HAL
open science

L'image de la langue et de la civilisation françaises au sein de l'éducation nationale italienne : les représentations des acteurs du FLE des établissements scolaires de Modène

Chiara Grenzi

To cite this version:

Chiara Grenzi. L'image de la langue et de la civilisation françaises au sein de l'éducation nationale italienne : les représentations des acteurs du FLE des établissements scolaires de Modène. Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III; Università degli studi (Bologne, Italie), 2014. Français. NNT : 2014MON30061 . tel-01137678

HAL Id: tel-01137678

https://theses.hal.science/tel-01137678

Submitted on 31 Mar 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Collège Doctoral du Languedoc-Roussillon

THÈSE
Pour obtenir le grade de Docteur

Délivré par
L'**UNIVERSITÉ PAUL VALÉRY – MONTPELLIER** III
co-tutelle
ALMA MATER STUDIORUM-UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

Préparée au sein de l'école doctorale 58
et de l'unité de recherche DIPRALANG EA 739

Spécialité: **Sciences du langage**

Présentée par **Chiara GRENZI**

L'IMAGE DE LA LANGUE ET DE LA CIVILISATION FRANÇAISES AU SEIN DE L'ÉDUCATION NATIONALE ITALIENNE

LES REPRÉSENTATIONS DES ACTEURS DU FLE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES DE MODÈNE

Thèse dirigée par Henri BOYER et Nadia MINERVA

Soutenue le 18 décembre 2014 devant le jury composé de

Monsieur Henri BOYER, Professeur, Université Paul Valéry – Montpellier III	Directeur de thèse
Madame Maddalena DE CARLO, Professeur, Università di Cassino	Rapporteur
Madame Danielle LONDEI, Professeur, Università di Bologna	Membre du jury
Monsieur Bruno MAURER, Professeur, Université Paul Valéry – Montpellier III	Président du jury
Madame Nadia MINERVA, Professeur, Università di Catania	Directrice de thèse
Madame Geneviève ZARATE, Professeur, INALCO Paris	Rapporteur

Agli orali s'ebbe una sorpresa. I vostri ragazzi parevano pozzi di cultura francese. Per esempio parlavano con sicurezza dei castelli della Loira. Più tardi si seppe che avevano fatto soltanto quello in tutto l'anno. Poi avevano in programma alcuni brani e li sapevano leggere e tradurre. Se fosse capitato un ispettore avrebbero fatto più figura loro di noi. L'ispettore non esce dal programma. Eppure lo sapete voi e lui che quel francese non può servire a nulla. E allora per chi lo fate? Voi per l'ispettore. Lui per il provveditore. E lui per il ministro. E' l'aspetto più sconcertante della vostra scuola: vive fine a se stessa.

Don Lorenzo Milani, Lettere a una professoressa

ARTS, LETTRES, LANGUES, SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES
UNIVERSITÉ PAUL-VALÉRY MONTPELLIER 3

COLLÈGE DOCTORAL DU LANGUEDOC-ROUSSILLON

THÈSE POUR OBTENIR LE GRADE DE DOCTEUR

délivré par
L'UNIVERSITÉ PAUL VALÉRY – MONTPELLIER III
co-tutelle
ALMA MATER STUDIORUM - UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

Préparée au sein de l'école doctorale 58
et de l'unité de recherche DIPRALANG EA 739

Spécialité : Sciences du langage

Présentée par Chiara GRENZI

L'IMAGE DE LA LANGUE ET DE LA CIVILISATION FRANÇAISES AU SEIN DE L'ÉDUCATION NATIONALE ITALIENNE

LES REPRÉSENTATIONS DES ACTEURS DU FLE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES DE MODÈNE

Thèse dirigée par Henri BOYER et Nadia MINERVA

Soutenue le 18 décembre 2014 devant le jury composé de

Monsieur Henri BOYER, Directeur de thèse
Professeur, Université Paul Valéry – Montpellier III

Madame Maddalena DE CARLO, Rapporteur
Professeur, Università degli Studi di Cassino

Madame Danielle LONDEI Membre du jury
Professeur, Alma Mater Studiorum - Università di Bologna

Monsieur Bruno MAURER, Président du jury
Professeur, Université Paul Valéry – Montpellier III

Madame Nadia MINERVA, Directrice de thèse
Professeur, Università degli Studi di Catania

Madame Geneviève ZARATE, Rapporteur
Professeur, INALCO Paris

Résumé / Abstract / Riassunto

Titre : L'image de la langue et de la civilisation françaises au sein de l'Éducation nationale italienne. Les représentations des acteurs du FLE des établissements scolaires de Modène.

Résumé : Plusieurs études ont montré l'influence que les représentations d'une langue, d'un pays et de ses habitants peuvent exercer sur les apprenants de la langue en question, au niveau de l'attitude envers la discipline, de la motivation, de la disponibilité à vêtir un autre habit langagier et mental. Cette thèse reprend la définition et les caractéristiques du concept de représentation et naît du désir de trouver des réponses à des situations vécues en tant que professeure de FLE dans le secondaire en Italie. Nous nous sommes toujours demandée pourquoi les apprenants que nous avons connus, dans des établissements très différents, connaissaient si peu la langue, mais surtout le pays. S'agit-il d'un problème commun à tous les apprenants ? Pourquoi semblent-ils posséder les mêmes (non) connaissances que leurs camarades n'étudiant pas le français ? Dans ce travail, d'abord nous décrirons l'histoire de l'Éducation italienne et le parcours du français langue étrangère dans son sein. Une section sera consacrée aussi à l'illustration des étapes accomplies par la didactique des langues étrangères pour devenir une discipline. Notre enquête concerne les apprenants et les enseignants de différents établissements de la province de Modène, dans l'Italie du Nord. Dans ce territoire, influencé historiquement par la France au point de posséder un dialecte proche de cette langue, quelles sont les représentations des apprenants et des enseignants ? Quel type de didactique émerge-t-elle ? Quels sont les atouts et quelles sont les faiblesses ? Pour répondre à ces questions, nous avons interviewé par questionnaire 896 apprenants et 36 enseignants : questions fermées, ouvertes, à choix multiple, jeu de libres associations, invitation au dessin, activités de reconnaissance d'image et récit de propres opinions et expériences nous aideront à creuser pour trouver quelques réponses et suggérer, avec toute la modestie possible, quelques solutions éventuelles.
Mots-clefs : représentations sociolinguistiques - stéréotypes - motivation - didactique - français langue étrangère - école secondaire supérieure - apprenants - enseignants.

- - -

Title: The image of French language and culture in Italian school. Representations of teachers and students (survey in Modena).

Summary: Several studies have long shown the influence that the representation of a language, of a country, and of its people can have on those who are studying that language in terms of their attitude towards it, their motivation, their willingness to enter a different state of mind and language. This dissertation, which will trace the meaning and features of the concept of representation, originates from a deep need to provide an answer to a firsthand experience as a teacher of French as a foreign language in the secondary school: during the three years spent working in schools of different types, I started to wonder why most of the students I met knew the language very poorly and, most of all, knew hardly anything about the country whose language they were studying. Is this a common problem amongst students of FFL? Why do they seem to have the same lack of knowledge as their

peers who are not studying French? In the present work I will first describe the history of the Italian system, and the events that characterized FFL teaching in the past. A broad section will focus on how foreign language teaching became a discipline. This investigation will concern students and teachers from the Province of Modena, Northern Italy, and it will include schools of very different types and backgrounds. What are the students' and teachers' representations in a territory like Northern Italy? A territory as thoroughly influenced by France as to have a dialect very much like the French language? What is the scenario, when French language teaching is about? Which are its strength and weaknesses? To answer these questions I asked 896 students 36 teachers to fill in a questionnaire composed of yes - no, open-ended, and multiple choice questions, free association games, suggested drawings, picture recognition activities and description of personal opinions and experiences. The analysis of these results will help me go deeper into these topics, answer some questions and humbly suggest some possible solutions.
Keywords: sociolinguistic representations - stereotypes - motivation - languages attitudes - teaching - French as a foreign language - secondary school - teachers - students

- - -

Titolo: L'immagine della lingua e della civiltà francese nella scuola italiana. Le rappresentazioni dei protagonisti delle scuole di Modena.

Riassunto: Molti studi hanno dimostrato l'influenza che le rappresentazioni di una lingua, di un paese e dei suoi abitanti possono avere su chi sta studiando quella lingua, in termini di atteggiamento verso la materia, motivazione, disponibilità a calarsi in un altro *abito linguistico* e mentale. Questa tesi, che ripercorre il significato e le caratteristiche del concetto di *rappresentazione*, nasce da un'esigenza profonda per cercare la risposta ad una situazione vissuta in prima persona, in quanto insegnante di lingua francese nelle scuole secondarie di secondo grado: ci siamo sempre domandati perché gli studenti che abbiamo conosciuto, in scuole molto diverse, conoscessero poco la lingua ma, soprattutto, pochissimo il paese di cui studiavano la lingua. E' questo un problema comune a tutti gli studenti? Perché sembrano avere esattamente le stesse (non) conoscenze dei loro coetanei che non studiano il francese? Nel presente lavoro, in un primo tempo descriveremo la storia della scuola italiana e, all'interno di essa, le vicende che hanno caratterizzato l'insegnamento del francese come lingua straniera. Un'ampia sezione sarà dedicata anche all'illustrazione dei punti salienti del percorso della didattica delle lingue straniere per divenire una disciplina. La nostra indagine specifica riguarderà gli studenti e gli insegnanti della provincia di Modena, nell'Italia del nord, coinvolgendo vari indirizzi di scuola. In questo territorio, storicamente influenzato dalla Francia tanto da avere un dialetto molto simile alla lingua d'oltralpe, quali sono le rappresentazioni di studenti ed insegnanti? Quale realtà didattica emerge? Quali i punti di forza e quali le debolezze? Per rispondere a queste domande abbiamo "intervistato" tramite questionario 896 studenti e 36 insegnanti: domande chiuse, aperte, a scelta multipla, gioco di libere associazioni, invito al disegno, attività di riconoscimento di immagini e di racconto delle proprie opinioni ed esperienze ci aiuteranno a scavare per trovare alcune risposte e suggerire, con tutta la modestia possibile, eventuali soluzioni.
Parole chiave: rappresentazioni sociolinguistiche - stereotipi - motivazione - didattica - francese lingua straniera - scuola secondaria superiore - studenti - insegnanti

Remerciements

Je voudrais d'abord remercier profondément mes deux directeurs de thèse, ***M. Henri Boyer et Mme Nadia Minerva,*** qui ont accepté de me guider dans ce parcours sans me connaître auparavant en me faisant ainsi confiance pour l'élaboration de ce projet. Leurs conseils ont été toujours précieux.

Mes remerciements vont aussi à ***Mme Maddalena De Carlo,*** à ***Mme Geneviève Zarate*** pour avoir accepté d'évaluer ce travail, à ***Mme Danielle Londei*** et à ***M. Bruno Maurer*** puisqu'ils ajouteront leurs compétences à celles des collègues lors de la soutenance.

Je ne peux pas oublier de remercier ***Mme Carmen Alén Garabato*** pour sa patiente aide et la disponibilité avec laquelle elle m'a introduite aux aspects techniques de cette enquête.

Je souhaite remercier tous les membres du ***Laboratoire Dipralang*** pour leur gentillesse et leur professionnalisme : lors de mes séjours à Montpellier, j'ai toujours appris beaucoup de choses grâce à vous. Mes remerciements vont aussi à l'Université de Bologne et, notamment à l'école doctorale de ***"Traduzione, Interpretazione e Interculturalità"*** qui a contribué à ma formation et au professeur ***Roberto Vecchi*** qui m'a aidée pour les aspects administratifs les plus complexes.

Je remercie ***tous les apprenants et les enseignants qui ont participé à cette enquête*** pour leur temps, leur disponibilité, leur ouverture et envie de se raconter ; merci aussi aux proviseurs qui ont permis cela. Merci encore ***à mes classes et à mes collègues du passé et du présent*** puisqu'ils représentent le stimulus qui me fait aimer ma profession d'enseignante, aux associations ***Acif*** de Modène et ***Lend*** qui permettent la connaissance et l'échange enrichissant entre collègues.

Je tiens à remercier particulièrement ***Claudio Costantini*** pour ses relectures attentives, ses conseils et parce qu'il se confirme toujours un exemple professionnel et humain inestimable. Un grand merci aussi à ***Valentine Castellarin*** pour ses remarques importantes.

Merci à ***Giampaolo Cuoghi*** qui, avec ses compétences informatiques, est souvent venu à mon secours.

Merci à tous l***es amis et les parents*** qui m'ont fait parvenir leur soutien et leur empathie pendant ces trois années et à ceux qui participeront à la soutenance : votre présence est un grand cadeau pour moi. Merci en particulier à ***Rosa Muscaridola*** pour son écoute, sa patience et son encouragement sans faille (tu es une collègue et une amie rarissime) et à ***Serena Davoli,*** car elle me fait vivre, pour moi fille unique, l'émotion d'avoir une soeur.

Je remercie vivement ***mon père et ma mère*** puisqu'ils ont été mes premiers maîtres et ils sont un exemple de curiosité pour la vie, de courage, de ténacité, d'honnêteté, d'intelligence et puisqu'ils me soutiennent dans tout ce que je fais.

Le plus grand merci va à ***mon mari*** car, pendant ces trois années si engageantes, nous nous sommes connus sous d'autres aspects encore et il ne m'a jamais fait manquer son aide, son soutien et son appréciation, tout en sachant les mélanger avec son ironie bien salutaire et ses conseils brillants.

Modena, 25 octobre 2014

TABLE DE MATIÈRES

INTRODUCTION GÉNÉRALE **13**

CHAPITRE 1 - LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE **16**

Introduction 17

1.1 PRÉSENTATION HISTORICO-GÉOGRAPHIQUE ET LINGUISTIQUE DE LA RÉGION ET DE LA PROVINCE DE MODÈNE **19**

1.2 HISTOIRE DE LA PRÉSENCE ET DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN ITALIE **22**

1.2.1 Au Moyen Âge 22

1.2.2 À la Renaissance 24

1.2.3. Pendant le Grand Siècle et à l'époque des Lumières 24

1.2.4 Pendant la Révolution et le règne de Napoléon Ier 30

1.2.5 Vers l'unification italienne 30

1.3 L'ÉCOLE ITALIENNE ET L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES APRÈS L'UNIFICATION ET JUSQU'À NOS JOURS **36**

1.3.1 L'éducation linguistique nationale 41

1.3.2 *Culture* et *civilisation* dans la glottodidactique italienne 46

1.3.3 L'Éducation nationale et les langues aujourd'hui 50

1.3.4 La liberté d'enseignement et l'évaluation des enseignants 55

Conclusion 57

CHAPITRE 2 - LE CADRE THÉORIQUE **58**

Introduction 59

2.1 LA PSYCHOLOGIE SOCIALE ET LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES **60**

2.1.1 Histoire d'un concept, définitions, caractéristiques et fonctions 60

2.1.2 Notions proches : idéologie, attitude, stéréotype, imaginaire 66

2.2 LES REPRÉSENTATIONS LINGUISTIQUES **69**

2.2.1 La sociolinguistique : du conflit de langues à la didactique des langue 69

2.3 L'AVÈNEMENT DE L'INTERCULTUREL ET DU PLURILINGUISME **78**

2.3.1 Définir la culture et la civilisation 78

2.3.2 Enseigner la culture, les cultures ou la civilisation ? 81
2.3.3 L'interculturel 89
2.3.4 Le rapport entre interculturel et représentations / stéréotypes 91
2.3.5 Le plurilinguisme 92
2.3.6 Est-il possible d'évaluer les compétences interculturelles et pluriculturelles ? 96
2.3.7 Critiques à l'éducation plurilingue et interculturelle comme nouvelle idéologie 99
Conclusion 105
CHAPITRE 3 - LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE 106
Introduction 107
3.1 MÉTHODOLOGIES D'ENQUÊTE 107
3.1.1 Les techniques pour la collecte des données 107
3.1.2 Pièges éventuels 109
3.1.3 Le repérage des représentations est-il possible ? 110
3.1.4 Posture du chercheur : intersubjectivité et réflexivité 112
3.1.5 L'intime et la langue 113
3.1.6 L'intime du chercheur 115
3.2 LE TRAVAIL DE TERRAIN 117
3.2.1 Raisons d'une enquête 117
3.2.2 Méthodologie de notre enquête 119
3.2.3 Les entretiens préalables 120
Les entretiens-enseignants 122
L'entretien-apprenants 149
3.2.4 Les questionnaires 157
3.2.5 Les établissements enquêtés 159
3.2.6 Traitement des "données" 161
Conclusion 162

CHAPITRE 4 - LES REPRÉSENTATIONS DES ACTEURS DU FLE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES DE MODÈNE - ANALYSE DES DONNÉES **163**

Introduction 164

4.1 QUESTIONNAIRES APPRENANTS **167**

4.1.1 ANALYSE GÉNÉRALE **167**

1) Tu es une fille ou un garçon ? 167

2) Quel type d'établissement scolaire fréquentes-tu ? 169

3) Où ? 170

4) Pourquoi étudies-tu le français ? 171

5) Quel est l'espace du français dans ton curriculum scolaire ? 172

6) Depuis combien d'années étudies-tu le français ? 173

7) Combien d'heures de français tu as par semaine ? 173

8) Rappelles-tu ton manuel de français d'aujourd'hui ou un manuel du passé ? 174

9) Aimes-tu cette discipline ? 180

10) Argumente ta réponse : pourquoi penses-tu cela ? Ton idée a-t-elle changé dans le temps ? 180

11) Quelles sont les activités que tu apprécies le plus pendant les cours de langue ? 189

12) Quel est l'aspect le plus important à apprendre quand on étudie une langue étrangère ? 191

13) Pendant les cours de français utilisez-vous ou avez-vous utilisé ces supports ? 193

14) Suivez-vous des cours avec un locuteur natif / une locutrice native ? 195

15) Jeu des libres associations. Quand tu penses à la France, tu penses à quoi ? Qu'est-ce qui te vient à l'esprit ? 195

- *Les dessins* 206

16) D'après toi les Français sont …. 217

17) D'après toi la France exerce-t-elle une influence politique, économique, culturelle dans le monde ? 219

18) Comment juges-tu les relations entre la France et l'Italie ? 220

19) As-tu déjà visité la France ou un autre pays francophone ? Si oui, lequel ? Et combien de temps es-tu resté ? 221

20) Dans le cas d'une réponse affirmative, pour quelle raison as-tu fait ces voyages ? 223

21) Est-ce que ce voyage a été utile ? Qu'est-ce que tu as fait ? As-tu compris ou appris quelque chose ? Aurais-tu envie de le refaire ? 226

22) Sans compter la France, connais-tu d'autres pays où l'on parle le français ? 245

23) Quels sont les cinq premiers mots français qui te viennent à l'esprit ? 246

24) Connais-tu des mots français utilisés couramment en italien ? 249

25) Prépare une liste des personnages français que tu connais (passés ou présents et de tout domaine : politiciens, acteurs, chansonniers/musiciens, sportifs, artistes, scientifiques, écrivains…) 250

26) Dans la carte ci-dessous tu vois la France vue du satellite. Essaye de situer les villes et les régions suivantes : Paris, Lyon, Marseille, Strasbourg, Châteaux de la Loire, Bretagne, Normandie, Provence 253

27) Connais-tu ces personnages ? Écris leurs noms ! 255

28) Connais-tu ces lieux / monuments ? 259

4.1.2 ANALYSES CROISÉES **260**

A. Croisement appréciation de la discipline et années d'études 261

B. Croisement appréciation de la discipline et type de didactique 262

C. Croisement appréciation de la discipline et représentations 267

D. Croisement type de didactique et connaissances 269

E. Croisement expérience directe et connaissances 271

F. Croisement connaissances linguistiques et connaissances culturelles 272

G. Croisements "mots" 273

Conclusions partielles à propos des analyses des questionnaires apprenants 273

4.2 QUESTIONNAIRES ENSEIGNANTS 274

4.2.1 ANALYSE GÉNÉRALE **276**

1) Vous êtes un homme ou une femme ? 276

2) Dans quel type d'établissement scolaire enseignez-vous ? 277

3) Où ? 278

4) Pourquoi enseignez-vous le français ? 278

5) Quelle est la place du français dans le curriculum de vos classes ? 282

6) Depuis combien de temps enseignez-vous le français ? 282

7) Quel(s) manuel(s) avez-vous choisi cette année et quel(s) dans le passé ? Sauriez-vous en rappeler quelques-uns en particulier ? Pourquoi ? 283

8) À quel type d'activité offrez-vous le plus de temps pendant vos cours ? 284

9) D'après vous quel est l'aspect le plus important à apprendre quand on étudie une langue ? 286

10) Pendant vous cours utilisez-vous ces supports authentiques ? 287

11) Vos classes participent-elles à des activités en langue en dehors des heures de cours ? 288

12) Vos classes font-elles des cours avec un collègue locuteur natif ? 290

13) Jeu des libres associations. Quand vous pensez à la France, à quoi pensez-vous ? Qu'est-ce qui vous vient à l'esprit ? 291

14) Quelles pourraient être les réponses de vos apprenants à la question précédente ? 293

15) Quels adjectifs choisiriez-vous pour décrire les Français ? 295

16) Comment répondraient vos apprenants ? 296

17) Comment pourriez-vous définir l'attitude de vos apprenants vers votre discipline ? Si vous enseignez depuis beaucoup de temps, cette attitude a changé dans le temps ? Et change-t-elle pendant le parcours d'études ? 298

18) D'après vous la France exerce-t-elle une influence politique, économique, culturelle dans le monde ? 303

19) Comment jugez-vous les relations entre la France et l'Italie ? 304

20) Pendant la dernière année avez-vous été en France ou dans un autre pays francophone ? Si oui, lequel ? 305

21) Si vous avez répondu affirmativement, quelle a été la raison de votre voyage ? 306

22) Combien de temps a duré votre séjour ? 307

23) Combien de temps a duré le séjour le plus long que vous avez fait en France ou dans un autre pays francophone ? 308

24) Avez-vous des contacts habituels avec la langue au-delà des moments de travail ? 309

25) Préparez une brève liste des personnages français qui vous viennent à l'esprit. 311

4.2.2 ANALYSES CROISÉES **313**

A. Croisement attitudes des apprenants et :

- activités considérées les plus importantes par le professeur 314
- supports didactiques utilisés 315
- activités extracurricolaires 315
- présence d'un locuteur natif 316
- séjour en France pendant la dernière année ; raison du séjour ; séjour le plus long effectué 316
- contacts avec la langue 319
B. Croisement présence d'un locuteur natif et …
- activités plus proposées 321
- activités considérées les plus importantes 321
- supports utilisés 321
- adjectifs sur les Français 322
- influence de la France 323
C. Croisement durée de la carrière et …
- typologie de supports utilisés 323
- temps consacré au laboratoire des langues et à la conversation 323
- séjour en France pendant la dernière année 323
D. Croisement importance donnée à la civilisation et …
- numéro d'années de carrière 324
- activités les plus proposées / type d'établissement 324
- supports utilisés 325
- séjour le plus long effectué 325
- contacts avec la langue 325
4.3 ANALYSES CROISÉES APPRENANTS - ENSEIGNANTS 326
4.3.1 Croisement entre raison du professeur pour le choix du métier et appréciation des apprenants 326
4.3.2 Croisement entre typologie de représentations des enseignants et typologie de représentations des apprenants autour du mot FRANCE 330
4.3.3 Croisement entre séjours des enseignants et séjours des apprenants 338

4.3.4 Croisement entre longueur carrière des enseignants et appréciation des apprenants 338

4.4 ANALYSE GLOBALE CONCLUSIVE SELON LES SIX CHAMPS REPRÉSENTATIONNELS 339

CONCLUSIONS 343

BIBLIOGRAPHIE 352

ANNEXES 390

COMPTE RENDU EN ITALIEN 404

INTRODUCTION GÉNÉRALE

On eut une surprise à l'examen oral.
Vos jeunes paraissaient
des spécialistes de la culture française.
Par exemple ils parlaient avec assurance
des châteaux de la Loire.
Plus tard on sut
qu'ils n'avaient fait que cela
pendant toute l'année.
Ensuite le programme prévoyait des extraits
et ils étaient capables de les lire et de les traduire.
Si un inspecteur avait été là,
ils lui auraient fait une meilleure impression que nous.
L'inspecteur ne sort pas du programme.
Cependant vous le savez, vous et lui,
que ce français ne peut servir à rien.
Et alors pour qui le faites-vous?
Vous, pour l'inspecteur.
Lui, pour l'académie.
Et celle-ci pour le ministre.
C'est l'aspect le plus déroutant de votre école :
elle vit pour elle-même.

Don Lorenzo Milani,
Scuola di Barbiana
Lettere a una professoressa (1967)

Commencer la rédaction d'une thèse sur les représentations des apprenants de FLE avec cette citation paraîtrait hasardeux ou polémique, mais nous avons choisi cette phrase si forte, car nous pensons qu'elle indique le coeur du problème : pourquoi les jeunes d'aujourd'hui devraient-ils étudier le français ? Comment pourrions-nous rendre cet apprentissage plus vivant ? Comment donner du sens à ce que l'on fait ?

L'enquête de doctorat que nous présentons concerne les acteurs du Fle de la province de Modène (Italie du Nord) : collégiens et collégiennes, lycéens et lycéennes ainsi que leurs professeurs ont rempli un questionnaire préparé à la suite d'interviews semi-guidées servant de canevas.

Le but est celui de décrire les représentations des acteurs de Fle ; vérifier s'il existe une correspondance entre celles des apprenants et celles des enseignants ; observer si elles changent selon l'âge, le type d'école fréquentée, l'origine géographique ou si elles sont assez standardisées ; recueillir enfin des informations sur les activités de classe.

Nous avons choisi de nous occuper de ce thème parce que, on le sait, « l'image que la langue véhicule constitue un atout ou un obstacle à sa diffusion » (MAURER 2008 : 139) et parce que notre travail d'enseignante dans le secondaire nous a souvent mise à l'épreuve à ce sujet. Subjugués par des programmes imposant des sujets dont les apprenants ne comprennent pas l'importance, ces jeunes que nous avons connus se trouvent souvent démotivés envers l'étude du français ou ont une idée de la langue et du pays qui ne se différencie point de l'idée de n'importe quel adolescent n'étudiant pas le français. Est-ce que cette étude ne laisse donc pas de traces ? Est-ce que cela arrive dans tous les types d'établissements ?

Le français est dépositaire d'un patrimoine très lourd : son passé glorieux le lie toujours « aux arts et aux lettres : [il est vu comme] une langue de haute culture, destinée aux personnes raffinées [et si cela a été longtemps un atout] c'est plutôt le revers de la médaille qui s'offre aujourd'hui » (MAURER 2008 : 139). S'il est vrai, comme nous le croyons, que « l'avenir du français passe [aussi] par un changement d'image » il faut mieux connaître les images qu'il évoque maintenant, non pas pour moderniser de force ou effacer les représentations traditionnelles liées à cette langue, mais pour comprendre ce qui résonne chez les apprenants pendant les cours.

Comme l'enseignement se base sur une dimension relationnelle et affective indéniable [1], il nous a paru important de repérer aussi les représentations des enseignants pour mieux connaître tous les acteurs en jeu dans le processus éducatif.

Le présent travail s'occupera d'abord de situer le territoire concerné par notre enquête, la province de Modène et d'en illustrer les caractéristiques intéressantes pour notre recherche (chapitre 1). On abordera l'analyse de la présence du français en tant que discipline scolaire dans le territoire italien, du Moyen Age jusqu'à nos jours.

[1] Winnicot 1974 ; Titone 1987 ; Salzberger-Wittenberg, Henry, Osborne 1993 ; Steiner 2003 entre autres.

Parallèlement nous décrirons l'histoire du système éducatif italien et, notamment, ses rapports avec les langues étrangères.

Après avoir situé dans l'espace et dans le temps les protagonistes de notre enquête, il sera temps de préciser ce que nous cherchons et comment nous le ferons : dans un premier temps nous retracerons l'histoire du concept de représentation, l'avènement de la sociolinguistique et de la didactique des langues (chapitre 2), puis nous exposerons le cadre méthodologique dans lequel nous nous installerons, nous présenterons nos choix de travail et les résultats des préenquêtes effectuées (chapitre 3).

La dernière partie de cette thèse (chapitre 4) sera consacrée à l'illustration et à l'analyse des données recueillies : en visitant une vingtaine d'établissements scolaires et plus de quarante classes, nous avons collecté, grâce à la disponibilité de beaucoup de collègues, 896 questionnaires-apprenants et 36 questionnaires-enseignants. L'analyse de ces documents étant pénible, nous nous concentrerons surtout sur les aspects les plus importants pour répondre à nos questions, sans pourtant négliger les autres.

Les conclusions seront l'occasion pour synthétiser les résultats, cerner encore mieux les problèmes à la lumière des réponses obtenues et proposer, avec toute la modestie indispensable, quelques pistes de réflexion.

CHAPITRE 1

LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Introduction

[…] Il precettor del tenero idioma
che da la Senna de le Grazie madre
or ora a sparger di celeste ambrosia
venne all'Italia nauseata i labbri.
All'apparir di lui l'itale voci
tronche cedano il campo al lor tiranno.

Giuseppe Parini, 1763, Il Mattino, *Il Giorno*, vv.185-191

On ne vit qu'à Paris, on végète ailleurs
Casanova *(1725-1798), Mémoires*[2]

Dans ses vers, Giuseppe Parini [3] décrit avec ironie la journée typique du jeune seigneur italien de son époque, ses habitudes et son éducation. En particulier à l'arrivée du précepteur de français (la langue qui arrive de la Seine, mère des Grâces), cette langue douce comme l'ambroise (nectar des Dieux, dans l'Antiquité) se dépose sur les lèvres dégoûtées de l'Italie ; dès qu'elle apparaît, les mots italiens doivent céder la place à leur tyran. Cette description ironique laisse entendre et la diffusion, l'importance de la langue française pour l'élite italienne et l'intolérance d'un grand intellectuel comme Parini pour cette hégémonie.

Giacomo Casanova [4] est, par contre, totalement enthousiaste du pouvoir français, d'ailleurs il s'exprime presque exclusivement dans cette langue qui lui permet de jouir de la vie pendant ses séjours à Paris où il apprécie la tolérance de l'esprit français. Voici

---

[2] Kok-Escalle (1997 : 74).

[3] (1729-1799), l'une des figures les plus importantes du néoclassicisme italien avec Ugo Foscolo.

[4] (1725-1798), aventurier et mémorialiste vénitien.

un aperçu de ces gallomanie et gallophobie qui ont traversé pendant longtemps l'Italie : d'un côté l'engouement pour la langue des Lumières, de l'autre une intolérance, une montée de sentiment patriotique né, paradoxalement, grâce à la domination française.

Une présence si forte a bien évidemment laissé des conséquences qui vivent encore aujourd'hui dans la péninsule : nous chercherons à montrer dans ces premières pages le début, les raisons et les résultats de cette puissance, à analyser spécifiquement le territoire de notre enquête par rapport à ce sujet en adoptant ainsi « un point de vue 'écologique' qui considère les phénomènes dans leur globalité sans les dissocier de leur environnement et de leur histoire, ce qui implique des méthodes à dominante ethnographique et compréhensive » (BLANCHET et CHARDENET 2011 : 2).

Premièrement nous illustrerons la situation historico-géographique et linguistique du territoire analysé. Ensuite nous entrerons dans le contexte scolaire et nous tracerons les étapes principales de l'histoire de la didactique du français en Italie. Pour terminer, on expliquera brièvement l'organisation éducative actuelle, avec une attention particulière à la situation des langues étrangères et, notamment, du français.

1.1 PRÉSENTATION HISTORICO-GÉOGRAPHIQUE ET LINGUISTIQUE DE LA RÉGION ET DE LA PROVINCE DE MODÈNE

Situer le territoire de notre enquête est nécessaire non seulement pour le présenter, mais aussi pour souligner les liens qu'il entretient, depuis toujours, avec la culture française.

La ville de Modène se trouve en Italie du Nord, dans la région Émilie-Romagne, à 40 kilomètres du chef-lieu, Bologne.

Région de passage obligatoire à l'intérieur du pays, elle relie le Nord et le Centre-Sud, pour cette raison elle est traversée par les Italiens et les étrangers depuis toujours, d'où sa réputation d'ouverture et d'accueil. Tout au long de la *Via Emilia*, route romaine qui traverse toute la plaine du Pô jusqu'à la mer, surgissent les villes principales : Plaisance, Parme, Reggio d'Émilie, Modène, Bologne, Faenza, Césène, Rimini ; seules Ferrare et Ravenne se sont développées hors de cette direction. Si la Romagne, la partie à l'est de la région s'est toujours tournée vers la mer et l'Orient (540-751 après J.-C. Ravenne est capitale de l'Empire byzantin), l'Émilie regardait au Nord et à l'Europe, comme en témoigne Bologne, siège de la plus ancienne université européenne (1088), pôle d'attraction d'étudiants étrangers depuis le XIIe siècle. Célèbre pour la gastronomie, la musique, l'industrie, l'histoire politique, la région -assez hétérogène- retrouve son identité commune si l'on remonte aux premiers habitants qui en apprécièrent les

caractéristiques : les Étrusques, les Celtes et les Romains, constructeurs des premiers chemins dans les montagnes des Apennins pour rejoindre Florence et Rome. Après eux, avec la chute de l'Empire romain, ce sont les Lombards qui ont marqué le territoire, suivis par Charlemagne. À l'époque des Communes, les villes de la région deviennent petit à petit des États, facteur qui contribuera au développement culturel et artistique de toutes les villes citées. En particulier, à partir de 1559, Bologne et la Romagne sont annexées aux États de l'Église, présence qui coupera en deux l'Italie pour longtemps : le territoire gallo-vénitien et étrusque au Centre-Nord, le territoire ombrien au Centre-Sud (DE MAURO 1969 : 11). Ensuite, les Français dans un premier moment, les Autrichiens dans un autre, domineront la région et la ville qui nous intéressent.

L'occupation française de la région commence en 1702 ; après les guerres napoléoniennes de 1796 naît la République Cisalpine comprenant une bonne partie de l'Italie du Nord. Dans cette même année, on voit la naissance du drapeau italien, délibérément inspiré de la Révolution française.

L'illustration présentée dans cette page montre bien les symboles révolutionnaires intégrés dans le drapeau de la péninsule : le bonnet phrygien et le faisceau (ce dernier sera à son tour récupéré par le Fascisme).

Si l'on remonte encore dans le temps, on trouvera que, déjà à partir du XIIe siècle, la langue et la culture locale sont influencées par la France. Modène était en effet sur le chemin des pèlerinages vers Rome : les contacts avec les voyageurs français ont été si mémorables que l'on peut retrouver les héros du cycle breton sculptés, avec leurs noms, sur la célèbre cathédrale de la ville construite entre le XIIe et le XIVe siècle [5] (BERTONI 1925 : 21).

À un niveau purement linguistique, si l'on exclut les Alpes qui ont leur propre histoire, « les dialectes septentrionaux se subdivisent en deux groupes : d'une part le Vénitien, et d'autre part les dialectes piémontais, lombard, génois, émilien, romagnol, dits *gallo-italiens* parce qu'ils occupent approximativement la région qui avait longtemps été dominée par les Gaulois » (WALTER 1994 : 171).

En effet, dans le dialecte de Modène l'interrogation se fait souvent à travers l'inversion verbe sujet, la négation se sert de deux éléments, on utilise des gallicismes semblables au futur proche et au présent progressif, il y a de vraies expressions calques [6] et plusieurs mots renvoient carrément au français [7]. Comme dans toutes les régions industrialisées, le dialecte n'est plus très répandu, sauf chez les plus âgés [8]. L'enseignant de français, ici, peut faire appel à la ressemblance entre la langue cible et le dialecte, mais cette exploitation devient de plus en plus difficile, rare ou embarrassante à cause d'une population scolaire qui est chaque année moins homogène [9]. Néanmoins, dans notre enquête nous trouverons des interviewés qui rapprochent spontanément le français et le dialecte, même si ce fait n'est pas toujours positif dans l'imaginaire des apprenants.

Nous terminons notre aperçu historique pour arriver à nos jours.

---

[5] Le *duomo* de Modène, la *Ghirlandina* et la *piazza Grande* sont inscrits sur la liste du patrimoine mondial de l'humanité établie par l'Unesco en 1997.

[6] Par exemple : *cüm vet?* < ça va? ; *oï* < oui

[7] Voilà quelques exemples : *avréil* < avril ; *disnèr* < déjeuner ; *franc* < franc ; *pöm* < pomme ; *sòregh* < souris ; *strabuchèr* < trébucher ; *tirabousson* < tire-bouchon ; *móji* < mouillé.

[8] On estime que dans la région le dialecte est utilisé couramment par 30% de la population. Une loi régionale de 1994 et un projet de 2014 ont l'objectif de valoriser les dialectes du territoire en tant que patrimoine historico-culturel. http://www.assemblea.emr.it/commissioni/comm-vi/comunicati-stampa-commissione-vi/comunicatodettaglio_view?codComunicato=52247.

[9] voir la dernière partie de ce chapitre.

La région et la ville ont participé avec ardeur au phénomène du *Risorgimento* pour l'Unité italienne, et ont donné naissance à plusieurs avant-gardes artistiques, culturelles, touristiques et industrielles.

Une forte participation au débat politique [10] et un certain esprit d'innovation caractérisent le territoire : ici voit le jour le mouvement fasciste (en effet Mussolini naît en Romagne), ensuite la Résistance s'affirme vigoureusement dans la région, théâtre de violents conflits pendant les derniers mois de la IIème Guerre Mondiale. Dans l'après-guerre, l'Émilie-Romagne est la première région italienne pour la production agricole, parallèlement une industrialisation importante commence et, avec elle, les phénomènes migratoires en provenance d'autres régions et de l'étranger.

1.2 HISTOIRE DE LA PRÉSENCE ET DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN ITALIE

1.2.1 Au Moyen Age

del bel paese là dove 'l sì suona

Dante Alighieri, *Inferno*, Divina Commedia, v. 80

La présence du français dans la péninsule est attestée depuis des siècles. Cette langue, à partir du XIIIe siècle, devient en effet la plus répandue en Europe, après le latin.

À l'époque carolingienne, le prestige culturel de la France était déjà établi et augmentera encore quand la Sorbonne commencera à accueillir des étudiants du monde entier.

Le français, déjà langue du commerce car les foires de Champagne sont les lieux d'élection pour les échanges entre le Nord et la Méditerranée (DUBY & MANDROU 1968 : 40-141), deviendra la langue de la diplomatie, des relations mondaines, des croisades.

[10] la région est toujours en tête pour le taux de participation électorale.

Plusieurs écrivains italiens la choisissent pour mieux diffuser leurs ouvrages, même Dante Alighieri en souligne les qualités : *allegat ergo pro se lingua oil quod propter sui faciliorem ac delectabiliorem vulgaritatem*[11].

En Italie la diffusion du français est aidée d'une part, par la présence d'une dynastie normande dans le Sud où cette langue coexiste avec l'arabe et le grec, de l'autre, par la diffusion de la littérature en langue d'oc qui influencera les poètes de la *Scuola Siciliana*.

En effet la poésie est un facteur de diffusion linguistique majeure dans ce cas puisque la lyrique provençale inspirera et légitimera la production en vulgaire, sera objet d'imitation et deviendra la langue obligatoire pour s'exprimer en vers (MALATO 2005 : 07).

De son côté l'Italie du Nord reçoit les Albigeois en fuite et beaucoup d'étudiants français fréquentent les Universités de Bologne ou de Padoue. L'occitan et la langue d'oïl apparaissaient familiers aux poètes de ces régions où les dialectes ont des origines gallo-italiques : on aurait dit qu'une seule langue semblait exister dans la Plaine du Pô, cet *idiome tripharium* que Dante dans son *De vulgari eloquentia* divise, selon la manière de répondre affirmativement, en *lingua del sì*, *langue d'oc* et *langue d'oïl* (PELLANDRA 2004 : 30).

Folena (1990 : 272-273) précise que, dans le Nord de la péninsule en Vénétie, Lombardie, Émilie et Toscane, la culture française ne s'affirme pas pour des raisons de continuité (comme en Piémont), ni pour une superposition (comme dans le Sud), mais par un choix culturel, étant donné son allure internationale. Au XIVe siècle la langue d'oïl est le signe de distinction de la noblesse, c'est notamment la langue de culture des dames auxquelles l'étude du latin était interdite.

---

[11] "la langue d'oïl a en sa faveur le fait d'être un vulgaire plus facile et plus agréable" (notre traduction), ALIGHIERI D., *De vulgari eloquentia* (a cura di G.Inglese), Milano, Rizzoli.

1.2.2 À la Renaissance

Les premiers guides bilingues et plus tard plurilingues apparaissent pendant la deuxième partie du XVe siècle et s'adressent surtout, dans un premier temps, aux marchands et aux voyageurs (PELLANDRA 2004 :1).
Ensuite les langues vulgaires s'émancipent, réclament leur dignité de langues illustres, aptes et à la littérature et à la diplomatie, nobles et donc "grammaticables" contrairement à ce que l'on pensait au Moyen Age [12].

L'italien est la première langue vulgaire qui soit codifiée et les classiques du *Trecento* (Dante, Petrarca et Boccaccio) deviennent les modèles : Pietro Bembo dans *Prose della volgar lingua* considère que le manque d'une cour qui unifie et diffuse la culture du pays (comme en France, en Espagne et en Angleterre) doit être surmonté par les excellences littéraires.

Malgré cette primauté temporelle, l'italien ne peut rien face à l'organisation de l'État français qui codifie et diffuse sa langue : la *Défense et illustration de la langue française* de 1549 et la *Précellence du langage français* de 1579 proclament cette supériorité à l'échelle européenne, phénomène confirmé par l'Académie française qui naît en 1635, notamment pour rédiger un dictionnaire de la langue nationale [13].

1.2.3 Pendant le Grand Siècle et à l'époque des Lumières

L'époque Louis XIV, la littérature du Grand Siècle, les huguenots s'éparpillant partout en Europe ne sont que quelques-unes des raisons de la diffusion de la langue et de la culture françaises : le modèle paradigmatique est désormais celui de l'*honnête homme,* poursuivi par toute l'aristocratie occidentale. À l'époque des Lumières, plusieurs éditeurs français s'installent en Italie et dans la deuxième partie du XVIIIe siècle on y (ré)imprime l'*Encyclopédie* en langue originale.

---

[12] Le *De vulgari eloquentia* de Dante distingue entre le vulgaire (cette langue qu'on apprend par imitation, sans songer aux règles) et le latin (un autre type de langue que les Romains ont appelé grammaire).

[13] Ce dictionnaire avait pour modèle explicite le *Vocabolario degli Accademici della Crusca* de 1612, archétype de grands dictionnaires européens.

Face à cette *gallomanie*, des voix s'élèvent pour éviter tous les gallicismes mettant en danger les autres langues nationales, argument celui-ci qu'on retrouvera dans les débats de l'Italie unifiée. Cette *gallophobie* augmentera pendant la Révolution quand on voudra imposer "la langue de la liberté" aux peuples délivrés de l'Ancien Régime.

À l'intérieur du *Centro Interuniversitario di Ricerca sulla Storia degli Insegnamenti Linguistici* (CIRSIL)[14], Carla Pellandra a répertorié les manuels pour l'apprentissage du français publiés en Italie de 1625 jusqu'en 1860 avec la collaboration de Nadia Minerva :

> Les francisants ont commencé par recenser les ouvrages existants dans les bibliothèques publiques de l'Émilie, une région qui a eu deux foyers importants de culture française comme Bologne et Parme, ouvrages utilisés pour l'enseignement/ apprentissage de la langue française sous l'Ancien Régime et les documents des anciens collèges témoignant de l'existence, de la diffusion et des formes de cet enseignement (PELLANDRA 1989:14).

L'époque 1625-1860 considère plus de huit cents manuels, dont plusieurs trilingues en italien, français et espagnol, qui semblent préfigurer les réflexions d'aujourd'hui sur l'intercompréhension des langues romanes et qui témoignent ainsi du fait que ces procédés semblent inscrits dans la nature des peuples de la Méditerranée avant qu'une rigide séparation entre langues s'établisse, à l'imitation des divisions nationales.

---

[14] Le centre bolonais s'occupe de l'histoire des enseignements linguistiques et réunit des chercheurs de plusieurs universités : Bologne, Gênes, les deux université de Milan, l'université d'État et l'université catholique, Modène et Reggio d'Émilie, Naples "Federico II", Palerme, Pise, Sienne, Turin. Voir aussi la publication annuelle de 2002 à 2010 des *Quaderni del Cirsil,* ed. Clueb, Bologna.

À partir de 1670 le français est enseigné dans la presque totalité des écoles jésuites italiennes [15], mais il s'agissait d'une discipline à option, payée à part, une *scienza cavalleresca* indispensable, comme l'équitation, le maniement de l'épée, la danse et la musique, à la formation du gentilhomme, donc une discipline parascolaire, à côté du curriculum du *ratio studiorum*, un art plutôt qu'une science (BRIZZI 1976 : 235-241).

On sait que les Italiens cultivés du XVIIIe siècle vantaient un excellent niveau de connaissance du français (BEDARIDA et HAZARD 1934 :41-42), mais il reste encore beaucoup à étudier sur l'histoire des méthodes de l'époque. Carla Pellandra souligne un trait commun dans les manuels analysés au CIRSIL : le principe du plaisir. Le père Buffier dans sa *Grammaire* de 1709 explique que pour apprendre une langue moderne il faudrait vivre au milieu de ceux qui la parlent, faute de ce commerce on devra faire recours aux livres (PELLANDRA 1989 : 27). Il faut donc

> jeter d'abord les yeux sur une grammaire (mais ce qui importe est de choisir) un sujet agréable et familier [...] des textes aisés à entendre [...] le plaisir de les interpréter sans peine, ou du moins avec peu de difficulté animant le courage, évertue aussi l'esprit et réveille l'attention (BUFFIER 1731 : 37-42, cité dans Pellandra 1989).

Charles de Richany qui enseigne à Parme et rédige une *Grammatica francese-italiana* offre, lui aussi, une partie grammaticale schématique et invite à enseigner « comme un jeu qui nous donne du plaisir » (DE RICHANY 1681 :10-19, cité dans Pellandra 1989).

---

[15] Les écoles jésuites ont eu le monopole presque exclusif dans la formation des élites européennes jusqu'à la suppression de l'ordre en 1773. L'organisation de ces établissements a influencé l'éducation moderne et contemporaine en ce qui concerne la durée de l'année scolaire et des vacances, les modalités de cours et d'étude et le type d'examens. (Fornaca R.,1994, *Storia della scuola moderna e contemporanea. Presenze, confronti, orientamenti*, Roma, Anicia, pp.15-16)

Cette méthodologie didactique semble « aimable, motivante, adéquate aux besoins des élèves, assez différente de l'enseignement que nous appelons traditionnel, dont le but essentiel n'est pas de fournir des compétences, un savoir-faire, mais plutôt un savoir, un enseignement [...] entièrement centré sur la grammaire conçue comme une discipline mentale avec ses jeux de règles, exceptions, exercices d'application » (PELLANDRA 1989 : 28-29).

C'est à partir des années 1750 que la méthode soi-disant traditionnelle s'annonce avec Pierre Restaut (*Principes généraux et raisonnés de la Grammaire françoise*, 1730) et la réinterprétation de ceux-ci par Du Boccage (*Le Maitre françois ou le Restaut travesti savoir les éléments de la Grammaire françoise*, 1750) : la présentation grammaticale et l'analyse de la langue se font massives car les ouvrages veulent être utiles à tous, même « aux Dames, aux jeunes Demoiselles dans les couvents, aux enfants des Petites Écoles qui ne sont pas destinées au latin » (RESTAUT 1755 : XIV, cité dans Pellandra 1989). À partir de ce changement de paradigme, « l'enseignement du français devient l'occasion de faire acquérir un système d'analyse de la langue et de la pensée conformément à la leçon de Port-Royal » (Pellandra 1989 : 32).

Tout en étant conscients qu'il ne faut pas oublier l'épaisseur du temps qui nous sépare de cette époque et en précisant que nous ne voulons pas commencer une chasse aux précurseurs, on voudrait, avec Pellandra, rappeler ici les mots d'un grand didacticien italien, Renzo Titone, d'après lequel *molte delle idee oggi sventolate come l'ultimo frutto dell'invenzione didattica erano già formulate o realizzate in tempi antichissimi, non solo secoli fa, ma parecchi millenni fa* [16].

[16] "plusieurs idées présentées aujourd'hui comme la dernière invention didactique étaient déjà formulées ou réalisées il y a très longtemps, il y a des siècles voire des millénaires" (notre traduction) ; Titone R. (1986), *Cinque millenni di insegnamento delle lingue*, Brescia, La Scuola.

Michel Feri dans sa *Nouvelle méthode abrégée curieuse et facile pour apprendre en perfection et de soi même la langue françoise* utilise des adjectifs et des expressions (que nous avons soulignés) très répandus dans les manuels contemporains, toujours soucieux d'effacer la difficulté d'apprentissage et de promettre une acquisition sans effort : l'ouvrage montre aussi un élève racontant à un autre un moment typique du cours où l'on « explique en Francois une Geografie Italienne » (FERI 1728 : 164, cité dans Pellandra) ce qui nous fait penser au CLIL / EMILE de nos jours.

L'étude de ces manuels a concerné aussi le thème des stéréotypes : Paola Nobili dans son analyse nous dévoile la présence de certaines idées sur les caractéristiques des peuples européens dans les grammaires du XVIIe et XVIIIe siècle. Essais, romans, récits de voyage ont toujours été des moyens de diffusion de clichés, mais aussi une grammaire, un manuel de langue peuvent s'en occuper, souvent de façon plus déguisée, cachée derrière une neutralité apparente. Les idées courantes sur les nations européennes circulent déjà à l'époque, mais elles sont encore fluctuantes ; seule l'hégémonie culturelle française et anglaise permettra à ces deux nations de s'exhiber comme les plus vertueuses.

> Al tramonto dell'egemonia del mondo economico mediterraneo (l'arco ispano-asburgico passante per l'Italia) si sostituisce l'egemonia del mondo nord-atlantico. La lenta opera di costruzione e sedimentazione dei giudizi […] esaminati si fortifica (o si modifica) anche grazie ad eventi storico-politici […]. L'apprendimento della lingua francese (in Italia), pur effettuato con tecniche banalmente memorizzanti e con obiettivi più formali che contenutistici, veicola così involontariamente e fa assimilare una quantità cospicua di stereotipi difficilmente sradicabili anche ai giorni nostri (NOBILI 1989 : 160) [17].

[17] Quand l'hégémonie du monde économique méditerranéen (l'influence de la dynastie espagnole des Habsbourg passant par l'Italie) se termine, c'est l'hégémonie du monde nord-atlantique qui commence. La lente construction et affirmation des opinions examinées se fortifie (ou change) grâce aux événements politiques aussi. L'apprentissage du français (en Italie), même si effectué à travers des techniques banales de mémorisation et avec des objectifs plus formels qu'éducatifs, véhicule sans le vouloir et permet l'assimilation d'une grande quantité de stéréotypes désormais difficiles à déraciner, même de nos jours (notre traduction).

Paola Nobili fait référence ici aux tableaux lexicaux qui circulent dans les manuels de l'époque où les nationalités française, anglaise, italienne, allemande, espagnole sont décrites pour leurs coutumes, taille, habitudes gastronomiques, habillement, beauté, humeur, habileté d'écriture, capacité rhétorique, connaissances scientifiques, attitudes religieuses, courage, fidélité, modalité de séduction.

Les auteurs de ces manuels utilisent souvent le symbolisme animal ; nous proposons ici un exemple des images encore familières aujourd'hui : l'aigle représente le peuple français (oiseau de Dieu pour Dante, symbole de l'empire en toute période), le lion représente les Anglais, le renard avec sa ruse est parfait pour les Italiens, l'ours incarne les Allemands, l'éléphant pour sa lenteur rappelle les Espagnols.

Le Grand Siècle, où la langue française est normée, est le siècle où l'on commence aussi à envisager des connexions entre une langue et son peuple : c'est la thématique du génie des langues qui s'affirmera ensuite et sera utilisée pour tant de revendications artistiques ou politiques.

Pour en revenir au monde des écoles, un grand changement se produit quand les P*hilosophes* attaquent si violemment les collèges jésuites que plusieurs gouvernements chassent ces ecclésiastiques (Portugal, France, Espagne, Règne de Naples, Duché de Parme, Autriche) ; la suppression de l'ordre qui avait jusque-là formé l'élite des pays catholiques arrive enfin en 1773. Un grand débat sur l'éducation se développe à l'époque car on ressent l'exigence d'introduire des cours de sciences et de langues de façon organisée. Les P*hilosophes* rappellent les Grecs de l'Antiquité quand ils prônent pour une éducation apte à former non plus de bons chrétiens, mais des citoyens utiles au pays et doués de savoirs modernes, d'où, selon eux, la nécessité d'un État se substituant au pouvoir religieux et se chargeant de l'éducation, à travers un système national.

En particulier, selon D'Alembert qui s'exprime dans l'article *Collège* de l'*Encyclopédie,* il est inutile d'utiliser son temps pour étudier le latin, il faut certainement comprendre les ouvrages classiques, mais éviter de s'acharner dans la composition en latin puisqu'il est plus important de s'engager pour bien apprendre sa propre langue, « par principes », et les langues modernes, l'anglais et l'italien, ensuite, peut-être, l'allemand et l'espagnol, beaucoup plus utiles que les langues mortes (PELLANDRA 2004 : 64-65).

1.2.4 Pendant la Révolution et le règne de Napoléon Ier

Pour la première fois après des siècles, suite à la crise du latin comme langue véhiculaire, on remet en cause l'éducation classique, basée sur les arts libéraux (c'est-à-dire libres de toute spécialisation, sans aucune finalité pratique ou utilitaire, donc des arts pour l'élite) et notamment sur les arts du *trivium* (grammaire, rhétorique et dialectique)[18] fondés sur l'étude d'auteurs classiques.

La période révolutionnaire est celle de l'ascension de la bourgeoisie, de la croissance économique, de l'urbanisation et tous ces événements engendrent un besoin d'instruction, d'éducation, notamment en langues et en sciences, exactement comme aujourd'hui.

L'Italie est francisée par la présence des révolutionnaires français d'abord et par l'occupation napoléonienne ensuite : les actes publics, les édits et les communications de tout genre sont rédigés en français ; on change les noms des rues ; les écoles enseignent le français ; il faut transformer le "goût corrompu" des Italiens à travers des quotidiens bilingues et des pièces de théâtre jouées en français. Le déluge dont parlait Louis XV s'avère probablement par l'inondation de publications de manuels de français qui se produit dans la péninsule. Les réactions pour défendre la pureté de la langue italienne, "polluée" par les gallicismes, ne se font pas attendre et en 1808 l'*Accademia della Crusca* [19] regagne l'autonomie qu'elle avait perdue.

---

[18] Les arts du *quadrivium* étaient la géométrie, l'arithmétique, l'astronomie, la musique.

[19] Le nom de cette institution s'explique par le fait que ses fondateurs, en 1583, voulaient séparer les impuretés (*la crusca,* le son) de la fine fleur de la langue.

1.2.5 Vers l'unification italienne

À la chute de Napoléon Ier et sous la Restauration, il y a un retour des études classiques, appréciées pour leur capacité de modeler l'esprit en lui offrant une gymnastique intellectuelle.

Cette idée, encore assez forte en Italie, repose sur la conviction que les lettres classiques rendent l'élève apte à n'importe quelle activité future tout en évitant la spécialisation : il s'agit des disciplines appelées *humanités* puisqu'elles forment l'homme. C'est justement cette absence d'utilité pratique, immédiate qui rendrait les études classiques si nobles, les seules dignes d'une vraie école selon l'étymologie du mot "école", du grec *skolé*, "utilisation libre et agréable de ses propres forces hors de toute nécessité ou but pratique" [20].

Quand la modernité rendra nécessaires les études telles que l'histoire, les sciences, les langues, on devra reconnaître leur valeur formative et on utilisera le mot "discipline" pour indiquer ces sujets nouveaux qui devraient discipliner l'esprit et le coeur. Cependant le parcours pour reconnaître la dignité de ces sujets nouveaux n'a été ni simple ni linéaire. La naissance de l'éducation nationale dans les pays européens provoque le besoin de transformer, catégoriser, rendre "enseignables" ces disciplines, il fallait construire des méthodes et des parcours selon l'âge des apprenants, le type d'école fréquentée, les débouchés considérés.

La relation avec la langue française change donc pendant le processus de l'Unité italienne et pendant les années suivantes.

Lors d'un colloque organisé par l'université de Bologne [21], nous avons analysé quelques manuels de Candido Ghiotti, le représentant le plus important de la méthode philologique-comparative appliquée à l'enseignement du français dans l'Italie post-unitaire, professeur, directeur d'école et auteur de plusieurs ouvrages publiés jusqu'aux années 1970.

---

[20] Enciclopedia Treccani.

[21] *L'insegnamento dello spagnolo a italofoni : secoli XIX e XX . Contesto socioculturale, didattico-normativo e grammaticografico,* Campus di Forlì, 22-23 avril 2013.

Nous décrirons brièvement le travail de Ghiotti puisqu'il permet d'illustrer la méthodologie philologique-comparative et d'observer l'institutionnalisation de l'enseignement qui est en cours dans la période considérée, enseignement organisé, pour la première fois dans la péninsule, à l'échelle nationale. Cette exigence de scolarisation décrétera la fin des manuels inspirés de l'art de la conversation et introduira les exercices, les versions et les thèmes beaucoup plus exploitables dans des classes comblées (MINERVA & PELLANDRA 2003 : 71).

En 1859 la loi Casati rend obligatoire l'étude du français dans les "Scuole Tecniche [22]" du Royaume de Sardaigne et, un an après, dans toute l'Italie unifiée. Candido Ghiotti, auteur d'ouvrages didactiques les plus variés (grammaires, dictionnaires bilingues, anthologies, recueils d'exercices), dans sa *"Prefazione alla Grammatica Ragionata"* de 1891 explique que sa méthode est : moderne puisqu'elle profite des expériences faites en France et en Allemagne [23] ; raisonnée étant donné qu'elle décrit les faits de langue d'un point de vue philologique; pratique grâce aux nombreux exercices présents ; comparative et nationale, car la langue italienne est la base, le point de départ et d'arrivée de toute réflexion.

Naturellement, pour nous aujourd'hui cette méthode, étant basée sur l'écrit et la traduction, est surtout classique, d'autant plus que d'après Ghiotti, le professeur n'est tenu à parler en français en classe qu'à partir de la troisième année.

Les manuels de grammaire de Ghiotti nous restituent trois aspects qui méritent une réflexion : le recours constant à l'italien qui va bien au-delà des exigences didactiques découlant du comparatisme ; l'engagement de ce professeur pour institutionnaliser l'éducation nationale et formaliser le français en tant que discipline scolaire ; la présence dans ces manuels de sujets de civilisation bien différents de ceux d'aujourd'hui.

I - L'italien comme norme

---

[22] En Italie le lycée (Scuola superiore di secondo grado), après le collège (Scuola Media), se subdivise en lycée général (Liceo Classico et -seulement plus tard- Liceo Scientifico), lycée technique (Scuole tecniche, ensuite Istituto tecnico) et lycée professionnel (Scuole Professionali, ensuite Istituto Professionale).

[23] *"La lingua francese"*, anno 1, numero 13, p.240, 1884. Revue.

Les publications de Ghiotti sont en syntonie avec la Loi Coppino de 1885 [24] qui invite les enseignants à suivre la méthode comparative en exploitant la langue nationale « che ritrae così fedelmente le forme grammaticali e ortografiche della lingua sorella » [25].

Le travail de Ghiotti s'insère donc parfaitement dans cette nouvelle conception didactique : mais d'où vient cette exigence aiguë d'établir l'italien comme norme, comme point de repère incontournable ? Plusieurs raisons répondent à cette question.

Premièrement l'État italien, qui vient de naître, nécessite d'un peuple parlant l'italien : la majorité de la population est dialectophone (GENOVESI 2004 : 87) et il faut diffuser la langue italienne à tout moment même pendant les cours de français.

En plus de ces préoccupations d'ordre pratique qui réclament une langue officielle des Alpes à la Sicile, c'est la question identitaire qui se pose gravement. N'ayant pas de langue nationale dans laquelle se reconnaître, au cours des siècles l'Italie a subi une grande influence étrangère, française notamment, dans tous les domaines (culturel, politique, artistique...). Plusieurs intellectuels prônent alors la cessation de cette hégémonie française tout en sachant très bien qu'il faut continuer à étudier cette langue pour ne pas être exclus du monde entier : pour ces raisons Ghiotti cite Niccolò Tommaseo dans l'éditorial du premier numéro de sa revue destinée aux enseignants et écrit "Gli Italiani quando cesseranno d'essere dalla Francia liberati e protetti, potranno apprendere con più frutto e con più dignità la loro [dei francesi] lingua" [26].

Les exercices présents dans la revue *La lingua francese*, témoignent du poids de ces raisons et de leur influence sur la didactique. Les textes, comme presque toujours dans les ouvrages de Ghiotti, sont des extraits d'auteurs italiens de l'époque, tous fortement engagés en faveur de l'unité nationale, tous concentrés sur l'amour pour la patrie et sur la construction du sentiment civique (par exemple Silvio Pellico, Edmondo De Amicis) ou, si l'on s'occupe de sujets français, on le fait pour les dévaloriser par rapport à la

---

[24] DR 21.6.1885.

[25] qui reproduit fidèlement les formes grammaticales et orthographiques de la langue soeur (notre traduction), cité dans Pellandra 2004, pag. 98.

[26] Quand ils cesseront d'être libérés et protégés par la France, les Italiens pourront apprendre mieux et avec plus de dignité cette langue étrangère (notre traduction) ; phrase cité par Ghiotti dans *La lingua francese nelle scuole secondarie d'Italia*, pag 1, anno I N.1, Dicembre 1883.

conduite jugée correcte (comme dans un extrait ayant pour titre “Bizarreries et impiétés de la Révolution française").

II - Le français : discipline nouvelle dans une école nouvelle

Avant l’Unité, seules deux catégories de personnes étudiaient le français en Italie : les nobles pour lesquels cette langue était un art chevaleresque comme la musique ou la danse, et des professionnels qui en avaient besoin pour des fins utilitaires: les commerçants ou les diplomates, par exemple. Les caractéristiques que les familles nobles exigeaient du précepteur de français des familles nobles étaient : la naissance, l’éducation, la mondanité, la connaissance du monde, une bonne prononciation. Les commerçants, eux, apprenaient surtout en voyageant (PELLANDRA 2004 : 57).

Rappelons qu’après l’Unité d’Italie, le français devient une discipline obligatoire dans les “Scuole tecniche”, établissements conçus pour la future classe moyenne et dont l’enseignement était considéré comme inférieur à celui du lycée où le latin et le grec dominaient et les langues modernes étaient totalement absentes. Le français a donc gagné sa petite place, mais il est bien loin de se débarrasser de cette image de langue pour la rêverie des nobles ou tout simplement “utile”, au sens péjoratif.

Candido Ghiotti s’engage fortement et tout au long de sa vie pour ennoblir la discipline qu’il enseigne. L’analyse philologique proposée à tout moment dans ses ouvrages sert à rapprocher le français des langues anciennes qui sont les seules véritablement dignes et capables de modeler l’esprit, selon les intellectuels de l’époque. Ghiotti désire démontrer que même l’étude d’une langue moderne, si elle est accompagnée d’une analyse philologique, permet de se consacrer à l’exercice intellectuel et de cette façon contribue à former l’esprit des jeunes (GHIOTTI 1911 : X).

Par conséquent, les caractéristiques du nouveau professeur selon Ghiotti sont la connaissance approfondie des langues classiques, de la grammaire historique, de la philologie comparée et de l’italien[27]. Le travail de notre auteur est considérable et il parviendra à changer la perception du français dans l’éducation nationale en arrivant jusqu'à suggérer les modifications nécessaires pour les examens visant à obtenir le

[27] *La Lingua francese nelle scuole secondarie d’Italia*, 1884, a.I, nn. 15-16, p.276.

diplôme d'habilitation à l'enseignement, de manière à favoriser une véritable professionnalisation des enseignants de langues étrangères.

III - Une civilisation positiviste

De même, la littérature présentée par Ghiotti est souvent italienne et l'idée de présenter la culture propre à la langue étudiée n'est pas une priorité de l'Italie unifiée.

Pareillement, pour ce qui concerne la civilisation, en Europe l'enseignement d'une langue étrangère à l'école véhiculait des contenus culturels indifférenciés, l'horizon était supranational, général, occidental et eurocentrique (MINERVA 2006 : 47). La seconde moitié du XIXe siècle présente encore, très souvent, des thématiques neutres qui ne décrivent pas les caractéristiques du pays dont on enseigne la langue et, de préférence, illustrent le progrès scientifique de l'Occident positiviste comme le témoigne l'extrait ci-dessous.

CORRIGE DU II THÈME

L'industrie

> Les produits naturels travaillés par l'homme prennent le nom de produits manufacturés. Par conséquent, soit pour obtenir du sol les produits naturels, soit pour s'en servir (Par conséquent pour obtenir du sol les produits naturels comme, ou tout aussi bien que, ou tout autant que pour s'en servir), l'homme a dû se fabriquer les instruments (les outils) avec lesquels il pût suppléer à l'insuffisance de ses forces. Ainsi naquit l'industrie avec tous ses métiers. […] L'homme, guidé par l'intelligence, faculté sublime qui lui appartient exclusivement, est parvenu (a réussi) à sillonner la terre, à parcourir les mers, à fabriquer des tissus d'un admirable travail, et des machines d'une force formidable.
>
> (*La lingua francese nelle scuole secondarie d'Italia*, année IV, N°1, 16 octobre 1886, partie III Corrigés et Modèles, page 3)

La didactique du français langue étrangère a beaucoup changé, mais il faut reconnaître à ce professeur plusieurs mérites : il a contribué à donner de l'importance à l'enseignement du français en tant que discipline scolaire et a essayé de créer des manuels, certes très complexes, mais véritablement conçus pour les Italiens.

Pour ses caractéristiques intrinsèques la méthode de Ghiotti s'adaptait parfaitement à son époque, elle a été donc la plus utilisée dans l'Italie post-unitaire et a laissé sa marque pendant longtemps en imposant un style didactique basé sur l'étude approfondie de la grammaire ; malgré cela il ne faut pas oublier les autres voix nationales qui s'occupaient de réfléchir sur l'enseignement des langues.

L'"adversaire" principal de Ghiotti était Romeo Lovera, initiateur à la méthode directe en Italie, qui suite à la "Reforme" allemande de Viëtor, refuse l'utilisation de la langue maternelle, insiste pour une étude pratique des langues étrangères, bannit la mémorisation des règles faite à travers la traduction (MINERVA 2008 : CVII). Les deux théories se réfèrent aux nouvelles sciences nées à la fin du XIXe siècle : si la méthode comparative s'appuyait sur les découvertes de la linguistique historique, Lovera faisait appel à la phonétique, discipline qui amènera à la création, en 1888, de l'API, Alphabet Phonétique International (MINERVA 2010 : 21-22). La méthode directe n'aura pas un énorme succès en Italie, mais conduira à la diffusion de l'idée qu'il faut s'approcher des aspects concrets de la vie des pays dont on étudie la langue (MINERVA 2008 . CXI).

1.3 L'ÉCOLE ITALIENNE ET L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES APRÈS L'UNIFICATION ET JUSQU'À NOS JOURS

Nous résumerons ici l'aventure des langues dans l'éducation italienne : comme on l'a vu, la conquête de la dignité pédagogique de ces disciplines n'a pas été simple, leur appréciation ou dévalorisation dépendent du contexte historique et, par conséquent, leur présence dans les programmes éducatifs est changeante, variable, souvent remise en question. En marge de cette plongée historique, nous présenterons le problème de l'éducation linguistique nationale, la compréhension duquel est indispensable pour évaluer correctement la situation de la didactique des langues en Italie.

Une liste par points nous a parue la meilleure solution pour rendre compte de la situation compliquée des langues dans le système scolaire italien.

A) La loi Casati (1859) introduit les langues dans la seule École Technique pour leur valeur pratique (Titolo IV, Art. 276) ;

B) En 1889 un enseignement facultatif de la langue française est dispensé dans les "gymnases" [28] ; enseignement qui devient obligatoire en 1892 ;

C) À partir des années 1870 et jusqu'en 1914 le modèle culturel de l'Italie libérale a été l'Allemagne, les rapports avec la France étant difficiles à cause de la position de Napoléon III à défense de la Papauté. Cela a ralenti dans un premier moment la "conquête" de Rome pour en faire la capitale de la Péninsule (PELLANDRA 2004 : 96) : malgré cela le français reste la langue étrangère dominante dans l'enseignement italien jusqu'à la moitié du XXe siècle ;

D) Comme on l'a vu, la méthode directe de Lovera (présentée en Italie à partir de 1894) ne s'affirme pas : elle ne correspond pas aux exigences politiques de la nation et, comme le fondateur même l'admet, les enseignants n'ont pas le niveau de connaissance de la langue parlée nécessaire pour réaliser son approche ;

E) La Réforme Gentile de 1922, sous la dictature de Mussolini (1922-1943) qui venait de s'affirmer et avait hâte de former les nouveaux citoyens, engendre une transformation de l'école italienne qui perdure même aujourd'hui. Son caractère élitiste se révèle dans l'importance donnée au "liceo classico" : ici on apprend les langues anciennes et on y garantit l'accès à toute faculté universitaire, accès fortement restreint pour les élèves des autres instituts (commerciaux, professionnels, industriels). Les langues étrangères sont encouragées par la réforme, interprétées comme des éléments importants pour la formation et insérées dans toutes les écoles secondaires de premier degré (collèges) avec 3 ou 4 heures par semaine ; dans le deuxième degré les langues ne s'affirment que dans les instituts techniques et dans les lycées féminins lesquels, fondés en 1921, se caractérisaient exactement par l'enseignement des langues avec 7 heures par semaines de français, 7 d'allemand, 3 -probablement- de conversation (PELLANDRA 2004 : 116-117). Les programmes ministériels n'offrent pas d'indications pédagogiques et on y retrouve seulement la description des épreuves d'examen.

[28] Les deux premières années de lycée.

F) En 1924 Gentile renonce à sa fonction de Ministre de l'Éducation, les associations d'enseignants sont abolies et l'école, modifiée par petits pas successifs, devient le premier instrument de propagande de la dictature. L'isolement culturel produit par le fascisme éloigne l'Italie des innovations internationales en matière de didactiques des langues [29] (BALBONI 1988 : 30). En 1940 les langues étrangères disparaissent du collège. À partir de 1920 l'exigence primaire est celle de former "dei buoni fascisti", les manuels doivent être approuvés par une commission spécifique et l'on mise sur la centralité et la supériorité italienne au point de dégénérer dans une véritable xénophobie. Mussolini ordonnera de rendre facultatif le français au profit de la langue des Alliés, l'allemand (RICCO' 2001-2002 : 39-40 ; MANDICH 2002 : 11-44).

G) À la fin de 1943, quand la dictature s'écroule et commence la guerre civile, naît à Rome l'*Associazione Italiana Degli Insegnanti* (AIDI) qui exhorte à renier le serment de fidélité au fascisme, obligatoire jusque là pour exercer le métier ; en outre ceux qui le peuvent demandent à la Suisse italophone d'envoyer ses manuels pour accéder à une nouvelle didactique. L'occupation américaine permet une certaine modernisation des programmes de l'école primaire et secondaire grâce au colonel Carleton Washburne, pédagogue disciple de John Dewey [30] dont l'influence sera importante pour l'école italienne (PELLANDRA 2004 : 122-123). Balboni observe que dans cette période on introduit des méthodologies différentes, voire contradictoires : pour les premières années du lycée classique, d'où sortira l'élite à même de voyager, on s'inspire de la méthode directe et du ASTP (Army Specialized Tranining Method) afin de rendre les élèves capables de bien s'exprimer, par contre, pour l'*Istituto Magistrale* censé former les maîtres, le modèle sera le Reading Method dans le but de fournir la seule

---

[29] Notamment les méthodologies éclectiques dites actives en France, mixtes en Allemagne et nées suite au débat sur la méthodologie directe contre la méthodologie grammaire-traduction.

[30] Dans *My pedagogic creed* (1887), *The school and society* (1899), *Democracy and education* (1916) et *Experience and education* (1938), Dewey développe : le principe de l'intérêt actif en tant que moteur pour tout réel apprentissage, l'idée d'école comme lieu d'activités sociales incluant les aspects caractéristiques du milieu et la "méthode des problèmes" basée sur l'enquête. Selon Dewey les processus éducatifs ne doivent pas viser à l'acquisition d'habiletés mentales ou expressives mais transmettre les capacités aptes à obtenir la satisfaction des besoins biologiques et psychologiques des individus et faciliter l'intégration de tous dans la société démocratique (Enciclopedia Treccani, http://www.treccani.it/enciclopedia/john-dewey/ ; notre traduction).

compétence de lecture, même si optimale (BALBONI 1988 : 80). Pour les écoles maternelles et primaires on abolit les distinctions entre instituts urbains et ruraux, masculins et féminins, les programmes en finissent avec une activité scolaire autoritaire et compétitive et proposent d'éduquer au sentiment communautaire, largement inspiré de l'Évangile. Il est clair que ces principes n'ont pas le temps de s'affirmer et souvent ils sont mal compris par les maîtres (TOMASI 1976 : 25).

H) En 1945 la guerre se termine et l'Italie redevient responsable de l'éducation nationale ; une enquête de 1947 confirme la situation tragique des écoles du pays. On abolit officiellement les manuels fascistes et on établit l'obligation et la gratuité des huit premières années des écoles (cinq à l'école primaire et trois au collège).

I) La paix enfin établie et le développement économique majeur favorisent les débats sur l'éducation qui devient obligatoire jusqu'à 14 ans car en 1963 naît la *scuola media unica* : au lieu de différentes ramifications selon les débouchés futurs, le collège devient unique et obligatoire, son but n'est plus la sélection, mais la formation et l'orientation. Les *decreti delegati* de 1974 introduisent ensuite la démocratisation : les professeurs se réunissent en réunion, lors des *consigli di classe*, et plusieurs organes de gouvernement de l'école naissent où l'on prévoit la présence des parents. Ces années ont été sans doute les plus importantes et enthousiasmantes pour l'Éducation italienne, l'ampleur du débat témoigne de l'importance accordée à l'école, la formation devient le coeur de l'action politique et la conscience de la centralité sociale de l'école pour le développement démocratique et la qualité de la vie civile n'a jamais été si aiguë (GENOVESI 2004 : 191). La *pedagogia popolare* est un autre élément important de l'époque : le *Movimento di cooperazione educativa* (Mce) naît en 1957 et s'inspire des idées de Célestin et Elise Freinet introduisant le principe de la coopération. À l'intérieur de ce mouvement opère Don Lorenzo Milani, le prêtre-enseignant, éducateur et écrivain qui s'engage pour l'éducation des plus démunis et qui, à travers le récit des expériences de sa *Scuola di Barbiana,* vivifiait les réflexions sur la pédagogie. La réponse aux nombreuses critiques qui lui sont adressées est contenue dans *Lettere a una professoressa* : le texte, écrit par l'auteur et ses élèves, pointe le doigt contre l'école traditionnelle qui s'occupe des meilleurs et délaisse les

plus faibles [31] et marquera les contestations de 1968. Ces mêmes années établissent aussi l'intégration totale à l'école publique des élèves désavantagés dans le but de lutter contre la marginalisation.

J) Au lendemain de la naissance de la *scuola media unica*, la situation pour les langues étrangères est particulièrement critique : vu la pénurie tragique d'enseignants, elles sont souvent enseignées par de jeunes avocats ou par tout licencié de l'université les ayant un peu étudiées, mais sans aucune spécialisation. Les contradictions sont évidentes : d'un côté les principes théoriques introduisant les programmes étaient inspirés de théories modernes et internationales qui affirmaient la primauté de la langue parlée, de l'exigence d'enseigner le lexique et les structures les plus fréquentes et les plus utiles selon l'idée de la langue fondamentale et de la nécessité de se servir de technologies comme le cinéma et les enregistrements, de l'autre les programmes insistent sur l'orthographe, les dictées, les lectures (BALBONI 1988 : 89-90). Cette situation illustre bien une constante de l'organisation éducative italienne qui produit très souvent des réflexions d'un très haut niveau, qui ne sont pourtant pas réalisées dans la pratique à cause d'un manque de vision globale sur la longue durée et/ou d'une carence de financements nécessaires pour la réalisation concrète des théories. En effet le personnel enseignant ne recevait pas une formation adéquate à l'enseignement, même les rares enseignants provenant de l'Université avaient suivi des cours selon une formation encore très traditionnelle et étaient donc incapables de s'adapter à cette école de tous et pour tous. L'enquête développée entre 1965 et 1969 par Barbagli et Dei concerne les enseignants, les proviseurs et les parents de la nouvelle *scuola media unica* et ses résultats, publiés en 1969 sous le titre *Le Vestali della classe media,* sont intéressants puisqu'ils semblent immortaliser une situation pas trop différente de celle d'aujourd'hui. Les enseignantes [32] interviewées

---

[31] "un ospedale che cura i sani e respinge i malati" (SCUOLA DI BARBIANA 1976 : 12 ; http://www.giuliotortello.it/racconti/lettera_professoressa.pdf)

[32] La présence féminine à l'école italienne est largement dominante : le rôle d'enseignante patiente et protectrice et celui de la mère ont été associés volontiers dans le passé, mais si cette division par genre continue celle-ci n'est pas la seule raison. Un métier mal payé et, souvent, mal vu au niveau social n'attire pas trop les hommes, par contre beaucoup de femmes le trouvent pratique, encore de nos jours, puisqu'il laisserait tout le temps nécessaire pour la famille.

se révèlent fortement contraires aux innovations introduites, surtout pour le fait qu'elles ne trouvaient pas, à l'école, la valorisation de leurs études, la préparation universitaire étant très littéraire ; certaines choisissaient de combler les lacunes linguistico-didactiques, d'autres se démoralisaient pour le fait de ne pas trouver dans ce nouveau collège la possibilité de mettre à profit la formation en analyse et critique des textes littéraires. Les revues telles que *Le français dans le monde*, les institutions étrangères comme le British Council, le Goethe Institut, l'Alliance française et le Bureau Linguistique de l'Ambassade de France, les associations comme l'ANILS et sa publication périodique *Scuola e Lingue Moderne* contribuent à diffuser les innovations dans le domaine et à prôner, comme à l'époque de Ghiotti, une meilleure préparation des enseignants. Grâce à eux, par exemple, la maîtrise universitaire devient une condition obligatoire en 1972 (BALBONI 1988 : 97).

1.3.1 L'éducation linguistique nationale

D'après De Mauro, en 1861, année de l'unification, seulement 2,5 % de la population serait à même de s'exprimer en italien ; plus récemment Castellani (2009) penche pour 10 %, en tout cas les chiffres sont impressionnants. À la même époque l'analphabétisme concernait 75/80 % des Italiens adultes, avec des pics de 90 % dans le Sud et presque de 100 % si on se borne à la population féminine. Après 1861, commence l'action de l'école publique et en 1911 l'analphabétisme touche 40 % de la population, la loi Coppino (1887) ayant rendu obligatoire la fréquence scolaire et prévu des amendes pour les familles défaillantes. Néanmoins le cours obligatoire terminait à l'âge de neuf ans et les contrôles de la fréquence scolaire n'étaient sans aucun doute pas du même niveau sur la totalité du territoire national.

La langue nationale demeure éloignée de la réalité de la plupart des élèves et fondée sur les modèles de l'écrit littéraire ; à l'époque fasciste la Réforme Gentile de 1923 étend l'instruction obligatoire jusqu'à 14 ans, mais reste marquée par la tradition philosophique et classique que la dictature ne cesse d'encourager pour se relier à la grandeur passée de la latinité, sous l'impulsion, en même temps, de la pensée de

Benedetto Croce, l'un des intellectuels les plus influents de l'époque. Comme on l'a dit, l'école italienne sera dessinée à l'époque, selon des principes l'influençant encore aujourd'hui : les disciplines les plus nobles sont les lettres, en particulier les langues anciennes, la philosophie et l'histoire, tout ce qui est passible d'être utile à un niveau pratique est considéré de second plan, non noble.

Après la IIe Guerre Mondiale, une fois la paix retrouvée et après tant d'horreurs, les nations s'engagent pour la construction européenne, construction qui passe aussi par l'identité culturelle et le désir de rapprocher les peuples, de se connaître mutuellement.

L'Italie se trouve en grande difficulté suite au conflit mondial et doit se reconstruire ; une nation unifiée depuis moins de cent ans a déjà vécu deux guerres mondiales, une dictature de vingt ans et se trouve maintenant à gérer le passage de la monarchie à la république, parallèlement aux efforts à mettre en oeuvre pour se soulever des dégâts économiques, militaires, civils et culturels, conséquences de la guerre qui en Italie a été aussi une guerre civile.

Nous nous appuierons sur les travaux de Tullio De Mauro [33] pour décrire les étapes amenant à l'Italie d'aujourd'hui au sujet de l'éducation linguistique et de système scolaire puisque la prise en compte de l'analphabétisme persistant, d'une dialectophonie répandue et de disparités régionales importantes est indispensable pour comprendre le rapport du pays aux langues.

Le célèbre linguiste parle d'un véritable paradoxe de la langue italienne laquelle est célébrée, mais pas vraiment utilisée donc, pour ainsi dire, étrangère chez elle (DE MAURO 1986 : 4). L'unification linguistique étant mise en place après l'unité politique, l'image la plus accréditée et celle de l'italien langue de culture, de l'écrit, mais pas langue de la vie quotidienne, de la réalité, du peuple qui parle "ses" langues. En 1951 le taux d'analphabétisme est encore de 14 % (avec des différences importantes entre villes et zones rurales, entre le Nord et le Sud du pays).

L'organisation politique de cet état encore jeune ne pouvait pas gérer la diversité linguistique à la manière française et on opta donc pour une organisation décidément plus libérale (DE MAURO 1977 : 2), de sorte que les nombreuses minorités

[33] (1986) *Storia linguistica dell'Italia unita,* Bari, Laterza ; (1977) *Scuola e linguaggio*, Roma, Editori riuniti.

linguistiques furent ainsi respectées. En effet l'article 6 de la *Constitution italienne* affirme que la République protège à travers des lois spécifiques les minorités linguistiques [34], une phrase qui semble préfigurer la bien plus récente *Charte des minorités linguistiques*. Il manque néanmoins une réflexion politique et intellectuelle sur la question linguistique du pays et, comme cela arrive souvent, les événements concrets ont guidé tout seuls le processus : ce sont donc le service militaire obligatoire, puis le "miracle économique" et ensuite l'industrialisation, l'urbanisation, la diffusion des médias tels que la télévision, la radio et le cinéma, tout comme une massive migration interne qui engendrent une certaine homogénéisation linguistique. En 1963 l'instruction secondaire du premier degré est réformée ; en 1971 le cycle élémentaire est suivi par 44,2 % des enfants, mais 32,4 % ne le fréquente pas ou n'arrive pas à le terminer.

Le besoin surgit dans cette période de réagir à un paradigme d'enseignement privilégiant la culture littéraire-humaniste et une approche académique ; la distance entre la langue enseignée et la langue vécue est reconnue comme l'une des causes de l'échec de la scolarisation.

Comme en France ou aux États Unis, de même en Italie beaucoup de disciplines comme la psychologie, la sociologie et la pédagogie s'occupent du langage pendant les années 1950-1960 et leur apport confluera dans *Les 10 thèses pour une éducation linguistique démocratique* (DE MAURO 1975) s'inscrivant dans la pensée des linguistes italiens du XIXe et du XXe siècles : linguistes historiques (Isaia Ascoli), psycholinguistes et comparatistes (Titone 1966 ; Arcaini 1968, 1978), didacticiens des langues (Freddi et Balboni 1970) et retrouvant aussi la réflexion politique d'Antonio Gramsci (1929, 1935) qui considérait l'exigence de l'organisation de la langue comme un symptôme de la nécessaire réorganisation sociale.

Le document des *10 Thèses* revendique une parole qui

> n'est ni son, ni formule, mais l'expression d'un sens qui s'enracine dans la dialogicité, dans la coopération avec autrui et dans le frottement avec les choses et

[34] Des mots bien différents de ceux de l'article 2 de la *Constitution française* qui déclare "Le français est la langue de la république" : encore une fois les histoires des deux pays font entendre leur poids…

les expériences que l'on entend exprimer (DE MAURO 2001 : 64, traduit et cité dans COSTANZO 2003 : 7).

Nombreux sont les mérites de ce projet qui déclenche une réflexion avec des conséquences importantes : la conception même du langage est remise en cause, non plus langue modèle, norme à acquérir, *antilingua* bureaucratique (CALVINO 1980), mais langue comme manière de s'exprimer ; la réalité linguistique de départ assume tout son poids et la promotion d'une éducation plurilingue et pluriculturelle rend les *10 Thèses* un texte précurseur (COSTANZO 2003).

Le débat éveille un tel intérêt, la question est si urgente que ces années amènent aussi à la naissance de plusieurs associations dont le rôle sera fondamental pour la recherche sur ces thèmes : GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica), CIDI (Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti), LEND (Lingue e Nuova Didattica), SLI (Società Linguistica Italiana).

Les *10 thèses*, rédigées par De Mauro, en effet sont présentées et approuvées lors d'une assemblée du GISCEL le 25 avril 1975, date hautement symbolique étant l'anniversaire de la Libération de 1945, c'est-à-dire la fin de la IIe Guerre Mondiale pour le pays. Le concept d'*educazione linguistica* tient compte des problèmes de diglossie (italien/dialectes), du plurilinguisme interne (l'allemand, le slovène, le serbo-croate, le français, le grec, l'albanais…), de la variété interne de l'italien, des langues des nouveaux arrivés, donc il ne peut qu'affirmer la coexistence de plusieurs langues et cultures dans la vie de tout Italien. Dans un tel contexte et puisque « les situations monolingues sont des abstractions » (DE MAURO 1983) les langues étrangères sont insérées forcément dans une pensée plurilingue et pluriculturelle, vingt ans avant que ces expressions deviennent courantes en Europe. En outre l'enseignant des langues (étrangères et nationale) est considéré, en Italie plus qu'ailleurs, non comme « un expert en technologies didactiques et multimédias, mais [comme un] éducateur […] en mesure d'opérer dans des contextes variés et spécifiques » (GIACALONE RAMAT 1988). Cette interculturalité qui devient éducation linguistique et éducation citoyenne sera par la

suite (FIORONI 2007) considérée « l'instrument nécessaire et incontournable d'intégration et d'accueil des étrangers » (LÉVY & DAVID 2013 : 28).

L'*educazione linguistica* est considérée un processus intégré s'accomplissant à travers l'enseignement/apprentissage :

- de la langue maternelle ;
- de la langue seconde ou non maternelle dans les territoires bilingues ;
- des langues étrangères ;
- des langues classiques (grec et latin dans les écoles où cela est prévu);
- des langues des groupes migratoires.

La valeur formatrice et identitaire du dialecte est reconnue, mais il est considéré relatif à la vie privée.

Pour atteindre les trois finalités éducatives de l'*educazione linguistica*, l'acculturation, la socialisation et l'auto-promotion du sujet, il faudra aussi s'accorder sur l'idée de langue : est-elle à considérer comme forme ou action sociale ? Comme norme ou usage ? Pour atteindre l'intégration des différents idiomes participant au système, la langue devra être considérée elle-même comme un processus dynamique, communicatif, expressif et cognitif à la fois et non comme un produit, une série de règles, une performance (DE MAURO 1977). Le cursus scolaire devrait participer à cette formation en soulignant la réciprocité des disciplines : la langue et les micro-langues aident les disciplines non linguistiques qui à leur tour, utilisent la langue et les langues en exaltant leur enrichissement. L'ordre éducatif est bouleversé : la priorité est donnée au processus cognitif et à l'oral, il faut avant tout comprendre, ensuite communiquer, puis lire et écrire, enfin étudier (LÉVY & DAVID 2013 : 29).

Ce document exprime une force propositionnelle sans précédent dans les politiques linguistiques de la seconde moitié du XXe siècle puisque le langage verbal est situé au centre de la construction individuelle et sociale du sujet : celui-ci est un acteur social, membre d'une collectivité dans laquelle il apprend. Tenir compte des variations linguistiques internes et entrer en contact avec d'autres langues renforce l'identité et enseigne à se rapporter aux autres, à reconnaître dans chaque langue une culture à respecter (FERRERI, GUERRIERO 1998).

Malgré sa profondeur et son importance, le projet d'*educazione linguistica* ne se réalise pas de manière structurale pour plusieurs raisons : depuis quelques années le système scolaire italien s'était ouvert à l'autonomie scolaire et aux expérimentations qui génèrent souvent des excellences, mais causent en même temps une grande parcellisation des expériences et une non-uniformité à l'échelle nationale ; deuxièmement la bureaucratie ralentit la mise en oeuvre des innovations ; l'investissement pour l'instruction n'est jamais une priorité politique ; l'enseignement universitaire des langues étrangères reste pendant longtemps philologique et désuet ; la formation des enseignants reste irrégulière ou absente, rares sont les concours pour la titularisation et la stabilisation ; les complications créées par la présence de plus en plus massive de nouveaux arrivants allophones pour gérer l'insertion desquels les écoles sont laissées seules (LÉVY & DAVID 2013 : 31).

1.3.2 *Culture* et *civilisation* dans la glottodidactique italienne

Dans le contexte italien, la discipline "langue étrangère" au lycée porte le nom officiel de "langue et civilisation [35]". Ce lien semble désormais naturel aux usagers et normalement les mots "culture" et "civilisation" sont utilisés comme synonymes. La didactique des langues étrangères en Italie peut prendre aujourd'hui trois chemins possibles que nous parcourons selon l'analyse de Fabio Caon (2013 et 2014). Elle pourrait donc :

- continuer, comme le font les manuels, avec la présentation classique des aspects typiques et des stéréotypes de la culture du pays concerné ;
- différencier l'étude de la culture/civilisation au collège (y renoncer pour l'anglais enseigné comme *lingua franca*, tel un outil porteur de rien d'autre que de son utilité internationale, et la réduire pour les autres langues qui ne sont enseignées maintenant que deux heures par semaine [36]) ;

[35] "Lingua e civiltà" ; au collège la nomenclature officielle prévoit la simple expression "Langue".

[36] trois heures avant la Riforma Gelmini de 2009.

- renoncer à l'idée traditionnelle de devoir présenter ce qui caractérise un peuple en se focalisant forcément sur les différences par rapport à nous, pour choisir finalement une perspective interculturelle.

L'histoire de la didactique des langues en Italie ressent de l'influence française grâce à laquelle on quittera la méthode grammaire-traduction : **Giovanni Freddi** (1930-2012), l'un des fondateurs de la glottodidactique italienne, se forme au Centre de Linguistique Appliquée de Besançon où s'affirme l'expression "didactologie des langues cultures" alors que le terme le plus utilisé en France était encore "civilisation". Les actes du colloque *La civiltà nell'insegnamento delle lingue* (FREDDI 1968) peuvent être considérés comme le début du changement dans le contexte de la péninsule. D'autres moments fondamentaux : la création en 1969 de la revue *Lingua e Civiltà* (*Lingue,* à partir de 1974) envoyée gratuitement pendant une vingtaine d'années aux enseignants et la publication sur ses pages d'articles très importants [37] ; pendant les mêmes années l'apparition de la revue *LEND* (Lingue e Nuova Didattica) qui contribuait à la réflexion avec d'autres articles [38] et l'entrée dans le débat de la plus ancienne revue italienne de glottodidactique *SeLM* (Scuola e Lingue Moderne) [39].

Renzo Titone, un autre nom fondamental de la discipline, dans les années 1950 enseigne Psycholinguistique appliquée aux États-Unis et importe en Italie les études de Lado (1957), Brooks (1968) et Seelye (1974). Nous lui devons aussi l'introduction de l'interculturalité puisqu'il est le premier à parler en Italie de la culture comme élément de base de l'identité, et de l'enseignement linguistique comme d'un facteur visant et la

---

[37] FREDDI G. (1969), "La civiltà nella riforma dei programmi di lingue", n°1 ; FREDDI G. (1969), "Civiltà-civilisation et pédagogie des langues", n°2 ; BERNARDI P. (1972), "Lingua, cultura e civiltà", n °2 ; BERNARDI P. (1972), "La civiltà nell'insegnamento delle lingue straniere", n°3; PORCELLI G. (1974), "Testing e civiltà: la comprensione interculturale", n°2; FREDDI G. (1974), "Il discorso di fondo: lingua e cultura", n°3 ; GIACALONE V. (1975), "Cultura e contenuti", n°1; IANTORNO G. (1975), "Lingua e cultura", n°3 ; CHANTELAUVE O. (1977), "L'enseignement de la civilisation", nn° 1-2 ; BALBONI P.E. (1985), "Il testing della civiltà", n°1.

[38] D'ADDIO W. (1972), "L'insegnamento della civiltà nel metodo situazionale", n°4 ; BEACCO J.C. (1984), "Documents authentiques et civilisation", n°1 ; CALASSO M.G. (1984), "La prospettiva linguistica di una educazione interculturale", n°1.

[39] Fondée en 1949 par l'Associazione Nazionale degli Insegnanti di Lingue Straniere (ANILS), publiera CALÒ R. (1972), "Lingua e civiltà", n°7 et TITONE R. (1986), "Comprendere un'altra cultura: un approccio a un'analisi comparativa in funzione pedagogica", n°1.

communication et l'évolution de la personnalité, dans le but de sortir de la prison des identités monolingues (TITONE 1986 b).

L'Europe s'intéresse de plus en plus à ces thèmes et créera *Erasmus*, le plus grand projet de politique linguistique de l'histoire de l'homme (CAON 2013 : 25), soutenu par les réflexions de Valdes (1986), Damen (1987), Galisson (1991) et Prodomou (1992). Désormais l'approche communicative est à la une et la primauté des notions culturelles est reconnue, cependant le risque d'une vision anecdotique est bien présent et l'UNESCO interviendra avec la publication du texte qui refondera l'idée de l'enseignement de la culture/civilisation en cours de langue : *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues* (1995). Dans les années 1980, surtout grâce à l'association LEND et au *"Progetto speciale lingue straniere (PSLS)"* commence en Italie la divulgation ample et systématique de ces idées à travers volumes, articles, colloques, formations pour enseignants [40]. Ce dernier aspect est depuis toujours considéré une urgence à résoudre (LONDEI, MINERVA, PELLANDRA 1994 ; PELLANDRA 2004), notamment pour les langues étrangères, et ce n'est qu'à partir de ce projet de 1978 que le Ministère s'occupe d'organiser des formations.

Les années 1990 et la naissance de l'Union Européenne introduisent un autre aspect : l'article 126 du Traité de Maastricht, inséré dans les Constitutions des pays membres, prévoit pour les citoyens européens le droit à la formation en deux langues européennes outre la langue d'origine [41] en énonçant de cette manière que le seul anglais ne satisfait pas la formation d'un citoyen de l'Union. C'est à ce moment que la vision de l'anglais *lingua franca* s'affirme et rend nécessaire l'étude d'une autre langue à laquelle lier une civilisation pour construire une intégration culturelle du continent. Les textes officiels de ces années parlent de "civilisation", mais en glottodidactique on

[40] Une bibliographie générale des nombreuses publications des années 1970-1980 au sujet de l'introduction du culturel dans l'enseignement des langues vivantes est fournie par Balboni (1985).

[41] Sauf pour le Royaume Uni et la République Irlandaise où l'on parle d'une seule langue outre la langue maternelle.

préfère le mot “culture”, tout en considérant erronément les deux mots comme synonymes [42].

Michael Byram, le responsable de la réflexion culturelle et interculturelle à l’intérieur du Conseil de l’Europe, fait évoluer la notion de “culture” : il ne s’agit plus d’un élément nécessaire à la communication, mais du pivot autour duquel générer les expériences pour former les nouveaux citoyens ; la dimension n’est plus simplement formative, mais devient éducative, comme Titone l’avait indiqué. En Italie l’ouvrage dirigé par Lavinio (1992) témoigne de cet important changement de perspective.

Le passage du culturel à l’interculturel est ensuite témoigné par les revues, notamment par *SeLM*, dirigée par Paolo Balboni et par *LEND* : ces deux publications présentant les idées internationales et les recherches italiennes aux enseignants, visent à l’interculturel et, surtout, à la communication interculturelle, perspective différente par rapport à la citoyenneté interculturelle proposée par le Conseil d’Europe à travers les ouvrages de Byram et de Béacco (ce dernier est très influent en Italie pour son travail au bureau linguistique de l’ambassade de France à Rome).

Balboni (1999), très attentif à la dimension épistémoloqique, envisage l’inclusion de la communication interculturelle dans les études sur l’*éducation linguistique* [43] et crée ainsi le fil rouge autour duquel les études italiennes se développeront. Cette tournure permettra l’introduction des cours de communication interculturelle dans les facultés de Langues, cours jusqu’alors apanage des départements de Sciences Politiques et de Sociologie.

---

[42] Une petite sélection, par ordre chronologique, des textes principaux de la période :

- BUTTJES D., BYRAM M. (ed.) (1991), *Mediating Languages and Cultures: Toward an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, Multilingual Matters, Clevedon.
- KRAMSCH C. (1993), *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- BYRAM M. (ed.) (1994), *Culture and Language Learning in Higher*
- *Education*, Multilingual Matters, Clevedon.
- CAIN A. (1994), *Culture, civilisation: propositions pour un enseignement en classe de langue*, Institut National Recherche Pédagogique, Parigi.
- BALBONI P.E. (1995), “La cultura straniera. Modelli di osservazione nel paese straniero e nelle classi di lingua”, in WRINGE C. (ed.), *Formation Autonome. A European Self-Study Professional Development Project for Language Teachers* , FIPLV, Parigi.
- ATTARD P.A. (ed.) (1996), *Language and Culture Awareness in Language Learning/Teaching for the Development of Learner Autonomy* , Consiglio d’Europa, Strasburgo.
- BYRAM M. (1999), *Cultural Studies in Foreign Language Education*, Multilingual Matters, Clevedon.

[43] Voir la section de ce travail à propos de Tullio De Mauro et du concept d’”educazione linguistica”.

1.3.3 L'Éducation nationale et les langues aujourd'hui

Le problème de la sélection et de la formation des enseignants reste tristement d'actualité. Les SSIS, *Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario Superiore*, parcours de deux années pour les futurs enseignants de collège et de lycée qui prévoyait une étroite et précieuse collaboration entre universités et établissements scolaires pour assurer et une formation théorique et des stages en classe dans une optique de recherche-action, ont commencé leur aventure en 1999 et ont été fermées en 2009 avec la loi de finances 2007. Avec elles disparaît un véritable projet de formation d'enseignants, alliant épistémologie et histoire de la discipline, didactique, sciences de l'éducation, ayant le but de fournir les connaissances et les compétences nécessaires pour cette profession.

