.htm](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/index_it.htm)).
- EUROPEAN COMMISSION (2005), *Eurobarometer. Europeans and Languages*, testo disponibile sul sito web [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_237.en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf).



- EUROPEAN COMMISSION (2006), *Special Eurobarometer. Europeans and Languages*, testo disponibile sul sito web [http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc629\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc629_en.pdf).
- GALANET - Plateforme de formation à l'intercompréhension en langues romanes, [www.galanet.be](http://www.galanet.be).
- GARDNER, R. C. (1985), *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold, London.
- GARDNER, R.C. and LAMBERT, W.E. (1972), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House, Rowley, MA.
- LINGO (2004), *Motivating Europeans to learn languages*, testo disponibile sul sito web [http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc68\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc68_en.htm)
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (2008), *Norme per la riorganizzazione della rete scolastica e il razionale ed efficace utilizzo delle risorse umane della scuola, ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133*, testo disponibile sul sito web <http://iriformisticoraggiosi.files.wordpress.com/2009/03/schema-definitivo-260209-riorganizzazione-rete-scolastica.doc>.
- NAKATA Y. (2006), *Motivation and Experience in Foreign Language Teaching*, Peter Lang, Oxford, Bern [etc.].
- ORBAN L. (2008), "Integration, expansion, globalisation - a new multilingual challenge for Europe", relazione presentata il 5.12.2008 alla *Vrije Universiteit Brussels* in occasione del *Forum dell'European Language Council*, testo disponibile sul sito web [www.celelc.org/docs/speech\\_vub\\_05\\_dec\\_2008\\_en\\_0.pdf](http://www.celelc.org/docs/speech_vub_05_dec_2008_en_0.pdf).
- SALVI R. (2008), "Insegnamento delle lingue ed educazione linguistica", in L. SCHENA, CH. PREITE e L.T. SOLIMAN (a cura di), *Le lingue per gli studenti non specialisti. Nuove strategie di apprendimento / insegnamento. La contrastività nei linguaggi specialistici*, Egea, Milano, pp. 35-46.
- TUDOR I. (2008), *MOLAN RES1. Policies, Practices and Initiatives designed to motivate language learners in higher Education*, testo disponibile sul sito web [http://www.molan-network.org/docs/tudor\\_res1\\_0.pdf](http://www.molan-network.org/docs/tudor_res1_0.pdf).
- USHIODA E., DÖRNYEI Z. (2009), "Motivation, Language Identity and the L2 Self: A Theoretical Overview", in Z. Dörnyei e E. Ushioda, *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, Multilingua Matters, Bristol.
- WETTER M. (1996), *Tra una e due lingue materne. L'acquisizione del tedesco in bambini italofoeni, germanofoni e bilingui*, Bulzoni, Roma.
- WETTER M. (2004), *The Role and Importance of Promoting Adult Language Learning*, testo disponibile sul sito web [www.qub.ac.uk/alpine/ALPINE/7\\_1\\_2.htm](http://www.qub.ac.uk/alpine/ALPINE/7_1_2.htm).
- WETTER M. (2006), "Le lingue nel vecchio ordinamento: dal dopoguerra al 1999", in R. Cagiano De Azevedo (a cura di), *La Facoltà di Economia. Cento anni di storia - 1906-2006*, Rubbettino, Soverio Mannelli, pp. 607-611.
- WETTER M. (in stampa), "Studienbegleitender Deutschunterricht an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Sapienza Universität", in A.S. Serena (a cura di), *Studienbegleitender Deutschunterricht in Italien*.
- WETTER M. (in preparazione), *L'apprendimento delle lingue: E-learning tra autonomia e tutoraggio*.

*Summary.* Motivation is a key to successful language learning. In the European Union with its 23 official languages a knowledge of two languages besides one's mother tongue is simply "a must". In Italy, compared to other European countries, the knowledge of languages other than Italian is below average. This result is not surprising given the lack of concern with multilingualism on the part of Italian policy makers. Motivating young people and students to learn languages depends often on language teachers and language teaching organizers. Founded on the first results of research on

motivation funded by the European Commission, this paper deals with how the language teaching staff of the Faculty of Economics at the University of Rome "La Sapienza" has been motivating its students to learn more languages and improve the ones they had already acquired at school.

*Parole chiave:* Motivazione, multilinguismo, apprendimento di L2 in facoltà non-umanistiche