Outre le manque d'une véritable formation, les investissements médiocres dans l'éducation provoquent la situation de plus en plus précaire des enseignants italiens qui très souvent ne peuvent pas profiter de la continuité didactique souhaitable pour établir un rapport de confiance avec les apprenants.

D'après une récente enquête ISTAT [44], aujourd'hui 45,5 % des Italiens parlent l'italien en famille, 16 % utilisent le dialecte ; entre amis le choix de l'italien est plus fort, car il augmente à 48,9 %, alors que le dialecte descend à 13,4 % ; presque 33 % affirment utiliser les deux à la fois.

Le rapport CENSIS [45] compare les résultats européens et italiens en matière de connaissance de langues étrangères : 36 % des Italiens déclarent pouvoir assurer une conversation en langue étrangère, contre la moyenne européenne de 50 %. La connaissance d'une langue dérive de la seule formation scolaire/universitaire pour 80 % des personnes affirmant connaître une langue.

---

[44] Istituto Nazionale di Statistica, *La lingua italiana, i dialetti e le lingue straniere, anno 2006*; 20 aprile 2007, http://www3.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20070420_00/testointegrale.pdf.

[45] CENSIS *La domanda e l'offerta di formazione linguistica in Italia, 2006*, Let it Fly, http://www.letitfly.it/pdf/pdf_ebook/ Rapporto_Finale_Domanda_e_Offerta_di_formazione_linguistica_in_Italia.pdf

Une situation déjà critique a vu arriver, malgré les vives protestations, entre 2009 et 2011, la Réforme Gelmini [46], voulue par le quatrième gouvernement Berlusconi et "suggérée" par le Ministère des Finances puisque l'objectif était celui d'économiser 8 milliards d'euros en trois années. Au lieu de prévoir une obligation scolaire jusqu'à 16 ans, avec un curriculum commun, comme cela était demandé depuis longtemps, la Réforme Gelmini crée des parcours très spécifiques, ce qui rend plus difficiles les passages éventuels de l'un à l'autre en obligeant des jeunes de 14 ans à prendre des décisions presque irréversibles. D'après Silvia Minardi (2010 : 6-9), président du LEND (Lingua e Nuova Didattica) cette réforme :

- semble renoncer à la formation du citoyen et ne s'occupe pas d'expliquer les compétences qu'il devrait avoir ;
- ne réfléchit pas sur la transversalité de l'éducation plurilingue et, tout en ignorant le traité de Maastricht, impose une seule langue étrangère dans les lycées, l'anglais bien évidemment, avec de rares exceptions [47] ;
- ne s'occupe pas de la présence des autres langues sur le territoire du pays, dans une situation de néo-plurilinguisme, c'est-à-dire d'un plurilinguisme nouveau s'ajoutant à celui déjà enraciné en Italie (VEDOVELLI 2009 : 176, notre traduction) à cause des migrations ;
- méconnaît les importantes indications de l'enquête de la Banca d'Italia (CINGANO e CIPOLLONE 2009) soulignant combien et comment un investissement dans l'instruction pourrait enrichir le pays.

[46] 2009 pour l'école primaire et secondaire du premier degré ; 2010 pour la secondaire du deuxième degré ; 2011 pour l'Université.

[47] Nous ajoutons que, au collège, les familles peuvent choisir l'option d'éliminer la deuxième langue étrangère (2h par semaine au lieu de 3 comme auparavant) en faveur d'un renforcement de l'anglais déjà enseigné 3 heures par semaine. De manière générale les heures des langues étrangères ont été diminuées par la réforme dans tous les lycées.

Des nouveautés positives se sont par contre affirmées ces dernières années : les parcours CLIL/ÉMILE qui dispensent l'étude d'une discipline non linguistique en langue étrangère ; le projet ERASMUS PLUS et le dispositif ESABAC. Ce dernier résulte d'un accord entre l'Italie et la France et permet, après les trois dernières années du lycée où l'histoire est enseignée dans la langue du pays voisin, d'obtenir le double baccalauréat (d'où le nom composé de ESA pour Esame di Stato + BAC pour Baccalauréat). Malgré la valeur incontestable de ces projets, nous ne cachons pas notre inquiétude pour les modalités assez vagues avec lesquelles est décrite la formation des enseignants qui y participent ; nous craignons que, comme cela arrive souvent, ce ne soient que les écoles bien organisées et ayant des enseignants engagés et responsables qui fourniront les meilleures réponses possibles et qui parviendront à des excellences, face aux autres établissements pour lesquels le Ministère offre des indications et des aides de formation insuffisantes.

La présence du français dans l'école italienne est encore forte, mais la désaffection commencée pendant les années 1980-90 ne cesse de progresser au profit d'autres idiomes, surtout de l'anglais. Le projet *Lingue 2000* a amélioré la situation en essayant de « modifier la tendance au monolinguisme de l'anglais comme principale langue étrangère enseignée […] en introduisant l'anglais dès l'école primaire et une deuxième langue étrangère [obligatoire] dès le premier cycle du secondaire » (BOSISO 2007 : 241).

À côté du français "officiel", enseigné à l'école, il y a une présence officieuse :

> le français parlé par les élèves en tant que langue maternelle ou seconde, ou bien simplement connu parce que langue de scolarisation dans les pays de provenance des élèves immigrés. Pour cette réalité il n'y a pas de données précises, mais seulement des indications générales sur les pays d'origine, ce qui peut témoigner, évidemment avec quelques imprécisions et de manière subordonnée aux expériences personnelles de chacun, d'un certain contact avec la langue française, orale et/ou écrite (BOSISO 2007 : 243).

Nous verrons que cette présence officieuse et largement représentée dans notre enquête où très souvent les apprenants racontent avec satisfaction qu'ils connaissent déjà le français pour l'avoir étudié avant d'arriver en Italie.

Il est en effet indispensable de parler de la présence des migrants sur le territoire de notre enquête pour en souligner la présence massive dans le système scolaire et rappeler les critiques synthétisées plus haut sur la dernière réforme.

Le *Rapporto nazionale 2011-2012* montre que les apprenants non italiens représentent désormais 8,4% de la population scolaire et la ville de Modène est parmi les dix premières du pays ayant une présence majeure d'élèves originaires d'autres pays. Plus spécifiquement le *Dossier Statistico Immigrazione* 2012 nous confirme que l'Émilie-Romagne est l'une des régions (la troisième après la Lombardie -région de Milan- et le Latium -région de Rome-) où la présence d'étrangers est plus forte : elle représente en effet 11,1% de la population et la région est la première du pays pour le nombre d'enfants d'immigrés insérés dans le système scolaire.

La plupart des arrivants s'installent à Bologne, Modène, Reggio d'Émilie et Parme, le territoire appelé "quadrilatero d'oro" pour sa richesse. Depuis 15 ans la région s'engage pour l'intégration sociale et scolaire des immigrés, notamment avec des projets sanitaires, d'apprentissage de l'italien, de préparation des médiateurs culturels. La présence étrangère à l'école concerne 14,6% des présences (tous niveaux confondus), contre la moyenne nationale de 8,4%. Parmi les résidents, les nationalités les plus représentées sont : le Maroc (13,8%), la Roumanie (13,7%) et l'Albanie (11,8%) ; suivent la Pologne, la Chine, l'Ukraine, la Tunisie, la Bulgarie, le Pakistan, l'Inde, les Philippines, le Ghana, le Sénégal, le Nigeria et d'autres. La liste montre très bien la variété d'origine des arrivants dans la région et dans le pays, voilà donc que les mots de Vedovelli ont encore plus de force après l'avoir lus. En effet

> si d'un point de vue quantitatif l'Italie suit la tendance des pays européens à plus longue immigration (nous sommes en troisième position [48] par nombre d'immigrés après l'Allemagne et la France, au même rang que le Royaume-Uni et que l'Espagne, et au même niveau que cette dernière du point de vue du rythme d'augmentation), ce qui caractérise l'immigration italienne est l'hétérogénéité, voire le polycentrisme des provenances (BOSISO 2007 : 243-244).

Cristina Bosisio cite le Rapport sur l'Immigration Caritas-Migrantes de 2005 qui montre que dans l'école italienne les apprenants étrangers proviennent de 187 pays différents ; elle précise ensuite que « le français joue un rôle assez important, parfois comme langue maternelle, mais surtout comme langue officielle dans certains pays de provenance des élèves, et donc aussi comme langue de scolarisation pour ceux qui, ayant plus de sept ou huit ans, ont eu la possibilité de fréquenter l'école avant leur départ » (BOSISO 2007 : 244).

Si l'on considère la langue véhicule d'appartenance et en même temps instrument indispensable pour la construction des catégories de pensée et d'interprétation des savoirs, le patrimoine linguistique originaire n'est pas un obstacle, mais un terrain riche sur lequel implanter une nouvelle expérience culturelle (BESOZZI 2005 : 99). Voilà donc que la langue française « peut constituer le trait d'union incontournable pour l'élève nouvellement arrivé entre le vécu et le nouveau, aussi bien des points de vue linguistique et culturel que des points de vue didactique et cognitif » (BOSISO 2007 : 244-245).

Les objectifs européens décrits dans le *Cadre stratégique pour l'éducation et la formation* concernent l'amélioration des apprentissages linguistiques ; pour savoir où nous en sommes, nous nous appuyons sur la dernière enquête *Eurydice* de 2012, le réseau qui fournit des informations et des analyses sur les systèmes éducatifs des pays de l'Union.

---

[48] Bosiso écrit avant la crise économique éclatée en 2008, nous ne savons pas si cette troisième position est confirmée aujourd'hui mais ce qui nous intéresse ici c'est la réflexion sur la nature de l'immigration dans notre pays.

Les études confirment la contradiction de la situation italienne : le Pays est l'un des premiers à insérer l'étude de l'anglais dès l'école primaire et l'étude d'une deuxième langue étrangère dès le collège, mais comme nous l'avons dit, la dernière réforme permet de renoncer à la deuxième langue pour renforcer l'anglais et l'élimine au secondaire du second degré, sauf pour : le lycée linguistique [49] ; le lycée des sciences humaines (option économico-sociale) ; les Instituts techniques du secteur économique (administration-marketing-finances, touristique) ; certaines filières des Instituts professionnels (sociosanitaires, oeno-gastronomiques, commerciaux).
Par exemple, l'Institut professionnel pour la mode de Modène, où l'on a toujours étudié le français, n'offre plus cette discipline aux apprenants, alors qu'il est évidemment inutile de souligner l'importance de pouvoir communiquer avec un pays comme la France si l'on s'occupe de mode. La différence de préparation culturelle, voulue par Gentile en 1923, semble de retour si l'on pense que dans la formation générale 59,4% des apprenants étudient deux ou plusieurs langues étrangères, mais dans la formation professionnelle cela ne concerne que 39,4% des jeunes (MINARDI 2013 : 70).

1.3.4 **La liberté d'enseignement et l'évaluation des enseignants**

Vu la différence par rapport à la situation française il nous semble utile de préciser deux points qui, si mal compris, pourraient engendrer une mauvaise compréhension lors de la lecture de nos données d'enquête.
De manière générale et sans entrer dans les détails, nous pouvons dire que les programmes scolaires italiens ne sont pas prescriptifs et rigides : une grande importance est donnée au principe de la liberté d'enseignement, sans doute par réaction aux vingt années de fascisme où la profession était extrêmement contrôlée.

[49] où l'on étudie aussi une troisième langue.

Cette liberté d'enseignement qui pourrait sembler, aux yeux d'un étranger, un grand défaut a généré des excellences, motivé les enseignants, multiplié les associations et les initiatives d'autoformation. Néanmoins, dans les écoles et dans les régions les plus démunies, cette liberté a créé malheureusement des situations graves de manque de qualité. De cette liberté et d'un manque d'investissement découle l'absence de contrôle sur la profession enseignante puisque les supervisions des inspecteurs, quand elles ont lieu, concernent généralement l'organisation générale de l'établissement scolaire et la gestion économique.

Depuis quelques années le Ministère a créé un système pour vérifier le travail des enseignants, système qui nous semble malheureusement superficiel. Les tests INVALSI [50] concernent les apprenants de l'école primaire, des collèges et des lycées et présentent des épreuves en italien et en mathématiques, les autres disciplines ne sont pas pour l'instant évaluées. Les points critiques de cette méthode d'évaluation que nous voudrions voir modifiée avant d'être appliquée à toute discipline, résident dans le fait que :

- les épreuves sont soutenues chaque année au mois de mai, alors qu'il manque une estimation de la situation initiale des classes concernées ; en effet un apprenant ou une classe pourrait avoir des résultats très bas par rapport à la moyenne nationale, mais avoir accompli de grands progrès depuis septembre ;
- dans les lycées les épreuves sont les mêmes pour toutes les filières [51] : rien de surprenant si les résultats les meilleurs arrivent des lycées généraux ; cela ne nous parle pas de manière approfondie de la situation des lycées techniques et professionnels ;

[50] Istituto Nazione per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione.

[51] Il y a 50 ans déjà Don Milani, en réfléchissant sur l'évaluation scolaire, disait dans *Lettere a una professoressa* "non c'è nulla che sia ingiusto quanto far le parti eguali fra diseguali" (rien n'est plus injuste que de faire des parts égales entre ceux qui ne sont pas égaux - notre traduction).

- les résultats des évaluations dirigent les investissements (déjà médiocres) vers les écoles (et bientôt, apparemment, sur les enseignants) ayant les meilleures “notes”, tout en délaissant les réalités qui auraient le plus besoin de ces ressources et dont les progrès dans l’apprentissage, quoique modestes, restent cachés pour les raisons expliquées.

Conclusion

Le territoire concerné par notre enquête entretient des rapports historiques importants avec la France au point de posséder un dialecte largement influencé par sa langue. Ces liens caractérisent d’ailleurs - à différents degrés - la Péninsule entière où, comme on l’a vu, le français est enseigné depuis longtemps.

Puisque notre travail s’occupe de l’apprentissage du français aujourd’hui, il nous a paru important de repérer les traits principaux de l’histoire de la didactique du français et des langues étrangères en Italie ; langue admirée, imitée, combattue, répandue, oubliée, le français et ses aventures dans le système scolaire italien nous permettent de parcourir l’histoire de l’Éducation dans notre pays et le chemin d’un pays ancien qui est cependant une nation jeune.

La nécessité d’unifier linguistiquement l’Italie, l’idéologie fasciste qui rejette les influences étrangères, le problème de l’analphabétisme, la théorie de l’éducation linguistique nationale : tous ces passages, montrant la centralité de la thématique linguistique pour notre pays, nous accompagnent jusqu’à la description du système éducatif actuel.

La liberté d’enseignement et l’évaluation des classes (et des enseignants) à travers des tests peuvent-elles cohabiter ? La dernière Réforme Gelmini qui diminue les heures hebdomadaires des langues étrangères considère-t-elle la présence de plus en plus massive des non-italophones dans notre école ? Voilà les thèmes que nous avons analysés, en nous appuyant, entre autres, sur de grands linguistes italiens comme Giovanni Freddi, Renzo Titone et Tullio De Mauro.

CHAPITRE 2

LE CADRE THÉORIQUE

Introduction

Dans cette recherche, la conscience qui est notre principal instrument
ne suffit pas à l'état ordinaire ; elle ne suffit pas plus que
dans les recherches de psychologie que l'oeil nu dans la recherche optique.
Car sa portée n'est pas grande ; ses illusions sont nombreuses et invincibles […].

Hyppolite Taine, *De l'intelligence*, vol.1

Suite à la présentation du contexte où notre enquête s'est déroulée, le moment est venu de décrire les ancrages théoriques qui la guident.

Au début nous nous préoccuperons de définir, autant que possible, un concept aussi vaste que celui de "représentation" en considérant les différentes acceptions (collective, sociale, langagière) à travers le cadrage des disciplines qui l'ont exploité, notamment la sociologie, la psychologie sociale et la sociolinguistique. Un excursus historique sera nécessaire pour décrire, au fur et à mesure que se développeront les études pluridisciplinaires, les caractéristiques, l'organisation et les fonctions d'une représentation.

Plusieurs concepts comme image, opinion, stéréotype, attitude, peuvent être associés à celui de représentation et engendrer une possible confusion, voilà pourquoi nous chercherons à définir aussi ces notions proches dans le but parallèle d'en montrer la complémentarité par rapport à notre catégorie initiale.

Ceci posé, il est temps d'aborder les représentations linguistiques et pour décrire les traits principaux de la discipline qui s'en occupe : la sociolinguistique.

Ensuite la didactique des langues entrera en jeu pour expliquer pourquoi et comment les concepts décrits précédemment peuvent intéresser l'apprentissage. En faisant cela, inévitablement, nous aborderons l'histoire de la discipline en question pour nous concentrer sur son interprétation du mot culture, jusqu'à arriver à la définition de didactique des langues-cultures.

Encore une fois la polysémie des mots nous conduira à une approche transdisciplinaire et pour démêler la question de la culture dans l'enseignement des langues il faudra examiner comment l'anthropologie et la sociologie ont envisagé la question. Un éclairage qui opère une distinction entre les mots culture et civilisation sera aussi présenté.

Une fois établi si l'on enseigne la culture ou la civilisation, ce travail se focalisera sur les notions d'interculturel et de plurilinguisme qui représentent les réflexions les plus récentes en didactiques des langues et les thématiques omniprésentes dans la recherche, leur diffusion et célébrité n'étant pas forcément un indice de définition claire des deux approches et de conscience des enjeux sur ce thème.

2.1 LA PSYCHOLOGIE SOCIALE ET LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES

2.1.1 Histoire d'un concept, définitions, caractéristiques et fonctions

Avant de présenter notre enquête il est nécessaire d'expliquer ce que nous avons cherché, pourquoi et comment.

Isoler une définition précise, communément reconnue de représentation sociale n'est pas simple puisque tous les chercheurs qui s'en occupent offrent un point de vue différent. Nous croyons alors utile de donner une brève histoire du concept, d'offrir plusieurs descriptions des représentations selon les domaines d'études envisagées et de cerner la notion à travers l'illustration de ses caractéristiques fondamentales, des mécanismes de fonctionnement ainsi que des tâches.

De nombreuses disciplines, comme la psychologie sociale, l'anthropologie, l'ethnologie utilisent le concept de représentation, concept qui apparaît à la fin du XIXe siècle. Nous nous concentrerons surtout sur les études françaises (ou francophones) des représentations sociales, dans le domaine de la psychologie, de la sociologie et de la sociolinguistique.

C'est Émile Durkheim (1898) qui décrit pour la première fois les représentations collectives : pour le sociologue leur rôle est de maintenir les liens entre les membres

d'un groupe ; en effet elles sont partagées par la totalité de la communauté et, contrairement aux représentations individuelles, elles ont un caractère relativement fixe, ce qui garantit leur transmission à travers les générations. Il s'agit ici de la naissance d'un « objet d'étude autonome » (BOYER 2003 : 10) qui sera reprise et développée beaucoup plus tard par la psychologie sociale.

Serge Moscovici proposera en 1961, la notion de "représentation sociale" pour accentuer la dimension dynamique et interactionnelle des représentations et circonscrire le concept en créant le cadre théorique de référence. Même si « chez Durkheim, la représentation désigne, en priorité, une vaste classe de formes mentales (sciences, religions, mythes, espace, temps), d'opinions et de savoir sans distinction » (MOSCOVICI 1989a : 82) et désigne une pensée sociale par rapport à la pensée individuelle, il serait erroné de considérer la représentation sociale comme la somme des représentations des individus. Selon Moscovici, il faut bien comprendre que la société, comme l'individu, pense et que les représentations sociales constituent

> *un système de valeurs, de notions et de pratiques* relatives à des objets, des aspects ou des dimensions du milieu social, qui permet non seulement la *stabilisation du cadre de vie* des individus et des groupes, mais qui constitue également un *instrument d'orientation de la perception* des situations et d'élaboration des réponses. (MOSCOVICI 1961 : 302 - notre italique)

Une représentation assure donc « la base fondamentale des jugements humains » (BONARDI, ROUSSIAU 1999 : 12), elle est en même temps statique et dynamique, comme le précisent Jodelet et Rouquette & Rateau, ces derniers soulignant surtout l'historicité d'une représentation :

> La pensée des individus se fonde en permanence sur un héritage et se déploie dans un espace collectif [...]. Nul n'est besoin à chacun de fabriquer la totalité de ses outils de connaissance [...]. La société est déjà là lorsque l'action commence, toujours là lorsque l'action se développe, et l'Histoire n'en finit pas de peser.[...]

> L'individu n'est rien sans la société qui l'invente et lui offre un champ balisé pour son action, ses illusions et son destin. (ROUQUETTE & RATEAU 1998 : 27-28)

Les représentations seraient alors des théories spontanées (MUCCHIELLI 2001 : 93) pour faire face aux situations de la vie. Denise Jodelet définit les représentations comme

> *une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique* et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Également désignée comme *savoir de sens commun* ou encore naïf, naturel, cette forme de connaissance est distinguée, entre autres, de la connaissance scientifique. (JODELET 1989 : 36 - notre italique)

De cette manière les représentations permettent la (re)construction du réel et, vu leur caractère naturel, les individus finissent très souvent pour les considérer comme la réalité, sans percevoir leur influence, puisqu'en effet « nous percevons d'autant moins cet héritage intellectuel et matériel qu'il s'identifie pour nous à la vérité même du monde » (ROUQUETTE & RATEAU 1998 : 17).

> *Les représentation, en tant qu'elles construisent une organisation du réel à travers des images mentales*, elles-mêmes portées par du discours ou d'autres manifestations comportementales des individus vivant en société, *sont incluses dans le réel, voire sont données pour le réel lui-même*. Elles s'appuient sur l'observation empirique de la pratique des échanges sociaux et fabriquent un discours de justification de ceux-ci qui met en place un système de valeurs, érigé en norme de référence. Ainsi est construite une certaine catégorisation sociale du réel qui témoigne à la fois du rapport de "désidérabilité" que le groupe social entretient avec son expérience de la quotidienneté, et du type de commentaire d'intelligibilité du réel qu'il produit, sorte de métadiscours révélateur de son positionnement. En bref, *les représentations témoignent d'un désir social, produisent des normes et révèlent d'un système de valeur*.

> Or, si les savoirs de connaissance et de croyance se construisent à l'intérieur de ce processus de représentations, on voit à quel point la frontière entre les deux est difficile à déterminer. (CHARAUDEAU 1997 : 47 - notre italique)[52].

Cette notion aide donc à concevoir la compréhension du monde de la part des individus : ils ne s'appuieraient ni sur la réalité objective, ni sur les expériences individuelles, mais sur les représentations sociales construites à travers des interactions. Une représentation naît à partir d'un objet, abstrait ou concret ; les représentations aident les individus à (re)créer une réalité sociale : elles rendent compréhensibles les objets inconnus ou mal connus ; elles transmettent des connaissances pratiques, permettant d'agir sur le monde.
Moscovici précise que

> L'individu subit la contrainte des représentations dominantes dans la société, et c'est dans leur cadre qu'il pense ou exprime ses sentiments. Et *ces représentations diffèrent selon la société dans laquelle elles prennent naissance et sont façonnées*. Chaque type de mentalité est distinct et correspond à un type de société, aux institutions et aux pratiques qui lui sont propres (MOSCOVICI 1989a : 84 - notre italique)

En psychologie sociale les recherches sur les représentations sociales sont menées selon deux directions : leur structure et organisation d'un côté, leur fonction de l'autre. Dans le premier volet nous trouvons par exemple Abric (1994), Flament (1994), Rouquette et Rateau (1998) qui ont élaboré la théorie du « *noyau central* » et du « *système périphérique* » pour expliquer le caractère stable et en même temps flexible des représentations sociales : si d'un côté le noyau contient les lignes fondamentales et caractéristiques d'une représentation, de l'autre il y a une série de traits accessoires, modifiés selon les contextes et les situations, composant le système périphérique et permettant à une représentation de s'adapter aux nouveautés. Voilà alors que les représentations peuvent évoluer, même si très lentement.

---

[52] Moscovici, lui aussi, conçoit la réalité sociale comme « mi-physique, mi-imaginaire » (1984 : 7).

Selon Moscovici (1961) les représentations se créent et travaillent selon deux "mouvements", objectivation et ancrage. Le processus « d'*objectivation* » vise à « rendre réel un schéma conceptuel » (MOSCOVICI 1961 : 107-109) et procède en trois étapes :

1. triage des caractéristiques d'un objet en choisissant non les plus complètes, mais les plus faciles à la compréhension de l'objet, selon les valeurs sociales et culturelles ainsi que selon les représentations préexistantes. Ces informations deviennent la propriété de l'objet ;
2. ensuite il y a l'effacement des traits plus conflictuels pour figer les informations restantes dans un schéma figuratif ;
3. enfin la naturalisation transforme les éléments du schéma en éléments de la réalité de sorte que « les idées ne sont plus perçues comme des produits de l'activité intellectuelle de certains esprits, mais comme les reflets de quelque chose d'existant à l'extérieur » (ibid. 109), quelque chose de vrai.

« L'*ancrage* » est le processus successif et consiste à lier la nouveauté à ce qui est connu, à l'insérer dans notre schéma de catégories en adaptant à ce schéma l'élément nouveau. En nommant et en classant un objet nous pouvons l'imaginer, le représenter ; la représentation se manifeste en effet en système de classification et de dénotation, d'attribution de catégories et de noms (MOSCOVICI 1989b : 52). Classer quelque chose signifie choisir un prototype, un modèle parmi ceux présents dans notre mémoire, y insérer l'objet et le limiter à un stock prédéterminé des comportements et des règles.

Toujours d'après Moscovici (1961), une représentation sociale implique trois dimensions :

- L'attitude, une disposition générale, positive ou négative envers l'objet de la représentation ;
- L'information, les connaissances sur l'objet de la représentation ; elles peuvent être plus ou moins abondantes, hétérogènes, exactes ou stéréotypées ;
    - Le champ, l'organisation de ces informations qui constitue le coeur de la représentation, formée d'éléments cognitifs et affectifs en même temps.

Parmi les études concernant le rôle principal des représentations et leur nature Jodelet (1995 : 362) insiste sur la dimension sociale des représentations et indique comme leur but principal la création d'un « savoir commun ».

> Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratiques orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal (ibid. 361).

Pour exister, une représentation sociale nécessite :

✳ d'un objet (pouvant être une personne, une chose, un fait, une idée, etc., donc un objet réel et/ou imaginaire, mythique);

✳ d'un contexte discursif et d'un contexte social qui sont les vecteurs de la communication.

Nous pouvons aussi dire que les représentations possèdent les qualités de vitalité, transversalité et complexité (JODELET 1989 : 55) et décrire leurs fonctions en précisant qu'elles :

- guident les comportements et les relations sociales selon le respect des valeurs du groupe d'appartenance, définissant « ce qui est licite, tolérable ou inacceptable dans un contexte social donné » (ABRIC 1994 : 17) ;
- simplifie la communication permettant aux individus de rendre la réalité intelligible en insérant toute nouveauté dans le cadre des valeurs du groupe ;
- permettent la connaissance du monde et du milieu social, en reconduisant ce qui est nouveau, étranger, inquiétant à ce qui est connu, commun, familier ;
- facilitent la construction d'une identité sociale dans laquelle les personnes se reconnaissent, s'insèrent elles-mêmes dans un groupe, dans une catégorie et les autres dans des catégories différentes ;
- légitiment les actes et les idées des individus.

2.1.2 Notions proches : idéologie, attitude, stéréotype, imaginaire

Comment distinguer les représentations en tant qu'objet d'étude ici décrit des concepts similaires ou proches ?

Boyer (2003) considère l'idéologie comme un ensemble de représentations dont un exemple peut être l'unilinguisme toujours visé en France, idéologie suscitant des phénomènes d'hypercorrection, d'insécurité linguistique, de transformation du langage (verlan, parlers jeunes).

L'attitude est définie par Rouquette & Râteau (1998 : 22) comme « une forme spécifique d'occurrence d'une représentation sociale ou d'une combinaison de représentations » se manifestant en jugements émis par les locuteurs. Castellotti et Moore (2002 : 7) précisent que « l'attitude est généralement définie comme une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objets ». Les représentations donc génèrent des attitudes, qui produisent des opinions et des prises de position. Puisque les attitudes « ne peuvent pas être directement observées […] elles sont évaluées par rapport aux comportements qu'elles génèrent » (CASTELLOTTI & MOORE 2002 : 8).

Le mot stéréotype apparut au XVIIIe siècle et indiquait, en typographie, la reproduction d'images imprimées à partir des modèles fixes [53]. Le journaliste américain Walter Lippman désigne par ce mot les images que nous nous construisons au sujet de groupes sociaux, de croyances dont il veut souligner la rigidité par le recours à ce terme d'imprimerie (SCHADRON 2006 : 2). C'est quand le jugement se stabilise, se fige et devient extrême qu'on peut parler de stéréotype, c'est-à-dire « une représentation ayant une structure sociocognitive particulière, issue d'une accentuation du processus de simplification, de schématisation et donc de réduction propre à toute représentation collective, conduisant au figement » (BOYER 2003 : 43), ce qui est arrivé, par exemple, pour l'accent marseillais. Le stéréotype est en somme « une représentation qui a mal tourné, ou qui a trop bien tourné, victime […] à la suite d'un usage immodéré dû à une grande notoriété […] et à une stabilité de contenu rassurante pour les membres du

[53] http://cnrtl.fr/definition/stereotype

groupe / de la communauté concernée(e) » (BOYER 2003 : 15). Si ce phénomène est si répandu et durable, c'est sans doute pour sa valeur cognitive permettant à l'individu de simplifier et de classer le réel « selon un critère d'économie » (DE CARLO 1999 : 85) et puisque le même processus de réduction à une catégorie et de simplification s'applique aussi soi-même (auto stéréotype et hétéro stéréotype selon Zarate 1986 : 63).

Représentations, idéologies et stéréotypes sont intériorisés par la collectivité et, toujours selon Boyer (2003), on peut les déceler au niveau verbal et non verbal, à travers :

- l'*activité épilinguistique* des locuteurs portant des jugements sur les productions langagières ;
- l'*activité métalinguistique* se manifestant dans la production de dictionnaires, lexiques, glossaires, grammaires, essais sur la langue, modèles orthographiques ;
- l'*activité géopolitique* de politiques linguistiques, choix éducatifs des nations, etc.

La notion d'image est très souvent utilisée comme synonyme de représentation [54], cependant Moliner (1996) essaye de les distinguer en attribuant aux représentations une visée générique et aux images une visée spécifique.

Tous ces éléments, représentations, images, stéréotypes, attitudes, opinions font partie de l'**imaginaire communautaire**, coeur d'une **compétence ethnosocioculturelle** nécessaire pour communiquer et accéder à la culture de l'autre (BOYER 2003 : 16) :

> [...] les *représentations partagées* (plus ou moins stéréotypées), qu'elles participent ou non à une *construction idéologique*, sont les constituants fondamentaux de l'*imaginaire communautaire*. Hiérarchiquement, elles coiffent les *attitudes*, à vocation comportementale, qu'elles inspirent et qui sont autant de dispositions qui génèrent des *opinions* (susceptibles d'être énoncées) et des *pratiques, verbales et non verbales*. (BOYER 2003 : 18).

[54] c'est le cas d'ailleurs du titre de cette thèse.

Par la suite Boyer souligne que les recherches se prennent « quelques libertés avec le traitement canonique des représentations » puisqu'« il y a bien transfert de concept(s) et même de paradigme » (ibid. 19).

Cet imaginaire partagé est véhiculé à travers des proverbes, des catégorisations, des allusions traditionnelles à l'identité nationale (BOYER 1998 : 7), mais il se compose aussi d'images plus récentes, moins consensuelles qui forment « l'air du temps » (BOYER 1995 b : 44). On peut aussi parler de plusieurs imaginaires communautaires : celui de l'art, de la justice, de l'éducation, de l'activité linguistique, etc. (BOYER 2003 : 16).

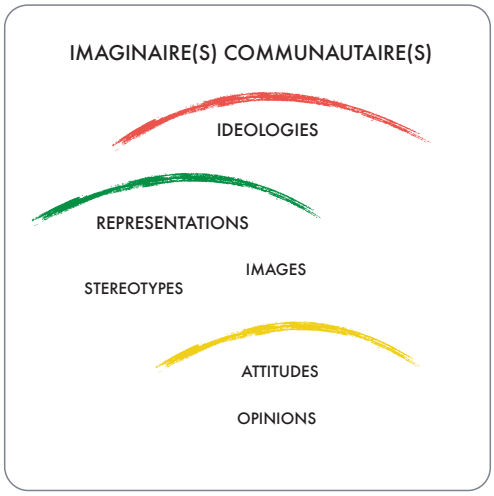


Schéma inspiré de celui de Boyer (2003 : 19)

2.2 LES REPRÉSENTATIONS LINGUISTIQUES

2.2.1 La sociolinguistique : du conflit de langues à la didactique des langues

La notion de représentation, "créée" et analysée par la psychologie sociale comme nous avons vu, a bientôt intéressé les sociologues.

Pierre Bourdieu souligne que les langues, elles aussi « sont l'objet de représentations mentales » (BOURDIEU 1980 : 65) et nous rappelle que toute identité est une représentation.

> La recherche des critères « objectifs » de l'identité « régionale » ou « ethnique » ne doit pas faire oublier que dans la pratique sociale, ces critères (par exemple la langue, le dialecte ou l'accent) sont l'objet de *représentations mentales*, c'est-à-dire d'actes de perception et d'appréciation, de connaissance et de reconnaissance, où les agents investissent leurs intérêts et leurs présupposés, et de *représentations objectales*, dans des choses (emblèmes, drapeaux, insignes, etc.) ou des actes, stratégies intéressées de manipulation symbolique qui visent à déterminer la représentation (mentale) que les autres peuvent se faire de ces propriétés et de leurs porteurs (BOURDIEU 1982 : 135-136 - notre italique).

Les représentations mentales se manifestent donc dans les appréciations, les idées ; les représentations objectales sont les signes extérieurs, les symboles qui peuvent déterminer les premières représentations (mentales).

Une "nouvelle" discipline s'occupera bientôt des représentations : la **sociolinguistique**, dont il convient ici d'esquisser l'histoire.

Cette « science de l'homme et de la société » (BOYER 2001 : 7) surgit à partir de la critique à une linguistique structurale bloquée dans une interprétation rigide du *Cours de linguistique générale* (1916) de Ferdinand de Saussure, manifeste de naissance de la linguistique. Malgré un précurseur de la discipline comme Antoine Meillet (1866-1936), la sociolinguistique moderne émerge aux États-Unis grâce au travail de William Labov,

l'un des fondateurs, qui reproche aux saussuriens leur analyse du langage l'isolant de tout lien avec la société :

> [ils] ne s'occupent nullement de la vie sociale : travaillent dans leur bureau avec un ou deux informateurs, ou bien examinent ce qu'ils savent eux-mêmes de la langue [...] s'obstinent à rendre compte des faits linguistiques par d'autres faits linguistiques, et refusent toute explication fondée sur des données "extérieures", tirées du comportement social (LABOV 1976 : 259).

Labov a une conscience aiguë de l'existence de la diversité linguistique interne et ,dans les années 60 du XXe siècle, il conduit des enquêtes spécifiques sur la variété linguistique qui règne à New York en démontrant l'existence d'une relation entre une certaine variation et telle ou telle classe sociale ou groupe. Le chercheur, en linguiste de terrain, illustrera ainsi le changement linguistique vu à l'intérieur du contexte social et s'opposera à la linguistique structuraliste qui ne considère ni le sujet ni la société pour ses analyses. Labov a aussi été le premier à prendre en compte le rôle des représentations et des stéréotypes dans ses recherches afin de comprendre des phénomènes comme l'insécurité linguistique ou l'hypercorrection et de démontrer que « les attitudes envers la langue sont d'une extrême uniformité au sein d'une communauté linguistique » (LABOV 1976 : 338).

Le lien entre langage et identité sera toujours au coeur des réflexions sociolinguistiques. Si l'hypothèse Sapir-Whorf (HSW), "la langue d'une société humaine donnée organise l'expérience des membres de cette société et par conséquent façonne son monde et sa réalité"[55], peut engendrer un relativisme exacerbé sans aucune possibilité d'intercompréhension, il faut en reconnaître la valeur pour avoir donné au langage un statut constitutif de l'identité.

La langue est en même temps constitutive de l'identité et instrument d'expression, reçue en « héritage » (CHARAUDEAU 2001 : 342) par la communauté

---

[55] Cette hypothèse est contenue dans WHORF Benjamin Lee, (1956) *Language, Thought and Reality : Selected writings of Benjamin Lee Whorf*, Cambridge, John B. Carrol éd., M.I.T. Press, Massachusetts Institute of Technology.

d'appartenance et se traduit dans la modernité dans la règle "une langue, un peuple, une nation".

Cependant "ce n'est pas la langue qui témoigne des spécificités culturelles, mais le discours" (CHARAUDEAU) :

> Cet imaginaire de l'identité linguistique est entretenu par deux discours : la langue d'un peuple, c'est son génie ; ce génie perdure à travers l'histoire. La langue serait un don de dame nature qui nous serait offert dès la naissance et constituerait notre être de façon propre. C'est ainsi que s'est construite *la symbolique du "génie" d'un peuple*. De ce don, dont nous serions tous comptables : on le recevrait par héritage et il devrait être transmis de la même façon. (CHARAUDEAU 2002 : 4 - notre italique)

Les recherches sociolinguistiques contribuent à cerner encore mieux ce concept à l'intérieur de cette discipline. Bernard Py souligne encore, par exemple, la nature relationnelle, discursive des représentations :

> [...] c'est par le discours qu'elles existent et se diffusent dans le tissu social. En outre, le langage est un instrument très efficace de catégorisation : dénommer, c'est classé et regroupé [...]. Nous irons un peu plus loin dans cette direction et nous ajouterons que *le discours est plus spécifiquement le lieu où les représentations sociales se constituent, se façonnent, se modifient ou se désagrègent* (PY 2004 : 6 - notre italique).

Le langage est alors et moyen, lieu de construction d'une représentation et possible objet de représentation.

Boyer explique que la sociolinguistique est la discipline la mieux adaptée pour étudier les représentations linguistiques puisque

> la sociolinguistique est inséparablement une linguistique des usages sociaux de la/des langues(s) et des représentations de cette/ces langues(s) et de ses/leurs usages sociaux, qui repère à la fois consensus et conflits et tente donc d'analyser des dynamiques linguistiques et sociales (BOYER 1990 : 104).

D'après Boyer (2001), objet de la sociolinguistique sera la vie du langage et des langues au sein des sociétés humaines, science donc ouverte pour sa nature à la transdisciplinarité en faisant attention notamment aux différents ordres de problématiques comme : la variation, les contacts des langues, les conflits diglossiques, la situation des migrants, la créolisation, l'analyse des discours sociaux (politiques, syndicaux, médiatiques), l'analyse des intégrations verbales, les politiques linguistiques.

Ce dernier volet est strictement lié à notre domaine, la didactique des langues, et il est intéressant d'en souligner ici quelques caractéristiques.

Les échanges linguistiques suivent une logique économique (au sens littéral), il existe un *marché linguistique* où la valeur des langues est fixée par ceux qui possèdent le capital culturel et linguistique nécessaire pour obtenir le pouvoir. Dans cette lutte, la loi est faite par ceux qui ont la compétence légitime, reconnue, en même temps d'autres langues, d'autres valeurs et d'autres marchés se trouvent dans la même collectivité, mais en marge (BOURDIEU 1982 : 52-95). Les représentations ont alors une influence profonde dans les conflits des marchés linguistiques et pour s'en apercevoir il faut « inclure dans le réel la représentation du réel, ou plus exactement la lutte des représentations au sens d'images mentales, mais aussi de manifestations sociales destinées à manipuler les images mentales » (BOURDIEU 1982 : 136).

Boyer (1995 a : 66) explique l'influence des représentations dans la création d'une « politique linguistique » adaptée à un contexte plurilingue et leur importance dans la naissance de l'« imaginaire ethnosocioculturel » (BOYER 1995 b : 41) qui est indispensable pour acquérir une compétence de communication en langue étrangère.

Selon la perspective sociolinguistique, le schéma de Jakobson n'est pas suffisant pour décrire la communication puisqu'il faut absolument tenir compte des « implicites socioculturels » (BOYER 1991 : 53) et de leur importance pour l'accès au sens du discours. La communication est une compétence formée à son tour de cinq « microcompétences » : sémiotique, référentielle, discursive textuelle, socio pragmatique et ethnosocioculturelle (ibid. 60) et cette dernière est évidemment la plus difficile à conquérir quand on apprend une langue étrangère.

Plusieurs recherches sociolinguistiques sur les représentations linguistiques s'occupent des situations de conflit diglossique. Dans le contexte français, les idéologies et les images mentales des locuteurs ont été considérées pour étudier notamment les contextes catalan et occitan selon un modèle descriptif créé par Gardy et Lafont (1981). On y explique que le conflit entre une langue dominante et une langue dominée ne sera amoindri que si la seconde accède à une **normalisation** et sa sauvegarde s'avère par conséquent possible. Les linguistes occitans ont choisi « une démarche militante, volontariste » (BOYER 2008 : 57) étant donné l'insuffisance d'une posture descriptive dans un pays comme la France où l'idéologie unilinguiste est profondément implantée. De plus, comme cela arrive souvent, les sociolinguistes se reconnaissant dans cette vision sont personnellement concernés par la situation qu'ils décrivent en tant que représentants des communautés linguistiques intéressées.

Quand la sociolinguistique s'occupe de politique linguistique et de langues en conflit, elle veut étudier le statut d'une/des langues(s), le contexte et les représentations qui influencent la planification linguistique. Où et comment se produisent ces représentations ? Quel est le facteur identitaire à prendre en compte ? Quelles différences influencent la formation des représentations ? Ce sont ces images mentales qui nous dévoilent les raisons historiques, politiques et socioculturelles à la base d'une politique linguistique déterminée (ou de son absence), d'une langue enseignée ou oubliée, etc.

En plus de renvoyer aux choix politiques, les représentations s'avèrent fondamentales dans la réflexion sur l'enseignement-apprentissage. Les nombreuses études des représentations linguistiques des apprenants et des enseignants de langues étrangères ont démontré l'importance de cette dimension et son influence sur le processus d'apprentissage (LAFONTAINE 1986, CAIN & DE PIETRO 1997, MATTHEY 1997, MOORE 2001, BEACCO 2001, CASTELLOTTI & MOOORE 2002, PY 2000 et 2004).

Les représentations sont constitutives de la construction identitaire, du rapport entre soi et les autres et de la construction des connaissances. Les représentations ne sont ni justes, ni

> fausses, ni définitives, dans le sens où elles permettent aux individus et aux groupes de s'auto-catégoriser et de déterminer les traits qu'ils jugent pertinents pour construire leur identité par rapport à d'autres. Elles sont ainsi à considérer comme *une donnée intrinsèque de l'apprentissage, qu'il convient d'intégrer dans les démarches éducatives*. Ces démarches doivent pouvoir réconcilier des tensions a priori contradictoires entre un besoin d'auto-centration et de rattachement au connu, et l'indispensable ouverture que nécessite l'appropriation des langues. (CASTELLOTTI & MOORE 2002 : 21 - notre italique).

Nous sommes donc entrés dans le champ de la **didactique des langues** qu'il va falloir mieux cerner. Le terme *didactique* (du grec *didaskein* : enseigner) indique le genre rhétorique destiné à instruire et ensuite l'ensemble des théories d'enseignement-apprentissage (CUQ 2003 : 69). Il peut donc exister une didactique pour toute discipline et en parlant de didactique on peut faire référence tantôt aux pratiques de classe tantôt aux théories sous-tendues.

La didactique des langues s'intéresse notamment à « l'étude des conditions et des modalités d'enseignement et d'appropriation des langues en milieu non naturel » (Cuq & Gruca, 2005 : 52). Pendant longtemps la linguistique dite "appliquée" a été la référence pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, jusqu'en 1977, moment où Robert Galisson proposa d'utiliser l'appellation « didactique des langues étrangères », plus tard et plus exactement « didactique des langues-cultures ». Des années s'écouleront avant d'en arriver à l'éloignement de la linguistique, accusée d'analyser l'apprentissage/enseignement des langues d'un regard rigidement structuraliste, formel et en négligeant les aspects culturels et communicatifs.

Tout en gardant les liens avec les sciences du langage, cette discipline ayant son propre objet d'étude, l'apprentissage des langues, peut être considérée autonome. Dans ce cas, la langue en tant qu'objet d'apprentissage est d'une particularité bien délicate puisqu'elle pourrait « également donner lieu à une acquisition naturelle, c'est-à-dire sans intervention pédagogique » (DABÈNE 1997 : 19). C'est aussi un élément de savoir strictement lié, comme on l'a vu, à l'identité de l'individu qui la parle. En outre nous ne sommes pas en présence d'un objet d'apprentissage variable, non fixe (comme tout

phénomène humain), donc il ne s'agit pas d' « un savoir constitué à acquérir, mais aussi d'usages conceptualisés et diversifiés à s'approprier, notamment dans l'interaction. Une telle spécificité rend d'autant plus cruciale l'influence de facteurs sociaux, économiques, idéologiques ou affectifs entre autres » (CASTELLOTTI & MOORE 2002 : 9).

Comme toute discipline se donnant une autonomie, un nom et un objet, le temps était venu pour la didactique des langues de réfléchir sur les mots spécifiques à son domaine. Nous croyons utile d'en écrire ici quelques-uns.

Le terme *méthode* peut indiquer l'outil d'enseignement (livre, manuel, support audio/vidéo) ou l'ensemble des démarches et des techniques utilisées en classe (PUREN 1988 :16) ; une *méthodologie* est par contre un « ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement/apprentissage induites » (PUREN 1988 : 17).

Aujourd'hui où notre discipline se veut souple et à même d'enquêter des problématiques et des contextes très variables, on utilise plus souvent les mots *approche* et *perspective* (CUQ 2003 : 24). La flexibilité nécessaire de nos jours est dérivée par des changements concernant l'*objet social de référence*, c'est-à-dire l'ensemble d'actions, de compétences que les apprenants devraient être à même de réaliser dans le pays étranger dont ils étudient la langue, selon les décisions du monde de la formation et/ou de la société. Cet *agir d'usage*, qui change selon les époques et les contextes, doit se rapprocher de l'*agir d'apprentissage*, l'ensemble des tâches à accomplir, et vice versa.

Pour en revenir aux représentations, il faut dire que de nombreuses recherches se sont occupées d'identifier les éléments influençant les opinions des apprenants sur les langues étrangères étudiées : le rapport entre image du pays où l'on parle la langue et image de la langue (PERREFORT 1997 ; MULLER 1998) ; la faible influence sur les représentations des élèves que peuvent avoir un séjour à l'étranger (BYRAM & ZARATE 1996) ou la proximité entre le pays natal et l'autre pays dont on étudie la langue (CAIN & DE PIETRO 1997). Le vécu personnel et les difficultés d'apprentissage par contre jouent un rôle important dans la création des représentations (CAIN & DE PIETRO

1997) : voilà alors que, s'il est bien difficile de pouvoir modifier les opinions, les préjugés, les idées reçues habitant l'esprit de nos apprenants et provenant de la société et des familles, au moins l'enseignant pourrait-il envisager une action dans ce sens [56]. En effet l'appréciation d'un pays et de sa langue augmenterait au fur et à mesure que les difficultés rencontrées diminuent (et cela explique pourquoi souvent, comme dans notre enquête, les sujets déclarent aimer une langue jamais étudiée, non connue, dont ils ont, forcément, une perception très floue).

L'étude des représentations montre l'attitude des apprenants envers la langue d'apprentissage et peut donner des informations pour changer, modifier en partie au moins, ces représentations : les sociolinguistes et les didacticiens en concevant de nouvelles politiques linguistiques, les enseignants en créant des pratiques avisées. Connaître les représentations des apprenants est d'autant plus important si l'on pense qu'elles peuvent être « des obstacles, des voies de garage, voire des freins à l'apprentissage » (PY 2004 : 15)

C'est Boyer (1990, 2003) qui propose **l'approche théorique et méthodologique pour étudier les représentations linguistiques** d'un point de vue sociolinguistique ainsi que les exemples appropriés pour le cas d'étude des représentations sur la France. « Les imaginaires collectifs s'articulent selon une échelle qui va du plus stable au plus éphémère, du plus consensuel au plus clivé, de l'identité aux identités » (BOYER 1995 b : 44) et, carrément, cela est beaucoup plus difficile à acquérir par des apprenants étudiants une langue dans leur pays.

I. ***Dans une première strate se trouvent les représentations les plus stables :***

- un premier volet où le degré d'unanimité est le plus grand et qui comprend l'« imaginaire patrimonial » (BOYER 2003 : 26), les mythifications nationales, historiques et culturelles, par exemple les grands personnages historiques (Napoléon Ier, Jeanne d'Arc, Louis XIV, Robespierre…), les grands événements (la prise de la Bastille, la guerre de Cent Ans…), les dates symboles (1789…), les lieux de mémoire

[56] Nous entendons par cela non un effacement de toute difficulté, mais une action ayant pour but d'améliorer la qualité du temps et de la relation en classe, un engagement pour rendre les apprenants conscients des stratégies d'apprentissage, une démarche motivante qui éclaire toujours les raisons de ce que l'on fait ensemble.

(Versailles, Saint Germain des Prés…), des mots et des phrases célèbres (*"L'État c'est moi"* par Louis XIV ou *"Je vous ai compris"* par De Gaulle), les grandes oeuvres et les auteurs (Molière, Voltaire, Hugo, Zola, Sartre…) ;

- un deuxième volet contenant « les traits d'identité collective emblématisés » (BOYER 2003 : 26-27), variables, mais stables pour de longues périodes comme les personnages du cinéma ou du spectacle (Brigitte Bardot, Édith Piaf, Catherine Deneuve, Laetitia Casta), les protagonistes de la politique (De Gaulle), les slogans, les devises comme *Liberté, Égalité, Fraternité*, des mots témoins (*collaboration, contestation*) des mots à charge culturelle partagée (Galisson 1987) comme *muguet, foulard* ou *Hexagone,* des objets symboles comme la 2CV, Marianne, la baguette, la Haute Couture, le béret (symboles qui contribuent à une «fossilisation d'une certaine francité en particulier à l'étranger » (BOYER 2003 : 27).

II. Dans la deuxième strate, moins stable, changeante nous trouvons :

- les représentations du vécu communautaire qui peuvent persister des décennies et concernent le travail, la famille, l'argent, le corps, la mort, l'alimentation (« dont le vecteur privilégié est aujourd'hui la publicité »), les étrangers, les différents groupes sociaux ou professionnels
- l'imaginaire contemporain, l'idéologie ambiante, « l'air du temps », les mythologies du présent comme le dirait Roland Barthes. Ces représentations révélant les valeurs auxquelles adhère momentanément une société, la façon dont elles montrent ses obsessions et ses rêves, sont les plus instables et peuvent être véhiculées par des « leaders d'opinion ».

Nous voudrions souligner que, généralement, les chercheurs manifestent un détachement, un éloignement par rapport à ce "savoir pratique" constitué par les représentations repérées en contexte scolaire. D'un côté cela est nécessaire pour pouvoir mener une recherche scientifique, de l'autre, notre position en tant qu'enseignante de FLE au lycée, ne peut pas exactement être la même : impossible en effet de ne pas s'interroger sur nos représentations, sur leurs influences sur l'imaginaire des apprenants, sur nos démarches didactiques et leurs responsabilités. Dans la partie méthodologique nous analyserons ce problème abordé ici, pour l'instant nous nous

limiterons à dire que notre enquête se veut sociolinguistique et didactique en même temps, non seulement pour notre rôle d'enseignante, mais parce que

> la sociolinguistique peut trouver dans l'étude du milieu scolaire des représentations des langues qui s'y forment, s'y transforment, s'y transmettent un objet d'étude particulièrement intéressant. De son côté, la didactique des langues prend en compte les représentations que les maîtres et les élèves se font des objets linguistiques, de leur utilité, de leur valeur (MAURER 1996 : 67-68)

2.3 L'AVÈNEMENT DE L'INTERCULTUREL ET DU PLURILINGUISME

2.3.1 Définir la culture et la civilisation

Les chercheurs qui s'occupent de l'enseignement des langues selon une *visée culturelle* se sont penchés sur l'analyse des manuels et sur le repérage des représentations des apprenants pour comprendre leur capacité de faciliter ou de bloquer le rapport avec la langue étrangère. La réflexion veut donc approfondir le lien entre représentations et stéréotypes pour accéder à une compétence de communication ethnosocioculturelle.

Mais qu'est-ce qu'on entend par le mot **culture** ? Quelle acception assume-t-il en didactique ? Et le mot **civilisation** ? Un petit détour dans le domaine historique, anthropologique et sociologique se rend nécessaire pour répondre.

Dans l'ancien français le mot culture désignait un champ labouré et ensemencé et ce n'est pas un hasard si l'historien Jacques Le Goff explique ainsi la différence entre culture et civilisation :

> La *civilisation* repose sur la recherche et l'expression d'une valeur supérieure, contrairement à la *culture* qui se résume à un ensemble de coutumes et de comportements. La culture est terrestre quand la civilisation est transcendante. La beauté, la justice, l'ordre… Voilà sur quoi sont bâties les civilisations. Prenez le travail de la terre, la culture va produire de l'utile, du riz, là où la civilisation

> engendrera de la beauté, en créant des jardins. (JACQUES LE GOFF, interviewé par Nicolas Truong, *Le Monde* 21 janvier 2014 [57]).

En 1871 l'anthropologue anglais Edward Burnett Tylor est l'un des premiers à définir la *culture* dans son essai *Primitive Culture*:

> Culture, or civilization, taken in its broad, ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society (TYLOR 1871 : 1)

Nous voyons que "ce tout complexe comprenant à la fois les sciences, les croyances, les arts, la morale, les lois, les coutumes et les autres facultés et habitudes acquises par l'homme dans l'état social" peut être appelé indifféremment culture ou civilisation selon cet auteur et, d'ailleurs, la traduction française de son ouvrage aura pour titre *La civilisation primitive* (1876, Paris, Reinwald).

Aux États-Unis l'anthropologie devient une véritable science de la culture et on parle en effet d'anthropologie culturelle, opposée à l'anthropologie physique qui étudie le développement du corps humain (ROCHER 1992 : 101). Par la suite le terme *culture* est emprunté par les premiers sociologues américains alors qu'en France il entre avec plus de difficulté dans le vocabulaire scientifique pour s'affirmer définitivement dans le deuxième après-guerre.

Selon les historiens allemands, on peut inclure dans la *culture* tous les moyens collectifs à la disposition de l'homme ou d'une société pour dominer et modifier le monde environnant, et donc la science et la technologie. La *civilisation* par contre indique l'ensemble des moyens collectifs auxquels l'homme peut faire appel pour exercer un contrôle sur lui-même, pour s'ennoblir intellectuellement, moralement, spirituellement. Les arts, la philosophie, la religion, le droit sont alors des faits de civilisation (ROCHER).

---

[57] http://www.lemonde.fr/livres/article/2014/01/21/jacques-le-goff-la-beaute-la-justice-l-ordre-voila-sur-quoi-sont-baties-les-civilisations_4352034_3260.html

D'autres ont postulé exactement l'inverse : les moyens utilisés à des fins utilitaires et matérielles sont catégorisés comme civilisation vu l'effort rationnel qu'ils exigent pour être employés et le progrès qu'ils amènent ; les aspects désintéressés et plus spirituels de la vie découlant d'une pensée pure, de l'idéalisme, de la sensibilité sont désignés sous l'étiquette culture. Les Américains adoptent généralement cette dernière distinction, mais il faut dire que, globalement, les anthropologues et les sociologues s'abstiennent d'utiliser le mot civilisation ou utilisent "culture" dans le même sens en estimant leur équivalence [58]. Parfois on parle de "civilisation" pour indiquer un groupe de cultures possédant des traits en commun (par exemple, civilisation occidentale), pour d'autres encore le mot "civilisation" désigne des sociétés pouvant vanter un certain niveau de progrès scientifique et technique. Dans ce dernier cas, le terme assume une valeur évolutionniste et a été utilisé en tant que concept théorique sur la base duquel justifier et même louer les aventures coloniales.

La "culture" a, de son côté, certaines caractéristiques :

- elle pourrait être décrite dans un premier temps comme un ensemble de « manières de penser, de sentir et d'agir » (DURKHEIM 1894) ;
- ces façons de penser et de sentir peuvent avoir différents degrés de formalisation (rites, cérémonies, lois..) ;
- le trait essentiel qui constitue une culture est cependant le fait que ces "habitudes", ces règles de vie, soient partagées, communes à un groupe de personnes les considérant idéales ou normales, leurs règles de vie, peu importe l'extension du groupe même ;
- enfin la culture n'est pas transmise, héritée de manière biologique ou génétique, mais relève de l'apprentissage et a été correctement définie comme « tout ce qu'un individu doit apprendre pour vivre dans une société particulière » (ROCHER 1968 : 113)

La culture construit, définit, délimite une collectivité à un niveau concret et symbolique. Dans le premier cas, les manières de sentir, penser et agir construisent des liens réels et sont à la base de sentiments comme la solidarité sociale (DURKHEIM) et le consensus de la société (COMTE). Symboliquement, la culture offre tous les

[58] Par exemple Claude Lévi-Strauss parle de "civilisations primitives" dans *Du miel aux cendres* (1967)

symboles rendant possible la communication (le langage, les règles de vie…) et construisant l'identité de l'individu et des groupes. C'est donc un « ensemble lié » qui découle de la culture, un système dont les éléments sont interdépendants et cohérents, ce qui ne veut pas dire logiques, mais vécus comme cohérents par les membres d'un groupe qui, eux, perçoivent leur culture comme un système.

Rocher expose les fonctions psychosociales de la culture : elle regroupe une collectivité en rendant plus complexes les liens naturels (par exemple du lien de sang à la notion de parenté, à la prohibition de l'inceste et de la cohabitation dans un territoire à la construction de l'idée de nation et de patrie) ; la culture en outre façonne, confère une forme à la personnalité en offrant des modèles de pensée, des connaissances, des idées, des manières d'exprimer les sentiments et les émotions. Pourtant ce « moule » (ROCHER 1992 : 125) qu'est la culture n'est pas fixe et autorise les adaptations individuelles, « au surplus, la culture offre des choix, des options entre des valeurs dominantes et des valeurs variantes » (ibid.)

2.3.2 Enseigner la culture, les cultures ou la civilisation ?

Nous entrerons maintenant dans la domaine de la didactique des langues à travers une citation de Lévi-Strauss choisie par Maddalena De Carlo dans son ouvrage "L'interculturel" :

> Toute culture peut être considérée comme un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se placent le langage, les règles patrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science et la religion. Tous ces systèmes visent à exprimer certains aspects de la réalité physique et de la réalité sociale, plus encore, les relations que ces deux types de réalité entretiennent entre eux et que les systèmes symboliques entretiennent les uns avec les autres (cité par De Carlo 1998 : 47).

Cette idée de l'anthropologue indique qu'il n'est pas possible de considérer une culture supérieure à une autre et c'est exactement cette notion qui changera la

perspective de l'enseignement des langues, mais pour en comprendre la portée il faut partir de loin et aller, encore une fois, à la rencontre d'autres disciplines.

Dans le cas du français langue étrangère l'association "langue française-culture supérieure" a été très souvent automatique à cause de l'expansion française en Europe, la grandeur de la cour de Versailles, la diffusion des idées des Lumières, le rayonnage des concepts révolutionnaires jusqu'aux nouveautés introduites par Napoléon Ier : ces événements rapidement cités ici ont indubitablement contribué à la formation d'une équivalence "France - symbole même de la civilisation", en tant que société moderne, digne, intellectuellement et techniquement à l'avant-garde, idée qui a été pendant longtemps profondément enracinée en Europe et non seulement. Un tel pays, à un moment donné de son histoire, ne pouvait que concevoir comme un devoir moral, voire un don offert à l'humanité, l'aventure de la colonisation vu la « mission éducatrice qui appartient à la race supérieure » (DE CARLO 1998 : 19), selon les mots de Jules Ferry.

L'enseignement du français a coïncidé longuement avec la transmission de l'idéologie civilisatrice et, en même temps, avec l'instillation ou l'imposition de la norme. Si en effet la langue française est porteuse de civilisation, cela s'avère possible à travers des structures langagières considérées d'une « admirable clarté » (RIVAROL 1784 [1964] : 89-90). Il en découlerait alors qu'il faut défendre cette langue de toute contamination, accroître sa précision, harmoniser son lexique, amplifier sa diffusion.
L'histoire de la langue française est exemplaire pour comprendre que le poids, l'importance, le pouvoir des politiques linguistiques ne sont pas seulement une question récente et que toute langue dépend aussi des politiques que l'on fait autour d'elle. Du Bellay à travers sa *Défense et illustration de la langue française* (1549) enrichit le lexique et le style, théorise l'imitation des anciens pour ennoblir la littérature française afin qu'un patois parmi les autres (le Francilien) commence son chemin pour devenir "le français". Le *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française* par l'abbé Grégoire date de 1794 et témoigne du rôle de la Révolution dans cette construction de la langue nationale.

> […] avec trente patois différents, nous sommes encore, pour le langage à la tour de Babel, tandis que pour la liberté nous formons l'avant-garde des nations. […] Pour extirper tous les préjugés, développer toutes les vertus citoyennes dans la masse nationale, simplifier le mécanisme et faciliter le jeu de la machine politique, il faut identité de langage (Abbé Grégoire, cité dans DE CARLO 1998 : 23)

L'énorme effort économique pour la création de l'école primaire gratuite, obligatoire et laïque de Jules Ferry (1881-1882) indique encore une fois jusqu'à quel point la politique s'investit dans la formation des citoyens et dans la diffusion de la langue nationale. Ce n'est pas un hasard si l'Alliance française est définie, à l'époque de sa création en 1883, une « oeuvre patriotique » (BRUÉZIÈRE 1983 : 11), chargée de répandre le français dans le monde entier.

La fin de la IIe Guerre mondiale et l'écroulement des empires coloniaux amènent des réflexions sur cette idée de civilisation en anthropologie, en psychologie, en sociologie et en didactique des langues, mais l'histoire elle aussi traverse, forcément, un moment de transformation qui influencera notre domaine.

C'est l'*École des Annales* qui dominera l'historiographie française du XXe siècle, fondée par Lucien Febvre (1878-1956) et Marc Bloch (1886-1944) pour mener un "combat pour l'histoire", selon le titre du célèbre ouvrage-manifeste [59], afin d'introduire le social dans la réflexion historique et d'en finir avec cette Histoire qui ne s'occupe que des grands, des élites, des événements majeurs. Les prises de position de Febvre sur la centralité des hommes dans l'histoire, sur le lien entre cette discipline et les autres sciences humaines, sur la nécessité de contextualiser les événements, tout comme l'attention portée aux faits, aux tendances, aux mentalités dans le but d'entrer dans la peau d'un autre qui serait un homme du passé et par cela, dans une époque, rappelle carrément les finalités déclarées plus tard par la "nouvelle" didactique des langues qui veut amener à connaître l'Autre. Écoutons Febvre, lui-même :

---

[59] (1952) FEBVRE Lucien, *Combats pour l'histoire*, Paris, Armand Colin, Édition numérique réalisée le 13 mai 2008 à Chicoutimi, Ville de Saguenay, province de Québec, Canada, http://classiques.uqac.ca/classiques/febvre_lucien/Combats_pour_lhistoire/febvre_combats_pour_histoire.pdf

> […] je dis les hommes. Les hommes, seuls objets de l'histoire — d'une histoire qui s'inscrit dans le groupe des disciplines humaines de tous les ordres et de tous les degrés, à côté de l'anthropologie, de la psychologie, de la linguistique, etc. ; d'une histoire qui ne s'intéresse pas à je ne sais quel homme abstrait, éternel, immuable en son fond et perpétuellement identique à lui-même — mais aux hommes toujours saisis dans le cadre des sociétés, dont ils sont membres — aux hommes membres de ces sociétés à une époque bien déterminée de leur développement — aux hommes dotés de fonctions multiples, d'activités diverses, de préoccupations et d'aptitudes variées, qui toutes se mêlent, se heurtent, se contrarient, et finissent par conclure entre elles une paix de compromis, un modus vivendi qui s'appelle la Vie. (FEBVRE 1952 : 36 nos soulignures).

Ici l'historien semble presque anticiper, comme on verra, l'interculturel :

> Je définis volontiers l'histoire un besoin de l'humanité — le besoin qu'éprouve chaque groupe humain, à chaque moment de son évolution, de chercher, et de mettre en valeur dans le passé les faits, les événements, les tendances qui préparent le temps présent, qui permettent de le comprendre et qui aident à le vivre. Et j'ajoute : recomposer la mentalité des hommes d'autrefois ; se mettre dans leur tête, dans leur peau, dans leur cervelle pour comprendre ce qu'ils furent, ce qu'ils voulurent, ce qu'ils accomplirent (FEBVRE 1952 : 139 - nos soulignures).

La deuxième génération des *Annales* voit en première ligne, entre autres, Fernand Braudel qui ouvre encore plus sur des sciences telles que la géographie, l'économie, l'ethnologie, la sociologie, ou encore l'archéologie en faisant confluer le tout dans sa *Grammaire des civilisations* (1987) où il postule que toute organisation sociale doit être analysée dans « la longue durée ». Georges Duby de son côté introduit le problème du « mental » et de l' « imaginaire » dans le fonctionnement des sociétés médiévales [60], par exemple le féodalisme comme une interprétation globale du monde qui sert à

[60] DUBY Georges (1978), *Les Trois Ordres ou l'Imaginaire du féodalisme*, Paris, Gallimard.

déguiser et à justifier en même temps cet ordre (BURGUIÈRE 2006 : 292-293). Jacques Le Goff poursuivra le chemin de l'*École des Annales* et celui de l'étude des mentalités et des sensibilités en partant des documents témoignant de la vie quotidienne. Impossible de ne pas voir comment cette effervescence qui change le point de vue de l'homme sur soi-même et sur le monde ressemble aux changements introduits en didactique des langues qui est, elle aussi, une science humaine.

Pendant longtemps l'enseignement d'une langue, et d'autant plus dans le cas du français pour l'équivalence "langue française-société supérieure", a compris l'enseignement de la civilisation du pays concerné, aspect correspondant à l'enseignement de la littérature (ou mieux histoire de la littérature), considérée l'essence d'une langue et d'une culture (DE CARLO 1998 : 25).
Si le choix du français contenait cette idéologie et qu'on l'estimait pour l'excellence à laquelle il donnait accès, il était logique d'étudier les monuments, les arts, les traditions et les institutions français et il était normal de proposer une langue normée qui ne connaissait pas de variations et une population standardisée [61].

La langue orale, les questions de prosodie et d'intonation sont abordées par les méthodes audiovisuelles des années 1950 et pourtant la vraie communication n'est pas traitée, la discontinuité, les tâtonnements, les effervescences propres à tout dialogue sont estompés, et ainsi pour les accents ou les expressions des jeunes. Une dizaine d'années plus tard on se préoccupera de la compétence de communication et, à partir de là, il faudra considérer les éléments socioculturels et psychologiques de la communication : cette *approche*, définie *fonctionnelle* par Galisson, en partant d'une analyse des besoins, vise à trouver les notions (par exemple localisation dans l'espace, dans le temps) et les fonctions langagières qui seront les plus nécessaires à l'apprenant.

Vers la fin des années 1970 apparaît la dénomination "didactique des langues" pour délivrer la discipline de son lien avec la linguistique à laquelle on reprochait une

---

[61] Il peut être intéressant de citer une représentation contemporaine de la langue française qui « présente (...) ces deux caractéristiques importantes: d'une part elle permet l'expression de la modernité, et d'autre part - assez forte pour être fédératrice et assez faible pour ne pas être universellement dominatrice - elle occupe une position tactique qui lui permet de mener le combat contre la massification et l'uniformisation du monde » (KLINKENBERG : 158). Cette image, engagée pour trouver un rôle au français (et par conséquent à la France) est très utilisée, et à plusieurs niveaux : pensons à l'Organisation Internationale de la Francophonie et à ses luttes pour la diversité culturelle.

vision structuraliste et formelle du langage, tout comme son manque de considération pour les aspects communicatifs et culturels nécessaires à l'apprentissage d'une langue. En 1977 Robert Galisson propose d'utiliser l'appellation "didactique des langues étrangères" au lieu de "linguistique appliquée", étiquette sous laquelle l'enseignement des langues révélait un style d'enseignement encore à imitation de celui des langues anciennes auquel s'adapter, comme on a vu dans le premier chapitre de ce travail. Les méthodes directes ou audiovisuelles s'intéressant peu au culturel, celui-ci gagne définitivement sa place dans les années 1970 grâce à la naissance de l'approche communicative : désormais les études de plusieurs disciplines sur les composantes socioculturelles et psychologiques de la communication rejoignent la didactique des langues et il ne sera plus possible d'éviter de prendre en compte le contexte dans lequel les échanges linguistiques sont insérés, la rapport entre locuteurs et la dimension affective, les finalités poursuivies par la communication. Il est clair alors que la dimension culturelle devient capitale dans l'enseignement/apprentissage.

Le même processus d'éloignement de la linguistique amènera à la naissance de l'expression "langue-culture" pendant les années 1980.

L'*approche communicative* a marqué l'histoire de la discipline en bouleversant définitivement les points de vue sur l'enseignement de la culture : à côté de la "culture savante" (GALISSON 1992[62], 1997) sont inclus d'autres éléments inhérents à la communication, les données socioculturelles, basées sur l'expérience, insérées dans la vie quotidienne. Il s'accomplit alors la séparation entre la "culture livresque ou savante" et la "culture comportementale ou quotidienne" : ce qui relève de la première est désigné comme "cultivé", ce qui concerne le deuxième est dit "culturel" et représente la priorité pour les apprenants débutants (GALISSON 1992).

Parallèlement on abandonnera le mot "civilisation" avec la nuance hiérarchique qu'il porte en soi et le mot "culture" sera préféré dorénavant dans le domaine de la didactique des langues, terme utilisé à la lumière des réflexions des anthropologues

[62] Article cité par M. De Carlo (1998 : 32-33) : GALISSON, "Institution cherche discipline qualifiée pour promouvoir langues-cultures. Urgent", document de travail, Centre de documentation de l'ERADLEC, Paris-III, juillet 1992, p.2.

qu'on a esquissées plus haut. De l'approche traditionnelle et civilisationnelle, on est ainsi arrivé à l'approche communicative et socioculturelle.

L'utilisation du mot "culture", considérée au sens anthropologique, indique des systèmes culturels ayant tous leur dignité et sert à éviter cette impression de suprématie des uns sur les autres longtemps véhiculées par le premier terme impliquant « une hiérarchie de valeurs » (DE CARLO 1998 : 33). Et, s'il est vrai, comme on a vu, que le mot "culture" ne permet pas de définitions certaines, il garantit néanmoins la prise en compte de la pluralité des cultures, de la valeur qu'elles présentent et, par là, la possibilité d'envisager un dialogue et une comparaison "entre pairs", puisque la différence n'est plus considérée infériorité.

Le risque d'une décontextualisation, de la présentation des cultures neutralisées comme il a été question tout de suite après la décolonisation française avec la diffusion d'une image simplifiée de la réalité peuplée de familles idylliques, a été évité, comme on l'a expliqué, par le mouvement de la Nouvelle Histoire (Braudel et autres) qui montrait l'intérêt du quotidien, et par les sciences sociales, notamment la sociologie et la psychologie sociale qui dévoilent l'existence d'un "caractère national", d'un ensemble de valeurs, habitudes, croyances, de représentations partagées par les habitants d'un pays. Tout en rappelant avec Bourdieu qu'aucune culture n'est homogène et que chaque culture comporte une série de microcultures s'entrelaçant et formant l'"habitus social" (BOURDIEU 1979), la didactique des langues prend désormais en considération ces apports anthropologiques et sociologiques. Le changement est marqué, en France, par la publication des ouvrages reflétant une nouvelle ère dans la réflexion sur l'enseignement : *D'une culture à l'autre* (ZARATE 1983) ; *Moeurs et mythes* (BEACCO, LIEUTAUD 1987) ; *Représentations de l'étranger* (ZARATE 1993) ; *Culture, cultures* (PORCHER 1996).

Une fois établi que « toute société est aujourd'hui pluriculturelle » (PORCHER 1995 : 54) [63], que toute culture est égale en dignité à toute autre, qu'une culture est un ensemble à la fois cohérent et à la fois contradictoire ayant ses valeurs et son

[63] et mieux encore que la société strictement monocultrelle n'existe pas.

organisation, il s'agit, en éducation, de mettre en relation les cultures, valoriser le contact, de ne pas se limiter à la juxtaposition.

Mais quelle culture enseigner pour accomplir cette tâche ?

Robert Galisson opère une distinction entre :

- *culture savante* ou *culture cultivée*, des domaines de la littérature et des arts
- *culture partagée,* que l'on apprend naturellement, *acquise*, liée au vécu quotidien, qui n'est enseigné nulle part, mais est essentielle [64]. Fasciné aussi par la dimension égalitaire de ce type de culture, « la culture du plus grand nombre » (GALISSON 1988 : 329), l'auteur entend l'école comme un « lieu de reproduction d'inégalités » où la culture savante, qui est *apprise*, ne peut avoir de place. Seule la culture partagée, acquise au contact des autres, en famille, entre pairs, par imitation et grâce aux médias, est selon Galisson, une culture qui rapproche et enseigne à vivre ensemble, aide à comprendre les actions du quotidien.

Il semblerait que, pour sa nature même, cette culture ne pourrait être enseignée, mais Galisson propose d'y accéder par le lexique, par des mots plus prégnants que d'autres, les mots « à charge culturelle partagée » (CCP) dont les dictionnaires ne signalent pas la valeur ni ne démêlent la signification.

De là commence l'utilisation des documents authentiques en didactique des langues à l'intérieur de pratiques dites "culturelles" et au sein de l'approche communicative : la langue est vue comme le reflet d'une société variable, riche dont découvrir accents et registres.

Plus tard Michael Byram voudra introduire à l'école les *Cultural Studie*s, inspirés de l'anthropologie sociale, en visant à une réduction des préjugés et à une meilleure compréhension de l'Autre. Il reproche à la méthode communicative d'avoir mis de côté les nécessités éducatives et d'avoir trop misé sur l'imitation du locuteur natif, idéal inaccessible. Mieux vaut envisager un niveau minimum acceptable, linguistique et pragmatique, et s'occuper d'autres aspects puisque le décentrage nécessaire par rapport à sa propre culture, volet qui devrait faire partie intégrante de la discipline, demande beaucoup de temps et de ressources (BYRAM 1992 : 36-39).

---

[64] On dirait que cette culture partagée correspond aux représentations collectives qui forment la compétence ethnosocioculturelle décrite précédemment.

Pendant les années 1990 ces positions deviennent encore plus fortes : désormais on envisage la nécessité d'un "agir culturel", puisque « la didactique des langues et des cultures a pour objectif non la connaissance académique des cultures, mais une meilleure compréhension et une maîtrise de la communication et des rapports sociaux » (ABDELLAH PRETCEILLE et PORCHER 1996 : 120).

2.3.3 L'interculturel

La notion d'*interculturalité,* provenant de la compréhension des conséquences engendrées par les phénomènes migratoires (CUQ et coll. 2003 : 136), est analysée en contexte français par Camilleri (1990 et 1989) qui en explique le lien avec le domaine de l'éducation (1985), rapport développé ensuite par Abdallah-Pretceille (et Porcher 1996 ; 1999).

Le principe d'interculturalité est d'abord ancré dans le domaine du français langue maternelle afin d'éduquer les enfants des migrants. Grâce aux travaux de Zarate (1986, 1994) et de Byram (1997, 2003) l'interculturel est inséré dans le champ de la didactique des langues-cultures, soutenu par l'essor de l'approche communicative.

Le Conseil de l'Europe est la première institution communautaire née après la fin de la Seconde Guerre Mondiale (1949) pour la protection des droits de l'homme, le renforcement de la démocratie et l'affirmation du droit. N'ayant aucun pouvoir direct sur les États membres, cet organe consultatif jouit d'une liberté relative et peut donner vie à de larges débats. Les recherches promues à l'intérieur de cette institution au sujet des politiques linguistiques et de la didactique des langues ont largement influencé les dernières décennies : le *Niveau-Seuil* pendant les années 1970 et le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2001) où l'on introduit l'approche actionnelle et l'idée de compétence plurilingue et interculturelle en sont deux exemples parmi les plus célèbres. Ce type de compétences est au centre des études produites au sein du Conseil de l'Europe des années 1980 et des suivantes études : le moment est venu de reconnaître les procédés cognitifs et affectifs nécessaires pour entrer en relation avec une langue étrangère et son monde ; les savoirs en jeu ne se limitent pas au but

communicatif, mais concernent la relation à autrui en se chargeant d'une valeur morale (BYRAM, TOST PLANET 1999). La compétence socioculturelle est analysée par Byram et Zarate (1997) : elle comprend des habiletés transversales comme la capacité de transférer un acquis d'une langue à une autre et dans la vie sociale aussi.

Nos sociétés contemporaines où différentes ethnies et cultures se côtoient et où les changements sont vastes et rapides exigeraient encore plus qu'auparavant des citoyens ayant ces habiletés de rapport constructif avec l'altérité. L'une des stratégies pour faire face à ces situations peut être la vision *interculturelle* où le préfixe *inter-* indique la dimension active envisagée par ce modèle de gestion ; dimension de transversalité et d'interaction. Par contre le terme multiculturel a une dimension descriptive, il se limite souvent à constater que différentes communautés vivent sur un même territoire et ne comporte aucune intention éducative en soi. Ce type d'approche caractériserait davantage l'attitude américaine envers la différence, tandis que l'interculturel apparaît en Europe, en France notamment (DE CARLO 1998 : 41).

Le **but éducatif** et la **dimension active** de la notion d'interculturel sont démontrés par les nombreuses études s'occupant de décrire les **compétences interculturelles**, de réfléchir aux modalités d'acquisition et d'évaluation de celles-ci (BYRAM et ZARATE 1997 ; ZARATE 2003 ; AUDRAS et CHANIER 2007). Nous choisissons de citer la synthèse de ces derniers chercheurs qui reprennent Byram (1997) en traduisant ses mots.

> Beaucoup de chercheurs citent Byram (1997) pour préciser les constituants de cette compétence, ou plutôt « savoirs » (ce mot étant, pour l'auteur anglophone, le correspondant de *compétence* en anglais). Ces savoirs se déclinent suivant cinq axes : **savoir être**, où s'apprécie la posture (attitude) d'ouverture et de réflexion sur les deux cultures ; **savoirs** (knowledge) dans un sens qui englobe les contenus transmissifs cités précédemment avec une ouverture sur la connaissance des procédés de communication dans l'autre culture ; **savoir comprendre** et **savoir apprendre-et-faire** qui mobilisent les habiletés (skills) à comprendre les documents ou événements de l'autre culture, à acquérir de nouvelles connaissances à ce propos et à agir de façon appropriée en situation de communication exolingue ; **savoir**

> **s'engager** ce qui fait appel à des aptitudes d'évaluation critique (critical cultural awareness) des deux cultures et d'engagement à négocier des compromis pour soi-même ou avec les autres, compromis qui dépassent le simple accord sur des références aux normes des cultures de base, pour viser la construction de nouveaux objets acceptables par les différents partis, situés entre les cultures, autrement dit « interculturels » (AUDRAS et CHANIER 2007 : 3).

Notre recherche ne s'occupe pas d'un contact interculturel direct tel que celui qui se vérifie quand des individus appartenant à des cultures différentes vivent dans le même territoire, mais d'un contact interculturel médiatisé par l'enseignement en contexte scolaire. Comme cela a été démontré largement par les études, ce type de contact n'est pas moins délicat et important si la réussite de l'apprentissage et l'établissement d'un climat positif et motivé dans la classe nous tiennent à coeur.

Nous essayerons notamment de décrire comment les enseignants et les apprenants imaginent et se représentent la langue et la culture étrangères et comment ces représentations influencent l'attitude envers l'apprentissage.

2.3.4 Le rapport entre interculturel et représentations / stéréotypes

La compétence interculturelle présente une dimension fortement intersubjective, dans laquelle les sujets interagissent pour coproduire du sens (BLANCHET et CHARDENET 2011 : 455) et les individus interprètent le réel. Cette analyse de la réalité se déroule, comme on l'a vu précédemment, à travers la catégorisation des autres avec lesquels le sujet entre en contact pour en faciliter la compréhension. La schématisation concerne souvent les traits linguistiques et culturels et amène une représentation stéréotypée, réductrice, qui, si d'un côté elle permet de gérer la troublante complexité des rencontres, de l'autre elle constitue un frein pour la communication. De cette manière la représentation et le stéréotype finissent par exaspérer le sentiment des différences : le pari de l'éducation interculturelle est exactement la remise en discussion de ces images figées habitant l'individu et l'établissement d'une relation critique et assumée à l'autre.

2.3.5. Le plurilinguisme

Avec la notion d'interculture, les concepts de plurilinguisme et de pluriculturel sont aujourd'hui à la une des études en didactique des langues-cultures. Comme on peut le voir ci-dessous, le site officiel de la Division des Politiques linguistiques du Conseil d'Europe insère le plurilinguisme au début de la liste de ses objectifs.

Les politiques linguistiques du Conseil de l'Europe ont pour objectif de promouvoir :

- · ***LE PLURILINGUISME*** : tous les citoyens européens ont le droit d'acquérir un niveau de compétence communicative dans plusieurs langues, et ce, tout au long de leur vie, en fonction de leurs besoins

· ***LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE*** : L'Europe est un continent multilingue et toutes ses langues ont la même valeur en tant que moyens de communication et d'expression d'une identité. Les Conventions du Conseil de l'Europe garantissent le droit d'utiliser et d'apprendre des langues

· ***LA COMPRÉHENSION MUTUELLE*** : La communication interculturelle et l'acceptation des différences culturelles reposent fortement sur la possibilité d'apprendre d'autres langues

· ***LA CITOYENNETÉ DÉMOCRATIQUE*** : la participation aux processus démocratique et social dans des sociétés multilingues est facilitée par la compétence plurilingue de chaque citoyen

· ***LA COHÉSION SOCIALE*** : l'égalité des chances en matière de développement personnel, d'éducation, d'emploi, de mobilité, d'accès à l'information et d'enrichissement culturel dépend de la possibilité d'apprendre des langues tout au long de la vie

---

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_FR.asp

La notion de plurilinguisme est née, comme celle d'interculture, à la croisée de l'évolution de la didactique des langues-cultures et du développement de l'espace européen. Comme on le fait pour distinguer le multiculturel de l'interculturel, il convient de préciser que plurilinguisme et multilinguisme ne sont pas synonymes, malgré la diffusion d'un usage indifférencié des deux termes. D'après le dictionnaire en ligne du CNRS, par plurilinguisme on entend l' « état d'un individu ou d'une communauté qui utilise concurremment plusieurs langues selon le type de communication ; situation qui en résulte » [65]. Précisons encore : le *multilinguisme* renvoie à la présence, dans une zone géographique déterminée, à plus d'une «variété de

[65] http://www.cnrtl.fr/lexicographie/plurilingue.

langues», c'est-à-dire de façons de parler d'un groupe social, que celles-ci soient officiellement reconnues en tant que langues ou non. Dans cette zone géographique, chaque individu peut être monolingue et ne parler que sa propre variété de langue. Le *plurilinguisme* se rapporte au répertoire des langues utilisées par un individu et il est donc le contraire du multilinguisme. Ce répertoire englobe la variété de langue considérée comme « langue maternelle » ou « première langue », ainsi que toute autre langue ou variété de langue, dont le nombre peut être illimité. Ainsi, certaines zones géographiques multilingues peuvent être peuplées à la fois de personnes monolingues et de personnes plurilingues [66].

Le concept de plurilinguisme est cerné à travers la définition de **compétence plurilingue et pluriculturelle** :

> On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par *un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures,* tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'*il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène*, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais *qui est une en tant que répertoire disponible pour l'**acteur social concerné*** (COSTE, MOORE, ZARATE 1997 : 12 - notre italique).

Cette notion se heurte à des idées courantes en didactique des langues : jusque-là la compétence communicative visée était envisagée sur le modèle du natif en tant que communicateur idéal et on privilégiait une communication « en termes plus langagiers que culturels » (COSTE, MOORE, ZARATE 2009 : 9) ; en outre l'affirmation du sujet comme acteur social change la perspective sur l'apprenant puisqu'elle met l'accent sur la composante active de la communication et le recours aux stratégies nécessaires pour communiquer.

---

[66] http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/division_fr.asp.

Pour faire le point sur cette notion qui occupe les réflexions des chercheurs depuis les années 1990, nous nous appuyons sur les réflexions de Daniel Coste (2013) : très correctement, il déclare que, en ces 20 ans, « une vague de travaux, de projets et de débats » a eu pour thème le plurilinguisme, mais, malgré ce bouillonnement, on constate « le peu de changement dans les pratiques » puisque dans les établissements scolaires et ailleurs la situation n'a pas beaucoup évolué.

Coste (1991) s'interrogeait, l'un des premiers, sur ce que signifie introduire le plurilinguisme à l'école : il s'agirait de rendre possible la diversification de l'offre des langues étrangères dans les systèmes éducatifs et de freiner la montée du tout anglais. Selon Eurostat la place de l'anglais dans l'enseignement scolaire n'a pas cessé d'augmenter en Europe depuis les années 1990 et le phénomène serait strictement lié aux mesurages de niveau de compétence, par exemple ceux selon l'Indicateur européen des compétences linguistiques qui évaluent la qualité de la connaissance de la LE1 et LE2[67] chez les jeunes de 15 ans. En décrivant des niveaux de compétences insatisfaisants notamment en anglais ces enquêtes renforcent les pays dans l'idée d'un consolidement nécessaire de cette langue, tout cela en continuant à viser la compétence du natif comme le paradigme auquel ambitionner, en rendant possible le sacrifice des autres langues étrangères, en introduisant l'anglais dès l'école primaire, en évitant de se demander si le noeud pour améliorer l'apprentissage des langues résiderait ailleurs.

Plusieurs études démontrent que l'exposition précoce à la langue telle qu'elle est proposée aujourd'hui en contexte scolaire n'est pas en mesure de répondre aux attentes, cependant il faudrait considérer les autres bienfaits que cela peut déterminer en terme d' « ouverture sur la diversité des langues et des cultures, réflexion sur le langage, rétroaction favorable sur la langue majeure de scolarisation » (COSTE 2013 : 11). Pourtant ces aspects ne sont pas valorisés puisque « ce sont d'autres approches [68] de cet enseignement de langue étrangère qu'il conviendrait d'adopter ».

[67] Première et Seconde Langue Etrangère.

Les *approches* dites *plurielles*, décrites dans le CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles[69]) sont les approches mettant en jeu en même temps plusieurs variétés linguistiques et culturelles, n'ayant donc pas une vision monolingue.

Les approches plurielles comprennent : la didactique intégrée des langues ; l'éveil aux langues ; l'intercompréhension ; l'approche interculturelle. L'*éveil aux langues (*Awareness of Language*)* naît en 1980 grâce à l'anglais Eric Hawkins (1915-2010) et il s'agit d'un courant pédagogique qui cherche prioritairement à développer des habiletés métalinguistiques favorisant l'entrée dans l'écrit par le passage de la langue maternelle à une langue étrangère, et par la reconnaissance des langues des élèves issus des minorités linguistiques. L'*intercompréhension* est une pratique de dialogue entre des personnes de langues différentes où chacun s'exprime dans sa langue ou mieux, ainsi que le dit F.J. Meissner (2004 : 22), : « par le terme intercompréhension, on désigne la capacité de comprendre une langue étrangère sur la base d'une autre langue sans l'avoir apprise », pratique envisagée normalement entre langues de la même famille.

Ces démarches se présenteraient aussi comme plus sécurisantes et gratifiantes pour les enseignants obsédés eux-mêmes par ce mythe du locuteur natif, mythe qui suppose que l'enseignement serait mieux assuré par un enseignant natif.

Toutes ces approches s'insèrent dans l'idée de curriculum intégré pour aider l'apprenant à établir les liens entre les langues étudiées : en partant de la langue maternelle ou de scolarisation, favoriser l'introduction d'une première langue étrangère et ensuite, en s'appuyant sur les deux premières, accéder à une autre langue encore.

Malgré « ces ressources mises à disposition et ayant bénéficié d'une mise en perspective théorique solide, de recherches empiriques validantes, d'une réflexion collective internationale […] sont aujourd'hui encore fort peu exploitées […]. On est bien loin d'une politique d'ensemble et le gros des systèmes éducatifs reste imperméable à toute conception d'une éducation plurilingue » (COSTE 2013 : 13-14). Sachant qu'autrefois les thèmes du plurilinguisme n'avaient pas droit de cité dans les sciences du langage et en didactique, il est étonnant de voir l'essor des études sur le

[69] Le CARAP est un document élaboré en 2007 au sein du projet ALC du Centre Européen des Langues Modernes de Graz et publié sous la direction de Michel Candelier pour les éditions du Conseil de l'Europe.

thème et en même temps de constater que cette “révolution” n’a pas touché l’école. De plus, l’image du plurilinguisme, l’idée courante des sujets, est celle d’une juxtaposition de langues, très souvent désordonnée, un concept donc « associé à la confusion, à l’oubli, au mélange » (CASTELLOTTI et MOORE 2002 :14). Un autre problème est celui de la confusion entre plurilinguisme ordinaire et polyglossie virtuose, addition de langues étrangère proposées à l’école, problème qui a été dépassé en incluant dans la réflexion plurilingue la langue première et la langue de scolarisation et en insistant sur le fait que chaque sujet est porteur de plusieurs variétés de langues (régionale, minoritaire, de migration) et qu’il y a pluralité à l’intérieur de toute langue.

Encore plus qu’avec l’interculturalité, le plurilinguisme peut être interprété selon deux visions : l’une utilitariste qui le conçoit comme un instrument pour acquérir des compétences communicatives de type pratique ; l’autre éducative qui s’en sert comme d’un pivot pour diffuser des valeurs humanistes.

Bien que l’antinomie entre les deux points de vue semble claire, les institutions européennes ont l’air d’adopter tous les deux dans la tentative de garder un équilibre difficile.

2.3.6 Est-il possible d’évaluer les compétences interculturelles et pluriculturelles ?

La compétence interculturelle, qui affranchit du mythe du locuteur natif, réside dans la capacité de devenir “intermédiaire culturel”[70] (ZARATE 2003) et est définie :

> [un] ensemble de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et d’attitudes permettant, *à des degrés divers*, de reconnaître, de comprendre, d’interpréter ou d’accepter d’autres modes de vie et de pensée que ceux de sa culture d’origine. Elle est le fondement d’une compréhension entre les humains qui ne se réduit pas au langage (BEACCO et BYRAM 2007 : 122).

[70] Traduction proposée par Zarate de l’expression “intercultural speaker” de Byram.

Parallèlement à l'idée de compétence interculturelle, on a adopté la notion d'*acteur social* ce qui amène le double avantage de pouvoir éviter de préciser la catégorie du sujet (apprenant, enseignant, migrant) et de proclamer pour chacun un rôle de protagoniste des échanges sociaux.

L'instauration d'une compétence interculturelle demande une mobilité, un déplacement, un mouvement vers l'autre et puis encore sur soi, que cette mobilité soit concrète et donc un *interculturel en action* [71] (séjour à l'étranger, migration, cohabitation…) ou symbolique, un *interculturel en représentation* (en classe, mais aussi à la rencontre des produits culturels étrangers comme un livre ou un film). Le sentiment de déstabilisation causé par la rencontre avec l'autre n'est pas facile à gérer, l'éventuelle élaboration en cas de conflit, d'incompréhension, de malentendus ou de violence apportera au sujet une nouvelle conscience de soi et des autres décrite sous l'étiquette de compétence interculturelle.

Des voix se lèvent pour faire remarquer les risques liés à l'évaluation d'attitudes et savoirs-être : Gohard-Radenkovic (2006 : 297) parle de « crispation morale », Anquetil (2004 : 90) de « prescription idéologique » pour certains objectifs fixés à l'avance.

Nous choisissons la position de Balboni (2007) qui soutient que la communication interculturelle ne peut pas être enseignée : ce que l'on peut faire c'est enseigner à l'observer, à la repérer à travers un modèle de compétence communicative interculturelle qui guide le regard en présentant tous les aspects qui pourraient générer incompréhension et malentendus.

Selon Balboni la *compétence communicative interculturelle* se compose de :

- *Valeurs culturelles de base* dont nous ne sommes pas conscients, qui nous paraissent naturelles et qui influencent la communication. Ces valeurs peuvent concerner certains thèmes tels que

- temps et espace,
- privé / public,
- hiérarchie, respect, rôle
- famille

[71] Distinction de Robert Galisson (1977).

- honnêteté, loyauté
- monde métaphorique,
- etc.

◉ *Codes non verbaux*

- expressions du visage
- gestuelle
- odeurs et bruits corporels
- distance entre les corps
- objets, vêtements, status symbol

◉ *Codes verbaux*

- sons de la langue
- choix des mots
- problèmes de grammaire
- structure du texte
- aspects socio-pragmatiques

◉ *Evénements communicatifs*

- dîner
- appel téléphonique
- travail de groupe
- discours public
- négociation,
- etc..

Tout ce qui entre dans les valeurs et dans les codes fait partie de la compétence, lors des événements communicatifs il y aura la performance. La perspective interculturelle ainsi décrite permet de : connaître les autres, de tolérer les différences (si elles n'entrent pas dans notre idée d'immoralité) ; de respecter les différences ; d'accepter que certains modèles culturels puissent être meilleurs que le nôtre ; de comprendre qu'on vit chacun dans sa bulle culturelle et qu'on peut mettre en discussion ses valeurs.

Cette idée de compétence interculturelle nous rappelle la définition simple et efficace de culture proposée par BOURDIEU et à laquelle nous voudrions revenir : « la culture, c'est la capacité de faire des différences » (cité par PORCHER 2004 : 49). Il s'agirait donc de la capacité de ne pas mélanger ou confondre, de l'habileté de distinguer, de capter des variations fines, d'effectuer des tris, une habileté qui augmente proportionnellement à l'approfondissement de la culture personnelle.

2.3.7 Critiques à l'éducation plurilingue et interculturelle comme nouvelle idéologie [72]

L'éducation plurilingue et interculturelle s'inscrit à plein titre dans la construction européenne, comme le témoignent deux récents documents du Conseil de l'Europe : *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet* et *L'éducation plurilingue et interculturelle comme droit* (CAVALLI, COSTE, CRISAN, VAN DE VEN : 2009). Nous avons souligné la valeur sociale et éducative de l'approche interculturelle et de la notion de plurilinguisme, néanmoins nous jugeons nécessaire d'écouter les critiques exprimées à ce propos. Nous nous occuperons de deux types de critiques proposant des réflexions majeures et représentatives des préoccupations que nous partageons, tout en considérant les avancées et en reconnaissant l'importance de l'éducation plurilingue et interculturelle.

Philippe Blanchet et Daniel Coste publient en 2010 l'ouvrage collectif *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité »* [73] où ils expliquent que souvent « le terme a été réduit à la notion de "connaissance de 'la' culture nationale cible" de l'enseignement d'une langue […] en faisant primer l'idée de cultures nationales homogènes » et qu'il existe aussi « une acception "angélique" de la notion […] qui en réduit la portée à une

[72] Nous utilisons le terme "idéologie" en nous inspirant de l'ouvrage de MAURER (2011) *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris, Editions des archives contemporaines.

[73] issu d'un atelier du colloque *Langue(s) et Insertion (discriminations, normes, apprentissages, identités…)*, tenu à l'Université de Rennes 2, les 16-17-18 juin 2009.

simple attente de “relations humaines harmonieuses malgré les différences culturelles et linguistiques” » (BLANCHET et COSTE 2010 : 9).

Dans l’ouvrage il est souvent question de mieux définir le concept de culture et par là, d’interculturel, et on remarque que l’on est en train d’institutionnaliser, et donc, forcément, de simplifier des notions alors que leurs bases restent à approfondir (WAGENER 2010 : 29). L’article en question considère les notions d’interculturel (concernant les relations entre individus de culture différente) et intraculturel (étudiant les rapports entre individus de même culture) selon un point de vue philosophique qui amène à des réflexions intéressantes sur le concept même de culture. La division entre interculturel et intraculturel relèverait d’une idée de communication humaine mécanisée où l’échange est réduit à l’expression et à la réception d’un code ; ce code, le langage, serait déterminé par la communauté de l’individu, par sa culture. Dans cette conception les cultures sont imaginées comme des ensembles homogènes et statiques, fermés sur eux-mêmes et isolés, par contre l’observation enseigne qu’il y a toujours un degré de similarité entre cultures et que les différences et les similitudes ne sont pas absolues (MA 2004[74] cité et traduit par Wagener). Chaque culture essaye de trouver des solutions appropriées à des problèmes universels de l’humanité, il est donc « en tout point erroné d’effectuer une distinction grossière entre ‘notre culture’ et une ‘culture étrangère’ ; certains éléments de ‘notre culture’ peuvent nous paraître étrangers […] plus étrangers que des manifestations culturelles qui sont géographiquement ou historiquement éloignées » (WINCH 1997[75] cité et traduit par Wagener). L’idée que nous avons de certaines cultures nous empêche de voir réellement, de comprendre que très souvent les différences sont plus contextuelles que culturelles et d’admettre que nous utilisons « un filtre analytique qui crée notre objet observé » (WAGENER 2010 : 39).

---

[74] MA Lin (2004),“Is there an Essential Difference between Intercultural and Intracultural Communication?”, *Journal of Intercultural Communication* n°6.

[75] WINCH Peter (1997),”Can We Understand Ourselves?”, Philosophical Investigations, 20:3.

L'analyse faite par Maurer (2013[76]) sur le pilotage de la didactique des langues par le Conseil d'Europe est frappante : vu la difficulté de créer une identité européenne par des démarches politiques et économiques (la fédération des états semble pour l'instant impossible, la crise globale met souvent les pays l'un contre l'autre, la perception de l'Histoire est différente dans chaque pays, les traditions et les coutumes ne sont pas du tout les mêmes, etc.) on a choisi d'assumer la diversité caractérisant l'Europe et de s'appliquer à la politique linguistique pour fonder cette identité. Le mot "identité" était déjà utilisé en 1999 par Byram et Tost Planet qui en parlent à côté de la dimension langagière.

Quelques années plus tard, le Conseil de l'Europe, à travers l'ouvrage de Breidbach, insiste sur la question identitaire en parlant de la compétence plurilingue « comme l'un des objectifs prioritaires de l'éducation à la citoyenneté européenne » (BREIDBACH 2003 : 11), compétence utile en tant qu'instrument d'intégration culturelle et de participation à la vie collective et politique. Maurer souligne à quel point la phrase « L'Europe multilingue doit constituer le fondement de l'objet politique appelé 'Europe' » (BREIDBACH 2003 : 11) indique carrément « l'absence d'un réel projet politique pour lequel il constitue en quelque sorte un succédané » (MAURER 2013 : 75).

Le problème principal contre lequel l'auteur pointe son doigt est cependant la réduction du volet langagier dans les descriptions officielles de l'éducation plurilingue et interculturelle. En parcourant quelques-uns des documents élaborés au sein du Conseil et étudiés par Maurer on retrouvera des indications laissant très peu de doutes à ce propos :

> Pour importante qu'elle soit, la correction lexicale ou grammaticale risque de ne pas être le facteur décisif de la réussite communicationnelle. Il en va de même, aussi essentielle soit-elle, de la bonne maîtrise des fonctions langagières. Même une connaissance générale des bases de la culture d'une LVE[77] ne présente guère

[76] "Le pilotage de la didactique des langues par le Conseil de l'Europe : quels effets sur l'évolution de la discipline", COLONNA R., BECETTI A., BLANCHET P. (dirs), *Politiques linguistiques et plurilinguismes*, L'Harmattan

[77] langue vivante étrangère.

> plus de garanties de succès dans la mesure où elle peut entraîner ou accentuer des stéréotypes (Steele & Suozzo 1994). L'élément primordial qui décide de la réussite de la communication, c'est l'aptitude à créer un "terrain commun" dans une interaction tout en ayant conscience que l'entreprise est complexe et aléatoire (WILLEMS, 2002, *Politiques de formation des professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, p.10 - nos soulignures)
>
> Le plurilinguisme et l'éducation plurilingue n'ont pas pour objet l'enseignement simultané de plusieurs langues, l'enseignement fondé sur des comparaisons entre langues ou l'enseignement du plus grand nombre de langues possibles, mais le développement de la compétence plurilingue et celui de son éducation interculturelle, comme forme du vivre ensemble. (BEACCO, BYRAM, 2007, *Guides pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, p. 18 - nos soulignures).

S'il est clair que l'accent est posé sur les compétences interculturelles au lieu des langagières, le passage successif ne devrait pas surprendre : relativiser le rôle de l'école dans l'apprentissage langagier pour en faire le lieu de la formation du nouveau citoyen européen.

> La maîtrise des langues est d'abord le produit (pour les compétences orales ou de compréhension en particulier) d'apprentissages individuels et autonomes effectués en dehors d'enseignements organisés par une institution éducative : c'est une caractéristique humaine que de pouvoir s'approprier des variétés linguistiques […] Cette acquisition, fondée sur la capacité de langage, peut s'effectuer en dehors de toute forme d'enseignement explicite, par contact prolongé et interaction avec des locuteurs de cette variété linguistique non connue. L'enseignement est une institutionnalisation de l'acquisition dite souvent naturelle. […] L'objectif est alors de préparer et récupérer dans un cadre scolaire ces expériences (BEACCO et BYRAM 2007 : 95).

L'école devrait donc préparer les esprits, n'enseignant pas vraiment les langues (MAURER 2013 : 83). D'accord avec l'auteur de l'article nous nous demandons avec inquiétude quelles pourraient être les conséquences en termes de construction des curriculum scolaires, d'heures hebdomadaires consacrées aux langues, de formation et de statut des professeurs des langues vivantes, de développement du marché des langues auprès des institutions privées.

Vu notre position délicate de professeur de FLE et tout modestement, nous voudrions ajouter qu'il nous semble artificiel et limitatif de séparer l'enseignement de la langue de celui d'une ouverture au monde, d'une acceptation de la diversité, qui peuvent se produire exactement grâce à l'expérience directe, cognitive et affective, de l'effort nécessaire pour se mettre dans la peau (langagière) de l'autre. Cette expérience et cet effort sont en eux-mêmes des leçons interculturelles et des invitations à relativiser notre monde, notre langage, notre point de vue.

Nous admettons que l'expérience individuelle à l'étranger, en contact continu avec les natifs et en immersion dans le contexte, est capitale pour apprendre vraiment à gérer une langue autre que la sienne, mais cette idée de séparation entre éducation à l'interculturel faite à l'école et formation langagière par l'expérience ou par des cours privés nous semble trahir les idéaux de l'école même : n'y aurait-il pas le risque de marquer un fossé entre ceux à même de se procurer ces expériences-là, et les autres devant se borner à être sensibilisés à une différence dont ils ne font même pas un petit essai en classe ?

L'arrivée dans un lycée professionnel pour enseigner le français à des apprenants de 15 à 18 ans sans aucune motivation, pourvus de représentations erronées sur la langue et le pays, éprouvés par des années de cours ennuyeux ou stériles, nous a souvent amenée à nous poser beaucoup de questions, dont une parmi toutes les autres : ne vaudrait-il pas mieux se limiter à leur présenter des données de civilisation et de culture au lieu de s'acharner à les faire s'exprimer dans un autre idiome ? Et d'un autre côté : l'école ne devrait-elle pas enseigner ce que l'on ne peut pas trouver dans un guide touristique, ce qui est digne d'être transmis dans le temps en tant que classique, c'est-à-dire en tant qu'objet à même de toucher de manière intéressante, innovante, profonde

les questions fondamentales de la vie humaine ? Nous avons constaté aussi que l'enseignement direct, l'illustration de valeurs comme la tolérance, le respect ou la curiosité est généralement refusé par les adolescents et qu'il est préférable d'arriver à parler de ces sujets de manière transversale.

C'est un constat ironique que l'on fait à la lecture des documents officiels du Conseil de l'Europe : en effet après l'effort accompli pour introduire la culture dans la didactique des langues et accroître la motivation en suivant les indications des découvertes provenant des sciences les plus variées, maintenant la culture peut faire sortir la langue de la classe de langues, cette fois pour des raisons politiques, aspect qui nous semble grave.

A un niveau plus global et philosophique nous remarquons avec amertume que l'hyperspécialisation dominante de nos jours, la séparation des savoirs en des dizaines de sous-savoirs risque bien d'entrer aussi dans le domaine de la didactique des langues et, tout en sachant que souvent c'est par séparation des branches à l'intérieur des sciences, par analyses successives de plus en plus soignées et délimitées qu'on touche à des résultats surprenants, en lisant ces documents on dirait terminé le temps de la didactique de langues-cultures qui laisserait place à la didactique des langues ou à la didactique des cultures selon les cas.

On ne saurait mieux conclure cette section qu'avec les mots de Maurer qui nous rappelle aussi la position ambiguë du Conseil de l'Europe en tant qu'organisme non électif dont les membres ne reçoivent aucun mandat des nations.

> C'est dire s'il est important de prendre la mesure des changements auxquels une institution politique européenne travaille, sans réelle légitimité, mais dans un consensus général, sans que ces questions ne fassent jamais débat (MAURER 2013 : 83).

Conclusion

Une fois rappelée la naissance du concept de représentation au sein de la psychologie sociale et après avoir défini des concepts proches comme l'idéologie, l'attitude, le stéréotype et l'imaginaire, nous avons présenté la notion de représentation linguistique et les caractéristiques de la sociolinguistique qui utilise cette notion dans plusieurs de ses branches, du conflit de langues à la didactique des langues.

C'est dans ce dernier volet que l'on a montré l'influence des représentations sur l'apprentissage d'une langue étrangère en termes de motivation, ouverture, disponibilité à se mettre en jeu.

La didactique des langues en tant que discipline s'est largement interrogée sur la valeur, le rôle et la place de la culture et de la civilisation dans l'enseignement en ouvrant aussi un débat important sur la définition de ces deux aspects .

Les frontières les plus récentes de la discipline sont représentées par l'interculturel et le plurilinguisme, deux éléments fondamentaux pour la réflexion actuelle où l'on place les langues au centre de la formation du citoyen contemporain. Ce sont notamment la thématique de l'interculturalité et l'analyse des représentations qui peuvent entretenir des rapports profonds et fructueux pour l'avancement des études.

Nous nous sommes enfin occupée d'exposer à grands traits les aspects plus délicats autour de ces approches : quels sont les avis sur la possibilité d'évaluer les compétences interculturelles et pluriculturelles et quelles critiques peuvent être faites à l'éducation plurilingue et interculturelle ?

CHAPITRE 3

LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Introduction

Une méthode fixe n'est pas une méthode
Proverbe chinois

Ce chapitre comprendra la description des approches et des techniques envisageables pour la collecte des données utilisées en sociolinguistique et l'illustration de notre méthodologie d'enquête.

Nous justifierons d'un point de vue scientifique notre choix d'une *approche mixte*, qualitative et quantitative, sans éviter un moment d'introspection pour signaler la posture que nous avons adoptée en tant que chercheur, moment qui nous amènera à définir la *réflexivité* et l'*intersubjectivité*, celles-ci étant les idées dont notre travail s'inspire.

3.1 MÉTHODOLOGIES D'ENQUÊTE

3.1.1 Les techniques pour la collecte des données

Pour ce qui concerne l'étude des représentations de la langue qui « ne sont qu'une catégorie des représentations sociales […], il convient de situer la problématique des représentations par référence à son champ disciplinaire originel : la psychologie sociale » (BOYER 1990 :102).

Normalement, en sociolinguistique, on peut retrouver trois procédés de collecte et d'analyse des données.

L'analyse de contenu est utilisée surtout pour étudier les documents publics, les publicités, les textes littéraires, les documents des politiques linguistiques et s'accorde avec une analyse qualitative des corpus. D'habitude, cette approche est associée à d'autres typologies d'analyse, ou utilisée dans les phases initiales ou finales des enquêtes. Le fait de s'occuper de « corpus préexistants » (CALVET & DUMONT 1999 ; BLANCHET 2000) permettrait de limiter le *paradoxe de l'observateur* (LABOV 1976)

puisque les documents analysés ont été créés au-delà de l'enquête et le chercheur ne risque pas d'altérer les données. Cependant, on ne peut pas nier que les opérations de choix, de traitement des textes et de leur commentaire réduisent considérablement cette idée de neutralité.

Les méthodes indirectes comprennent :

- l'observation directe des locuteurs sans qu'ils en soient conscients ;
- la compilation des questionnaires ayant un objectif déclaré différent de celui qui intéresse vraiment le chercheur ;
- la *technique du locuteur masqué* (élaborée par Lambert afin d'étudier les locuteurs francophones et anglophones au Canada [78] et perfectionnée ensuite par beaucoup d'autres) ;
- l'*observation participante*, produisant souvent des résultats très riches et intéressants, qui « consiste à participer réellement à la vie quotidienne et aux activités des sujets observés » (BLANCHET 2000 : 42) et permet de très bien comprendre la nature transdisciplinaire de la sociolinguistique s'approchant ici de l'ethnographie [79], technique dans laquelle le chercheur utilise constamment un carnet de notes pour établir une certaine distance par rapport à la situation.

En troisième lieu, nous trouvons ***les méthodes dites directes*** où le chercheur entre carrément dans l'enquête et pose des questions pour obtenir des données. Il ne s'agit plus de déduire une opinion, une idée présente dans un texte, mais de demander à des personnes concernées d'exposer leurs pensées. Pour faire cela, on utilise les entretiens et les questionnaires, outils à gérer avec attention pour que les résultats soient représentatifs. À ce propos il faut préciser que ce genre d'enquêtes ne vise pas à une

---

[78] Cette méthode fut introduite par le psychologue W. Lambert dans les années 1960 : à l'insu des sujets, des locuteurs bilingues enregistrent des versions d'un texte en deux ou plusieurs langues ou variétés. On demande ensuite aux sujets d'évaluer le locuteur, généralement sur une échelle de 7 points présentant des adjectifs bipolaires : ex. cette personne me semble … fiable/suspecte, sympathique/antipathique, forte/faible, agressive/douce … Le biais introduit par le sujet ou sa voix se trouve ainsi neutralisé : l'évaluation des sujets porte sur la langue ou la variété utilisée. Cette méthode, une fois modifiée, a notamment été à la source des travaux de sociolinguistique urbaine envisageant les corrélations entre langues et espaces (Bulot, 1999) - note reprise du module 4 du cours en ligne de l'Université Rennes 2, BULOT, T., BLANCHET, P., 2011, *Dynamiques de la langue française au 21e siècle : une introduction à la sociolinguistique*, www.sociolinguistique.fr, consulté le 28/06/2014.

[79] La technique ici abordée naît dans les années 1930 à partir des travaux de Malinowski sur les sociétés mélanésiennes.

représentativité statistique, mais à une « saturation significative » du terrain. Nous croyons en effet, avec Blanchet, que

> la question n'est pas de déterminer comment et en quoi ce matériau partiel "reflète le réel", mais comment et en quoi il rend compte de certaines constructions interprétatives du monde social par certains de ses acteurs (y compris le chercheur qui est un acteur en métaposition). À l'échantillonnage statistique (qui présuppose un déterminisme généralisant et une universalité transcendantale des catégories), on préfère la *saturation significative* d'un terrain singulier (les divers comportements et interprétations ont été pour la plupart observés et l'investigation ne permet plus d'en rencontrer de nouveau sur ce terrain pour l'instant). (BLANCHET 2011 : 19)

On peut réunir l'entretien et le questionnaire sous l'étiquette des méthodes directes ou interrogatives et préciser que ***la méthode associative***, utilisée par Zarate (1994) en didactique et par Abric (1994) en psychologie sociale peut les compléter. Elle consiste, « à partir d'un mot inducteur - ou une série de mots - à demander au sujet de produire tous les mots qui lui viennent à l'esprit » (ABRIC 1994 : 66). À partir de cette posture plusieurs activités de repérages ont été utilisées : montrer des images sur le thème en question et demander la libre opinion des sujets enquêtés (planches inductrices) ; faire produire un/des dessin(s) au(x)quel(s) associer une expression verbale ; solliciter des mots à associer à d'autres déjà présents ou appeler la production de couple de mots.

3.1.2 Pièges éventuels

Toutes les techniques ici décrites ont été utilisées pour repérer et analyser des attitudes langagières, certaines d'entre elles pour étudier les représentations (entretiens et questionnaires). Berruto note que ces méthodes tendent à coaguler les attitudes de manière assez fixe, puisque si d'un côté elles sont plutôt ancrées, de l'autre elles peuvent être transformées grâce aux interactions puisque les attitudes ont « una

componente interazionale, in quanto riguardano fondamentalmente gruppi o persone » (BERRUTO 1995 : 92).

Les chercheurs utilisant les méthodes directes doivent prêter attention à plusieurs aspects pour fournir une recherche fiable :

- ✓ éviter les questions hypothétiques ;
- ✓ se passer des mots chargés du point de vue connotatif qui risquerait d'orienter les réponses ;
- ✓ fuir les questions multiples ;
- ✓ être conscients du problème de la *désirabilité sociale*, mécanisme psychologique selon lequel l'enquête tend à offrir une image positive de soi ;
- ✓ comprendre le biais de complaisance selon lequel l'interviewé aura tendance à seconder ce qu'il considère les attentes du chercheur, surtout dans les situations en face à face ;
- ✓ évaluer les caractéristiques du chercheur lui-même qui peuvent influencer les réponses (par exemple son origine ou son genre) ;
- ✓ ne pas oublier le *paradoxe de l'observateur* déjà cité puisque l'observation du chercheur en sciences humaines modifie les données elles-mêmes et, par conséquent, influence les résultats.

Au moment de l'analyse de nos résultats nous expliquerons nos choix pour nous préserver le plus possible de ces risques, en effet nous considérons les questions et les réponses comme un ensemble interdépendant à décrire en même temps et nous nous limiterons ici à des considérations méthodologiques générales.

3.1.3 Le repérage des représentations est-il possible ?

Le problème de l'objectivité se pose si l'on choisit comme objet d'étude les représentations qui sont un modèle de connaissance non scientifique du monde, donc un *savoir commun,* étudié selon le paradigme d'un *savoir scientifique*. Nous nous occuperons plus tard du fait que même le chercheur n'est pas libre de représentations sur son objet d'étude, qu'il doit admettre l'existence de ses propres représentations et

motivations, les faire émerger, en comprendre l'influence. Comme les représentations et les pratiques sont intimement liées et vu que le chercheur n'est pas simplement un individu observateur de la société, mais qu'il en est un membre à part entière (ELIAS 1993), cette prise de conscience est fondamentale pour essayer de modérer la subjectivité.

Dans le cas des études sur les représentations une autre condition délicate se présente : « le langage est à la fois objet et moyen d'étude » (BILLIEZ et MILLET 2005 : 33) puisqu'on accède à l'objet de la recherche et on l'analyse à travers le même instrument : le langage. Voilà que les actes langagiers de tous les sujets concernés (chercheur et enquêtés) deviennent toujours porteurs de sens et de signification et qu'il faut avoir soin de les choisir avec pondération et de les traduire le mieux possible quand, comme dans notre cas, la collecte de données est faite dans une langue (l'italien), alors que l'étude théorique, la présentation et l'analyse des résultats sont proposées dans une autre langue (le français).

Alors les représentations sont-elles observables ? Peut-on y avoir accès et les étudier ? Selon Abric la nature double des représentations (l'élément cognitif et l'élément social) rend pénible leur repérage à cause de la double logique à la base des deux composantes. De plus, les deux éléments sont imbriqués et les processus cognitifs dépendent des conditions sociales dans lesquelles naît ou se transfère une représentation (ABRIC 1994 : 14).

Nous ne repérons donc qu'une manifestation, dans une situation sociale et discursive déterminée, de l'élément cognitif de la représentation, élément qui est changeable selon les contextes : les conditions de production des idées sont donc fondamentales.

Il ne faut pas non plus oublier la dimension dialogique et intersubjective de ces récits : en effet

> exprimer linguistiquement sa représentation, pour l'autre, c'est en même temps devoir l'accommoder à l'autre et donc l'exprimer par l'autre. C'est par exemple devoir passer par les mots de l'autre, devoir les reprendre dans son propre discours pour assurer le succès de la communication (MAURER 2013 b : 33).

Le *paradoxe de l'observateur* revient toujours : le chercheur devient l'objet d'étude des observés qui, se représentant ses buts et ses attentes, peuvent produire des réponses influencées. Une fois tout ceci posé, il est clair que l'analyse des données doit être faite avec une grande pondération, sans pour cela renoncer à dire qu'il est possible de repérer et d'étudier quelques éléments constitutifs des représentations.

3.1.4 Posture du chercheur : intersubjectivité et réflexivité

En accord avec beaucoup de chercheurs, nous pensons que le regard de l'observateur ne peut pas être parfaitement objectif et neutre par rapport à l'objet étudié et que les positions propres aux sciences « dures » paraissent insoutenables dans la perspective des sciences sociales.
En plus il est indéniable que

> comme les autres hommes, les scientifiques se laissent guider dans leur travail, dans une certaine mesure, par des désirs et des penchants personnels. Ils sont assez souvent influencés par les intérêts de groupes auxquels ils appartiennent […] (ELIAS 1993 : 12).

Il faudrait donc abandonner une position positiviste, dure, reconnaître le rôle du chercheur dans la construction des observables et l'intégrer à l'analyse, dans une posture plus constructiviste qui ne signifie pas renoncer à une volonté d'étude et de compréhension de l'objet.

Pour bien garder cette position, en apparence fluide, nous nous appuierons sur deux concepts en particulier : l'intersubjectivité et la réflexivité.
L'*intersubjectivité* peut être considérée comme

> le paradigme sous lequel les acteurs interagissent pour coproduire du sens et sous lequel l'historicité des acteurs en jeu s'inscrit dans leurs rapports au réel. Cela

> amène notamment à repenser les « données » de recherche en termes d'« observables » (RAZAFI 2011)[80]

Selon de Robillard la *réflexivité* est une

> aptitude humaine fondamentale du processus de construction de soi qui permet de rendre cohérents entre eux et de donner du sens aux « différents moi » apparents d'un être humain, selon les contextes et historicités dont il a fait l'expérience. La réflexivité intervient dans le travail en sciences humaines dans la mesure où on ne peut donner du sens aux autres que partiellement en fonction de soi, de son histoire, de ses attentes (DE ROBILLARD 2011)[81].

Pierre Bourdieu (2001) nous met en garde contre « l'illusion de l'absence d'illusion, du point de vue pur, absolu, "désintéressé" » ; d'ailleurs ce qui reste n'est pas une petite chose, puisque l' « interrogation critique régulière de sa propre pratique de recherche […], une subjectivité assumée est plus pertinente qu'une subjectivité ignorée » (BLANCHET 2012 : 27).

3.1.5 L'intime et la langue

Nous aimerions pousser la réflexion sur la posture du chercheur en introduisant la notion d'intime : l'intime du chercheur sera considéré plus tard ; pour l'introduire, nous voudrions traiter ici du rapport intime à la langue, à travers une brève plongée littéraire.

La puissance du lien existant entre un sujet et sa langue est bien connue ; une langue représente en effet l'histoire et l'identité d'un individu qui ne saurait se raconter pleinement ou exprimer certaines nuances sans utiliser sa langue maternelle, par conséquent l'apprentissage d'une autre langue, notre domaine, touche à des cordes très sensibles.

---

[80] http://wiki.auf.org/glossairedlc/Index/Intersubjectivité

[81] http://wiki.auf.org/glossairedlc/Index/Réflexivité

Le testament français d'Andreï Makine est un roman autobiographique qui offre de superbes réflexions sur ce thème : l'auteur, russe, décrit sa relation avec la langue de sa grand-mère, le français.

C'est l'écrivain lui-même qui utilise l'adjectif "intime" pour parler de la présence de cette langue au sein de sa famille :

> Quant au français, nous le considérions plutôt comme notre dialecte familial. Après tout, chaque famille a ses petites manies verbales, ses tics langagiers et ses surnoms […], son argot intime (MAKINE 1995 : 41).

Les lignes qui suivent se rapportent de plus près à notre situation puisqu'elles pourraient bien concerner le sentiment de celui qui apprend une langue -peu importe si avec une intervention familiale ou pas- en s'y plongeant de manière si profonde qu'un jour il s'aperçoit qu'une langue est « cette mystérieuse matière, invisible et omniprésente [...] portant en elle le fruit de toute une civilisation » (MAKINE1995 : 56), non un instrument de communication stérile donc, mais un organisme dans lequel vivent les histoires et les idées.

Quiconque parmi nous a été un apprenant passionné se souvient du bonheur éprouvé au moment où l'on comprend qu'une nouvelle langue offre un nouveau point de vue sur le monde et se rappelle de cette émotion qui fascine et trouble à la fois :

> Pour la première fois de ma vie, je regardais mon pays de l'extérieur, de loin, comme si je ne lui appartenais plus. [...] Je voyais [...] en français ! J'étais ailleurs. En dehors de ma vie [...] Et ce déchirement était si aigu et en même temps si exaltant que je fermais les yeux. J'eus peur de ne plus pouvoir revenir à moi […] (MAKINE1995 : 57-58).

Une fois cette transformation vécue, nous considérons, par contre, que ceux qui ne peuvent pas s'exprimer dans une autre langue sont condamnés, pour ainsi dire, à « n'avoir qu'un seul regard sur la vie » (Makine 1995 : 66).

Voilà donc qu'à travers les mots de Makine nous avons confirmé une description de la langue comme un élément qui engendre un rapport intime avec son locuteur, qui est profondément lié à sa civilisation d'appartenance, qui constitue un dispositif pour voir la réalité. C'est la même notion présente chez plusieurs chercheurs spécialistes de l'interculturel comme Abdallah-Pretceille M., Beacco J.-C., Galisson R., Porcher L., Zarate G. et beaucoup d'autres.

3.1.6 L'intime du chercheur

Le chercheur qui renseigne sur son trajet « donne les éléments pour comprendre les conditions de production tant scientifique que personnelle du point de vue adopté » (RENAHY e SORIGNET 2006 : 19). Plus spécifiquement,

> l'expérience vécue des chercheurs, dans leurs parcours scientifiques et professionnels comme dans leurs vies personnelles, nous semble en effet constituer un élément important dans la compréhension de leurs démarches, même si elles ne donnent pas nécessairement le même sens à tous les parcours […]. […] nous avons la conviction que les connaissances scientifiques ne sont ni indépendantes ni des individus qui les construisent ni des contextes sociaux (au sens large) qui les stimulent et sur lesquels elles permettent d'agir […] nous avons la conviction qu'aucun discours n'est omniscient et qu'il doit toujours être situé par rapport au point de vue duquel il est tenu (BLANCHET, CALVET, DE ROBILLARD 2007 : 8).

Forts de ces considérations, nous essayerons d'expliquer l'origine personnelle de cette enquête de doctorat.

Pendant trois ans d'enseignement du français au lycée, dans trois établissements énormément différents pour leur orientation (donc pour le nombre d'heures de français par semaine [82]) et pour leur position géographique, nous avons connu plusieurs élèves

[82] Au lycée professionnel pour le tourisme, nous avions 7 classes ; au lycée technique pour les langues 4 classes, tout comme au lycée technique pour le commerce. La période considérée se situant avant la Réforme Gelmini, dans la plupart de ces classes l'emploi du temps prévoyait 4 ou 5 heures par semaine de langue française alors qu'au lycée professionnel le nombre d'heures était inférieur.

ayant en commun le fait de connaître assez mal la langue française (étudiée depuis le collège) et d'avoir, malheureusement, une image stéréotypée et "vieillotte" de la France. On s'est donc posé plusieurs questions : cette situation est-elle répandue et dans quelle proportion ? Les enseignants partagent-ils (et donc transmettent) la même image ? La didactique des LE et du FLE est-elle encore, dans les faits, en classe, assez traditionnelle en Italie ? Existe-t-il un lien entre connaissances / compétences d'un côté et stéréotypes / image vieillotte de l'autre, c'est-à-dire si les premières se fixent ou augmentent (ou seraient censées augmenter après des années d'étude…), est-ce que les autres s'estompent, se réduisent ?

Avant de décrire notre enquête qui essaye de répondre à ces interrogations, il nous semble important d'aborder le problème de l'intime du chercheur, notre intime, par rapport au sujet et par rapport au contexte.

En effet nous pensons que la question "Et moi? Quelle est mon image de la France et de la langue que j'enseigne ? Est-ce que je mythifie ?" concerne tout professeur de Fle (et tout professeur selon sa discipline).

L'enseignement/apprentissage d'une langue touche à l'identité, donc à une dimension très intime, plus fortement que d'autres disciplines. Dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue se mélangent en effet :

- l'identité de l'Autre (la langue et le pays étranger) ;
- l'identité de l'adolescent en classe, un sujet en formation qui se retrouve face à cet Autre inconnu ou mal connu ;
- l'identité de l'enseignant qui est le médiateur entre ces mondes, mais ne peut pas se passer de son intime à lui.

Or, nous pensons qu'enseigner quelque chose que l'on aime beaucoup, qui a façonné notre identité signifie présenter en classe non seulement une discipline, mais aussi une dimension très intime, personnelle. Le grand risque c'est de ne pas accepter l'indifférence, l'ennui ou le refus de nos apprenants face à ce que nous avons tant aimé. Il est alors très important de faire émerger nos représentations et d'étudier les représentations en contexte scolaire, puisque "les représentations sont constitutives de la construction identitaire, du rapport entre soi et les autres et de la construction des

connaissances" (Castellotti et Moore 2002 : 21). Quelques détails sur nos représentations seront présentés dans le contexte d'analyse des données pour les lier aux raisons d'être des questions posées.

Pour ce qui est du contexte, le terrain de l'enquête est pour nous le lieu de naissance, de vie et de travail : tout en comprenant la ressource fournie par une connaissance approfondie du terrain, il est évident qu'une telle situation demande un effort continu de réflexivité, de distanciation dont nous sommes consciente . Si dans les études sur l'homme tous les acteurs interagissent pour coproduire du sens, d'autant plus que nous ne pouvons pas ignorer les représentations et l'intime du chercheur lui-même. Nous travaillons alors pour faire de notre subjectivité un atout et nous prenons garde de choisir une méthodologie garantissant la scientificité de l'enquête.

3.2 LE TRAVAIL DE TERRAIN

3.2.1 Raisons d'une enquête

Nous avons dit que cette enquête naît suite à des constatations et à des doutes surgissant de notre expérience de professeur de Fle : en tant que vacataire (malgré l'habilitation à l'enseignement) nous changeons de lycée chaque année et voyons que les élèves connaissent assez mal le français et ont une image stéréotypée de la langue et du pays. Nous nous en sommes demandé souvent la raison, malgré les heures de Fle par semaine et les années d'études.

Cette recherche, qui se concentre sur la seule province de Modène en raison des moyens et des temps limités propres à une enquête de doctorat, voudrait :

- repérer et décrire les représentations des apprenants et des enseignants ;
- vérifier si les deux se ressemblent ;
- contrôler si les représentations varient selon des paramètres (âge, genre, type d'école..) ou si elles sont standardisées chez les adolescents ;
- chercher si celles-ci sont l'effet des cours suivis ;

- recueillir des informations sur les activités menées en classe et sur les expériences à l'étranger des apprenants et des enseignants.

Notre hypothèse principale est que les représentations des apprenants de Fle sont assez vieillottes et que l'enseignement reçu par la plupart de ces apprenants est responsable de cette vision. Quelle est la part de la culture/civilisation dans la didactique du français dans le territoire de Modène (et vraisemblablement en Italie) ? Vise-t-on à un apprentissage interculturel là où le manque d'heures à consacrer à l'histoire/littérature étrangère empêche l'accès à la mentalité de l'Autre ?

Pour ce qui est de la quête des représentations en contexte scolaire, nous avons déjà souligné l'influence de ces composantes sur l'aptitude à l'apprentissage, mais, en rappelant la dimension identitaire des représentations, nous voudrions ajouter qu'étudier les représentations des adolescents peut être très important puisque

> c'est souvent à cet âge que les images apparaissent le plus "stéréotypées" [...]. On observe que la langue et la mentalité de l' "autre" [...] sont [...] stigmatisées radicalement et que, à travers ce processus de mise à distance, c'est avant tout une élaboration de l'identité propre qui est opérée (MULLER, DE PIETRO 2005 : 56).

Le mouvement identitaire adolescent nous intéresse pour son intensité, mais, d'ailleurs, il rappelle l'attitude typique des groupes humains qui construisent leurs images à travers des processus négatifs, se définissant lentement à travers le choix progressif de ce qu'ils ne sont pas, en marquant leur différence de quelque chose ou de quelqu'un. Pour se définir, un individu comme un groupe ou une nation éclaircit ses caractéristiques à travers des comparaisons finalisées à trouver les différences plutôt que les similitudes. À travers ce même processus, par exemple, Edward Said explique comment l'Occident à augmenté sa force et son sentiment identitaire en s'opposant constamment à l'Orient dont il avait ontologiquement besoin, comme antagoniste (SAID 2005 : 11-13). Ce mécanisme mental, ce processus binaire, cette exigence de se reconnaître d'abord en se séparant nettement est considéré par Edgar Morin lors d'une conférence et synthétisé par l'expression « si je suis ceci donc je ne suis pas cela » (MORIN 2006).

Zarate nous rappelle en effet que les représentations de l'autre

> renvoient à l'identité du groupe qui les produit [...]. Elles portent aussi en elles une lecture dynamique d'un espace social, agité par des rapports de force [...]. Les représentations ne se côtoient pas dans une relation de simple juxtaposition, mais dans un espace concurrentiel où les enjeux sont ceux d'une lutte symbolique pour la conquête d'une reconnaissance sociale et parfois politique (ZARATE 1994 : 30-1).

3.2.2 Méthodologie de notre enquête

> Le choix d'une méthodologie (de recueil, comme d'analyse) est déterminé, bien entendu, par des considérations empiriques (nature de l'objet étudié, type de population, contraintes de la situation), mais aussi, et de façon plus fondamentale, par le système théorique qui sous-tend et justifie la recherche (ABRIC 1994 : 211).

Pour notre travail de terrain, nous avons utilisé l'entretien et le questionnaire, en insérant à l'intérieur de celui-ci des techniques associatives sous différentes formes (mots associés, dessins).

Nous avons commencé par des entretiens en petit groupe afin de repérer les mots clés circulant autour de nos thématiques.

Avant de nous consacrer à la description des démarches effectuées, nous répétons qu'il faudrait quitter l'idée de "données" classiques pour accueillir celle d'"observables" (Blanchet 2011 : 16) non plus donc des données rigides comme celles des sciences dures dont l'objectivité n'est ni reproductible ni intéressante en sciences humaines, mais des données de recherches sous le paradigme de l'intersubjectivité.

Les sciences dures procèdent de manière hypothético-déductive en proposant au début une théorie à valider à travers une expérimentation, faite en situation contrôlée et reproductible, et utilisent des données quantitatives : elles s'appuient sur un déterminisme total qui cherche des causes et des effets. Ce modèle a déterminé l'idée courante de science et de scientificité à partir du XVIIe siècle. Les sciences humaines apparaissent comme le contraire exact : les phénomènes observés précèdent toute

théorie, l'approche est empirico-inductive, procédant par interprétations. Leur objet est l'Homme dans sa complexité et elles doivent faire face à plusieurs paradoxes, comme l'explique Morin qui nous rappelle ici la phrase célèbre de Terenzio "Homo sum, humani nihil a me alienum puto"[83] :

> Alors que les sciences 'normales', y compris cognitives, se fondent sur le principe disjonctif qui exclut le sujet (ici le connaissant) de l'objet (ici la connaissance), c'est-à-dire exclut le connaissant de sa propre connaissance, la connaissance de la connaissance doit affronter le paradoxe d'une connaissance qui n'est son propre objet que parce qu'elle émane d'un sujet (MORIN : 22).

Il s'agit donc de comprendre, de connaître, de donner du sens et de la valeur, et non d'expliquer en donnant des lois générales, en visant à une "vérité". Il en découle que les "données", les "observables" prévalent sur les principes et que « les constructions théoriques doivent être mises au service des données empiriques et non l'inverse » (KERBRAT-ORRECCHIONI 1998 : 58).

Voilà alors pourquoi nos entretiens sont fondamentaux pour le repérage des mots clés et des thèmes récurrents et ils nous permettent de créer un questionnaire qui ne serait ni la projection de nos idées ni une production théorique, mais au contraire un outil pensé exactement pour les exigences de cette enquête. Nos questionnaires, rédigés en langue italienne pour mettre les interviewés à l'aise et pour confirmer que notre but n'était pas celui de vérifier les compétences des personnes concernées, suivent une approche mixte, quantitative et qualitative, présentant des questions fermées et des questions ouvertes que nous illustrerons dans ce chapitre.

3.2.3 Les entretiens préalables

En psychologie sociale l'entretien, une interrelation qui a lieu dans un espace interlocutoire (GHIGLIONE 1987), permet, en tant qu'outil de recherche : la mise en

[83] Je suis un homme et rien de ce qui est humain, je crois, ne m'est étranger (*Heautontimorumenos* v. 77)

relation de deux ou plusieurs individus, engendrant une certaine égalité entre les protagonistes ; un échange d'informations entre des interlocuteurs où ce n'est que dans la mesure où le sujet croit en la valeur de cet échange qu'il sera coopérant et apportera un maximum d'informations.

L'entretien implique aussi l'ouverture au changement. L'intervieweur devient autre par le fait qu'il a vécu une situation et reçu une certaine information, il se transforme du fait de cet échange.

Les entretiens préalables à notre enquête ont été fondamentaux pour repérer les mots clés et les thèmes récurrents des acteurs du Fle, de manière à pouvoir rédiger des questionnaires stimulants et essayer de ne pas y insérer machinalement nos idées sur la situation. Ces interviews semi-directives, conduites à partir d'un canevas flexible et en donnant libre cours aux réflexions des protagonistes, ont concerné 3 petits groupes d'un/deux enseignants à la fois et 1 groupe d'une dizaine d'apprenants. Nous admettons d'ores et déjà que ces groupes ne sont pas représentatifs de la situation générale : en effet tous les apprenants fréquentent un lycée linguistique, une seule enseignante concernée travaille au collège, tous les autres au lycée : comme on dira encore le long de ce travail, les conditions idéales d'enquête ne correspondent presque jamais aux réelles possibilités du chercheur et, ainsi, nous n'avons pu proposer ces entretiens qu'aux collègues les plus disponibles pour offrir leur temps et celui de leurs apprenants. Dans ce cas, nous avons eu soin de demander la composition d'un groupe assez varié en ce qui concerne l'âge, les résultats scolaires et leurs antécédents par rapport au français langue étrangère.

Tous les entretiens, effectués et traduits entre janvier et mars 2012, ont été vidéo enregistrés pour éviter de bloquer la communication à travers la prise de notes ; nous sommes bien conscients du fait que l'enregistrement peut lui aussi modifier la conversation et notre choix est assumé : après avoir considéré les risques dans les deux cas, nous avons choisi la méthode la plus fluide et l'outil qui pourrait le plus aisément être oublié une fois le discours commencé. On a demandé aux parents la permission de filmer les apprenants selon les dispositions de la loi italienne [84], en précisant la nature

[84] Document en annexe.

de l'interview et en assurant l'anonymat, tout comme l'utilisation des tournages aux seules fins de l'enquête.

Les entretiens-enseignants

Quelques considérations préalables sont nécessaires avant de présenter les entretiens effectués. D'abord, les questions posées aux enseignants n'ont pas été toujours exactement les mêmes puisqu'on a essayé de suivre les associations d'idées qui émergeraient pendant le dialogue ; deuxièmement nous avons dû, forcément, inviter les interviewés à faire des généralisations tout en expliquant qu'on était en train de faire une sorte de remue-méninges guidé.

Traduction du canevas des questions pour les entretiens avec les enseignants (janvier-février 2012)

1. Comment vivez-vous votre métier ? Pourquoi l'avez-vous choisi ?
2. Comment vous représentez-vous la discipline que vous enseignez ? Qu'est-ce qu'elle signifie pour vous ? Quelles images évoque-t-elle ? Quelles valeurs ?
3. Dans mon enquête, je m'occuperai des représentations culturelles du français en Italie, de la manière dont il est vu, des préjugés répandus. Selon votre expérience quels sont les qualités et les défauts des Français et du pays dont vous enseignez la culture ?
4. Quelle est la représentation fournie par les autres (apprenants, familles, société, média) ? Cette représentation a-t-elle changé pendant ces dernières années ?
5. Après quel type de parcours les apprenants choisissent-ils le français au lycée ? Il y a toujours une continuation depuis le collège ?
6. Pensez-vous que notre territoire ressente d'une influence de la culture française ? L'offre culturelle (théâtre, art, associations) amène-t-elle à Modène quelques éléments français ? En particulier connaissez-vous l'ACIF [85] de la ville ?
7. Votre métier a-t-il changé dans les années ? Si oui, pourquoi ?
8. Quelle est votre opinion sur la SSIS ? Avez-vous eu des expériences de collaboration [86] dont vous pouvez parler ? Que pensez-vous de sa fermeture ?

---

[85] Associazione culturale italo-francese.

[86] Les cours de la SSIS étaient délivrés par des enseignants de lycée et des professeurs universitaires en nombre égal. D'autres enseignants, du collège et du lycée, avaient le rôle de tuteur pour les futurs enseignants pendant les mois de stage dans les classes.

9. Tout en reconnaissant la difficulté et la délicatesse d'une telle généralisation, quel est d'après vous le niveau de préparation (professionnelle et humaine) des enseignants de français ?
10. Quelle est l'actuelle situation du français à l'école ? Et celle des autres langues ? Pensez-vous qu'il s'agit d'une discipline "en danger d'extinction" ?
11. Qu'est-ce qu'il faudrait améliorer d'après vous dans l'enseignement de la discipline ? Qu'est-ce qui influence négativement ou positivement l'approche en classe ? Quelles sont les pratiques vertueuses qu'il faudrait diffuser ? Quelles sont les représentations à stimuler ?
12. Quelle est votre opinion sur les manuels proposés pour le FLE ? Quelle différence existe-t-il entre ceux d'aujourd'hui et ceux du passé ?
13. Comment et selon quels principes effectuez-vous le choix des contenus de vos cours ?
14. Que pensez-vous du Cadre Commun Européen ? Et des certifications comme le DELF/ DALF ?
15. Que pouvez-vous dire des indications ministérielles ? Ont-elles changé dans le temps ? Comment ? Dans quelle direction ? Quelle place émerge pour les deuxièmes langues étrangères et notamment pour le français ? Les programmes véhiculent-ils une idée de langue française, une méthodologie ?
16. Que pensez-vous du contrôle des enseignants "à la française" ?
17. Connaissez-vous et pouvez-vous parler des dispositifs tels que Comenius, Esabac et CLIL/ÉMILE ?

Tous les professeurs interviewés possèdent une longue expérience en FLE (plus de 20 ans en moyenne) et occupent un poste fixe et ont un CDI dans le même établissement depuis longtemps (ce qui n'est pas évident en Italie).

Malgré les efforts, je n'ai pas pu les interviewer tous ensemble : comme ils proviennent de 5 établissements différents il a été impossible de trouver une journée où tous pouvaient être disponibles en même temps. Nous présentons maintenant les enseignants concernés dans l'ordre dans lequel nous les avons rencontrés.

Pour la ville de Modène, nous avons écouté trois enseignants :

- E1 vient de partir à la retraite, il a été directeur des cours de formation continue de l'Associazione Italo Francese de Modène, il a travaillé -comme enseignant et comme tuteur de stage- à la SSIS de l'Université de Parme pour la formation des enseignants. Il a enseigné auprès du plus renommé lycée linguistique de la ville en y introduisant l'Esabac, et à la faculté d'interprètes et traducteurs de Forlì (Université de Bologne) ;

- E2 est enseignante dans le même lycée où elle gère le projet Esabac, elle organise souvent des échanges et des voyages d'études en France. Elle a été, depuis le début, la plus disponible pour nous faire accéder à son établissement scolaire ;
- E3 enseigne au collège et a collaboré pour les stages de la SSIS. Après avoir enseigné pendant longtemps dans un village de la province de Modène où elle a réalisé un projet d'échange très important avec un village français sur la base d'analogies dans les événements à l'époque de la IIe Guerre mondiale. Elle travaille maintenant à Modène où elle organise chaque année une semaine de voyage d'étude en France pour les classes en fin de cycle.

Pour la province de Modène, nous avons pu discuter avec :

- E4, une collègue de lycée linguistique qui vient de publier un manuel de littérature avec une maison d'édition italienne très réputée ;
- E5 qui enseigne au lycée technique, dans la section de langues pour le commerce (fortement pénalisée par la Réforme Gelmini) ;
- E6, professeure au lycée professionnel, a la plus longue expérience en CDD avec 15 années environ de travail en tant que vacataire.

Essayons maintenant de résumer les résultats de ces entretiens, présentés à travers des catégories thématiques et des extraits que nous considérons comme les plus frappants : les enseignants seront alors indiqués selon la numérotation ci-dessus (E1, E2, etc..), notre intervention dans le discours sera signalée par C (chercheur). La méthode de transcription de l'oral que nous avons adoptée est décrite par Boyer (2006 : 13) :

- X, XX : mot ou groupe de mots inaudible(s), non compris par les transcripteurs ;
- syllabe ou mot en majuscule : intensité particulière ;
- /, //, /// (voire ////, /////) : pause plus ou moins longue ;
- ? : intonation interrogative ;
- [rire] : commentaire, information du transcripteur concernant un fait, un comportement non verbal ;
- les guillemets sont utilisés pour signaler les discours rapportés ;
- l'italique : indique alternance des langues.

Le choix de la profession

Les raisons citées sont : le désir de voir changer les autres autour de soi et changer soi-même ; le plaisir du contact avec les adolescents et l'enthousiasme pour l'enseignement ; la grande passion pour le français avec une envie de la partager ; la curiosité pour un pays dont la culture est retentissante ; la satisfaction d'enseigner une langue bien connue, maîtrisée ; la rencontre fondamentale avec des professeurs compétents et gratifiants au point de déclencher l'émulation (certains parlent d'*imprinting*) ; l'amour pour la relation interpersonnelle ; le désir de se mettre à l'épreuve ; certains citent l'expérience en tant que scouts, expérience importante pour apprendre la gestion des groupes.

> le rapport avec les adolescents a été tout de suite naturel // je m'amuse beaucoup plus avec eux qu'avec les adultes avec lesquels je suis / oui / un peu intolérante (E3)

Les images associées à la langue et à la culture françaises

La langue et la culture ont un pouvoir d'attraction que les enseignants essaient de communiquer : on apprécie la musicalité de la langue ;

> l'histoire d'une civilisation importante pour l'humanité entière (E2)

et d'une richesse enthousiasmante (plusieurs enseignants associent d'emblée la France à l'époque des Lumières, aux philosophes) ; l'attitude d'une culture qui veut comprendre le monde, l'organiser, l'expliquer en allant en même temps à la recherche d'une poésie et d'une harmonie ; une disponibilité au débat considérée un exemple important d'approche de la vie à offrir aux lycéens.

Le pays est très beau et vital, on l'associe au goût du voyage, à l'envie de connaître les autres. Spontanément, certains collègues ayant étudié aussi l'anglais font des comparaisons entre cette langue/civilisation et le français qui apparaîtrait

> plus familial / plus charmant / proche de l'Italie et en même temps différent /, mais de manière non choquante (E3)

Un autre aspect très apprécié est

> l'amour des Français pour leur pays et leur langue / tout comme un grand sentiment civique (E2)

Vertus et défauts des Français

Les enseignants concernés signalent la disponibilité au dialogue, le désir de réaliser les choses et la capacité de les faire rapidement, une attitude positive, constructive, stimulante de voir les choses, la volonté de faire face aux problèmes ; une ouverture vers le beau, l'art, l'amélioration des villes, le soin pour la nature, la valorisation soigneuse de ce qu'il y a de beau ; l'aménité dans les rapports humains ; les comportements généralement agréables, contrairement au préjugé italien qui voit les Français assez snobs.

Parmi les défauts des Français, il y aurait une très grande peur ou gêne quand ils ne comprennent pas l'autre (langue, actions, habitudes [87]) et ce qui peut les rendre froids. Parfois il y a une certaine rigidité, un manque de souplesse, une difficulté à comprendre l'autre sans avoir un schéma, une catégorie, l'impossibilité de s'abandonner à l'intuition. D'autres professeurs remarquent une attitude hautaine lors des échanges scolaires où les collègues français s'attendraient à beaucoup d'attentions sans les offrir à leur tour, tout comme dans les familles d'accueil : les familles françaises n'étant pas protectrices à l'italienne, elles pourraient sembler inhospitalières, les italiennes peuvent être perçues comme envahissantes par les Français [88] . Les Canadiens sont généralement plus ouverts et gentils que les Français selon l'expérience des collègues organisant des échanges

[87] Par exemple l'habitude italienne de ne pas dire bonjour/au revoir dans les magasins est souvent citée comme source d'irritation lors de voyages scolaires en France : les Français se scandalisent, ils deviennent hautains ou désagréables et les apprenants italiens (non préparés) ne comprennent pas ce qui s'est passé.

[88] Néanmoins cet aspect est récupéré en classe pour expliquer les attitudes différentes des parents et la responsabilisation plus précoce des enfants.

scolaires : parfois les Français peuvent être agaçants dans leur conviction qu'en France tout est bien organisé et qu'en Italie rien ne fonctionne ; certaines régions françaises sont perçues comme plus accueillantes, notamment la Bretagne. Ce que l'on n'aime pas des Français est une certaine autoréférentialité. On souligne néanmoins que l'amitié construite dans le temps avec les collègues des échanges est vraiment profonde et satisfaisante.

La perception italienne de la France et des Français

Suite à des expériences négatives en tant que touristes, les gens perçoivent les Français comme froids. Les idées reçues et les lieux communs sont innombrables et concernent surtout la gastronomie, la politique, l'attitude hautaine [89]. Malgré cela, on observe une augmentation de l'intérêt et du respect pour le pays.

> l'antagonisme entre l'Italie et la France semblerait naturel / le préjugé typique que les Italiens collent aux Français est le snobisme / le sentiment de supériorité par rapport aux autres / et notamment aux Italiens // en classe par contre les apprenants sont frappés par cette fierté nationale des Français / un sentiment inconnu en Italie (E2)

Certains apprenants aiment passionnément les sons de la langue française, d'autres choisissent le français tout simplement parce qu'ils le trouvent plus facile que l'allemand.

Cependant la plupart des enseignants remarquent une grande curiosité des apprenants envers la culture de l'Autre et envers les expressions langagières : les clichés ne sont donc pas des obstacles, ce sont des stéréotypes intemporels, mais le contact maintenant

[89] La période de notre entretien est celle du célèbre sourire de Sarkozy et de Merkel en parlant de Berlusconi : l'événement sera très cité par les professeurs et par les apprenants comme exemple du sentiment de supériorité attribué aux Français. Pour certains de nos enseignants, le fait de se plaindre de cet épisode cache un provincialisme, un manque d'assurance, une peur d'être inférieurs qui rend paranoïaque jusqu'au point de donner trop d'importance à certains faits ; pour d'autres il s'agit d'un sourire justifié et ils souffrent du fait d'être représenté politiquement par un homme ridiculisé en public. Toujours est-il qu'on en a beaucoup parlé.

est plus fréquent grâce aux voyages, aux échanges, aux nouvelles technologies et cela aiderait dans l'enseignement.

Les deux systèmes scolaires, italien et français

On apprécie beaucoup la structure de l'État et de la société, mais les enseignants interviewés pensent que certains aspects sont peu soignés : par exemple l'éducation française ne s'occupe pas des lycéens sur le plan de la relation avec l'adulte/l'enseignant qui est vu comme un antagoniste, alors que dans la mentalité italienne celui-ci devrait être sévère et sérieux, mais avoir un rôle d'éducateur et d'exemple.
L'enseignant de lycée est tellement contrôlé en France qu'il n'a presque pas la liberté de choisir les sujets à proposer à ses classes et la méthodologie qu'il juge la plus indiquée : être évalué et observé selon des schémas n'est pas toujours positif. Les enseignants italiens citent par contre la liberté d'enseignement qui leur aurait fourni une grande sensation de responsabilité, de passion, d'engagement, d'enthousiasme.

Le contrôle du travail des enseignants

Puisque les choses ne sont pas réglementées précisément,

> si l'on a du génie et de l'initiative on peut se construire son propre univers en liberté et être créatif dans ce travail / se sentir vraiment le maitre de ce que l'on fait /, mais sans idées claires ni motivation personnelle / on est sans guide / sans contrôle et à ce point-là il y a des profs qui se fichent complètement de leur travail (E1)

L'idée du professeur qu'on vient de citer serait de renforcer le système des inspecteurs (maintenant ils s'occupent de vérifier la bureaucratie) et de créer un groupe de personnes préparées dans la discipline, qui enseignent elles-mêmes et aident les jeunes enseignants, ou ceux qui sont en difficulté, pour résoudre les problèmes, voire bloquer quelqu'un qui ne devrait pas enseigner ; ce genre d'inspecteur ne peut pas être un

contrôleur du programme, on rêverait d'une école pour inspecteurs qui deviennent un vrai soutien pour les professeurs.

La formation et le rôle des enseignants

Les professeurs participant à notre entretien perçoivent une baisse dans la préparation et ils donnent une évaluation négative des collègues, surtout pour la connaissance approximative de la langue qui les empêcherait de voir les fautes des élèves, même les plus banales. Il faudrait donc s'engager pour un perfectionnement autonome continu. Selon nos interviewés

> un vrai professeur pense 7 jours sur 7 à son métier / il a un grand désir de se perfectionner / de résoudre les problèmes // il évite l'attitude de celui qui va en classe comme un employé se rendant au bureau / cela est offensif envers les citoyens /puisque c'est un DEVOIR d'offrir une éducation de TRÈS haut niveau (E1)

Parfois il y a une façon de voir l'apprentissage comme quelque chose de mécanique : nos enseignants soulignent par contre que les adolescents ne sont pas des machines et que les professeurs ne sont pas là seulement pour enseigner une langue et ses règles qui seront tout de suite oubliées : cela n'aurait même pas de sens, il s'agirait d'un effort inutile, car on peut très bien vivre même sans connaître le français ou les langues en général,

> cela devient IMPORTANT et très utile si étudier une langue devient apprendre à penser, / à sentir / à se poser des questions / à critiquer / à s'étonner / à être curieux / à se mettre à la place des autres / à aimer le monde qui nous entoure / à s'approcher de l'art, du beau ou de la science // sans ce but ultime l'enseignement c'est un gaspillage de temps (E1)

Outre la compétence, la vison claire des buts éducatifs,

> l'enseignant joue un rôle ÉNORME aussi sur la motivation des apprenants / et on s'en occupe assez mal / on devrait réfléchir beaucoup plus / tous ensemble / sur cela (E3)

La SSIS, école de spécialisation pour enseignants du secondaire

Le seul professeur de nos groupes ayant eu une expérience d'enseignement à la SSIS, a beaucoup aimé cette possibilité et regrette sa fermeture, tout en admettant qu'elle devait changer. Cette fermeture aurait laissé un vide important puisque le niveau des étudiants de la SSIS, futurs professeurs, était bon : il explique en effet qu'être sélectionnés était déjà un succès, fréquenter cette école était très prenant, donc les personnes inscrites étaient fortement motivées et intéressées, elles désiraient vraiment être professeurs ; dans son opinion un concours serait autre chose parce que n'importe qui peut s'inscrire et peut obtenir un poste parfois seulement s'il a de la chance.

Les autres professeurs se plaignent de l'organisation des stages effectués dans leurs classes et se disent tout compte fait favorables à la fermeture de l'école de spécialisation à cause de son coût élevé ; ils sont carrément plus favorables aux grands concours, suivi par exemple d'une année de stage avec un collègue expert. Pour ceux-ci la SSIS aurait été un échec à cause du manque d'un vrai dialogue entre le monde universitaire et les écoles.

Tous pensent qu'un enseignant doit avoir une compétence pédagogique et une compétence disciplinaire, et qu'il faudrait vérifier les deux tout au long de sa carrière puisque, en effet

> si à la base de toute opération de réforme / il n'y a pas une réflexion sur le rôle de l'enseignant / rien ne va s'améliorer (E4)

Ils insistent sur le fait que "ce n'est pas un métier pour tous" et qu'il faudrait le dire haut et fort.

Communications ministérielles et programmes

Ce sujet engendre la même réaction chez tous les interviewés, une réaction amère, exprimée avec tristesse ou ironie selon les cas. Quant aux programmes du Ministère :

> JAMAIS vu un vrai programme ministériel pendant 35 ans de carrière // il n'y a que des indications vagues permettant de choisir en liberté // les programmes existent dans les autres pays / où les professeurs doivent suivre les indications / sont visités par les inspecteurs (E1)

Il n'y a donc pas UNE idée de français véhiculée, chaque enseignant a la sienne !
Tous soulignent, de manière différente, mais avec les mêmes intentions, que

> le ministère ne fait aucune réflexion sérieuse sur les langues ni sur l'éducation en général / dans les programmes / il n'y a aucune valeur pédagogique ni didactique // ce sont des idées confuses / c'est du vide // on est seul (E4)

L'exemple cité par une collègue est éclairant :

> dans les instituts techniques les indications pour les langues sont exactement les mêmes dans toutes les filières / là où le curriculum des études et les parcours sont totalement différents / par exemple dans la filière commerce et dans la filière tourisme (E5)

La situation du français dans les établissements d'enseignement

L'anglais est toujours la première langue étrangère, les enseignants de lycée linguistique nous confirment que le français peut être deuxième ou troisième langue, les autres langues présentes sont l'espagnol -dont la mode ne fait que s'affirmer- et

l'allemand -en sérieuses difficultés-. En général, les professeurs que nous avons écoutés témoignent que

> à partir du moment où l'on a rendu l'anglais obligatoire / l'étude d'une autre langue se fait avec plus de passion (E2)

Les collègues de lycée s'occupant d'accueillir les ressortissants du collège soutiennent que très souvent ceux-ci manifestent le désir de ne pas continuer avec le français 2e langue [90] : ces élèves ont été complètement lassés, voire dégoûtés par les professeurs de FLE du collège, car il y aurait en circulation une façon d'enseigner le français et la grammaire très superficielle et les manuels manqueraient totalement d'intérêt.
L'enseignante de collège interviewée explique que dans son école on vient de créer des sections d'espagnol pour répondre à une demande croissante ; elle cite l'idée, désormais très répandue, selon laquelle l'étude de cette langue offre des possibilités de travail nombreuses vu la diffusion de l'espagnol dans le monde, par contre le français subirait le stéréotype d'être peu utile ou trop semblable au dialecte local. Elle souligne la nécessité de travailler beaucoup plus qu'avant pour la motivation

> organiser des activités comme le théâtre en langue étrangère / les voyages / les échanges / l'appel des lecteurs natifs dès le collège // voilà ce qu'on fait et que / ni l'anglais ni l'espagnol / n'ont la nécessité de faire (E3)

Au lycée linguistique, on signale la diminution des heures de français par semaine : de 5 heures à 3 heures à cause de la Réforme Gelmini. La fascination pour l'espagnol augmente sans cesse, ensuite les enseignants reviennent encore sur le passage du collège au lycée :

---

[90] comme cela se produit dans la presque totalité des collèges.

> souvent au collège ils reçoivent un enseignement désuet / ils ne parlent pas / ils ne font que de la grammaire // l'espagnol est une présence récente dans l'école italienne / il y a donc des enseignants plus jeunes et plus modernes (E2)

Les enseignants de première année de lycée doivent véritablement reconquérir les apprenants, ils répètent que

> tout dépend de la manière dont les professeurs véhiculent la langue // les ados sont curieux / créatifs / ouverts / ils se mettent en question // leur donner une langue véhiculaire pour connaître le monde est un beau pari (E2)

La discipline est considérée comme en danger :

> dans les lycées professionnels et techniques les collègues des autres disciplines perçoivent CARRÉMENT le français comme inutile / le but de ces établissements étant uniquement centré sur la formation de futurs employés // non d'une personne (E5)

On discute du fait qu'on limite les perspectives de vie si l'on n'offre pas de la diversité à l'école, empêchant les adolescents de se découvrir eux-mêmes : comment peuvent-ils rencontrer certaines choses dans leur vie si l'on ne les leur présente pas à l'école ? Ils rappellent que la Réforme Gelmini a réduit surtout les heures des deuxièmes langues étrangères : comme on a déjà dit elles sont au nombre de trois au lycée linguistique, au lycée professionnel elles ne sont désormais que deux.

> C : notre discipline est-elle en péril d'extinction ?
> E1 : comme toutes les disciplines nettement culturelles ! l'extinction a déjà commencé / quand les collègues enseignent sans donner un poids / un sens / un but précis // c'est un phénomène qui concerne toute la culture / la formation

Désirs et besoins

> il faudrait néanmoins parler de didactique / à l'école personne n'en parle / notre méthodologie peut donc être dépassée / par contre les apprenants sont toujours jeunes et de plus en plus rapides // c'est l'approche à la langue qui compte / le rapport humain / l'enseignant représente la langue // c'est la didactique qui fait la différence (E4)

Il faudrait évaluer sérieusement le travail des enseignants, connaître aussi l'opinion des apprenants :

> les professeurs italiens ne s'ouvrent pas aux critiques /,mais cet aspect nous rapprocherait des citoyens (E4)

Les écoles demanderaient une gestion moins bureaucratique :

> cet aspect supprime souvent l'enthousiasme, ce sentiment étant la base du métier, vu le salaire ridicule, alors il faudrait éviter d'embarrasser les enseignants (E4)

Souvent les proviseurs n'ont pas les capacités humaines et professionnelles nécessaires et l'union des établissements [91] rend les choses encore plus rigides. Un autre besoin souligné serait celui d'une plus grande confrontation entre collègues, qui stimulerait et soutiendrait.

Les manuels et l'étude de la littérature

Trop souvent, "l'effort éditorial repose sur le vide, sur l'apparence" (E4) : il n'y aurait pas de changements pour ce qui concerne la structure pédagogique et didactique,

[91] Ces dernières années on signale le phénomène du rattachement administratif de deux établissements à la fois, souvent très différents entre eux (primaire et collège ; collège et lycée ; lycée professionnel et lycée technique) ou éloigné géographiquement, sous la houlette d'un seul proviseur.

la méthodologie, par exemple les questionnaires présents dans les manuels de littérature sont lamentables. Il n'y a pas un itinéraire, un fil rouge, un objectif clair et compréhensible aux usagers qui ne comprennent pas la raison des exercices, donc

> il n'y a pas un apprentissage réussi si les élèves s'exécutent /, car ils sont obligés // ils doivent pressentir dès le début / et ensuite comprendre très bien / qu'ils sont en train de faire quelque chose d'important (E1)

Il existe 5 types de manuels, correspondant à 5 aspects enseignés : méthode, grammaire, civilisation, littérature, tourisme/commerce. Les méthodes se sont améliorées, mais "il ne faudrait pas adopter celles conçues par des auteurs italiens" (E4) ; les grammaires ne sont jamais amusantes ; les manuels de civilisation sont absurdes puisqu'ils vieillissent en quelques mois ; la littérature est enseignée désormais seulement dans les lycées linguistiques (les trois dernières années), mais, comme le nombre d'heures a baissé, l'approche devrait changer, par exemple un parcours par thèmes, par auteurs ou sur quelques oeuvres intégrales à analyser,

> on pourrait / par exemple / étudier 10 auteurs en trois années / ou 10 ouvrages / et puis au cours des heures restantes proposer autre chose / puisqu'on n'a que 3 heures par semaine au lycée linguistique // on pourrait dire se donner la liberté de dire / pour ce mois on fait cet auteur / le mois suivant de l'actualité / etc. // les anthologies vont peut-être disparaître / elles ont du sens à l'université (E4)

Il faudrait donc en finir avec l'approche généraliste des manuels de littérature (ou plutôt d'histoire de la littérature), par exemple

> c'est fou de partir du Moyen Âge quand ils ont 15 ans / c'est difficile / et on leur présente trop tôt une période intéressante, mais complexe (E5)

Tout le monde serait donc d'accord pour garder l'étude de la littérature, mais en changeant la méthode, en proposant un petit nombre d'auteurs, analysés à fond, en évitant

> les questions guidées, qui amènent les apprenants à fournir la réponse que tu veux (E4)

Tous les interviewés admettent une aversion pour les activités pédagogiques proposées par les manuels, le désir et l'effort pour éviter les activités banales qui sont ennuyeuses pour les élèves et les professeurs.
Les enseignants soulignent en outre que la langue de la littérature n'est pas la langue parlée dans le pays donc il faut être conscients du fait qu' "on met les apprenants toujours face à une dichotomie" (E4).

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

Certains collègues l'estiment un bon outil, un instrument d'organisation des éléments fondamentaux qu'il faudrait mieux connaître, car "on n'a pas vraiment réfléchi sur la manière de l'intégrer dans nos cours" (E4). L'effort, depuis 30 ans, pour se demander quels sont les besoins des apprenants et pour trouver un ordre prioritaire à ces aspects est noble et manifeste le désir d'en finir avec un enseignement descriptif, absurde et tombé de haut. Cependant, la naissance du Cadre est intimement liée aux évolutions des certifications des connaissances langagières sur lesquelles les avis sont nettement négatifs.

Les certifications

Selon 'nos' professeurs l'un des résultats les plus importants du Cadre c'est la prolifération des certifications internationales de connaissance de la langue, donc une tendance à classer, à mesurer mécaniquement les acquisitions et à les certifier avec une attestation et

> cela transmet l'idée de langue comme instrument / comme un marteau ou un tournevis / donc l'idée d'un objet dont on devrait se servir pour obtenir des résultats // même si c'est évident que TOUT est instrument / cette idée ne doit pas être transmise idéologiquement / l'éducation n'est pas là pour donner des instruments (E1)

On plaide l'aspect formatif de l'éducation puisque

> si tu es éduqué et formé / tu sauras utiliser les choses apprises en tant qu'instruments / par contre si on se limite à l'usage pratique / fonctionnel de la langue c'est une DÉVASTATION culturelle (E1)

Toutes les écoles des enseignants interviewés proposent les certifications aux apprenants, mais les professeurs pensent que, malgré l'aspect positif du fait d'être examiné par un autre enseignant, elles coûtent vraiment trop cher, que "c'est un business, surtout quand tout le monde réussit".
Un dernier élément d'analyse concerne le manque de transparence sur la reconnaissance des certifications puisque certaines Universités ne reconnaissent pas celles des Alliances et font leurs certifications internes ; en général "il faudrait rappeler aux Alliances qu'il faut se rendre plus ouverts et abordables, leurs propositions sont souvent élitaires et/ou trop chères" (E4), aspect qui semble confirmer le stéréotype qui veut les Français snobs et hautains.

Présence perçue de la culture française dans le territoire de la province de Modène

La saison théâtrale de Modène offre très souvent du Molière (en italien, naturellement), mais il n' y aurait aucune présence française particulière dans le territoire.
Des spectacles en langue sont produits pour les écoles ; le *Festival del Racconto* de Carpi ou le *Festival della Letteratura* à Mantoue présentent souvent des auteurs ou des

personnages français, mais cela n'est pas le symptôme d'une prédilection pour la France.

L'association des enseignants de français et les jeunes collègues

Certaines associations de Modène comme le *Spazio Teatro Cyrano ou* l'*Associazione Italo-Francese* ont un lien direct avec la francophonie. L'un des professeurs interviewés était parmi les fondateurs de l'Association et raconte "qu'on a fait des choses très utiles dans le passé, mais la situation a beaucoup changé" (E1). On proposait des débats ou des ciné-clubs publics, mais sans un grand succès ; les professeurs remarquent que les villes de Parme et de Bologne ont une tout autre tradition par rapport à la francité. L'association demande beaucoup de temps et d'engagement, en outre ce sont toujours les mêmes depuis 15-20 ans, ils signalent le manque d'intérêt et d'apport de collaboration des collègues plus jeunes, des étudiants ou des citoyens.
Autrefois les stages de formation organisés par l'association avaient un vaste public, on apprenait beaucoup au sujet de la méthodologie, "maintenant les enseignants sont plus seuls"(E6). Une collègue souligne la difficulté de blâmer le manque de participation des enseignants plus jeunes, à la motivation bien plus faible vu la situation de précarité professionnelle ; elle ajoute que de nos jours il est bien plus facile qu'auparavant de repérer des informations chez soi sur internet. On se souvient de ces cours de l'association comme des stages très intéressants, tout comme des présentations des livres ou des manuels, on s'occupait surtout de didactique et d'auteurs littéraires.
Il faut signaler, comme le précise un collègue, que

> ces stages étaient importants pour une évolution de carrière / années 1980-1990 / ensuite les attentes ont été déçues / au niveau politique et social par conséquent / l'éducation nationale a commencé à être maltraitée // il y a eu alors un éloignement de l'association // l'intérêt des enseignants s'est écroulé / il y a une baisse de la motivation et une sorte de désespoir, car on se sent abandonné des institutions / TRAHI / dévalué // c'est une responsabilité politique ÉNORME (E1)

Le travail a changé : difficultés externes à la classe

Les collègues soutiennent que la passion pour la didactique et la recherche a disparu, qu'autrefois les rencontres pour se confronter sur le travail, les colloques, les séminaires d'autoformation étaient fréquents, par contre

> ces 20 dernières années s'est installée en Italie une mentalité pernicieuse qui voudrait presque ridiculiser ceux qui s'occupent de culture // en plus ceux-ci ont des difficultés pratiques et vivent un sentiment d'inutilité et de frustration /, car on n'est pas valorisé ni humainement ni économiquement / au contraire on est maltraités (E1)

Certains professeurs, en plus, souffrent des rapports entretenus avec les parents des lycéens, ils se sentent au service des familles. On voit souvent des collègues sous pression à cause du proviseur ou des parents : E1 souligne combien tout cela est mauvais et élimine l'élément essentiel pour l'enseignement c'est-à-dire le sentiment d'indépendance que doit avoir un adulte responsable, ouvert, disponible à se mettre en question, mais qui devrait rester maître de soi et de son métier. Nous demandons s'il y a un moyen de résister à tout cela et on nous répond que tout se joue seulement au niveau personnel et qu'il faut

> s'engager au maximum pour témoigner ses idées / ses valeurs / la beauté de ce que l'on fait // chaque personne qui ressent cela doit chercher à le transmettre aux autres / apprenants / parents / conseil de classe / conseil d'établissement / puisque cela a des retombées / il FAUT dialoguer / il n'y a aucune autre solution sauf celle-ci (E1)

Le travail a changé : difficultés internes à la classe

- LES TYPES D'ÉCOLES ET LES JEUNES GÉNÉRATIONS

Selon les enseignants concernés, il est désormais très difficile d'enseigner dans les lycées professionnels puisque les apprenants sont très seuls et sans contrôle. Les jeunes ont changé, en plus le public change beaucoup plus qu'auparavant selon les établissements : les devoirs à la maison ne sont pas du tout pris en considération au lycée professionnel, il faut pour cela continuer à varier les activités et à motiver les apprenants.

Notre enquête révèle que beaucoup de collègues trouvent que les difficultés de ces derniers temps sont dues au changement de génération, ils disent que les ados sont impolis, ils travaillent de moins en moins, etc. ; un collègue estime qu'on disait déjà tout ça au XVII siècle!

> c'est vrai /, mais en même temps c'est une bêtise // c'est évident que les jeunes changent / si le prof n'est pas capable de SENTIR le changement et d'adapter son comportement / sans changer ses valeurs/ à ceux qui sont devant lui alors il devrait changer de route // tant qu'il est curieux de ces changements / tant qu'il n'est pas déprimé à cause d'eux // eh oui même la dépression est une chose très grave / l'amertume... il y en a qui pensent au bon vieux temps... mais comment ça ?? Lisons les témoignages de ce que l'enseignement était à l'époque de Montaigne ou de Pascal / un désastre / et les enseignants ils souffraient pour de bon //… les difficultés sont toujours les mêmes d'après moi / la société change / plusieurs choses changent / l'enseignant doit rester vigilant / en éveil / puis les difficultés oui // est-ce que quelqu'un a jamais dit que c'est facile ??? JAMAIS (E1)

- LA LECTURE

Un problème très cité dans nos entretiens c'est le fait que les apprenants lisent très peu, qu'ils ont un langage très pauvre, même en italien et que les catégories grammaticales sont inconnues. Il faudrait trouver toujours des stratégies nouvelles pour expliquer la langue, par exemple

> répéter les structures / en les faisant écouter / en fixant des phrases / donc assimiler par la pratique / plutôt qu'à travers la grammaire pure (E5)

Les passionner à la lecture est un objectif important pour tous, mais “comment est-il pensable de les atteindre en proposant une littérature déjà sectionnée, mâchée, par extraits brefs et stériles ? Comment les passionner à une histoire, au plaisir de se laisser conduire par un récit ?” (E4). Une collègue choisit de ne pas imposer des lectures pendant l’été, mais de présenter aux classes un éventail de propositions dans lequel on peut choisir ; cela est très fatigant, pour l’enseignant, mais productif puisque les apprenants ensuite présentent en classe le livre choisi en passionnant ses camarades. “Les enseignants de langues ont toujours été les plus modernes en didactique, maintenant nous nous sommes un peu immobilisés” (E4).

L’enthousiasme malgré tout

D’après un collègue, le travail s’est amélioré et “cela est surprenant par rapport au cadre si gris que l’on a peint” (E1)! Il insiste sur le fait que ce travail peut encore être merveilleux, mais il faut que certaines choses soient très claires, il faut avoir des coordonnées : avant tout l’indépendance, l’autonomie de l’enseignant ; sa responsabilisation ; la valeur de ce que l’on fait :

> si on a cette certitude / même si l’on se trouve dans une école peu stimulante ou médiocre nous avons la RICHESSE la plus grande / les élèves / des êtres humains / des adolescents qui te regardent en tant qu’adulte qui juge / qui est jugé / pris comme exemple / cela est super / c’est un défi incroyable et chaque discours sur la salle de classe / le nombre d’élèves par classe / le proviseur / les parents ne vaut rien par rapport au fait réel d'être en classe en face de jeunes ados / en phase de formation / envers lesquels nous avons des responsabilités énormes / ces êtres humains qui nous étudient et / même dans le pire des cas / leur regard nous sollicite de façon incroyable puisque tout est message / même l’indifférence // c’est un défi énorme et c’est là que se joue le match / qui sommes-nous? que savons-nous? avons-nous envie d’enseigner ? (E1)

Plus l'on est sûr du métier et de la valeur de ce que l'on propose plus on a de grandes satisfactions et l'on peut créer de bons rapports.

La féminisation de la profession, la féminisation de la discipline, le genre perçu de la langue

Nous avons touché ce sujet en interviewant le seul professeur du groupe qui exprime ainsi son opinion :

> c'est le salaire si bas qui porte à la féminisation du métier / et non pas la nature du métier // une présence mixte serait idéale / un reflet du monde pour offrir des modèles positifs et équilibrés aux jeunes // le salaire des profs italiens est décourageant / avilissant / pas viril // il y a aussi l'aspect culturel / anthropologique / par exemple dans un lycée industriel ou professionnel il y a beaucoup d'hommes / dans un lycée linguistique il n'y a que des femmes ou presque / certaines disciplines plus techniques sont enseignées par les hommes / les lettres et l'aspect humaniste sont généralement féminins // en outre l'instruction italienne a un caractère humaniste et donc plus féminin (E1)

Il continue sa réflexion ci-dessus avec une autre considération que nous citons intégralement, avec notre intervention :

> (E1) l'homme / depuis les cavernes / ressent le "faire" comme très important / l'enseignement est un type de construction où l'on ne voit pas ou pas tout de suite les résultats // parfois on y arrive par des procédés presque philosophiques et tu ne vois pas l'objet que tu as construit / aspect qui est une nécessité / un besoin masculin / l'homme désire les résultats et l'utilité // ce métier demande aux hommes un effort de plus /, car ils doivent réprimer des tendances naturelles.
> (C) d'un autre côté les femmes devraient éviter d'accentuer les instincts de soin / les attitudes maternelles face aux élèves turbulents ou très problématiques
> (E1) pourquoi ce problème est-il plus fréquent dans les établissements de plus bas niveau ? / il me semble que ces profs ont une idée médiocre de leur rôle et de leur métier / en effet tu ne trouves pas cela à l'Université

Avec deux enseignantes on a réfléchi sur la perception de la discipline enseignée : elles admettent que la langue française est vue comme une langue féminine, douce, et qu'elles ont rencontré ce stéréotype quand des apprenants ont été surpris en rencontrant un professeur, un homme, qui enseigne le français ou quand

> j'étais vraiment jeune et au début / j'enseignais au lycée professionnel / et un jour cet ado jette le livre sur mon bureau et me dit "ça suffit / prof / je ne veux pas étudier cette langue pour homos" (E2)

La conscience d'être faillible comme ressource

Nous avons jugé très important de réfléchir sur ce sentiment en tant qu'incitation pour s'améliorer à l'intérieur d'un contexte où, on l'a vu, les enseignants ne seraient pas invités à le faire.

> tout le monde a peur de ne pas savoir gérer une situation / nous avons tous un peu de manque d'assurance // avec le temps et en accumulant des succès on obtient la confiance en soi et l'assurance // une analyse honnête nous montre notre anxiété / notre peur // c'est la vanité le ressort qui nous donne envie de continuer à travailler sur nous-mêmes et le besoin d'être applaudis /// je regrette beaucoup d'avoir terminé ma carrière /, car j'ai toujours aimé l'enseignement /,mais je ressens aussi un petit soulagement pour le fait de pouvoir enfin arrêter de jouer / d'incarner le rôle /, car tu es sur scène chaque jour // j'ai travaillé énormément et avec passion /, car j'ai toujours pensé que c'était très probable d'être questionné sur quelque chose que je ne savais pas // c'était / dans ma tête / une chose très probable de trouver un jour une question à laquelle je ne savais pas répondre et alors je me préparais énormément / à fond / pour prévenir (E1)

Une autre collègue s'exprime de cette manière

> l'honnêteté est la qualité fondamentale / je me présente de manière sincère / je dis que je peux faire des fautes et j'invite les apprenants à me les indiquer si cela arrive puisque je ne me vexe pas // se poser en tant qu'être humain / normal / faillible / qui ne se croit pas supérieur / ils apprenaient cela / je recherche une honnêteté intellectuelle et culturelle d'abord / ensuite si tu aimes cette discipline tu vas le transmettre de la façon la meilleure selon tes possibilités (E2)

Choisir les contenus

Les interviewés expliquent que ça dépend du public, du type d'école, de réponses des apprenants, de leur curiosité, de l'actualité, de l'interdisciplinarité, et leur de ouverture pour se rapporter à internet, au cinéma, à la musique, afin de les stimuler à prendre la parole le plus possible.

> n'ayant pas de véritables programmes qui nous dirigent / ou des contraintes / chaque prof accomplit des choix // je crois que ces choix ne doivent pas répondre à l'ambition impossible de donner des panoramas exhaustifs / en littérature par exemple /, mais par contre /// choisir dans le but d'enseigner aux élèves comment interpréter un texte / c'est là une grande richesse / comprendre qu'il y plusieurs niveaux de lecture / que personne n'arrive à comprendre la totalité d'une oeuvre littéraire et donc enseigner est un travail de fouilles passionnant // si le prof transmet que cela / est utile et développe leur intelligence / leur capacité de comprendre / pas des notions à répéter // l'important est d'enseigner comment lire et interpréter : on parle tout le temps d'esprit critique, mais / en réalité / combien d'approches méthodologiques le stimulent vraiment ?? AUCUNE parmi celles des manuels ! (E1)

Cependant la littérature ne suffit pas et l'enseignant doit choisir d'autres activités encore pour ce qui est de la capacité de comprendre et de s'exprimer dans la langue étrangère : le laboratoire pour écouter et s'entraîner à parler est jugé fondamental seulement par un enseignant qui souligne l'importance de trouver les matériaux les plus indiqués et de les passer au crible !

Nous jugeons correcte la réflexion suivante, sur la présentation de l'actualité en classe, très importante.

> ceux qui se présentent en classe avec la photocopie sur un sujet d'actualité / la drogue / le nucléaire / la guerre en Libye /// font une bêtise si ce choix n'est pas inséré dans un cadre / un projet dont le prof a la clé / c'est-à-dire qu'il sait où il veut arriver /// un phénomène d'actualité n'est pas digne en tant que tel d'entrer en classe / l'actualité n'est pas une valeur en soi / tout dépend de ce que tu veux faire avec cette actualité / les activités que l'on fait avec les collègues lecteurs doivent être insérées dans un programme avec un but / le choix des textes doit responsabiliser l'enseignant /, car il ne faut pas les choisir que pour leur actualité (E1)

Adapter les contenus ?

Une collègue insiste sur le fait qu'il faudrait changer la didactique,

> que les enseignants n'écoutent pas / n'accueillent pas les *imputs* des apprenants / ne connaissent pas leurs intérêts / qu'il serait beau de construire le programme avec eux (E4)

La discussion sur les choix des contenus nous amène à demander une opinion sur ce qui se passe quand, dans le but très noble de garder le contact avec les adolescents, on adapte les contenus (non les méthodologies) à leurs habitudes ou intérêts. Il s'agit là d'une question qui nous travaille beaucoup puisque l'idée d'offrir aux apprenants seulement des contenus et des techniques qu'ils connaissent déjà (et souvent mieux que nous) nous semble une trahison du but de l'école qui devrait présenter exactement ce que l'on ne connaît pas et, idéalement, transmettre le désir d'apprendre toujours plus.

> je veux dire / les contenus c'est NOUS / ils font partie de nous // quand j'enseigne Flaubert / c'est parce que je crois qu'en lisant Madame Bovary on transmet quelque chose / et non pas parce qu'il est important de connaître Flaubert // c'est que je me

suis intéressé / j'ai trouvé / j'ai étudié des choses et je pense en avoir compris et je désire les partager / les mettre en commun avec mes élèves / si je vais à la recherche de contenus différents / ce seront des contenus d'autres gens / pas les miens // il ne faut pas répéter tout le temps les mêmes choses /, mais il faut en même temps penser qu'il y toujours quelque chose de mieux /// il faut de l'ouverture / de la disponibilité // avoir un regard sur les élèves pour comprendre ce qui se passe dans leurs têtes / pour voir si ce que tu es en train de dire communique / touche / stimule et les amène à penser que là il y a peut-être quelque chose d'important / que le prof dit une chose utile ou valable / voire qui peut me changer // alors tout ce qui peut un peu les malmener / les secouer / même en les faisant parfois souffrir tout ce qui peut les pousser à se demander "qui je suis ? que vais-je faire de ma vie ?" c'est tout ça qui est bon / au-delà des sujets choisis pour le faire! [...] tout est à adapter au niveau des élèves que nous avons / il faut les regarder et bien écouter et non pas renverser sur eux quelque chose d'inapproprié au contexte // il faut comprendre de quoi les élèves ont besoin, mais cela ne signifie pas aller chercher un certain type de musique à la mode par exemple / nous donnons ce que nous savons donner / ce que nous aimons et en quoi on a confiance (E1)

Le recours au multimédia comme réponse à tout problème

Tout en considérant l'ouverture aux technologies une valeur et une nécessité, dans cette profession, il est vrai que nous rencontrons des situations où un cours ou un projet sont considérés comme innovateurs et efficaces pour le seul fait de se baser sur les nouvelles technologies : nous avons alors sollicité l'avis de nos interviewés.

le cours n'est pas utile ou intéressant pour le simple fait qu'il est multimédia // si [un] blog [par exemple] fait revivre l'expérience vécue par le poète / s'il propose la recherche d'une perfection / d'une capacité expressive et puis / à travers une analyse profonde de ce que les élèves ont écrit / sait mieux faire comprendre ce que le poète a fait / alors c'est très intéressant // les élèves ont vécu une expérience qui les a rendus proches / semblables à Baudelaire / Rimbaud... / ils se sont posé des questions / ils ont eu des difficultés en écrivant // si cette problématique est

systématisée sérieusement et montrée avec évidence aux élèves “voilà ce que vous avez fait / voilà vos difficultés / voilà ce qui nous démontre que Baudelaire n’est pas supérieur à une autre personne / tous ont une inquiétude poétique et des fois / certains plus que d’autres / nous arrivons à l’exprimer” // alors de cette façon nous les avons rapprochés de Baudelaire et nous les amenons à l’aimer // si le blog sert seulement à leur expression libre / il devient une chose limitée // c’est une belle idée si / au contraire / elle a une durée déterminée et qu’elle est située dans une programmation très claire (E1)

“Laisser l’adolescent s’exprimer”

D’après nous, ce refrain, “laisser l’adolescent s’exprimer” est étroitement lié à l’avènement des nouvelles technologies et à l’observation de générations qui paraissent incompréhensibles, éloignées, extraterrestres pour leur relation au multimédia. L’une des tentatives pour se rapprocher de ces “inconnus” serait, outre la modernisation/ médiatisation forcée de la didactique, l’attitude constante à les laisser libres de s’exprimer. Précisons que nous sommes conscients de la nécessité d’offrir des cours intéressants, variés, d’être des enseignants qui vivent dans le présent, et que nous accordons une valeur très grande à la pensée des jeunes que nous avons devant nous : cependant, ou exactement pour cela, nous pensons ces deux postures doivent être assumées après réflexion et de manière très consciente par l’adulte, le professeur en particulier. En effet

permettre aux élèves de s’exprimer ce n’est pas une valeur en soi // autrefois c’était la mode en didactique de donner la priorité à l’oral plutôt qu’à l’écrit / nous avons démontré la stupidité de cette idée / maintenant on nous dit de les faire s’exprimer / ce sont des lieux communs // bien sûr qu’il est important de s’exprimer /, mais à quoi ça sert? / les élèves doivent s’exprimer /, mais ils doivent apprendre les outils pour le faire / d’autant plus que pour s’exprimer il faut être riche / avoir quelque chose dedans / savoir ce qu’on veut dire // […] au contraire il faut apprendre très souvent à se taire / enseigner aux jeunes à écouter / comment s’exprimer / à tolérer et apprécier le silence […] // bien sûr que / surtout en langue étrangère / il faut

> apprendre à s'exprimer /, mais évitons de mythifier ce besoin de s'exprimer […] (E1)

Mettre l'apprenant au centre

Le dernier volet d'une démarche de rapprochement de l'adolescent consisterait à "mettre l'apprenant au centre", aspect qui se traduit souvent par le choix d'en rechercher continuellement l'expression. Voilà une analyse que nous avons trouvée très lucide :

> ça dépend du sens que tu donnes à cela // si cela veut dire être contre l'idée du prof qui déverse des contenus sans voir ceux qui sont devant lui / chose plus fréquente en France qu'en Italie / alors c'est une bonne idée de base // cette attitude / ridicule en Italie / est presque institutionnelle en France / il suffit de voir le film *La classe* où on retrouve des comportements assez éloignés de l'approche pédagogique italienne //et c'est dommage […], mais ce type de comportement n'est pas utile aux élèves / il leur fait du mal même / en ce sens l'apprenant doit être au centre de la relation / l'adulte doit être stable et l'adolescent plus instable / c'est évident / c'est la vie / et la personne stable doit avoir une attention particulière envers ceux qui sont moins stables et en formation // dans ce sens / oui l'apprenant est au centre de la relation didactique / non pas qu'il faut sanctifier ce que l'apprenant dit ou fait (E1)

Expériences de Comenius et opinions sur le CLIL / EMILE

Une enseignante parle de l'expérience avec l'*Istituto Storico di Modena*, un projet Comenius sur la Résistance en Italie et en France. D'autres sont intéressées à l'e-tweening, le jumelage virtuel.

Quant à l'Esabac, on repère qu'au niveau des indications officielles

> on est dans le brouillard // les choix intéressants / comme l'Esabac / ne sont pas faits parce que l'on croit à la formation et à l'éducation /, mais pour cultiver les rapports avec l'autre pays (E1)

Ils craignent que même des écoles qui ne seraient pas à la hauteur demandent d'intégrer l'Esabac dans leurs programmes.

L'opinion sur le Clil est généralement très mauvaise puisque ce sont les enseignants d'une discipline non linguistique qui enseignent des contenus en langue étrangère. Personnellement nous pensons que cette amertume est due au fait que les indications sur le choix et la formation des collègues Clil sont si vagues qu'elle résulte inquiétante pour les professeurs de langues, en effet une professeure estime que

> de cette manière ils vont gâcher / en quelques mois / TOUT le travail que nous faisons pour enseigner une production correcte en langue étrangère (E5)

L'entretien-apprenants

Traduction du canevas des questions pour l'entretien avec les apprenants
(mars 2012)

1. Si vous pensez à la langue française, qu'est-ce qui vous vient à l'esprit (associations libres)? Et si vous pensez à la France ? Si vous pensez aux Français ?
2. D'après vous ces éléments cités (langue, pays, population française) comment sont-ils vus par les personnes que vous connaissez, camarades, parents, amis, et par la presse ou les médias ?
3. Pourriez-vous indiquer les qualités et les défauts des éléments en question (langue, pays, peuple) selon votre expérience ?
4. Pourquoi étudiez-vous le français ? S'agit-il d'un choix, d'une imposition ou d'un hasard ?
5. Aimez-vous étudier cette discipline ? Comment aimez-vous l'apprendre ? Qu'est-ce que vous appréciez le plus et qu'est-ce que vous désireriez de différent ? Qu'est-ce qui manque ?
6. Trouvez-vous une différence par rapport au collège dans l'enseignement de cette discipline ?

7. Quel est selon vous le niveau moyen des professeurs de français ? Vous en avez eu plusieurs ? Le changement fréquent de professeurs est un problème qui vous touche ?
8. Comment illustreriez-vous la situation du français par rapport aux autres langues étudiées ? Plus/moins important-intéressant-difficile-utile-stimulant-charmant-ennuyant … Est-elle une discipline en danger ?
9. Que pensez-vous de l'étude de la littérature étrangère ? Et de la lecture intégrale de textes ?
10. Si vous voulez approfondir quelque chose sur cette discipline qu'est-ce que vous faites ? Notre territoire offre-t-il des atouts particuliers ? Utilisez-vous les matériaux de la bibliothèque de votre établissement ? Comment cherchez-vous des informations (textes, manuels, internet..) ?
11. Que pensez-vous des manuels pour la discipline ?
12. Connaissez-vous l'Associazione Italo-Francese de Modène ? Participez-vous (en tant que spectateurs ou acteurs) à des spectacles en langue française ?
13. Avez-vous effectué des échanges scolaires ou des voyages en France ? Quelle est votre opinion ? Ces voyages (avec la classe ou pas) ont modifié ou confirmé vos opinions sur la langue, le pays, le peuple ?
14. À la maison, écoutez-vous la radio ou regardez-vous la télévision française ? Surfez-vous sur des sites français ? Lisez-vous en français au-delà des exigences scolaires ? Si oui, quoi ?
15. Cherchez-vous une touche de France dans votre vie quotidienne ? Expositions, cinéma, produits…
16. Croyez-vous que l'étude du français vous sera utile ? Pourquoi ? Pensez-vous poursuivre l'étude du français à l'avenir ?
17. Avez-vous préparé et obtenu des certifications de langue (française ou autre) ?
18. Esabac et CLIL (ce dernier pour l'instant seulement en anglais) sont des projets de votre établissement : qu'en pensez-vous ? Comment les expliqueriez-vous à quelqu'un ne les connaissant pas ?

Nous allons maintenant présenter les résultats de cet entretien qui a concerné 12 apprenants d'un lycée linguistique de Modène : l'appartenance à la même école semblerait indiquer une certaine homogénéité, mais tout en regrettant le fait que nous n'avons pas trouvé d'autres enseignants disponibles pour nous permettre d'effectuer nos entretiens, nous avons pris soin de demander aux collègues de cet établissement de nous envoyer, pour l'interview, des apprenants d'âge, niveau, histoire, filière différents. Il s'agit néanmoins d'un groupe totalement féminin, étant assez rare de trouver des garçons dans ce genre d'établissements scolaires. Les filles interviewées proviennent de

4 classes différentes (une 2e, deux classes de 3e, une 4e [92]) et n'ont pas le même professeur de français ; précisons en outre qu'en seconde de lycée linguistique l'étude de la littérature n'a pas encore commencé et que l'une des deux troisièmes concernées est une classe Esabac.

Le jeu des libres associations

Voilà les réponses des filles, présentées selon les catégories qu'on leur a offertes.
SUR LA FRANCE : Tour Eiffel, champagne, Moulin rouge, Notre-Dame, Montmartre, Louvre.
SUR LES FRANÇAIS : baguette, snobs, nouvelle cuisine, affectés, impolis, élégants.
SUR LA LANGUE FRANÇAISE : la phonétique, les nasales, la langue de l'amour, les accents, le r grasseyé, le désir de la parler avec aisance.

La perception des autres sur la France, les Français ou la langue

Les parents et les amis auraient grosso modo la même opinion exprimée par notre groupe, les mass médias de même, donc toujours cet ensemble de traits charmants et d'autres antipathiques ; les lycéennes citent aussi le célèbre sourire de Sarkozy-Merkel dont nous avons parlé précédemment.

Des vertus pour les trois éléments (langue, pays, peuple)

Elles admettent qu'elles ne connaissent pas trop le pays et les habitants, en outre elles ne veulent pas faire de généralisations

> comme font les étrangers / qui pensent que les Italiens sont tous des *mafiosi* / qui mangent des pâtes (A7)

[92] Rappelons qu'en Italie la succession des classes de lycée est la suivante : 1re (en sortant du collège), 2e, 3e, 4e, 5e (terminale).

Parmi les qualités elles citent : le caractère d'un peuple ayant fait une révolution, les monuments et musées de Paris, la langue douce, romantique, assez facile.

Pourquoi étudiez-vous le français ?

Plusieurs réponses ont été fournies : l'imposition des études linguistiques par les parents disant qu'à 14 ans c'est difficile de choisir l'école correcte ; un choix personnel vu l'amour pour le français dès le collège ; le désir de fréquenter l'Université en France ; l'enthousiasme à l'époque du collège, mais diminué au lycée ; la stratégie pour éviter l'allemand qui est "trop dur" ; l'envie de cultiver l' émotion éprouvée en parlant d'autres langues que la sienne ; l'influence énorme de la professeure du collège. En général elles soulignent que

> si un prof est capable et intéressant / alors j'aime la discipline (A4)

L'appréciation de la discipline

La discipline est généralement appréciée dans le groupe ; les aspects les plus aimés sont ceux cités dans cet échange :

> (A3) la manière de parler de la prof / sûre / on voit qu'elle aime la langue et la profession / qu'elle sait ce qu'elle fait
> (A5) on aime les profs qui transmettent de l'énergie / l'envie de connaître / si on pose une question elle sait tout / elle connaît même en anglais // en outre elle est humaine // elle est proche de nous
> (A3) oui la relation et l'amour de la discipline sont les choses les plus importantes // les cours sont amusants / diversifiés / il y a dialogue sur la langue / et conversation / et culture
> (A5) des fois elle est lente ou elle ouvre plusieurs sujets / pendant l'interrogation par exemple /, mais c'est bien /// c'est désagréable les profs énervés / qui n'ont pas envie / qui ne dialoguent pas / qui ne font que de la grammaire

Elles montrent par contre des difficultés pendant les heures de cours de la locutrice native qui serait

> trop rigide sur la prononciation et la phonétique (A2)

En nous référant aux sujets traités avec les enseignants sur les cours multimédias, il est intéressant de souligner que les filles en question ici sont d'accord avec la camarade disant que

> il n'est pas intéressant d'aller en laboratoire multimédia si ce n'est que pour faire des exercices de prononciation (A6)

Différences par rapport au collège

Au lycée les apprenants interviewés apprécient les professeurs compétents et enthousiastes, même s'ils signalent que la correction des devoirs n'est pas aussi précise qu'au collège. D'autres éprouvaient une véritable haine pour les professeurs du collège qui faisaient apprendre par coeur et c'était ennuyeux de faire beaucoup d'écrit et pas d'oral. Certaines filles racontent avoir changé 6 professeurs pendant les 3 années de collège :

> le changement des profs signifie s'adapter à une nouvelle méthode et construire une nouvelle relation // c'est hyper fatigant (A2)

Comparaison entre le français et les autres langues

Les lycéennes pensent que pour elles il est plus fréquent d'entendre et de savoir prononcer l'anglais. L'une des filles s'exprime ainsi :

> l'anglais est la première langue / la plus importante / parlée mondialement // l'espagnol est en train de se diffuser dans d'autres pays / le français n'est parlé qu'en France et dans quelques autres petits pays / il est assez important en Europe (A1)

Malgré l'importance et la familiarité accordées à l'anglais, notre groupe d'apprenantes soutient que les cours de français sont plus appréciés pour la qualité des enseignants et elles soulignent l'ennui présent pendant les cours d'anglais. Elles expliquent que, dans leur lycée, les professeurs de français sont beaucoup plus préparés que ceux des autres langues étrangères.

> d'abord c'était un CHOC / ces profs qui parlent toujours en français en classe / si l'on n'est pas habitué //, mais quand on comprend et qu'on commence à répondre on est TRÈS contents // en effet si un prof n'est pas sûr de lui il ne transmet pas de confiance

Esabac

Il est décrit comme une expérience assez difficile, pour l'effort d'étudier l'histoire en français, mais les filles insérées en classe Esabac sont satisfaites et connaissent la possibilité de s'insérer à l'Université en France. Les lycéennes de classes exclues du projet regrettent beaucoup de ne pas avoir cette possibilité d'utiliser la langue davantage et de manière nouvelle.

Étude de la littérature

Certaines pensent que c'est un peu inutile, qu'il faudrait enseigner à savoir se débrouiller dans le quotidien ; d'autres pensent que c'est un moyen pour stimuler la conversation et la connaissance de la langue et que cela est utile pour la culture personnelle. La littérature est aimée ou pas selon les auteurs proposés ; l'une des filles soutient que

> il ne faut pas la négliger /, car ensuite dans la vie / tu pourrais ne plus avoir l'occasion pour les lire / ces auteurs // pour parler avec des natifs il faut avoir de l'expérience /, mais l'école ne peut pas tout faire dans ce sens (A3)

Le voyage de classe à Paris

Une apprenante souligne sa difficulté à parler avec les natifs ; une autre a dû renoncer à participer pour des raisons économiques. Plusieurs parmi elles disent n'avoir jamais visité la France à cause du manque d'argent. Elles citent spontanément des films qui leur ont donné envie de voir Paris : *Midnight in Paris, Le fabuleux monde d'Amélie Poulain, Jeux d'enfants*.

Discipline en danger

Elles pensent que

> avant la Réforme / au lycée linguistique on faisait cinq heures par semaine dans les trois langues / maintenant trois heures /// c'est scandaleux

Certaines rêvent d'éliminer l'éducation physique ou une heure d'italien pour avancer dans les langues. Elles soulignent que la préparation fournie par les lycées a été rendue assez uniforme par la dernière réforme :

> si toutes les filières font trois heures par semaine de langue / quel est le sens d'avoir choisi un parcours ou un autre ? // c'est une trahison de nos choix // et nous ajouter le latin / au lycée linguistique / ça peut aller /, mais alors pourquoi seulement les deux premières années ??

Approfondissements personnels

À la bibliothèque du lycée, les ouvrages sont vieux, elles préfèrent toutes demander aux enseignants ou, si elles sont à la maison, utiliser internet. Elles ne cherchent pas à voir la télé française ou à écouter des radios étrangères.

> (C) vous lisez en langue / au-delà des devoirs à faire ?
> (A4) oui en anglais / pas en français /, mais oui / finalement / des fois les quotidiens // en effet // si j'aime l'auteur j'ai très envie de lire plus de choses encore / par exemple on a fait Montesquieu / et moi je pourrais continuer toute l'année à le lire / comme les philosophes // puis oui / des sites en français / quelquefois

Manuels

Le manuel de littérature est jugé

> terrible / il est pensé pour ceux qui ont déjà des connaissances sûres // le langage est trop complexe

Les matériaux d'études jugés les plus utiles sont les annotations, les photocopies et extraits préparés par le professeur. Pour l'instant elles n'ont fait la lecture intégrale d'un ouvrage qu'une seule fois : "c'était difficile, mais enrichissant". La méthode de grammaire "n'est pas mal".

Spectacles en français

Ils sont appréciés,

> surtout s'il y a une préparation pointue / en classe / avant la participation (A2)

Une classe a assisté à une pièce de Molière au théâtre municipal de la ville, mais en italien.

Certifications linguistiques

Elles ont laissé une impression de superficialité et elles ne sont pas difficiles.

Utilité de l'étude du français

Il est jugé important, elles parlent d'un grand plaisir dans l'apprentissage des langues et la volonté de garder les connaissances acquises, certaines avouent le désir de continuer les études à l'étranger et l'hypothèse de passer leur vie en France. L'anglais n'est pas la langue la plus aimée dans le groupe.

3.2.4 Les questionnaires

Nous avons préparé deux types de questionnaires : l'un pour les apprenants et l'autre pour les enseignants, ayant quelques questions en commun. En annexe nous présenterons les deux, en italien -tels qu'ils ont été présentés aux interviewés-, et en français ; alors que nous nous occupons ici de décrire les typologies de questions posées. La première version des questionnaires a été testée par quelques professeurs participant à l'entretien et par 12 collégiens et 10 lycéens : suite à cette expérimentation nous avons pu mesurer le temps moyen pour sa rédaction (30-40 minutes) et modifier des questions problématiques.

Le questionnaire-apprenants se compose de 28 questions :

- questions fermées (sexe, âge, école fréquentée, lieu, heures de FLE par semaine, années d'étude, activités préférées en classe de langue, activités les plus importantes, présence d'un lecteur/lectrice, choix -modifiable- des adjectifs pour décrire les Français, opinion sur "relations France-Italie" et sur "influence française dans le

monde", expérience de séjours en France ou autre pays francophone, durée et raison de ces séjours) ;

- questions ouvertes (décrire son manuel scolaire -surtout images et couleurs-, exprimer son opinion personnelle sur la discipline, raconter -et réfléchir sur- les séjours à l'étranger, dresser une liste des pays francophones connus, écrire les 5 premiers mots en français qui viennent à l'esprit, indiquer des mots français entrés dans la langue italienne, citer les personnages français dont on se souvient) ;
- jeu de libres associations (remplir un espace avec des mots et/ou des dessins autour du mot FRANCE);
- images (situer sur une carte quelques villes et régions françaises, reconnaître quelques personnages contemporains, indiquer le nom de quelques monuments ou lieux typiques).

Le questionnaire-enseignants présente des :

- questions fermées (sexe, âge, établissement d'enseignement, zone géographique, heures de français par semaine, années de carrière, activités privilégiées en classe de langue, activités effectuées, présence d'un lecteur/lectrice, choix -modifiable- des adjectifs pour décrire les Français, exprimer une opinion sur les relations France-Italie et sur l'influence française dans le monde, témoigner sur l'expérience des séjours en France ou autre pays francophone, la durée et la raison de ces séjours);
- questions ouvertes (raisons pour le choix de ce métier, décrire quelques manuels scolaire, faire des hypothèses sur les réponses des élèves, raconter l'attitude des élèves envers la discipline, expliciter ses contacts avec la langue française outre le travail, citer les personnages français dont on se souvient);
- jeu de libres associations (remplir un espace vide avec mots et/ou dessins autour du mot FRANCE).

3.2.5 Les établissements enquêtés

En choisissant un point de vue ethnologique et considérant la délicatesse de notre position de chercheur et d'enseignante, nous adoptons "une certaine manière de faire du terrain", bien représentée par les mots suivants et explicitée par la description de notre méthodologie d'approche aux collègues et aux classes considérés.

> Le terrain ce n'est pas une chose, ce n'est pas un lieu, ni une catégorie sociale, un groupe ethnique ou une institution [...] c'est d'abord un ensemble de relations personnelles où 'on apprend des choses'. 'Faire du terrain', c'est établir des relations personnelles avec les gens (AGIER 2004 : 35).

La collecte des "données" a occupé les mois d'avril à juin 2013 : 22 établissements scolaires ont répondu à notre appel, 11 collèges et 11 lycées à orientation différente avec lesquels la prise de contact avait commencé bien avant. Comme on peut le voir sur le plan à côté, toute la province de Modène a été concernée et 10 communes considérées, du nord du territoire (frappé par le tremblement de terre de 2012) au sud vers la montagne.

Nous avons visité personnellement les 42 classes interviewées et établi les contacts préalables de manière différente : après avoir écarté nos propres apprenants qui auraient été influençables, soit nous avons obtenu la collaboration des collègues connus dans le passé, soit, dans la plupart des cas, nous avons illustré par courriel, aux

établissements et aux proviseurs, notre travail et obtenu la disponibilité des enseignants. Ensuite on a prévenu par lettre les familles de notre présence en classe et de la nature des questionnaires proposés.

Cette présence dans chaque classe observée est un fait à souligner puisque cela a demandé beaucoup de temps et une organisation minutieuse du calendrier des “visites” selon les exigences de tous. La mise en texte électronique des questionnaires étant difficile à réaliser, nous avons opté pour des questionnaires papier et préféré être présente en classe, nous présenter, répondre aux questions, fournir les explications, observer les réactions et ne pas laisser aux collègues la gestion des questionnaires qui sont simples, mais certainement articulés.

Nous nous sommes donc confrontée à des réalités très différentes que nous essayons ici de décrire.

Pour ce qui concerne la ville de Modène, nous avons obtenu la disponibilité des deux lycées linguistiques, de l’institut commercial, du lycée de sciences humaines et de quatre collèges. Ces derniers se diversifient pour localisation géographique et histoire, un en particulier se trouve dans un quartier défavorisé de la ville et accueille un très grand nombre d’enfants immigrés ou nouveaux arrivés ; les élèves habitant cette zone normalement ont un parcours scolaire difficile.

Les villages les plus proches de Modène sont représentés par un collège et un lycée oenogastronomique.

Au nord, dans le territoire le plus fortement frappé par le tremblement de terre de 2012 et où l’année scolaire se déroulait dans des baraquements, la réponse a été très positive et nous avons remarqué que, généralement, les proviseurs et les enseignants étaient heureux de pouvoir montrer l’organisation qui permettait un retour à la quasi-normalité et d’être pris en considération pour une enquête de ce type, pendant des mois où ils se trouvaient à la une pour des raisons bien plus tristes. Ici, sur le territoire de trois communes, nous nous sommes adressée à 3 collèges et à 4 lycées (linguistique, commercial, de sciences humaines).

Dans le territoire de la province qui monte vers les Appennins, au sud de Modène, la participation a été assez large, mais un peu plus pénible à obtenir (et en effet

le seul cas de non-disponibilité s'est produit ici) ; au total nous avons visité 3 collèges et 2 lycées (professionnel et technique).

Nous précisons que dans la province de Modène les lycées où l'on étudie le français sont une vingtaine ; les collèges, qui offrent presque toujours le français comme seconde langue étrangère, sont environ cinquante [93]. Tout en réaffirmant que notre but n'est pas celui de produire une étude statistique au sens propre du terme, nous soulignons que l'analyse de 22 établissements peut être considérée tout à fait satisfaisante et représente 30% du total. Nous avons analysé deux classes pour chaque établissement, ayant soin de chercher la plus grande hétérogénéité possible selon les moyens limités d'une recherche de doctorat.

3.2.6 Traitement des "données"

Nous avons retenu 896 questionnaires-apprenants et 36 questionnaires-enseignants. Seulement une vingtaine de questionnaires-apprenants a été éliminée : ceux qui étaient fortement incomplets, incompréhensibles ou mal remplis. Il s'agit très souvent des questionnaires des apprenants désavantagés ou des nouveaux-arrivés qui normalement n'étudient pas le français ayant un nombre inférieur de disciplines à suivre. Pendant notre présence en classe nous n'avons pas voulu les exclure en évitant de leur offrir le questionnaire, tout en sachant que leurs réponses n'auraient pas été retenues par notre enquête [94].

Notre approche d'analyse étant mixte, qualitative et quantitative, nous avons traduit en français et inséré les réponses aux questionnaires dans le programme pour analyse sociolinguistique *Sphinx*. Aucun problème majeur ne se présentait pour les réponses aux questions fermées, par contre les réponses à des questions de type

---

[93] Les chiffres ne sont pas précis à l'unité à cause des transformations engendrées par la Réforme Gelmini qui modifient de manière progressive la situation des disciplines dans les écoles : des classes très différentes peuvent coexister maintenant dans un établissement, celles qui ne sont pas touchées par la Réforme puisque leur cycle avait déjà commencé et les "nouvelles".

[94] En effet nous nous occupons des représentations des apprenants de FLE mais il est clair que ces élèves aussi ont leurs propres représentations sur la France et qu'il serait intéressant de connaître. D'ailleurs, il est fortement injuste de proposer presque exclusivement l'anglais comme langue étrangère à ces élèves sans leur laisser le choix et sans considérer leurs histoires.

associatif ont été groupées par catégories, créées *a posteriori*, nécessaires pour l'analyse d'un si grand nombre de dossiers et pour pouvoir créer des graphiques. Les réponses ouvertes, libres, racontant les expériences et les opinions ont été traduites et insérées dans leur intégralité. Nous voudrions ici signaler la difficulté de traduction de certaines expressions typiquement italiennes ou des parlers jeunes pour lesquels nous avons eu la plus grande attention afin de rendre la saveur de la phrase originelle. Malgré cela, toute traduction est une trahison [95] et là où cela sera nécessaire nous montrerons le texte en italien à côté .

Conclusion

Nous venons de décrire les aspects méthodologiques de ce travail pour lequel nous avons adopté une approche mixte, qualitative et quantitative, après avoir évalué les techniques possibles pour la collecte des données dans notre domaine. Des questions épineuses ont émergé et nous avons essayé d'exposer nos réponses : quels sont les pièges à éviter dans ce genre d'enquête par questionnaire ? Est-il possible de repérer les représentations ou accédons-nous à autre chose ? La posture du chercheur peut-elle être objective ?

Ceci posé, nous avons décrit les raisons et les méthodes de notre travail de terrain : des exigences qui naissent de la pratique en classe, des préenquêtes par entretien pour écouter les avis des enseignants et des apprenants, enfin deux types de questionnaires (en italien) pour les deux catégories de protagonistes, acteurs du FLE, la description du déroulement de la recherche et des établissements concernés. Pour conclure, nous avons explicité notre approche au traitement de données qui ont été entièrement informatisées sans pour cela renoncer à une analyse qui se veut qualitative et quantitative en même temps et pour laquelle nous avons utilisé une grande attention dans la traduction en français des réponses ouvertes.

---

[95] reprise et paraphrase des mots d'Umberto Eco, *Come scrivere una tesi di laurea*, Milano, Bompiani, 1977 [2013].

CHAPITRE IV

LES REPRÉSENTATIONS DES ACTEURS DU FLE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES DE MODÈNE

ANALYSE DES DONNÉES

Introduction

Statistiquement tout s'explique,
personnellement tout se complique.

Daniel Pennac, *Chagrin d'école*

Dans ce chapitre nous illustrerons la raison de chaque question posée dans nos questionnaires et les résultats généraux obtenus, ensuite nous réfléchirons sur les variables les plus intéressantes que nous avons choisi d'analyser.

Nous commencerons par une présentation générale des données-apprenants, après laquelle nous illustrerons les analyses plus approfondies élaborées en croisant les variables que nous avons considérées comme les plus intéressantes : nous croyons en effet que, vu le nombre des questionnaires rassemblés, il est impossible de croiser et d'analyser toutes les données entre elles en gardant un style descriptif et une visée de type didactique, point de vue que nous considérons comme fondamental, cette enquête n'étant pas de nature statistique. Par la suite, en adoptant la même approche, nous analyserons les questionnaires-enseignants : d'abord dans leur globalité et puis en croisant les éléments que nous considérons critiques. Nous passerons donc à une analyse comparant les réponses des apprenants et celles des enseignants. Le chapitre se fermera sur un dernier examen de nos données selon les six champs représentationnels théorisés par Boyer.

Pour ce qui concerne les graphiques, nous avons cherché la plus grande variété possible en ayant soin de créer des schémas parlants et en même temps attrayants ; pour la même raison, nous avons choisi d'arrondir à l'unité tous les pourcentages pour éviter d'alourdir les images et l'analyse avec les chiffres décimaux.

L'analyse du contenu des réponses ouvertes sera conduite chaque fois que nous estimerons important de présenter un discours d'apprenants ou d'enseignant dans son intégralité ; d'autres fois, les phrases des apprenants peuvent être citées comme représentatives d'une catégorie.

Chaque thème sera introduit par la question posée à nos interviewés : le langage reproduit le registre utilisé en italien dans les questionnaires pour s'approcher des adolescents ; les réponses des apprenants sont brèves et décontractées pour reproduire les phrases italiennes utilisées par les jeunes.

Enfin nous voulons nous occuper ici des éventuelles ambiguïtés de nos questions : nous sommes bien consciente du fait que chaque question peut influencer les réponses et engendrer des attitudes, nous savons aussi que le fait même de proposer des schématisations dans nos questions risque d'engendrer par exemple, une certaine idée de langue étrangère comme si elle était un organisme partagé en sections (par exemple les règles d'un côté, la civilisation de l'autre). Or, une langue est carrément un corps unique dont les composantes ne devraient pas être séparées ou oubliées, mais il est vrai que dans l'étude d'une langue, surtout au début, il est assez souvent nécessaire de prendre en considération les différents aspects dans des moments séparés. Nous avons donc proposé aux apprenants de réfléchir sur les différents points et pour nous approcher d'une subdivision scolaire qu'ils connaissent et pour essayer de cerner et de trier leurs idées. Cependant nous admettons que peindre les éléments d'une langue-culture comme séparés n'ajoute pas à la création d'une didactique motivante et attentive aux traits culturels. Nous croyons que cette séparation, nécessaire pour des raisons pratiques lors des enquêtes comme celle-ci et inévitable en didactique à certaines occasions, devrait être corrigée de temps en temps et régulièrement en classe pour ne pas offrir une idée rigide, artificielle de langue.

Si nous insistons beaucoup sur ce thème c'est parce que nos hypothèses prévoient de trouver des réponses standardisées et décrivant des apprenants qui ne savent presque rien ou très peu de la culture du pays dont ils étudient la langue, au point que leurs réponses pourraient être les mêmes auxquelles on s'attendrait chez des jeunes n'étudiant pas le français. Est-ce que cela arrive seulement dans les filières où les heures de FLE ont été drastiquement réduites ? Ou dans les classes où les enseignants ne proposent pas de notions culturelles ? Il serait assez banal de dire que là où l'on ne fait que de la grammaire (et/ou on l'étudie mal) les apprenants n'aiment pas la langue ou que les réponses provenant des lycées linguistiques sont plus riches : nous croyons

en effet que c'est intéressant de nous focaliser sur les situations intermédiaires, parce que les heures ont diminué partout et la différence se joue encore plus qu'auparavant sur le type de didactique offerte, étant donné que les enseignants en Italie sont encore libres de choisir ce qu'ils veulent proposer et comment le proposer.

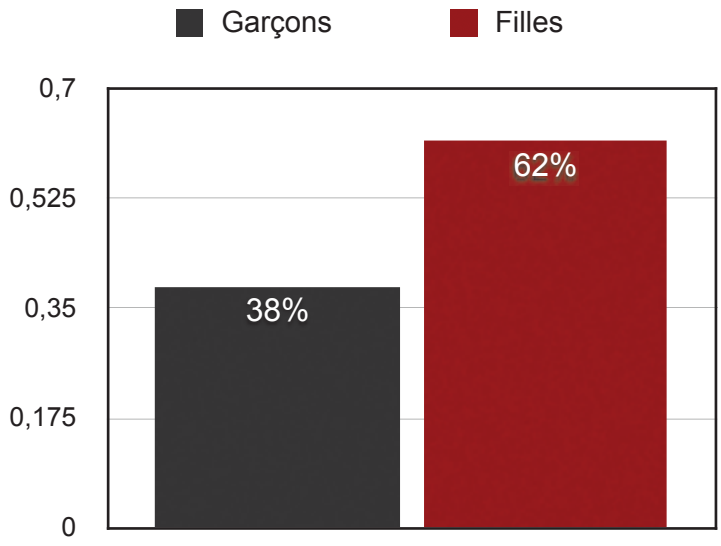
D'autres pièges peuvent être repérés dans nos questions : des questions doubles sont présentes dans les cas où les idées considérées sont strictement liées entre elles ou pour aider les remue-méninges ; notre présence en classe, notre discours avant de distribuer les feuilles, le titre du questionnaire et les instructions [96] peuvent engendrer un certain désir de "plaire au chercheur", mais, comme nous avons déjà dit, nous avons préféré nous présenter, parler aux apprenants, leur expliquer personnellement ce qu'ils allaient faire, accrocher leur attention. Une fois arrivée dans les classes, nous nous sommes présentée, nous avons expliqué notre travail, décrit le questionnaire que les apprenants allaient recevoir et répondu aux questions éventuelles, donc tout en étant conscient du fait que la seule présence d'une inconnue en classe peut changer les réactions, nous avons opté pour la transparence totale afin de responsabiliser les interviewés.

[96] "Le questionnaire suivant est une interview anonime, un sondage qui sert à recueillir des données statistiques et à savoir ce que tu penses, il ne sert pas pour une évaluation. Il n'y a pas des réponses correctes et des réponses mauvaises, je voudrais connaître ton opinion, c'est pour cela que je te demande de ne pas demander à tes camarades. Réponds en cochant tes choix ou avec des phrases personnelles, libres où cela est prévu".

4.1 QUESTIONNAIRES APPRENANTS

4.1.1 ANALYSE GÉNÉRALE

1) Tu es une fille ou un garçon ?



Présentation de la question et résultats

À travers cette première question, de type fermé, nous relevons le genre des apprenants participant à notre questionnaire pour commencer à illustrer la situation des classes visitées.

Au total, les filles sont beaucoup plus nombreuses que les garçons ; au collège la répartition est très équilibrée (23,4% H et 25,6% F), tout comme au lycée professionnel (2,6% M et 2,5% F) ; au lycée technique la différence devient plus marquée (7,3% M et 13,7% F) ; au lycée général elle éclate (5,1% M et 19,8% F).

Réflexions

Une tendance très attestée en Italie se confirme selon laquelle les filles choisissent des études plus exigeantes. Le site skuola.net [97] lançait en 2010 un sondage sur les choix du lycée à la fin du collège dont les résultats confirment l'inclination

[97] http://www.skuola.net/news/scuola/scelta-superiori-maschi-femmine.html

repérée dans notre enquête : au lycée classique 69% des inscrits est de sexe féminin, encore plus (83,3%) au lycée des sciences humaines, seulement au lycée scientifique nous trouvons un équilibre, avec les filles qui représentent 50,5% du total. Aux lycées techniques les garçons sont 64,5% ; ils représentent 56% aux professionnels.

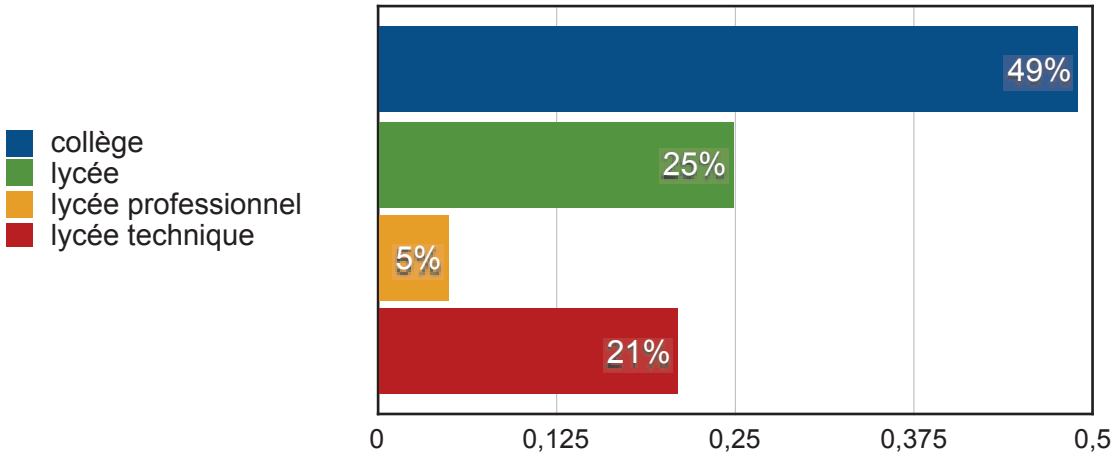
Sébastien Chazal et Serge Guimond (2003) ont étudié les choix d'orientation scolaire et les rôles sociaux des filles et des garçons selon la *théorie de la dominance sociale* : déjà selon Bourdieu et Passeron (1970) l'influence familiale agit sur les perspectives scolaires puisque le choix des études « s'effectue en fonction de l'origine sociale » selon la *théorie de la reproduction des inégalités* (CHAZAL et GUIMOND 2003 : 2). La théorie de la dominance sociale « part du principe que les sociétés complexes sont organisées selon un mode hiérarchique composé d'un ou plusieurs groupes dominants et d'un ou plusieurs groupes dominés. [Cette théorie] postule également que de nombreuses sociétés créent un consensus idéologique de supériorité de certains groupes sur d'autres, dans le but de justifier l'inégalité sociale » (CHAZAL et GUIMOND 2003 : 3).

> Sachant que les études scientifiques sont fortement valorisées par l'institution, parce qu'elles reflètent l'excellence, ces deux théories sociales doivent avoir un impact dans l'élaboration des choix d'orientation, notamment scientifique et littéraire, des jeunes lycéens et lycéennes. La filière scientifique représente des débouchés professionnels prestigieux (et bien rémunérés), tels médecin ou ingénieur, métiers reconnus comme majeurs. Le choix d'une filière littéraire semble se construire en opposition aux conceptions scientifiques et devrait conduire à des métiers moins valorisés socialement, tels libraire ou documentaliste, ainsi qu'à des croyances plus tolérantes. […] On peut donc s'attendre à un lien positif entre l'appartenance sexuelle et l'orientation à la dominance sociale, les garçons se montrant plus « dominants socialement » que les filles (CHAZAL et GUIMOND 2003 : 4).

Les données de 2012 du Ministère de l'Éducation italienne [98] signalent que les inscriptions aux lycées professionnels et techniques augmentent (+1,4% et +0,4%), par contre celles aux lycées généraux diminuent (-1,9%) : la crise économique pousse vers des choix que les jeunes pensent meilleurs pour leurs perspectives de travail, en plus la Réforme Gelmini, toute récente, invite fortement à considérer ces établissements qu'on viendrait de "moderniser".

D'après la théorie exposée et les données ultérieures, on peut lire de manière plus approfondie nos résultats : la prédilection féminine pour certaines filières n'est pas due seulement à un plus fort engagement dans les études, mais à une tendance sociale selon laquelle les garçons choisissent soit des filières les amenant plus vite à trouver un emploi soit des parcours permettant d'envisager des carrières plus prestigieuses [99].

2) Quel type d'établissement scolaire fréquentes-tu ?



Présentation de la question et résultats

[98] http://www.orizzontescuola.it/node/25940

[99] L'année 2014 marque un changement de ces perspectives avec les lycées professionnels et techniques qui voient diminuer les effectifs et les lycées généraux (surtout la filière scientifique) qui reçoivent plus d'apprenants.http://www.ilsussidiario.net/News/Educazione/2014/3/28/SCUOLA-Nuove-iscrizioni-il-vero-dato-e-quel-44-di-pentiti-/486633/

Même dans ce cas la question posée prévoit un nombre de réponses limité correspondant aux quatre choix représentés dans le graphique.

Conformément à l'équilibre que nous avons essayé d'obtenir, 49% des apprenants que nous avons interviewés fréquentent le collège ; 51% se trouvent au secondaire supérieur. La composition de ce dernier groupe n'est pas homogène, car, comme nous l'avons expliqué, nous avons proposé le questionnaire sur la base de la disponibilité des enseignants interpellés. Voilà donc que le lycée professionnel (avec un lycée oenogastronomique et un institut pour le tourisme) est le moins représenté, par contre le lycée technique et le général sont représentés de manière similaire.

Les lycées techniques présents ici sont :

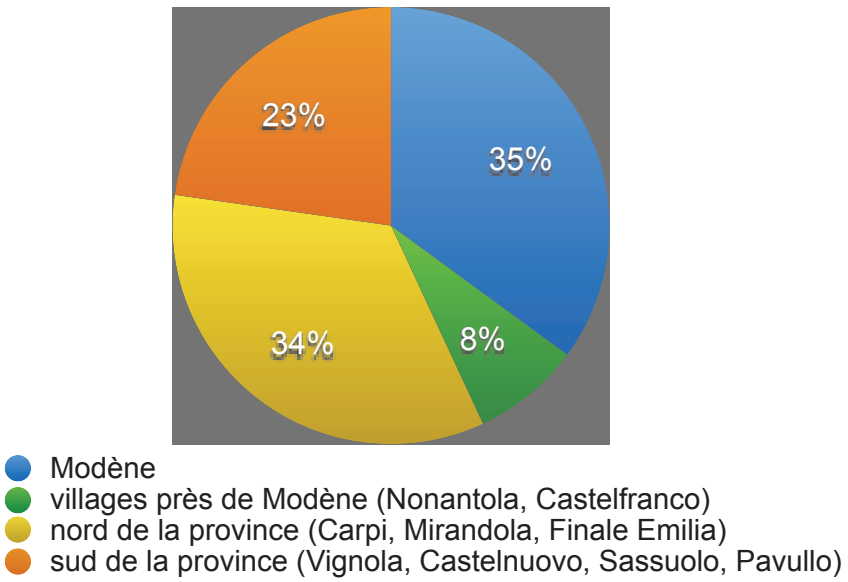
- trois instituts commerciaux
- deux instituts pour le tourisme

Les lycées généraux sont :

- quatre lycées linguistiques
- trois lycées de sciences humaines.

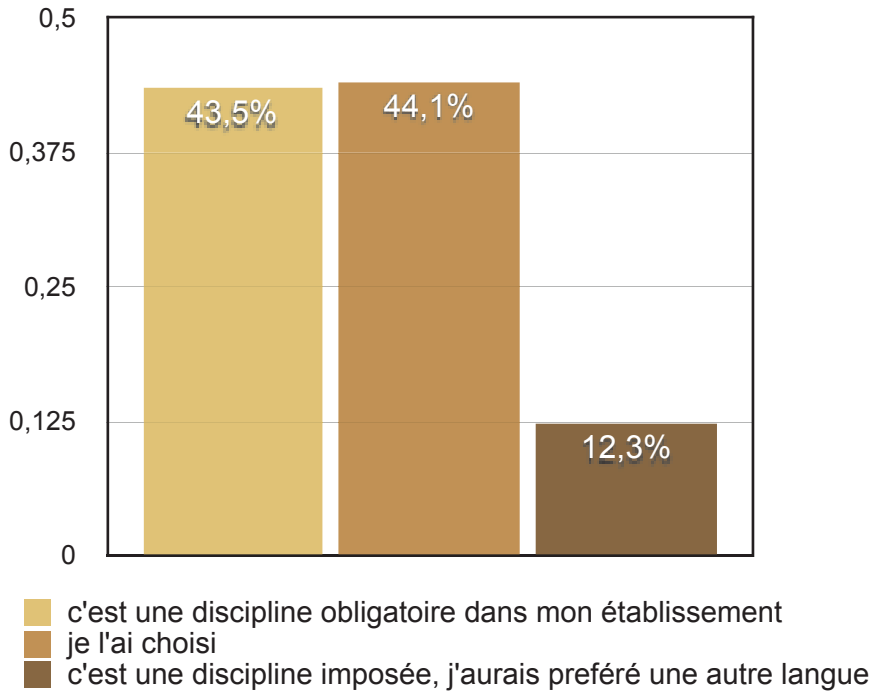
3) Où ?

Présentation de la question et résultats



Pour l'aspect de la distribution géographique, nous avons essayé d'obtenir la plus grande uniformité possible en allant proposer nos questionnaires dans la presque totalité du territoire de la province. Cette question était de type ouvert dans le questionnaire, mais nous présentons ici les résultats en subdivisant le territoire en secteurs : 35% des réponses nous proviennent de la ville de Modène ; 8% des réponses des villages à environ 10 km de Modène ; 34% du nord de la province (historiquement la zone la plus pauvre, dans un territoire potentiellement assez riche, et la plus frappée par le tremblement de terre de 2012) ; 23% du sud de la province, territoire de collines, vers la montagne.

4) Pourquoi étudies-tu le français ?

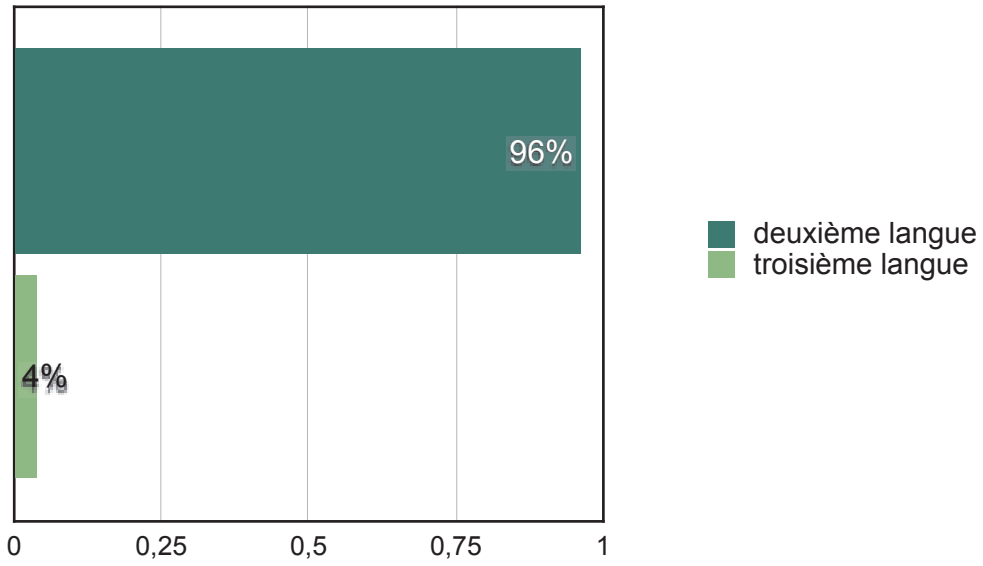


Présentation de la question et résultats

Les trois réponses qui apparaissent dans le graphique sont exactement les trois réponses possibles du questionnaire : nous avons choisi de limiter le choix à ces trois réponses possibles, car elles sont, d'après nous, aptes à identifier les possibles différences : ceux pour lesquels le français a été un choix personnel peuvent le déclarer, tout comme ceux qui ressentent cette discipline comme imposition et/ou auraient

préféré une autre langue. Tous les autres perçoivent le français comme une présence commune dans leurs établissements et n'ont peut-être jamais imaginé d'étudier une autre langue à sa place. Pour la plupart des interviewés (44,1%) l'étude du français a été un choix, mais presque autant d'apprenants (43,5%) expliquent que cette langue fait partie du cursus scolaire et que, probablement, ils ne se sont jamais interrogés sur cette présence ni plaints. Seulement 12,3% des apprenants déclarent explicitement avoir subi l'étude du français.

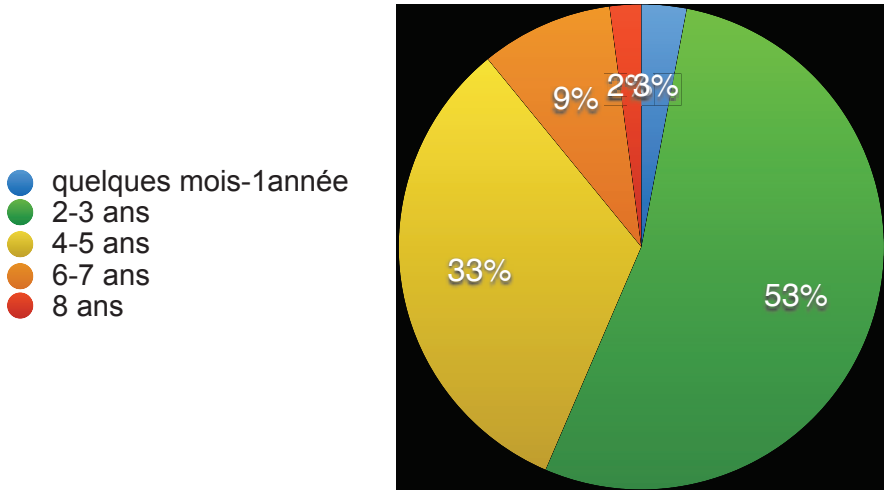
5) Quel est l'espace du français dans ton curriculum scolaire ?



Présentation de la question et résultats

Dans la presque totalité des établissements de la région, le français est la deuxième langue étrangère. Il faut préciser qu'elle est présente presque partout, au collège et dans les lycées où, outre l'anglais, une deuxième langue étrangère est prévue. Seul le lycée linguistique prévoit la possibilité d'avoir une autre langue à cette place (très souvent l'espagnol) et de garder le français comme troisième langue : c'est exactement le cas de 3,8% des apprenants ayant répondu "troisième langue" à notre questionnaire.

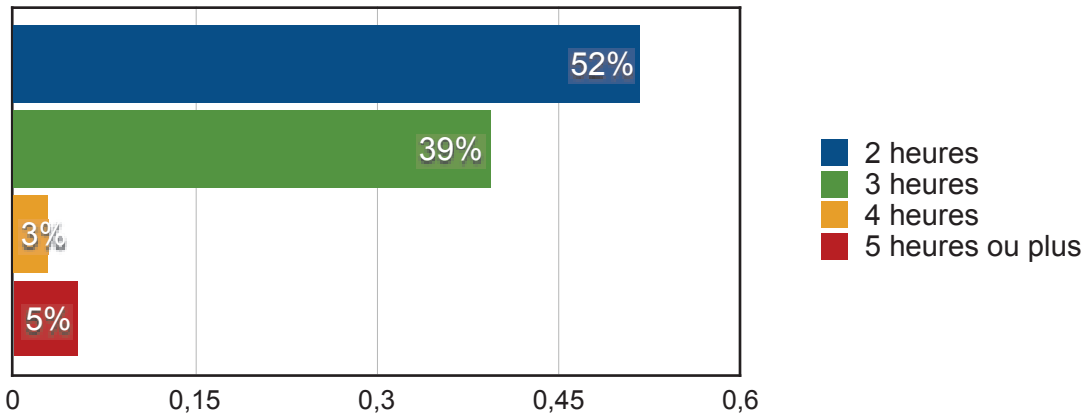
6) Depuis combien d'années étudies-tu le français ?



Présentation de la question et résultats

Cette question fermée à choix multiple montre que la plupart de nos apprenants (53%) étudient le français depuis assez peu de temps ; par contre 33% l'étudient depuis 4-5 ans ; 9% depuis 6-7 ans ; 2% depuis 8 ans (trois ans de collège et cinq ans de lycée). Seuls 3% des apprenants étudient cette langue depuis quelques mois ou une année au maximum : n'ayant pas interviewé de collégiens de 1 ère année il s'agit forcément d'apprenants ayant commencé le lycée l'année de notre interview et ayant étudié une autre langue, outre l'anglais, au collège (probablement espagnol ou allemand).

7) Combien d'heures de français tu as par semaine ?



Présentation de la question et résultats

Les choix limités des réponses à cette question correspondent aux possibles situations horaires des établissements du territoire :

- 2 heures de français par semaine pour 52% des apprenants (48,7% au collège, 3,0% au lycée professionnel dans les deux premières années) ;
- 3 heures pour 39% (19,3% au lycée général, 17,9% au lycée technique, 2% au lycée professionnel dans les trois dernières années) ;
- 4 heures pour 3% (2,9% au lycée technique section langues étrangères [100]);
- 5 heures ou plus pour 5% (au lycée général ou linguistique).

8) Rappelles-tu ton manuel de français d'aujourd'hui ou un manuel du passé ? (Images, couleurs, symboles, particularités…)

Présentation de la question et résultats

L'idée d'une question concernant les manuels naît suite à une réflexion personnelle. Nous croyons que rédiger et éditer un ouvrage pour de jeunes apprenants est une énorme responsabilité didactique, pédagogique, éthique et culturelle. S'il est vrai que le rapport avec la discipline passe surtout à travers le rapport avec l'enseignant de la discipline, il est indéniable que la qualité des ouvrages devrait être telle qu'elle puisse "aider" tout enseignant [101]. Ce n'est pas toujours le cas et très souvent nous rencontrons des manuels de FLE reposant exactement sur les représentations un peu vides ou vieillottes qu'il faudrait rajeunir : il n'est pas question ici d'analyser les manuels utilisés par les apprenants de l'enquête ni de trouver forcément des liens entre leurs réponses et les manuels utilisés ; à travers cette question nous voudrions savoir quels sont les manuels les plus adoptés et, surtout, quels sont les aspects de ces

[100] en cours d'épuisement suite à la Réforme Gelmini.

[101] Nous pensons d'ailleurs qu'il est presque impossible de réaliser un ouvrage vraiment utile et adaptable à toute classe car si un texte est suffisamment bon pour n'importe quelle situation, il ne communique en réalité rien de très profond et que seule la responsabilité des choix assumés par les enseignants fait véritablement la différence. A ce propos il faut signaler le projet *Book in progress* à travers lequel le enseignants eux-mêmes préparent les manuels pour leurs apprenants en créant ainsi des ouvrages vraiment pensés pour leurs classes (http://www.bookinprogress.org).

manuels que la mémoire de nos apprenants enregistre le plus fréquemment. On verra que ces aspects ne sont pas hors contexte dans une étude sur les représentations.

Nous choisissons d'analyser cette question ouverte en regroupant les réponses de 896 questionnaires selon quatre catégories : les noms des manuels dont les apprenants se souviennent, les images qui les ont frappés, les couleurs dont ils se souviennent le plus, le récit des expériences liées aux manuels.

- CITATIONS DES TITRES DES MANUELS

  Les manuels les plus cités sont les suivants (en estimant cette donnée intéressante, nous précisons entre parenthèses un I pour indiquer les éditeurs et/ou auteurs italiens, un F pour les auteurs/éditeurs français) :

- Parmi les méthodes pour le collège : *Salut les copains* (aut. I - éd. international), *Chic alors* (aut. I, éd. I), *Tous à bord* (aut. F et I - éd. I), *Bravo, bis!* (aut. F, éd. I), *Ça bouge* (aut. I et F- éd. international), *Trampoline* (aut. F - éd. I), *Vitamines* (aut. I et F- éd.I), *Quelle chance* (aut. I - éd. international), *Sur mesure* (aut. I - éd. I), *Multiple* (aut. I - éd. I9, *Et voilà* (aut. F - éd. I), *Bonne idée* (aut. I et F - éd. international), *Un, deux, trois… soleil!* (aut. I et F - éd.I), *Extra* (aut. F - éd. F) ;
- Parmi les méthodes pour le lycée : *Francofolie* (aut. F - éd. I), *Eclat* (aut. I - éd. I), *Alex et les autres*, *Palmarès* (aut. I - éd. I), *A vrai dire* (aut. F - éd I), *Connexions* (aut. F - éd. F), *Latitudes* (aut. F- éd F), *Quartier libre* (aut. F - éd. I), *Kaléidoscope* (aut. F - éd. F) ;
- Parmi les grammaires : *Grammathèque* (aut. I - éd. I), *Grammaire en poche* (aut. F - éd- F), *Fiche de grammaire* (aut. I - éd. I), *Entrez* (aut. I - éd. I), *Niveaux de grammaire* (aut. F- éd. I) ;
- Parmi les ouvrages spécialité commerce ou tourisme : *Cahier de commerce* (aut. I - éd. I), *Pour parler affaires* (aut. F - éd. F), *Le nouveau monde des voyages* (aut. I - éd. I) ;
- Parmi les ouvrages de civilisation : *Réseaux* (aut. I - éd. I), *Aujourd'hui la France* (aut. F - éd. F), *Envoyé spécial* (aut. I et F - éd. I) ;
- Parmi les ouvrages de littérature : *Entre les lignes* (aut. F - éd. I), *Au fil des pages* (aut. I et F - éd. I), *Les incontournables* (aut. I et F - éd.I).

- IMAGES DE COUVERTURE CITÉES PAR LES APPRENANTS

- Jeunes : une fille blonde, un garçon, un groupe d'amis, « des jeunes qui composent une pyramide sur un pré » (Q.17 [102]), une fille souriante, des jeunes qui sautent heureux, des jeunes qui rigolent, « des jeunes disposés de manière à représenter la forme de la France » (Q.143), une fille avec un livre dans ses mains, un garçon qui fait du skate, des jeunes assis sur des gradins, une fille avec son chien, des amis qui jouent au ballon, une fille qui soulève la Tour Eiffel, trois filles hyper souriantes, une équipe de football, des jeunes de différentes origines, des jeunes avec le drapeau français sur les épaules, des jeunes heureux ;
- Objets / animaux : « des baguettes composant une Tour Eiffel » (Q.44), des cercles, un ruban tricolore, un escargot, des gratte-ciels, un drapeau ;
- Monuments ou oeuvres d'art : la Tour Eiffel, le Centre Pompidou, l'Arc de Triomphe, une image de Picasso, « des symboles abstraits » (Q.235), Paris ;
- Jugements/réactions : un livre jamais utilisé (Q.103, 69), « si je vois un livre de français je ne l'ouvre même pas » (Q.114).

- COULEURS DE COUVERTURE CITÉES : violet, blanc et orange, bleu, vert et blanc, rouge, bleu-blanc-rouge, bleu et rouge, bleu et d'azur, blanc et rouge, bleu et jaune, vert et jaune, blanc et jaune.

- RÉCIT DES EXPÉRIENCES : « ma prof du collège m'a offert un tour de Paris en décrivant très bien tous les monuments et leur histoire » (Q.146), « le livre avait des chansons et des comptines pour introduire la langue de manière agréable, mais la prof nous faisait recopier les dialogues et ça je ne l'aimais pas ! » (Q.175), « au collège nous avons lu Astérix et Obélix en français » (Q.180), « un livre plein d'images et d'erreurs aussi, avec des exercices sans aucun sens » (Q.325), « explication superficielle des règles, exercices pleins de fautes ou banals » (Q.328), « on a lu *Poil de carotte* » (Q.329), « nous avons lu *Les trois mousquetaires* » (Q.444), « nous avons vu un spectacle sur Notre-Dame » (Q.447), « il s'agit d'un tout petit livre, mais

[102] questionnaire n° 17.

il contient des choses importantes : les verbes, le langage, la communication, les textes, les vêtements, les couleurs » (Q.470), « les dialogues sont amusants » (Q.781), «on a lu *La maison abandonnée* » (Q.855)

Réflexions

On remarque que la plupart des manuels utilisés sont rédigés par des auteurs italiens et édités en Italie. Cette thèse n'est pas le contexte pour s'occuper de la question, mais nous avons pensé qu'il s'agit d'une donnée à signaler, tout en renvoyant à nos considérations précédentes concernant le choix et l'utilisation des manuels.

Revenons à notre domaine, celui des représentations des apprenants de FLE pour dire d'abord que les citations si nombreuses de titres de volumes nous ont frappée, car nous ne croyions pas à une telle attention de la part des apprenants.

Pour ce qui est des images et des couleurs, par contre, nous avons obtenu des résultats correspondant à nos attentes : les apprenants se souviennent très bien de l'aspect graphique des manuels donc il est intéressant d'analyser leurs souvenirs.

L'univers transmis par les citations des apprenants est vif, gai, plein de jeunes souriants et de symboles immédiats de la France (surtout la Tour Eiffel, mais aussi le drapeau, les escargots, les baguettes) : nous verrons encore, en avançant dans l'analyse, que c'est surtout l'image de Paris et de ses monuments qui habite l'esprit des apprenants. Il s'agit évidemment de l'association d'idées la plus simple et constamment suggérée (dans le cinéma, dans la publicité, etc.), mais elle nous inquiète quand elle semble être la seule qui vient à l'esprit de ces adolescents, malgré leur étude du français. Nous remarquons l'effort éditorial pour faire apparaître le côté jeune d'une langue, d'un pays et d'une civilisation que l'adolescent moyen italien perçoit comme appartenant au passé. Dans la même direction se situe, probablement, le choix de couvertures qui n'utilisent pas les couleurs du drapeau français en se détachant de la symbologie traditionnelle, tout comme l'expédient de représenter des topos typiques comme la Tour Eiffel ou l'hexagone de manière inattendue (à travers des baguettes ou grâce à des positions de jeunes protagonistes). Il serait intéressant de vérifier si les manuels faisant ces choix se

révèlent cohérents dans l'exposition des sujets de civilisation non banals ou s'il s'agit d'un travail de surface concernant la seule couverture du livre.

Le discours des apprenants

Nous avons choisi d'analyser de plus près certaines phrases des apprenants qui nous paraissent intéressantes. Notre question concernant les manuels en effet a déclenché chez certains l'envie de raconter de plus près les expériences vécues en classe de FLE.

Deux apprenants parlent d'un livre jamais utilisé, nous ne savons pas si cela correspond à un travail en classe effectué par d'autres moyens ou si c'est une indication de manque d'activité de la parte du professeur ; un autre a écrit

> non, si je vois un livre de français d'habitude je ne l'ouvre même pas [103] (Q.114)

La tonalité de la phrase ne laisse pas de doutes : le garçon en question est repoussé par la discipline, il est gêné et même le manuel en question est à éviter. Cette netteté, même si typique de l'adolescence, nous interpelle, car il doit y avoir eu des raisons (subjectives ou réelles) pour un tel refus.

Certains apprenants critiquent les manuels utilisés dans le passé et, dans leurs mots, on croirait entendre exactement les opinions de l'enseignant qui, après ses critiques, aura probablement préparé des activités pour remédier :

> un livre plein d'images et d'erreurs aussi, avec des exercices sans aucun sens [104] (Q. 325)

---

[103] "no, se vedo un qualunque libro di francese di solito non lo apro neanche".

[104] "molte immagini ma anche molti errori, e esercizi senza senso".

> très coloré, riche en images, mais d'après moi les explications des règles sont superficielles, même les exercices présentent trop souvent des fautes ou sont trop banals pour permettre un bon entrainement [105] (Q.328)

Un autre apprenant nous rappelle les mots d'un adulte, reportés avec la naïveté et le brin de confusion d'un collégien :

> il s'agit d'un tout petit livre, mais il contient des choses importantes : les verbes, le langage, la communication, les textes, les vêtements, les couleurs [106] (Q.470)

Il a l'air de penser vraiment au moment dans lequel il tient son livre dans ses mains et il semble le considérer comme un trésor ou mieux la clé magique pour accéder à un autre monde, composé d'objets connus, mais qu'il faut nommer dans une autre langue.
Les autres apprenants qui choisissent de raconter des tranches de vie en classe suite au souvenir du manuel sont positifs. Il s'agit de lycéens qui rappellent avec une certaine tendresse et nostalgie ces premières approches au français, certains à travers la satisfaction d'avoir lu des ouvrages en langue étrangère, d'autres à travers des récits comme celui-ci :

> ma prof du collège m'a offert un tour de Paris en décrivant très bien tous les monuments et leur histoire [107] (Q.146).

Ce souvenir est intéressant pour plusieurs raisons : la fille utilise le possessif pour indiquer son enseignante, cela n'étant pas nécessaire ou usuel en italien ; cet adjectif indique une affection particulière, confirmé par l'expression "mi fece fare un tour". La

---

[105] "molto colorato e pieno di figure ma secondo me non spiega le regole in modo approfondito e anche gli esercizi sono spesso con errori o troppo facili per una buona esercitazione".

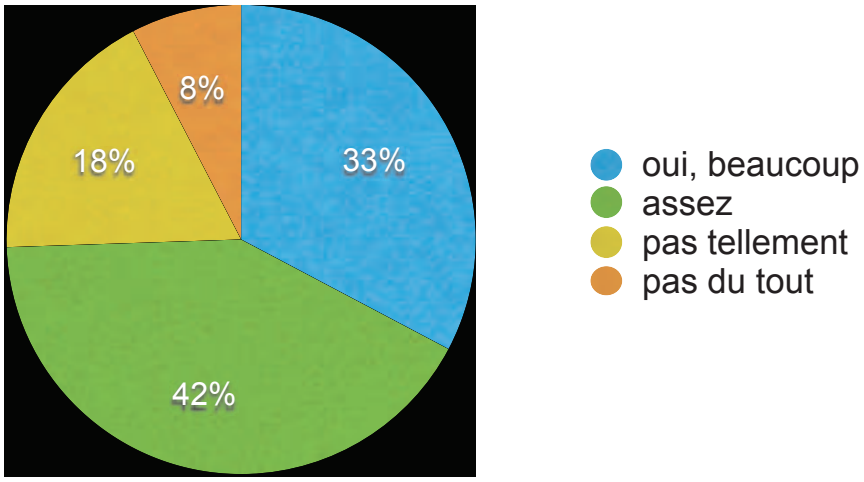
[106] "è un libro colorato, leggero e piccolo ma dentro contiene tante cose importanti: verbi, linguaggio, comunicazione, testi, vestiti, colori…".

[107] "mi ricordo che alle Medie la mia prof mi fece fare un tour di Parigi descrivendo in modo dettagliato tutti i monumenti e la loro storia".

fille peint ce cours comme s'il était fait pour elle seule, à tel point qu'elle s'en souvient comme de quelque chose de spécial qui l'a transportée dans un autre monde, et en effet elle dit avoir "fait" un tour de Paris, pas avoir suivi une présentation en classe. Voilà le potentiel de rêverie contenu, en théorie, dans toute leçon.

9) Aimes-tu cette discipline ?

Présentation de la question et résultats



Cette question fermée à choix multiple nous montre l'appréciation moyenne de la discipline chez les apprenants interviewés. Si 33% déclarent aimer beaucoup le français et 42% l'aimer assez, on dirait que la discipline se trouve dans une situation positive. L'analyse des aspects concernant et la didactique et les représentations nous dira qu'il faut bien comprendre ce que les apprenants disent et croient aimer ou pas.

10) Argumente ta réponse : pourquoi penses-tu cela ? Ton idée a-t-elle changé dans le temps ?

Présentation de la question, résultat et analyse

Nous avons choisi d'introduire cette question en la laissant complètement ouverte pour offrir la plus grande liberté aux apprenants et essayer donc de connaître

leurs considérations. Étant donné que lorsqu'on pose une question, on influence toujours la réponse par la nature de notre question, nous assumons le choix d'avoir en effet créé une double question qui invite l'apprenant à expliquer son jugement et l'invite, en même temps, à mettre en relation son opinion actuelle avec les expériences en FLE qu'il a eues.

Les réponses obtenues sont présentées selon des catégories créées *a posteriori* pour rendre plus facile leur lecture et acheminer l'analyse qui suivra.

Grosso modo les apprenants peuvent être regroupés en 4 grandes sections selon leur avis sur la discipline : nous avons alors les ENTHOUSIASTES DEPUIS TOUJOURS ; les LASSÉS, MAIS JADIS ENTHOUSIASTES ; les COMPLÈTEMENTS DÉGOÛTÉS ; les POLÉMIQUES. Étant donné l'approche mixte, quantitative et qualitative, de cette enquête nous n'effectuerons pas une présentation de toutes les réponses ouvertes ni une analyse strictement statistique, car, comme nous l'avons déjà dit, lors des réponses ouvertes ou de type associatif, nous préférons "écouter" la parole des apprenants et nous plonger dans les phrases qui nous paraissent les plus intéressantes et représentatives. Voilà pourquoi nous illustrerons ici les sujets qui reviennent le plus souvent parmi les réponses des apprenants et nous nous arrêterons sur quelques phrases en particulier pour aller plus en profondeur. Ces sujets fréquents sur lesquels se base l'opinion de nos interviewés (le son de la langue, la grammaire, la perception de la difficulté, le vécu scolaire, l'utilité de la langue, la perception globale de la langue, l'expérience personnelle). Enfin, à partir de chaque sujet nous dégagerons celui qui, d'après nous, est un sentiment important des apprenants ou une thématique dont il faudrait tenir compte dans l'enseignement.

- LE SON DE LA LANGUE

> J'aime beaucoup parler le français, j'adore le son et la "mélodie" qu'il crée, ce qui m'intrigue c'est surtout l'effet que ça donne [108] (Q.1)

[108] "mi piace molto parlare in francese, adoro il suono e la 'melodia' che crea; mi intriga in particolare l'effetto che ha".

Cette phrase est exemplaire pour beaucoup d'autres qui expriment la même opinion ; si nous l'avons choisie c'est pour les mots utilisés qui méritent d'être mieux considérés. La fille en question dit aimer le français, elle dit en italien "*mi piace*" qui n'est pas "*amare*", c'est un verbe en même temps moins fort, mais plus personnel qui semble indiquer la présence d'un goût, d'un plaisir particulier dans le protagoniste de cette action. Tout de suite après, elle utilise le verbe "*adorare*" qui accroît encore plus le sentiment de sa préférence et c'est aussi un verbe typique du parler jeune. La raison principale de cet engouement est le "son" de la langue, cité très souvent comme le facteur principal d'amour pour la discipline ; cette fille parle d'une vraie "mélodie" créée par l'idiome, donc d'un ensemble complexe de sons et elle semble consciente, du moins à un niveau acoustique, qu'il existe une prosodie typique de chaque langue. Pour terminer, l'effet global de cette musique "intrigue" l'apprenante qui, encore une fois, utilise un mot désignant une véritable fascination.

Le même élément engendrant cette séduction peut créer un sentiment de grande distance : l'extrait suivant parle de "sons bizarres", surtout les nasales ou le R qui est défini "imprononçable", et cela pourrait nous faire penser à une didactique visant à l'enseignement de ces aspects alors que d'autres sont les phénomènes phonétiques qui sont plus fortement discriminants pour la compréhension.

> [le français] a des sons un peu bizarres, comme les nasales ou le R imprononçable ; il ne me déplaît pas trop, mais je préfère d'autres langues [109] (Q.84)

D'après son point de vue, l'apprenant estime correctement que le R français est pour lui imprononçable. Tout compte fait, cette langue "ne déplaît pas trop" à ce garçon : cette expression qui utilise un verbe négatif au lieu de dire "je ne l'aime pas beaucoup" semble cacher presque l'impossibilité d'utiliser un verbe indiquant le plaisir pour expliquer sa propre opinion négative et, en même temps, la phrase italienne exprime un certain regret pour ce jugement qui cependant ne peut pas changer.

[109] "ha dei suoni un po' strani (tipo quelli nasali o la R impronunciabile); non mi dispiace troppo ma preferisco altre lingue".

• LA GRAMMAIRE

> Mes idées n'ont jamais changé, j'aime le français parce que j'aime le son des mots et, même si la grammaire est effrayante, je n'arrêterai pas son étude [110] (Q.43)

L'apprenante n°43 fait partie des 'enthousiastes depuis toujours' à cause de la beauté des sons du français et exprime nettement son intention de continuer à étudier cette langue, tout en soulignant l'aspect sinistre de la grammaire : à ce propos il faut préciser que l'adjectif italien utilisé, "impestata" indique quelque chose qui relève de la peste donc qui fait indubitablement très peur.

• LA PERCEPTION DE LA DIFFICULTÉ

> [...] Je ne comprends pas pourquoi certaines lettres il faut les lire et d'autres non et encore pourquoi celles à lire sont toujours moins nombreuses que celles à éviter, en somme pourquoi écrire des mots si longs si on ne lit pas tout ? [111] (Q.8)

La description de l'apprenant en question, malgré le sourire qu'elle nous arrache, indique un total manque de repères pour s'orienter dans l'univers non seulement du français, mais de toute langue étrangère et montre très bien ce que signifie vêtir l'*habitus* d'une seule langue [112], sa propre langue maternelle et appliquer aux autres ses paramètres. En effet pour un Italien c'est choquant de découvrir que dans les autres langues la correspondance "une lettre - un son" n'est pas évidente, mais cet étonnement

---

[110] "le mie idee non sono mai cambiate, amo il francese perché mi piace il suono delle parole e anche se la grammatica è impestata non smetterà di studiarla".

[111] "[...] Non capisco perché bisogna leggere delle lettere e certe no e poi quelle che vanno lette sono sempre meno di quelle che non vanno lette, allora perché scrivere parole lunghe se non vanno lette?".

[112] La notion d'*habitus linguistique* est décrite par Pierre Bourdieu (1982 : 14).

nous surprend beaucoup chez un apprenant en 3e année [113] de lycée linguistique, qui en plus est dans une section Esabac.

De nombreuses fois le jugement sur la langue étrangère passe à travers des comparaisons avec d'autres langues ; cette opération peut :

- tranquilliser l'apprenant débutant s'il remarque des analogies avec l'italien, comme dans l'exemple qui suit

> Au début j'aimais cette langue [..] très proche de l'italien [114] (Q.37)

- amuser et faire apparaître la langue étrangère comme familière si elle rappelle le dialecte

> [] des fois, le français ressemble au dialecte de ma région et alors ça me plaît [115] (Q.101)

- rendre l'apprenant plus confiant, baisser la tension puisque les expressions sont plus transparentes

> Par rapport à l'anglais, le français est plus proche de l'italien et alors c'est plus facile de comprendre le sens des phrases.[116] (Q.110)

Très souvent, le jugement sur la langue dépend des résultats scolaires qu'on obtient ou de la difficulté perçue par les apprenants ; certains évitent toute nuance et repèrent de véritables coupables, des responsables de leurs difficultés et donc de leur désaffection à la discipline. Outre la grammaire, citée comme problème général, ou la phonétique qui peut apparaître inquiétante, voici les "méchants" indiqués par les apprenants :

---

[113] Nous rappelons toujours qu'en Italie les années de collège sont 1ère, 2ème, 3ème et que la numération recommence au lycée : de la 1ère à la 5ème.

[114] "Appena ho iniziato a studiare il francese, mi piaceva molto perché è simile all'italiano […]".

[115] "[…] mi piace molto la sua pronuncia perché certe volte assomiglia al dialetto della mia zona".

[116] "Perché rispetto all'inglese è più simile all'italiano e mi è più facile capire il senso delle frasi"

Moi, vraiment, les accents j'y comprends rien [117]!!! (Q. 645)

Les verbes sont le vrai problème [118] ! (Q. 125)

La confusion que ces deux éléments engendrent dans la tête des apprenants semble être tangible : les trois points d'exclamation de la première phrase expriment une véritable exaspération, l'intensité de "vraiment" et de "vrai" exprime une sorte de capitulation face à un ennemi qui paraît réellement invincible.

• LE VÉCU SCOLAIRE

Beaucoup d'apprenants justifient leur opinion sur la discipline sur la base du vécu scolaire qui peut être très différent et sortir des effets variés.

Le manque de continuité est cité comme l'un des problèmes les plus importants : le sérieux du constat de cette apprenante est frappant pour le contenu et pour la tonalité de sa phrase à travers laquelle elle accuse le manque d'un "enseignement adéquat".

Mon intérêt pour la langue française a augmenté ces trois dernières années ; par contre au collège on ne m'a pas offert un enseignement adéquat à cause de l'alternance continue des professeurs (jusqu'à quatre changements chaque année) [119] (Q.16)

Des vécus plus heureux sont aussi largement présents et nous avons choisi de les représenter par cette phrase qui illustre très bien la satisfaction d'une fille parlant désormais un assez bon français :

---

[117] "Davvero, degli accenti, non ci capisco niente!!!".

[118] "[…] il vero problema sono i verbi".

[119] "Il mio interesse per la lingua francese è cresciuto negli ultimi tre anni; invece durante i miei studi alle Medie non mi è stato permesso un insegnamento adeguato dati i continui cambi di insegnante (più di quattro diverse ogni anno).

Grâce au programme Esabac j'ai 6 heures de français par semaine et cette langue m'est devenue désormais familière, j'arrive à bien m'exprimer [120] (Q.6)

La continuité depuis le collège peut être un atout et conduire à des niveaux excellents ou générer de l'ennui, comme le démontre la monotonie qui transparaît de cette phrase :

Ça fait 7 années que j'étudie cette langue, ça devient un peu ennuyeux [121](Q.160)

• L'UTILITÉ DE LA LANGUE

Un autre élément que les apprenants prennent en considération pour donner une opinion sur la langue française et celui de l'utilité ; ce volet est peut-être celui où l'on entend davantage des voix "autres" cachées derrière la parole des apprenants, la voix des parents, la voix de la société, bref les voix des représentations figées. Un groupe d'apprenants trouve que le français n'est pas utile, mais ils argumentent à travers des idées assez vagues :

[...] j'estime que, dans le monde, il y a d'autres langues plus 'utiles' pour pouvoir vivre dans la société [122] (Q. 64)

Les autres langues en compétition seraient, pour certains, le chinois ou l'espagnol indifféremment comme si on pouvait considérer les deux interchangeables, leur vertu semblant être le seul fait d'apparaître comme des nouveautés.

[...] j'aurais préféré étudier le chinois ou l'espagnol [123] (Q.281)

---

[120] "Inizialmente non mi piaceva particolarmente, ma da quest'anno, facendo 6 per settimanali (con l'Esabac) sta diventando una lingua familiare, con cui riesco a esprimermi".

[121] "E' da 7 anni ormai che studio questa lingua, è diventata un po' noiosa".

[122] "[…] reputo che nel mondo siano più 'utili' altre lingue per poter vivere in società".

[123] "Perché avrei preferito fare cinese o spagnolo ma comunque mi piace studiare francese".

Des connaissances sur la diffusion du français le rendent par contre attrayant aux yeux des apprenants, mais sur ce point aussi les idées restent vagues, comme si l'utilité d'une compétence en langue étrangère était à rechercher toujours à l'extérieur de soi-même, de ses préférences : ce sont les années où les projets de vie ne sont pas encore tout à fait clairs et où l'on recherche hors de soi des indications sur ses études et ses parcours.

> Le français est une langue très répandue donc elle me sera utile [124] (Q.59)

L'utilité d'une langue peut aussi résider dans le fait que son choix permet d'en éviter une autre perçue comme plus désagréable ; le français devient alors un simple expédient :

> Je l'ai choisie [la langue française] pour éviter l'allemand [125] (Q.655)

• LA PERCEPTION GLOBALE DE LA LANGUE

Nous croyons utile et intéressant de regrouper ci-dessous les adjectifs les plus utilisés par les apprenants pour décrire la langue française ; elle serait donc :

> élégante, romantique, charmante, (trop) raffinée, cultivée, riche, claire, nette, sophistiquée, suave, (trop) douce, mielleuse, trop précise, un peu ridicule.

L'image la plus répandue chez les apprenants qui ont choisi de lui attribuer une qualité est celle d'une langue qui semble vivre dans le domaine du romantisme, du charme et de l'amour : impossible de ne pas percevoir ici un stéréotype très vif, d'ailleurs très exploité au cinéma et dans la publicité. Si d'un côté ce type d'image peut fasciner quelqu'un (surtout les jeunes filles) il risque de transmettre cette vision de langue 'pas très utile', 'vieillotte' qui colle au français depuis quelque temps. Une phrase en

[124] "Perché il francese è una lingua molto parlata e quindi potrà servirmi in futuro, mi piace perché il francese è bello come lingua".

[125] "L'ho scelta per evitare di fare tedesco".

particulier nous a capturée pour sa logique interne : Paris semble habiter la langue, en être un élément constitutif dans la pensée de l'apprenante et ceux qui ne connaissent pas le français ne peuvent pas visiter la ville de l'amour.

> Moi j'aime beaucoup le français, car c'est une langue douce, puis il y a Paris : la ville de l'amour. Et on ne peut pas y aller si on ne sait pas le français [126] (Q.199)

Le jugement d'ensemble n'est pas toujours positif et des mots forts reviennent qui rappellent le sentiment de peur évoqué plus haut.

> Cette langue c'est très beau de la parler, de l'écouter, mais l'écrire c'est un cauchemar [127] (Q.248)

• L'EXPÉRIENCE PERSONNELLE

Même le vécu des apprenants hors de l'expérience scolaire est important et nous avons remarqué deux courants de citations de cette thématique. D'abord la motivation naissant de la présence de membres de la famille en France avec lesquels on a envie de communiquer :

> […] mes proches qui vivent en France sont nombreux et ils parlent beaucoup le français, donc moi aussi je voudrais connaître cette langue [128] (Q.422)

Deuxièmement, nous retrouvons ici le rôle des immigrés en tant que francophones, plus ou moins compétents, dont on a parlé en décrivant l'éducation nationale de nos jours.

---

[126] "A me piace molto il francese perché è una lingua dolce, poi c'é Parigi: la città dell'amore. E non si può andarci se non si sa il francese.[…]".

[127] "A me il francese piace soprattutto parlarlo, invece scriverlo meno, per questo non dico che mi fa impazzire ma comunque mi piace".

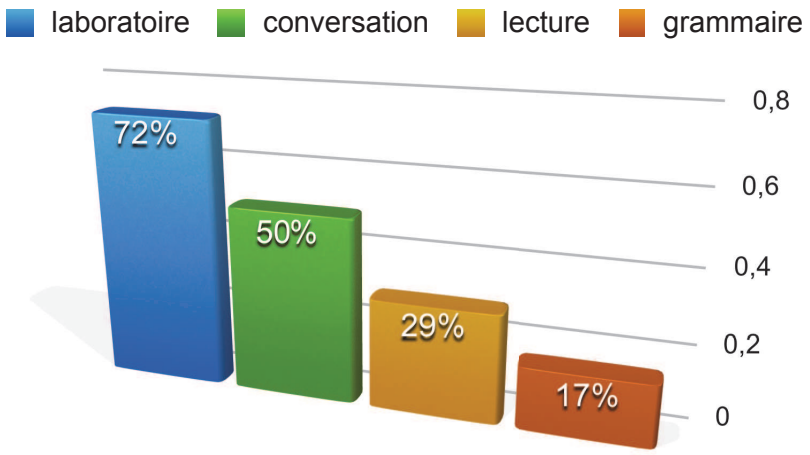
[128] "[…] ho molti zii e cugini che vivono in Francia e parlano molto francese quindi anche io vorrei conoscere questa lingua".

Quand j'étais petit, j'allais à l'école au Maroc donc j'étudiais le français et je l'aime [129] (Q. 212)

J'aime [le français] puisque dans mon pays (Tunisie) c'est la deuxième langue que tout le monde parle, alors moi aussi je veux l'apprendre pour être capable de la parler [130] (Q.238)

De ces phrases (qui ne sont pas les seules) ressort très bien le lien établi par ces adolescents entre le français et leur pays d'origine : nous croyons qu'il serait temps de prendre sérieusement en considération le rôle des langues étrangères présentes à l'école pour favoriser l'accueil et l'inclusion des nouveaux arrivés dans le Pays et, très humblement et avec stupeur, nous continuons à nous demander pourquoi les cours d'italien langue étrangère sont tenus par les enseignants de lettres qui, sauf préparation spécifique, n'ont pas l'habitude d'enseigner une langue étrangère et rarement savent se servir d'une autre langue que l'italien pour en expliquer le fonctionnement.

11) Quelles sont les activités que tu apprécies le plus pendant les cours de langue ? (plusieurs réponses possibles)



[129] "Io da piccolo studiavo in Marocco perciò studiavo il francese e mi piace".

[130] "Mi piace perché nel mio paese (Tunisia) è la seconda lingua che tutti parlano, voglio conoscerla così pure io divento capace a parlarla".

Cette question fermée à choix multiple permet aux élèves de choisir les types d'activités préférées lors d'un cours de langue étrangère : exercices de grammaire, lecture, conversation pour s'entraîner à l'oral, laboratoire pour voir et/ou écouter des documents. Il est clair que chaque activité nommée pourrait être utilisée en classe pour faire démarrer un travail de nature différente (de la lecture à l'interprétation, du visionnage d'un document au laboratoire à l'expression orale ou écrite), mais nous avons dû offrir des choix assez rigides pour mieux différencier les typologies et saisir les choix des apprenants. Même s'ils avaient la possibilité de choisir, sans limites, plus d'une activité, la majorité écrasante opte pour les activités de laboratoire. Nous croyons que, au-delà de la prédilection des jeunes générations pour le multimédia, c'est la description de l'activité en question (voir et/ou écouter …) qui pourrait leur avoir plus vu qu'elle semblerait la plus passive des quatre. La préférence accordée au laboratoire est confirmée dans tous les types d'établissements, mais les variations sont significatives :

	laboratoire	*conversation*	*lecture*	*grammaire*
collège (439 questionnaires)	36%	22%	15%	7%
lycée général (233 questionnaires)	18%	15%	7%	5%
lycée professionnel (45 questionnaires)	3%	3%	1%	2%
lycée technique (188 questionnaires)	15%	11%	6%	3%

Si on analyse les préférences exprimées selon le type d'école fréquentée, on doit se borner à l'examen des données internes à chaque groupe étant le nombre des questionnaires trop hétérogène pour confronter les établissements entre eux, sauf réunir de manière un peu forcée les lycées professionnels et les lycées techniques et

obtenir un total de 233, comparable au lycée général représenté par le même nombre de questionnaires.

Donc dans le groupe “lycée professionnel et technique” les apprenants :

- préfèrent le laboratoire dans 18% de cas ;
- optent pour la conversation dans 13% ;
- choisissent la lecture dans 7% de cas ;
- sélectionnent la grammaire dans 5% de cas

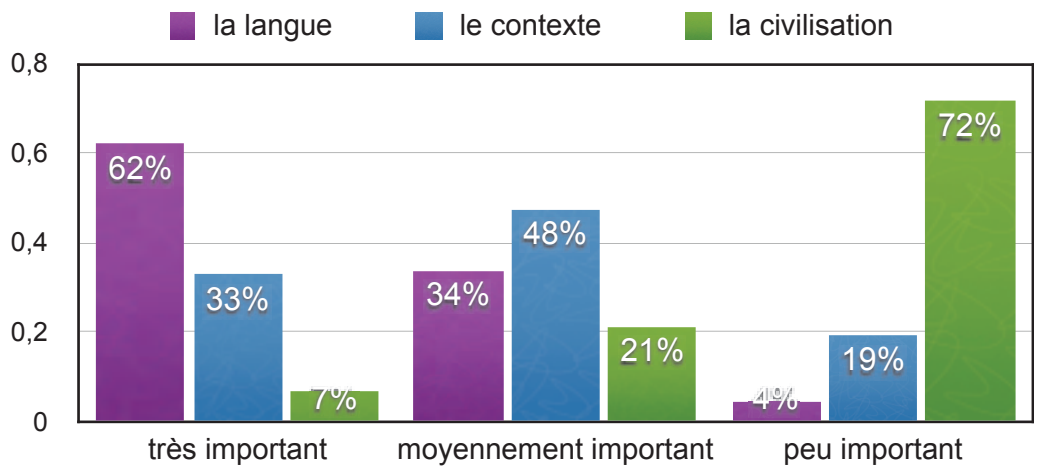
et la situation décrite est alors presque complètement cohérente à celle du groupe “lycée général”. Le nombre des questionnaires du collège (439) nous pousse à regrouper entre eux les différents lycées (466 au total) de manière à confronter le secondaire inférieur et supérieur et à effectuer cette comparaison :

- Préférence laboratoire : 36% collège - 36% lycées ;
- Préférence conversation : 22% collège - 28% lycées ;
- Préférence lecture : 15% collège - 14% lycées ;
- Préférence grammaire : 7% collège - 10% lycées

en montrant de cette manière que les choix sont fort semblables dans tous les établissements et à tout âge.

Une fois ces résultats observés, l’analyse des données émergeant de la question suivante est frappante.

12) Quel est l’aspect le plus important à apprendre quand on étudie une langue étrangère ? (faire un classement du plus important au moins important).



Présentation de la question

On a demandé aux apprenants d'établir leur propre palmarès entre trois aspects concernant l'enseignement des langues, ainsi présentés dans le questionnaire :

- **la langue** (lexique, conjugaisons, grammaire, etc.) ;
- (savoir utiliser la langue selon) **le contexte ;**
- **la civilisation et la culture** (art, histoire, littérature, traditions, moeurs, etc.).

Tout en sachant que ces trois éléments sont étroitement liés et devraient être tous présents dans l'enseignement d'une langue, nous les avons présentés séparés dans une sorte de question-provocation. Nous pensons en effet que ces trois ingrédients sont souvent présentés comme séparés en classe, l'existence de manuels ou de chapitres spécifiques en témoigne ; demander un classement oblige les apprenants à choisir et ce choix est révélateur.

Résultats et analyse

Comme on peut voir dans le graphique, pour la plupart des apprenants l'aspect le plus important est celui de la langue avec 62% de préférences ; seuls 33% des apprenants choisissent le contexte comme élément principal ; la civilisation est l'option d'un petit 7%.

L'importance moyenne est attribuée à la langue pour 34%, au contexte pour 48%, à la civilisation pour 21%.

Le poids inférieur de la civilisation est confirmé par 72% des apprenants, seuls 19% pensent que c'est le contexte l'élément le moins important, la langue est l'aspect le moins important pour un exigu 4%.

Ayant proposé trois catégories bien distinctes nous nous attendions à la suprématie de l'une d'entre elles, mais nous espérions sans doute, des résultats plus équilibrés.

Notre hypothèse est que les choix des apprenants reflètent les caractéristiques des cours qu'ils suivent où assez probablement on s'occupe beaucoup de la langue en transmettant ainsi l'idée qu'il s'agit de l'aspect le plus important en absolu. Voilà alors

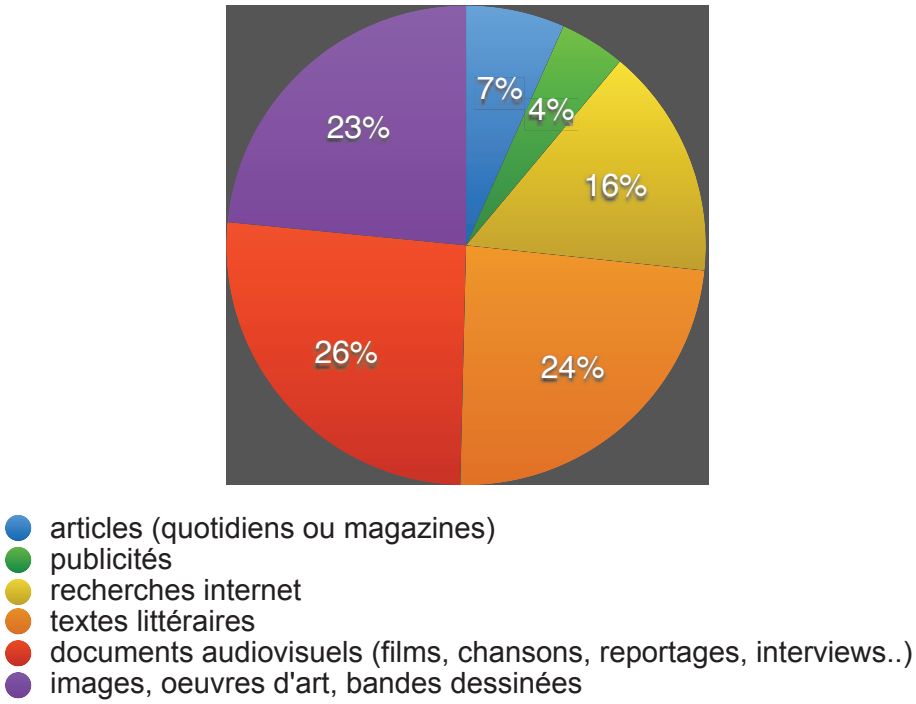
qu'on peut donner une nouvelle lecture des données concernant la question précédente : les apprenants disent-ils préférer des activités de laboratoire et de conversation comme une forme de réaction, car ils sont submergés par des activités concernant l'explication de la langue ?

En effet 45% des apprenants qui juge la langue l'élément principal aimeraient faire du laboratoire et 30,8% voudraient de la conversation.

Les apprenants qui pensent à l'importance du contexte d'usage d'une langue ne déclarent pas préférer les activités de conversation pour s'entraîner dans l'oral (seuls 16,9%, contre 23,1% qui choisissent le laboratoire).

De même, parmi les rares qui estiment la civilisation importante, le laboratoire reste l'activité la plus désirée.

13) Pendant les cours de français utilisez-vous ou avez-vous utilisé ces supports ? (plusieurs réponses possibles)



Présentation de la question et résultats

Cette question de type fermé à choix multiple veut enquêter sur les matériaux utilisés en classe, décrits dans le questionnaire avec les mots de la légende du graphique.

Il en résulte que les supports les plus utilisés sont surtout les documents audiovisuels (26%), les textes littéraires (24%) et les images (23%), par contre on utilise beaucoup moins les recherches en ligne (16%), les articles (7%), les publicités (4%), sans doute pour leur niveau de langage qui est souvent plus complexe comme il s'agit de documents authentiques non préparés pour la classe, mais conçus pour des natifs, alors que les documents audiovisuels, les textes littéraires ou les images peuvent être de la même nature ou élaborés/coupés selon les exigences des apprenants.

Étant donné le désir d'activités au laboratoire signalé par les apprenants qui semblent indiquer un manque et connaissant la rareté des laboratoires de langues dans les établissements, nous pourrions penser que ces documents audiovisuels dont on parle ici sont des enregistrements que l'on peut écouter en classe, comme les CD joints aux manuels [131].

Quant à la corrélation entre supports utilisés et type d'école nous pouvons dire que :

- la plupart des apprenants de collège déclarent utiliser surtout des textes littéraires (30%), des images (30%) et des documents audiovisuels (27%), ensuite des recherches en ligne (13%), des articles (7%), des publicités (2%) ;
- la plupart des apprenants de lycée (toute filière confondue pour les raisons expliquées plus haut) semblent travailler avec des documents audiovisuels (34%), des images (26%), des textes littéraires (26%), des recherches sur la toile (24%), des articles (9%), des publicités (8%).

Les proportions s'avèrent donc similaires et on peut dire qu'au secondaire inférieur et supérieur on utilise des supports presque de la même nature et avec la même fréquence.

[131] Il faut peut-être préciser qu'en Italie ce n'est pas la classe qui circule pour aller dans la salle du professeur (qui peut donc l'équiper selon les exigences de la discipline), mais c'est le contraire, les salles de classes résultent donc un peu anonymes. Les laboratoires spécifiques pour les disciplines (langues, chimie, informatique ou autres) existent mais ne sont souvent pas nombreux dans les établissements (2 par discipline en moyenne) et on les utilise à tour de rôle. La présence du vieux rétroprojecteur ou du moderne tableau blanc interactif est aussi inégale.

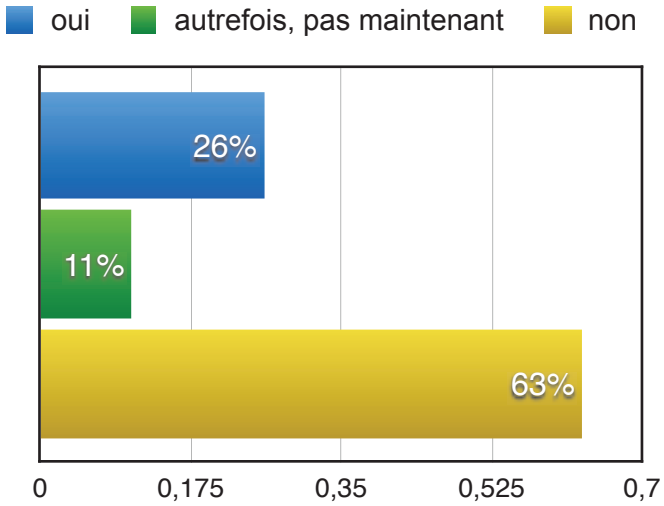
14) Suivez-vous des cours avec un locuteur natif / une locutrice native ?

Présentation de la question et résultats

Cette question fermée à choix multiple avec une seule réponse possible nous illustre la présence étriquée des locuteurs natifs.

En opérant la distinction selon les ordres d'école, nous trouvons surtout que :

- 19% des présences des locuteurs s'attestent au lycée général, ensuite au collège (4%), puis aux lycées techniques (3%) ;
- 7% des collégiens et 4% des lycéens interpellés déclarent avoir eu cette possibilité dans le passé, mais pas maintenant ;
- 63% du total n'a jamais eu cette possibilité.



15) Jeu des libres associations. Quand tu penses à la France, tu penses à quoi ? Qu'est-ce qui te vient à l'esprit ? Dans l'encadré, tu peux écrire ou dessiner ce que tu veux.

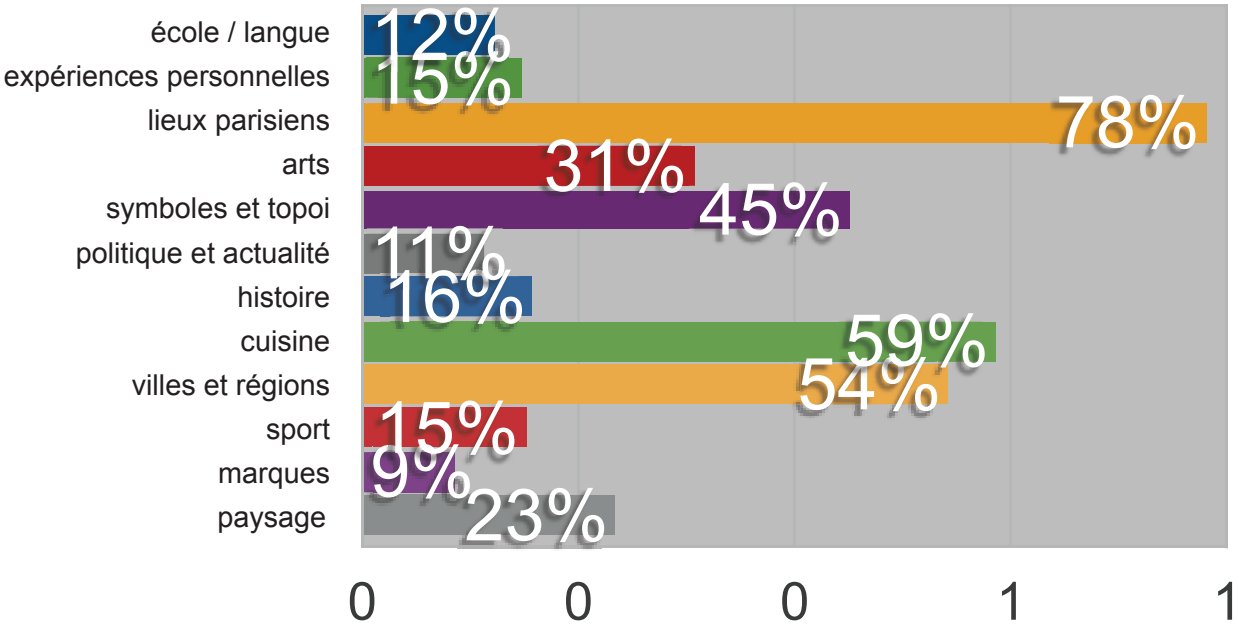
Présentation de la question et résultats

À travers cette question nous entrons plus exactement dans le domaine des représentations. Comme indiqué dans la formulation de la question, les apprenants

peuvent écrire et/ou dessiner librement pour répondre, aucun indice ni suggestion ne sont fournis.

Pour beaucoup d'interviewés, celle-ci a été l'une des questions les plus troublantes et ils se sont trouvés un peu surpris après avoir répondu à une série de questions plus "objectives". Dans ces cas, vu notre présence en classe, nous avons cherché à établir un climat détendu et à confirmer les indications données au début.

Très peu d'apprenants ont dessiné quelque chose, presque tous se sont exprimés librement à travers des mots, sans rédiger de phrases ni offrir de justifications, ils ont donc finalement accepté l'esprit du jeu des associations. Une fois tous les questionnaires lus nous avons créé les catégories suivantes sur la base de récurrences dans les réponses pour permettre l'analyse des 896 questionnaires.



Comme on peut le voir dans le schéma, la catégorie la plus citée en absolu est celle des lieux parisiens (78%) qui se détache nettement des autres ; ensuite viennent la cuisine (59%), les villes et les régions françaises (54%), puis les symboles (45%), l'art (31%), les paysages typiques (23%), l'histoire (16%), les expériences personnelles concernant la France (15%), le sport (15%), enfin le français en tant que discipline scolaire (12%), la politique et l'actualité (11%) et les marques célèbres (9%).

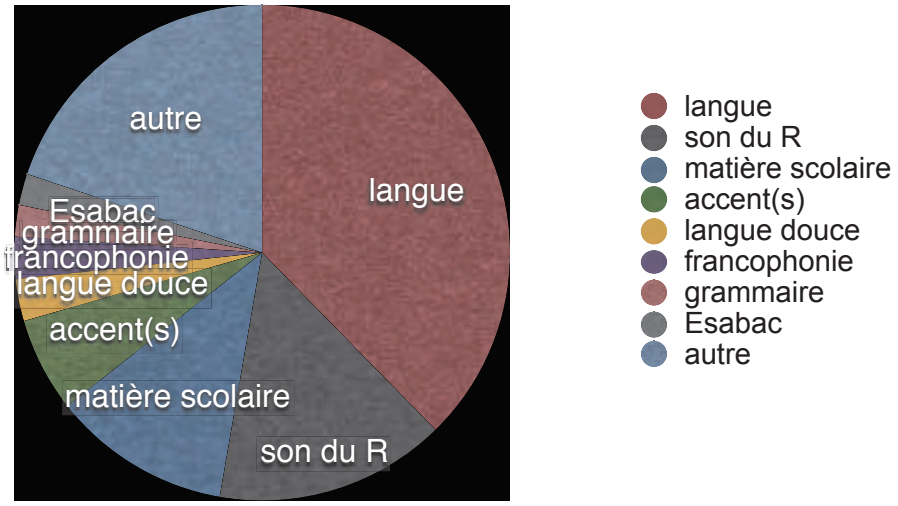
Comme toute opération de catégorisation même la nôtre est arbitraire et on pourrait souligner qu'un élément peut appartenir à deux ou à plusieurs catégories en même temps, mais nous assumons nos choix pour les avoir considérés comme les plus appropriés à nos fins.

Nous avons ensuite repéré des sujets qui se répètent souvent à l'intérieur de chaque catégorie et nous avons donc créé des sous-groupes utilisés pour offrir des visions globales de la situation.

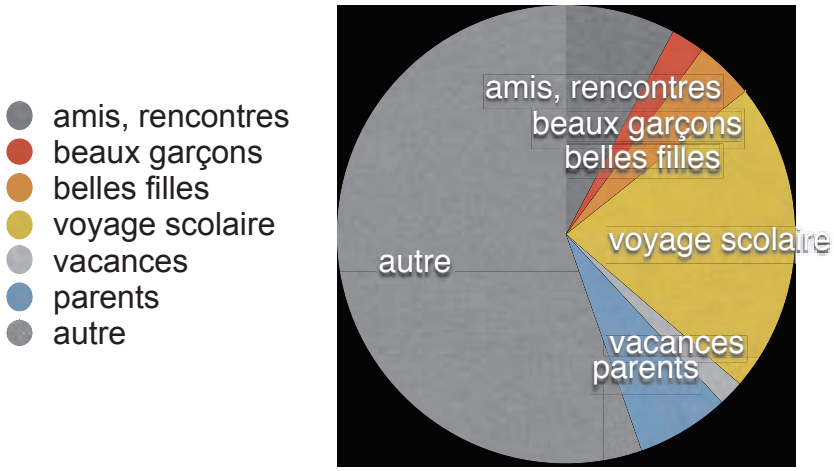
Il faut préciser que les pourcentages des graphiques qui suivent sont calculés sur le total de la catégorie concernée et non sur le total des questionnaires, total qui est souvent pris en considération lors des commentaires aux schémas.

- Catégorie "école/langue"

La plupart des apprenants qui ont pensé à des associations appartenant à cette catégorie (12% du total, 109 apprenants) ont écrit le mot "langue" (5,5% sur le total de 896 questionnaires), ensuite on cite le son du R (2,2% du total) et la discipline scolaire (1,7%), les accents (1%).

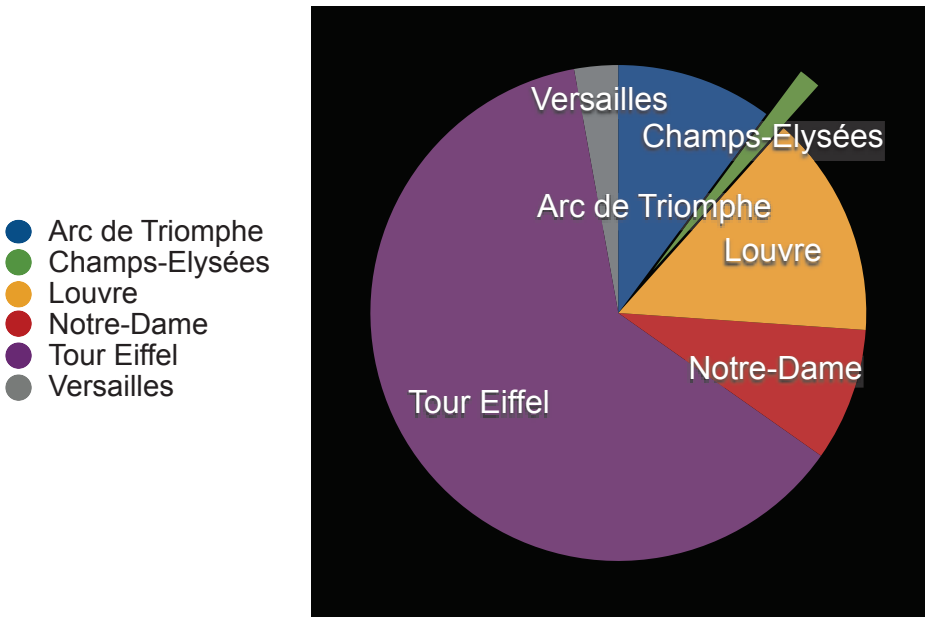


- Catégorie “expériences personnelles”



Cette catégorie représente 15% du total (132 apprenants) et dans ce groupe les sujets les plus cités sont : les voyages scolaires ou les échanges effectués ou en préparation (4% du total), les amis ou les rencontres (1,3% du total), les belles filles et les beaux garçons (1%), les membres de leur famille habitant en France (1%).

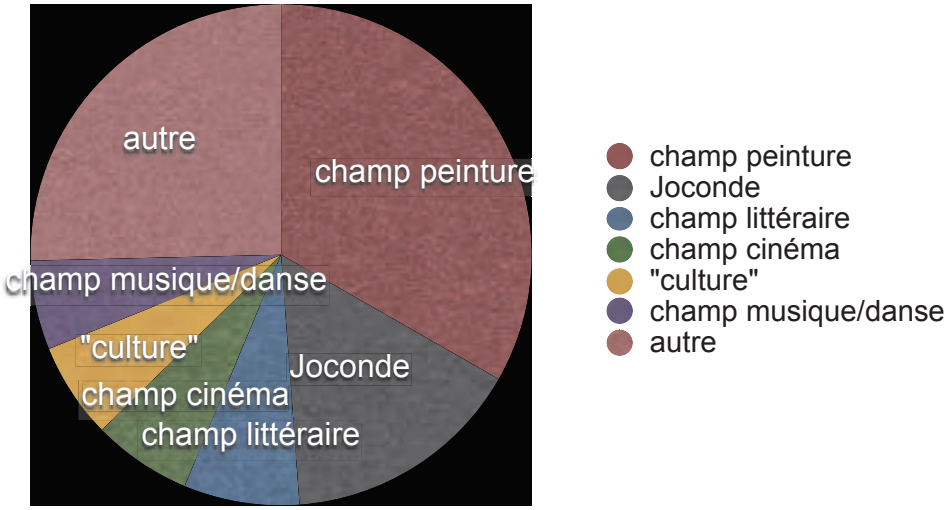
- Catégorie “lieux parisiens”



Nous sommes en présence de la catégorie la plus représentée puisqu'en effet 78% des apprenants (700 questionnaires) citent des lieux parisiens pour répondre à la demande de libres associations mentales autour du mot "France".

Sur le total des apprenants : 49% citent la Tour Eiffel, 14% le Louvre, 9% la cathédrale de Notre-Dame, 5% l'Arc de Triomphe, 3% le Château de Versailles, 2% les Champs-Elysées.

- <u>Catégorie "arts"</u>



Ce groupe représente 31% des réponses (275 apprenants) et nous y avons réuni toute association concernant la peinture, la littérature, le cinéma, la danse et la musique.

Le sous-groupe le plus présent est celui de la peinture avec 13,7% du total (comprenant les associations comme "expositions, artistes, peintres, dessins, tableaux et des noms tels Monet, Manet, Renoir, Cézanne, Picasso, Degas, Delacroix), et il s'agrandit encore si l'on y ajoute 6,2% des réponses sur le total qui concernent la Joconde.

Le sous-groupe en deuxième position est celui de la littérature (3,5% du total) où nous trouvons : Balzac, Stendhal, Baudelaire, Voltaire, Zola. Nous avons inséré dans ce sous-groupe les noms des ouvrages présents aussi (La Chanson de Roland, Les Misérables) et des personnages (Cosette, Jean Valjean, roi Arthur), des notions comme "lyrique

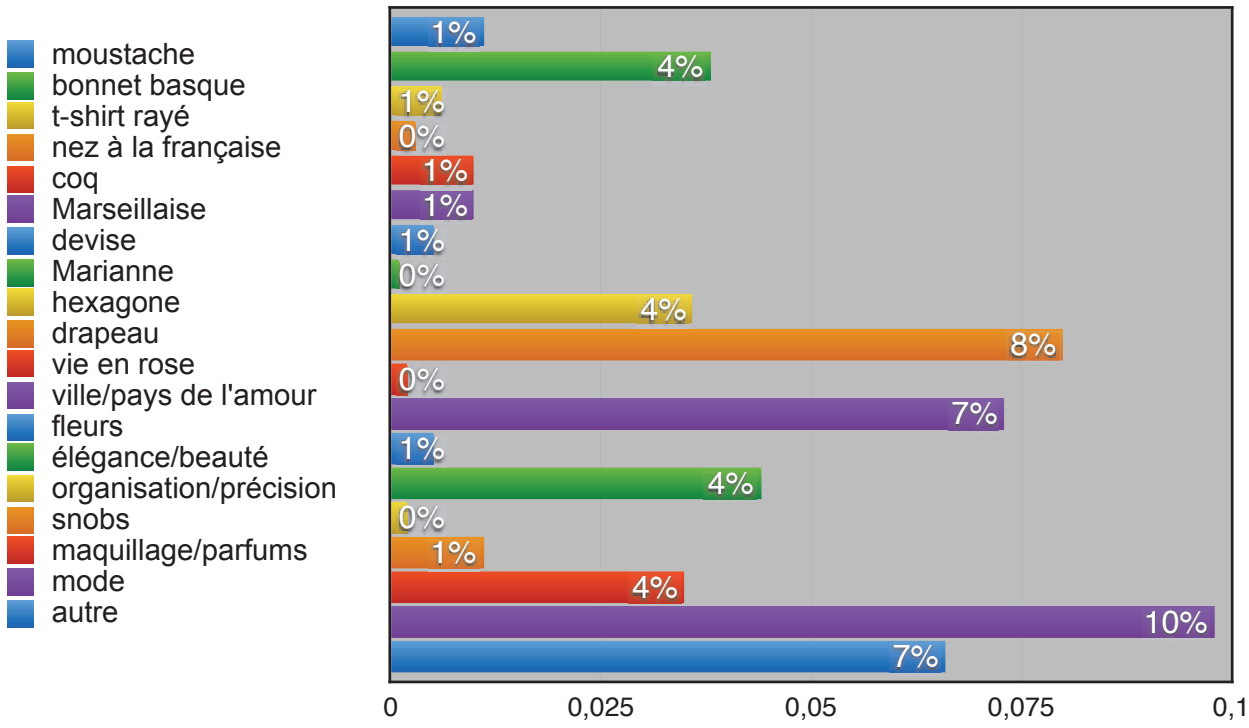
courtoise" ou des concepts comme "Illuminismo", époque des Lumières en italien, largement étudié en littérature. Il faut dire que nous croyons que certaines citations autour de l'ouvrage de Victor Hugo dérivent de la présence dans les salles du film américain portant le même titre dans la période de la collecte de nos données.

3% des réponses concernent plus explicitement le monde du cinéma (avec des acteurs comme Gérard Depardieu ou Jean-Baptiste Maunier, des films comme *Le fond de l'étang*, *Intouchables*, *Bienvenus chez les Ch'tis*, *La Boum*, *Le Bossu de Notre-Dame*, *Les Choristes*).

2,5% des apprenants associent le mot France au mot "culture".

2,3% des réponses concernent le domaine de la musique et, dans une moindre mesure, de la danse.

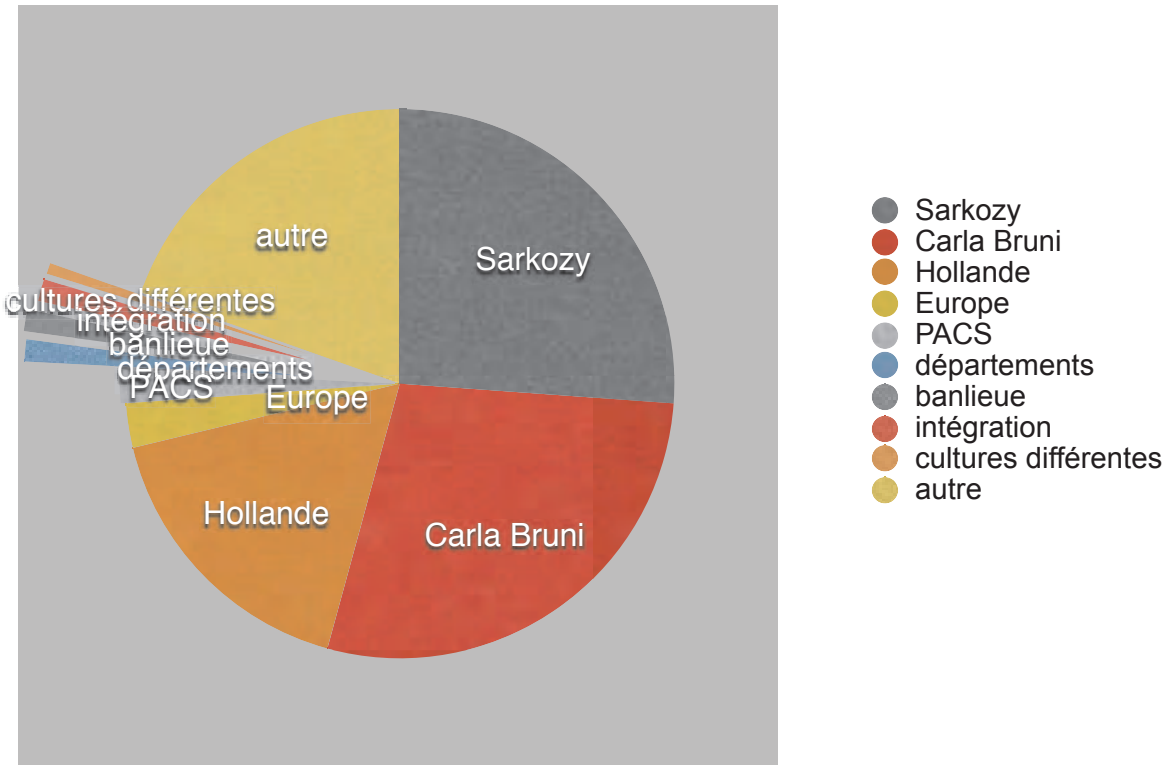
- Catégorie "symboles/topos"



Cette catégorie est, après celle des lieux parisiens, de la cuisine, et du tourisme, l'une des plus fortes et représente 45% du total, c'est-à-dire que 404 apprenants sur 896 ont associé le mot France à une idée qui peut être insérée, d'après nous, dans cette section.

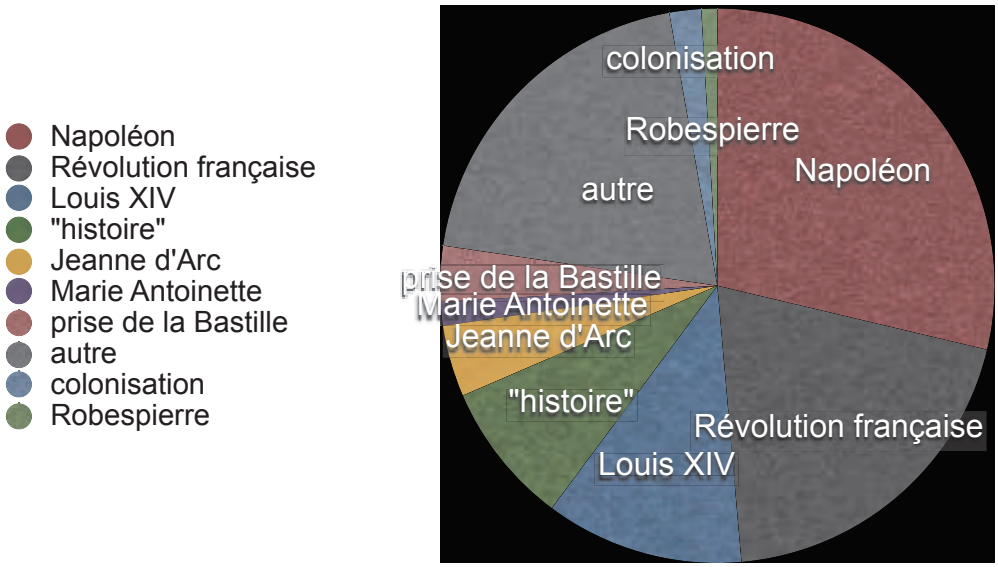
Il s'agit d'un groupe très complexe dans lequel nous avons décidé de réunir tout ce qui renvoie à une image classique, symbolique, iconique ou stéréotypée de la France. Certains symboles peuvent être considérés comme officiels et sont largement utilisés en France aussi et dans le Fle, surtout lorsqu'on s'adresse aux très jeunes débutants (la devise, la Marianne, la Marseillaise, le drapeau, le coq, l'hexagone représentent 14% du groupe); d'autres renvoient à un imaginaire classique sur la France et les Français (la moustache, le t-shirt rayé, le nez à la française et le bonnet basque expriment 6% de la catégorie); d'autres encore associent la France à la dimension romantique (la vie en rose, le concept de ville ou de pays de l'amour, la présence des fleurs forment 8%) ; 5% des réponses de ce groupe attribuent des caractéristiques aux Français (organisation, élégance) ou écrivent tout simplement "snobs"; la dimension commerciale est aussi présente quand on associe le mot France à des produits typiques (le maquillage, les parfums, la mode correspondent à 14% des préférences).

- <u>Catégorie "politique/actualité"</u>



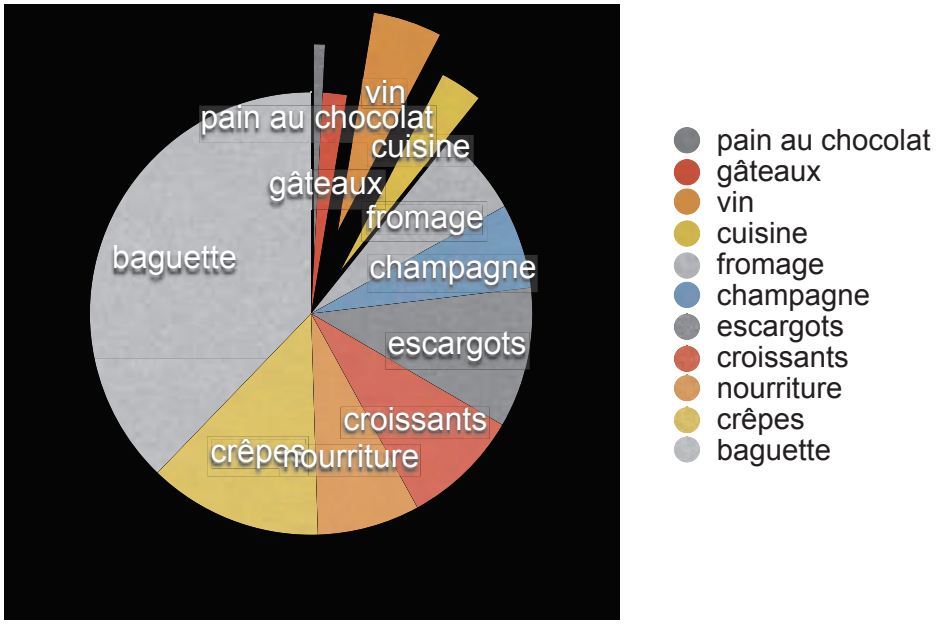
Cet ensemble constitue 11% du total (100 apprenants) et on peut y retrouver des associations très variées que nous avons réunies sous l'étiquette "politique et actualité". La présence la plus forte du groupe est Carla Bruni, citée par 4,3% du total des apprenants, suivie par Nicolas Sarkozy (4% du total) et par François Hollande (2,6%). Une partie d'apprenants en pensant à la France pense aux cultures différentes, certains citent des mots comme banlieue, intégration, départements ou PACS.

- <u>Catégorie histoire</u>



142 apprenants (16% du total) ont associé le mot France à une idée concernant l'histoire. Le personnage le plus cité est Napoléon Ier (6%), ensuite on signale l'événement de la Révolution française (4%), Louis XIV (3%), le mot "histoire" (2%).

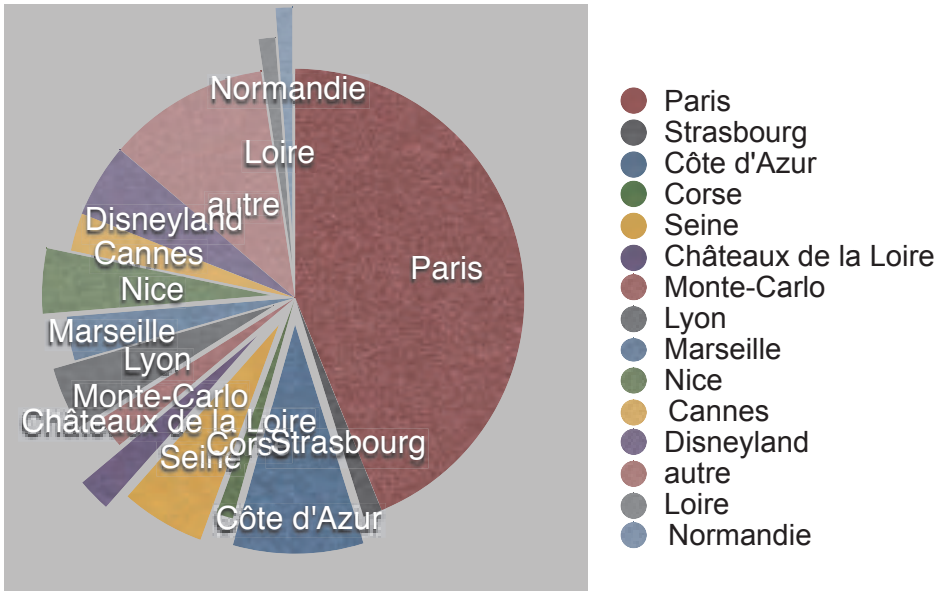
- Catégorie cuisine



Avec 59% des citations (525 apprenants) la catégorie culinaire est la plus représentée, après celle des lieux parisiens. Si 2% écrit le mot “cuisine” et 5% le mot “nourriture”, la plupart des associations concerne des plats ou des produits précis : 23% des associations citent la baguette, 8% citent les crêpes, 6% les escargots, 5% les croissants, 4% le champagne, 4% le fromage, 3% le vin, 2% les gâteaux.

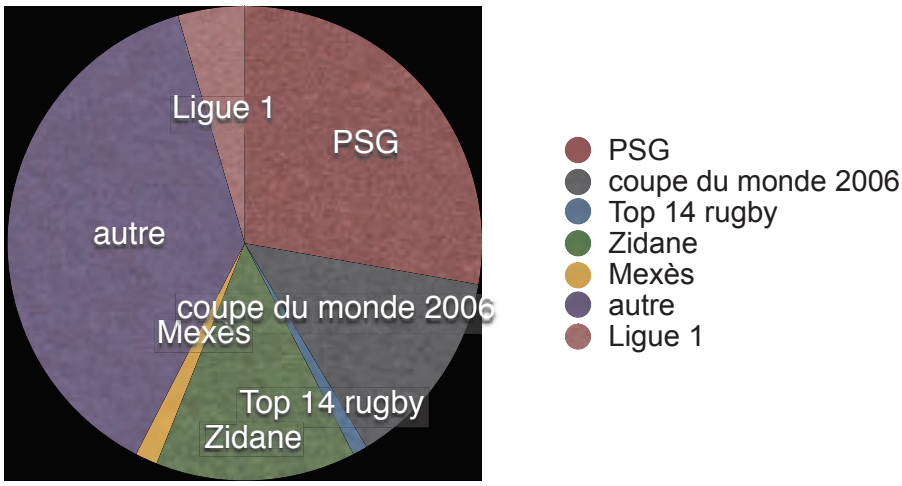
- Catégorie villes, régions, attractions touristiques

486 apprenants (54% du total) ont cité des villes, des régions ou des sites touristiques pour le jeu des libres associations. Malgré le grand nombre de questionnaires, les réponses sont déséquilibrées puisque 30% des apprenants citent Paris et les autres lieux cités obtiennent des pourcentages beaucoup plus bas : la Côte d’Azur (6%); la Seine (4%), Disneyland (4%), Lyon (3%), Nice (3%), Marseille (2%), Cannes (2%), Monte-Carlo (2%), Châteaux de la Loire (2%), Strasbourg (1%), la Corse (1%).

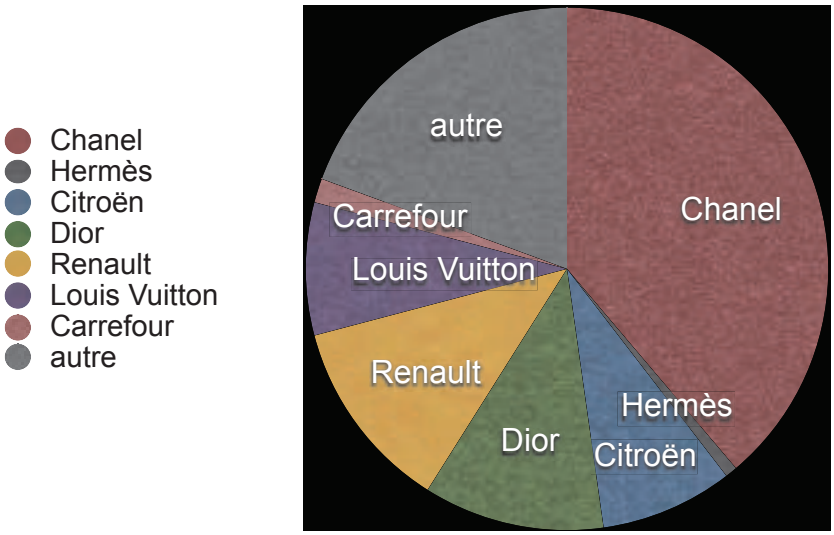


- <u>Catégorie sport</u>

15% des apprenants (135 questionnaires) s'expriment à travers des idées appartenant à la catégorie du sport : 6% cite le Paris Saint-Germain, 3% la Coupe du monde de 2006, un autre 3% nomme Zidane, 1% la Première Ligue.

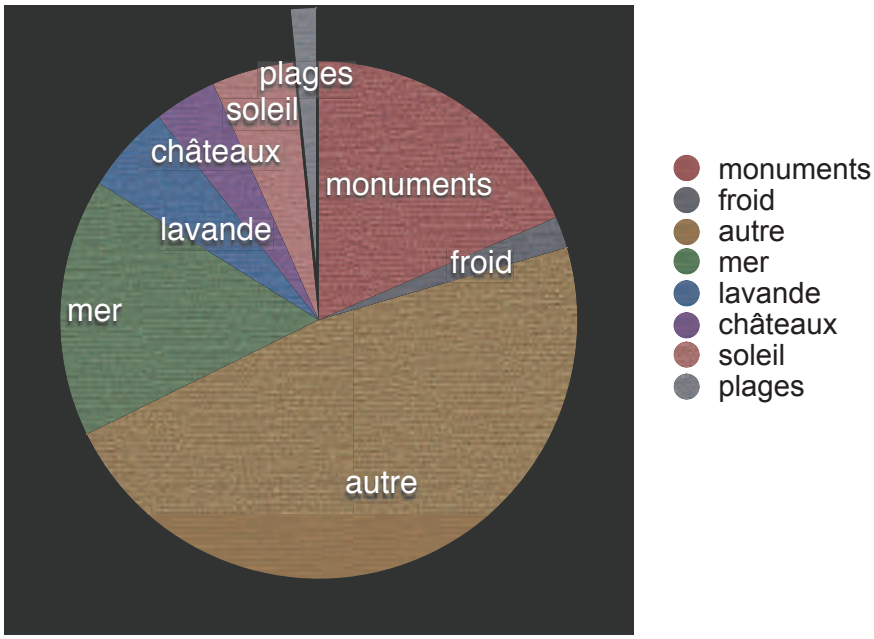


- Catégorie marques



9% (77 apprenants) des questionnaires présente des réponses citant des marques françaises : Chanel pour 5%, Renault pour 2%, Dior pour 2%, Citroën pour 1%, tout comme Louis Vuitton, Carrefour est cité par 0,5% des apprenants.

- Catégorie nature/paysage



210 apprenants (23%) ont écrit des mots pouvant être regroupés dans une catégorie nommée nature/paysage. Nous insérons dans le groupe les références climatiques et même le paysage urbain et toute construction humaine, présente ici quand les apprenants s'expriment avec des mots comme "monuments" ou "châteaux" sans préciser lesquels.

5 % des réponses concernent en effet les monuments, 4% la mer, 2% la lavande, 2% le soleil, 1% les châteaux, puis les plages et le froid.

• Les dessins

Les apprenants qui ont choisi de s'exprimer à travers un dessin sont très peu nombreux (une trentaine) et nous choisissons d'analyser les douze productions qui nous semblent les plus intéressantes pour la richesse d'éléments présentés ou pour l'originalité.

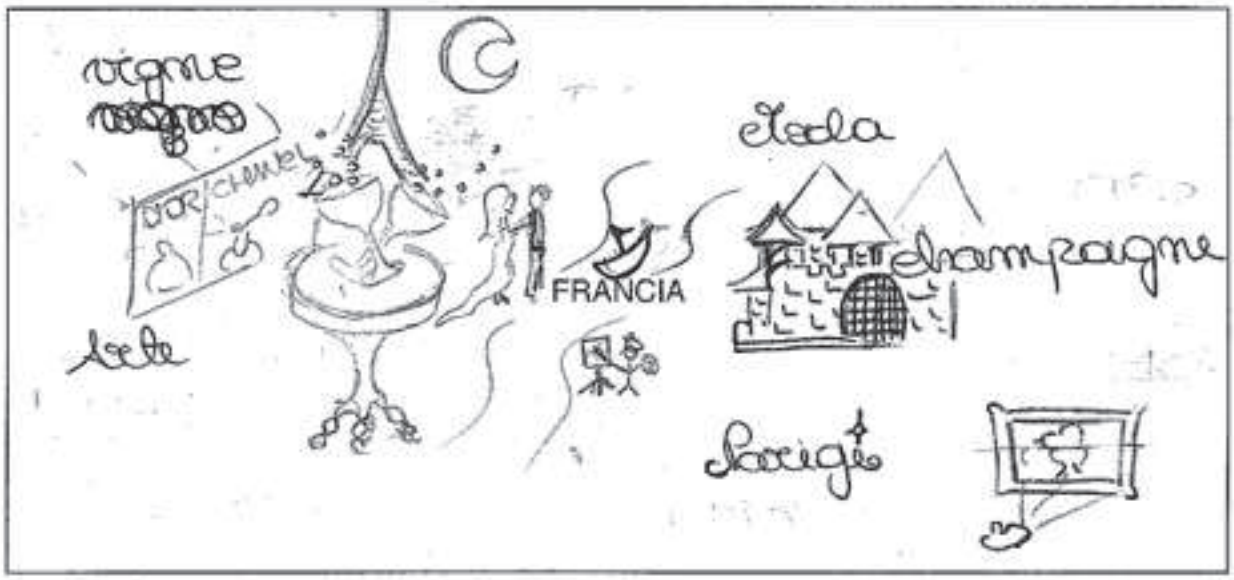
Nous rappelons que la méthode des dessins pour recueillir des représentations, surtout chez des acteurs très jeunes, a été utilisée en psychosociologie (ABRIC 1994) et en didactique (CASTELLOTTI & MOORE 2009, PERREGAUX 2009).

On peut envisager plusieurs explications pour la très mince production de dessins dans notre cas : l'activité pouvait paraître enfantine ; l'activité était entourée de beaucoup d'autres attirant la concentration des apprenants ; le stimulus visuel était déjà largement présent pour les nombreuses photos du questionnaire ; la liberté totale d'expression d'idées dans un ordre casuel n'est pas une situation habituelle pour les apprenants ; vu le contexte scolaire, les jeunes peuvent avoir pensé, inconsciemment, au dessin en terme d'évaluation et donc l'éviter ; les apprenants peuvent se sentir plus à l'aise dans l'expression écrite.

Cependant les dessins repérés peuvent confirmer les représentations décrites précédemment, éclairer des idées, introduire de nouveaux éléments ; dans une approche mixte, qualitative et quantitative, nous les considérons donc importants malgré leur nombre réduit.

Tout en gardant l'anonymat des protagonistes du questionnaire, comme dans la globalité de ce travail, nous choisissons ici (et plus tard dans l'analyse des réponses ouvertes) d'insérer l'analyse de la production par images dans la description de l'apprenant concerné.

Dessin du questionnaire n°1



Ce dessin confirme et enrichit un grand nombre de représentations déjà citées et les insère dans un cadre qui est celui de l'imaginaire d'une jeune fille en 3e année de lycée linguistique, section Esabac. Elle avait commencé le français au collège, maintenant elle étudie cette langue 4 heures par semaine (plus deux heures d'histoire en français selon les dispositions Esabac) et elle l'aime beaucoup.

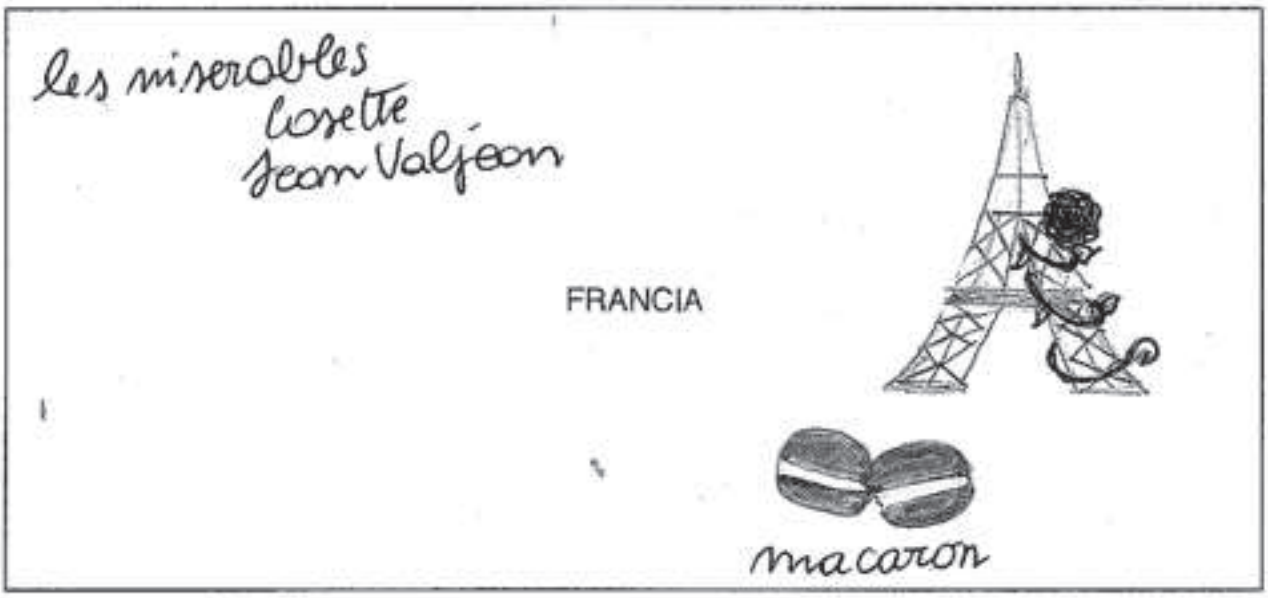
Dans l'encadré libre à disposition, elle choisit d'écrire des mots en vrac et de dessiner. Les mots sont écrits en italien : art, vignobles, mode, champagne, Paris.

Les dessins représentent, à partir du côté droit, deux vitrines de Dior et de Chanel, deux flûtes de champagne qui semblent danser sur une petite table derrière laquelle on voit la Tour Eiffel ; la lune est dans le ciel et illumine un couple dont la femme semble porter une robe de soirée ; un petit bateau glisse sur une rivière tranquille et un peintre au béret basque se trouve sur le bord ; sur la droite nous voyons un château fort et en bas un tableau encadré.

L'atmosphère est celle d'un rêve, toutes les associations concernent des aspects positifs (l'art, la mode et la beauté, les monuments et l'histoire, le couple, la nature paisible, les produits exquis). Tous les éléments, sauf peut-être le château fort si puissant, peuvent être référés à Paris, mot qui d'ailleurs est le plus soigné dans l'écriture de l'apprenante avec une majuscule embellie et un "i" enrichi d'un point en forme d'étoile : nous confirmons donc le phénomène d'assimilation selon lequel Paris englobe et représente la France pour beaucoup d'apprenants.

La jeune fille en question a visité la France pendant des vacances durées presque un mois, mais nous ne savons pas si elle a été à Paris ou ailleurs ; il est intéressant de souligner qu'elle ne situe pas correctement la capitale française sur la carte (question …), elle reconnaît Versailles, Notre-Dame, le Louvre ; pour la basilique du Sacré-Coeur elle indique quand même "Montmartre", et pour le Centre Pompidou elle écrit "musée d'art moderne" en révélant une certaine connaissance des lieux parisiens les plus célèbres.

Dessin du questionnaire n°7



Nous nous trouvons dans la même classe de lycée linguistique, c'est encore une fille qui dessine ici et elle aussi a commencé le français au collège, mais elle ne l'aime pas trop, en effet elle aurait préféré étudier une autre langue, sans doute l'espagnol vu qu'elle précise ses origines ibériques. Le dessin en question a en commun avec le

précédent l'élément de la Tour Eiffel qui ici est au premier plan et entourée d'une rose grimpante qui renvoie au topos de la ville de l'amour. La fille dessine aussi deux macarons qui ont besoin, au contraire de la Tour, d'une légende pour être reconnus. Sur la gauche elle écrit des associations sur le roman de Victor Hugo *Les misérables* ou, assez probablement, sur le film américain inspiré du roman et qui était dans les salles dans la période de diffusion de nos questionnaires.

La fille en question a été en France plusieurs fois, elle a visité Paris et elle a trouvé les Français "élégants, désobligeants et très intellectuels" ; son dessin confirme la prédilection pour la Tour Eiffel comme symbole du pays, atteste le mythe du romantisme caractérisant la France et ajoute une composante gastronomique qui, comme on l'a vu dans les réponses précédentes, est une association très répandue. L'apprenante ne situe pas correctement la capitale française, reconnaît Versailles, Beaubourg, Notre-Dame et le Louvre.

Dessin du questionnaire n°21

Cette même classe de lycée linguistique nous offre encore un dessin intéressant : l'auteure est une fille qui aime assez le français, langue qu'elle connaît depuis le collège époque où elle ne l'aimait pas.

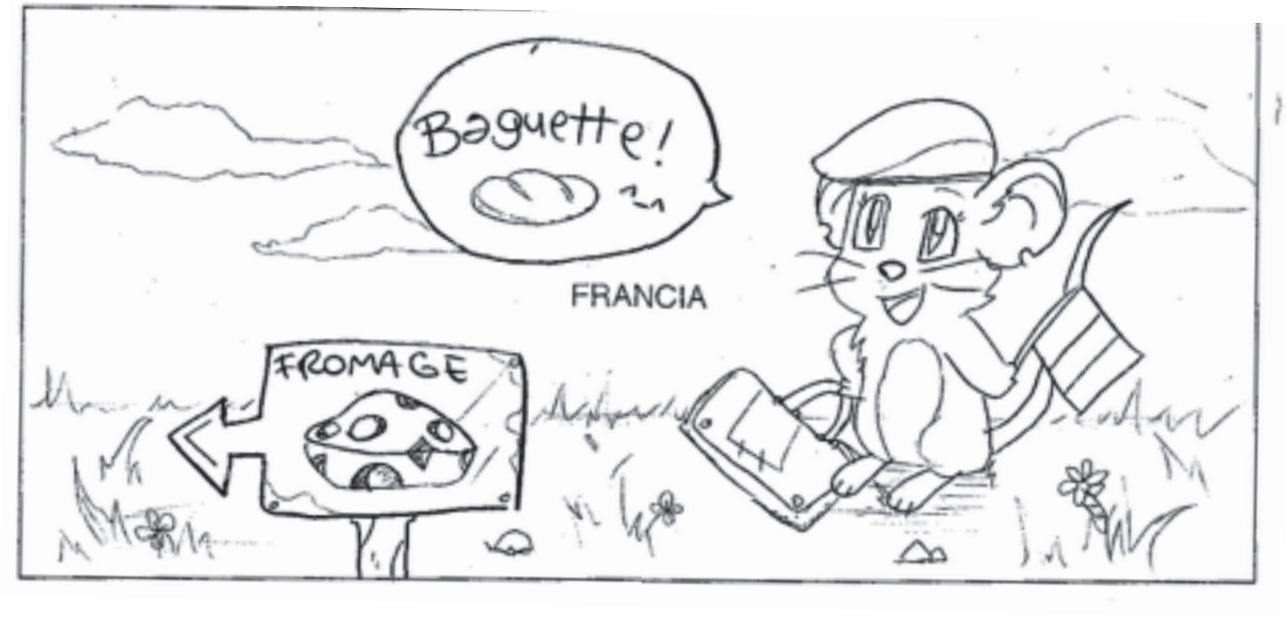
Dans l'encadré, où elle écrit parfois en français et parfois en italien, elle réunit : le titre "Les Misérables", la Révolution française, l'acteur Jean-Baptiste Maunier, Disney, un

château de la Loire, l'Arc de Triomphe, la Tour Eiffel, deux films (La rafle et Les choristes), Jeanne d'Arc, le PACS.

Son dessin par contre montre un château fort, une silhouette en forme de triangle qui pourrait représenter la Tour Eiffel, un drapeau, une couronne. Le monument de la Tour Eiffel se confirmerait encore une fois strictement lié à la France dans l'imaginaire des apprenants, par contre nous croyons que l'élément du château n'est commun qu'à cette classe dans laquelle probablement on a traité le sujet en profondeur. Le drapeau qui est assez présent dans les dessins, entre lui aussi dans le groupe d'éléments symboliques officiels. L'élément nouveau est la couronne dont on peut s'expliquer aisément la présence si l'on imagine le parcours mental de la jeune fille qui a cité la Révolution, et Jeanne d'Arc, éléments qui renvoient tous les deux au sujet de la royauté et de ses aventures.

L'apprenante en question a visité la France, mais elle ne précise pas les lieux, malgré cela et les années d'études du français elle ne situe pas correctement les éléments sur la carte ni ne reconnaît les monuments célèbres, sauf Notre-Dame.

Dessin du questionnaire n°60

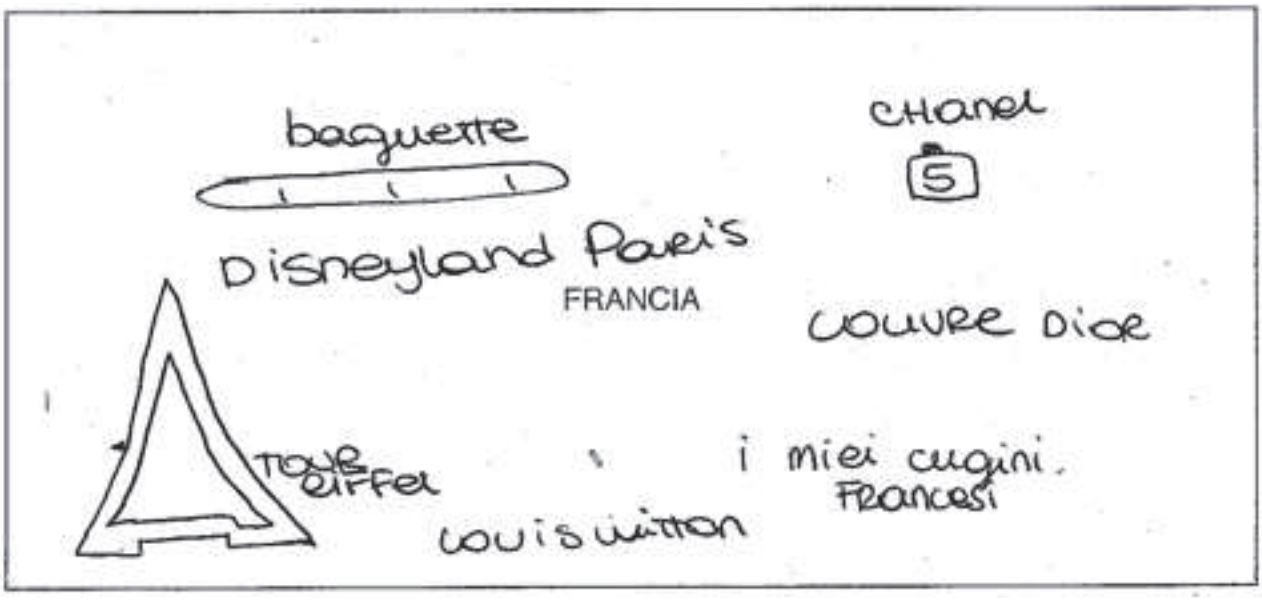


Avec ce dessin nous sommes dans un lycée pour les sciences humaines, dans une classe de troisième année où l'on étudie le français trois heures par semaine.

L'apprenant concerné est un garçon, il étudie le français depuis le collège et il aime assez cette langue même s'il la trouve difficile. Il a visité la France et notamment la Côte d'Azur pendant un voyage scolaire dont il garde un bon souvenir pour avoir "découvert une autre culture". Il ne sera capable de situer sur la carte ni la région qu'il a visitée ni les lieux proposés dans la question 28.

Son dessin est l'un des rares qui essaye de créer une situation homogène, qui propose une brève histoire, stylisée, mais logique dans sa simplicité. L'apprenant est d'ailleurs parmi le petit groupe de ceux qui choisissent de s'exprimer presque exclusivement à travers le dessin et d'écrire le moins possible. Dans un cadre campagnard, il y a une souris personnifiée qui porte sur elle des éléments de francité : le béret basque sur sa tête et le drapeau à la main. Elle semble en voyage, car elle porte une valise et choisit son trajet sur la base d'un panneau indiquant "fromage", pendant qu'elle pense à la "baguette". L'atmosphère globale transmet sérénité et bonheur, on dirait que la souris protagoniste a une expression heureuse. C'est évident que l'apprenant associe la France à la nourriture et se différencie des autres par le fait de ne pas représenter la Tour Eiffel ou des aspects typiquement et exclusivement parisiens.

Dessin du questionnaire n°99



Grâce à ce dessin nous retrouvons la Tour Eiffel, accompagnée d'une baguette : le monument symbole et l'aliment typique se réunissent ; sur la droite on trouve un flacon

du parfum “N° 5” de Chanel. La mode est en effet un élément très présent à travers les mots “Dior”, “Louis Vuitton”. Outre la célèbre tour, les lieux cités sont le Louvre et le parc Disneyland Paris ; la nouvelle notion est introduite par la phrase en bas à droite “mes cousins français”. L’apprenante en question fréquente la première année de lycée linguistique où elle étudie le français, qu’elle connaît depuis le collège, trois heures par semaine. Elle a choisi d’étudier cette langue puisqu’elle l’aime beaucoup et la trouve “très élégante”, ce qui explique les associations concernant la mode. Elle a visité la France plusieurs fois pour différentes raisons (vacances, visite aux parents, voyage scolaire) et elle a trouvé ces expériences utiles, intéressantes et amusantes. Malgré ces visites à Cannes, à Paris, à Strasbourg, sur la Côte d’Azur, à Lyon et à Marseille elle ne situe pas correctement les lieux sur la carte ni ne peut reconnaître tous les lieux et les monuments de la question 28 : en particulier elle écrit Disneyland Paris sous la photo de la basilique du Sacré-Coeur. Elle ne choisit que des adjectifs positifs pour décrire les Français, mais ne donne aucune opinion sur l’influence française dans le monde ni sur la qualité des relations franco-italiennes.

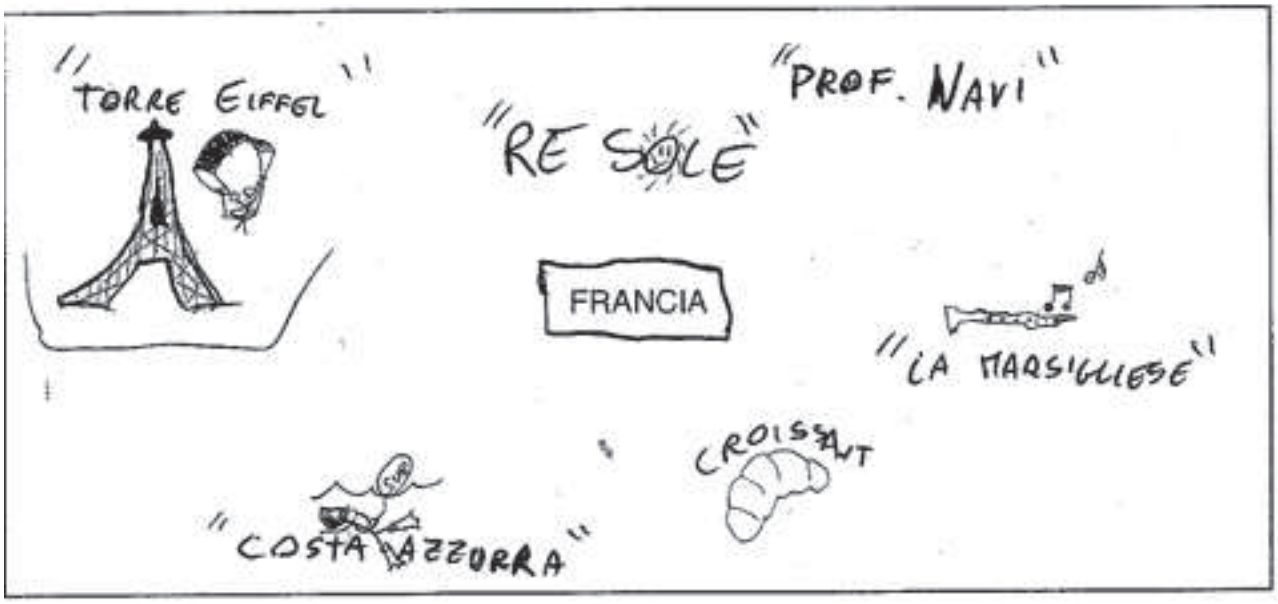
Dessin du questionnaire n°154

Avec ce dessin nous entrons dans une classe à la quatrième année de lycée technique filière linguistique [132] où l’on étudie le français quatre heures par semaine.

[132] éliminé par la Reforme Gelmini.

Déjà au collège la fille en question aimait beaucoup cette langue ; elle a voyagé en France une seule fois pendant un voyage scolaire de deux semaines où elle a visité Amiens, Paris (elle cite la Tour Eiffel, le Louvre et les bateaux-mouches). Son dessin reproduit en effet les deux monuments parisiens cités dans les réponses ouvertes et ajoute l'élément gastronomique avec une baguette et un escargot. Les mots qu'elle a insérés sont la Seine et une petite liste de marques : Chanel, Yves Saint Laurent, Lancôme, Le coq sportif. Encore une fois donc nous trouvons des lieux parisiens, des aliments considérés typiques, des références au monde de la mode et du luxe.

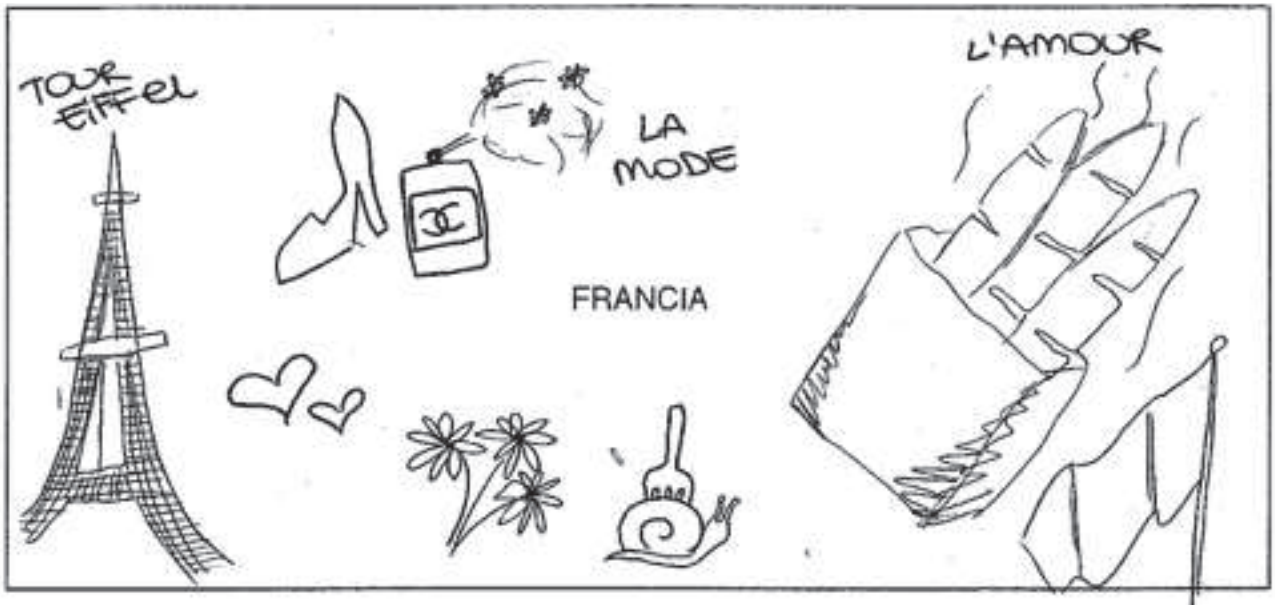
Dessin du questionnaire n°199



L'apprenant en question fréquente la 2e année de collège et il étudie donc le français deux heures par semaine. Il aime beaucoup la discipline "car cette langue est douce, c'est la langue de l'amour et la langue de Paris", il n'a jamais visité la France, mais il a beaucoup d'idées sur les Français qui seraient d'après lui : élégants, gentils, polis, charmants, gourmets, organisés, artistes, sympathiques, généreux et accueillants. Son dessin est l'un des plus riches de notre enquête puisqu'il intègre les images et les mots les uns dans les autres et il est intéressant, car il cite l'enseignante de la classe en insérant dans le O du mot "prof" un smiley. De gauche à droite on peut voir la Tour Eiffel et, à côté, une montgolfière, en bas les mots Côte d'Azur sont accompagnés d'un plongeur, au centre le Roi Soleil cache l'image d'un soleil avec ses rayons dans la lettre

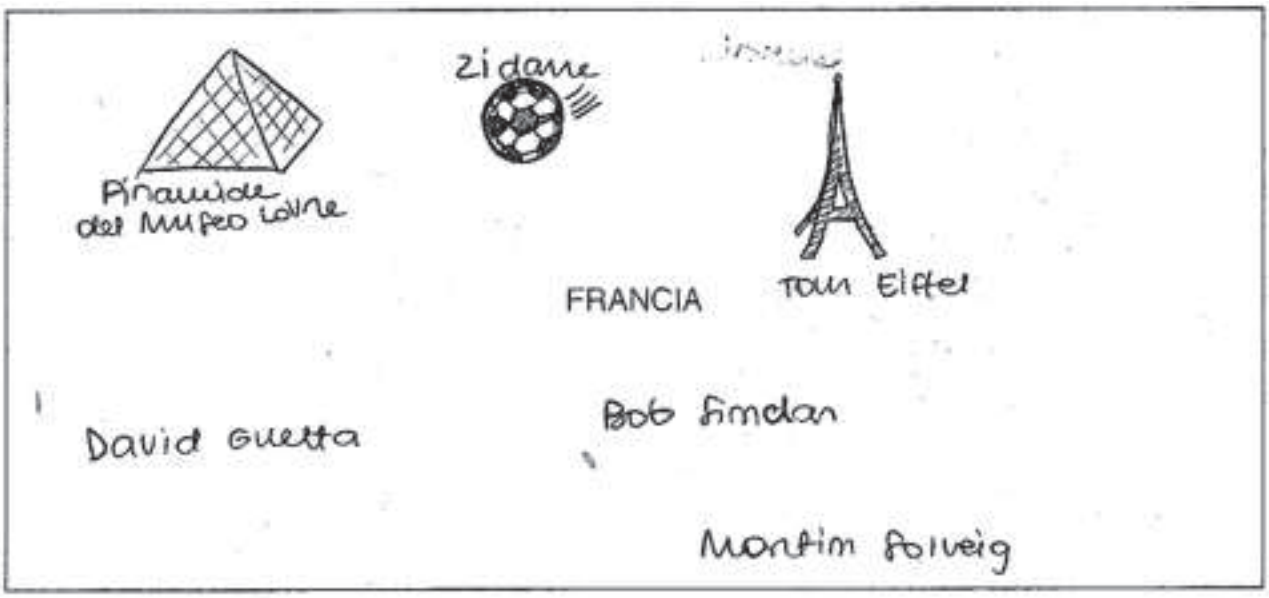
O, plus en bas le mot croissant se courbe sur le dos de la viennoiserie, à droite le titre “la Marseillaise” suit une flûte entourée de notes musicales. Les connaissances que le jeune révèle le long du questionnaire sont très élémentaires après une année et demie d’étude du français, mais son dessin transmet son enthousiasme et une vision assez originale de l’univers français par rapport aux autres dessins recueillis.

Dessin du questionnaire n°250



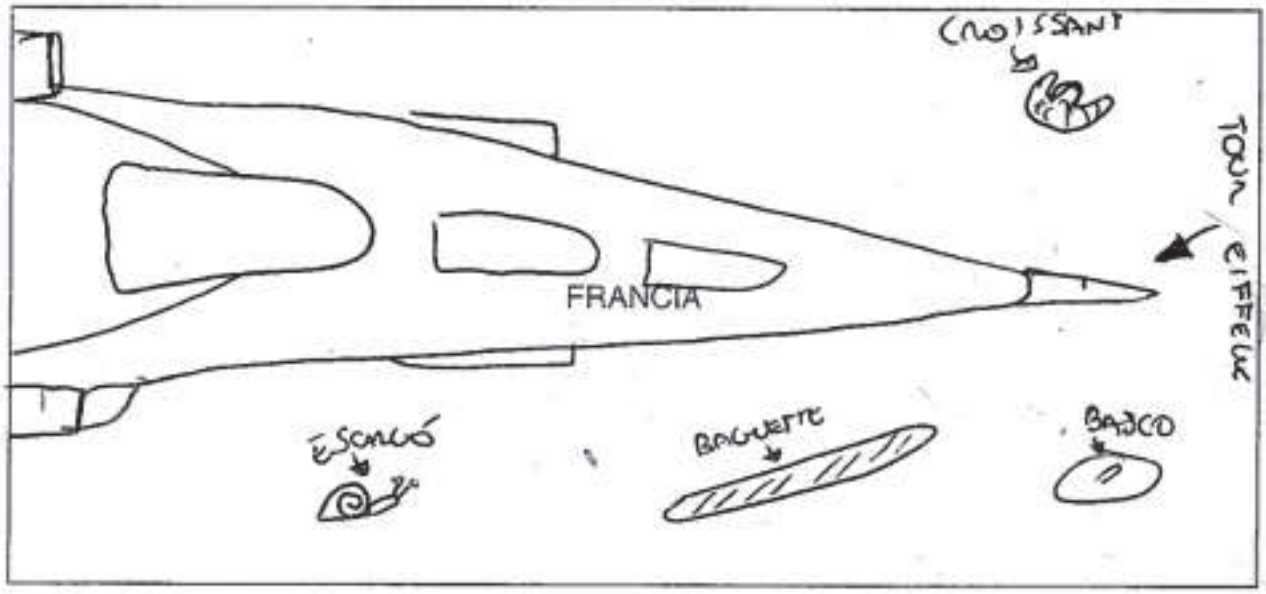
Si un apprenant n’aime pas beaucoup le français, propose-t-il un dessin différent des autres ? La fille remplissant le questionnaire 250 fréquente un lycée technique et étudie le français trois heures par semaine, discipline qu’elle haïssait au collège et qu’elle apprécie juste un peu plus maintenant. Malgré cela, elle exprime le désir de visiter la France un jour, chose qu’elle n’a jamais faite. Ses dessins confirment tous des topos qui sont largement présents dans l’imaginaire des adolescents italiens étudiant le français : l’immanquable Tour Eiffel, des coeurs et des fleurs représentant l’amour et le romantisme, une chaussure aux talons hauts et un parfum Chanel représentant la mode, des baguettes et une fourchette enfonçant un escargot pour le côté gastronomique et, enfin, un drapeau.

Dessin du questionnaire n°263



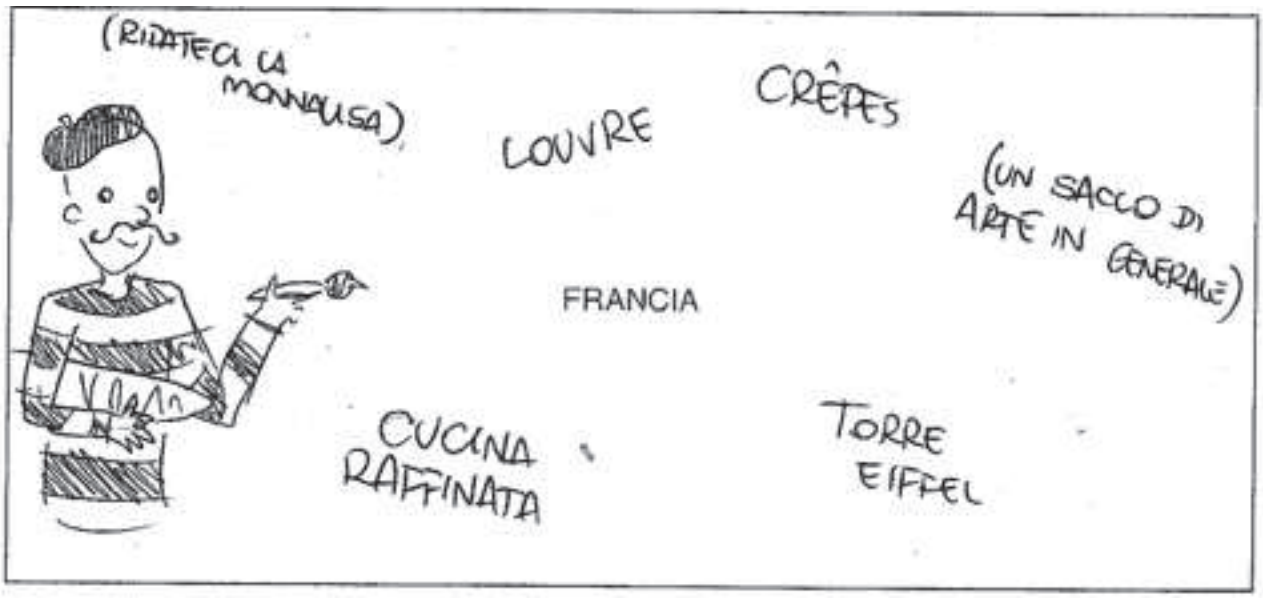
Déplaçons-nous dans un autre lycée linguistique où l'on étudie le français trois heures par semaine : cette fille en quatrième année aime assez le français, a visité la Côte d'Azur et étudie l'allemand comme troisième langue. Dans son dessin la Tour Eiffel ne peut pas manquer et l'autre monument cité, le Louvre, est représenté par la Pyramide, élément non fréquent dans notre enquête. Le dernier élément visuel proposé est un ballon accompagné du nom de Zidane. Il y a ensuite des personnages cités qui n'apparaissent pas souvent dans les questionnaires : David Guetta, Bob Sinclair, Martin Solveig, trois platinites que la fille connaît presque sûrement pour ses intérêts personnels, sans aucune complicité de l'école.

Dessin du questionnaire n°313



Avec le questionnaire 313 nous revenons au collège où le garçon en question, en troisième année, étudie le français deux heures par semaine. Malgré son âge, il a déjà visité la France grâce à un voyage de classe d'une semaine à Cap d'Ail[133], voyage très apprécié et grâce auquel il a compris qu'il "connaît très peu la langue". Son dessin n'offre pas d'éléments nouveaux (la Tour Eiffel, le croissant, le béret basque, la baguette et l'escargot), sauf pour le fait que le monument parisien est curieusement dessiné à l'horizontale pour lui permettre d'occuper le plus de place possible dans l'encadré à sa disposition : serait-il un reflet de la place que la Tour Eiffel occupe dans l'imaginaire des apprenants ?

Dessin du questionnaire n°376



Le dernier dessin que nous analysons nous permet d'entrer dans une classe de quatrième année de lycée linguistique où l'on étudie le français cinq heures par semaine [134]. La jeune fille en question n'aime pas beaucoup cette langue, mais elle en reconnaît et l'utilité et la beauté de la littérature. Son récit sur des vacances et un voyage scolaire effectués en France est intéressant, car elle soutient s'être approchée de "la France réelle, éloignée de celle qu'on voit à la télé ou dans les journaux", grâce au séjour en

[133] Depuis quelque temps, les classes de troisième année du collège concerné effectuent un voyage scolaire auprès du Centre Méditerranéen d'Etudes Françaises de Cap d'Ail où les visites scolaires et les cours de langue s'alternent le long du séjour.

[134] emploi du temps aujourd'hui inexistant, réduit par la Réforme Gelmini.

famille. Cependant son dessin ne représente pas des éléments pouvant confirmer ce discours : elle représente un Français stéréotypé qui pourrait être un peintre, qui porte un béret basque, des moustaches et un t-shirt rayé, et tient une baguette sous le bras. Les mots présents proposent la Tour Eiffel et le Louvre, ensuite les crêpes et l'expression "cuisine raffinée" qui n'apparaît pas souvent (au contraire plusieurs apprenants se plaignent de ce qu'ils ont mangé en France). Entre parenthèses la fille insère des répliques d'une sorte de dialogue imaginaire : "un tas d'art en général" pourrait répondre à "qu'est-ce qu'il y a / qu'est-ce que tu as vu en France ?" ; "rendez-nous la Joconde" semble un message lancé aux Français.

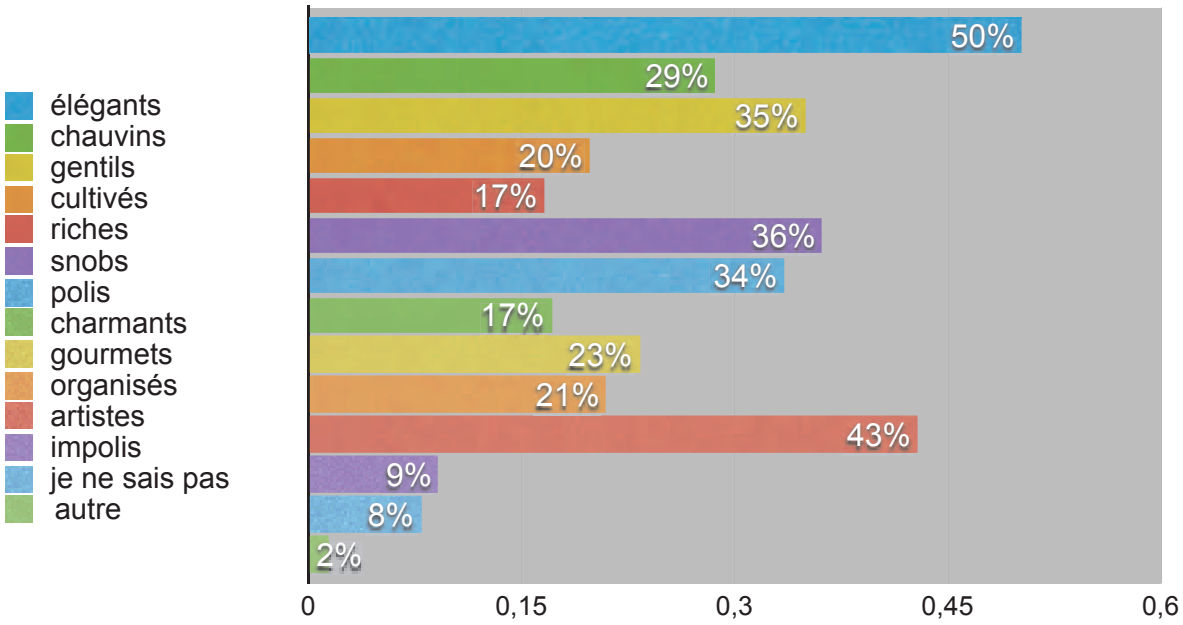
Conclusion de l'analyse des dessins

Les dessins par association libre, tout comme les réponses générales, des questionnaires ne révèlent pas des éléments éloignés du stéréotype : on dirait que les apprenants qui ont créé des images (et ceux qu'ils ne l'ont pas fait) associent la France à la Tour Eiffel, à la gastronomie, à l'amour, à la mode, plus rarement au football, à l'art et à quelques expériences personnelles (les parents, l'enseignant, la musique des DJ, les films). Dans quelques cas les apprenants associent la France à des sujets carrément traités à l'école (le château fort, la lyrique courtoise, Jeanne d'Arc, etc.), mais cela ne semble pas avoir un impact particulier sur leurs représentations.

16) D'après toi les Français sont … (plusieurs réponses possibles) :

Présentation de la question et résultats

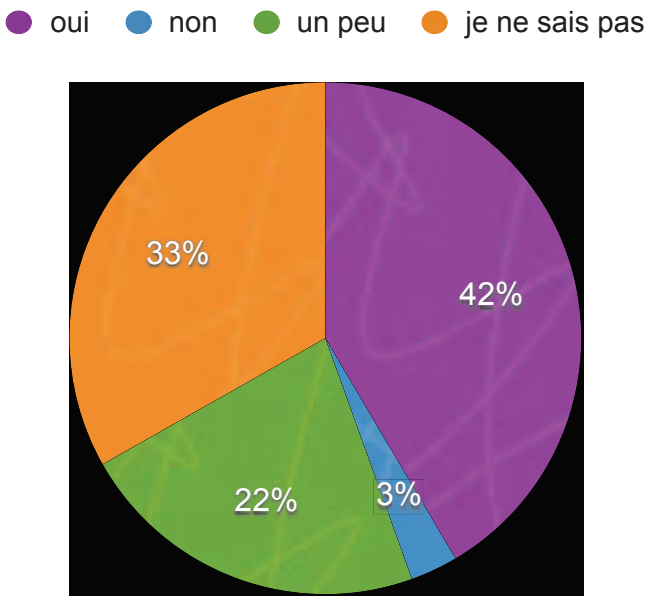
Reprenons notre analyse globale des questionnaires avec la question 16 qui propose aux apprenants de choisir quelques adjectifs pour décrire les Français, adjectifs sortis des entretiens lors de la pré-enquête. Pour ne pas limiter le choix ou le forcer, nous avons prévu la possibilité d'ajouter d'autres adjectifs ou de sélectionner "je ne sais pas" (8%).



50 % des apprenants pensent que les Français sont “élégants”, pour 43 % ce sont des “artistes”. Derrière ces deux définitions qui font l’unanimité, se placent “snobs” (36%), “gentils” (35%), “polis” (34%). Ensuite 29% pensent que les Français sont “chauvins”, 23% qu’ils sont des “gourmets”, pour 21% ils sont “organisés” et “cultivés” pour 20%. Ils seraient en outre “riches” (17%) et “charmants” (17%) ; par contre, malgré le cliché répandu chez les touristes ils sont considérés “impolis” seulement pour 9%. Les adjectifs ajoutés par 2% des apprenants sont : sympathiques, accueillants, homosexuels, pointilleux, hautains.

Comme cela était prévisible, le choix des adjectifs confirme la puissance des représentations déjà repérées à travers d’autres questions et concernant le domaine de la mode, de l’élégance et d’un certain raffinement, de l’art et de la culture, de la cuisine. Le domaine de la politesse ou de l’impolitesse, du chauvinisme, de l’organisation et de la richesse ajoutent des nuances aux représentations précédentes. Les adjectifs ajoutés librement par les apprenants ne sont pas suffisamment nombreux pour être pris en considération comme une tendance constante.

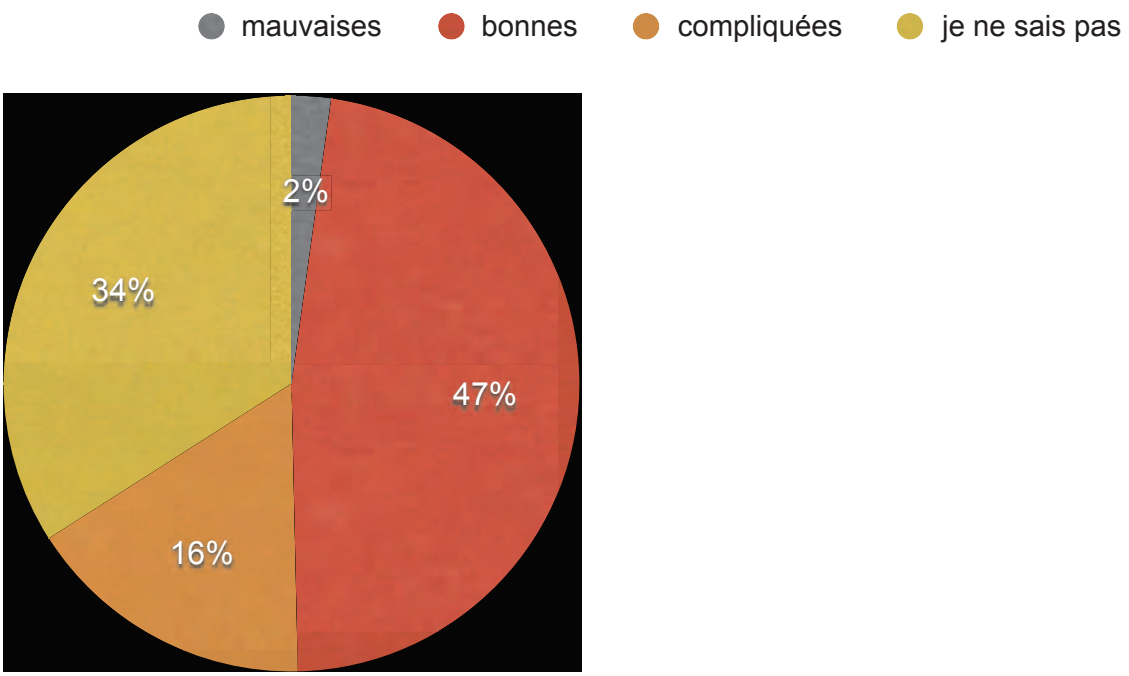
17) D'après toi la France exerce-t-elle une influence politique, économique, culturelle dans le monde ?



Présentation de la question et résultats

Les questions 17 et 18 veulent sonder la perception des apprenants sur le poids international de la France et sur la nature de ses relations avec l'Italie. Si plusieurs voix se lèvent pour définir le français comme une langue peu utile, c'est souvent parce qu'on n'en connaît pas la diffusion internationale ou l'intensité des relations entretenues pas le pays en question. La plupart des apprenants (42%) jugent qu'une influence française existe, ensuite se positionne le groupe de ceux qui ne savent pas répondre (33%), puis ceux qui répondent "un peu" (22%), et enfin ceux qui votent "non" (3%).

18) Comment juges-tu les relations entre la France et l'Italie ?

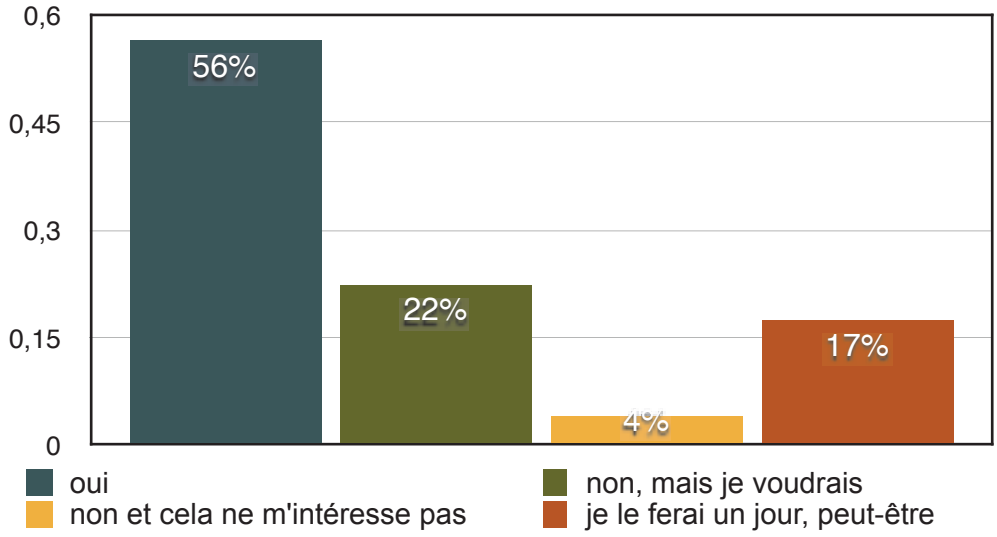


Présentation de la question et résultats

47% des apprenants pensent que les relations entre la France et l'Italie sont bonnes, 34% ne savent pas s'exprimer là-dessus, 16% jugent ces relations compliquées, pour 2% elles sont mauvaises.

Sur la base des réponses aux questions 17 et 18, on peut dire qu'en Italie les conditions existent pour stimuler une curiosité sereine et ouverte sur ce pays dont on étudie la langue, chose qui serait très difficile, par exemple, dans une ex-colonie. Malgré ces conditions, nous sommes en train de montrer que les résultats ne sont pas enthousiasmants si on analyse l'imaginaire des apprenants de FLE.

19) As-tu déjà visité la France ou un autre pays francophone ? Si oui, lequel ? Et combien de temps es-tu resté ?



Présentation de la question et résultats

Les représentations peuvent être transformées par une expérience directe, par un contact, mais cela n'est pas automatique ni toujours vrai : nous croyons en effet qu'il faut posséder une certaine disposition interne au changement, qu'il faut savoir où regarder et comment le faire pour repérer les détails utiles à changer nos constructions mentales et nous pensons aussi que l'un des buts de l'éducation est d'enseigner comment réaliser cette disponibilité, cette absence momentanée de jugement qui permet de découvrir des nouveautés importantes. C'est pour ces raisons que nous avons inséré une question sur les expériences à l'étranger de nos apprenants, expériences qui ne sont pas la garantie d'une ouverture acquise (ouverture qui peut exister même chez ceux qui ne se sont jamais déplacés), mais qui constitue une occasion à exploiter le mieux possible.

56% des apprenants interviewés ont visité un pays francophone, 22% aimeraient le faire, 17% se montrent assez indifférents sur l'expérience, 4% ne se déclarent pas intéressés.

Bien que nous allions consacrer la deuxième partie de ce chapitre aux analyses croisées, il faut préciser maintenant certaines situations relevées par les questionnaires en

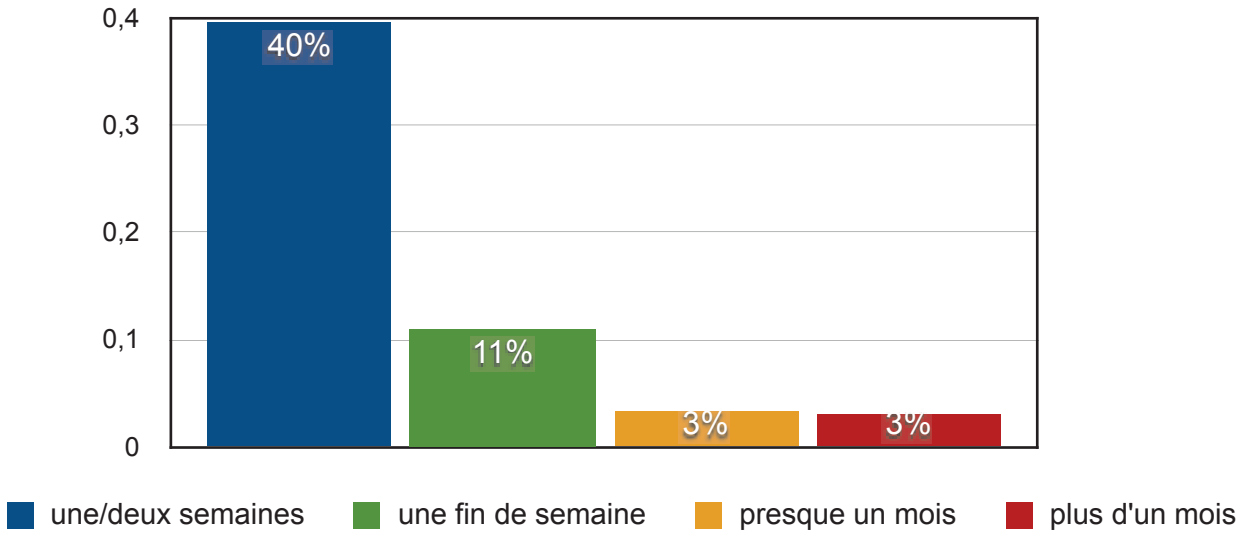
analysant les réponses à cette question par rapport au type d'école fréquentée pour préciser des données assez intuitives, mais que nous avons vérifiées. En effet, comme on s'y attendait, si on se limite au secondaire, les apprenants qui ont voyagé le plus sont ceux du lycée général (20%), suivi par le lycée technique (11%) ; seulement en additionnant ces deux données le secondaire devance le collège où 24% des apprenants ont eu au moins une expérience dans un pays francophone. Si ce chiffre était inattendu, nous nous attendions par contre à un score très bas pour les apprenants des lycées professionnels qui en effet atteint à peine 2% puisque pour des raisons économiques et culturelles ces jeunes sont malheureusement peu habitués à se déplacer à l'étranger. Les apprenants qui n'ont pas fait ces expériences, mais désireraient les faire sont assez nombreux au collège (13%), diminuent au lycée technique (5%), au lycée (3%) et sont peu nombreux au lycée professionnel (1%) : encore une fois la curiosité fraîche et un peu naïve des préadolescents semble l'emporter..

Quels pays as-tu visités ?

Le pays le plus visité est sans aucun doute la France (53%) et, en France, le lieu en absolu le plus visité reste Paris (51%), ce qui explique beaucoup de réponses déjà présentées. Les autres sites français cités (2%) sont : la Provence, la Côte d'Azur (surtout la ville de Nice), Monte-Carlo, la Normandie, la Corse et les villes de Lourdes, Strasbourg, Lyon, Marseille, puis Amiens, Clisson, Barbezieux surtout lors des échanges scolaires.

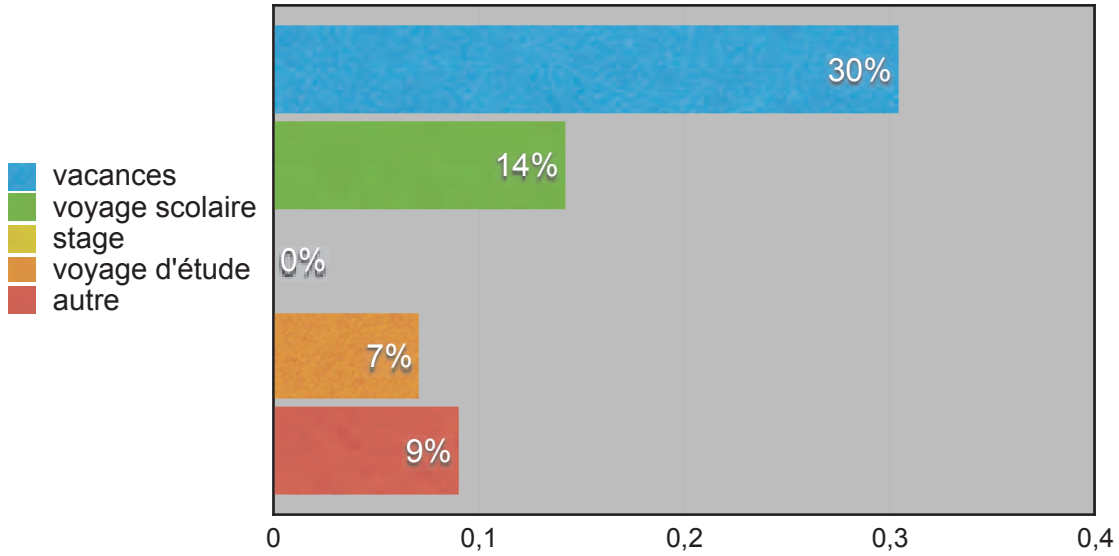
Les lieux francophones hors de France les plus visités (3%) sont : la Belgique (surtout la ville de Bruxelles), la Suisse, la Tunisie, le Maroc, la Polynésie, les Antilles, l'île Maurice.

Pendant combien de temps ?



Les réponses à cette partie fermée de la question 19 confirment nos attentes pour des séjours moyens d'une ou de deux semaines maximum. Les apprenants qui sont restés presque un mois ou plus d'un mois dans un pays francophone sont souvent ceux qui se sont rendus à l'étranger pour aller voir de la famille.

20) Dans le cas d'une réponse affirmative, pour quelle raison as-tu fait ces voyages ? (plusieurs réponses possibles)



Présentation de la question et résultats

À travers cette question fermée à choix multiple, nous avons voulu connaître la raison des voyages effectués pour en comprendre la nature. La grande majorité des apprenants qui a effectué des expériences dans un pays francophone l'a fait à l'occasion des vacances (30%), donc grâce à des choix familiaux ; un certain nombre d'apprenants (21% au total) a profité d'un voyage organisé au sein de l'institution scolaire : pour 14% des interviewés, il s'agit d'un voyage de classe, par contre 7% ont effectué un séjour d'études [135] préparé par l'école. Aucun apprenant interviewé n'a vécu l'expérience d'un stage en France (ou autre pays francophone), par contre 9% des enquêtés ont voyagé pour d'autres raisons : il s'agit des apprenants qui sont allés rendre visite à des proches habitant à l'étranger.

Nous croyons qu'une analyse selon la typologie d'école fréquentée peut se révéler intéressante. Il faut rappeler que le groupe "collège" est le plus représenté avec 439 questionnaires (49% du total), contre les 223 questionnaires de lycée général (25%), les 188 questionnaires de lycée technique (21%) et les 45 de lycée professionnel (5%). Les groupes n'étant pas homogènes il n'est pas possible de comparer tous les groupes entre eux et les seules analyses correctement possibles sont celle entre le "groupe collège" (49%) et le "groupe lycée" dans son ensemble (51%) ou celle entre les lycées généraux (25%) et les lycées professionnels et techniques (26%).

Le tableau ci-dessous montrera les données dans le détail, séparées selon la typologie d'école ; nous nous chargerons par contre d'une analyse entre groupes plus uniformes.

[135] Avec "voyage de classe ou scolaire" nous entendons un séjour axé sur la visite d'une ville, d'un territoire ou d'une région selon des buts éducatifs ; avec l'expression "voyage d'étude" nous indiquons ces séjours de classe où des cours de langue dans un centre spécifique s'alternent aux visites au programme. Assez souvent ces types de séjour sont des échanges scolaires dans lesquels les apprenants sont hébergés dans les familles de leurs correspondants et fréquentent l'école avec eux.

	vacances	voyage scolaire	voyage d'étude	autre
collège	16%	0,3%	4%	5%
lycée	13%	10%	4%	2%
lycée professionnel	1%	0,5%	0,1%	0,5%
lycée technique	5%	5%	0%	3%

La comparaison entre le "groupe collège" et le "groupe lycée" révèle que :

- les vacances en famille sont l'occasion pour voyager pour 16% des collégiens et pour 19% des lycéens ;
- les voyages scolaires sont beaucoup plus fréquents au lycée (15,5%) qu'au collège (0,3%) ;
- les voyages d'études, bien évidemment plus rares vu les difficultés d'organisation qu'ils impliquent, sont présents de manière analogue et au collège (4%) et au lycée (4,1%) ;
- d'autres raisons pour les séjours effectués sont citées tantôt par les collégiens (5%), tantôt par les lycéens (5,5%).

La confrontation interne aux "groupes lycées" signale que

- 13% des apprenants des lycées généraux voyagent à l'étranger avec leur famille, ce qui arrive seulement à 6% des jeunes qui fréquentent un lycée technique ou professionnel ;
- de même 10% des lycéens de filière générale ont l'occasion d'effectuer un voyage scolaire, contre 5,5% des lycéens d'autres filières ;
- pour les voyages d'étude les distances restent importantes puisqu'en effet cela ne concerne presque pas les lycées techniques et professionnels, alors que cette expérience implique 4% des lycéens de filière générale ;
- les raisons "autres", c'est-à-dire les voyages effectués pour voir pour quelque temps des membres de la famille à l'étranger intéressent 2% des lycéens de filière générale et sont plus fréquents pour les apprenants des filières techniques ou professionnelles

(3,5%) dans lesquelles les jeunes nouveaux arrivés et/ou originaires de pays étrangers sont beaucoup plus nombreux.

21) Est-ce que ce voyage a été utile ? Qu'est-ce que tu as fait ? As-tu compris ou appris quelque chose ? Aurais-tu envie de le refaire ?

Présentation de la question et résultats

Cette question ouverte a été insérée pour mieux comprendre le type d'expérience à l'étranger vécue par les apprenants et pour repérer les effets des voyages effectués, à savoir pour vérifier si ces voyages contribuent ou pas à changer l'attitude envers la discipline et les représentations de la langue et du pays.
Nos questionnaires étant très nombreux nous avons décidé, comme nous l'avons fait précédemment, de regrouper les réactions des apprenants selon des catégories créées a posteriori que nous allons présenter, en citant les réponses qui nous paraissent les plus importantes. Nous précisons que c'est toujours nous qui soulignons.

• ENTHOUSIASME ET CONNAISSANCES GÉNÉRALES

J'y retournerai tout de suite. Pendant mon voyage en France j'ai appris des notions culturelles, folkloriques, linguistiques, environnementales, outre que mondaines [136] (Q. 1)

Je n'ai pas beaucoup appris parce que j'y suis restée seulement une semaine, c'est la raison pour laquelle je voudrais refaire cette expérience, je voudrais apprendre quelque chose sur la France que l'on ne peut pas trouver dans les livres [137] (Q. 19)

[136] "Ci tornerei subito. Durante il mio viaggio in Francia ho apprendo molte nozioni culturali, folcloristiche, linguistiche e naturalistiche, oltre che mondane".

[137] "Non ho imparato molto perché ci sono stata solo una settimana e per questo motivo vorrei rifarlo, vorrei imparare qualcosa sulla Francia che non si può imparare dai libri".

Ces deux réponses indiquent une appréciation générale de l'expérience et l'envie de la répéter ; nous les avons rapprochées pour leur appel à la réalité, à la relation aux autres, autant de données qui entrent de plein droit dans les compétences obtenues grâce aux voyages : en effet dans le premier cas on parle des "notions mondaines" et dans le deuxième des aspects que l'on ne trouve pas dans les livres.

• APPRÉCIATIONS SANS APPRENTISSAGES PARTICULIERS

> Ça n'a pas été très utile, mais ça a été beau ; j'étais avec mes parents donc je n'ai pas parlé beaucoup en français [138] (Q. 2)

> Je le referais, car je me suis beaucoup amusé et je restais tout le temps dehors pour jouer au football. Je n'ai rien appris, car je ne comprenais pas ce que l'on me disait, mais le football est international [139] (Q. 51)

> Je me suis amusé, mais j'ai compris des choses et je referais le voyage, car, malgré les aspects négatifs, le pays est très beau [140] (Q. 139)

> Ça n'a pas été utile parce qu'on n'a presque jamais parlé français, les seules choses intéressantes ont été le paysage et l'après-midi à la plage ; je ne voudrais pas répéter l'expérience [141] (Q. 106)

Les quatre exemples racontent des séjours considérés inutiles par les apprenants : parce qu'ils n'ont pas parlé français ou parce qu'ils ne comprenaient pas. Le troisième exemple

---

[138] "Non mi servito tanto, ma è stato bello; ero con i miei genitori e non ho avuto l'occasione di parlare molto in francese".

[139] "Lo rifarei perché mi sono divertito molto e stavo sempre fuori a giocare a calcio. Non ho imparato niente perché non capivo quello che mi dicevano, ma il calcio è internazionale".

[140] "Mi sono divertito, ma ho capito anche delle cose, lo rifarei perché, nonostante i lati negativi, è un paese molto bello"

[141] "Non mi è servito perché non abbiamo quasi mai parlato francese; l'unica cosa buona è stata il panorama e il pomeriggio passato in spiaggia. Non mi interessa rifarlo".

cite en réalité des apprentissages, mais l'apprenant semble ne pas vouloir les élucider, nous pensons qu'il s'agit d'aspects qu'il n'a pas aimés à propos du pays ou des gens puisque tout de suite après il parle d'aspects négatifs en général, sans les préciser. Ce pourrait être, d'après nous, le cas d'un apprenant qui, malgré l'anonymat, s'autocensure ayant en face de lui la personne censée lire son questionnaire, une personne qui enseigne le français et assez probablement apprécie le pays : voilà donc un cas où la présence du chercheur et ses mots de présentation pourraient avoir bloqué l'expression.
Le deuxième exemple par contre montre bien la nonchalance d'un adolescent carrément peu intéressé au français, mais capable de trouver des aspects positifs dans son séjour grâce à l'utilisation d'un autre langage, celui du sport.

• DÉCLENCHEMENT DE LA CURIOSITÉ, PASSION POUR LE PAYS

J'accomplirais de nouveau le voyage et je resterais plus longtemps pour visiter les lieux et mieux comprendre la société française [142] (Q. 3)

Je suis tombée amoureuse de Paris ! J'ai été à Paris, en Normandie et en Bretagne, puis à Toulouse où j'ai de la famille. J'ai pratiqué mon français et je comprenais assez bien ; je referais tout [143] (Q. 4)

Les voyages que j'ai faits (une semaine chaque fois) ont été utiles pour connaître les institutions européennes, les musées, la culture du pays, les monuments, mais la chose la plus belle était essayer de se faire comprendre par les autres et parler avec les natifs. Je le

[142] "Rifarei il viaggio e rimarrei per più tempo per visitare i luoghi e comprendre meglio la società francese".

[143] "Mi sono innamorata di Parigi! Sono stata a Parigi, in Normandia e Bretagna e a Toulouse dove ci sono i miei parenti. Ho esercitato il mio francese e capivo abbastanza bene. Rifarei tutte le esperienze".

referais encore 1000 fois et j'ai hâte d'y rester pour une année, chercher un travail et voir la vie quotidienne [144] (Q. 145)

Je suis allée à Nice avec ma classe, j'ai eu l'occasion de voir la belle France, les parfums, de goûter des aliments nouveaux et surtout de comprendre comment vivent les Français et leur façon d'être. Ça a été super ! [145] (Q. 317)

J'ai l'intention de partir demain pour Paris afin de revivre les émotions de cette ville superbe et romantique, riche en histoire et culture, et pour exhiber mon français [146] (Q. 368)

J'avais seulement sept ans et je ne connaissais pas le français, malheureusement. Je me rappelle très peu de ces vacances, sauf que je me promenais déguisée en Cendrillon. J'aimerais retourner à Paris et pouvoir visiter la ville en détail, notamment les musées d'art et les lieux les plus typiques outre les endroits où l'on fait les portraits aux passants et apprendre la langue. Je pense que j'aimerais y habiter un jour, quand je serai grande [147] (Q. 417)

Les exemples ci-dessus pourraient appartenir à d'autres catégories encore, mais nous les avons réunis ici, car, d'après nous, il y a un élément en commun entre eux : l'engouement pour le pays, l'envie d'y retourner, la curiosité d'en savoir davantage.

---

[144] "Questi viaggi (ogni volta una settimana) mi sono serviti a conoscere diverse istituzioni europee, musei, la cultura del paese, monumenti, ma la cosa più belle era farsi capire e dialogare con la gente del paese. Lo rifarei altre 1000 volte e non vedo l'ora di andare là per un anno, cercare un lavoro e vedere com'è la vita giornaliera là".

[145] "Sono andata con la mia classe a Nizza, ho avuto l'opportunità di vedere la meravigliosa Francia, i profumi, assaggiare nuovi cibi e soprattutto capire come vivono i francesi e il loro modo di essere. E' stato fantastico!".

[146] "Ho in programma di partire per Parigi domani per rivivere le emozioni di quella splendida e romantica città ricca di storia e cultura e avere occasioni per sfoggiare il mio francese".

[147] "Avevo solamente sette anni e non conoscevo il francese purtroppo. Ricordo poco di quella vacanza, ma ricordo bene Disneyland e che andavo in giro vestita da Cenerentola. Desidererei tornare a Parigi e poterla visitare alla perfezione, in particolare i musei d'arte e i posti più tipici oltre che i posti dove fanno i ritratti ai passanti e imparare la lingua. Credo mi piacerebbe abitarci un giorno, da grande".

• DÉSIR DE RÉPÉTER L'EXPÉRIENCE DE MANIÈRE DIFFÉRENTE

Les phrases suivantes nous présentent des expériences assez positives, mais qui, globalement, ont fait naître chez les apprenants la conscience de la nécessité d'une différente approche ou d'une situation différente pour se mettre dans la condition d'obtenir encore plus lors de ce type de séjours. C'est en particulier l'aspect linguistique qui est visé dans ces réponses et le fait que, si l'on reste avec la famille ou d'autres italiens, on n'est pas poussé à se mettre en jeu, à utiliser la langue étrangère.

> Pendant ces voyages j'ai parlé français avec mes cousins, mes oncles et mes tantes, mais pas beaucoup avec le monde extérieur, donc je pense que je devrais faire un autre voyage toute seule pour connaître des Français et ne pas avoir l'aide de la famille [148] (Q. 6)

> Je suis restée tout le temps avec des Italiens sans jamais parler en français, donc je voudrais le refaire, mais toute seule [149] (Q. 21)

> Je le referais certainement, car j'aime visiter le monde, notamment les pays dont j'étudie la langue. Dans mon expérience je n'ai pas beaucoup appris, mais j'ai connu les lieux ; je pense que pour réaliser un voyage utile il faut rester distant des autres Italiens et y séjourner pour au moins deux semaines [150] (Q. 392)

• PRATIQUE LINGUISTIQUE

---

[148] "Durante questi viaggi ho parlato francese con i miei cugini e zii, ma non tanto con il mondo esteriore, perciò credo che dovrei fare un altro viaggio da sola, in modo che io possa conoscere dei francesi e non avere l'appoggio della famiglia".

[149] "Non mi è servito a molto, sono stata con un gruppo di italiani e non ho mai parlato francese, lo rifarei ma da sola".

[150] "Sicuramente lo rifarei perché amo visitare il mondo, specialmente stati di cui studio la lingua. Nella mia personale esperienza non ho imparato molto, ma ho conosciuto i luoghi; penso che perché il viaggio sia utile esso debba essere fatto lontano da gruppi di italiani per essere forzati a parlare francese e per un periodo di almeno due settimane".

Le volet linguistique est au centre de ce groupe de réponses, assez variées : les premières décrivent les avantages d'entendre parler les Français ("la vraie prononciation française"), de pouvoir écouter la langue partout autour de soi, de se mettre à l'épreuve en parlant avec un natif.

> Ç'a été utile d'écouter parler le français tous les jours autour de moi et c'est très utile d'entendre la vraie prononciation française et le voyage c'est une bonne occasion pour parler la langue. Je le referais sans aucun doute [151] (Q.15)

> Oui, ç'a été utile pour comprendre si je peux me débrouiller avec un locuteur natif, possibilité qui n'est pas toujours présente à l'école [152] (Q. 34)

> Ce voyage a été très utile pour améliorer ma prononciation et élargir mon lexique. J'habitais en famille donc j'ai rencontré un français très différent de celui étudié à l'école [153] (Q. 37)

La phrase qui suit par contre raconte très lucidement ce qui se passe quand on rentre chez soi si on n'a pas l'occasion de continuer à utiliser la langue.

> Cela a été utile pour améliorer mon français, mais, hélas, une fois rentré à la maison, il a régressé au point de départ, car je ne parle pas constamment la langue. Pour cette raison

---

[151] "Mi è servito perché sentire parlare tutti i giorni francese intorno a te è molto utile per sentire la vera pronuncia francese e viaggiare è inoltre una buona occasione per esercitarsi a parlare. Lo rifarei sicuramente".

[152] "Sì, mi è servito a capire quanto posso cavarmela in francese con un madrelingua, possibilità che non è sempre offerta dalla scuola".

[153] "Questo viaggio mi è servito molto per migliorare la mia pronuncia e il repertorio lessicale. Ero presso una famiglia, quindi ho incontrato un francese molto diverso da quello studiato a scuola".

aller en France pendant une semaine a été vraiment utile et en outre j'ai vu des lieux nouveaux et enrichi mon 'bagage culturel' [154] (Q. 174)

Les trois prochaines réponses introduisent le sujet de l'école et la comparaison entre ce qu'on apprend en classe et ce que l'on acquiert sur place, à l'étranger : même dans ce cas les apprenants manifestent une très grande conscience et maturité.

Dans les deux voyages que j'ai faits, j'ai beaucoup appris, surtout en m'adressant aux autres en français. À l'école ça ne va pas très bien, mais pendant les voyages, quand il est nécessaire de parler, je pense que je m'exprime bien, que je me fais comprendre, et j'y arrive grâce à mes voyages en France [155] (Q. 286)

Cela a été comme un pont entre la grammaire étudiée à l'école et la réalité, j'ai appris beaucoup de nouvelles phrases selon les contextes et je répéterais l'expérience [156] (Q. 291)

Ce voyage a été une expérience magnifique ! On peut dire qu'il m'a permis d'apprécier davantage le français puisque j'ai connu des Français et pour la première fois j'ai pratiqué cette langue pour des buts pratiques. J'ai apprécié le fait de connaître des cultures nouvelles, des façons de vivre, je le referais certainement si je pouvais ! [157](Q. 486)

---

[154] "Mi è servito a migliorare il mio francese che, ahimè, una volta tornata a casa è regredito allo stesso punto di partenza perché non parlo costantemente la lingua. Per questo motivo è stato veramente utile andare in Francia una settimana, oltre al fatto che ho visitato posti nuovi e ho arricchito il mio 'bagaglio culturale'".

[155] "Nei due viaggi che ho fatto ho imparato molto, soprattutto a rapportarmi con le persone in francese. A scuola non vado molto bene, ma nelle gite quando c'è bisogno di parlare penso di esprimermi bene, in modo che gli altri capiscano e riesco a fare questo grazie ai viaggi in Francia".

[156] "Mi è servito come ponte tra la grammatica che si studia a scuola e la realtà, ho imparato molte nuove frasi a seconda dei contesti, lo rifarei".

[157] "Questo viaggio è stato per me un'esperienza fantastica! In un certo senso mi ha fatto apprezzare di più il francese siccome ho conosciuto in prima persona le persone francesi e ho messo in pratica per la prima volta questa lingua per scopi concreti. Ho apprezzato conoscere nuove culture, modi di vivere, sì lo rifarei senz'altro se potessi!"

Nous avons fait un jumelage, 10 filles italiennes et 10 garçons français ; nous avons vécu pendant deux semaines à Saumur, dans un centre équestre. Ça a été une expérience magnifique, des amitiés importantes sont nées et ça a été très utile pour la langue aussi. J'ai appris l'argot qui, d'après moi, est beaucoup plus utile que les cours scolaires [158] (Q. 386)

Je le répéterais, car j'ai mieux appris la langue pendant une semaine là-bas que pendant deux années d'école [159] (Q. 410)

Nous lirons maintenant trois témoignages d'apprenants ayant médité sur le volet linguistique de manière originale, personnelle. Dans le premier en effet on trouve un apprenant qui est capable de ne pas s'inquiéter de la compréhension de chaque mot et de se concentrer sur la "façon de parler", sans doute la prononciation, la prosodie ou le sens global des échanges : voilà la mise en pratique d'un conseil qu'on donne souvent aux débutants, mais difficile à réaliser en classe où ils se sentent évalués.

Ce voyage a été instructif et même si je ne comprenais pas la plupart des mots, j'ai quand même compris la façon de parler. Je le referais sans aucun doute [160](Q. 664)

Dans le prochain exemple l'apprenant trouve tout seul les ressemblances entre le français et son dialecte, donnée qui contribue à la construction d'une motivation et d'une attitude positive envers la langue. Le dernier témoignage du groupe présente une sagacité de nature encore différente : celle de quelqu'un qui est capable de dire qu'il a compris qu'il sait très peu.

---

[158] "Abbiamo fatto un gemellaggio, 10 ragazze italiane e 10 ragazzi francesi; abbiamo vissuto per due settimane a Saumur in un maneggio. E' stata un'esperienza bellissima, sono nate amicizie importanti e mi è servito molto anche per la lingua. Ho imparato lo slang che a mio parere è molto più utile delle lezioni scolastiche".

[159] "Sì lo rifarei perché ho appreso la lingua meglio in una settimana là rispetto a due anni a scuola".

[160] "Questo viaggio è stato molto istruttivo e anche se la maggior parte delle parole non le ho capite molto questo mi ha aiutato un po' a capire come parlano comunque. Sì, lo rifarei senza dubbio".

Ce voyage a été utile pour connaître des Français. J'ai été charmée et j'ai appris que beaucoup de mots français ressemblent au napolitain. J'y retournerai cet été [161] (Q. 880)

Cela a été utile et je l'ai aimé, j'ai compris que je connais très peu le français [162] (Q. 313)

• DÉVELOPPEMENT PERSONNEL

Dans ce groupe nous avons réuni les récits concernant des progrès existentiels, des évolutions significatives, des lectures approfondies de soi de la part des jeunes concernés par un séjour en France ou dans d'autres pays francophones. Nous y trouverons la satisfaction de savoir se "débrouiller" à l'étranger, la conscience que l'on apprécie davantage les visites si on connaît l'histoire des lieux, l'émotion de demander des renseignements, le besoin d'un séjour dans un pays pour essayer de le comprendre vraiment, le goût du dépaysement pour le fait d'être loin de chez soi, l'exaltation de pouvoir se déplacer tout seuls sans les professeurs.

Oui, je me suis mis à l'épreuve en essayant de comprendre comment me débrouiller dans un pays où l'on parle une langue autre que la mienne. Je n'ai pas eu de grandes difficultés et j'ai trouvé les Français gentils et disponibles [163] (Q. 13) .

---

[161] "Questo viaggio mi è servito a conoscere persone francesi. Sono rimasta affascinata e ho imparato che molte parole francesi sono simili al napoletano. Ci tornerò quest'estate."

[162] "Mi è servito e mi è piaciuto, ho capito che conosco poco il francese".

[163] "M sono alla prova riuscendo a capire come me la cavo in uno Stato dove si parla una lingua diversa dalla mia. Non ho avuto molte difficoltà e ho trovato nei francesi persone disponibili e gentili".

Le séjour à Paris m'a déçu, ne connaissant pas l'histoire des monuments et des oeuvres j'étais probablement peu intéressée. Je pense que je l'aimerais davantage si je le refaisais. J'ai quand même compris l'idée que certains étrangers ont des Italiens [164] (Q. 63).

J'aime les langues et pour les apprendre correctement il faut aller dans les pays où elles sont parlées. Quand j'ai été à Paris ou ailleurs en France, j'ai essayé de parler en français pour avoir des renseignements et ç'a été très excitant [165] (Q. 79)

Le voyage a ouvert mes yeux sur la réalité de la France, j'ai appris à mieux communiquer et j'ai passé une super semaine avec mes camarades [166] (Q. 116

Je pense que la connaissance d'un pays (ou d'une ville) étranger à travers la visite (en y allant personnellement, sans se limiter à l'étude sur les livres) est très importante pour la formation culturelle des gens; on ne peut pas juger un pays ou sa culture sans entrer en contact avec eux ! Moi, je possède un grand esprit d'observation et je pense beaucoup avant d'exprimer mon opinion. À Strasbourg j'ai été charmée par les monuments visités, mais encore plus par les attitudes des gens qui semblaient plus pratiques et disponibles au dialogue, si je demandais des informations dans la rue ils faisaient vraiment tout leur possible pour m'aider [167] (Q. 129)

---

[164] "Parigi mi ha un po' delusa, ma forse perché non conoscendo la storia dei monumenti e delle opere ero meno interessata. Credo che se lo rifacessi, mi piacerebbe di più. Ho capito però l'opinione che alcuni stranieri hanno degli italiani.

[165] "Mi piacciono le lingue e per poterle parlare correttamente bisogna andare dove si parlano. Quando sono andata a Parigi o in altre zone di Francia ho provato a parlare francese per orientarmi e chiedere cose ed è stato molto emozionante".

[166] Il viaggio mi ha aperto gli occhi su come sia realmente la Francia; ho imparato meglio a comunicare con loro ed ho trascorso una settimana fantastica con i miei compagni di scuola".

[167] "Penso che la conoscenza di una paese (o di una città) straniero attraverso la visita (andandoci di persona, non solo studiando sui libri) sia molto importante per la formazione culturale delle persone; non si può giudicare un paese e la sua cultura se non si è entrati in contatto con esso! Possiedo un acuto spirito d'osservazione e medito molto prima di esprimere un parere. A Strasburgo sono rimasta affascinata dai monumenti visitati ma ancor di più dai modi delle persone, sembrano più pratici e disponibili al dialogo; se per strada chiedevo un'informazione facevano di tutto per aiutarmi"

Cela a été utile du point de vue culturel. Nous sommes allées à l'école le matin et l'après-midi, nous sommes allées à la mer et nous avons visité les musées Picasso et Chagall, les villes de Nice et de Cannes. J'ai appris à connaître un style de vie différent du mien, dans la famille qui m'hébergeait. Je le referais certainement, ça a été une belle expérience [168] (Q. 284)

Ce voyage a été très utile pour améliorer ma prononciation et pour connaître la culture et les habitudes d'un peuple différent. Je crois que les échanges interculturels sont très importants, car ils enrichissent intellectuellement l'individu en lui donnant de l'autonomie, de l'indépendance, de l'assurance [169] (Q. 488)

Ce voyage a été utile, car des fois la prof. nous laissait seules pendant 2-3 heures pour nous promener et moi, pour acheter des souvenirs, je devais me débrouiller et donc parler en français ! [170] (Q. 135)

Oui, cela a été utile pour sortir de l'Italie et pour explorer un autre pays, pour changer d'habitudes, pour apprendre et approfondir la langue [171] (Q. 483)

Cela a été utile pour mettre en pratique les choses apprises à l'école. J'ai appris à me débrouiller dans un pays étranger, je n'ai pas brisé les lieux communs sur les Français, mais je le referais encore 1000 fois [172] (Q. 160)

---

[168] "E' servito dal punto di vista culturale. Siamo andati a scuola la mattina e al pomeriggio, siamo andati al mare, abbiamo visitato i musei Picasso e Chagall e le città di Nizza e Cannes. Ho imparato a conoscere uno stile di vita diverso dal mio, presso la famiglia che mi ha ospitato. Lo rifarei sicuramente, è stata una bella esperienza"

[169] "Sì questo viaggio mi è stato molto utile per migliorare la mia pronuncia francese e per conoscere la cultura e le abitudini di un popolo diverso. Credo che gli scambi interculturali siano molto importanti in quanto arricchiscono intellettualmente la persona, dandole autonomia, indipendenza e sicurezza".

[170] "Questo viaggio mi è servito perché certe volte la prof ci lasciava soli per 2-3 ore per girare la città e io per comprare dei pensieri mi dovevo arrangiare parlando appunto in francese!"

[171] "Sì, mi è servito a uscire dall'Italia per esplorare un altro stato, cambiare abitudini, imparare e approfondire di più la lingua".

[172] "Mi è servito a mettere in pratica ciò che avevo appreso a scuola. Ho imparato ad arrangiarmi in un paese estero, non ho sfatato i luoghi comuni sui francesi ma lo rifarei altre 1000 volte".

> Les vacances et le voyage scolaires en France ont été utiles et intéressants. J'ai parlé longtemps en français donc j'ai fait des progrès, en outre le fait d'être logé en famille pendant une semaine m'a approchée de la France 'réelle' que l'on ne voit pas à la télé ou dans les magasins. Je le referais volontiers [173] (Q. 376)

L'exemple suivant, le dernier, concerne toujours le développement personnel. Cependant l'apprenant ne lie pas ce sentiment, cette émotion d'avoir grandi à la France ou à la langue, mais plutôt à une expérience de travail et, nous croyons, à la possibilité de passer beaucoup de temps avec son père.

> J'y suis allé en camion avec mon père, je l'ai chargé et déchargé, vu le casino de Monte-Carlo. Je le referais un milliard de fois [174] (Q. 763)

• JUGEMENTS GASTRONOMIQUES

Le thème de la cuisine, de la gastronomie, des spécialités des deux pays revient souvent, on l'a vu dans l'activité des libres associations et on le repère ici en abondance. Dans les phrases suivantes on trouve aussi des réflexions sur d'autres sujets qui seront traités par la suite, nous nous limiterons ici à considérer ce qu'elles nous disent sur l'alimentation : il nous semble qu'il est possible de généraliser un peu et de dire que les classes ou les familles se rendant en France sont victimes de tout ce qui arrive aux touristes mal préparés qui ne sait pas choisir le bon endroit où se rendre ou les plats à commander ; cela provoque de nombreuses expériences négatives et la plupart des apprenants ayant visité la France sont convaincus qu'on y mange assez mal. Quand il s'agit de jeunes hébergés dans les familles, ils peuvent rester surpris négativement par

---

[173] "Sia le vacanze che la gita scolastica fatte in Francia sono state utili e interessanti. Ho parlato francese a lungo e quindi mi ha aiutato a migliorare, inoltre passando una settimana ospite di una famiglia mi sono avvicinata alla Francia 'real' che non siede in tv o sui giornali. Dunque sì, lo rifarei volentieri".

[174] "Sono andato col camion insieme a mio babbo, l'ho caricato e scaricato, visto il casinò di Montecarlo. Lo rifarei un miliardo di volte".

des habitudes familiales selon lesquelles les moments du déjeuner ou du dîner ne sont pas aussi importants qu'en Italie [175] : là aussi il s'agit de différences culturelles auxquelles il faudrait préparer les classes.

> Ç'a été bien pour voir une architecture différente, mais j'ai été très déçue par la nourriture, je me l'attendais beaucoup plus recherchée [176] (Q. 136)

> Je ne le referais pas, car la nourriture est dégueulasse [177] (Q. 807)

> Je le referais surtout pour le lieu, car la Côte d'Azur est magnifique. J'ai appris à faire la conversation et j'ai compris qu'en France on mange mal en famille [178] (Q. 273)

> Un beau voyage, je le resterai certainement. Malheureusement j'ai eu une mauvaise expérience avec la nourriture: nous mangions dans la cantine d'un lycée et j'ai été malade. Honnêtement les Français que j'ai connus ou rencontrés donnaient l'impression d'être snobs, par contre le vieil homme qui nous servait de guide était gentil et sympa [179] (Q. 266)

---

[175] Ce n'est pas notre intention de donner une image de l'Italie comme d'un pays où, tous les jours, tout le monde peut se consacrer à savourer des délices avec le calme du dimanche, les conditions de vie et de travail ont beaucoup changé les habitudes du *Bel Paese* mais, sans doute, il reste encore le désir de vouloir gâter et surprendre un invité étranger, action qu'un italien hors de sa nation, même tout jeune, s'attend à son tour, même inconsciemment, quand il est se trouve hébergé chez quelqu'un. S'il est donc assez facile d'expliquer à une classe que nous pouvons nous tromper dans un restaurant et commander quelque chose que nous n'aimons pas, il est plus dur de faire face au choc d'un gamin de 13 ans qui voit la famille qu'il l'héberge lui proposer des sandwiches.

[176] "E' servito a farci vedere soprattutto la diversa architettura, anche se sono rimasta delusa dal cibo, me lo ero aspettato diverso, più ricercato".

[177] "Non lo rifarei perché il cibo fa schifo"

[178] "Lo rifarei soprattutto per il luogo perché la Costa Azzurra è bellissima. Ho imparato a dialogare e ho capito che in Francia le famiglie fanno da mangiare male".

[179] "Bel viaggio, sicuramente lo rifarei. Purtroppo non ho avuto una bella esperienza con il cibo: mangiavano in una mensa di liceo e sono stata male. Sinceramente i francesi conosciuti o incontrati mi hanno dato l'impressione di essere snob, mentre il vecchietto che ci faceva da guida era gentile e simpatico".

Cela a servi pour apprendre des mots nouveaux, j'ai vu des plages et une mer superbes, je le referais et j'ai compris que certains plats français sont excellents [180] (Q. 279)

Je fais ce voyage tous les ans, Paris est beau et j'ai aimé voir les monuments et manger des plats dont je ne connaissais même pas l'existence [181] (Q. 860)

J'ai compris qu'en Italie on mange beaucoup mieux, mais en même temps j'ai aimé, car l'endroit était super beau et nous avons visité des lieux intéressants [182] (Q. 844)

• RÉFLEXIONS SUR LA FRANCE ET L'ITALIE

Dans les témoignages précédents, nous avons déjà trouvé des réflexions sur les Français qui, malgré leur cuisine, seraient dans l'ensemble bien considérés par les apprenants ("polis et gentils" dans le Q. 141 ou "pratiques et disponibles" à se rendre utiles selon le Q. 129), alors que d'autres les jugent "snobs" (Q. 266). Les phrases suivantes montreront des avis plus articulés plus complexes dans lesquelles les apprenants ne se limitent pas à juger les Français, mais s'expriment en comparant leur propre pays au pays visité.

Oui, je n'ai plus certains préjugés sur les Français et j'ai compris que l'on est mieux hors de l'Italie [183] (Q. 151)

---

[180] "E' servito a imparare qualche parola nuova, ho visto delle spiagge e un mare stupendi, lo rifarei e ho capito che alcuni cibi francesi sono ottimi".

[181] "Lo faccio ogni anno questo viaggio, Parigi è bella e mi è piaciuto vedere i monumenti e mangiare cibi di cui non sapevo neanche l'esistenza".

[182] "Ho capito che in Italia si mangia molto meglio ma allo stesso tempo mi è piaciuto perché il posto è bellissimo e abbiamo visitato vari posti interessanti"

[183] "Sì, non ho più certi pregiudizi sui francesi e ho capito che fuori dall'Italia si sta meglio".

Pendant ces voyages j'ai visité beaucoup de musées, d'églises et j'ai pris le métro pour la première fois. La France me semble un pays plus élégant que l'Italie, j'y retournerais volontiers [184] (Q. 213)

Je le referais encore plusieurs fois. J'ai visité le Louvre, Montmartre, et cetera, j'ai découvert que la Joconde n'est pas si grande comme on dirait en la voyant à la télé et j'ai pu avoir la confirmation que les Français sont un peu prétentieux [185] (Q. 215)

J'ai beaucoup aimé voir un style de vie différent de l'italien et j'ai beaucoup apprécié le style architectural de la région [186] (Q. 237)

Je le referais sans aucun doute, cela a été utile pour la langue, pour comprendre les habitudes et les façons de vivre des Français qui sont un peu différentes des nôtres. J'y étais très bien et je me suis beaucoup amusée [187] (Q. 303)

J'ai compris que les Français respectent beaucoup le temps et l'environnement. J'ai compris aussi beaucoup de règles en plus [188] (Q. 323)

Cela a été très utile, j'ai appris à me déplacer en métro et je me suis amusé avec mes amis. Le seul problème c'est l'antipathie des Français [189] (Q. 326)

---

[184] "In questo viaggio ho visitato molti musei, chiese e sono andata in metropolitana per la prima volta. Mi sembra un paese più elegante dell'Italia, ci riandrei volentieri".

[185] "Lo rifarei molte altre volte. Ho visitato il Louvre, Montmartre ecc, ho scoperto che la Gioconda non è grande come sembra in tv e ho potuto confermare che i francesi sono un po' altezzosi".

[186] "Mi è piaciuto molto vedere uno stile di vita diverso da noi italiani e ho apprezzato molto lo stile architettonico della zona".

[187] "Lo rifarei di sicuro, mi è servito molto per la lingua, mi è servito per capire le abitudini e i modi di fare delle persone francesi che sono un po' diversi dalle nostre. Mi sono trovata molto bene e mi sono divertita tantissimo".

[188] "Ho capito che i francesi rispettano molto il tempo e l'ambiente. Ho capito anche molte regole in più"

[189] "Mi è servito molto, ho imparato a girare in metropolitana e mi sono divertito con gli amici. L'unico problema è l'antipatia dei francesi".

J'ai été là pour le Jour de l'An, mais une chose m'a vraiment frappé : personne ne fêtait. En général je pense que les Français sont des gens qui veulent montrer leur meilleur côté [190] (Q. 345)

J'ai appris le français, j'ai compris que, tout en étant [un pays] européen et très proche de l'Italie, les habitudes quotidiennes et les coutumes [des Français] sont très différentes des pratiques italiennes. Je répéterais l'expérience [191] (Q. 696)

En ce qui concerne certains aspects, la mentalité française est plus moderne que l'italienne [192] (Q. 707)

Ce voyage a servi pour voir si les Français sont comme nous ou pas [193] (Q. 818)

J'ai compris que les Français prêtent attention à l'art et à tous leurs monuments, je referais le voyage très volontiers [194] (Q. 851)

Pour ce qui concerne la langue, ça n'a pas été utile puisque nous parlions presque tous en italien puis parce que j'y suis restée très peu. J'ai visité les lieux et appris que les Français sont un peu snobs. Je le referais pour mieux visiter les endroits, car ils sont superbes [195] (Q. 703)

---

[190] "Ci sono stato per Capodanno, ma una cosa mi ha molto colpito: nessuno ha festeggiato. In generale credo che i francesi siano persone che vogliono far apparire il meglio di loro".

[191] "Ho imparato il francese, ho capito quanto -pur essendo un paese europeo e molto vicino all'Italia- gli usi e costumi e molti aspetti quotidiani siano diversissimi da quelli italiani. Sì, lo rifarei".

[192] "Per certi aspetti la mentalità francese è più all'avanguardia rispetto alla mentalità italiana".

[193] "Questo viaggio è servito per verde se le persone francesi sono come noi o no".

[194] "Ho capito che i francesi ci tengono all'arte e a tutti i loro monumenti e rifarei molto volentieri questo viaggio".

[195] "Per quanto riguarda la lingua non mi è servito a niente perché parlavamo italiano quasi tutti e poi perché ci sono stata poco. Ho più che altro visitato i luoghi e ho imparato che i francesi sono un po' snob. Lo rifarei per vedere meglio i posti perché sono bellissimi".

> Grâce à ce voyage, j'ai appris la vraie et compliquée prononciation française. J'ai appris beaucoup de nouvelles choses, connu une nouvelle culture, mais, surtout, j'ai appris qu'en France les gens sont très accueillants [196] (Q. 799)

• AUTRES PAYS FRANCOPHONES

Dans ce groupe nous réunissons les expériences vécues dans des pays francophones ou qui s'y font réfèrence. Les exemples ne sont pas nombreux dans notre corpus surtout parce que souvent les apprenants ne précisent pas où se déroulent les faits racontés.

> J'y vais [en Tunisie] chaque année, car c'est mon pays natal et beaucoup de choses on ne les dit pas en Tunisien, mais en français, même quand on parle c'est un peu en arabe et un peu en français [197] (Q. 238)

Ces premières phrases nous racontent les observations d'une fille originaire de la Tunisie et habitant en Italie qui s'est aperçue de la diglossie existant en Tunisie où le dialecte tunisien, l'arabe et le français cohabitent. L'exemple successif nous illustre les connaissances d'un garçon se rendant en Afrique du Nord un an sur deux ; le dernier cas est celui d'une apprenante qui déclare une prédilection particulière pour le Canada sans donner d'autres détails.

---

[196] "Questo viaggio mi è servito per imparare la vera e complicata pronuncia della lingua francese. Ho imparato molte cose nuove, conosciuto una nuova cultura ma, soprattutto, ho imparato che in Francia le persone sono molto accoglienti".

[197] "Ogni anno ci vado perché è il mio paese in cui sono nata e molte cose non si dicono in tunisino ma in francese, anche quando si parla è un po' in arabo e un po' in francese".

Ce voyage m'a permis de comprendre que dans presque toute l'Afrique du Nord on parle le français, car autrefois ces colonies ont été conquises par les Français ; je répète ce voyage une fois tous les deux ans [198] (Q. 831)

Quand je serai grande, je voudrais vivre au Canada (Q. 340)

• AUCUNE ENVIE DE RÉPÉTER LE SÉJOUR

Les questionnaires recueillis nous racontent aussi des apprenants n'ayant pas l'intention de revivre l'expérience d'un voyage en France ou dans un autre pays francophone.

Cela a été utile pour ma culture personnelle, j'ai visité des lieux, je n'ai rien compris: ils parlent trop vite. Je ne le referais pas. [199] (Q. 451)

Cette phrase signale le rejet d'un apprenant qui se renferme en lui-même face à une langue qu'il ne comprend pas et qui semble accuser les natifs de leur vitesse ; son opinion est à mettre en relation avec celle d'un autre adolescent qui, ayant le même problème, réagit cependant de manière opposée et, grâce au calme, arrive à obtenir des résultats :

J'ai vu la manière de parler des Français, en effet c'était difficile de les comprendre, car ils parlent vite. Cette expérience m'a enseigné beaucoup puisque, après le premier moment, je comprenais, c'était seulement une question d'habitude [200] (Q. 522)

---

[198] "Quel viaggio mi ha fatto capire che in quasi tutto il nord Africa si parla francese perché una volta quelle colonie vennero conquistate dai francesi, io quel viaggio lo faccio una volta ogni due anni".

[199] "Mi è servito per cultura personale, ho visitato dei posti, non ho capito niente: parlano troppo velocemente. Non lo rifarei"

[200] "Ho visto come parlano i francesi, infatti ho trovato tante difficoltà a capirli perché parlavano veloce. Questa esperienza mi ha insegnato molto perché dopo un po' capivo, era solo questione di abitudine" .

Le récit suivant argumente assez bien l'expérience du protagoniste : il a assez voyagé en France ou dans d'autres pays francophones qu'il ne nomme pas ; il les trouve très beaux, mais, malgré tout, il avoue - et il semble presque s'en excuser - ne pas aimer la culture francophone.

> J'ai fait plusieurs voyages en France ou dans des lieux de civilisation française. C'était charmant d'un point de vue touristique avec des endroits de carte postale, mais je ne peux pas t'en dire autant d'un point de vue culturel. J'ai mieux connu la culture française et j'ai eu l'occasion de dire que je ne l'aime pas dans sa globalité [201] (Q. 694)

• UTILISER L'ANGLAIS

Les témoignages qui suivent concernent les apprenants ayant visité la France, mais ayant essayé d'y communiquer en anglais, leur langue de prédilection.

> Ç'a été utile pour enrichir ma culture. J'avais de grandes difficultés, je parlais surtout en anglais, car je le connais assez bien. C'était une expérience unique et je la répéterais même immédiatement [202] (Q. 709)

> Je le répéterais, mais j'ai parlé très peu en français ; j'ai dit seulement *bonjour-merci-au revoir* aux commerçants. J'ai communiqué en anglais puisque je suis plus douée et plus à l'aise avec cette langue [203] (Q. 716)

---

[201] "Ho compiuto diversi viaggi in Francia o in luoghi con civiltà francese. Di per sé a livello turistico mi hanno affascinato i luoghi davvero da cartolina ma dal punto di vista culturale non posso dire altrettanto. Ho conosciuto meglio la cultura francese e ho avuto modo di dire che non la gradisco nella sua complessità".

[202] "Mi è servito per arricchire la mia cultura. Ero molto in difficoltà, parlavo per lo più inglese che parlo abbastanza bene. E' stata un'esperienza unica e lo rifarei anche subito".

[203] "Lo rifarei ma ho parlato molto poco in francese; ho solamente detto bonjour-merci-au revoir ai negozianti. Ho comunicato con l'inglese perché sono più a mio agio e portata con questa lingua".

• S'ADRESSER À QUELQU'UN

Les réponses qui suivent nous ont frappée puisqu'elles contiennent des messages, lancent des appels, interprètent notre questionnaire comme un moyen intéressant pour faire entendre leur voix. Malgré l'anonymat qui protège les apprenants et nos précisions sur le fait qu'il n'y aurait eu qu'une seule lectrice des questionnaires, ces jeunes s'adressent directement à quelqu'un dans leurs réponses : dans le premier cas la fille nous parle directement, ensuite on se tourne vers les amis français connus en voyage, puis à la Principale de l'établissement, enfin aux professeurs en général.

Je ne suis pas allée en France même si je devais, mais je ne connais pas le français pardonne-moi, toi qui es en train de lire [204] (Q. 612)

Côté didactique j'ai appris une habileté d'écoute et de compréhension dans un dialogue en français, côté relationnel j'ai connu des gens magnifiques qui ont enrichi ma vie. Je le répéterais indéfiniment, vous me manquez ! [205] (Q. 737)

Ça a été l'expérience la plus belle de ma vie, je la répéterais mille fois et je conseille à la Principale de continuer à faire ces échanges. Cela a été utile pour renforcer mon 'bagage culturel' de français appris pendant 3 ans de collège [206] (Q. 771)

Je voudrais tellement aller en France, certains de mes camarades y sont allés et moi

---

[204] "Non ci sono andata in Francia anche se dovevo, solo che non so il francese; scusami tu che stai leggendi" (erreur de la phrase originale maintenue).

[205] "In campo didattico ho appreso un'abilità all'ascolto e alla comprensione in un dialogo in francese; in campo sociale ho conosciuto persone fantastiche che mi hanno arricchito la vita. Lo rifarei all'infinito, mi mancate!".

[206] "E' stata l'esperienza più bella della mia vita, la rifarei mille altre volte e consiglio alla Preside di continuare a fare questi scambi. Mi è servito per consolidare il mio 'bagaglio culturale' di francese appreso in 3 anni di Medie".

j'étais un peu déçue, car on ne me sélectionne jamais [207] (Q. 798)

Nous terminons l'excursus sur ces réponses ouvertes en citant les expressions répétées le plus souvent puisqu'il s'agit de : "je le referais mille fois", "je le referais tout de suite" et "je repartirais aujourd'hui même". On est donc en présence d'expressions certifiant le succès de l'expérience d'un séjour à l'étranger (en famille ou avec la classe) et rappelant la joie et les émotions vécues : en effet l'écrasante majorité des apprenants ayant participé à ces événements offre des opinions globalement positives, surtout quand il s'agit de voyages scolaires avec les camarades de la classe.

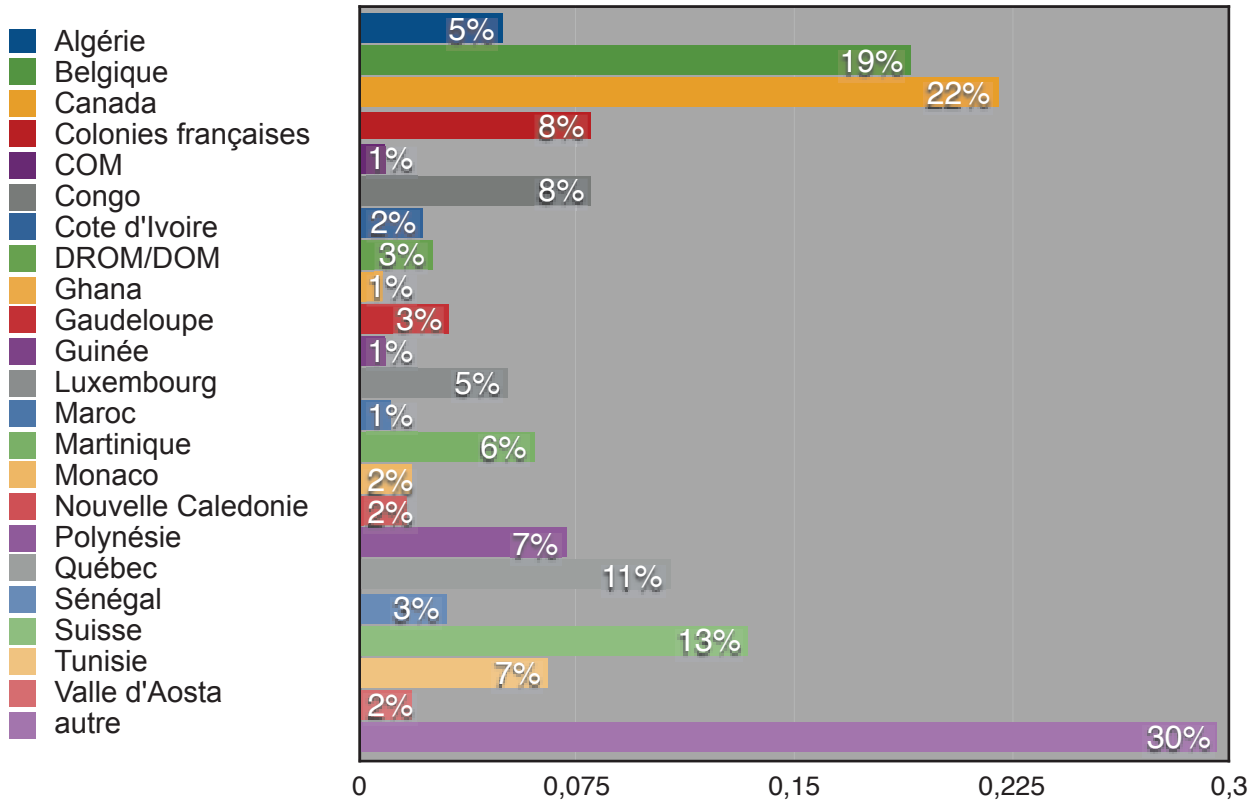
22) Sans compter la France, connais-tu d'autres pays où l'on parle le français ?

Présentation de la question et résultats

Les apprenants ont répondu librement à cette question et, ensuite, nous avons regroupé les pays les plus cités. Dans l'ensemble c'est le Canada qui se détache avec 197 questionnaires qui le citent. Ensuite on trouve la Belgique (170 questionnaires.), la Suisse (120 q.), le Québec (96 q.). Après cela, on a des réponses correctes, mais assez vagues comme "les colonies françaises" (72 q.). Tout de suite après dans le palmarès des pays cités nous trouvons le Congo, la Polynésie (68 q.), la Tunisie (58 q.), la Martinique (64 q.), le Luxembourg (46 q.) et l'Algérie (44 q.).

Les apprenants qui citent des pays francophones sont donc peu nombreux par rapport au total des questionnaires recueillis, par contre la catégorie "autre" regroupe 256 questionnaires (30%) où les pays cités ne sont pas des pays francophones ou parfois, leurs noms correspondent à des régions ou des villes de France qui ne semblent donc pas être perçues comme parties intégrantes du pays (c'est surtout le cas de la Corse).

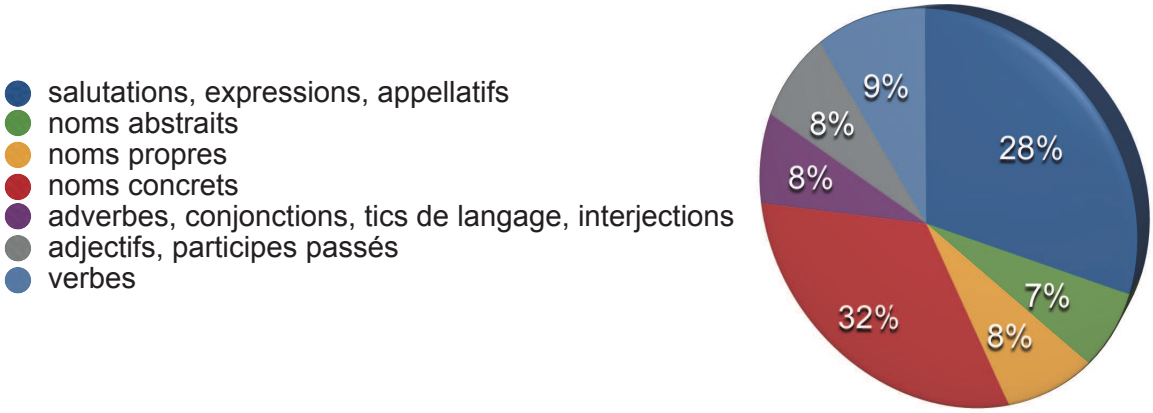
[207] "In Francia vorrei tanto andarci, alcuni miei compagni ci sono andati e io ci sono rimasta un po' almeno perché non vengo mai scelta".



23) Quels sont les cinq premiers mots français qui te viennent à l'esprit ?

Présentation de la question et résultats

Après avoir enregistré les réponses ouvertes relatives à cette question, nous les avons réunies en catégories selon leur spécificité grammaticale ou fonction communicative.



Catégorie “noms concrets”

Les noms les plus présents ici, dans la catégorie la plus forte (32%), sont : *baguette* (155 citations), *croissant* (60), *école* (55), *livre* (50), *maison* (50), *amis* (48), *chien* (37), *garçon* (31), *mère* (30), *chat* (24), *champagne* (21), *château* (21), *trousse* (21), *fille* (20), *soleil* (20), *cahier* (18). Ces noms appartiennent à un lexique de base, très simple et lié au quotidien scolaire, à la famille, à la cuisine.

Catégorie “salutations, expressions, appellatifs”

Dans ce groupe nous avons inséré tous les mots usuels de la communication quotidienne de base, utiles pour saluer, appeler, remercier : il s’agit du groupe le plus nombreux (28%) après celui des noms concrets et cette ampleur reflète la familiarité des apprenants, même des débutants, avec ces mots. À l’intérieur de cette catégorie les mots les plus cités sont *Bonjour* (333 questionnaires, *Salut* (190 questionnaires), et puis dans l’ordre *Ça va?*, *Merci*, *Madame*, *Au revoir*, *Monsieur*, *Bonsoir*.

Catégorie “noms abstraits”

Parmi les noms abstraits choisis par les apprenants, les plus fréquents sont *amour* (88 questionnaires), *vie* (20 questionnaires), *liberté* (15 questionnaires), *égalité* (6 questionnaires), *fraternité* (5). Les mots de cette catégorie reflètent l’idée stéréotypée de la France manifestée ailleurs dans le questionnaire : le pays romantique par excellence, le pays de la Révolution française, etc.

Catégorie “noms propres”

Les noms les plus cités de ce groupe confirment l’identification de la langue surtout avec la capitale du pays, en effet il s’agit de : *Paris* (78 questionnaires), *Tour Eiffel* (40 questionnaires), *France* (23 questionnaires).

Catégorie “adverbes, conjonctions, tics de langage, interjections”

Dans ce groupe nous avons réuni toutes ces petites parties d’une phrase ne pouvant pas être insérées dans les autres catégories ; les mots les plus cités par les apprenants sont : *oui* (87), *bien sûr* (25), *voilà* (17), *comment* (9), *rien* (9), *non* (6) et confirment la connaissance très simple de la langue.

Catégorie “adjectifs, participes passés”

Ces deux catégories grammaticales ont été regroupées dans le même ensemble pour leur valeur qui peut être similaire dans une phrase finalisée à décrire les caractéristiques d’une personne ou d’un objet. Les mots les plus présents sont : *français* (37), *rouge* (24), *noir* (11), *petit* (10), *beau* (8), *beau* (8), *bouleversé* (5).

Catégorie “verbes”

Les verbes les plus cités par les apprenants sont : *être* (34), *manger* (20), *aller* (18), *je t’aime* (18), *jouer* (17), *avoir* (16), *parler* (16), *adorer* (14), *aimer* (10), *travailler* (7), *dormir* (6).

Les réponses à cette question nous illustrent donc une connaissance assez simple et limitée de la langue française ; encore une fois nous osons dire que, pour certaines réponses, il s’agit de mots qui pourraient être cités aussi de la part de tout adolescent italien n’étudiant pas le français.

24) Connais-tu des mots français utilisés couramment en italien?

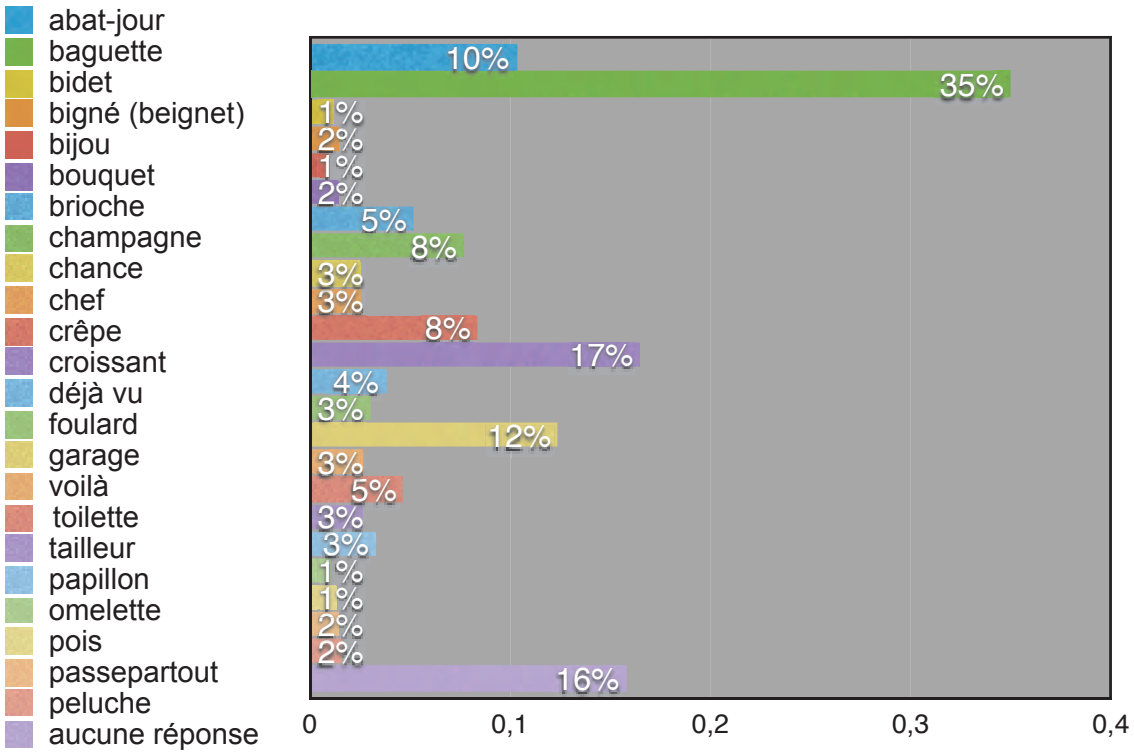
Présentation de la question et résultats

À ce point du questionnaire, le but est de vérifier le nombre et le type de mots français utilisés couramment en italien et connus par nos apprenants.

Si dans le graphique nous n'avons inséré que les mots les plus cités, nous dressons ici la liste complète : le mot champion est *baguette* (314 citations), suivi de : *croissant* (148), *garage* (111), *abat-jour* (92), *crêpe* (75), *champagne* (69), *toilette* (42), *déjà vu* (34), *brioche* (47), *papillon* (30), *foulard* (27), *tailleur* (24), *voilà* (23), *chef* (22), *stage* (22), *chance* (22), *boutique* (17), *peluche* (14), *pâté* (13), *gilet* (13), *passepartout* (13), *beignet* [208] (13), *pois* (12), *rendez-vous* (10), *limousine* (10), *omelette* (10), *charme* (10) *cliché* (9), *trousse* (9), *parquet* (8), *chic* (8), *enjambement* (8), *exploit* (7), *prêt-à-porter* (6), *moquette* (6), *tête-à-tête* (5), *savoir-faire* (5), *salopette* (5), *tour* (4), *chapeau* (4), *brochure* (4), *champignon* (4), *chignon* (4), *coupé* (4), *escamotage* (4), *forfait* (4), *souvenir* (4), *routine* (4), *roulotte* (4), *escargot* (4), *pardon* (3), *c'est la vie* (3), *dessert* (3), *buffet* (3), *haute couture* (3), *lingerie* (3), *maître* (3), *tapis roulant* (2), *eau de toilette* (2), *pourparler* (2), *atelier* (2), *clochard* (2), *coiffeur* (2), *plateau* (2), *élite* (2), *pochette* (2), *biberon* (2), *bordeaux* (2), *tulle* (2), *beige, vin brulé, carillon, en plein, arabesque-jeté-plié, flambé, madeleine, vernissage, collier, silhouette, sommelier, barbecue, pince-nez, mise, découpage, gâteau, décolleté, coupon, cordon bleu, bien* (1).

En analysant les mots les plus fréquemment cités par nos apprenants, jusqu'à ceux qui l'ont été une vingtaine de fois, nous repérons un lexique très commun, une langue vraiment quotidienne ; au fur et à mesure que l'on continue à lire la liste des mots plus spécifiques ressortent(le lexique de la danse classique, de la mode, de la cuisine), moins répandus : le croisement des données montre que ces mots sont notés par des apprenants de lycée général ou linguistique qui, sans doute, possèdent un lexique plus riche dans la langue maternelle, capable d'englober beaucoup plus de mots étrangers.

[208] Cité dans sa forme italienne "bigné".



25) Prépare une liste des personnages français que tu connais (passés ou présents et de tout domaine : politiciens, acteurs, chansonniers/musiciens, sportifs, artistes, scientifiques, écrivains…).

Présentation de la question et résultats

Cette question, comme toutes celles où les apprenants étaient invités à évoquer leurs idées personnelles et laissés assez libres de s'exprimer (n. 15, 23, 24) a engendré une certaine inquiétude dans les classes où beaucoup de voix se sont levées pour dire "Mais Madame, moi, je ne connais personne !". La présence de l'explication entre parenthèses, nos encouragements et le fait de rappeler que tout cela n'allait pas faire l'objet d'une évaluation ont enfin eu des effets et nous avons obtenu un nombre acceptable de citations de personnages.

Les figures les plus citées sont : *Nicolas Sarkozy* (436 citations), *Zinédine Zidane* (239), *François Hollande* (182), *Carla Bruni* (171), *Napoléon Ier* (150), *Claude Monet* (125), *Gérard Depardieu* (117), *Franck Ribéry* (91), *Louis XIV* (86) : il s'agit pour la plupart des

personnages contemporains (sauf Napoléon Ier, Louis XIV et Claude Monet), appartenant au monde de la politique et de la célébrité en général (le cinéma ou le football).

Essayons maintenant d'expliquer ces réponses. Premièrement, les mois de la distribution de nos questionnaires (avril-juin 2012) correspondent à la période de la campagne présidentielle française dont on a beaucoup parlé dans les journaux télévisés italiens, ce qui peut expliquer le nombre de citations pour Sarkozy, Bruni (beaucoup plus présente dans les questionnaires des filles que dans ceux des garçons) et Hollande ; ensuite la polémique autour de la citoyenneté russe de Depardieu n'avait pas encore éclaté, mais l'acteur est très célèbre en Italie [209] ; Zidane reste dans l'imaginaire collectif pour l'épisode de la Coupe du Monde 2006 et Ribéry est un footballeur universellement connu, récompensé, très admiré surtout par les garçons du collège. Ribéry est cité presque exclusivement par les garçons, par contre Zidane est nommé par 16% des garçons et 11% des filles.

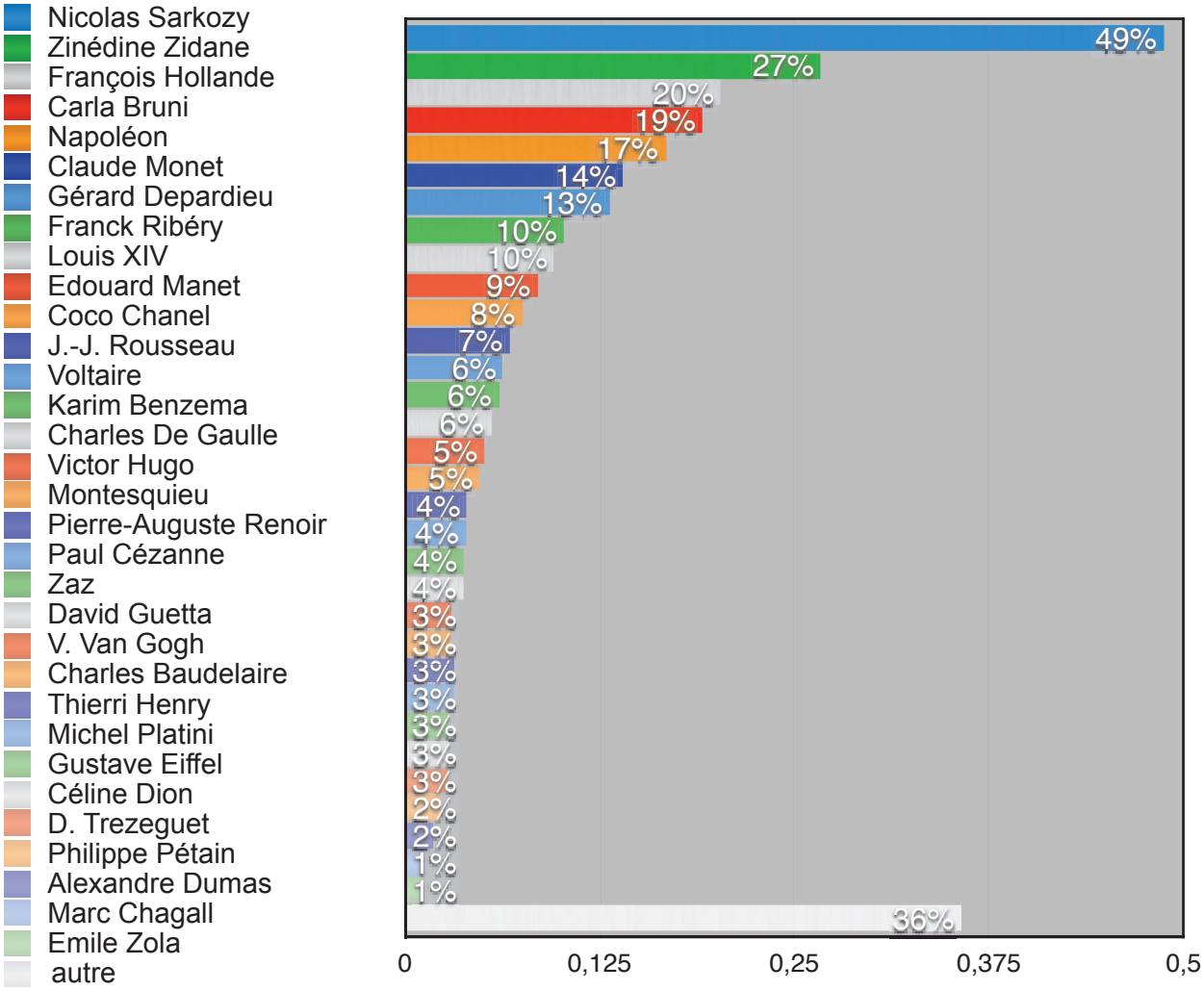
Pour ce qui est des personnages du passé, il est indéniable que Napoléon Ier et le Roi Soleil sont des symboles atemporels de la France, par contre la célébrité de Claude Monet nous a frappée. Le peintre impressionniste est cité surtout au lycée général (6,5%), puis au collège (5%) et enfin au lycée technique (2,5%). Il est connu par 4,5% des garçons et 9,5% des filles.

Napoléon Ier et Louis XIV sont cités davantage par les filles (10% contre 7% des garçons pour le premier, 7% contre 3% pour le second).

Nous rappelons cependant que les filles sont plus nombreuses que les garçons et que donc il faut éviter de tirer des conclusions trop faciles. Ce qui compte c'est que, encore une fois, nous retrouvons des réponses hâtives, assez simples et standardisées, des réponses auxquelles on pourrait s'attendre de la part de tout adolescent italien et que, pour repérer des personnages plus spécifiques, il faut se plonger parmi les moins cités qui sont énumérés par les apprenants qui étudient le français pendant un nombre d'heures hebdomadaires plus important. Les auteurs comme Rousseau, Voltaire,

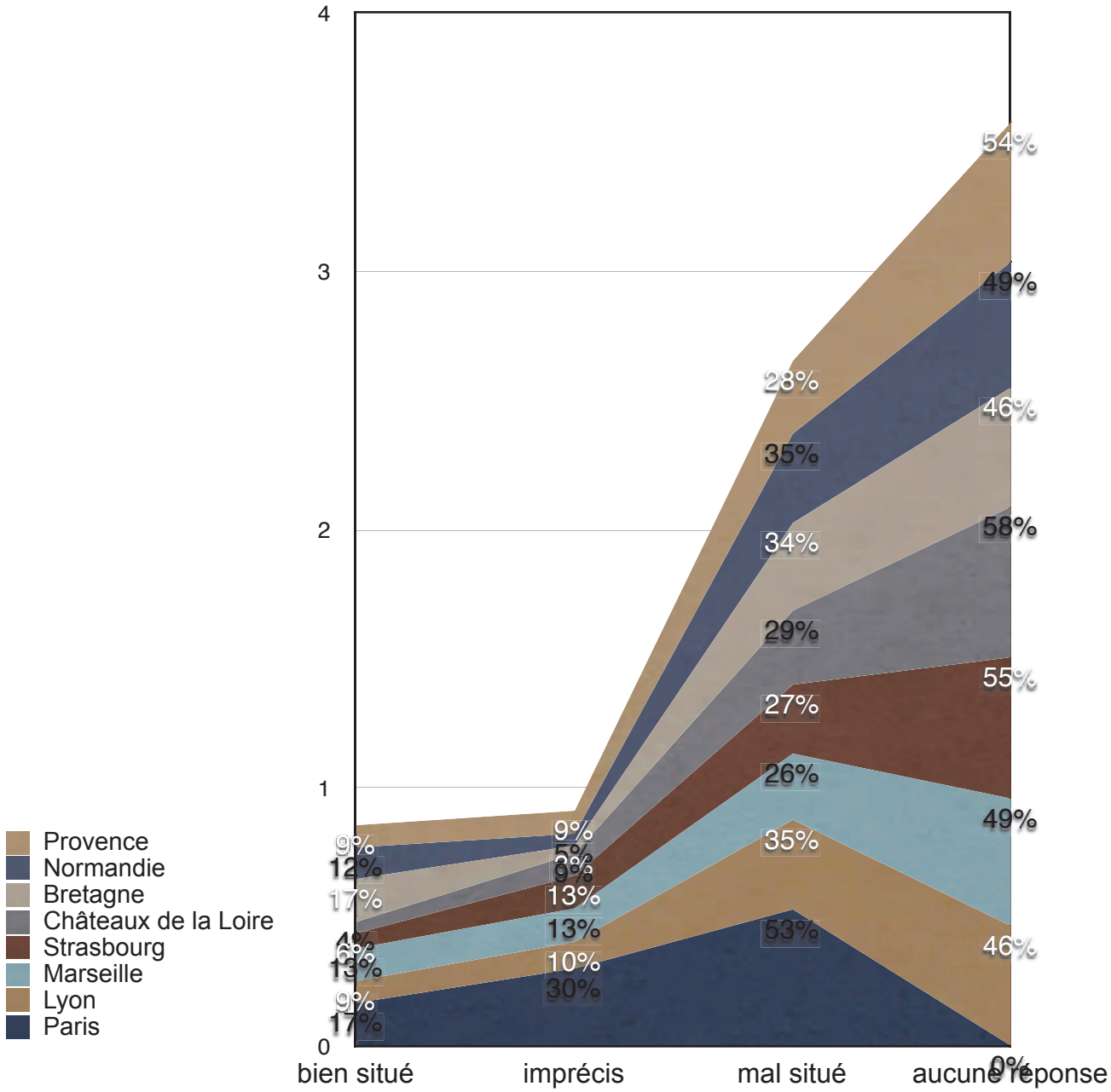
[209] Les adolescents connaissent très bien la publicité d'une salse tomate où l'acteur parle en italien et en essayent d'imiter l'accent napolitain : tout cela rend la scène très amusante selon les jeunes avec lesquels nous avons parlé.

Diderot, Hugo, Montesquieu, Baudelaire, Flaubert, Dumas et Zola sont cités par les jeunes qui font du français au moins 3 heures par semaine ou plus. Les personnages décidément contemporains comme ceux liés à la musique (Zaz, Bob Sinclair, David Guetta, Céline Dion, Shy'm, Stromae), au cinéma (Depardieu, Jean-Baptiste Maunier, Laetitia Casta, Vincent Cassel), à la politique (Jean-Marie Le Pen), ou les romanciers (Daniel Pennac, Marie-Aude Murail, Guillaume Musso) sont connus, eux aussi, presque exclusivement par ceux qui fréquentent des lycées généraux ou linguistiques.



26) Dans la carte ci-dessous tu vois la France vue du satellite. Essaye de situer les villes et les régions suivantes : Paris, Lyon, Marseille, Strasbourg, Châteaux de la Loire, Bretagne, Normandie, Provence.

Présentation de la question et résultats



Nous avons inséré cette question pour saisir la capacité de situer sur une carte géographique les lieux de France les plus célèbres et dont parlent tous les manuels. Il s'agit ici d'une question fortement importante d'après nous, car elle met en lumière un point critique de l'éducation italienne au sens large. Si même les journaux télévisés français situent sur un plan tous les lieux dont on est en train de parler, aspect qui nous a beaucoup frappée pendant notre premier séjour d'études en France, les médias et l'école en Italie semblent ignorer la question. Pour ce qui est de la spécificité de notre discipline, nous croyons que la présentation sur une carte des lieux que par la suite on

analysera plus ou moins dans le détail serait fondamentale, car la capacité de s'orienter dans l'espace (et dans le temps) est une compétence qu'il faut toujours stimuler en tant que nécessité vitale, car le repérage sur une carte peut engendrer des questions et de la curiosité ; cela nous semble le point de départ nécessaire et minimum pour respecter des apprenants qui, assez probablement, n'auront pas la possibilité de visiter les lieux considérés. Les apprenant qui ont visité ou qui visiteront ces lieux, mais qui ne savent pas les situer n'ont -ou n'auront pas- la chance de saisir toutes les caractéristiques de ces coins de monde, caractéristiques qui sont toujours liées à la position géographique.

Voilà alors les résultats obtenus à partir de nos réponses.

Comme le montre le graphique, les apprenants ont de grandes difficultés dans ce type d'activité. À partir des positionnements choisis sur le plan, nous avons créé un schéma de collecte et visualisation des réponses en les groupant selon la localisation correcte (bien situé), imprécise, incorrecte (mal situé) et en considérant aussi les cas de non-réponse. Nous présentons de suite une description détaillée des réponses fournies selon ce schéma :

Paris : bien situé **17%**, imprécis 30 %, mal situé 52,9**%**, aucune réponse **0,1%** ;

Lyon : bien situé **9%,** imprécis 10%, mal situé 35%, aucune réponse 46% ;

Marseille : bien situé 12%, imprécis 13%, mal situé 25%, aucune réponse 50% ;

Strasbourg : bien situé **6%,** imprécis 12%, mal situé 27%, aucune réponse **55%** ;

Châteaux de la Loire : bien situés **4%**, imprécis 8%, mal situés 29%, aucune réponse **59%** ;

Bretagne : bien située 17%, imprécis 3%, mal située 34%, aucune réponse 46% ;

Normandie : bien située 12%, imprécis 5%, mal située 34%, aucune réponse 49% ;

Provence : bien située **9%**, imprécis 9%, mal située 28%, aucune réponse **54%**.

Évidemment le lieu le plus facile à localiser c'est la ville de Paris que pourtant seulement 17% des apprenants situent correctement (surtout les collégiens et les lycéens de filière générale). La conviction sur la position de la capitale est telle que le nombre de ceux qui ne répondent pas est ici presque inexistant. Malgré cela nous trouvons 83% de cas où Paris est mal situé.

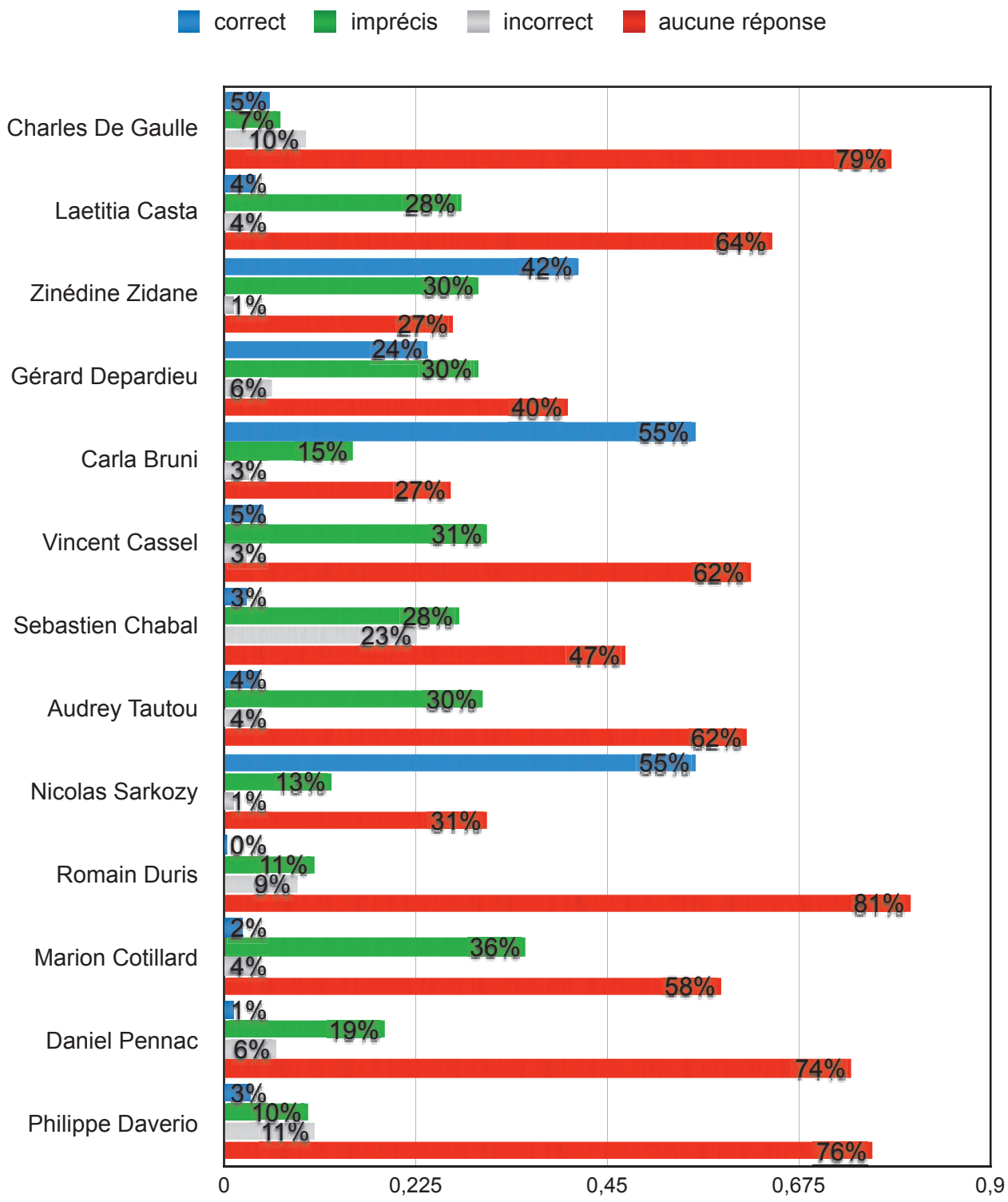
Les lieux qui laissent les apprenants plus dans le doute sont la Provence, Strasbourg et le territoire des Châteaux de la Loire avec un pourcentage de “ne répond pas” de 54% , 55% et 59% respectivement, et un ensemble de réponses correctes de 9% pour la région, de 6% pour la ville et de seulement 4% pour la partie la plus touristique de la Loire.

Les régions de la Bretagne et de la Normandie partagent des résultats semblables et sont très souvent confondues par les apprenants. Lyon et Marseille, les villes de France les plus vastes et importantes après Paris, se révèlent tristement très peu connues, au moins en ce qui concerne leur position.

27) Connais-tu ces personnages ? Écris leurs noms !

Présentation de la question et résultats

À travers cette question proposée à partir d’une série d’images, nous avons essayé de cerner les réactions des apprenants face à des personnages célèbres qui sont sûrement connus en France. Dans un premier temps nous avions pensé ne présenter que des figures connues auprès des adolescents français, ensuite nous avons opté pour un ensemble différent et hétérogène que nous justifierons le long de l’analyse des réponses pour chaque personnage. De manière générale nous avons essayé de proposer un groupe de personnages pouvant exprimer l’”air du temps”, ce qui se passe en France dans une actualité plus au moins récente, à travers des noms censés être connus en Italie et pouvant représenter des univers différents. Les réponses ont été subdivisées selon les catégories “correct”, “imprécis”, “incorrect”, “aucune réponse”.



Charles de Gaulle a été inséré parce que, figure incontournable du XXe siècle, il est sans aucun doute, même si à différents degrés d'approfondissement, étudié dans l'école italienne. Si la plupart des apprenants ne le reconnaissent pas, cela est très probablement dû au fait qu'ils ne l'ont jamais vu dans un livre ou à la télé et donc ils ne connaissent pas son visage.

Laetitia Casta est assez connue en Italie pour ses liens sentimentaux avec un acteur italien et pour les participations sur le grand et le petit écran. En effet un certain nombre d'apprenants citent des détails corrects sur son compte ou indiquent bien que de manière imprécise son nom.

La plupart des apprenants reconnaissent *Zinédine Zidane* ou s'approchent fortement de la solution correcte. C'est le personnage pour lequel l'option "aucune réponse" est la moins présente.

De même si l'on additionne les réponses correctes et les imprécises à propos de *Gérard Depardieu*, celles-ci dépassent les non-réponses. Outre la publicité déjà citée, c'est la série de films Astérix et Obélix qui rendent l'acteur français si connu en Italie.

Carla Bruni est en absolu le personnage le plus reconnu parmi ceux des photos présentées. Nous l'avons insérée dans notre questionnaire parce que, bien qu'italienne, elle est à l'époque de notre enquête, un personnage dont on parlait souvent en discutant de la France et à un niveau politique et à un niveau mondain : les journaux télévisés, les autres émissions de la télé, les films et les magazines offrent sa présence en continu soit pour des raisons liées à l'activité de son mari, soit pour sa carrière musicale ou ses rapports avec le monde de la mode.

Nous pensions que *Vincent Cassel*, qui a été marié longtemps avec une actrice italienne et c'est un acteur mondialement connu, serait assez facile à reconnaître : en réalité la plupart des apprenants ne fournissent aucune réponse à son égard ou répondent de manière imprécise.

Le désir de présenter un autre personnage lié au monde du sport nous a fait tomber sur *Sébastien Chabal* qui, en tant que joueur de rugby, pouvait nous donner des indices sur la célébrité de ce sport en Italie où il n'est pas du tout aussi répandu et aimé qu'en France. Les résultats montrent que le joueur n'est pas trop connu même si les réponses imprécises représentent un nombre discret d'apprenants.

Le film 'Le Fabuleux Destin d'Amélie Poulain' qui a eu un grand succès en Italie, est proposé encore dans les classes et nous avons considéré l'actrice protagoniste, *Audrey Tautou*, comme assez facile à reconnaître pour sa carrière internationale et le travail dans la publicité pour une marque très connue et iconique de la mode française. Malgré ces

prémisses, les apprenants ne reconnaissent pas l'actrice ou, dans les cas les meilleurs, donnent des réponses imprécises en la nommant très souvent Amélie Poulain.

L'insertion du Président de la République en charge au moment de la préparation des questionnaires nous a paru nécessaire pour sonder le niveau d'orientation des apprenants dans l'actualité politique : *Nicolas Sarkozy* est, avec sa femme, le personnage français de ce domaine le plus reconnu et cela ne surprend pas, d'autant plus que l'époque des questionnaires suit de quelques mois l'épisode du sourire entre le Président français et Mme Merkel à propos de Berlusconi.

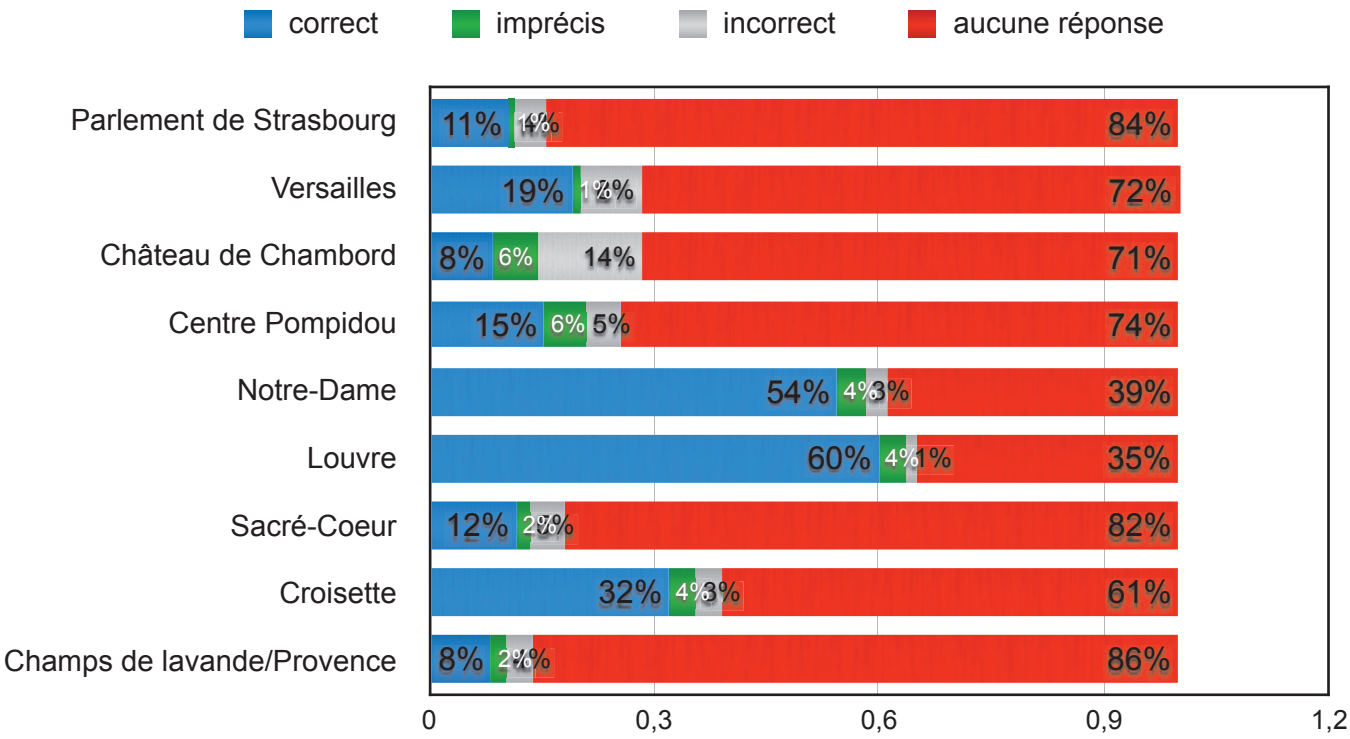
L'acteur *Romain Duris* s'avère être le personnage le moins connu du groupe. Il représentait d'après nous un type de cinéma différent par rapport à Tautou et Cotillard, un cinéma qui'il serait intéressant d'exploiter dans une classe de lycée linguistique pour ses thématiques liées au monde des jeunes ou en costumes sur des 'symboles' français comme Arsène Lupin et Molière.

Marion Cotillard, choisie pour être une actrice très connue et ayant gagné un Oscar, fait des spots publicitaires pour une marque prestigieuse de la haute couture française connue par les filles du monde entier : malgré cela elle n'est connue que de manière imprécise par nos apprenants.

L'écrivain *Daniel Pennac,* célèbre en Italie où il participe souvent à des événements publics, n'est pas très connu par nos apprenants, sans doute parce que ses livres les plus célèbres dans notre pays sont ceux qui s'adressent aux adultes.

Nous avons inséré le critique d'art et journaliste italo-français *Philippe Daverio,* car il travaille pour la télévision italienne depuis très longtemps et il en est devenu un visage familier. En considérant nos questionnaires, on voit que les parents qui suivent ses émissions avec leurs enfants sont vraiment peu nombreux, si un si petit nombre d'apprenants reconnaît le présentateur.

28) Connais-tu ces lieux / monuments ?



Présentation de la question et résultats

En demandant aux apprenants de reconnaître des photos de lieux français très célèbres, nous espérons vérifier encore une fois le niveau des connaissances au sens large que des adolescents italiens de notre province ont sur la France, indice des activités effectuées en classe. Nous avons choisi des endroits symboliques et importants à différents degrés, non seulement des monuments, mais aussi des contextes paysagers. Premièrement nous n'avons pas voulu insérer exclusivement des lieux parisiens et nous avons choisi aussi le Parlement de Strasbourg qu'on a la possibilité de voir pendant un quelconque journal télévisé, un château de la Loire parmi les plus célèbres et connus, la Croisette dont on parle chaque année à l'occasion du Festival de Cannes, et un champ de lavande en tant qu'image emblématique de la Provence. Il faut préciser que les photocopies des apprenants étaient en noir et blanc, mais qu'un exemplaire en couleurs passait dans la classe pendant la rédaction du questionnaire. Les réponses à cette question sont assez nettes : soit il s'agit du nom correct soit d'une non-réponse, les cas

d'imprécision ou de nom incorrect sont moins nombreux qu'ailleurs dans notre enquête.

Les lieux les plus reconnus sont la *pyramide du Louvre* (60 % des réponses correctes), suivie par *la cathédrale de Notre-Dame* (55 %). Malgré les résultats il faut souligner que le nombre d'apprenants qui n'offrent aucune réponse face à ces deux monuments n'est pas petit : 35 % dans le cas du musée, 39 % dans le cas de la cathédrale.

La *Croisette* se trouve en troisième position dans notre palmarès des endroits français les plus reconnus : 32 % reconnaissent l'avenue, 61 % ne répondent pas.

En quatrième position se place le château de *Versailles*, reconnu par 19% des apprenants. Le *Centre Pompidou* est identifié par 15 % des apprenants, le Sacré-Coeur par 12 %, presque comme le Parlement de Strasbourg (11%). Les lieux les moins reconnus sont donc le château de *Chambord* et le *paysage provençal* (seulement 8%).

4.1.2 ANALYSES CROISÉES

Nous poursuivrons dans cette partie du chapitre en considérant les questionnaires selon les sections qui les composent et qu'il est intéressant de croiser pour analyser plus en profondeur nos données et obtenir des résultats intéressants qui ne soient pas qu'une simple statistique.

Les champs de notre questionnaire sont décrits dans le tableau suivant.

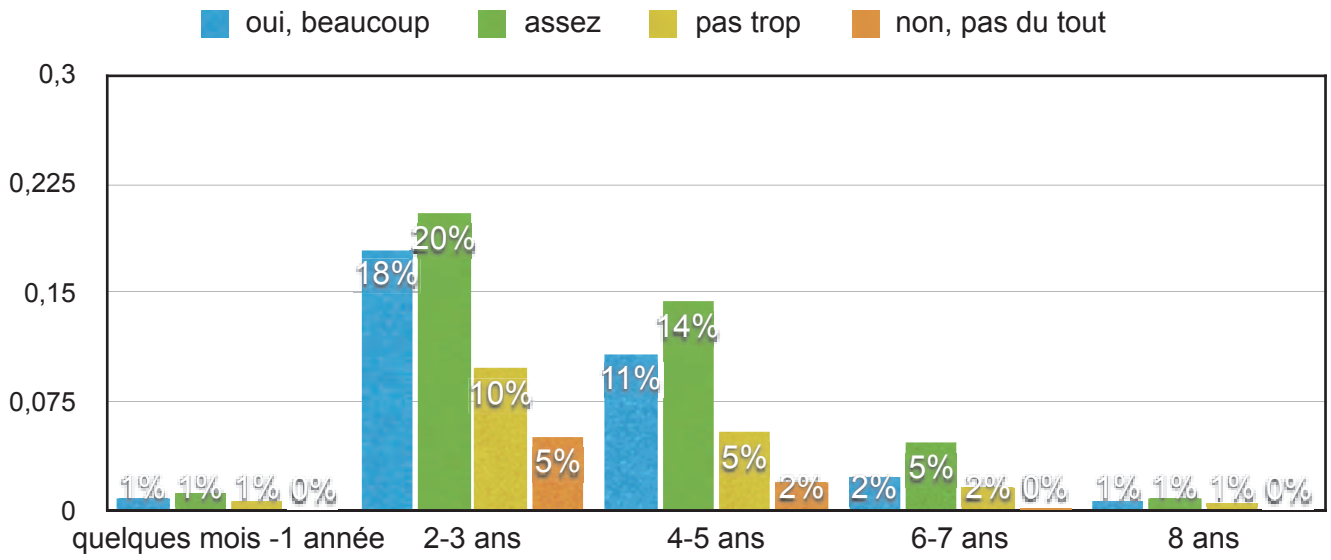
Nous avons choisi de ne pas croiser toutes les sections et les questions entre elles : cette opération systématique n'est pas utile à nos objectifs et risquerait de présenter des situations assez prévisibles. Nous résumerons donc les croisements les moins parlants pour mettre l'accent sur les plus révélateurs.

PROFIL PERSONNEL => identification de l'apprenant	**questions 1-3** (sexe, type d'école, lieu)
DONNÉES SUR L'ETUDE DU FRANÇAIS => cadre scolaire de l'étude de la langue	**questions 4-8** (choix du français, place dans le curriculum, année d'étude, nombre d'heures par semaine, manuel)
APPRECIATION ET OPINION SUR LA DISCIPLINE	**questions 9-10** (appréciation)
DONNÉES SUR LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS => activités, matériels, situation de l'apprentissage de la discipline	**questions 11-14** (activités préférées, activités jugées plus importantes, supports, locuteur natif)
REPRESENTATIONS SUR LA LANGUE/LE PAYS/LES FRANÇAIS => la perception, ce que les apprenants croient savoir	**questions 14-18** (libres associations, adjectifs sur les français, influence française, rapports franco-italiens)
EXPERIENCE DIRECTE DE LA FRANCE/DE LA LANGUE/DES FRANÇAIS => ce que les apprenants ont réellement vu et compris	**questions 19-21** (séjours en France, raison et durée des voyages)
CONNAISSANCES SUR LA LANGUE/LE PAYS ET LES FRANÇAIS => ce que les apprenants savent en réalité	**questions 22-28** (autres pays francophones, mots français spontanés, mots français dans la langue italienne, libre liste des personnages français, identification des personnages et des lieux)

A. Croisement appréciation de la discipline et années d'études

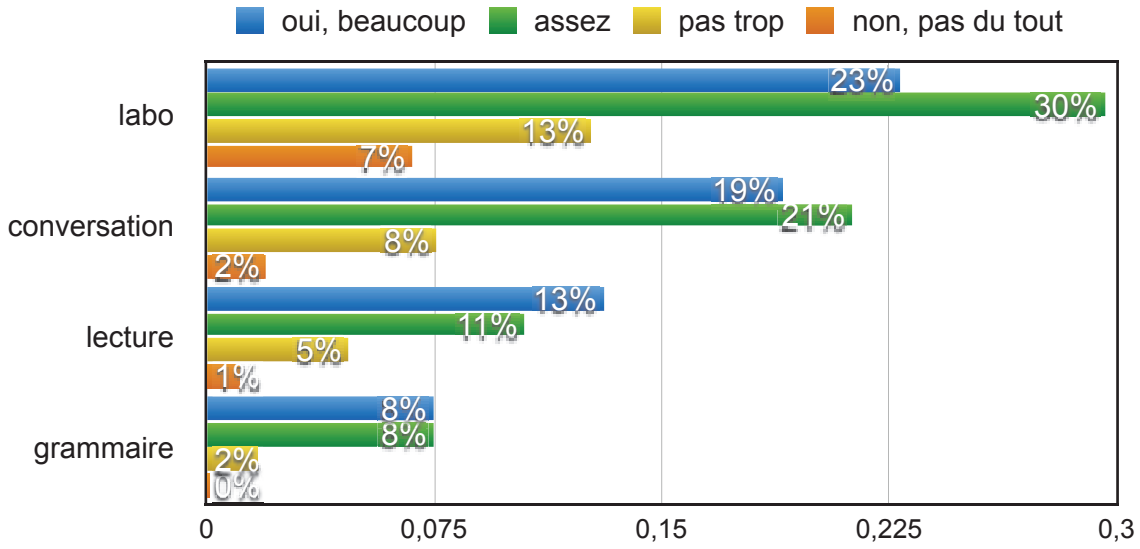
Le graphique nous montre que l'appréciation de la discipline est faible en début d'apprentissage, forte entre la deuxième et cinquième année d'étude et qu'elle baisse à partir de la sixième année (donc pendant les trois dernières années de lycée pour ceux

qui commencent la langue au collège). Notre hypothèse est que souvent on a tendance à proposer les mêmes notions de base lors du passage entre collège et lycée pour la nécessité d'harmoniser les classes nouvellement formées et que si cela engendre un parcours commun, cela peut en même temps se transformer en ennui si, après ce moment de coordination, le rythme et le niveau ne changent pas et la programmation ne vise pas à construire une nouvelle motivation, à créer des objectifs supérieurs, des défis pour les apprenants.



B. Croisements appréciation de la discipline et type de didactique

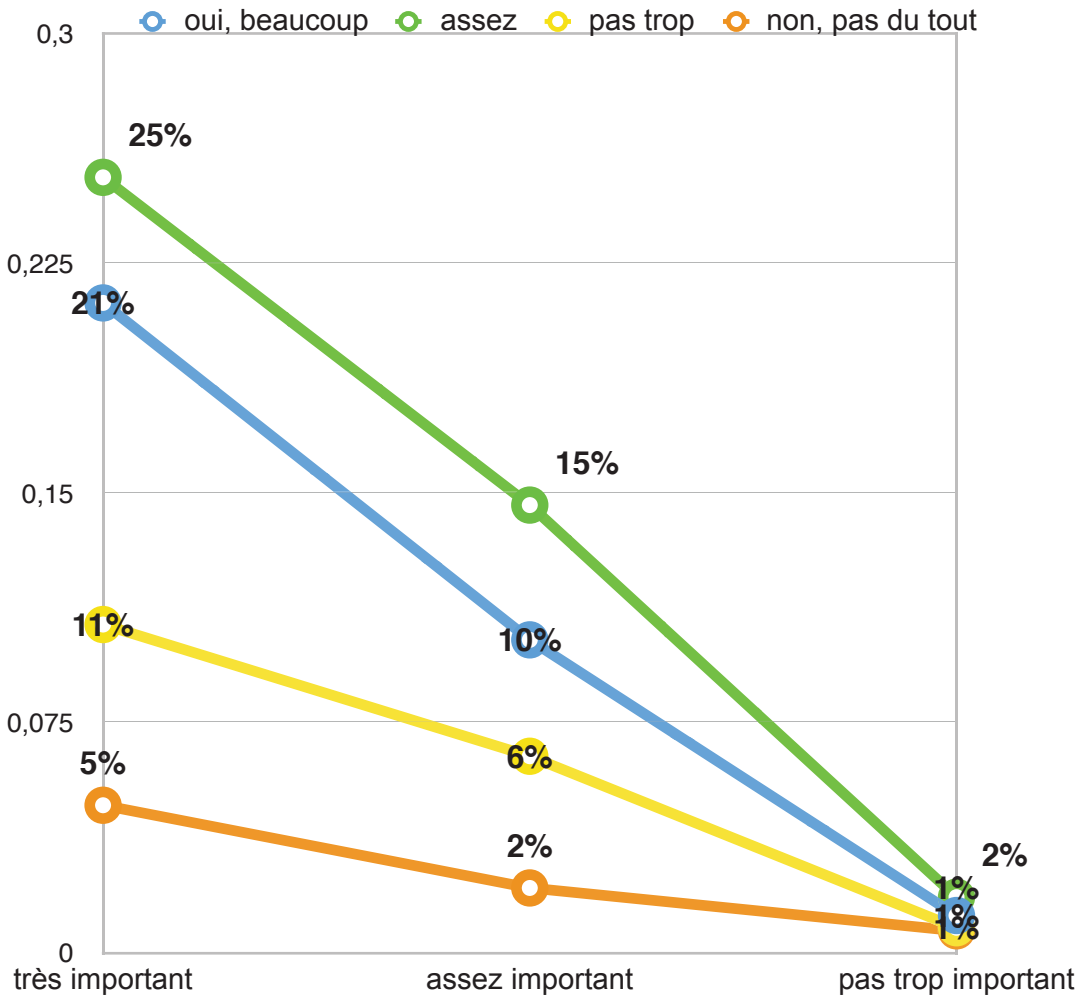
– appréciation et activités préférées



Nos questionnaires indiquent très nettement que l'attitude envers la discipline est plus positive dans les contextes où les enseignants proposent des activités de laboratoire et de conversation dans lesquelles les apprenants sont plus impliqués. Lecture et traduction sont les pratiques qui éloignent davantage de la discipline. Voilà alors que la nécessité d'intégrer ces trois aspects se montre fondamentale pour garder ou accroître la motivation.

– appréciation et aspects considérés les plus importants

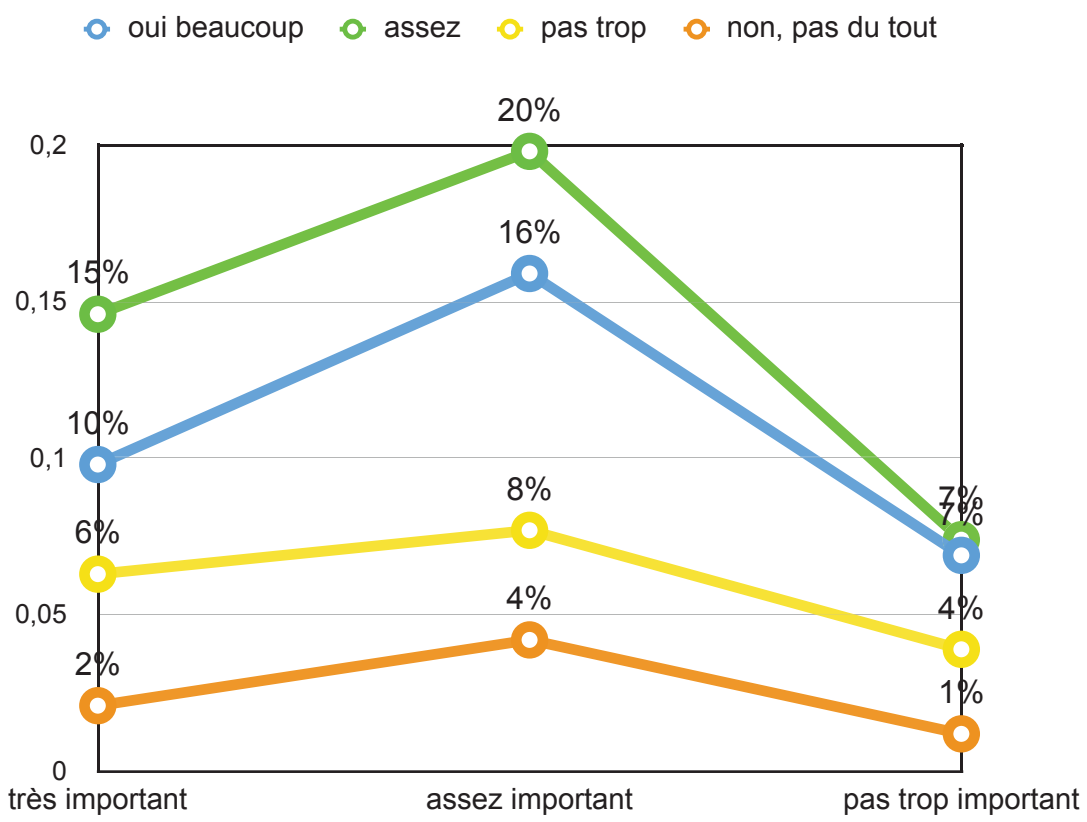
la langue



Dans ce graphique on compare l'importance accordée à l'aspect de la langue (étude des règles) et l'appréciation du français en tant que discipline scolaire. Nos analyses

signalent que tous les apprenants, ceux qui aiment la langue, ceux qui l'apprécient assez, ceux qui ne l'aiment pas, considèrent l'aspect de l'apprentissage des règles linguistiques comme le plus important et, plus les apprenants apprécient la discipline (réponses "oui beaucoup" et "assez"), plus ils accordent du poids à l'aspect normatif. Il s'agit peut-être du désir d'être corrects et préparés dans une discipline aimée, envie qui diminue quand l'appréciation de la discipline baisse et que, probablement, on n'a pas de bons résultats.

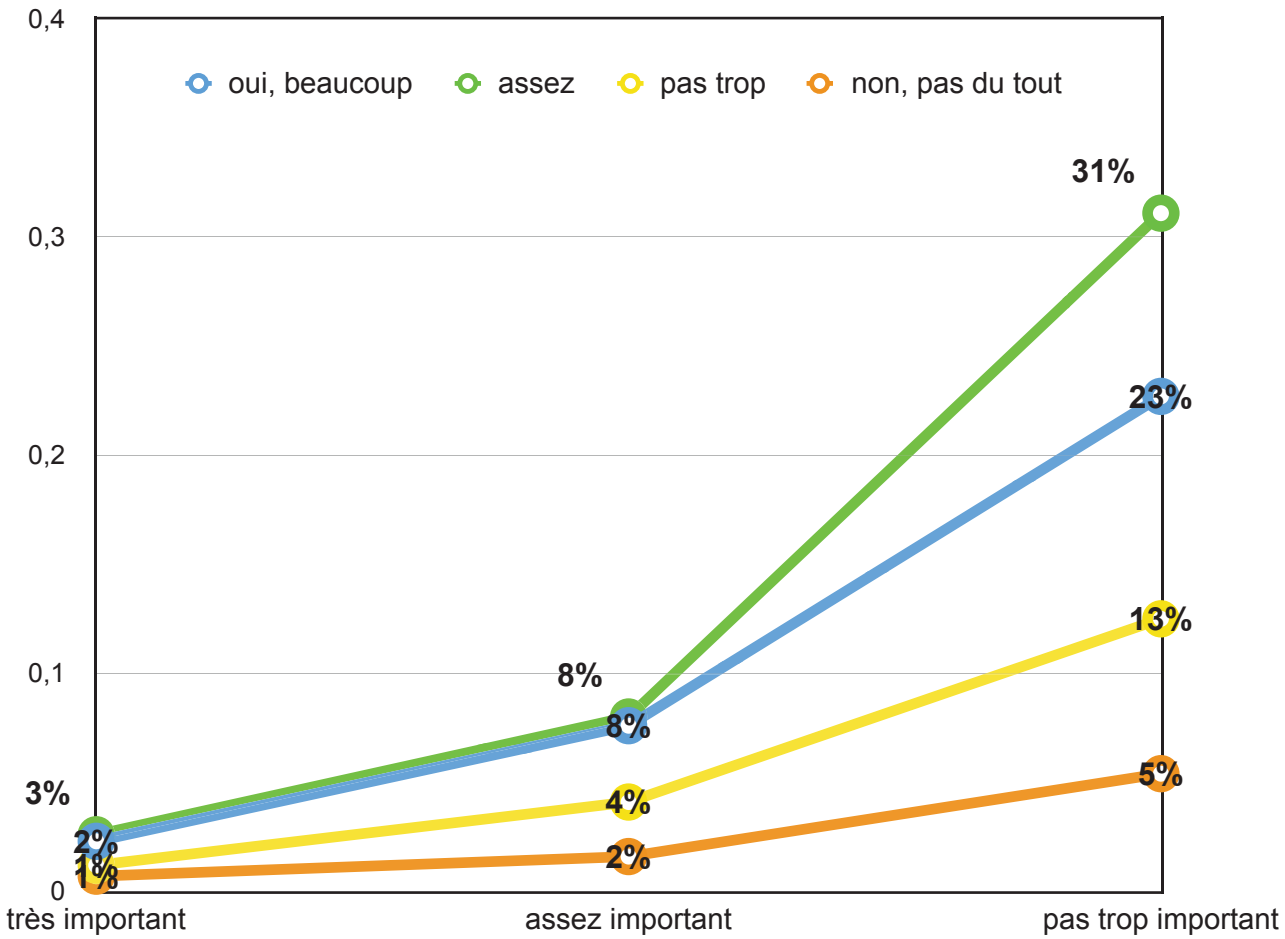
le contexte



À travers ce schéma nous comparons l'appréciation de la discipline et l'importance accordée à la capacité de savoir s'exprimer selon le contexte, c'est-à-dire non sur la base des règles grammaticales, mais selon une compétence communicative élargie qui vise à faire passer le message le plus convenablement possible du point de vue relationnel (par exemple communiquer selon un registre de langue correct, mais avec quelques fautes de grammaire comme cela arrive par exemple quand les apprenants

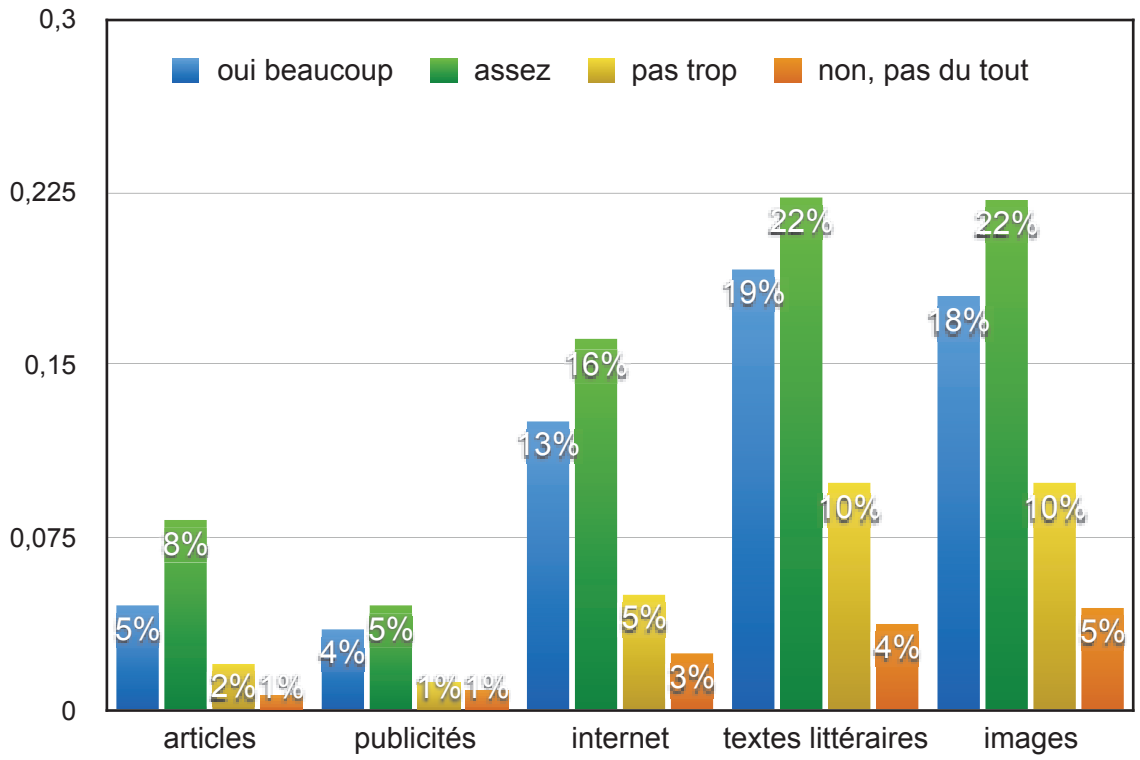
comprennent quand il faut vouvoyer, mais négligent de mettre au pluriel tous les éléments de la phrase). Même dans ce cas, les proportions internes sont homogènes et tous les apprenants (ceux qui aiment beaucoup la langue, ceux qui l'apprécient assez, ceux qui ne l'aiment pas) considèrent cet aspect assez important. Les apprenants qui s'emparaient davantage de la discipline, donc les groupes "oui beaucoup" et "assez", offrent plus d'attention au contexte que les groupes "pas trop" et "pas du tout". En même temps les différences internes à ces deux derniers groupes entre les niveaux "très important", "assez important" et "pas trop important" attribués au contexte sont moins marquées comme si les apprenants ne saisissaient pas trop la différence entre les trois aspects à classer (langue, contexte et civilisation).

la civilisation



Comme nous l'avons déjà expliqué dans la section de l'analyse générale, le jugement des apprenants sur la civilisation est l'un des aspects qui nous a frappée le plus puisque l'importance accordée à ce versant est vraiment maigre. Les apprenants qui lui accordent une certaine importance sont très peu nombreux, indépendamment de leur appréciation sur la discipline ; pour la grande majorité, ce volet de l'apprentissage n'est pas du tout précieux et ce jugement s'affermit au fur et à mesure que l'appréciation pour la discipline augmente. Nous sommes tentée de voir ici la confirmation d'une forme d'enseignement et d'apprentissage de la langue qui considère et propose largement l'étude des règles, perçues donc comme l'aspect le plus important. Cette posture, unie à l'avènement de l'approche communicative, se penche sur les fonctions langagières et les buts communicatifs, mais sans offrir un plus grand nombre de données culturelles aux apprenants. Dans les cas les meilleurs, nous aurions des apprenants capables de s'exprimer, mais à jeun de toute notion de civilisation et, ce qui est encore pire, on crée des jeunes peu capables de communiquer, dégoûtés par la grammaire et qui n'ont jamais vécu un parcours de connaissance de l'autre culture.

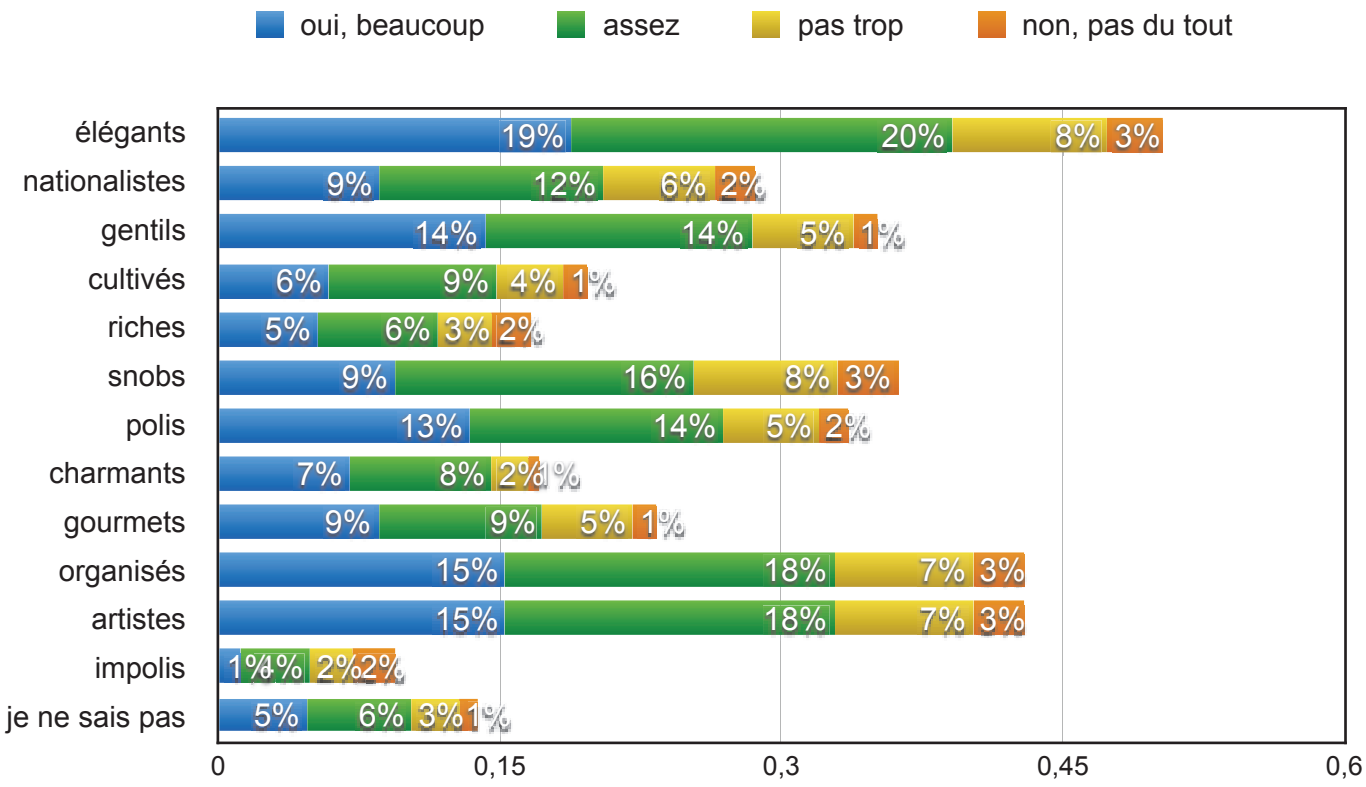
- appréciation et matériels



Ce graphique associe les matériaux utilisés en classe et l'appréciation de la discipline. Il faut dire d'abord qu'aucun apprenant n'a choisi un seul type de support, témoignant donc d'une didactique qui cherche à varier ses outils. Certaines réponses correspondent à nos attentes, il est en effet assez probable que la lecture d'articles puisse bloquer à cause de la difficulté de cette typologie de texte; de même les publicités sont des documents intéressants, mais qui demandent souvent une grande compétence socioculturelle pour être compris et nous avons vu que cette compétence semble peu recherchée dans la globalité des classes analysées. Les images et le multimédia enregistrent la note positive que nous prévoyions, par contre les textes littéraires n'étaient pas censés être si aimés.

C. Croisements appréciation de la discipline et représentations

- appréciation et adjectifs pour décrire les Français



Nos résultats soulignent que l'appréciation de la discipline ne dépend pas forcément du jugement positif ou négatif que les apprenants donnent sur le peuple français. En effet dans les catégories des adjectifs 'négatifs' attribués aux Français le pourcentage d'opinion négative sur la discipline n'augmente pas par rapport à l'ensemble[210]. Prenons par exemple les adjectifs 'nationalistes', 'snobs' et 'impolis' : on peut dire que les réponses positives sur la discipline ('oui, beaucoup' et 'assez') sont plus nombreuses que les négatives ('pas trop', 'non, pas du tout') :

- pour le groupe 'nationalistes' les opinions positives sur la discipline représentent 21% contre 8% des opinions négatives ;
- pour le groupe 'snobs' les jugements positifs sont 25% contre 11% ;
- pour 'impolis' nous trouvons 5% d'appréciations positives contre 4% d'idées négatives.

Les avis négatifs sur la discipline ne se concentrent donc pas particulièrement chez les apprenants qui ont une mauvaise opinion des Français puisque les pourcentages restent toujours entre 2% et 8% pour la réponse 'pas trop' et entre 1% et 3% pour la réponse 'non, pas du tout'. En plus, les résultats les plus significatifs se trouvent en correspondance des adjectifs à connotation même positive : 'élégants' réunit 8% des réponses 'pas trop', 'organisés' et 'artistes' obtiennent 7%. Ensuite ceux qui n'aiment pas du tout la discipline ont choisi des adjectifs tout compte fait positifs pour décrire le peuple français : le score de 3% a été obtenu par les adjectifs 'élégants', 'organisés', 'artistes', sans compter 'snobs' dont on a parlé. Nous pouvons alors conclure que ce n'est pas une mauvaise opinion de son peuple qui rend peu aimée la langue française.

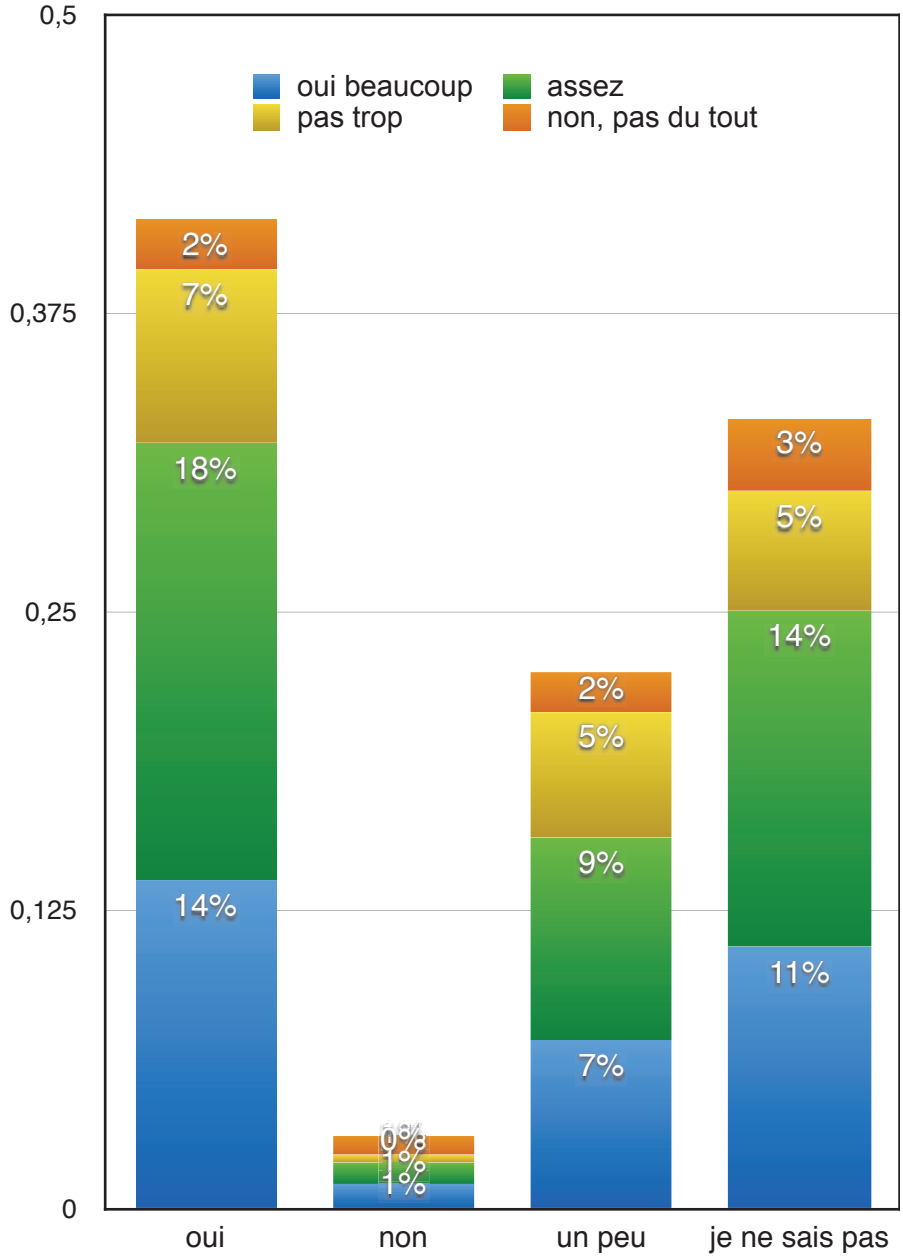
Dans le volet des apprenants qui apprécient la discipline les adjectifs les plus choisis sont : élégants, organisés, artistes, gentils, polis.

- appréciation et influence internationale de la France

Le schéma suivant (en couleurs différentes les niveaux d'appréciation, en correspondance des colonnes l'opinion sur l'ascendant français) montre que les

[210] Nous sommes d'ailleurs bien consciente que la polarité d'un adjectif peut être personnelle et que, surtout chez les adolescents, des attributs comme 'élégants' ou 'organisés' pourraient en réalité avoir une nuance négative.

apprenants appréciant la discipline ne considèrent pas forcément la France comme un pays important au niveau international.



D. Croisement type de didactique et connaissances

Nous rappelons que les questions concernant le type de didactique sont : la n°12 sur les activités auxquelles on accorde plus d'importance, la n°13 sur le type de supports utilisés en classe, la n°14 sur la présence d'un locuteur natif.

De l'autre côté les questions sur les connaissances des apprenants sont : la n°22 sur les pays francophones, la n°23 sur les cinq premiers mots en français qui viennent à l'esprit, la n° 24 sur les mots français utilisés dans la langue italienne, la n°25 sur la liste libre de personnages français, la n° 26 sur la localisation des lieux français les plus célèbres, les n °27 et n°28 sur l'identification des personnages et des lieux français. Les croisements que nous allons proposer ne sont que ceux que nous jugeons intéressants.

- aspects les plus importants et 5 premiers mots français

Les apprenants qui considèrent **la langue** et ses règles l'élément le plus important de leur apprentissage sont ceux qui reçoivent sans doute un enseignement centré sur ce volet. Parmi eux les cinq premiers mots français repérés appartiennent à la catégorie des mots concrets (43%), ensuite à celle des salutations (36%), puis aux verbes (12%), aux adverbes (11%), aux noms propres (10%), aux adjectifs (9%) et enfin aux noms abstraits (8%).

Si le facteur principal est **le contexte** d'utilisation de la langue, les mots choisis appartiennent premièrement au groupe des noms concrets (22%), puis à celui des salutations (20%), suivent les verbes (7%), les noms propres (6%) et les adjectifs (6%), les noms abstraits (5%), et les adverbes (5%) : il y a donc le même palmarès que dans le cas précédent, sauf que la distance entre les positions est moins forte.

Quand **la civilisation** est très considérée, les réponses se polarisent d'une autre manière : les salutations sont l'aspect principal (4%), puis viennent les noms concrets (3%), les adjectifs, les verbes, les adverbes, les noms propres et les noms abstraits.

- type de supports et 5 premiers mots français

En croisant ces éléments, il apparaît clairement que les apprenants exposés à des supports très diversifiés fournissent des réponses plus variées. Ce sont surtout les classes où l'on utilise des textes littéraires, des documents audiovisuels et des images qui sont à même de donner un ensemble plus important de réponses.

- type de supports, présence d'un locuteur natif et mots français dans la langue italienne

De même les apprenants capables de fournir une plus grande variété des mots français utilisés en italien sont ceux qui fréquentent des établissements où l'étude du français occupe un nombre d'heures considérable et il y a le support des locuteurs natifs. Par contre la typologie des matériels utilisés en classe ne représente pas une variable significative pour la capacité de repérer des mots francophones entrés dans la langue italienne.

- type de supports et localisation

Pour ce qui est de la capacité de localiser les villes et les régions françaises les plus connues, nous pouvons dire que la typologie des supports utilisés en classe n'influence pas de manière nette ces résultats.

E. Croisements expérience directe et connaissances

À travers cette analyse croisée nous nous demanderons si les apprenants ayant vécu une expérience à l'étranger sont plus à l'aise dans les activités de repérage des lieux sur un plan et dans l'identification des monuments, des paysages typiques et des personnages à partir des photos.

Localisation des lieux

Paris, l'un des lieux les plus visités par nos apprenants n'est pas forcement le mieux localisé par ceux qui l'ont admiré : seuls 10% des apprenants ayant séjourné en France (et probablement dans la capitale) sont à même de le situer ; presque 30% de ceux qui ont effectué des séjours n'arrivent pas du tout à le faire. La situation ne change pas pour les autres villes et régions proposées dans notre questionnaire, donc le fait d'avoir visité le pays étranger ne garantit pas cette compétence.

Comme nous l'avons mentionné lors de l'analyse de la question n°26, ce sont surtout les apprenants des collèges et des lycées généraux / techniques option langues qui arrivent, même si très rarement, à bien localiser les lieux ou à s'approcher de la réponse correcte :

le pourcentage s'atteste entre 3% et 4 % des réponses exactes au collège, entre 2% et 5% pour le lycée général.

Personnages cités

Les apprenants qui citent le plus grand nombre de personnages sont généralement ceux qui ont visité le pays dont ils étudient la langue. La relation directe n'est pas cependant entre le voyage et la connaissance des figures françaises, car comme nous l'avons dit c'est le type d'établissement fréquenté et la quantité d'heures de FLE qui fait la différence : au fur et à mesure que les cours de français augmentent et que l'on introduit l'étude de la littérature et de la civilisation, les apprenants évidemment connaissent davantage de personnages importants pour l'histoire et la culture du pays.

Identification des personnages

Les apprenants ayant séjourné en France ou dans un autre pays francophone semblent les plus capables de reconnaître les personnages proposés dans notre questionnaire. Nous pensons que cela se vérifie parce que les jeunes ayant profité de ces occasions sont surtout les collégiens et les lycéens de filière générale / technique option langues : deux situations scolaires où, pour des raisons différentes, les occasions pour présenter des Français notoires se présentent plus facilement (accrochage de la curiosité par la description des personnages célèbres, visionnage de films, commentaires de l'actualité, présence des locuteurs natifs, plus grand nombre d'heures par semaine, etc.).

Identification des monuments et des paysages

Les "apprenants voyageurs" arrivent beaucoup mieux que les autres à identifier les lieux représentés dans le questionnaire, mais cela ne signifie pas que tous ceux qui ont visité la France arrivent à reconnaître les endroits dans les photos.

F. Croisement connaissances linguistiques et connaissances culturelles

Comme on s'y attendrait très naturellement, les apprenants ayant de plus vastes connaissances linguistiques (capables de citer une plus grande variété de mots français dont ils se souviennent ou ceux entrés dans la langue italienne) et qui sont ceux qui fréquentent les lycées généraux ou linguistiques, possèdent un peu plus de connaissances pour bien situer des lieux français sur un plan, pour reconnaître des

personnages ou identifier des endroits en photo. Nous avons précisé ailleurs que cette habileté n'est d'ailleurs pas si répandue, même dans ces classes, comme on aurait souhaité.

G. Croisement "mots"

Très logiquement les jeunes qui citent des mots français légèrement moins ordinaires dans la question n° 23 (Quels sont les 5 premiers mots français qui te viennent à l'esprit?) sont souvent ceux qui trouvent les mots français utilisés en italien les plus recherchés. Encore une fois cela est en rapport avec le type d'établissement fréquenté.

Conclusions partielles à propos des analyses des questionnaires apprenants

L'analyse globale des questionnaires apprenants et les observations croisées confirment les premières impressions face aux classes que nous avons eues en tant que professeure : les apprenants de FLE italiens (ou du moins de notre province, mais nous sommes assez sûre qu'il s'agit d'un problème au niveau national) connaissent très faiblement le pays, la culture/civilisation et l'actualité française (ou francophone). S'il est vrai que ceux qui fréquentent des filières linguistiques montrent des connaissances supérieures par rapport aux autres lycéens, ces connaissances restent encore d'un niveau assez bas pour des jeunes qui étudient le français depuis 5 ans voire 8 ans.

Cette situation dépend sans aucun doute du découpage horaire causé par la Réforme Gelmini, mais nous osons dire qu'elle n'a fait qu'aggraver la situation du malade. La cause pour ce manque de savoirs -savoirs généraux et en même temps approfondis- sur le pays dont on apprend la langue est à chercher ailleurs. En outre nous nous permettons de supposer que ce problème concerne également les autres langues étrangères enseignées.

Où est-ce qu'il faut aller chercher, alors, la cause de cette situation ? Essayons de trouver quelques réponses du côté des enseignants.

4.2 QUESTIONNAIRES ENSEIGNANTS

Les 36 questionnaires que nous avons rassemblés ont été remplis de manière différente : certains enseignants s'en sont occupés pendant que nous proposions le questionnaire à leurs classes ; d'autres ont préféré les remplir à la maison et nous les rendre lors d'une rencontre successive ou l'envoyer par courriel. D'autres encore sont des collègues des établissements enquêtés que nous n'avons pas connus personnellement, mais qui ont accepté de participer à notre 'sondage' et rendu leurs feuilles aux enseignants en contact avec nous.

Cela signifie que certains questionnaires enseignants ne peuvent pas être liés aux classes interviewées, d'autres par contre peuvent nous montrer le rapport entre les réponses du professeur et les réponses de ces apprenants. Nous allons proposer un schéma pour expliciter, toujours en gardant l'anonymat, le rapport entre enseignants interviewés, classes enquêtées et questionnaires apprenants recueillis ; après cela nous commencerons l'analyse générale des données qui sera suivie par une observation croisée.

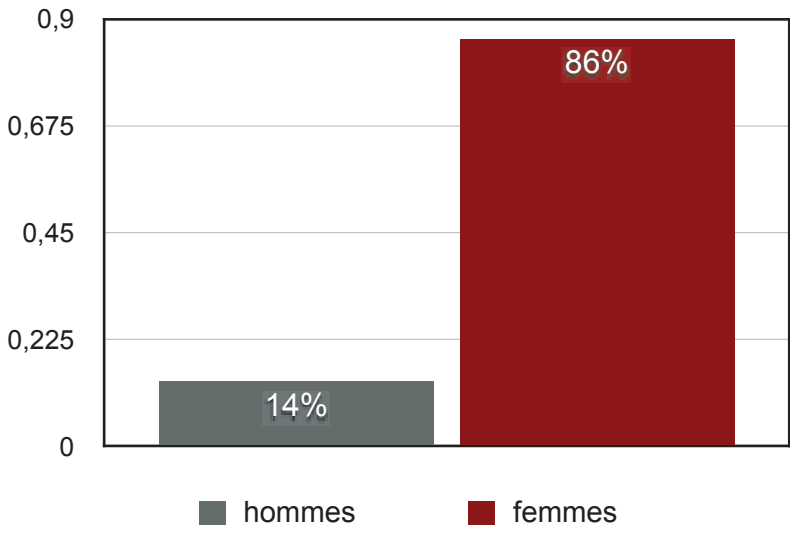
n° questionnaire enseignant	type de classe concernée	n° questionnaires apprenants correspondant à la classe
1	deux classes de la dernière année du collège	827-850 ; 851 - 869
2	deux classes de lycée professionnel (filière oenogastronomie)	870-883 ; 884-896
3	une classe de la dernière année de collège	805 - 826
4	deux classes de la dernière année du collège	766-783 ; 784-804
5	pas attribué	/
6	**deux classes de collège**	**721-741 ; 742-765**
7	deux classes du lycée de sciences humaines	699-720

n° questionnaire enseignant	type de classe concernée	n° questionnaires apprenants correspondant à la classe
8	une classe en première année de lycée linguistique	75-101
9	pas attribué	/
10	pas attribué	/
11	une classe en deuxième année de lycée technique (filière langues)	241-259
12	**une classe en deuxième année de lycée technique (filière langues)**	**221-240**
13	pas attribué	/
14	une classe en quatrième année de lycée technique (filière administration et marketing)	673-698
15	pas attribué	/
16	une classe en première année de lycée technique ; une classe en quatrième année de lycée t. (filière langues)	151-176 ; 177-194
17	deux classes de collège	454-480 ; 481-502
18	une classe en deuxième année de lycée linguistique	24-49
19	une classe en troisième année de lycée linguistique	1-23
20	deux classes de collège	195-220 ; 301-323
21	deux classes de lycée linguistique	260-280 ; 281-300
22	une classe de collège	324-344
23	une classe de collège	345-366
24	pas attribué	/
25	une classe en première année de lycée technique (filière administration)	538-560
26	une classe de lycée linguistique	393-415
27	une classe de lycée linguistique	367-392
28	deux classes de collège	629-648 ; 649-672

n° questionnaire enseignant	type de classe concernée	n° questionnaires apprenants correspondant à la classe
29	deux classes de collège	416-434 ; 435-457
30	une classe de lycée technique (filière tourisme)	520-537
31	pas attribué	/
32	une classe de collège	561-583
33	deux classes de collège	584-604 ; 605-628
34	pas attribué	/
35	deux classes en deuxième et quatrième année de lycée technique	102-127 128-150
36	pas attribué	/

4.2.1 ANALYSE GÉNÉRALE

1) Vous êtes un homme ou une femme ?



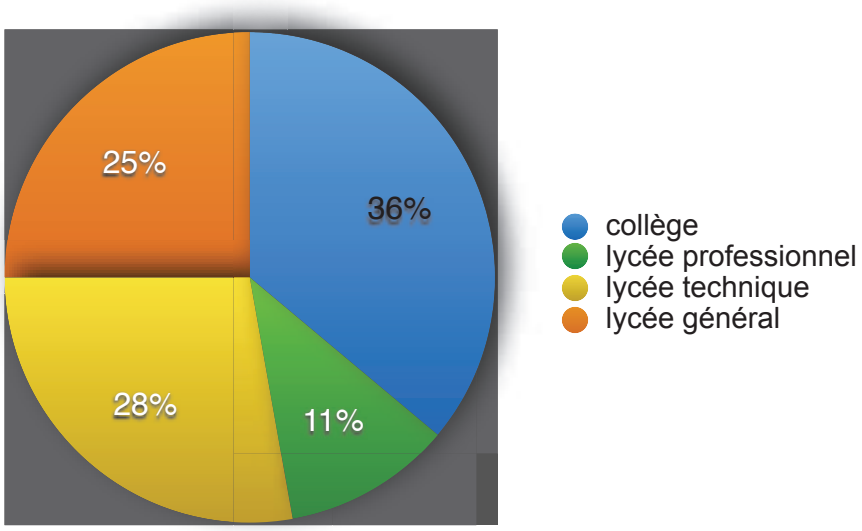
Présentation de la question et résultats

Les réponses à la première question, de type fermé, confirment nettement jusqu'à quel point la profession d'enseignant s'est féminisée. Nous avons déjà traité le sujet dans le chapitre décrivant le système éducatif italien donc nous nous limitons à constater que, dans le groupe de nos interviewés, les quelques hommes exerçant ce métier travaillent surtout au lycée (8%) contre 6% au collège et que cette différence, tout en étant petite, s'expliquerait par les conditions de travail dans le secondaire où le salaire est un peu plus élevé, la considération sociale est légèrement meilleure, les relations qu'on entretient avec les apprenants ont une empreinte sûrement moins 'maternelle' qu'ailleurs.

Côté féminin, les enseignantes interviewées travaillent elles aussi surtout au lycée (55%) et moins au collège (31%), avec cette subdivision à l'intérieur de la catégorie du secondaire :

- 22% au lycée général, 25% au lycée technique, 8% au lycée professionnel.

2) Dans quel type d'établissement scolaire enseignez-vous?

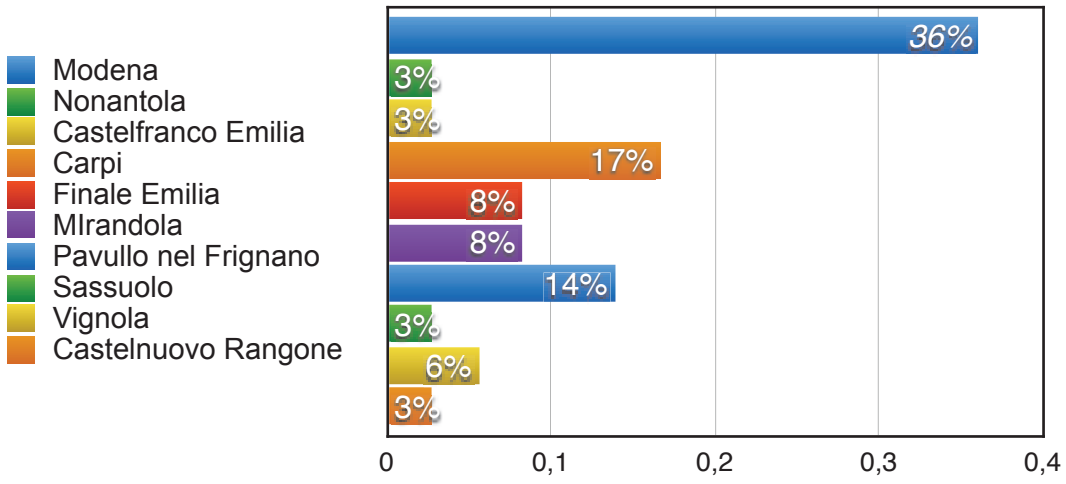


Présentation de la question et résultats

Encore une question fermée pour savoir où nos enseignants travaillent. Comme il était possible de le déduire plus haut, les lycées considérés dans leur ensemble (64%) ont répondu plus que les collèges à notre appel, mais, si on considère séparément les

filières du secondaire, alors aucune d'elles n'égale la participation des collèges à eux seuls.

3) Où ?



Présentation de la question et résultats

Cette question ouverte permet de connaître la localisation des établissements de nos interviewés. Les questionnaires apprenants nous ont déjà révélé que la commune qui a participé davantage à notre enquête a été Modène, le chef-lieu de province. Ensuite les villes qui nous ont offert le plus d'enseignants disponibles à répondre à nos questions ont été Carpi et Pavullo, sans doute car nous y avons travaillé et nous y connaissons beaucoup d'enseignants. Comme on l'a déjà indiqué, la disponibilité à remplir les questionnaires enseignants n'a pas toujours entraîné la possibilité, pour nous, d'enquêter les classes des enseignants en questions.

4) Pourquoi enseignez-vous le français ?

Présentation de la question et résultats

À travers cette toute petite question ouverte qui semble anodine, nous commençons à mieux connaître nos professeurs. Nous avons décidé d'insérer cette

question puisque nous croyons que la motivation des enseignants n'est pas moins importante que la motivation des apprenants, mais, malheureusement, on parle beaucoup de la première et très peu de la seconde.

Ainsi qu'on l'avait fait précédemment, nous avons créé des catégories *a posteriori* pour mieux étudier les réponses collectées ; nous présentons donc ces groupes en procédant du plus représenté au moins présent. Nous rapporterons ici les phrases paradigmatiques et noterons entre parenthèses, outre le questionnaire concerné directement, tous les autres questionnaires révélant des réponses très proches de celles citées. Nous précisons que c'est toujours nous qui soulignons.

- AMOUR POUR LA LANGUE, POUR LE PAYS ET SA CULTURE

La catégorie la plus nombreuse (12 enseignants sur 36) concerne des interviewés s'exprimant avec des réponses que l'on peut reconduire à cette section. Écoutons-les :

> Parce que j'aime profondément la langue, la culture et la littérature françaises [211] (Q. 7 ; mais aussi 19, 26)

> Puisque cela me passionne [212] (Q. 8 ; mais aussi 29, 30, 33, 28, 27, 10, 6, 36)

Ces enseignants offrent des réponses à cette question pouvant être représentées par les deux phrases citées : ils utilisent le verbe "aimer", les mots "amour" et "passion" pour raconter leurs choix de travail. Nous remarquons que dans ce cas les adultes utilisent un lexique et un registre de langue très proche de ceux des adolescents enthousiastes de la discipline et illustrant leurs idées à ce propos.

- PASSION POUR LA DISCIPLINE ET POUR L'ÉDUCATION

---

[211] "Perché amo profondamente la lingua, la cultura e la letteratura francese".

[212] "Perché la cultura francese mi appassiona tantissimo".

Le deuxième groupe le plus nombreux de réponses voit des enseignants s'expliquer en ajoutant à l'amour pour la langue et la culture françaises celui pour l'éducation des jeunes générations, passion désignée à travers le verbe "transmettre", une expression qui pourrait indiquer l'idée d'un savoir supérieur à distribuer aux autres d'en haut, mais aussi, et c'est ce que nous entendons dans les intentions de nos professeurs, la conception qu'une passion peut être communiquée, transmise par une sorte de contagion.

> À cause de l'amour pour cette discipline, le même amour que j'essaye de transmettre aux jeunes [213] (Q.1)

> Pour ma passion envers la discipline et envers l'éducation [214](Q. 11, 23)

> Pour essayer de transmettre l'une de mes passions aux jeunes esprits en formation [215] (Q. 3, 32, 31, 23, 19, 36)

- CHOIX DE TRAVAIL LOGIQUE PAR RAPPORT AUX ÉTUDES

Un nombre assez important d'enseignants décrit ses choix de travail comme les plus logiques après les études faites, mais prend soin de spécifier que la profession a été choisie pour des raisons affectives aussi.

> C'est le travail que j'ai choisi et que j'aime [216] (Q. 4, 22, 18, 16, 15, 14, 13, 12, 9, 5)

- MARQUÉS PAR UN ENSEIGNANT

---

[213] "Per l'amore di questa materia, lo stesso che cerco di trasmettere ai giovani".

[214] "Per la mia passione per questa materia e per l'insegnamento".

[215] "Per cercare di trasmettere una delle mie passioni alle giovani menti in formazione".

[216] "E' il lavoro che ho scelto e amo".

Mon professeur du lycée m'a transmis cette passion ainsi j'ai décidé de me spécialiser en français [217] (Q. 2, 20, 25, 17)

D'autres professeurs avouent que leur choix dépend d'une rencontre fondamentale pendant leur jeunesse : un enseignant de français les aurait marqués, aurait gravé en eux l'amour pour cette discipline et un désir d'émulation, tellement l'admiration était grande.

- LANGUE MATERNELLE

Trois collègues seulement (les questionnaires 34, 24, 21) écrivent avoir commencé ce métier en tant que locuteurs natifs : c'est le seul groupe où n'apparaissent pas des allusions émotionnelles liées à la profession d'enseignant [218].

Ce qu'il faut retenir, après avoir étudié ces phrases, c'est le facteur affectif et émotionnel qui traverse la presque totalité des réponses des enseignants, malgré les différences entre eux qui seront révélées par les résultats suivants. Il faudrait savoir - à travers des observations directes, car le questionnaire se révèle insuffisant à ces fins - combien de ces professeurs arrivent vraiment à exprimer cette passion. L'impression générale est que, souvent, au lieu de réussir à communiquer des aspects importants pour leur vécu - et donc, hypothétiquement, pour la vie de chacun - les enseignants se trouvent submergés par les programmes et/ou finissent par oublier, mettre de côté exactement ces éléments émotionnels autrefois fondamentaux pour leur formation.

---

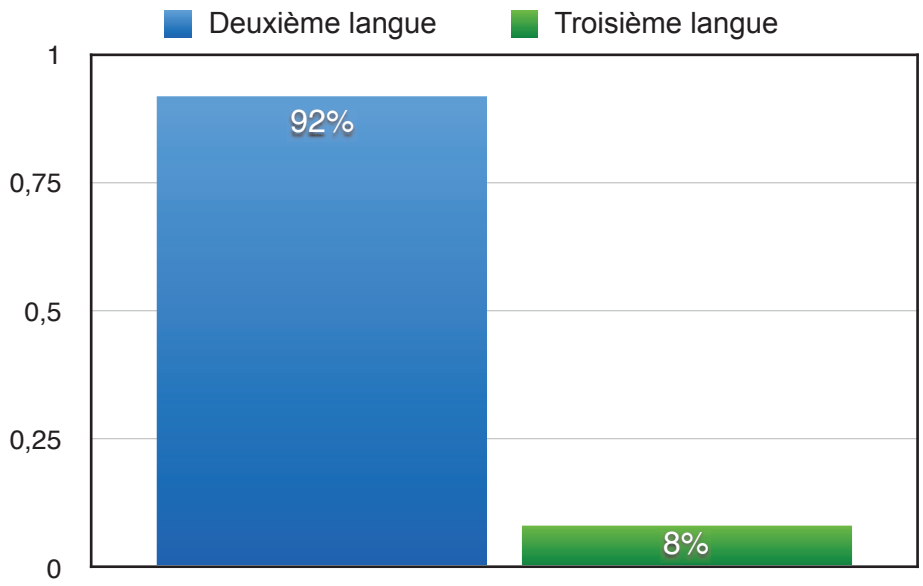
[217] "Il mio professore delle superiori mi ha trasmesso questa passione e così ho deciso di specializzarmi in questa lingua".

[218] Nous avançons des hypothèses à ce propos. En Italie les lecteurs étant peu présents et peu considérés par le Ministère, si les collègues interviewés travaillent dans ce rôle leur froideur envers le métier peut être compréhensible ; dans tout autre cas c'est le plus ou moins grand choc culturel de la réalité scolaire italienne avec ses problèmes d'organisation qui peut démotiver un étranger (et pas seulement), même si pour ce qui concerne les résultats de l'apprentissage nous ne pensons pas que de grandes différences existent entre les deux pays.

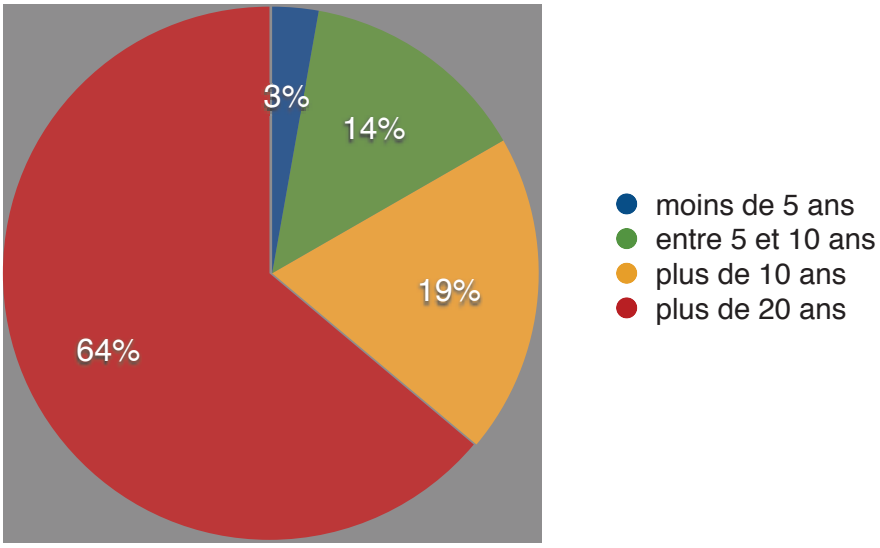
5) Quelle est la place du français dans le curriculum de vos classes ?

Présentation de la question et résultats

Cette question fermée ne fait que confirmer une donnée dont nous étions déjà informée : malgré la vague montante de l'espagnol et malgré la crise motivationnelle autour de la langue française, cette dernière reste la deuxième langue la plus étudiée dans notre territoire (et en Italie en général).



6) Depuis combien de temps enseignez-vous le français ?



Présentation de la question et résultats

La carrière des professeurs interviewés se dessinera grâce aux réponses à cette question à choix multiples.

La très grande majorité de nos enseignants travaille dans l'Éducation Nationale depuis plus de 20 ans, un seul d'entre eux (questionnaire 24) a commencé ce métier depuis assez peu de temps (moins de 5 ans) et il est sans aucun doute vacataire. Autres six collègues travaillent en CDD :

- certains appartiennent à la deuxième catégorie (enseignant depuis 5 à 10 ans) et ont rempli les questionnaires 1, 3, 23 ;
- d'autres se situent dans la troisième catégorie (enseignant depuis plus de 10 ans) ; il s'agit des questionnaires 2, 12, 30.

La proportion de 7 enseignants vacataires sur 36 interviewés reflète assez bien la situation de notre discipline dans la province de Modène. Nous nous basons sur les données officielles, fournies par les bureaux compétents, selon lesquelles pendant l'année scolaire 2012-2013, dans la province de Modène, 30% des enseignants de français travaillaient avec un contrat à temps déterminé [219] : si l'on considère que cette situation s'aggrave de plus en plus chaque année, l'on peut bien comprendre jusqu'à quel point la continuité didactique n'est pas assurée. Il faut ajouter à cela que le problème concernant des professeurs (assez) jeunes, touche en particulier les établissements et les zones les plus défavorisés (par exemple les lycées professionnels) et/ou les disciplines les moins soutenues par l'Éducation nationale, comme les langues étrangères.

7) Quel(s) manuel(s) avez-vous choisi(s) cette année et le(s)quel(s) dans le passé ? Sauriez-vous en rappeler quelques-uns en particulier ? Pourquoi ?

Présentation de la question et résultats

[219] Données fournies par l'Ufficio Scolastico Provinciale della Provincia di Modena, dans le printemps 2013.

Cette question ouverte a été posée pour saisir l'attitude générale de nos enseignants envers les manuels et dans l'espoir de provoquer quelques réflexions et quelques réactions sur le sujet.

Tous les interviewés citent beaucoup de textes qu'ils ont utilisés pendant leur carrière ; beaucoup ajoutent des critiques, des appréciations, des souvenirs un peu nostalgiques d'un emploi du temps qui voyait le français plus valorisé ; seulement certains évoquent des observations méthodologiques plus larges :

> Je ne rappelle pas de détails en particulier ; je pense que c'est l'enseignant qui doit savoir l'utiliser et l'intégrer. La compréhensibilité et la variété d'exercices gradués sont essentielles ; en outre l'apprenant doit comprendre toujours très bien ce que l'on est en train de faire et en saisir les buts [220] (Q. 35)

> J'en ai utilisé plusieurs, mais aucun ne m'a jamais vraiment satisfaite. Le manuel, il faut toujours l'intégrer avec des documents authentiques et actuels, quotidiens ; en outre je privilégie les textes qui comprennent du matériel audiovisuel [221] (Q. 36)

8) À quel type d'activité vous offrez le plus de temps pendant vos cours ?(faire un classement du plus important au moins important).

Présentation de la question et résultats

La question à choix multiples dont on va s'occuper maintenant nous permet d'apercevoir les pratiques, ou mieux les représentations des pratiques que les enseignants se font sur leur propre didactique. Les options proposées (A. laboratoire pour écouter et/ou voir des documents, des films, des chansons ; B. conversation,

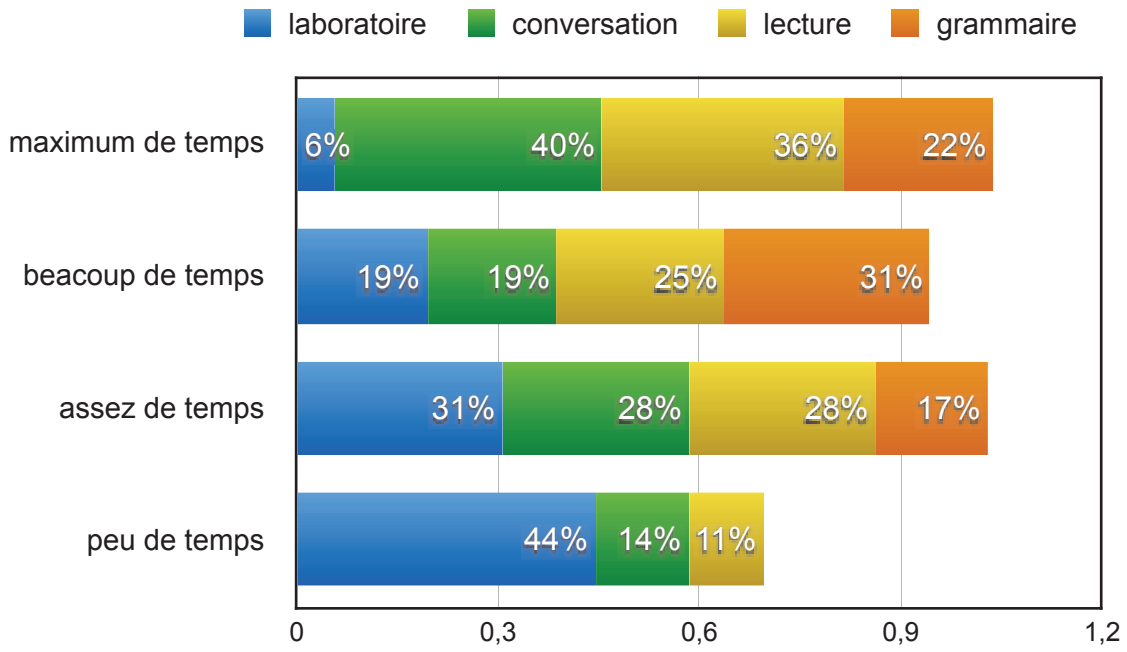
---

[220] "Non ricordo dei dettagli in particolare. Penso stia all'insegnante saperli utilizzare e/o integrare. E' essenziale che siano comprensibile e con una grande varietà di esercizi graduati. Il ragazzo deve sempre capire benissimo quello che si sta facendo ed averne chiari gli obiettivi".

[221] "Ne ho adottati tanti ma nessuno mi ha mai davvero soddisfatta. Il libro di testo va sempre integrato con materiale autentico e attuale, della quotidianità. Privilegio i testi che includono materiale audiovisivo.

débats, jeu de rôle ; C. lecture, traduction, analyse textuelle ; D. grammaire) sont les mêmes offertes aux apprenants pour choisir l'activité préférée lors d'un cours de langue (question n°8 apprenants) : il sera alors intéressant de comparer les résultats des uns et des autres et de se demander ce que les enseignants pensent pratiquer le plus, ce que les apprenants voudraient expérimenter davantage.

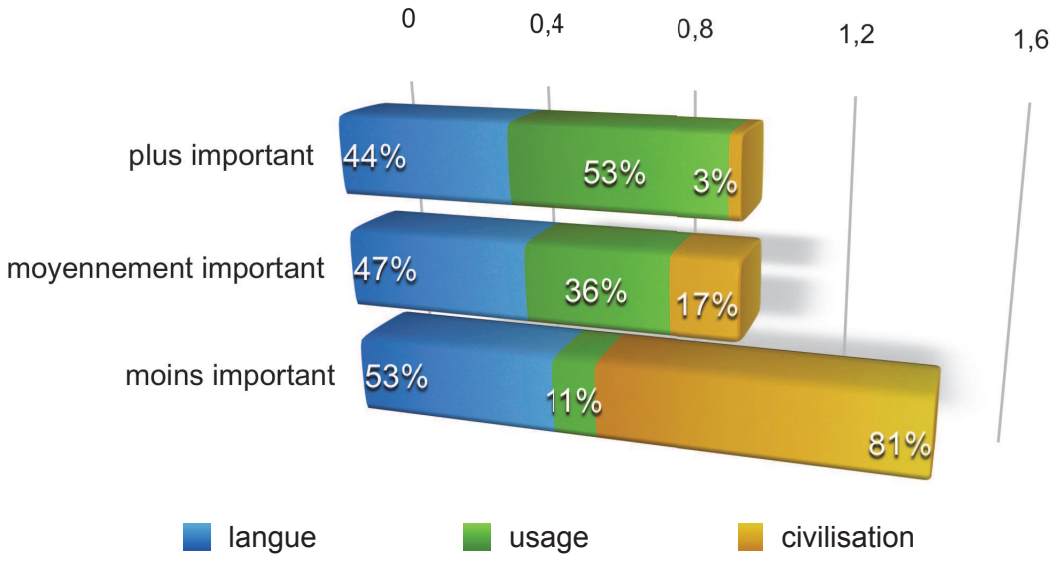
Le graphique des résultats nous révèle que les enseignants interviewés déclarent préparer surtout des activités de **conversation** (40%) et de **lecture / traduction** (36%) ; la **grammaire** serait assez traitée et la **dimension multimédia** est la plus délaissée (peu traitée dans 44% de cas).



Si les apprenants, d'après leurs réponses, désiraient surtout des activités de laboratoire (72%), de conversation (50%), puis de lecture / traduction (30%), enfin de grammaire (17%), alors cela signifie qu'il existe une distance nette entre leurs attentes et les pratiques proposées. Tout en réaffirmant que nous ne croyons pas qu'il faut accéder aux voeux des adolescents, lesquels n'ont pas les compétences de l'enseignant pour construire le parcours d'apprentissage, certains points mis en lumière ici sont indéniables. Proposer une activité désirée par les apprenants, puisque peu traitée, peut avoir des conséquences positives sur la motivation et l'attention ; utiliser le laboratoire peut aider énormément dans l'apprentissage de la phonétique et de la prosodie ; exploiter la multimédialité offre des occasions précieuses pour faire connaître la réalité

du pays dont on étudie la langue, ses coutumes et ses manières de penser. Le but ultime pourrait être celui d'actualiser les représentations des apprenants en le plongeant dans le monde de l''Autre' pour l'analyser assisté par l'enseignant comme le ferait un ethnologue/anthropologue. Cela dit, reste le problème de la pénurie de laboratoires ou de salles multimédia dans les établissements, pénurie à laquelle il faut toujours ajouter le manque de temps qui tenaille les enseignants n'ayant que deux ou trois heures par semaine dans une classe. Au cours de ce chapitre nous essayerons donc, très modestement, de proposer des hypothèses de solution à ce problème.

9) D'après vous quel est l'aspect le plus important à apprendre quand on étudie une langue ? (faire un classement du plus important au moins important).



Présentation de la question et résultats

Cette question demandait aux enseignants de construire leur palmarès personnel en classant les activités citées (A. connaissance de la langue et de ses règles ; B. capacité d'utiliser la langue selon les contextes ; C. civilisation) selon l'ordre d'importance attribuée. Même dans ce cas nous confronterons leurs réponses et celles des apprenants qui ont répondu exactement à la même question.

Comme on peut le voir très bien, les opinions des uns et des autres sont assez dissemblables :

- selon les professeurs l'aspect qui est jugé le plus important est celui de la capacité de communication (53%), ensuite nous trouvons la langue (sur le podium pour 44%) enfin, en dernière position, la civilisation (gagnante pour un petit 3%) ;
- d'après les apprenants l'élément le plus important est celui de la langue (fondamentale pour 62%) suivie par l'usage (en première position seulement pour 33%) et finalement la civilisation (jugée comme essentielle par un modeste 7%).

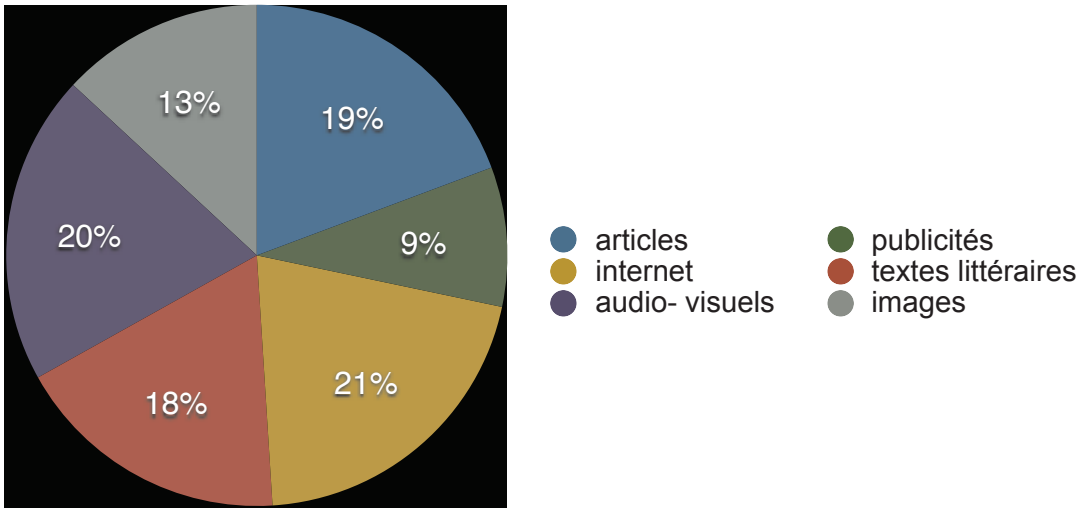
Lors de l'analyse des réponses des apprenants, nous avons supposé que leurs opinions dans le cas de cette question dépendent de ce qu'ils reçoivent en classe et que donc ils considéreraient comme plus importants les aspects qu'ils voient traités davantage par l'enseignant. Or, d'après les réponses des professeurs, il faudrait corriger cette hypothèse puisqu'ils soutiennent que l'élément principalement visé dans leurs cours est la communication (et d'ailleurs ils ont déclaré précédemment qu'ils consacrent le maximum de temps à cet aspect) ; par contre, nous l'avons vu, les apprenants placent en première position la langue avec ses règles. Nous croyons cependant que notre idée initiale n'est pas complément fausse, car, en premier lieu, la majorité d'enseignants qui choisit de pointer l'usage de la langue n'est pas du tout écrasante (53% contre 44%), en outre s'ils déclarent offrir assez de place à la lecture/traduction c'est évident que cela comporte une certaine attention à la langue et à ses règles. D'un autre côté il est envisageable que les apprenants puissent ne pas avoir parfaitement compris la distinction entre langue et usage de la langue, ce qui expliquerait le pourcentage aussi élevé pour la première, vue comme l'élément le plus important, alors qu'ils ont indiqué la conversation comme l'une des activités qu'ils désireraient réaliser plus souvent.

10) Pendant vous cours utilisez-vous ces supports authentiques ? (plusieurs réponses possibles).

Présentation de la question et résultats

La question à choix multiple représentée dans le graphique révèle quels sont les supports didactiques déclarés par les enseignants. D'après leurs réponses ils utiliseraient surtout Internet (21%), puis l'audiovisuel (20%), ensuite des articles

(19%), suivis par des textes littéraires (18%) et enfin des images (13%) et des publicités (9%). Or, si le net peut sans aucun doute avoir une place dans la préparation des cours, nous jugeons assez improbable qu'il puisse être l'outil le plus utilisé en classe, à cause du manque d'instrumentation qui caractérise la plupart des salles de classe. De même l'audiovisuel présent dans 20% des réponses nous laisse quelques doutes, pour les raisons qu'on vient d'expliquer, tout comme les articles cités par 19% des enseignants, pourcentage qui pourrait être vraisemblable seulement en relation à des classes terminales de lycée linguistique, alors que nous savons que nos professeurs enseignent dans les établissements les plus différents. Nous croyons qu'une page du manuel ou tirée d'un texte littéraire, de même qu'une image sont les supports le plus souvent utilisés et que nous sommes ici en présence d'une tentative de se peindre sous le meilleur jour possible en choisissant des réponses que l'on pense attendues par le chercheur ou que l'on voudrait pouvoir donner en tant que correspondantes à la réalité [222].



11) Vos classes participent-elles à des activités en langue en dehors des heures de cours ? (par exemple théâtre, spectacles…).

Présentation de la question et résultats

[222] C'est le mécanisme de la *désirabilité sociale* décrit dans le chapitre 3.

En posant cette question, nous voulions connaître l'entité des chances offertes aux apprenants pour augmenter leur pratique de la langue et leur familiarisation avec la culture française au-delà des heures de cours si gravement réduites. Ce sont les établissements les plus réputés qui offrent le plus souvent des occasions de ce type aux apprenants, apprenants qui sont déjà issus d'un milieu plus privilégié par rapport à d'autres.

En effet les professeurs répondant affirmativement sont les suivants (pour lesquels nous décrivons aussi les activités proposées).

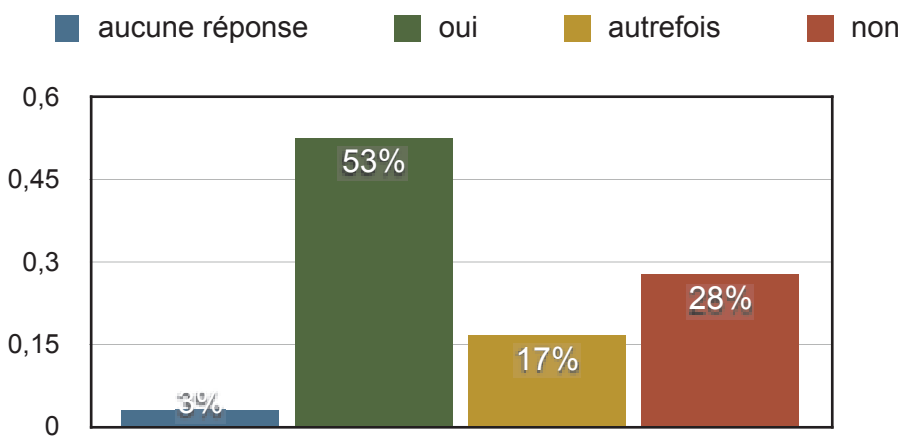
n° questionnaire du professeur	type d'établissement	situation de travail	type d'activité proposée
4	collège	CDI	correspondance et échange avec des classes françaises
5	collège	CDI	non spécifié
7	lycée de sciences humaines	CDI	cours de théâtre en français avec préparation de spectacle de fin d'année
10	lycée technique	CDI	cours de théâtre, visionnage des spectacles, cours de langue
11	lycée technique	CDI	conférences, spectacles, séjours linguistiques
12	lycée technique	*CDD* mais avec une certaine continuité didactique	non spécifié
16	lycée technique	CDI	cours préparatoire des certifications
18	lycée linguistique Esabac	CDI	cours de théâtre en français avec préparation de spectacle de fin d'année
19	lycée linguistique Esabac	CDI	cours de théâtre en français avec préparation de spectacle de fin d'année
20	collège	CDI	cours de théâtre en français avec préparation de spectacle final ; séjour d'études
21	lycée linguistique	CDI	non spécifié
23	collège	*CDD*	cours de théâtre en français avec préparation de spectacle de fin d'année
24	lycée général	*CDD*	non spécifié
25	lycée technique	CDI	simulation du travail d'entreprise dans un réseau de collaboration avec la France
26	lycée linguistique	CDI	visionnage d'un spectacle théâtral en français
28	collège	CDI	visionnage d'un spectacle théâtral en français ; ciné-club
29	collège	CDI	cours l'après-midi pour approfondissement avec locutrice native

n° questionnaire du professeur	type d'établissement	situation de travail	type d'activité proposée
31	lycée technique	CDI	visionnage d'un spectacle théâtral en français ; conférences
33	collège	CDI	visionnage d'un spectacle théâtral en français ; voyage d'études
34	lycée général	CDI	cours préparatoire des certifications

D'après l'analyse des réponses, il est possible d'affirmer que ce sont surtout les professeurs ayant la garantie d'une continuité didactique qui s'engagent et proposent à leurs classes des activités de l'après-midi [223] et qu'il s'agit surtout de cours de théâtre en français ou de visionnage des spectacles en langue étrangère.

12) Vos classes suivent-elles des cours avec un collègue locuteur natif ?

Présentation de la question et résultats

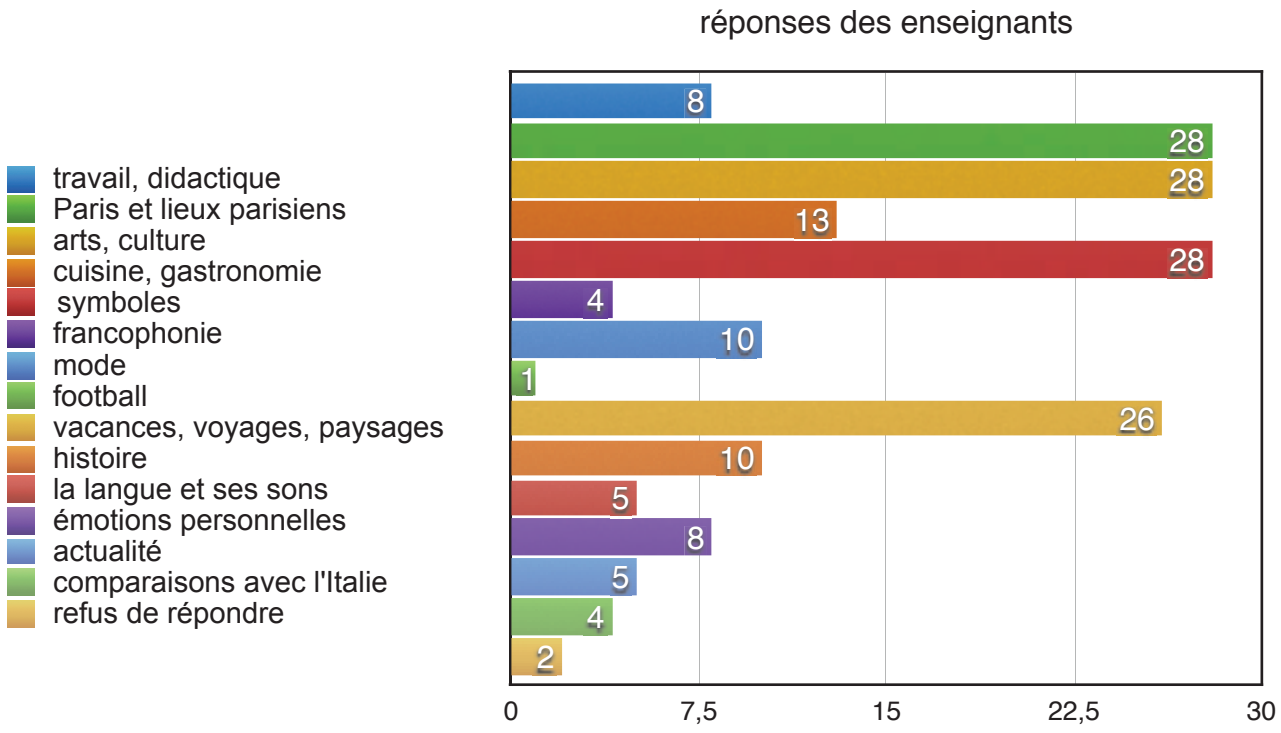


Comme nous l'avons déjà affirmé lors de l'analyse des questionnaires-apprenants, les professeurs pouvant collaborer dans des cours avec un locuteur natif sont surtout ceux de lycée général (22%), puis de lycée technique filière langues (17%) et, enfin, de collège (14%) là où l'établissent en question choisit d'en offrir la présence en échange

[223] Nous rappelons ici que l'emploi du temps des apprenants italiens prévoit 5 ou 6 heures de cours le matin, du lundi au samedi, mais pas les après-midis.

d'une contribution de la part des familles. Dans les lycées professionnels, les locuteurs natifs ne sont pratiquement jamais prévus, même si le faible nombre d'heures de langues étrangères dans le curriculum déterminait un grand besoin de ces figures. Les établissements qui ont renoncé (17%) à cette présence enrichissante à cause des difficultés financières sont des collèges et des lycées techniques.

13) Jeu des libres associations. Quand vous pensez à la France, à quoi pensez-vous ? Qu'est-ce qui vous vient à l'esprit ?



Présentation de la question et résultats

Le moment est arrivé d'étudier les représentions immédiates des enseignants à propos de la France et de tout ce que le pays évoque en eux. Nous proposons, comme nous l'avons déjà fait, d'illustrer nos résultats à travers une analyse par catégories créées *a posteriori*, une fois les réponses ouvertes repérées. Les groupes créés pour réunir les suggestions des enseignants sont représentés dans le schéma que nous allons décrire. Les réponses des enseignants étant assez articulées nous avons repéré dans chacune des

allusions à des aspects significatifs et créé les catégories autour de ces éléments, éléments qui sont donc présents, en nombre variable, dans toute réponse.

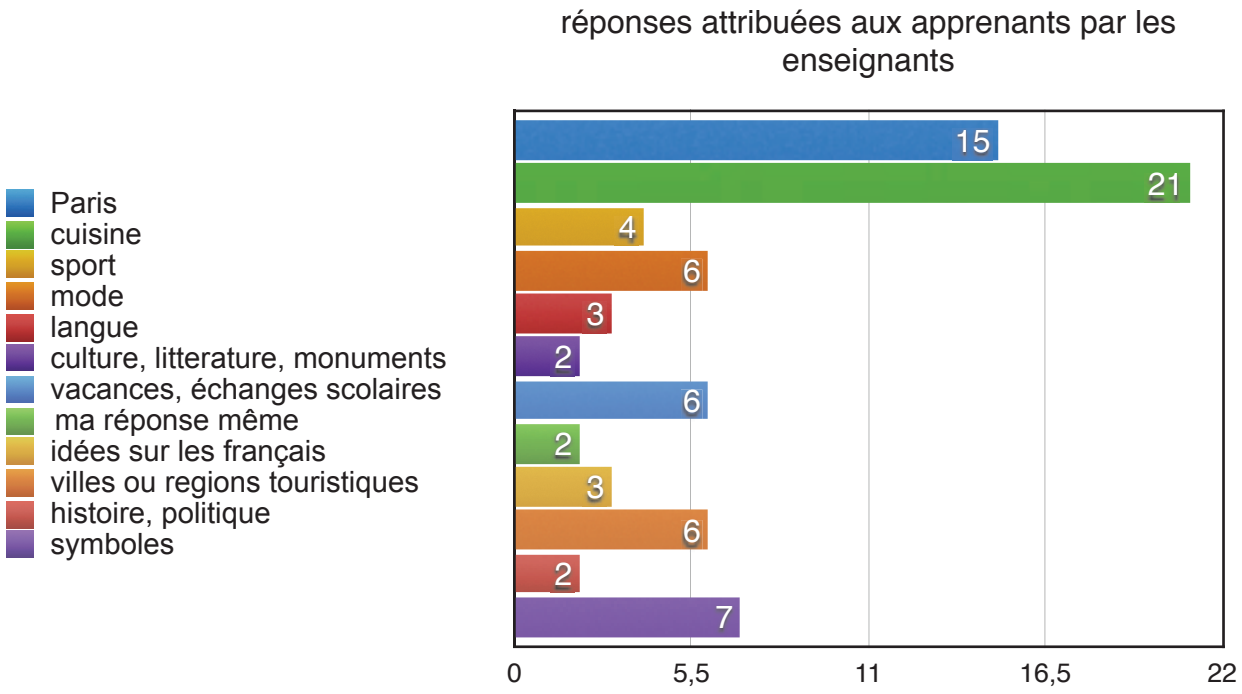
Comme dans le cas des apprenants, l'un des aspects les plus cités c'est la ville de **Paris** : les enseignants citent son nom et/ou un grand nombre de ses monuments, des lieux célèbres et des endroits chéris (les bateaux-mouches, les rues, les brasseries, les bistrots, les bouquinistes, les boulangeries, le Marais, le Quartier Latin, le musée d'Orsay, le canal Saint-Martin, l'île Saint-Louis, Belleville, la Tour Eiffel, Versailles, la Seine, Montmartre, le Moulin Rouge).

Les allusions à **l'art** et à la culture en général (la littérature, Albert Camus -le seul auteur cité ici- le cinéma, la philosophie, les musées, la musique, les chansonniers), tout comme à des **aspects symboliques** (liberté-égalité-fraternité, le patriotisme, la grandeur, l'art de vivre, le sens civique, la laïcité, "le paradis de la raison", les droits de l'homme, l'élégance, la bise, l'organisation efficace, les intellectuels, le rationalisme, le rigueur) font ex aequo avec la capitale.

En deuxième position nous trouvons les citations des **lieux visités** : le Mont Saint-Michel, la Provence, Grasse, Nice, Cannes, la Promenade des Anglais, Carcassonne, les châteaux de la Loire. Ensuite, en troisième position, nos professeurs font des allusions à la **cuisine** soit en citant le mot "cuisine", soit en mentionnant des éléments particuliers comme le vin, le beurre, "les sauces partout" (Q.8), les fromages, l'apéro, "le parfum de la baguette encore chaude" (Q. 29), "les parfums des croissants" (Q. 36).

L'**histoire** et le mot **mode** sont cités tous les deux une dizaine des fois : nous repérons surtout la Révolution et Charles de Gaulle pour la première, outre le simple mot "histoire". Successivement il est possible de trouver des allusions au **travail scolaire** (cité 8 fois) et à des **émotions personnelles** (8 fois). En continuant, nous trouvons **la langue et ses sons** (5 citations) et des **sujets d'actualité** (5 fois). La **francophonie** est nommée telle quelle par 4 enseignants, la même quantité pour ceux qui s'expriment à travers une **comparaison avec l'Italie**. Pour terminer, deux professeurs n'offrent aucune réponse à cette question, et un seul du groupe cite le **football**.

14) **Quelles pourraient être les réponses de vos apprenants à la question précédente ?**



Présentation de la question et résultats

Quand les enseignants font des hypothèses sur les idées de leurs apprenants, nous avons l'occasion de repérer des données intéressantes. Nous comparerons les hypothèses des enseignants et leurs propres réponses, ensuite leurs hypothèses et les réponses effectivement fournies par les apprenants à travers le schéma suivant.

	éléments les plus cités	éléments moyennement cités	éléments peu cités
représentations des enseignants	1. Paris 28/36 2. arts, culture 28/36 3. symboles 28/36 4. vacances, voyages 26/36	5. cuisine 13/36 6. mode 10/36 7. histoire 10/36 8. travail 8/36 9. émotions personnelles 8/36	10. la langue et ses sons 5/36 11. actualité 5/36 12. francophonie 4/36 13. comparaison avec l'Italie 4/36 14. refus de répondre 2/36 15. football 1/36
hypothèses des enseignants sur les représentations des apprenants	*1. cuisine 21/36* *2. Paris 15/36* *3. symboles 7/36*	*3. mode 6/36* *4. vacances, échanges 6/36* *5. lieux touristiques 6/36*	*6. sport 4/36* *7. langue 3/36* *8. idées sur les Français 3/36* *9. culture et monuments 2/36* *10. même réponse que l'enseignant 2/36* *11. histoire 2/36*
représentations des apprenants	1. lieux parisiens 78% 2. cuisine 59% 3. lieux touristiques 54% 4. symboles 45%	5. arts 31% 6. paysage, nature 23% 7. histoire 16% 8. sport 15% 9. expériences personnelles 15%	10. politique, actualité 11% 11. marques 9%

D'après notre enquête il n'y aurait donc pas une grande distance entre les représentations des apprenants, celles des enseignants et les représentations auxquelles ces derniers s'attendraient de la part des adolescents de leurs classes. Comme on l'a vu dans la partie précédente de ce chapitre, les apprenants associent le mot 'France' aux lieux parisiens les plus typiques et en particulier à la Tour Eiffel, ensuite à la cuisine (évoquée de manière générale avec des mots comme 'baguette, vin, fromage, crêpes,

etc.'), troisièmement on cite les villes et les régions les plus touristiques (et c'est encore Paris qui l'emporte), enfin on mentionne des symboles, des images générales telles que le drapeau et la devise français, les moustaches, l'hexagone, etc.

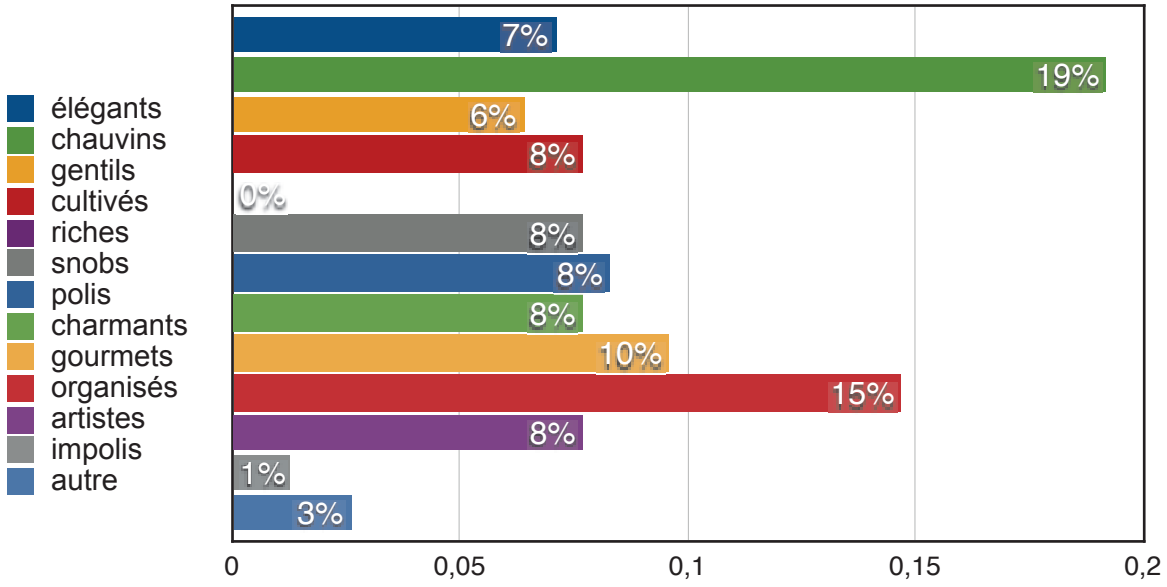
Les professeurs, eux aussi, se réfèrent premièrement à Paris (en citant la ville ou ses endroits les plus aimés) et en même temps au domaine de l'art et de la culture en général selon les préférences de chacun (cinéma, musique et, surtout, littérature). Tout de suite après viennent les voyages et les vacances. Les adultes associent donc l'idée de France à des expériences personnelles, à des souvenirs, à des habitudes adorées : leur imaginaire est construit à travers leur vécu alors que, pour les apprenants, il est plus vague, stéréotypé, composé de lieux communs (contre lesquels les professeurs ne sont pas immunisés non plus). Quand les enseignants imaginent les représentations des apprenants, ils choisissent les sujets de la cuisine, de la capitale française et des symboles les plus répandus : ils ne s'éloignent donc pas des réponses de leurs classes dont ils connaissent les perceptions. Nos questionnaires montrent que les connaissances et expériences des enseignants ne sont cependant pas 'transmises' (nous utilisons leur mot) aux apprenants de manière vivante : les notions relatives à la culture en général et aux voyages, aux lieux, en effet ne se trouvent pas dans le palmarès des apprenants, sauf dans les classes où le français a un certain poids dans leur emploi du temps. Mais encore une fois nous demandons : s'agit-il seulement d'un problème de temps à leur disposition où s'agit-il plutôt d'une habitude didactique selon laquelle les données culturelles/de civilisation restent exclues dans les filières moins intéressées aux langues étrangères ?

15) Quels adjectifs choisiriez-vous pour décrire les Français ? (plusieurs réponses possibles).

Présentation de la question et résultats

Les professeurs que nous avons interviewés jugent en principe les Français chauvins (19%) et organisés (15%) et ils révèlent donc une opinion pas exactement bienveillante du peuple dont ils enseignent la langue : le célèbre nationalisme français,

même s'il peut être perçu par les Italiens comme une valeur, n'est sans doute pas très attrayant, tout comme l'organisation, une qualité enviable, mais qui peut cacher un jugement de la part des enseignants qui, peut-être, perçoivent les Français comme rigides et intransigeants. En outre ce chauvinisme et cet esprit cartésien représentent deux parmi les plus célèbres stéréotypes à propos des Français, ce qui démontre ainsi que les professeurs (comme tous les êtres humains) ne sont pas tout à fait objectifs.



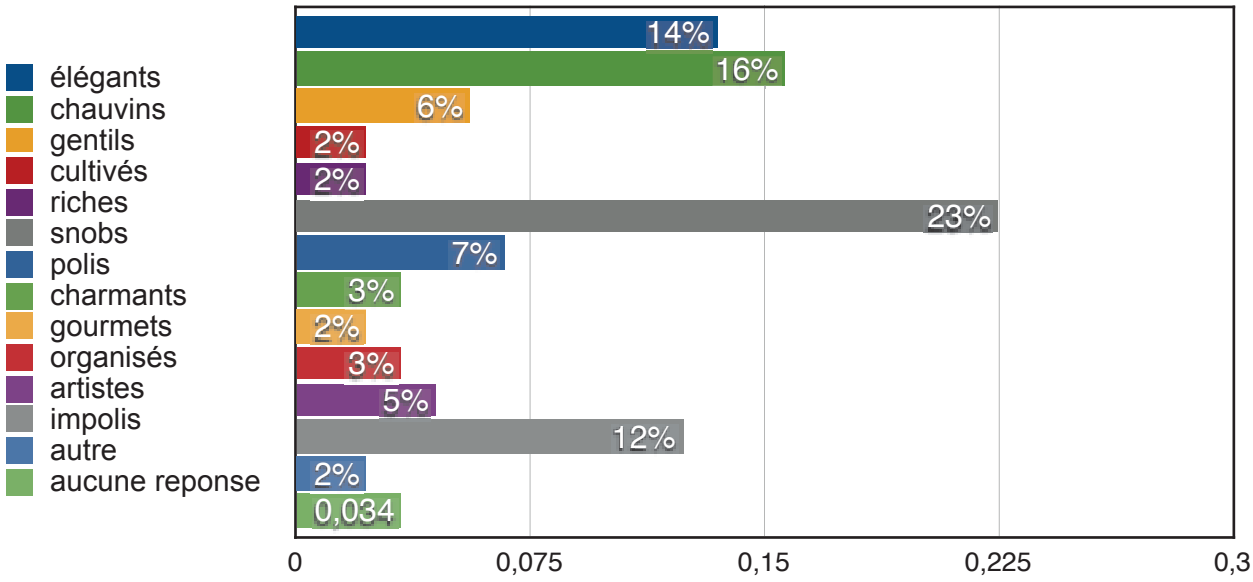
16) Comment répondraient vos apprenants ?

Présentation de la question et résultats

Nous avons voulu, encore une fois, sonder la capacité des enseignants de prévoir les réponses de leurs apprenants ; nous allons donc comparer les adjectifs choisis par les enseignants pour décrire les Français, les adjectifs utilisés par les apprenants et les hypothèses des premiers sur leurs classes .

Dans cette activité d'attribution de qualités aux Français, les distances entre enseignants et apprenants sont plus nombreuses. En effet nous avons déjà vu que les enseignants choisissent des adjectifs pas complètement positifs où qui peuvent cacher une critique tels que 'chauvins' et 'organisés'. Ici nous découvrons qu'ils attribuent même aux apprenants une vision un peu négative (avec des adjectifs supposés : 'snobs' et

‘chauvins’), là où les adolescents interviewés révèlent dans leurs réponses une représentation très idéalisée des Français qui seraient ‘élégants’ et tous des ‘artistes’.



	adjectifs les plus cités	adjectifs moyennement cités	adjectifs peu cités
adjectifs des enseignants	1. chauvins 19% 2. organisés 15% 3. gourmets 10%	4. cultivés 8% 5. snobs 8% 6. polis 8% 7. charmants 8% 8. artistes 8%	9. élégants 7% 10. gentils 6% 11. impolis 1%
hypothèses des enseignants sur les adjectifs des apprenants	*1. snobs 23%* *2. chauvins 16%* *3. élégants 14%* *4. impolis 12%*	*5. polis 7%* *6. gentils 6%* *7. artistes 5%*	*8. charmants 3%* *9. organisés 3%* *10. cultivés 2%* *11. riches 2%* *12. gourmets 2%*
adjectifs des apprenants	1. élégants 50% 2. artistes 43%	3. snobs 36% 4. gentils 35% 5. polis 34% 6. chauvins 29%	7. gourmets 23% 8. organisés 21% 9. cultivés 20% 10. riches 17% 11. charmants 17% 12. impolis 9%

17) Comment pourriez-vous définir l'attitude de vos apprenants envers votre discipline ? Si vous enseignez depuis beaucoup de temps, cette attitude a-t-elle changé dans le temps ? Et change-t-elle pendant le parcours d'études ?

Présentation de la question et résultats

Comme à l'accoutumée dans notre travail, nous allons décrire les réponses ouvertes fournies pour cette question en les présentant selon des catégories pensées *a posteriori*. Nous soulignons que trois enseignants (n°20, 26, 34) n'ont pas répondu à cette question et que donc notre tableau n'est pas tout à fait complet.

- ATTITUDE NÉGATIVE

Dans cette catégorie nous regroupons les réponses faisant état d'une attitude assez négative des apprenants envers la langue française comme discipline scolaire.

> Malheureusement les apprenants ont du mal à comprendre l'importance de l'étude d'une deuxième langue étrangère et la beauté de CETTE langue notamment : ils sont apathiques, peu conscients et peu disponibles à travailler. Cette attitude s'est aggravée pendant les années… et c'est sûr que le fait d'avoir seulement deux heures par semaine ne va pas nous aider ! [224] (Q. 1)

Pour la professeure n°2 qui enseigne depuis douze ans, l'intérêt des apprenants a changé, ils ne sont pas "curieux de connaître les autres pays, les autres civilisations". Cet avis est largement partagé par l'enseignante n°14, qui explique que les apprenants n'aperçoivent pas la nature communicative de la discipline et ne connaissent pas les

[224] "Purtroppo gli studenti faticano a comprendere l'importanza dello studio di una seconda lingua straniera, nonché la bellezza di QUESTA lingua straniera: sono svogliati, poco consapevoli e scarsamente propensi al sacrificio. Tale atteggiamento é andata peggiorando nel corso degli anni... e certo avere solo due ore alla settimana non aiuta!".

techniques d'acquisition des différentes compétences [225] ; pour elle le problème le plus important est celui du "grand antagonisme avec la langue anglaise".

La professeure n°17, qui enseigne au collège, s'en prend à la Réforme qui aurait causé le passage de trois à deux heures de français par semaine : ce serait pour cela que les apprenants sont toujours "moins motivés et plus en difficulté".

Les idées de l'enseignant n°18 nous ont beaucoup frappée, car il décrit "une attitude indifférente, voire hostile" des apprenants et il accuse les institutions françaises de ne pas protéger leur patrimoine ; il conclut en écrivant "ils ont eu heureusement l'idée de l'Esabac". Or, c'est exactement la distance entre la position qu'il occupe (professeur dans un lycée linguistique renommé) et ses propos qui nous a paru énorme, vu qu'il est difficile d'imaginer si hostiles des apprenants ayant choisi cette filière de lycée.

Le professeur n°30 enseigne dans un lycée professionnel et technique et il rapporte une attitude très répandue dans ces filières : "un grand nombre d'apprenants qui n'aiment pas la langue française, ils la considèrent une langue féminine, ils l'aperçoivent comme un fardeau… dommage!".

Les professeurs qui décrivent une attitude négative des apprenants sont donc 6 sur 36.

- ATTITUDE QUI SE TRANSFORME TOUT LE LONG DES ÉTUDES

La plupart de nos enseignants (14 sur 36) mentionnent une attitude-apprenants qui change pendant les années du collège ou du lycée : cette description nous semble très véridique, car, il ne faut pas l'oublier, on est en train d'observer des adolescents, dont les transformations sont ou peuvent être remarquables et continues.

La professeure n°6 raconte que ses apprenants aiment davantage l'anglais et imaginent les Français comme des maniaques des accents, mais, malgré cela, ils montrent une certaine curiosité si on les motive constamment et ils sont fascinés par l'utilisation des technologies en FLE ; elle se plaint sérieusement d'une capacité d'attention qui baisse de plus en plus.

---

[225] Personnellement nous trouvons cet avis surprenant car la collègue se plaint du manque des notions et des habiletés qu'elle serait censée enseigner…

D'après les enseignants n°9, 11 (ce dernier souligne l'importance médiocre que le Ministère accorde à la deuxième langue étrangère), 22 et 31 l'attitude des apprenants s'améliore pendant les trois dernières années de lycée quand ils entrent dans les spécificités de leur parcours (la langue commerciale, l'actualité ou la littérature et la civilisation selon les filières) : ces professeurs insistent sur la nécessité de les impliquer dans les activités (n°11) et sur l'importance des données culturelles pour les motiver (n °22).

Selon l'enseignante n°35 l'amélioration de l'attitude dépend du processus de maturation des apprenants au cours des années du lycée. La professeure n°27 met en évidence, elle aussi, combien "la motivation des apprenants dépend de la capacité de l'enseignant de valoriser la discipline et les jeunes qu'il a devant lui".

Dans le questionnaire-enseignant n°21 nous lisons que les apprenants de cette collègue de filière linguistique, même si motivés, se découragent beaucoup pour les difficultés de l'écrit qui augmentent pendant les années de lycée. La professeure n°36 trouve que les apprenants associent la langue française à l'étude de la grammaire et elle a créé un parcours multimédia pour l'expliquer : cette approche améliore constamment l'attitude de ses apprenants.

D'après l'expérience de l'enseignant n°24 les apprenants sont intéressés à la langue, mais très peu curieux du point de vue culturel.

La collègue n°16 raconte d'une attitude positive qui s'était développée grâce à un échange effectué, suivie d'un éloignement et d'une forte déception à cause du silence soudain des correspondants français.

- ATTITUDE POSITIVE

Les enseignants 6, 12, 13 et 23 décrivent une attitude assez positive qu'il faut toujours stimuler ; les n°3, 5, 7, 8, 10, 15, 19, 25, 28 29 (donc 10 sur 36) parlent d'une attitude tout à fait favorable à la discipline et certains parmi eux écrivent des phrases intéressantes que nous allons décrire.

La professeure n°3 enseigne au collège et voit que les apprenants aiment le français, le trouvent plus intéressant que l'anglais [226] ; elle se plaint pourtant du fait que la discipline est très "immobile" au collège, le parcours varie très peu [227] .

Les enseignants n° 7, 8 jugent positivement l'attitude de leurs apprenants : la première a choisi d'offrir plus de temps à la littérature et à la civilisation, la deuxième de se concentrer davantage sur la production orale et la phonétique.

Dans le questionnaire-enseignant n° 10 nous trouvons la description des apprenants idéals : "intéressés à découvrir les aspects culturels, curieux des différences entre les peuples, enthousiastes pour la richesse de la littérature" ; l'avis de la collègue n °15 est plus nuancé et ses apprenants seraient motivés, "grâce à la variété des activités proposées, mais passifs dans l'étude personnelle et l'application".

Les professeures n° 25 et n° 29 sont satisfaites de l'attitude de leurs apprenants : la première enseigne dans un lycée technique et vise à transmettre "des compétences communicatives, vraiment utiles", l'autre, au collège, mise sur la découverte d'une "civilisation proche et en même temps éloignée de nous" et raconte de l'enthousiasme de ses apprenants qui, le plus souvent, travaillent de manière responsable.

- ANALYSE APPROFONDIE DE LA SITUATION

Deux enseignants nous offrent, à l'intérieur de leurs réponses, des détails intéressants pour encadrer la situation des apprenants.

La professeure n°19, qui enseigne depuis plus de 20 ans au lycée linguistique (section Esabac), raconte :

> Il est clair que l'attitude de mes apprenants envers le français dépend du type d'école qu'ils ont choisie (entre les établissements professionnels et les lycées il y a un abîme!), mais j'ai

[226] Cela pourrait être la conséquence du fair qu'il étudient l'anglais depuis l'école primaire et que la deuxième langue étrangère représente alors une grande nouveauté.

[227] Cette réponse nous surprend car la collègue semble ne pas envisager qu'elle libre de changer son parcours pour offrir et s'offrir des variations représentant un élément important car rien est moins efficace qu'un professeur victime de l'ennui et de la répétitivité.

remarqué des changements au cours des années : quand l'anglais n'était pas obligatoire et qu'il fallait choisir entre le français et l'anglais, j'ai vu de véritables croisades des parents et des apprenants contre le français ! Maintenant les choses ont changé et heureusement les apprenants abordent volontiers l'étude du français, étude qui logiquement ne se limite pas aux structures morpho-syntaxiques, mais comporte une analyse approfondie de la civilisation au sens le plus large. Un élément fondamental pour faire aimer et non pas subir l'étude du français c'est un enseignant qui transmet sa passion pour la discipline ! Tout au long des études l'attitude des apprenants de transforme, souvent elle s'améliore, lorsque l'on analyse les oeuvres littéraires dans lesquelles les apprenants peuvent trouver des affinités par rapport à leur vécu ou quand nous proposons des parcours interdisciplinaires avec d'autres disciplines, par exemple histoire ou histoire de l'art [228] (Q. 19)

La collègue n°28 qui enseigne au collège souligne un autre aspect important :

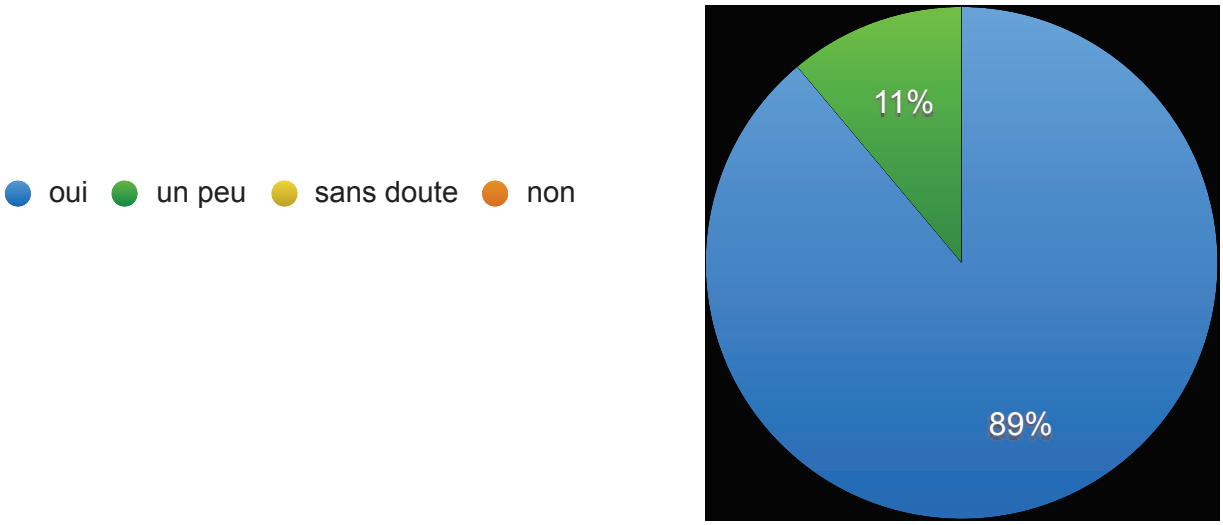
Ils sont très intéressés à la civilisation, mais, très souvent, pas à même de faire face à l'étude de la grammaire à cause des lacunes profondes à partir de la langue maternelle et d'une faible habitude à l'étude personnelle [229] (Q. 28).

---

[228] "Ovviamente l'atteggiamento dei miei studenti verso il francese è dipesa molto dal tipo di scuola che frequentano (tra Istituti Professionali e Licei c'è un abisso!),ma ho notato cambiamenti nel corso degli anni: quando l'inglese non era obbligatorio come prima lingua e alla scuola media (anche superiore) l'alternativa era il francese, ho assistito a vere e proprie crociate di genitori e alunni contro il francese! Ora, per fortuna, le cose sono cambiate e gli studenti affrontano volentieri lo studio del francese, che chiaramente non si limita alle strutture morfosintattiche, ma implica un'analisi approfondita della civiltà nella più ampia accezione del termine. Un elemento indispensabile affinché gli studenti amino (o comunque non subiscano) lo studio del francese è che l'insegnante trasmetta la sua passione per la materia! Durante il percorso di studi a volte l'atteggiamento cambia (spesso migliora) quando si analizzano opere letterarie in cui gli studenti possono ritrovare elementi ed affinità con le proprie esperienze personali, oppure quando si propongono percorsi interdisciplinari con altre materie (ad esempio storia o storia dell'arte)".

[229] "Molto interessati all'aspetto civilisation, spesso incapaci di affrontare la parte di grammaticale per evidenti lacune provenienti dalla L1 oltre che da un lavoro personale poco puntuale".

18) D'après vous la France exerce-t-elle une influence politique, économique, culturelle dans le monde ?

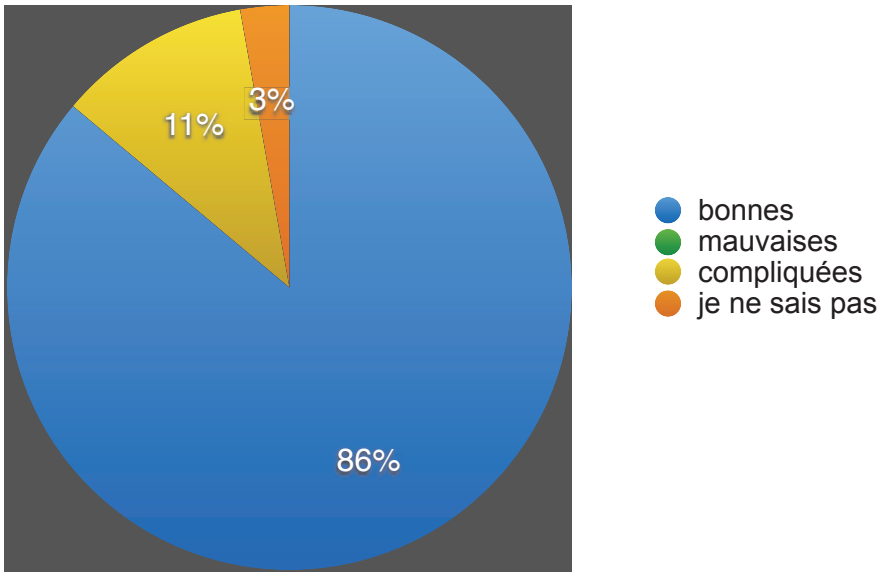


Présentation de la question et résultats

Tous nos enseignants pensent que l'influence française internationale est importante. Il n'est pas possible de trouver une caractéristique commune pour les 4 enseignants qui ont répondu "un peu" à notre question : il s'agit de deux professeurs de collège et deux de lycée général, trois parmi eux enseignent depuis plus de vingt ans, un seul depuis moins de 10 ans.

Nous avons décidé d'insérer cette question, car, pendant des conversations entre collègues, nous avons aperçu plusieurs fois une certaine amertume à ce sujet, sentiment qui semble absent dans ces réponses. Cependant, si nous lisons en filigrane des phrases précédentes à propos de l'attitude des apprenants, il est possible d'apercevoir une certaine nostalgie pour une époque où la France et la langue française étaient sûrement en au premier plan au moins d'un point de vue culturel et qu'il était moins ardu de convaincre de l'utilité, de l'intérêt, du charme de l'étude de cette langue.

19) Comment jugez-vous les relations entre la France et l'Italie ?

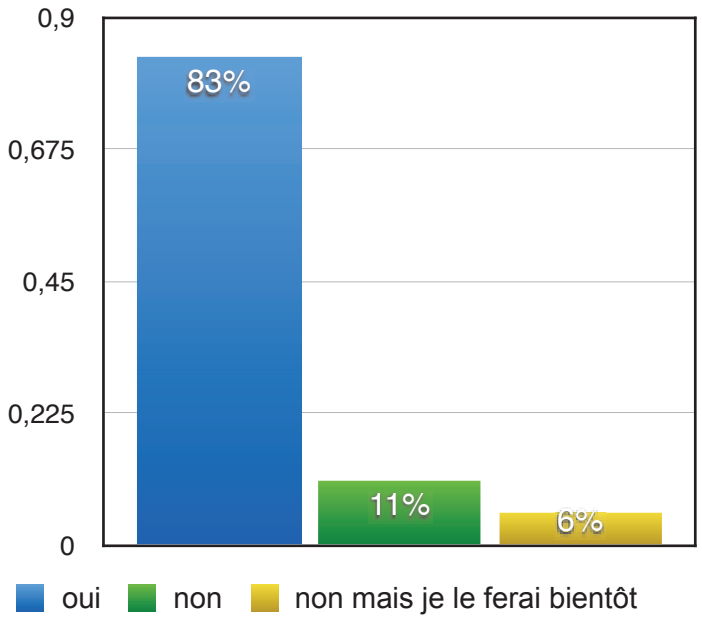


Présentation de la question et résultats

Les professeurs interviewés, nous l'avons vu, n'ont pas toujours une opinion positive des Français : comment jugent-ils alors les relations entre nos deux pays ?

D'après les réponses à notre disposition, les rapports entre la France et l'Italie sont bons pour 86% des enseignants, compliqués selon 11%. Personne ne juge les relations entre ces deux pays mauvaises, seuls 3% optent pour la réponse "je ne sais pas". Les enseignants qui considèrent compliquées les relations entre la France et l'Italie sont les mêmes qui ont estimé discrète l'influence française à l'échelle internationale.

20) Pendant la dernière année avez-vous été en France ou dans un autre pays francophone ? Si oui, lequel ?



Présentation de la question et résultats

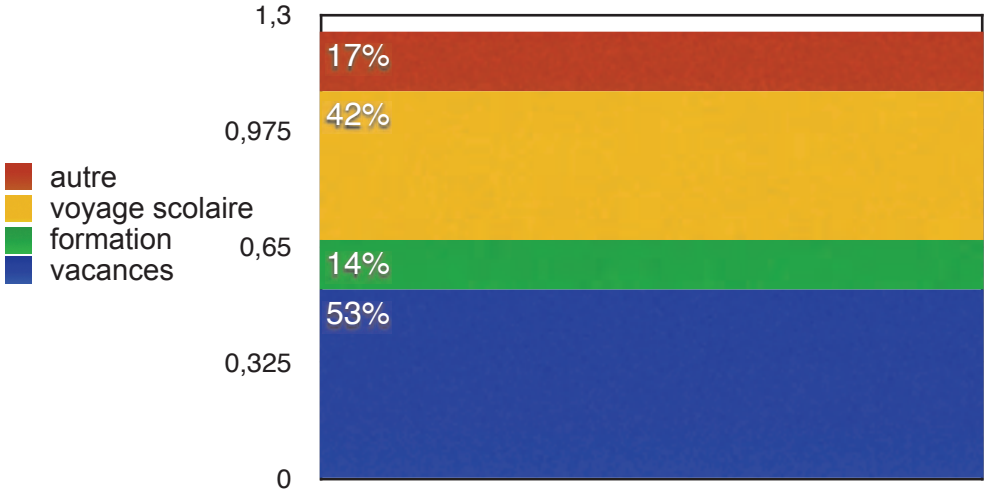
Nous avons réputé très important de connaître la typologie et la quantité de contacts avec la France (ou autre pays francophone) de la part de nos professeurs : il est en effet indéniable qu'une fréquentation constante et la plus approfondie possible avec la francité aide dans la pratique ou dans le perfectionnement des connaissances linguistiques, permet de connaître l'actualité du pays, offre des stimuli continus pour la didactique grâce au rapport avec la réalité du pays, à sa mentalité et à ses habitudes.

Les enseignants interviewés ont beaucoup voyagé en France (ou dans d'autres pays francophones) pendant la dernière année (30 professeurs sur 36). Les quatre enseignants qui ne l'ont pas fait représentent 11% de notre total, ils enseignent au collège (1), au lycée technique (2) et au lycée général (1). Deux enseignants ont répondu "non, mais j'ai l'intention de le faire au plus tôt": ils enseignent au lycée professionnel et technique.

La globalité de nos réponses contredit, heureusement, nos attentes puisque ce ne sont pas forcément les enseignants de lycée professionnel, où notre discipline n'est pas très importante et la motivation professionnelle pourrait baisser, qui auraient renoncé à

se rendre en France (ou dans d'autres pays francophones) et même le seul qui n'a pas fait cette expérience cette année a l'intention de l'accomplir prochainement.

21) Si vous avez répondu affirmativement, quelle a été la raison de votre voyage ?



Présentation de la question et résultats

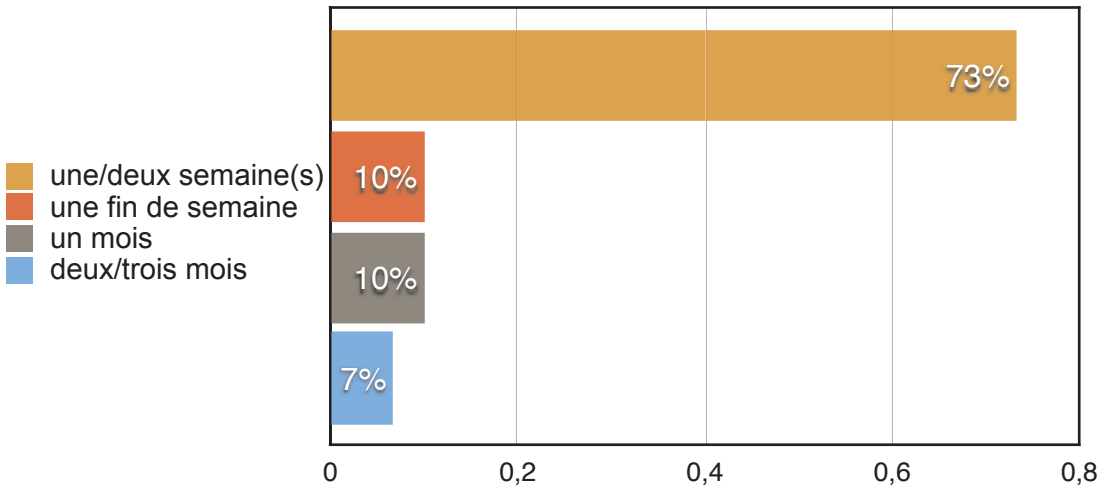
Nous ne pensons pas que la raison d'un séjour indique la qualité de celui-ci, mais, dans le cas de notre enquête, nous avons jugé nécessaire d'approfondir cet aspect.

La plupart des professeurs ayant séjourné en France (ou dans d'autres pays francophones) pendant la dernière année l'a fait à l'occasion de vacances (19) et/ou pour un voyage scolaire (15) ; puis pour des raisons non explicitées, ou pour une formation (5). En effet beaucoup d'enseignants ont choisi plusieurs options indiquant ainsi qu'ils se sont rendus en France (ou dans d'autres pays francophones) plusieurs fois pendant la dernière année.

Les professeurs ayant voyagé pour des vacances travaillent au collège (9 sur 36), au lycée général (5), au lycée professionnel (3), au lycée technique (2) ; ceux qui ont voyagé lors d'un programme scolaire enseignent au collège (6), au lycée professionnel (5) au lycée technique (4). Cette donnée nous confirme la très faible internationalisation des lycées professionnels, due aussi à la grande présence d'enseignants vacataires. La formation a été l'occasion pour partir pour un seul

enseignant de collège, deux professeurs de lycée technique, un enseignant de lycée général et un autre de lycée professionnel. Cet aspect se montre alors comme un point de faiblesse, car, tout en considérant même de simples vacances des occasions très précieuses de perfectionnement et d'observation, il faut souligner que la fréquentation des cours de formation à l'étranger est très rare parmi les enseignants italiens, notamment pour des raisons économiques.

22) Combien de temps a duré votre séjour ?



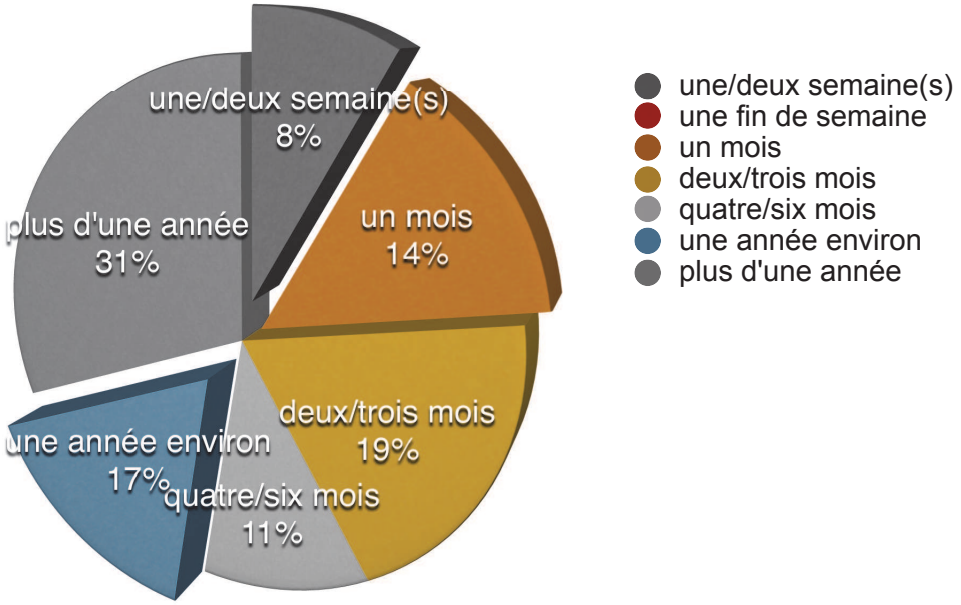
Présentation de la question et résultats

La durée moyenne d'un séjour participe elle aussi à en définir l'importance et nos enseignants sont restés en France (ou dans d'autres pays francophones) probablement pendant environ 10 jours puisque la plupart d'entre aux, précisément 22 professeurs, ontrépondu "une/deux semaines". Trois enseignants se sont rendus en France (ou dans d'autres pays francophones) pour une fin de semaine, trois autres ont eu la chance d'y rester pendant un mois [230] . Seulemnt deux enseignants y ont vécu pendant deux mois :

[230] Il faut peut-être rappeler que le calendrier scolaire italien a très peu de vacances pendant l'année mais garantit de très longues vacances l'été : en effet les examens terminent fin juin pour le collège et début juillet pour les lycée et les cours ne reprennent qu'à la mi-septembre (même si les emplois du temps de professeurs les implique pour le début du mois de la rentrée).

il s'agit de collègues français et ils se rendent sans doute en France l'été pour rejoindre leurs familles.

23) Combien de temps a duré le séjour le plus long que vous avez fait en France ou dans d'autres pays francophones ?



Présentation de la question et résultats

Comme les hasards de la vie peuvent parfaitement faire varier la fréquentation du pays dont on enseigne la langue, il nous a paru important de questionner les enseignants à propos du séjour le plus long jamais effectué dans un pays où l'on parle français.

D'après nos résultats, beaucoup d'enseignants ont effectué des séjours importants (onze pendant plus d'une année, six pendant une année environ), encore onze ont séjourné à l'étranger pendant un certain nombre de mois (entre deux et six). L'état des choses se révèle alors meilleur par rapport à nos attentes puisque nous nous attendions à la présentation de séjours plus courts : tout en considérant que l'on pourrait être en train d'analyser des réponses qui ne correspondent pas totalement à la

réalité pour les raisons déjà citées [231], nous savions qu'un tel palmarès amènerait à imaginer une compétence linguistique d'un niveau assez haut, donnée qui serait très importante.

Huit collègues seulement ne sont restés à l'étranger que pendant une période d'une à quatre semaines.

Nous allons décrire dans le détail la situation, en explicitant aussi le type d'établissement d'enseignement :

- la plupart des professeurs interviewés (31%) ont séjourné dans un pays où l'on parle français pendant plus d'une année : il s'agit de quatre enseignants de collège, quatre de lycée général et trois de lycée technique ;
- ensuite 19% sont restés pendant deux ou trois mois : trois enseignants de collège, trois de lycée technique, un de lycée général ;
- 17% pendant presque une année : quatre professeurs de collège, un de lycée professionnel un de lycée général ;
- 14% pendant un mois : deux professeurs de collège, un de lycée professionnel, un de lycée technique et un de lycée général ;
- 11% pendant une période entre quatre et six mois : deux enseignants de lycée général, un de lycée technique, un de lycée professionnel ;
- 8% pendant une ou deux semaines seulement : deux enseignants de lycée technique, un de lycée professionnel.

24) Avez-vous des contacts habituels avec la langue au-delà des moments de travail ? (lectures, télévision, radio, amitiés...).

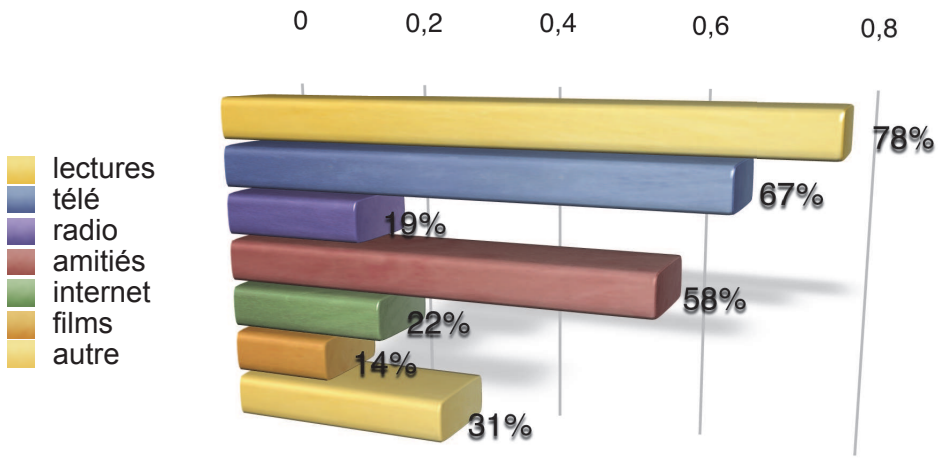
Présentation de la question et résultats

Puisque les séjours ne sont pas suffisants pour garder les contacts linguistiques et culturels avec un pays et sa civilisation, nous avons demandé aux enseignants de nous illustrer quel type de proximité à la francité ils vivent.

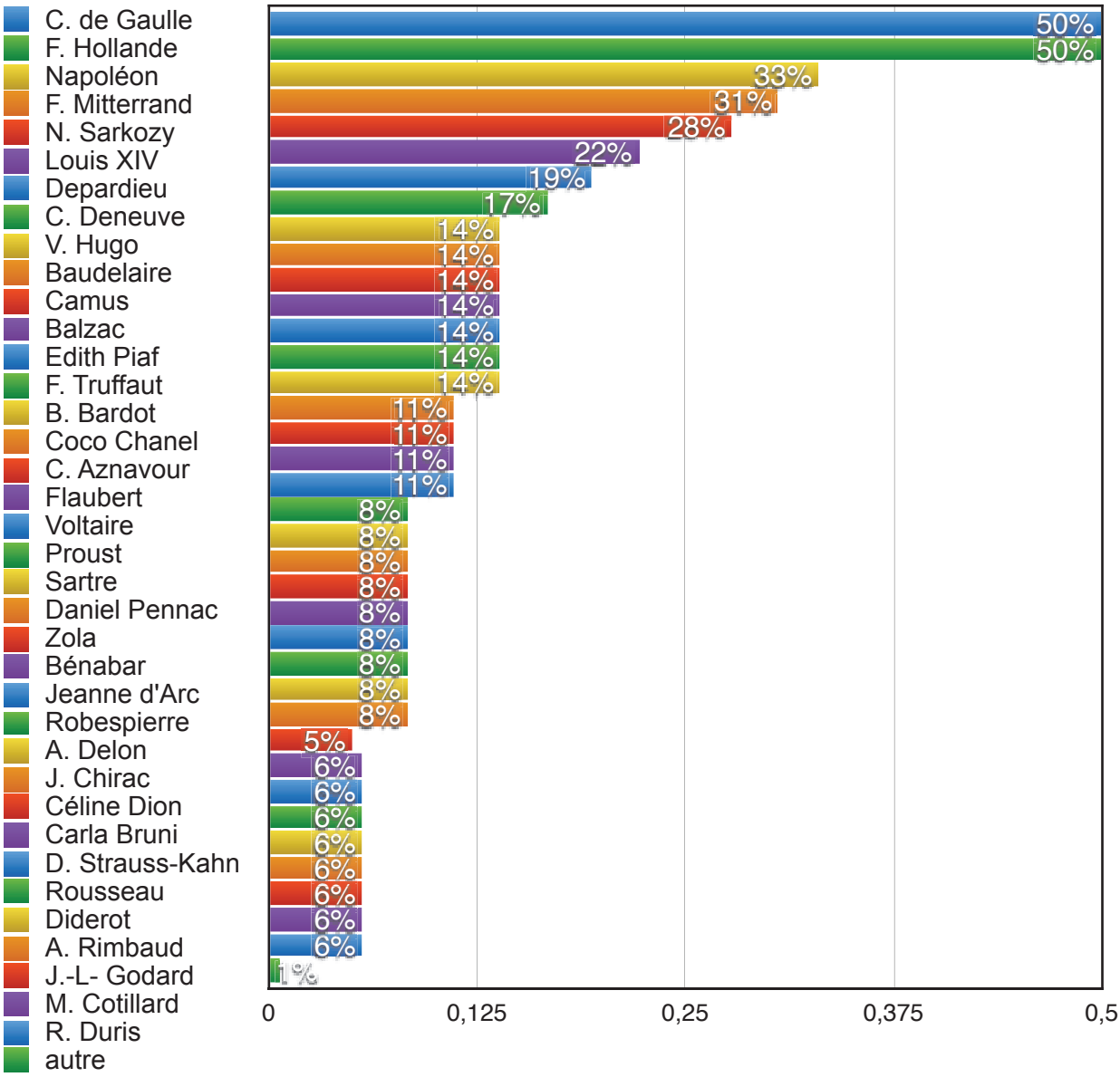
231

Nos professeurs utilisent surtout (78%) les lectures et la télévision (67%) pour rester familiarisés avec la langue et l'actualité du pays : cette donnée s'explique sans doute par la formation littéraire typique de presque tout enseignant de langue étrangère et grâce à la facilité de l'utilisation de la télé. Troisièmement (58%) les professeurs profitent des amitiés créées dans le temps ; ensuite ils exploitent (22%) le net et la radio (19%) ; seulement 14% s'intéressent au cinéma. Les pourcentages concernant Internet et le cinéma nous impressionnent négativement, car nous nous attendrions à des emplois plus importants du NET et à un goût plus marqué pour le cinéma, phénomène culturel très important en France et permettant une prise directe sur "l'air du temps" dans le pays.

31% des enseignants nous indiquent aussi la réponse "autre", mais sans spécifier leurs choix.



25) Préparez une brève liste des personnages français qui vous viennent à l'esprit (du passé ou du présent et de tout domaine).



Présentation de la question et résultats

Comme on l'avait fait fait pour les apprenants, nous demandons aux enseignants de dresser leur liste de personnages. Le schéma suivant, qui représente les réponses obtenues, montre bien la polarisation des idées de nos professeurs.

François Hollande et Charles de Gaulle sont les personnages les plus cités (indiqués par 18 enseignants sur 36) puis Napoléon Ier, François Mitterrand et Nicolas

Sarkozy suivent à une certaine distance (12, 11 et 10 citations chacun) ce qui confirme la présence très forte des hommes politiques dans l'imaginaire des enseignants de FLE en Italie. Un célèbre personnage historique, Louis XIV, est cité 8 fois. Nous revenons à la politique avec René Coty, Lionel Jospin, Robert Badinter, Christine Lagarde (1 fois) et Strauss Kann (2).

Le cinéma est représenté par Gérard Depardieu et Catherine Deneuve (7 et 6 citations) et ensuite par François Truffaut et Brigitte Bardot (5 citations chacun) ; Alain Delon et J.-L. Godard seront cités respectivement 3 et 2 fois. Juliette Binoche, Marion Cotillard et Romain Duris sont cités deux fois eux aussi, par contre Daniel Auteuil, Isabelle Adjani, Simone Signoret, Sophie Marceau, Audrey Tautou, Guillaume Canet, Catherine Frot, Gerard Jugnot, Coluche, Fernandel, Gad Elmaleh sont cités une fois et n'apparaissent pas dans notre schéma.

La musique française est présente dans l'imaginaire de nos enseignants, mais pas énormément : ils citent Edith Piaf (5 fois), Charles Aznavour (4 fois), Bénabar (3 fois), Celine Dion, Dalida, Jacques Brel, Georges Brassens, Yves Montand et Zaz (2 fois). Serge Gainsbourg, Guy Béart, Charles Trenet, Juliette Gréco, Patrik Bruel, Léo Ferré, Patricia Kaas, Lara Fabian, Sylvie Vartan, Yves Duteil, Grand Corps Malade, Garou, Roch Voisine, Hélène Segara ne sont cités qu'une seule fois.

Les écrivains sont très présents, mais ils sont cités moins que nous nous attendions : les plus aimés sembleraient être Victor Hugo, Charles Baudelaire, Albert Camus, Honoré de Balzac (tous cités 5 fois), suivis par Gustave Flaubert et Voltaire (cités 4 fois), puis par Guy de Maupassant, Émile Zola, Marcel Proust, Jean-Paul Sartre, Daniel Pennac (3 fois), enfin par Pierre Corneille, Molière, Jean-Jacques Rousseau, Denis Diderot, Arthur Rimbaud, Simone de Beauvoir et Marguerite Duras (cités 2 fois). Michel de Montaigne, Montesquieu, Jean Racine, Blaise Pascal, René Descartes, Choderlos de Laclos, Stendhal, F.-René de Chateaubriand, Marquis de Sade, Alexandre Dumas, Paul Eluard, Guillaume Apollinaire, André Schwarz-Bart, Jacques Prévert, Marguerite Yourcenar, Antoine de Saint-Exupéry, Jean-Claude Izzo, Michel Foucault, Fred Vargas, Tahar Ben Jelloun, Stephane Hessel, Philippe Claudel, Aimé Césaire, Amélie Nothomb, Muriel Barbery sont tous cités une fois.

Les enseignants citent aussi des artistes comme Pierre-Auguste Renoir, Edgar Degas (2 fois), Marc Chagall, Auguste Rodin, Paul Gauguin, Claude Monet, Odillon Redon (1 fois).

Parmi les personnages historiques cités, nous trouvons Jeanne d'Arc (3 fois), François Ier et Maximilien de Robespierre (2 fois), enfin Henri IV, Richelieu, Louis XVI, Philippe Pétain, Vercingétorix (1 fois).

Les personnages des bandes dessinées ne manquent pas dans l'imaginaire de nos professeurs, en particulier Astérix, Tintin, Bocassine, le petit Nicolas (cités tous une seule fois).

Le sport est présent avec des citations de footballeurs indiqués une fois : Frank Ribéry, Zinedine Zidane, Michel Platini.

La haute couture est citée à travers les noms de Coco Chanel (4 fois) et de Louis Vuitton (1 fois)

Les sciences sont représentées par Marie Curie, citée seulement 2 fois.

Nous avons aussi repéré des références à la musique classique grâce à un enseignant qui cite François Couperin et Jean-Philippe Rameau.

4.2.2 ANALYSES CROISÉES

Nous avancerons encore dans l'étude des questionnaires-enseignants en proposant quelques analyses croisées sur les aspects jugés les plus intéressants afin de trouver des réponses à nos questions, que nous allons rappeler ici : quelle idée de France possèdent les apprenants et quelle connaissance ont-ils de la langue française ? Quel type d'enseignement reçoivent-ils ? Quelles sont les représentations de leurs enseignants ? Avant de procéder, nous soulignons encore que notre étude ne prétend pas avoir une validité statistique *strictu sensu* (par exemple le rapport entre typologies d'établissements participants n'est pas homogène, donc les comparaisons n'offrent pas des réponses objectives), elle désire photographier une situation, révéler des tendances sur lesquelles réfléchir.

A. Croisement attitudes des apprenants et ...

– aspects considérés les plus importants par le professeur

Les enseignants qui décrivent assez négativement l'attitude des apprenants envers la discipline sont souvent ceux qui considèrent la langue l'aspect le plus important à apprendre (es. n°18 qui parle d'une attitude hostile). La langue est toujours l'élément principal pour les professeurs qui décrivent des classes peu curieuses du point de vue culturel, comme le n°24.

Ceux qui illustrent d'attitudes positives des apprenants ont exprimé des palmarès différents sur les trois aspects :

- le contexte est à la première place, suivi de la civilisation pour le n°5 (qui parle d'une attitude intéressée) ;
- le contexte gagne, suivi par la langue et la civilisation, pour les n°10, 11 et 22 (ce dernier parle de classes d'abord fermées puis épanouies par l'étude de la civilisation) ;
- le n°31 et n°35 placent eux aussi le contexte sur le podium, suivi par la langue et par la civilisation, mais dans le premier cas les apprenants se passionnent à la civilisation, dans l'autre on nous raconte que le déclic est représenté par une approche multimédia à la grammaire ;
- le n°25 décrit des apprenants qui veulent apprendre à communiquer et son palmarès prévoit la langue en première place, puis le contexte et enfin la civilisation ;
- les apprenants sont très intéressés à la civilisation selon l'enseignante n°28 qui, en effet, établit ses préférences dans l'ordre langue-civilisation-contexte ;
- le classement civilisation-langue-contexte est très cohérent dans le cas de la professeure n°29 qui dit proposer la découverte d'une culture à des apprenants très curieux.

Nous pouvons donc avancer quelques réflexions générales : pour ce qui est des situations représentées par nos questionnaires, les enseignants indiquant de viser la langue et ses normes décrivent souvent des classes peu intéressées ou peu compétentes culturellement ; les professeurs qui déclarent miser sur la communication conceptualisée ou la civilisation parlent de classes plus motivées.

- supports didactiques utilisés

Puisque nous trouvons que les supports didactiques déclarés par les enseignants peuvent avoir été confondus avec les outils employés pour préparer les cours, en ce qui engendrerait des réponses peu vraisemblables, nous éviterons de mettre en relations ces données avec l'attitude des apprenants de manière systématique. D'ailleurs, la lecture globale des questionnaires ne nous a pas montré un lien considérable entre cet aspect et l'attitude des apprenants.

- activités extracurriculaires

Nous avons vu que les activités en dehors de l'horaire scolaire sont offertes par un groupe considérable d'enseignants (20 sur 36), mais, il faut le rappeler, nous ne nous référons qu'à notre groupe d'interviewés, c'est-à-dire à des professeurs déjà assez ouverts et disponibles pour participer à une enquête de doctorat, donc assez probablement capables d'accueillir d'autres propositions provenant à leur établissement de l'extérieur.

Est-ce qu'alors ces enseignants dont les classes font aussi des activités l'après-midi trouvent que l'attitude des apprenants est meilleure ? La relation activités extracurriculaires- appréciation ne semble pas obligée.

Parmi les enseignants qui racontent des attitudes très positives de leurs classes les activités extracurriculaires ne sont pas toujours proposées : aucune activité pour les n°3, 8, 15 ; cours de théâtre en langue et préparation d'un spectacle pour les n° 7, 10 et 19 ; simulation d'entreprise pour le n°25 ; cours avec une locutrice native pour le n°29.

Là où l'attitude des apprenants change pendant les années, nous trouvons des professeurs qui ne proposent pas d'activités extracurriculaires (n°9, 22, 27,35) ; des enseignants qui organisent des activités qui ne sont pas décrites dans le questionnaire (n°21,24) ; d'autres qui accompagnent leurs classes à des représentations en langue étrangère (n°11, 31) ; une seule qui offre un cours pour la préparation aux certifications (n°16).

Si l'attitude des apprenants est négative, le plus souvent les activités extracurriculaires ne sont pas présentes (n°2, 17, 14, 30), mais il peut y avoir le cas du n °18 (préparation d'un spectacle en langue étrangère) et du n°12 (activité non spécifiée).

- présence d'un locuteur natif

Cette présence est-elle une variable fondamentale pour motiver les apprenants ? D'après notre analyse il n'est pas possible de choisir cet élément comme facteur clé pour comprendre d'où la motivation des apprenants naît parce que les locuteurs natifs sont désormais présents seulement dans les filières linguistiques des lycées généraux ou techniques, établissements choisis forcément par des jeunes intéressés à l'étude des langues.

- séjour en France pendant la dernière année ; raison du séjour ; séjour le plus long effectué

Les enseignants gardant un lien actif avec la France sont-ils aussi ceux qui peuvent apprécier une meilleure attitude de leurs apprenants envers la discipline ?

La nature des séjours enseignants a-t-elle des conséquences sur la disposition des apprenants selon la description des enseignants ?

Et les apprenants les plus impliqués (selon les enseignants) sont-ils ceux dont les professeurs connaissent très bien la France pour y avoir véculongtemps ?

Essayons de répondre à toutes ces questions d'abord à travers le schéma suivant où nous avons noté :

- l'attitude des apprenants décrite par les enseignants (N = négative, P = positive, AP = assez positive, C = change au cours des études ; nrp = ne répond pas) ;
- puis la raison du dernier séjour effectué par les professeurs (V = vacances, F=formation, S = voyage ou échange scolaire).

questionnaire	attitude apprenants	voyage dernières années	raison dernier séjour	séjour le plus long
1	**N**	**oui**	**V**	**un mois**
2	**N**	**oui**	**V, F**	**un mois**
3	***P***	*oui*	*V*	*environ une année*
4	C	oui	V, F, S	deux/trois mois
5	***P***	*oui*	*V*	*deux/trois mois*
6	C - AP	oui	S	un mois
7	***P***	*oui*	*V*	*quatre/six mois*
8	***P***	*oui*	*S*	*environ une année*
9	C	oui	S	deux/trois mois
10	***P***	*oui*	*S*	*deux/trois mois*
11	C	oui	V, F, S	un mois
12	AP	non, mais je le ferai	/	une/deux semaines
13	AP	oui	V	quatre/six mois
14	**N**	**non**	**/**	**une/deux semaines**
15	***P***	*oui*	*S*	*deux/trois mois*
16	C	oui	/	plus d'une année
17	**N**	**oui**	**S**	**environ une année**
18	**N**	**oui**	**V, S**	**plus d'une année**
19	***P***	*oui*	*V, S*	*deux/trois mois*
20	nrp	oui	V, S	environ une année
21	C	oui	F, S	plus d'une année
22	C	oui	V	plus d'une année
23	AP	oui	V	environ une année
24	C	oui	V, S	plus d'une année
25	***P***	*non, mais je le ferai*	*/*	*une/deux semaines*
26	nrp	oui	V	un mois
27	C	non	/	quatre/six mois
28	***P***	*oui*	*V, S*	*plus d'une année*

questionnaire	attitude apprenants	voyage dernières années	raison dernier séjour	séjour le plus long
29	***P***	*non*	*/*	*plus d'une année*
30	**N**	**oui**	**V**	**environ une année**
31	C	oui	S	quatre/six mois
32	C	oui	V, S	plus d'une année
33	C	oui	S	deux/trois mois
34	nrp	oui	S	plus d'une année
35	C	non	/	plus d'une année
36	C	oui	V, f, S	plus d'une année

Comme le tableau montre la situation dans sa globalité, nous pouvons affirmer que, dans le cas des professeurs concernés, les professeurs qui remarquent une faible motivation en classe (n°1, 2, 14, 17, 18, 30) n'ont pas le même parcours. En effet, sauf le n°14 ils ont tous voyagé en France pendant la dernière année, et ils l'ont fait pour des raisons différentes (même si les vacances l'emportent). Trois parmi eux n'ont jamais vécu l'expérience de vivre en France ou dans d'autres pays francophones pendant longtemps (un mois au maximum pour les n°1 et 2, une/deux semaines pour le n°14), mais les autres (n°17, 18, 30) sont censés bien connaître le pays et avoir un bon niveau de langue (séjours pendant une année, voire plus).

Également, si l'on observe la situation des professeurs décrivant une attitude nettement positive de leurs classes (n°3, 5, 7, 8, 10, 15, 19, 25, 28, 29), on s'aperçoit que leurs expériences ne sont pas les mêmes : les n°3, 8, 28, 30 ont séjourné en France pendant une année voire plus et tous sauf les n° 25 et 29 se sont rendus en France pendant la dernière année. Les n°5, 7, 10, 15, 19 ont séjourné en France au maximum pendant quelques mois, le n°25 pendant une/deux semaines. La raison des séjours récents correspond aux vacances (n°3, 5, 7, 19, 28) et/ou aux voyages scolaires (n°8, 10,15 19, 28).

Nous soulignons que dans le très petit groupe de cinq enseignants qui révèlent s'être rendus à l'étranger pour une formation quatre d'entre eux (n° 4, 11, 21, 36)

décrivent une attitude des apprenants qui change pendant le temps, donnée qui éventuellement pourrait être mise en relation avec l'expérience de perfectionnement.

En conclusion, il n'est pas possible de lier de manière nette l'attitude positive des apprenants (selon les représentations des enseignants) aux expériences à l'étranger des professeurs, même si on a souligné des tendances.

– contacts avec la langue

La qualité et la variété des contacts avec la langue française que l'enseignant entretient ont-elles une influence directe sur la motivation des apprenants pour ce qui peut émerger des réponses des professeurs ?

En soulignant pour la énième fois que nous sommes en train d'analyser les représentations que les enseignants offrent d'eux-mêmes et donc que nous ne savons pas si les données offertes correspondent à la réalité, sur la base de ce que nous avons recueilli nous ne pouvons pas affirmer qu'il existe une relation précise entre les typologies de contact que le professeur entretient avec la langue et l'attitude qu'il aperçoit en classe.

Comme nous l'avons fait précédemment, nous soulignerons des tendances révélées par notre enquête. Les enseignants décrivant une mauvaise attitude ont des contacts avec la francité plus rares ou peu variés (n°1, 2, 17, 30), mais cela n'est pas toujours vrai, car les n°14,18 montrent aussi d'autres fréquentations (internet et amitiés).

Chez les enseignants décrivant une attitude positive, on remarque que les moyens pour garder les contacts avec la langue et le pays sont plus variés : ils comprennent presque toujours des connaissances (atout qui pourrait garantir un bon niveau de langue dans le temps), et/ou l'écoute de la radio, le visionnage de films, l'utilisation d'internet. Cependant, comme le montre le schéma, la variété d'outils utilisés par l'enseignant pour sa formation personnelle n'est pas directement associable à un bon niveau de motivation de ses classes.

questionnaire	*attitude apprenants*	contacts avec la langue
1	*N*	autre
2	*N*	télé, amitiés
3	***P***	**lectures, télé**
4	*C*	amitiés
5	***P***	**lectures, télé, amitiés**
6	*C - AP*	amitiés, autre
7	***P***	**lectures, amitiés, internet**
8	***P***	**autre**
9	*C*	lectures, radio, internet
10	***P***	**lectures, télé**
11	*C*	lectures, amitiés, films
12	*AP*	lectures, télé
13	*AP*	lectures, télé, radio, films
14	*N*	lectures, télé, internet
15	***P***	**lectures, télé, amitiés**
16	*C*	lectures, télé, internet, films, autre
17	*N*	lectures, télé
18	*N*	lectures, télé, amitiés, internet
19	***P***	**lectures, télé, radio, amitiés, internet, films**
20	*np*	lectures, télé, radio, amitiés
21	*C*	lectures, télé, amitiés, internet, films
22	*C*	lectures, télé
23	*AP*	lectures, télé, amitiés
24	*C*	autre
25	***P***	**lectures, amitiés**
26	*np*	lectures, télé, amitiés, internet, autre
27	*C*	lectures, télé, radio

questionnaire	*attitude apprenants*	contacts avec la langue
28	***P***	**lectures, télé, radio, films, autre**
29	***P***	**télé, amitiés, autre**
30	*N*	lectures, autre
31	*C*	lectures, télé, amitiés
32	*C*	lectures, télé, radio, amitiés, autre
33	*C*	lectures, amitiés
34	*np*	lectures, télé, amitiés, autre
35	*C*	/
36	*C*	lectures, télé, amitiés

B. Croisement présence d'un locuteur natif et ...

- activités les plus proposées

Là où il y a un locuteur natif, on utilise davantage le laboratoire de langues : 17% pour très longtemps, 17% pour assez longtemps, contre 3% de ceux qui n'ont pas un locuteur natif comme collègue. On se concentre davantage sur la conversation : 20% pour beaucoup de temps, contre 17% de ceux qui n'ont pas de lecteur en classe. Ces données malheureusement ne peuvent pas être considérées comme base de comparaison puisque les établissements qui emploient des locuteurs ne sont plus désormais que les lycées de filière linguistique où le nombre d'heures de langues étrangères prévues permet évidemment de proposer des activités plus variées.

- activités considérées les plus importantes

Là où le locuteur natif est présent, la langue est l'élément le plus important pour 25% des professeurs et moyennement important pour un autre 25%. La langue occupe la première place pour 8% et en deuxième place pour 17% de ceux qui ne collaborent pas avec des collègues français.

L'usage de la langue est l'aspect le plus important pour 28% des collègues travaillant avec un locuteur ; il est moyennement important pour 22% d'entre eux. Par contre l'utilisation communicative de la langue résulte au premier plan pour 17% des enseignants qui ne profitent pas de la présence d'un locuteur.
La civilisation n'est jamais l'élément le plus important.

- supports utilisés

Là où un locuteur natif travaille avec les enseignants on utiliserait plus qu'ailleurs l'internet (50% contre 22%), des documents audiovisuels (48% contre 22%), des articles de presse (42% contre 20%), des textes littéraires (42% contre 17%), des images (33% contre 11%), des publicités (22% contre 3%).

- adjectifs sur les Français

Les professeurs collaborant avec les locuteurs natifs ont des opinions différentes par rapport aux autres à propos des adjectifs qui définissent les Français : s'ils sont "élégants" autant pour les uns que pour les autres, 43% des enseignants travaillant avec des Français jugent les Français "nationalistes" contre 17% de ceux qui n'ont pas de collègues étrangers. Seuls 8% de ces derniers considèrent que les Français sont "gentils", pourcentage qui augmente à 17% pour les professeurs qui travaillent avec eux. Tout le monde est assez convaincu du haut niveau de culture qui habite les Français (14% des enseignants travaillant avec des locuteurs natifs et 11% des enseignants qui se débrouillent tous seuls), par contre 25% des collègues assistés par des lecteurs pensent que les Français sont "snobs", idée soutenue par un petit 6% d'enseignants ne partageant pas leurs cours avec eux. En continuant cette illustration nous voyons que les professeurs ayant des collègues Français, trouvent les Français "polis" (19% contre 8%), "charmants" (25% contre 8%), "gourmets" (19% contre 14%), "organisés" (33% contre 14%), "artistes" (25% contre 6%), "impolis" (6% contre 0%).

- influence de la France

Dans les contextes où travaillent des locuteurs français, les enseignants considèrent l'influence de la France plus puissante (44%) par rapport à ceux qui ne travaillent pas avec des Français (25%).

C. Croisement durée de la carrière et...

- typologie des supports utilisés

Nous repérons une assez grande variété de supports utilisés par les enseignants plus âgés, mais parallèlement à ce qu'on a dit ci-dessus, il est impossible de savoir si cela correspond à une réalité concrète et répandue, engendrée par une grande compétence dans le métier, ou si cela est limité au groupe d'enseignants que nous avons rencontrés, dans lequel le sous-groupe plus nombreux est en effet celui des professeurs dans l'enseignement depuis longtemps.

- temps consacré au laboratoire de langues et à la conversation

Les enseignants dont la carrière est plus longue sembleraient consacrer plus de temps à ces deux aspects par rapport aux autres collègues. Il en est de même pour ce qui est de la lecture/traduction, par contre la plupart d'entre eux disent ne pas mettre la grammaire au premier plan. D'ailleurs il faut préciser que ce groupe de vétérans qui représente 64% de notre total travaille surtout au lycée général (22%) et au lycée technique (19%) où les heures de langues sont plus nombreuses [232] .

- séjour en France pendant la dernière année

D'après nos résultats il apparaît que, à l'intérieur du groupe d'enseignants interviewés, ce sont les professeurs dont la carrière est plus longue (plus de 20 ans) qui voyagent le plus en France (56% contre 3% de ceux qui travaillent depuis moins de 5

[232] ensuite 19% enseignent au collège, seulement 3% au lycée professionnel où le temps consacré aux langues étrangères est dérisoire.

ans, 14% de ceux qui travaillent depuis 10 ans, 11% de ceux qui travaillent depuis plus de 10 ans, mais moins de 20). Or, il faut se souvenir que la plupart des collègues interviewés appartiennent à la catégorie ayant la carrière la plus longue (23 enseignants sur 36) et que donc leurs réponses ont logiquement un poids numérique relatif supérieur. Cela dit, nous pensons que ces réponses représentent une réalité concrète et que les professeurs les plus stables peuvent voyager plus souvent grâce à une tranquillité économique plus grande et, grâce au fait d'avoir un emploi fixe dans une école, ils se chargent des voyages et des échanges des classes, créant ainsi encore une occasion pour se rendre en France. Les enseignants plus "jeunes", s'ils sont vacataires ils ne sont pas rémunérés pendant l'été et donc ils peuvent trouver des difficultés à se déplacer, peuvent avoir des enfants considérés trop petits pour être amenés à l'étranger. Ces collègues consacrent souvent leurs vacances aux visites aux membres éloignés de leur famille [233] et assez rarement obtiennent la direction de projets scolaires comprenant des voyages.

D. Croisement importance donnée à la civilisation et ...

- nombre d'années de carrière

Tout en répétant encore une fois que la plupart des professeurs participant à notre enquête travaillent dans l'enseignement depuis plus de 20 ans et que donc nos résultats ne sont pas équilibrés, il est intéressant de vérifier si l'attitude envers la civilisation changerait selon la situation de carrière. On dirait d'abord que tous les enseignants sont assez unanimes à ne pas attribuer beaucoup d'importance à cet élément. Seuls 3% des professeurs enseignant depuis plus 10 ans, mais moins de 20 ans, accordent la plus grande importance à la civilisation.

---

[233] A ce propos il faut souligner le phénomène de l'immigration interne italienne qui concerne l'éducation nationale comme tout autre secteur : le besoin de professeurs étant plus grand dans l'Italie du Nord à cause d'une population scolaire plus nombreuse (en bonne partie grâce aux immigrés), beaucoup d'enseignants du Sud s'établissent dans ces régions pour pouvoir travailler et rentrent dans leurs villes pendant les vacances scolaires.

- activités les plus proposées / type d'établissement

Les différences remarquées dans ce cas ne sont pas du genre à nous pousser à des conséquences très nettes : la civilisation est considérée plus importante par les professeurs enseignant au collège (un professeur répond "très importante", trois choisissent "moyennement importante"), puis au lycée général (deux réponses "moyennement importantes"), enfin au lycée professionnel (une réponse "moyennement importantes"). Puisque la plupart des enseignants jugent cet aspect peu important, il est très difficile d'indiquer des tendances précises selon le type d'établissement concerné, ou plutôt, la seule tendance forte que nous pouvons souligner c'est exactement l'opinion généralisée qui n'attribue pas beaucoup de valeur à la civilisation. Étant donné ces chiffres si dissemblables, nous n'avons pas relevé des différences remarquables entre les activités proposées par les enseignants explicitant la valeur qu'ils attribuent à la civilisation et les autres ne la considérant pas.

- supports utilisés

Nous avons remarqué que très peu d'enseignants accordent une importance de premier plan (1 seule réponse sur 36) ou moyenne (6 réponses sur 36) à la civilisation. Parmi eux il n'est pas possible de distinguer une certaine préférence dans le choix de supports.

- séjour le plus long effectué

De la même manière, nous avons vérifié qu'une grande importance accordée à la civilisation ne correspond pas forcément à des expériences de vie l'étranger d'une certaine durée. Bien entendu le contraire est vrai aussi et les professeurs ayant vécu même plus d'une année en France ou dans un autre pays francophone n'ont pas la tendance à attribuer à la civilisation un rôle de protagoniste.

- contacts avec la langue

Créer des liens plus intenses avec la langue et un travail quotidien pour soigner sa connaissance de l'idiome n'est pas du tout un apanage des professeurs accordant une certaine valeur à la civilisation. Ce sont au contraire les partisans de l'usage de la langue qui se montrent les plus curieux et profitent surtout des lectures (47%), de la télé (39%) et des connaissances personnelles (36%) pour s'entraîner.

4.3 ANALYSES CROISÉES APPRENANTS - ENSEIGNANTS

Dans cette avant-dernière partie du chapitre, nous présentons une analysée croisée apprenants-enseignants finalisée à comparer les réponses des professeurs avec celles de leurs classes : il ne s'agit donc plus d'une étude générale, mais d'une observation à la recherche des influences que les représentations des uns peuvent avoir sur les autres et sur la perception réciproque des acteurs de l'apprentissage. Les questionnaires-enseignants auxquels nous pouvons attribuer des classes ayant répondu à notre questionnaire sont les numéros 1, 2, 3, 4, 7, 8,11,14, 16,17,18,19, 20, 21, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 35.

4.3.1 Croisement entre raisons du professeur pour le choix du métier et appréciation des apprenants

questionnaire enseignant + type d'établissement et carrière	*raison du professeur pour le choix du métier*	appréciation de la discipline de la part des apprenants
1 collège TD 5-10 ans	*à cause de l'amour pour la discipline, amour que j'essaye de transmettre aux apprenants ; et pour l'importance internationale de la francophonie*	*42 apprenants :* 11 beaucoup 13 assez 13 pas trop 8 pas du tout

questionnaire enseignant + type d'établissement et carrière	*raison du professeur pour le choix du métier*	appréciation de la discipline de la part des apprenants
2 lycée professionnel pour l'oenogastronomie TD plus de 10 ans	*marquée par un enseignant du lycée qui m'a transmis sa passion*	*sur 26 apprenants :* 8 beaucoup 9 assez 7 pas trop 3 pas du tout
3 collège TD 5-10 ans	*pour transmettre aux jeunes en formation ma grande passion pour la discipline*	*sur 26 apprenants :* 6 beaucoup 9assez 5 pas trop 2 pas du tout
4 collège TI plus de 20 ans	*c'est le travail que j'ai choisi et que j'aime*	*sur 38 apprenants :* 20 beaucoup 14 assez 3 pas trop 3 pas du tout
7 lycée des sciences humaines TI plus de 20 ans	*j'aime profondément la langue et la culture françaises*	*sur 21 apprenants :* 7 oui beaucoup 9 assez 4 pas trop 1 pas du tout
8 lycée linguistique TI plus de 20 ans	*puisque cela me passionne*	*sur 26 apprenants :* 14 beaucoup 12 assez 1 pas trop
11 lycée technique TI plus de 20 ans	*passion pour la discipline et pour l'éducation*	*sur 18 apprenants :* 6 beaucoup 10 assez 2 pas trop
14 lycée technique TI plus de 20 ans	*car j'aime la langue et je la connais mieux que les autres*	*sur 26 apprenants :* 4 beaucoup 18 assez 3 pas trop 1 pas du tout

questionnaire enseignant + type d'établissement et carrière	*raison du professeur pour le choix du métier*	appréciation de la discipline de la part des apprenants
16 lycée technique TI plus de 10 ans	*car c'est ma langue de spécialisation*	*sur 43 apprenants :* 12 beaucoup 24 assez 5 pas trop 3 pas du tout
17 collège TI plus de 20 ans	*c'est une langue que j'aime depuis le collège*	*sur 44 apprenants :* 10 beaucoup 12 assez 17 pas trop 5 pas du tout
18 lycée linguistique TI plus de 20 ans	*je connais la langue depuis mon enfance et j'aime enseigner*	*sur 25 apprenants :* 9 beaucoup" 11 assez 1 pas trop 1 aucune réponse
19 lycée linguistique TI plus de 20 ans	*puisque j'ai toujours aimé la langue et la littérature françaises et j'essaye de transmettre cette passion à mes classes*	*sur 23 apprenants :* 14 beaucoup 7 assez 1 pas trop 1 pas du tout
20 collège TI plus de 20 ans	*au collège j'ai eu une enseignante passionnée qui m'a amenée à apprécier la langue, sa musicalité et élégance*	*sur 47 apprenants :* 27 beaucoup 18 assez 1 pas trop 2 pas du tout
21 lycée linguistique TI plus de 20 ans	*pour transmettre ce que je sais étant donné que le français c'est ma langue maternelle*	*sur 40 apprenants :* 10 beaucoup 19 assez 13 pas trop
25 lycée technique TI plus de 10 ans	*car c'est la langue qui m'a charmée depuis le collège, grâce à des professeurs magnifiques qui ont su me transmettre la passion et la curiosité pour cette langue*	*sur 22 apprenants :* 5 beaucoup 8 assez 4 pas trop 6 pas du tout
26 lycée linguistique TI plus de 20 ans	*parce que j'adore cette langue, la littérature, l'histoire, les personnages illustres, tout ce qui concerne la France et la francophonie*	*sur 22 apprenants :* 7 beaucoup 10 assez 5 pas trop 1 pas du tout

questionnaire enseignant + type d'établissement et carrière	*raison du professeur pour le choix du métier*	appréciation de la discipline de la part des apprenants
27 lycée linguistique TI plus de 20 ans	*passion pour la langue*	*sur 25 apprenants :* 8 beaucoup 12 assez 6 pas trop
28 collège TI entre 5 et 10 ans	*passion pour la langue*	*sur 43 apprenants :* 16 beaucoup 16 assez 11 pas trop 2 pas du tout
29 collège TI plus de 10 ans	*car j'aime profondément l'enseignement et j'ai toujours cultivé un grand intérêt pour la littéraire, la langue et la civilisation françaises*	*sur 41 apprenants :* 21 beaucoup 17 assez 2 pas trop 1 pas du tout
30 lycée professionnel TD plus de 10 ans	*poussé par ma passion*	*sur 17 apprenants :* 2 beaucoup 4 assez 9 pas trop 3 pas du tout
32 collège TI plus de 10 ans	*c'est une langue que j'adore, j'aime la France et je désire transmettre cette passion ò mes apprenants*	*sur 22 apprenants :* 7 beaucoup 11assez 7 pas trop 2 pas du tout
33 collège TI plus de 20 ans	*d'abord j'aime la langue française, je l'ai commencée au collège et elle m'a toujours passionnée*	*sur 44 apprenants :* 7 beaucoup 16 assez 9 pas trop 11 pas du tout
35 lycée technique TI plus de 20 ans	*j'ai toujours aimé la langue et la culture françaises et enseigner aux autres est très satisfaisant*	*sur 48 apprenants :* 9 beaucoup 26 assez 10 pas trop 3 pas du tout

D'après les données à notre disposition, nous ne pouvons pas affirmer qu'une corrélation certaine existe entre la motivation pour le choix du métier du professeur et

l'appréciation de la discipline de la part de ses apprenants. Nous reprenons les réflexions proposées avant, puisque ces données nous amènent à une double considération découlante des phrases des enseignants qui disent avoir choisi ce métier sur la base de ce qu'ils aiment et voudraient transmettre aux adolescents. D'un côté il serait alors très important de vérifier si cette transmission de valeurs et d'émotions se produit réellement ou si elle est empêchée par les enseignants mêmes (peu de temps à leur disposition, angoisse liée à la programmation, obstacles dans le dialogue avec les apprenants, difficulté à se raconter ou peur de laisser transparaître des éléments personnels, etc..), de l'autre nous voudrions connaître mieux leurs idées pédagogiques : quelles sont les connaissances et les pensées dont les apprenants d'aujourd'hui ont besoin pour leur éducation et leur formation et comment conjuguer ces éléments avec notre formation personnelle et scolaire qui représente inévitablement notre modèle de référence ou que nous considérons comme la meilleure possible. Comment se proposer aux élèves pour communiquer l'importance formatrice de notre discipline et de notre expérience et comment, en même temps, se retenir pour repérer les besoins des adolescents en face de nous ?

4.3.2 Croisement entre typologie de représentations des enseignants et typologie de représentations des apprenants : associations autour du mot FRANCE

Dans ce cas comme ailleurs, la relation entre pensée de l'enseignant et réponse des apprenants n'est pas obligée ; parfois il y a des correspondances, des tendances nettes que nous avons mises en évidence dans le tableau, mais il est difficile de démontrer que les représentations de l'enseignant deviennent les représentations des apprenants.

n°questionnaire enseignant et type d'établissement	*représentations de l'enseignant*	total du groupe d'apprenants + schéma des représentations des apprenants
1 collège CDD 5-10 ans	*didactique,* ***Paris,*** *littérature, collège,* ***vin****, art*	*sur 42 apprenants :* ECOLE / LANGUE 4 EXPERIENCES OU OPINIONS PERSONNELLES 2 **LIEUX PARISIENS 35** ARTS 14 SYMBOLES 19 POLITIQUE /ACTUALITE 6 HISTOIRE 5 **CUISINE 33** VILLES ET REGIONS TOURISTIQUES 18 SPORT 8 MARQUES 3 NATURE / PAYSAGE 13
2 lycée professionnel CDD plus de 10 ans	***liberté-égalité-fraternité,*** *bateau-mouche,* ***patriotisme, Paris***	*sur 26 apprenants :* ECOLE / LANGUE 2 EXPERIENCES OU OPINIONS PERSONNELLES 5 **LIEUX PARISIENS 16** ARTS 6 **SYMBOLES 9** POLITIQUE /ACTUALITE 3 HISTOIRE 3 CUISINE 12 VILLES ET REGIONS TOURISTIQUES 8 SPORT 2 MARQUES 1 NATURE / PAYSAGE 5
3 collège CDD 5-10 ans	***Paris*** *et ses rues, ses* ***monuments****, la* ***cuisine****, la mode, les pays francophones, le football*	*sur 26 apprenants :* ECOLE / LANGUE 7 EXPERIENCES OU OPINIONS PERSONNELLES 4 **LIEUX PARISIENS 17** ARTS 5 SYMBOLES 10 POLITIQUE /ACTUALITE 1 HISTOIRE 1 **CUISINE 11** **VILLES ET REGIONS TOURISTIQUES 14** SPORT 2 MARQUES 1 NATURE / PAYSAGE 5

n°questionnaire enseignant et type d'établissement	*représentations de l'enseignant*	total du groupe d'apprenants + schéma des représentations des apprenants
4 collège CDI plus de 20 ans	*lieu de spécialisation pour mon travail et de vacances aussi*	*sur 38 apprenants :* ECOLE / LANGUE 6 EXPERIENCES OU OPINIONS PERSONNELLES 11 LIEUX PARISIENS 27 ARTS 10 SYMBOLES 14 POLITIQUE /ACTUALITE 3 HISTOIRE 5 CUISINE 21 VILLES ET REGIONS TOURISTIQUES 27 SPORT 8 MARQUES 1 NATURE / PAYSAGE 15
7 lycée des sciences humaines CDI plus de 20 ans	*mode, culture, art de vivre,* ***littérature, paysage,*** *art, beauté, émotions*	*sur 20 apprenants :* ECOLE / LANGUE 2 EXPERIENCES OU OPINIONS PERSONNELLES 2 LIEUX PARISIENS 21 **ARTS 12** SYMBOLES 14 POLITIQUE /ACTUALITE 3 HISTOIRE 7 CUISINE 18 VILLES ET REGIONS TOURISTIQUES 17 SPORT 4 MARQUES 4 **NATURE / PAYSAGE 8**
8 lycée linguistique CDI plus de 20 ans	***littérature extraordinaire,*** *sens civique,* ***langue*** *riche et vivante,* ***pays superbe, sauces, beurre, fromages, vin, espaces verts***	*sur 26 apprenants :* **ECOLE / LANGUE 4** EXPERIENCES OU OPINIONS PERSONNELLES 2 LIEUX PARISIENS 17 **ARTS 7** SYMBOLES 16 POLITIQUE /ACTUALITE 1 HISTOIRE 4 **CUISINE 16** **VILLES ET REGIONS TOURISTIQUES 19** SPORT 1 MARQUES 7 **NATURE / PAYSAGE 6**

n°questionnaire enseignant et type d'établissement	*représentations de l'enseignant*	total du groupe d'apprenants + schéma des représentations des apprenants
11 lycée technique CDI plus de 20 ans	***Paris, culture, civilisation,*** *comparaison avec l'Italie*	*sur 18 apprenants :* ECOLE / LANGUE 2 EXPERIENCES OU OPINIONS PERSONNELLES 2 **LIEUX PARISIENS 19** **ARTS 10** SYMBOLES 6 POLITIQUE /ACTUALITE 2 HISTOIRE 2 CUISINE 11 VILLES ET REGIONS TOURISTIQUES 11 SPORT 0 MARQUES 2 NATURE / PAYSAGE 1
14 lycée technique CDI plus de 20 ans	***musée d'Orsay, hexagone, Paris, Marianne,*** *francophonie,* ***laïcité,*** *de Gaulle, le voile, immigration, banlieues, océan,* ***châteaux de la Loire,*** ***devise française,*** *cinéma, Cannes, mont Saint-Michel, mode, Coco Chanel*	*sur 26 apprenants :* ECOLE / LANGUE 2 EXPERIENCES OU OPINIONS PERSONNELLES 1 **LIEUX PARISIENS 22** ARTS 8 **SYMBOLES 11** POLITIQUE /ACTUALITE 4 HISTOIRE 8 CUISINE 20 **VILLES ET REGIONS TOURISTIQUES 14** SPORT 4 MARQUES 4 NATURE / PAYSAGE 7
16 lycée technique CDI plus de 10 ans	*orgueil national,* ***tourisme, littérature,*** *jeux olympiques,* ***nucléaire,*** *francophonie, mode, parfums*	*sur 43 apprenants :* ECOLE / LANGUE 4 EXPERIENCES OU OPINIONS PERSONNELLES 13 LIEUX PARISIENS 37 **ARTS 12** SYMBOLES 13 **POLITIQUE /ACTUALITE 4** HISTOIRE 7 CUISINE 26 **VILLES ET REGIONS TOURISTIQUES 25** SPORT 9 MARQUES 3 NATURE / PAYSAGE 5

n°questionnaire enseignant et type d'établissement	*représentations de l'enseignant*	total du groupe d'apprenants + schéma des représentations des apprenants
17 collège CDI plus de 20 ans	***langue très belle, apprentissage, échanges scolaires organisés***	*sur 44 apprenants :* **ECOLE / LANGUE 8** **EXPERIENCES OU OPINIONS PERSONNELLES 10** LIEUX PARISIENS 23 ARTS 4 SYMBOLES 17 POLITIQUE /ACTUALITE 3 HISTOIRE 3 CUISINE 20 VILLES ET REGIONS TOURISTIQUES 24 SPORT 6 MARQUES 0 NATURE / PAYSAGE 9
18 lycée linguistique CDI plus de 20 ans	*une culture et une civilisation liées entre elles, complémentaires, un espace où je suis profondément à mon aise*	*sur 25 apprenants :* ECOLE / LANGUE 5 EXPERIENCES OU OPINIONS PERSONNELLES 5 LIEUX PARISIENS 21 ARTS 6 SYMBOLES 15 POLITIQUE /ACTUALITE 4 HISTOIRE 4 CUISINE 15 VILLES ET REGIONS TOURISTIQUES 21 SPORT 3 MARQUES 7 NATURE / PAYSAGE 1
19 lycée linguistique CDI plus de 20 ans	***état, droits de l'homme,*** *qualité de la vie, capacité de valoriser son* ***patrimoine artistique et culturel***	*sur 23 apprenants :* ECOLE / LANGUE 8 EXPERIENCES OU OPINIONS PERSONNELLES 4 LIEUX PARISIENS 17 **ARTS 18** SYMBOLES 18 **POLITIQUE /ACTUALITE 6** **HISTOIRE 11** CUISINE 14 VILLES ET REGIONS TOURISTIQUES 16 SPORT 1 MARQUES 3 NATURE / PAYSAGE 5

n°questionnaire enseignant et type d'établissement	***représentations de l'enseignant***	**total du groupe d'apprenants + schéma des représentations des apprenants**
20 collège CDI plus de 20 ans	*flâneries, monuments, musées, mes racines, bistrot, brasseries, chansons, cinéma,* ***canal Saint-Martin, île Saint-Louis, Belleville,*** *grandeur, boulangeries, ensemble d'ancien et de moderne*	*sur 47 apprenants :* ECOLE / LANGUE 7 EXPERIENCES OU OPINIONS PERSONNELLES 12 **LIEUX PARISIENS 35** ARTS 15 SYMBOLES 23 POLITIQUE /ACTUALITE 0 HISTOIRE 7 CUISINE 31 VILLES ET REGIONS TOURISTIQUES 27 SPORT 2 MARQUES 0 NATURE / PAYSAGE 13
21 lycée linguistique CDI plus de 20 ans	*mon enfance, littérature, lectures, amitiés,* ***la Provence***	*sur 40 apprenants :* ECOLE / LANGUE 2 EXPERIENCES OU OPINIONS PERSONNELLES 6 LIEUX PARISIENS 38 ARTS 20 SYMBOLES 20 POLITIQUE /ACTUALITE 14 HISTOIRE 10 CUISINE 32 **VILLES ET REGIONS TOURISTIQUES 33** SPORT 10 MARQUES 4 NATURE / PAYSAGE 9
25 lycée technique CDI plus de 10 ans	***Tour Eiffel, Provence, Nice, Paris, Carcassonne, Versailles,*** *culture, histoire,* ***devise française,*** *Révolution*	*sur 22 apprenants :* ECOLE / LANGUE 4 EXPERIENCES OU OPINIONS PERSONNELLES 0 **LIEUX PARISIENS 18** ARTS 3 **SYMBOLES 9** POLITIQUE /ACTUALITE 1 HISTOIRE 2 CUISINE 10 **VILLES ET REGIONS TOURISTIQUES 9** SPORT 5 MARQUES 0 NATURE / PAYSAGE 3

n°questionnaire enseignant et type d'établissement	*représentations de l'enseignant*	total du groupe d'apprenants + schéma des représentations des apprenants
26 lycée linguistique CDI plus de 20 ans	***paysages, vacances, camping, mer, vert, campagne,*** *personnes rencontrées, cordialité,* ***Paris***	*sur 22 apprenants :* ECOLE / LANGUE 1 EXPERIENCES OU OPINIONS PERSONNELLES 0 **LIEUX PARISIENS 17** ARTS 9 SYMBOLES 18 POLITIQUE /ACTUALITE 2 HISTOIRE 5 CUISINE 18 VILLES ET REGIONS TOURISTIQUES 20 SPORT 4 MARQUES 1 **NATURE / PAYSAGE 6**
27 lycée linguistique CDI plus de 20 ans	***nationalisme, ordre, rigueur, structure, formalisme*** *qui pourraient influencer positivement nos apprenants*	*sur 25 apprenants :* ECOLE / LANGUE 1 EXPERIENCES OU OPINIONS PERSONNELLES 2 LIEUX PARISIENS 21 ARTS 12 **SYMBOLES 14** POLITIQUE /ACTUALITE 5 HISTOIRE 6 CUISINE 18 VILLES ET REGIONS TOURISTIQUES 15 SPORT 3 MARQUES 6 NATURE / PAYSAGE 5
28 collège CDI entre 5 et 10 ans	*ma jeunesse, école,* ***Paris,*** *cinéma, littérature, voyage*	*sur 43 apprenants :* ECOLE / LANGUE 8 EXPERIENCES OU OPINIONS PERSONNELLES 8 **LIEUX PARISIENS 32** ARTS 12 SYMBOLES 16 POLITIQUE /ACTUALITE 2 HISTOIRE 1 CUISINE 17 **VILLES ET REGIONS TOURISTIQUES 22** SPORT 10 MARQUES 2 **NATURE / PAYSAGE 22**

n°questionnaire enseignant et type d'établissement	*représentations de l'enseignant*	total du groupe d'apprenants + schéma des représentations des apprenants
29 collège CDI plus de 10 ans	***Paris** où je suis restée 3 ans, Camus écrivain mythe, odeur des baguettes encore chaudes, promenades le long de la Seine, bouquinistes, cosmopolitisme*	*sur 41 apprenants :* ECOLE / LANGUE 4 EXPERIENCES OU OPINIONS PERSONNELLES 8 **LIEUX PARISIENS 36** ARTS 15 SYMBOLES 16 POLITIQUE /ACTUALITE 3 HISTOIRE 10 CUISINE 9 VILLES ET REGIONS TOURISTIQUES 19 SPORT 6 MARQUES 3 NATURE / PAYSAGE 13
30 lycée professionnel CDD plus de 10 ans	*passion, culture, nourriture, mode, intégration, francophonie, Europe, métissage*	*sur 17 apprenants :* ECOLE / LANGUE 2 EXPERIENCES OU OPINIONS PERSONNELLES 1 LIEUX PARISIENS 15 ARTS 6 SYMBOLES 9 POLITIQUE /ACTUALITE 1 HISTOIRE 3 CUISINE 13 VILLES ET REGIONS TOURISTIQUES 9 SPORT 10 MARQUES 1 NATURE / PAYSAGE 0
32 collège CDI plus de 10 ans	***Montmartre, Moulin Rouge, Nice, Promenade des Anglais, mer, soleil***	*sur 22 apprenants :* ECOLE / LANGUE 5 EXPERIENCES OU OPINIONS PERSONNELLES 1 **LIEUX PARISIENS 21** ARTS 4 SYMBOLES 6 POLITIQUE /ACTUALITE 4 HISTOIRE 3 CUISINE 9 **VILLES ET REGIONS TOURISTIQUES 14** SPORT 6 MARQUES 1 **NATURE / PAYSAGE 7**

n°questionnaire enseignant et type d'établissement	*représentations de l'enseignant*	total du groupe d'apprenants + schéma des représentations des apprenants
33 collège CDI plus de 20 ans	***grandeur, littérature, laïcité, intellectuels, liberté, cuisine***	*sur 44 apprenants :* ECOLE / LANGUE 1 EXPERIENCES OU OPINIONS PERSONNELLES 3 **LIEUX PARISIENS 37** **ARTS 12** **SYMBOLES 18** POLITIQUE /ACTUALITE 3 HISTOIRE 8 **CUISINE 24** VILLES ET REGIONS TOURISTIQUES 13 SPORT 8 MARQUES 5 NATURE / PAYSAGE 11
35 lycée technique CDI plus de 20 ans	*je pourrais citer des noms illustres pour me donner des airs mais je préfère parler de* ***l'odeur du beurre des croissants…***	*sur 48 apprenants :* ECOLE / LANGUE 5 EXPERIENCES OU OP. PERSONNELLES 7 LIEUX PARISIENS 39 ARTS 11 SYMBOLES 22 POLITIQUE /ACTUALITE 8 HISTOIRE 15 **CUISINE 33** VILLES ET REGIONS TOURISTIQUES 29 SPORT 14 MARQUES 5 NATURE PAYSAGE 17

4.3.3 Croisement entre séjours des enseignants et séjours des apprenants

Comme on l'a déjà indiqué il se vérifie que très souvent les enseignants qui séjournent le plus souvent en France sont aussi ceux dont la carrière est plus longue et qui ont un poste fixe dans un établissement : c'est pour cette raison, d'après nous, que leurs apprenants profitent beaucoup plus souvent que d'autres des voyages scolaires ou des échanges organisés par leurs professeurs.

4.3.4 Croisement entre longueur de la carrière des enseignants et appréciation des apprenants

Selon les résultats de nos questionnaires les apprenants qui apprécient le plus le français seraient ceux qui fréquentent les collèges (18%), les lycées généraux ou linguistiques et certains lycées techniques [234](9%): dans le premier cas la deuxième langue étrangère représente une nouveauté qui peut enthousiasmer les préadolescents, dans le deuxième cas il s'agit d'apprenants ayant choisi des filières où les langues sont bien présentes. Or, les enseignants "vétérans" que nous avons interviewés travaillent tous dans ces deux types d'établissements, donc il est impossible de lier forcément l'appréciation de la discipline à la carrière de l'enseignant. Cependant nous croyons que la compétence peut influencer très positivement la motivation de la classe.

4.4 ANALYSE GLOBALE CONCLUSIVE SELON LES SIX CHAMPS REPRÉSENTATIONNELS

Nous terminons notre analyse des données avec des observations finales faites sur le modèle des six champs représentationnels décrits par Boyer (BOYER 2004 : 35-36). Ces champs sont :

1. la VISION GÉNÉRALE D'UN PAYS ET DE SES HABITANTS
   (traits physiques, mentalité, style de vie, comportement social, situation socio-économique, climat, cadre naturel) ;
2. l' IDENTIFICATION INSTITUTIONNELLE/FIGÉE
   (ethnographie, gastronomie, folklore, tourisme) ;
3. le PATRIMOINE CULTUREL
   (événements, oeuvres, patronymes, objets) ;
4. la LOCALISATION GÉOGRAPHIQUE
   (toponymes) ;
5. la CARACTÉRISATION PAR LA LANGUE
   (accents, mots ou expressions) ;
6. la RELATION INTERCOMMUNAUTAIRE
   (allusions à la situation intercommunautaire, relation historique ou actuelle).

---

[234] des filières comme tourisme ou marketing/administration où les langues jouent un rôle important.

Boyer spécifie que les six champs présentent un “ordre de figement décroissant” : du champ numéro 1, l’image la plus extérieure, la plus stéréotypée, au champ numéro 6 qui réunit les connaissances les plus approfondies, concrètes.

1. Si l’on considère les résultats de nos questionnaires **la vision générale du pays et des habitants** change, évidemment, selon les interviewés, mais nous soulignerons des traits en commun. Pour les apprenants le pays est perçu comme très beau, les Français sont vus comme très “élégants”, “artistes”, un peu “snobs”, somme tout “gentils”, mais ils peuvent être “impolis” ou “désagréables” ; la plupart de ceux qui ont effectué des séjours dans l’hexagone évoquent des impressions positives du pays. Le seul élément physique qui caractériserait les Français ce sont les moustaches qui sont d’ailleurs citées seulement par les apprenants n’ayant pas visité la France.
Les représentations des enseignants, tout en étant le fruit de beaucoup plus de connaissances concrètes, ne manquent pas de présenter un certain degré d’idéalisation. Tous ont tendance à identifier la France avec les vacances ou les expériences juvéniles lors de leur formation et perfectionnement dans la langue. D’après eux la France semble être un pays presque parfait où le sens civique et la rationalité règnent, où la qualité de la vie est excellente et l’art nous entoure partout. Malgré cela les opinions des professeurs sur les Français sont moins idylliques que celles des apprenants : ils seraient en effet surtout “nationalistes” puis, ensuite, “organisés” et “gourmets”.

2. Pour ce qui est de **l’identification institutionnelle ou figée**, les réponses à nos questionnaires nous montrent que les apprenants associent très souvent la France à sa *cuisine* ou mieux à quelques spécialités (baguette, crêpes, fromage, croissant, escargot, vin, champagne), mais ne sont pas à même d’aller au-delà de ces simples mots. L’*élément touristique* est aussi largement présent et les lieux les plus cités sont avant tout la capitale, puis les régions les plus touristiques comme la Provence et la Côte d’Azur et les lieux visités lors des voyages en famille ou scolaires. Pour ce qui est des *paysages*, les apprenants citent surtout la mer et des paysages urbains très vagues. Dans *le volet ethnographique ou folklorique,* nous pourrions citer l’insistance de certains élèves sur l’absence du bidet dans les salles de bains françaises puisque cela est un

élément qui les frappe toujours beaucoup et dont ils demandent souvent la raison. La *situation socio-économique* du pays est évoquée à travers la citation des maisons de haute couture et de l'industrie automobile.

Les enseignants aussi se souviennent de leurs *voyages et séjours* : Paris est absolument central dans leurs associations, beaucoup plus que d'autres lieux qui sont pourtant cités. Le poids de la capitale française est indéniable, Paris habite totalement l'imaginaire des professeurs beaucoup plus que d'autres lieux. Malgré notre profonde compréhension à l'égard de cet engouement pour Paris dont nous aussi subissons le charme indéniable, nous nous permettons de souligner qu'une telle polarisation peut être dangereuse quand on enseigne la langue et la civilisation françaises puisque le risque est celui de transmettre une image univoque du pays et de nous empêcher, nous les professeurs, de même que nos élèves, de découvrir d'autres éléments. Ce n'est pas un hasard si la capitale est constamment citée dans les questionnaires-apprenants. Les références des professeurs à la *gastronomie* sont plus précises que celles des apprenants et on parle de sauces, de beurre, du parfum particulier de certaines spécialités ou encore l'on cite des noms précis comme, par exemple "quiche lorraine" ou "bouillabaisse".

L'image générale qui ressort du champ n°2 est celle d'un pays sophistiqué et élégant.

3. **Le patrimoine culturel** français est sans aucun doute présent dans l'imaginaire des apprenants et des enseignants : l'*art* est très présent (notamment peinture et littérature, ensuite musique et cinéma) ; *les personnages* les plus cités sont Sarkozy, Zidane, Hollande, Carla Bruni, Napoléon Ier, Depardieu (côté apprenants) et de Gaulle, Hollande, Napoléon Ier, Mitterrand, Sarkozy, Depardieu (côté enseignants) ; les *événements* les plus évoqués sont la Révolution Française et le Tour de France ou encore le Festival de Cannes (ces derniers beaucoup moins que la Révolution).

4. Pour ce qui est de **la localisation géographique**, les toponymes cités sont peu variés : il s'agit surtout de Paris, comme on a déjà dit, et dans une moindre mesure des régions comme la Provence, la Côte d'Azur ou des villes comme Cannes, Nice surtout. Les enseignants citent beaucoup de lieux précis de la capitale, alors que les apprenants nomment énormément de fois la Tour Eiffel (550 citations sur 896 questionnaires).

5. **La caractérisation par la langue** n'est pas l'une des associations les plus fréquentes des apprenants (présente 111 fois sut 896 questionnaires) ; elle n'est pas plus utilisée par les enseignants (5 citations sur 36) même s'ils ajoutent toujours des adjectifs très valorisants pour exprimer leur appréciation de l'idiome ("doux", "magnifique", etc.).

6. **Les relations intercommunautaires** entre la France et l'Italie sont jugées positivement et par les apprenants et par les enseignants. Quand les premiers ont eu l'occasion de visiter le pays, ils expriment des opinions assez positives qui montrent de l'enthousiasme et de la capacité d'analyse ; paradoxalement ce sont les professeurs qui, aimant profondément la France, se montrent plus unilatéraux dans leurs opinions et excluent presque totalement les critiques sur le pays. Puisque, par contre, ils réservent des critiques aux Français, nous pensons que cela arrive, car ils ont tendance à exprimer comment ils se sentent en France, d'un point de vue général, sans fournir une analyse du pays : cela expliquerait aussi le fait que, dans l'activité de libre association sur la France, certains introduisent des comparaisons entre ce pays et l'Italie.

CONCLUSIONS

Au début de ce travail, nous nous sommes préoccupée de situer dans son contexte historique et géographique le territoire de la province de Modène à l'intérieur duquel nous avons enquêté et dont nous avons souligné les caractéristiques principales : il se trouve dans une région parmi les plus riches du pays et qui a entretenu des rapports originaux avec la France. En effet nous avons rappelé la création de la République Cisalpine, le dialecte local largement influencé par le français, mais aussi, pour remonter encore dans le temps, la culture médiévale française évoquée par exemple par les références sur la cathédrale du chef-lieu.

Ensuite, à travers l'étude de la présence du français en tant que discipline scolaire, nous avons parcouru les étapes principales de l'histoire de la Péninsule, histoire qui est fondamentale pour comprendre le rapport que le pays et son système éducatif entretiennent aujourd'hui avec les langues étrangères. La vision du français de la part des institutions éducatives change selon les époques et les besoins de la nation laquelle, une fois unifiée en 1861, devra faire face au problème linguistique au sens large. L'*educazione linguistica*, théorisée par Tullio De Mauro dans les années 1970, introduit des aspects novateurs pour l'époque et est à même d'anticiper un certain nombre de noeuds caractérisant le débat européen le plus récent sur le plurilinguisme et l'interculturel. Une fois la réflexion de la glottodidactique italienne résumée au sujet du rôle de la culture et de la civilisation dans l'apprentissage des langues étrangères, on a expliqué la situation des langues dans le système scolaire d'aujourd'hui, décrit les conséquences de la dernière Réforme Gelmini, souligné la présence de plus en plus massive d'étrangers dans les classes, introduit le problème de la liberté d'enseignement. Nous avons relié cet aspect, établi en Italie après les impositions du fascisme, à l'exigence capitale d'évaluer le travail des enseignants, exigence qui, malheureusement, nous semble implantée, pour l'instant, de manière incorrecte.

Le deuxième chapitre de cette thèse a décrit le cadre théorique à la base de notre enquête : le concept de représentation en tant que forme de *savoir commun,* mais extrêmement intéressante et digne d'analyse et d'étude, les spécificités de la

sociolinguistique en tant que discipline qui veut mettre en relation les phénomènes langagiers et les faits sociaux, la naissance de la didactique des langues en tant que science. C'est dans son sein que l'on débat sur les différences entre *culture* et *civilisation* et que se sont affirmées, plus récemment, les réflexions concernant l'interculturel et le plurilinguisme, surtout en milieu européen.

La méthodologie a constitué le centre du chapitre successif où l'on a explicité les questions à la base de notre enquête et les problèmes à surmonter lorsqu'on étudie les représentations. Ce travail naît pour essayer de répondre aux doutes qui nous accompagnent pendant notre travail d'enseignante du secondaire. Est-ce que les apprenants ont une idée du français et de la France qui ressent vraiment des années de scolarité ? Les professeurs ont-ils des représentations différentes de celles de leurs apprenants ? Pourquoi ont-ils choisi ce métier, que veulent-ils communiquer ? Sont-ils capables d'imaginer les représentations de leurs apprenants ?

Le chapitre en question continue en s'occupant de préciser la méthodologie utilisée pour la collecte des données et leur traitement, puis en traçant, à travers la description des entretiens préalables aux enseignants et aux apprenants, les articulations principales de la question. Cette partie se clôt sur la description des questionnaires préparés pour appréhender les représentations des acteurs du FLE de la province de Modène, sur l'esquisse des établissements concernés, sur les modalités de distribution et de remplissage des questionnaires et, enfin, sur la manière de traitement des données recueillies.

Le dernier chapitre a été totalement consacré à l'analyse des questionnaires et à l'étude des résultats.

L'imaginaire des enseignants concernés par notre enquête est sans aucun doute caractérisé par une importante composante affective : ce sont un amour profond pour la langue et la culture françaises unies à la passion pour l'éducation qui les ont amenés à cette profession. Cette note positive ne s'harmonise pas toujours avec les attitudes de leurs classes qui, rarement, reflètent la même motivation. Les enseignants citent plusieurs causes à cela, parmi lesquelles surtout le manque de temps, mais nous nous demandons, de manière polémique, si arriver à faire aimer une discipline peut être

(seulement) une question de temps. Il est évident que la diminution du nombre d'heures de français dans l'emploi du temps des classes n'ajoute pas à la motivation, mais il est aussi évident que celle-ci ne peut pas être la seule raison. Nos questionnaires nous montrent un imaginaire enseignant plus complexe que celui des apprenants, bien entendu, mais qui repose sur les mêmes traits fondamentaux puisque les professeurs associent la France surtout à Paris, à la culture, aux voyages, à la cuisine.

Notre analyse confirme l'idée initiale selon laquelle *les représentations repérées chez les apprenants* interviewés sur la langue française, la France et ses habitants sont assez stéréotypées malgré les années de FLE.

Il nous a paru intéressant de comparer nos résultats avec ceux de deux enquêtes semblables effectuées dans notre laboratoire : Eisl Margit s'est occupé en 2006 d'étudier les représentations croisées en milieu scolaire entre France et Autriche [235] , Abdullah Al-Badarneh a quant à lui, présenté les résultats de son travail sur les élèves jordaniens dans un article [236] inclus dans les Actes du Colloque Jeunes Chercheurs Dipralang de juin 2012.

Les résultats globaux de leurs enquêtes et donc les représentations des adolescents autrichiens d'il y a dix ans et des élèves jordaniens se rapprochent de celles de nos apprenants italiens sous plusieurs aspects : pour la citation très fréquente de Paris et de la Tour Eiffel, la faible présence d'autres lieux français, pour la présence d'éléments gastronomiques simples comme la baguette, le fromage ou le vin, l'idée du romantisme et le sujet de l'amour liés à la France, l'association de la France à l'idée de tourisme et de vacances, la liaison entre la France et la mode et le monde des parfums. En effet

> […] les représentations de la France en tant que pays ayant un patrimoine culturel et historique riche et en tant que pays raffiné, ainsi que le stéréotype France = amour, ont

[235] Thèse soutenue en décembre 2006 et consultée dans la Bibliothèque de Lettres et Sciences Humaines de l'Université Paul-Valéry Montpellier III.

[236] AL-BADARNEH A., "Enquêtons sur les représentations : aspects et implications méthodologiques, le cas des élèves jordaniens", (2013) GARIN, ROUX, VADOT (eds), *Enjeux méthodologiques en sciences du langage*, Paris, L'Harmattan.

été déjà mises en évidence à travers les recherches d'Alén Garabato (2003 : 12-13) [237] sur des étudiants en Espagne. Une recherche de Radanovic Vieira (2006 : 48-50) [238] auprès d'étudiants brésiliens confirme également certaines représentations de la France à l'étranger comme pays de la mode, de l'élégance, de l'amour, des parfums, du raffinement et sûrement comme le pays de la Tour Eiffel.

Ainsi, nous remarquons que les représentations de la France en Europe, en Amérique latine et au Moyen-Orient présentent beaucoup de ressemblances (AL-BADARENEH 2013 : 106).

Ce qui caractérise les apprenants italiens par rapport aux autres enquêtés c'est, d'après nous, une grande insistance sur l'élément de la gastronomie et l'attribution presque unanime aux Français de l'adjectif "élégants".

De toute manière face à cette stéréotypisation massive, on a beau appeler en cause la mondialisation, c'est surtout la didactique qui devrait s'interroger et c'est pour cela que nous nous permettons de proposer ici quelques pistes d'action et de réflexion.

Ce travail montre que l'imaginaire des apprenants de FLE de la province de Modène (mais nous croyons que cela concerne tous les apprenants, italiens ou ressortissants d'autres pays, comme indiqué par les enquêtes citées) est assez simple et ne présente pas les aspects auxquels on s'attendrait après beaucoup d'années d'étude. Nous avons remarqué aussi que l'appréciation diminue après un certain nombre d'années d'étude lorsque, probablement, la discipline n'est plus vue comme une nouveauté et/ou son apprentissage devient ennuyeux. L'appréciation de la discipline dépend souvent du type d'activité proposée (laboratoire et conversation en tête) et du type de supports utilisés (textes littéraires, images, internet sur le podium).

Pour ce qui concerne les enseignants, ils ont choisi cette profession par amour, par passion envers cette langue et cette culture, à cause du désir de transmettre ces émotions et d'éduquer. Malgré cela ils donnent peu d'importance à la civilisation et en même temps se plaignent du manque de motivation et de curiosité des apprenants :

---

[237] ALEN GARABATO C., AUGER N., GARDIES P., & KOTUL E. (2003), *Les représentations interculturelles en didactiques des langues-cultures : enquêtes et analyses*, Paris, L'Harmattan.

[238] La thèse relative, soutenue en 2008, est consultable en pdf : RADANOVIC VIEIRA DENISE, *Estudantes brasileiros na França: competência intercultural e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: um estudo de caso*.

mais comment communiquer la beauté d'une culture différente si l'on ne s'en occupe que très peu ? Comment les apprenants peuvent-ils être motivés et intéressés par un aspect qui n'est présenté que marginalement ? D'ailleurs la concentration sur les aspects langagiers et communicatifs ne semble pas former des locuteurs compétents si l'on se base sur les réponses des apprenants fournies aux questions concernant le lexique. Les jeunes manqueraient aussi de disponibilité au travail, à l'étude approfondie, à l'effort, mais nous savons que l'engagement profond se vérifie seulement pour les tâches (à l'école aussi bien que dans la vie) que nous considérons comme importantes, dont nous comprenons très bien la valeur ou pour les occupations qui représentent une occasion, un défi.

Il est certainement vrai que l'emploi du temps ne laisse pas une grande place à la deuxième langue étrangère, et il est indéniable que nous vivons dans une époque tendant à l'uniformisation et où l'on assiste à une véritable colonisation culturelle anglo-américaine dont les plus jeunes ne s'aperçoivent pas et dont les adultes ne s'occupent pas : il suffit de penser aux responsabilités politiques à ce propos, exprimées par les mots suivants, bien que tout cela doive constituer notre contexte de travail, non pas notre alibi.

> Les Européens sont exposés massivement aux produits culturels étrangers, à la musique anglo-américaine, aux films de Hollywood tant à la télévision qu'au cinéma. La France et le Danemark sont les seuls pays d'Europe à présenter sur leurs écrans une majorité de films produits localement. Les chances que les jeunes se familiarisent avec les cultures et les langues de leurs partenaires européens sont minces. L'Union européenne a financé l'échange étudiant, mais a fait bien peu pour promouvoir la diversité dans les médias ou les échanges culturels (PHILLIPSON 2008 : 231)

D'après nous, il y a donc deux aspects à prendre en considération, deux aspects intimement liés entre eux :

- le sujet de la motivation
- le contenu des cours qui, actuellement, ne semblent pas transmettre une connaissance du pays

Des établissements comme les lycées généraux ou techniques de filière languisitque sont moins concernés par ces problèmes puisque leurs apprenants ont déjà fait des choix précis et on a plus de temps et d'occasions pour présenter la culture de l'Autre, mais là aussi il faut avoir soin de la motivation. Le défi se fait plus difficile là où les langues, et la seconde langue en particulier, sont vécues comme une imposition et, en plus, là où les heures à disposition sont peu nombreuses.

Selon les glottodidacticiens (parmi les Italiens nous rappelons Titone 1987, Freddi 1994 et Balboni 1994 et 2002), la motivation peut être générée par le *devoir*, par la *nécessité* et par le *plaisir*. Dans le premier cas, l'apprenant travaille sous la pression externe et il n'a pas réellement envie de connaître ; dans le deuxième il travaille pour surmonter des obstacles (se préparer pour un voyage, pour un entretien d'embauche par exemple) et cela est difficile à reproduire en classe ; dans le dernier cas, le sujet travaille parce que la sensation d'apprendre des choses nouvelles le gratifie. Seul ce dernier type d'engagement produit une véritable acquisition destinée à se graver dans l'esprit et non un simple apprentissage.

Si cela est vrai, comment peut-on penser instiller la motivation en proposant surtout des aspects langagiers même dans les établissements où les langues sont perçues comme inutiles ? En outre, comment les enseignants peuvent-ils espérer transmettre leur passion s'ils ne s'occupent pas d'illustrer et de présenter ce qui pour eux-mêmes a été important (les aspects culturels, les séjours qui les ont frappés par exemple) ? Comment peuvent-ils traiter seulement la langue en oubliant que pour eux elle a une résonance, une valeur en tant que liée à ces autres aspects, mais que les apprenants ne peuvent pas construire ce rapport tout seuls ? Le problème est que c'est à nous de former, d'essayer de former, la motivation des apprenants, sans exiger d'avoir des classes déjà motivées, car la motivation est exactement notre travail. Nous ne voulons pas, avec ces mots, déprécier nos collègues qui ont sans aucun doute une grande compétence et d'ailleurs nous ont beaucoup appris en nous accueillant dans leurs classes. Nous désirons au contraire partager avec eux nos réflexions, bien que douloureuses, sur des attitudes professionnelles que nous avons reconnues d'abord en nous-mêmes, que nous avons eu

la chance d'analyser pendant ces trois années de doctorat et que nous sommes toujours en train de combattre.

D'après nous, il faudrait donc en même temps nous remettre au centre et nous mettre en marge : au centre, en nous rappelant quelles ont été les émotions (les émotions et non les sujets) qui nous ont liés à cette langue et à cette culture et qui pourraient représenter un atout pour nos apprenants ; en marge, pour nous demander quels sujets, dans notre discipline, pourraient frapper les apprenants, être utiles pour leur éducation, leur formation et leur avenir. Si nous repérions de manière plus évidente les valeurs que nous voudrions transmettre pendant nos cours, les apprenants pourraient expérimenter que ce que nous offrons est vraiment axé sur leurs exigences. Cela ne signifie pas céder à leurs demandes ou accepter toutes leurs suggestions, mais plutôt se mettre à l'écoute de leurs situations, de leur monde, se demander quel genre de trace nous avons la possibilité de laisser en eux.

Nous comprenons très bien qu'il s'agit d'un travail énorme et difficile à faire, un travail qui n'a rien à avoir avec les manuels et les programmes au sens strict, mais cette petite révolution du point de vue nous semble personnellement et actuellement urgente si l'on veut garder la place du français dans l'éducation nationale.

Nous savons également que le manque de temps nous fait sentir souvent impuissants, et c'est pour cela que nous rappelons brièvement quelques outils ou approches que, bien qu'ils ne soient pas nouveaux, nous avons expérimentés avec succès :

- l'apprentissage coopératif, quand il est organisé à travers des groupes bien formés où chacun a son rôle bien précis et où il est responsable d'une partie de la tâche, permet d'impliquer (avec le temps) même les classes et les apprenants ayant une mauvaise relation à l'apprentissage ;
- l'invention de petits projets, d'objets concrets permettent de voir se réaliser concrètement le fruit de ses efforts et réveillent la motivation. Nous avons expérimenté des choses très simples comme l'invention d'une chanson en rime pour fixer des aspects étudiés ou la création de graphiques ou de tableaux destinés au site web de l'établissement pour présenter les sujets traités en classe ;

- l'approche définie "classe renversée" peut faire augmenter le temps consacré à notre discipline. Elle consisterait consisterait, de manière générale, dans la préparation ou sélection de documents audiovisuels sur les sujets que l'on veut traiter et dans la diffusion de ces supports dans un site-classe ; les apprenants, après avoir visionné les documents à la maison, répondent à de simples questions de compréhension et se présentent en classe connaissant déjà les aspects principaux du nouveau sujet. Nous n'avons jamais expérimenté cette approche de manière très précise, mais il nous est arrivé d'intégrer de temps en temps des documents à travers les sites des classes et nous avons expérimenté l'intérêt de cette alternance. Ce système permet aussi de résoudre en partie le problème du manque de salles informatisées dans les établissements les plus démunis puisque, en général, presque tous les apprenants ont accès à l'internet chez eux ;
- un autre aspect sur lequel nous nous sommes mise à l'épreuve est celui des stratégies d'apprentissage, dont les apprenants, ne savent presque rien. Leur expliquer, avec du temps et beaucoup de patience, les modalités d'apprentissage en ajoutant à cela la présentation des différentes intelligences existantes peut, si on a de la chance, stimuler les apprenants qui se sentent hors contexte à l'école et ont toujours pensé qu'ils ne comprenaient rien ;
- une fois que le rapport avec les apprenants est solide nous avons essayé aussi la stratégie de qui consiste à les responsabiliser jusqu'au point de leur confier la préparation de petites parties de cours : cela interrompt la monotonie des explications du professeur et en même temps constitue un défi pour l'apprenant qui souvent nous avoue avoir vraiment compris ce qu'il a dû présenter à ses camarades (sentiment que tout enseignant connaît très bien)
- enfin nous pensons que, de temps en temps, il faut nous raconter nous-mêmes à nos apprenants puisqu'ils sont curieux de la vie de leurs professeurs et ils se sentent très considérés quand nous partageons avec eux des expériences qui nous ont amenés à ce métier ou à apprendre le français ou à vivre en France, etc.

Il s'agit, en général, de leur proposer des activités bien cadencées où le désir de protagonisme de l'adolescence trouve sa place ; il s'agit, même lors d'un cours plus

classique de leur offrir les instruments pour avoir confiance en eux-mêmes ; il s'agit de leur présenter une méthodologie didactique qui propose des défis à leur intelligence, qui demande un effort (à leur portée selon les enseignements de Vygotskij et de Krashen [239]) afin d'essayer d'instiller en eux l'émotion de la réussite, le goût de l'apprentissage, la joie du succès.

Nous précisons que, premièrement, tout cela n'a pas de grandes chances de bien se dérouler si nous ne redéfinissons pas les valeurs, les concepts que nous voulons transmettre aux adolescents qui sont devant nous et, deuxièmement, que pour engendrer de la curiosité envers l'Autre il faut absolument présenter cet autre pays dont on étudie la langue. Mais "présenter" n'est pas le mot exact : il faudrait créer des activités de découverte et proposer à nos classes d'endosser les habits d'un ethnologue/anthropologue à la recherche des règles de comportement et des habitudes d'un peuple inconnu. D'autre part, on le sait, il est nécessaire de valoriser ce qu'ils savent déjà de ce peuple, partir de là pour notre exploration, en exploitant surtout les idées fausses qui les habitent. Sont-ils capables de trouver les preuves de ce qu'ils supposent ? S'aperçoivent-ils de leurs généralisations ?

Avec nos collègues Bagni et Conserva nous pensons qu'il faut donner aux adolescents une raison pour venir en classe et pour y rester, en travaillant sur notre rapport avec eux (BAGNI - CONSERVA 2005 : 12) et que, en même temps, notre but est celui d'éduquer leur regard (BAGNI-CONSERVA 2005 : 10), paradoxalement, bien avant leur langue, puisque sans l'éducation du premier ils n'auront jamais envie d'éduquer la seconde.

[239] Le premier parle de "zone proximale de développement", le second de la nécessité d'un défi raisonnable, d'un input compréhensible pour l'apprenant, ni trop simple ni trop complexe pour ses compétences.

BIBLIOGRAPHIE

AA.VV.

(1975) *Dieci tesi per l'educazione linguistica*, GISCEL, http://www.giscel.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica, consulté le 8/01/2012.

AA.VV.

(2010) *La cultura francese in Italia all'inizio del XX secolo. L'Istituto francese di Firenze*, Atti del Convegno per il centenario (1907-2007), Firenze, ed. Leo Olschki.

AA.VV.

(2012) *La Francia senza Europa. Incubo tedesco, sogni di potenza, l'eurocrisi allarga il Reno, Marianna in missione universale*, Limes - Rivista italiana di geopolitica, Roma, Gruppo editoriale L'Espresso.

AASE Laila

(2006) *Finalités pour l'enseignement et l'apprentissage de la / des langue(s) de scolarisation*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine

(1983) "La perception de l'Autre. Point d'appui de l'approche interculturelle", *Le français dans le monde*, n°181.

(1986) "Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations", PORCHER L. (dir), *La civilisation*, CLE International, Paris.

(1999) *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF.

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, PORCHER Louis

(1996) *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF.

ABRIC Jean-Claude

(1994) [2001] *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF.

AGIER Michel

(2004) *La sagesse de l'ethnologue*, Paris, L'oeil neuf.

AGUETTAZ,P., CERINI, G., DIONISI, G., TADIELLO, R., TOSOLINI, A.

(2005) (éds). *Idee di scuola, tra continuità e trasformazione. Contribuiti sui processi di innovazione del sistema scolastico regionale a partire dalla riforma nazionale*, Aosta, Quaderni-Cahiers dell'IRREVDA.

AL-BADARNEH Abdullah

(2013) "Enquêtons sur les représentations : aspects et implications méthodologiques, le cas des élèves jordaniens", GARIN, ROUX, VADOT (eds), *Enjeux méthodologiques en sciences du langage*, Paris, L'Harmattan.

ALÉN GARABATO Carmen, AUGER Nathalie, GARDIES Patricia, KOTUL Éva

(2003), *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures, Enquêtes et analyses*, Paris, L'Harmattan.

ALIGHIERI DANTE

[2002] canto XXXIII, Inferno, *La Divina Commedia*, Firenze, Le Monnier

[2005] *De vulgari eloquentia*, a cura di G. Inglese, Milano, Rizzoli

ALVAREZ Gerardo

(1990) "Le défi de l'interculturel", *Langue et linguistique*, n°16, Université Laval, Québec.

ALAO Geroge, MEDHAT-LECOCQ Héda, YUNG-ROGER Soyoung, SZENDE Thomas

(2010) *Implicites, stéréotypes, imaginaires. La composante culturelle en langue étrangère*, Paris, Editions des Archives Contemporaines.

ALAO George, DERIVRY-PLARD Martine, SUZUKI Elli, YUNG-ROGER Soyoung,

(2012) (dis) *Didactique plurilingue et pluriculturelle : L'acteur en contexte mondialisé*, Paris, Editions des Archives Contemporaines.

AMOSSY Ruth, HERSCHBERG PIERROT Anne

(1991) *Les idées reçues, Sémiologie du stéréotype*, Paris, Nathan.

(2011) *Stéréotypes et clichés. Langue, discours, société,* Paris, Armand Colin.

ANQUETIL Mathilde

(2004) "Les compétences interculturelles sont-elles des savoir-être?", ZARATE G., GOHARD-RADENKOVIC A. (éds), *Les cahiers du Ciep. La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*. Paris: Didier.

ASCOLI Graziadio Isaia (1829-1907)

(2008), post mortem, *Scritti sulla questione della lingua,* Torino, Einaudi.

ARCAINI Enrico

(1968) *Dalla linguistica alla glottodidattica,* Torino, SEI.

(1978) *L'educazione linguistica come strumento e come fine : proposte di analisi per la formazione linguistica,* Milano, Feltrinelli.

ARMELLINI Guido

(2001) "Tre punti caldi della valutazione", *La professione docente,* XI, 2 febbraio.

AUBERT Françoise

(1999) *Travaux d'élèves italiennes à l'exposition de Paris 1900. Les devoirs des cours de langue et littérature françaises d'un institut florentin : la Santissima Annunziata,* Bologna, Clueb,

AUDRAS Isabelle, CHANIER Thierry

(2007) "Acquisition de compétences interculturelles", *Lidil* n°36, mis en ligne le 30 juin 2009, consulté le 22 juin 2013, URL : http://lidil.revues.org/2383

AUGER Nathalie, BELU Ioana, LOUIS Vincent,

(2006) *Former les professeurs des langues à l'interculturel,* E.M.E. Editions.

AUGER Nathali, DERVIN Fred, SOUMELA-SALMI Eija

(2009) *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères,* Paris, L'Harmattan.

AUGIAS Corrado

(2011) *L'Italie expliquée aux Français*, Paris, Flammarion.

BAGNI Giuseppe, CONSERVA Rosalba

(2005) *Insegnare a chi non vuole imparare. Lettere dalla scuola, sulla scuola e su Bateson*, Torino, EGA Editore.

BALBONI Paolo

(1985) "Lingue e civiltà straniere [bibliografia ragionata]", AA.VV., *Itinerari per i concorsi a cattedre*, Brescia, La Scuola.

(1988) *Gli insegnamenti linguistici nella scuola italiana*, Padova, Liviana.

(1994) *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.

(1998) [2007] *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, Torino, Utet.

(1999) *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio ; [2007] *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.

(2002) *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet Libreria.

(2008) *Imparare le lingue straniere*, Venezia, Marsilio.

BARBAGLI Marzio, DEI Marcello

(1969) *Le Vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*, Bologna, Il Mulino.

BARCLAY C.R., HODGES R.M.,

(1990) *La composition de soi dans les souvenirs autobiographiques*, Psychologie française n°35-1.

BARREAU Jean-Claude, BIGOT Guillaume

(2005) *Toute l'histoire du monde. De la préhistoire à nos jours*, Paris, Fayard.

BEACCO Jean-Claude

(2000) *Les dimensions culturelles de l'enseignement des langues. Des mots aux discours*, Paris, Hachette.

(2003) "Elaborer des politiques linguistiques éducatives en Europe", *Le français dans le monde*, n °330.

(2004) "L'Europe des langues aujourd'hui : de techniques en politiques" *Synergie Italie n°* 1.

(2013) *Éthique et politique en didactique des langues : autour de la notion de responsabilité,* Paris, Didier.

BEACCO Jean-Claude, LIEUTAUD Simone

(1981) *Moeurs et mythes,* Paris, Hachette et Larousse.

BEACCO Jean-Claude, BYRAM Michael

(2007) *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue,* Strasbourg, Conseil de l'Europe

BÉDARIDA Henri, HAZARD Paul

(1934) *L'influence française en Italie au XVIIIe siècle,* Paris, Les Belles Lettres.

BERCHOUD Marie

(2011) *Recherche en sciences du langage et formation des enseignants. Formation des enseignants recherche en sciences du langage,* Études de Linguistique Appliquée, n° 161.

BERCHOUD Marie, RUI Blandine, MALLET Claire

(2013) (éds) *L'intime et l'apprendre,* Transversales n° 33, Berne, Peter Lang.

BERTONI Giulio

(1925) *Profilo storico del dialetto di Modena,* Genève, Leo S. Olschki éditeur.

BERRUTO Gaetano

(1995) *Fondamenti di sociolinguistica,* Bari, Laterza.

BERTOCCHINI Paola, COSTANZO Edvige

(2008) *Manuel de formation pratique pour le professeur de Fle,* Paris, Cle International.

BESOZZI Elena

(2005) "Insieme a scuola anche in futuro", BESOZZI E, TIANA M.T. (dirs), *Insieme a scuola 3. La terza indagine regionale,* Milano, Fondazione ISMU.

BESSE Henri

(1984) "Éduquer à la perception interculturelle", *Le français dans le monde*, n°188.

BETTONI Camilla

(2006) *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Bari, Laterza.

BIGOT Violaine, BRETEGNIER Aude, VASSEUR Marité

(2013) (dirs), *Vers le Plurilinguisme ? Vingt ans après*, Paris, Editions des archives contemporaines.

BILLIEZ Jacqueline

(1998) *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène,* Grenoble, CDL-LIDILEM.

BILLIEZ Jacqueline, MILLET

(2005) « Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques », Moore D. (coord.) *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes,* Le Mesnil-sur-l'Estrée, Didier.

BLANCHET Philippe

(2000) [2012] *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique de la complexité,* Rennes, PUR.

BLANCHET Philippe, CALVET Louis-Jean, DE ROBILLARD Didier

(2007) (dirs) *Un siècle après le cours de Saussure : la linguistique en question*, Paris, L'Harmattan.

BLANCHET Philippe, COSTE Daniel

(2010) *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité ». Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, Paris, L'Harmattan.

BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick

(2011) (dirs) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches conceptualisées*, Paris, Editions des archives contemporaines.

BLANCHET Philippe, BULOT Thierry, PIEROZAK Isabelle

(2011) (dirs), *Approches de la pluralité sociolinguistique. Vers quelle convergence des pratiques de recherche et d'éducation ?, Cahiers de sociolinguistique*, n°15, Presses Universitaires de Rennes.

BOIRON Michel

(2003) "Motiver à apprendre, apprendre à motiver", *Le français dans le monde*, n°330.

BONARDI Christine, ROUSSIAU Nicolas

(1999) *Les représentations sociales*, Paris, Dunod.

BOSISO Cristina

(2007) "Le(s) rôle(s) du français (langue étrangère, seconde ou «autre») dans l'école italienne", GALAZZI E., MOLINARI C. (eds), *Les français en émergence*, Transversales n°21, Berne, Peter Lang.

BOURDIEU Pierre

(1980) "L'identité et la représentation", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 35.

(1982) *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.

(2001) *Science de la science et réflexivité : cours du Collège de France (2000-2001)*, Paris, Raison d'agir.

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude

(1970) *La reproduction*, Paris, Editions de Minuit.

BOYER Henri

(1990) "Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Éléments de définition et parcours documentaire en diglossie", *Langue française*, Volume 85, n° 1, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1990_num_85_1_6180

(1991) *Éléments de sociolinguistique. Langue, communication et société*, Paris Dunod.

(1995 a) "Les politiques linguistiques", *Cahiers de l'ASDIFLE*, n°7 : Les politiques linguistiques, Paris.

(1995 b) "De la compétence ethnosocioculturelle", *Le français dans le monde*, n°271, Hachette Edicef.

(1998) "L'imaginaire ethnosocioculturel collectif et ses représentations partagées : un essai de modélisation", *Travaux de Didactique du FLE*, n° 39, 5-14.

(2001) *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Dunod.

(2003) *De l'autre côté du discours. Recherches sur les représentations communautaires*, Paris, L'Harmattan.

(2004) "Le sociolinguiste peut-il/doit-il être neutre ?", Les Actes du Colloque Paris – INALCO, 30 septembre-1er octobre 2004, http://www.langues-de-france.org/boyer.html

(2006) (dir) *De l'école occitane à l'enseignement public : vécu et représentations sociolinguistiques*, Paris, L'Harmattan.

(2007) (dir) *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, Tomes 1 à 4, Actes du Colloque International de Montpellier (21-22-23 juin 2006, Université Montpellier III), Paris, L'Harmattan.

(2008) *Langue et identité. Sur le nationalisme linguistique*, Limoges, Lambert-Lucas.

BRAUDEL Fernand

(1986) *L'identité de la France*, Paris, Arthaud.

(1987) *Grammaire des civilisations*, Paris, Arthaud.

BRAVO Gian Luigi

(2003) *Italiani. Racconto etnografico*, Roma, Meltemi.

BRIZZI Gian Paolo

(1976), *La formazione della classe dirigente nel Sei-Settecento*, Bologna, Il Mulino

BROOKS Nelson

(1968) "Teaching Culture in the Foreign Language Classroom", in *Foreign Language Annals*, n°1.

BRUÉZIÈRE Maurice

(1983) *L'Alliance française 1883-1983. Histoire d'une institution*, Paris, Hachette.

BUFFIER Claude père

(1731), *Grammaire françoise*, Paris, Marc Bordolet.

BURGUIÈRE André

(2006) *L'École des Annales. Une histoire intellectuelle*, Paris, Odile Jacob

BYRAM Michael

(1992) *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, Crédif, Hatier/Didier.

(1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Multilingual Matters.

(2003) coord., *La compétence interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

BYRAM Michael, ZARATE Geneviève

(1996) *Les jeunes confrontés à la différence: des propositions de formation*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

BYRAM Michael, ZARATE Geneviève, NEUNER Gerhard

(1997) *La compétence socio-culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

BYRAM Michael, TOST PLANET Manuel

(1999) *Identité sociale et dimension européenne. La compétence interculturelle par l'apprentissage des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

CAIN Albane & DE PIETRO Jean-François

(1997) "Les représentations des pays dont on apprend la langue : complément facultatif ou composante de l'apprentissage ?", MATTHEY M. *Les langues et leurs images*, Lausanne, Loisirs Et Pédagogie, pp. 300–307.

CALVET Louis-Jean

(1999) *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Hachette.

(2009) *La sociolinguistique*, Paris, PUF.

CALVET Louis-Jean, DUMONT Pierre

(1999) (dirs) *L'enquête sociolinguistique*, Paris,L'Harmattan.

CALVINO Italo

(1980) "L'antilingua", *Una pietra sopra*, Torino, Einaudi.

CAMBRA GINÉ Margarida

(2003) *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier.

CAMILLERI Andrea, DE MAURO Tullio

(2014) *La lingua batte dove il dente duole*, Roma-Bari, Laterza.

CAMILLERI Carmel

(1985) *Anthropologie culturelle et éducation*, Lausanne, Unesco / Delachaux et Niestlé.

(1990) *Stratégies identitaires*, Paris, PUF.

CAMILLERI Carmel, EMERIQUE Margalit

(1989) *Le choc des cultures*, Paris, L'Harmattan.

CANDELIER Michel

(2007) (dir.) *CARAP - Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, Centre Européen des Langues Vivantes / Conseil de l'Europe.

CAON Fabio

(2008) *Tra le lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Milano, Pearson Mondadori.

(2012) *Aimes-tu le français ? Percezione dello studio obbligatorio del francese nella scuola media,* Venezia, Edizioni Ca' Foscari, http://virgo.unive.it/ecf-workflow/upload_pdf/SAIL_1.pdf

(2013) "Cultura e civiltà nella didattica delle lingue: una tradizione omogenea, una prospettiva tripartita. Prima parte", *Scuola e Lingue Moderne,* n° 6-9 anno LI

(2014) "Cultura e civiltà nella didattica delle lingue: una tradizione omogenea, una prospettiva tripartita. Seconda parte", *Scuola e Lingue Moderne,* n° 4-6 anno LII

CAPIELLO Luigi

(1933) *Petite histoire de la civilisation française par rapport aux relations franco-italiennes*, Roma, Albrighi.

CAPRARICA Antonio

(2008) *Com'è dolce Parigi… o no!? Perché amare la Francia nonostante i francesi*, Cles (TN), Sperling & Kupfer.

CASTELLANI Arrigo

(2009) *Nuovi saggi di filologia e linguistica italiana e romanza (1976-2004)*, a cura di V. Della Valle, G. Frosini, P. Manni, L. Serianni, Roma, Salerno Editrice.

CASTELLOTTI Véronique

(2001) *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, Cle International.

CASTELLOTTI Véronique, MOORE Danièle

(2002) *Représentations Sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Conseil de l'Europe, Strasbourg. Division des Politiques linguistiques, Étude de référence.

CASTELLOTTI Véronique, MOORE Danièle

(2009) "Dessins d'enfants et constructions plurilingues : territoires imagés et parcours imaginés", Molinié M. (dir.) *Le dessin réflexif : élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*, Cergy-Pontoise, CRTF.

CAVALLI Marisa, COSTE Daniel, CRIŞAN Alexandru, VAN DE VEN Piet-Hein

(2009) *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*, Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques.

(2009) *L'éducation plurilingue et interculturelle comme droit*, Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques.

CELOTTI Nadine

(1997) "Images reçues au cinéma. Quand les Français regardent les Italiens - et se regardent", *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°107.

CERQUIGLINI Bernard, CORBEIL Jean-Claude, KLINKENBERG Jean-Marie, PETERS Benoît, TRONDHEIM Lewis

(2000) *Tu parles ?! Le français dans sous ses états*, Paris, Flammarion

CHARAUDEAU Patrick

(1997) *Le Discours d'information médiatique. La construction du miroir social*, Paris, Nathan-INA.

(2002) "L'identité culturelle entre langue et discours", *Revue de l'AQEFLS* vol.24, n° 1, Montréal, consulté le 7 juillet 2013 sur le site de Patrick Charaudeau - Livres, articles, publications, URL: http://www.patrick-charaudeau.com/L-identite-culturelle-entre-langue.html

CHARDENET Patrcik, DUMONT Pierre, KLINKENBERG Jean-Marie, MAURAIS Jacques, MAURER Bruno

(2008) (dirs.) *L'avenir du français*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines.

CHATZIANGELAKI Dimitra

(2001) *Représentations et stéréotypes des enseignants : un enjeu pour l'interculturel*, Paris, Editions Publibook Université.

CHAZAL Sébastien, GUIMOND Serge

(2003) "La théorie de la dominance sociale et les choix d'orientation scolaire et de rôles sociaux des filles et des garçons", *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°32/4, http://osp.revues.org/2600#quotation

CHELI Enrico

(2003) "Per un'educazione dell'intelligenza relazionale nella scuola", *La comunicazione come antidoto ai conflitti*, Cagliari, Punto di fuga editore.

CINGANO Federico, CIPOLLONE Piero

(2009) *I rendimenti dell'istruzione*, Questioni di Economia e Finanza, Banca d'Italia, http://www.bancaditalia.it/pubblicazioni/econo/quest_ecofin_2/QF_53/QEF_53.pdf

COGNINI Edith

(2004) *Vivere la migrazione tra e con le lingue: funzioni del racconto e dell'analisi biografica nell'apprendimento dell'italiano L2 in contesto plurilingue e multiculturale*, Thèse de doctorat, Université de Macerata, Ecole doctorale Politica, Educazione, Formazione Linguistico-Culturali.

COÏANIZ Alain

(2001) *Apprentissage des langues et subjectivité*, Paris, L'Harmattan.

COLOMBO Adriano, ROMANI Werther

(1996) (coor), *"E' la lingua che ci fa uguali". Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento*, Firenze, La Nuova Italia.

CONSEIL DE L'EUROPE

(2007) D*e la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg.

(2009) *Cadre stratégique pour l'instruction et la formation*, http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=FR

COSTANZO Edvige

(2003) *L'éducation linguistique (educazione linguistica) en Italie : une expérience pour l'Europe ?*, Conseil de l'Europe

COSTE Daniel

(1991) "Diversifier, certes …", D. Coste et J. Hébrard (éds), *Vers le plurilinguisme ? École et politique linguistique,* Recherches et applications, Le français dans le monde, Paris, Hachette.

(2013) "Le(s) plurilinguisme(s) entre projet de diversification scolaire des langues et objet de discours dans le champ sociolinguistique et didactique", BIGOT V., BRETEGNIER A., VASSEUR M. (dirs), *Vers le Plurilinguisme ? Vingt ans après*, Paris, Editions des archives contemporaines.

COSTE Daniel, MOORE Danièle, ZARATE Geneviève

(1997) [2009] *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

CUQ Jean-Pierre

(2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.

CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle

(2005) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.

CYR Paul

(1998) *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, Cle International.

DABÈNE Louise

(1997) "L'image des langues et leur apprentissage", MATTHEY, M.(éd.), *Les langues et leurs images,* Neuchâtel, IRDP Éditeur, pp. 19-23.

(1994) *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Les situations plurilingues*, Paris, Hachette.

(2003) "Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues", Paris, Hachette, DEFAYS J.-M., DELTOUR S. *Le français langue étrangère et seconde,* Liège, Mardaga.

DAMEN Louise

(1987) *Culture Learning. The Fifth Dimension in the Language Classroom*, Addison-Wesley, Reading.

DE CARLO Maddalena

(1995) "Lexique, culture et motivation à l'école", *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°97.

(1998) *L'interculturel*, Paris, Clé International

(1999)"Narration littéraire, dimension interculturelle et identification", *Études de Linguistique Appliquée* 115, pages 305-316.

(2004) (cor.) *Ricerca e formazione in didattica delle lingue straniere. Omaggio a Robert Galisson*, Edizioni dell'Università di Cassino, Roma, La Fenice Grafica.

(2006) "L'erba del vicino è sempre più verde? Divagazioni sull'interdisciplinarità", LONDEI D., MILLER D., PUCCINI P. (eds) *Insegnare le lingue/culture oggi: il contributo dell'interdisciplinarità*, Bologna Quaderni di ricerca del CeSLiC.

(2011) (cor.), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Porto Sant'Elpidio (FM), Wizarts editore.

DEFAYS Jean-Marc

(2003) (coll. Deltour Sarah) *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*, Sprimont (Belgique), Pierre Margada éditeur.

DE MAURO Tullio

(1963) [1986] *Storia linguistica dell'Italia unita*, Bari, Laterza

(1969) *La lingue italiana e i dialetti. Emilia Romagna*, Firenze, La Nuova Italia.

(1977) *Scuola e linguaggio*, Roma, Editori riuniti.

(2001) "Apprendere nella società complessa", *Minima scholaria*, Bari, Laterza.

(2004) [2010] *La cultura degli Italiani*, a cura di ERBANI, F., Roma, Laterza

(2004) "Il plurilinguismo come tratto costitutivo dell'identità italiana ed europea", *Synergie Italie, Parcours didactiques et perspectives éducatives*, 1, BORG. S. (Ed.) Aoste, Voyelles, Librairie de la francophonie, GERFLINT.

DE RICHANY, Charles P.

(1681), *Grammatica francese-italiana composta per uso degli illustrissimi signori convittori del Collegio de' Nobili di Parma*, Parma, Mario Vigna.

DE ROBILLARD Didier

(2011) "Les vicissitudes et tribulations de « Comprendre » : un enjeu en didactique des langues et cultures ?", BLANCHET Philippe et CHARDENET Patrick (dirs.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, Editions des archives contemporaines.

DE SAINT ROBERT Marie-Josée

(2000) *La politique de la langue française*, Paris, PUF.

DE SINGLY François

(2005) *L'enquête et ses méthodes. Le questionnaire*, Paris, Armand Colin.

DEVEREUX George

(1967) [2012] *De l'angoisse à la méthode dans les sciences humaines*, Paris, Flammarion.

DI FILIPPO Laurent, FRANÇOIS Hélène, MICHEL Antony

(2013) *La position du doctorant. Trajectoires, engagements, réflexivité*, Presses Universitaires de Nancy.

DOISE Willem, PALMONARI Augusto

(1986) (dirs), *L'étude des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.

DU BOCCAGE J. B.

(1750) *Le Maitre françois ou le Restaut travesti savoir les éléments de la Grammaire françoise*, Bologna, Saffi.

DUBY Georges

(1978), *Les Trois Ordres ou l'Imaginaire du féodalisme*, Paris, Gallimard.

DUBY Georges, MANDROU Robert

(1968) *Histoire de la civilisation française. Moyen Age-XVIe siècle*, Paris, Armand Colin.

DUCROT Oswald, SCHAEFFER Jean-Marie

(1995) *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Editions du Seuil.

DURKHEIM Émile

(1894) [2004] *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF.

(1898) "Représentations individuelles et représentations collectives", ….

ECO Umberto

(1977) [2013] *Come si fa una tesi di laurea*, Milano, Bompiani.

(2003) [2012] *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*, Milano, Bompiani.

ELIAS Norbert

(1993) *Engagement et distanciation : contribution à la sociologie de la connaissance*, Paris, Fayard.

ENCREVÉ Pierre, BRAUDEAU Michel

(2007) Conversation sur la langue française, Paris, Gallimard.

FEBVRE Lucien

(1952) [1992] *Combats pour l'histoire*, Paris, Armand Colin, Édition numérique réalisée le 13 mai 2008 à Chicoutimi, Ville de Saguenay, province de Québec, Canada, http://classiques.uqac.ca/classiques/febvre_lucien/Combats_pour_lhistoire/febvre_combats_pour_histoire.pdf

FENCLOVÀ Marie

(2003) "L'art d'aimer les langues étrangères", *Le français dans le monde*, n°330.

FERI Michel

(1728) *Nouvelle méthode abrégée curieuse et facile pour apprendre en perfection et de soi même la langue françoise*, Venise, Loüis Pavin.

FERRERI Silvana, GUERRIERO Anna Rosa

(1998) (eds) *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre. Che cosa ne pensano De Mauro, Renzi, Simone, Sobrero*, Firenze, La Nuova Italia.

FIORONI Giuseppe

(2007) *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri,* Rapport du Ministère italien de l'Éducation.

FLAMENT Claude

(1994) "Aspects périphériques des représentations sociales", Guimelli C., *Structures et transformations des représentations sociales,* Lausanne, Delachaux et Niestlé.

FOLENA Gianfranco

(1990), *Culture e lingue nel Veneto Medievale*, Padova, Editoriale Programma.

FORNACA Remo

(1994) *Storia della scuola moderna e contemporanea. Presenze, confronti, orientamenti*, Roma, Anicia.

FRANTA Herbert, COLASANTI A. Rita

(1999) *L'arte dell'incoraggiamento, Insegnamento e personalità degli allievi*, Roma, Carocci editore.

FREDDI Giovanni

(1968) *La civiltà nell'insegnamento delle lingue*, Bergamo, Minerva Italica.

(1970) *Metodologia e didattica delle lingue straniere*, Bergamo, Minerva Italica

(1994) *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*. Torino, Utet Libreria.

GALISSON Robert

(1980) *D'hier à aujourd'hui. La didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris, CLE International.

(1988) "À la recherche de l'éthique dans les disciplines d'intervention", *ELA Études de Linguistique Appliquée* n°109.

(1988) "Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnairique de la culture partagée", *Hommage à Bernard Pottier,* Annexes des Cahiers de linguistique hispanique médiévale, volume 7, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/cehm_0180-9997_1988_sup_7_1_2133

(1991) *De la langue à la culture par les mots*, Paris, Clé International.

(1992) "Institution cherche discipline qualifiée pour promouvoir langues-cultures. Urgent", document de travail, Centre de documentation de l'ERADLEC, Paris-III, juillet 1992.

(1995) "En matière de culture le ticket AC-DI a-t-il un avenir ?", *ELA Études de Linguistique Appliquée* n°100.

(1997) “Problématique de l’éducation et de la communication interculturelles en milieu scolaire européen”, *ELA Études de Linguistique Appliquée* n° 106.

GALISSON Robert, PUREN Christian

(1999) *La formation en questions*, Paris, Clé International.

GANASSALI Stéphane

(2009) *L’enquête par questionnaire avec Sphinx*, Paris, Pearson Education.

GARDY Philippe, LAFONT Robert

(1981) “La diglossie comme conflit : l'exemple occitan”, *Langages* n°61, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726X_1981_num_15_61_1869

GARIN Virginia, ROUX Guillaume, VADOT Maude

(2013) (eds), *Enjeux méthodologiques en sciences du langage. Orientations, matériaux, contraintes*, Paris, L’Harmattan.

GENOVESI Giovanni

(2004) *Storia della scuola in Italia dal Settecento ad oggi*, Roma-Bari, Gius. Laterza & Figli.

GHIGLIONE Rodolphe, MATALON Benjamin

(1978) *Les enquêtes sociolinguistiques, théories et pratiques*, Paris, Armand Colin

GHIOTTI Candido

(1883-4) *La Lingua francese nelle scuole secondarie d’Italia,* revue, anno I, Torino, Tip. Leroux.

(1891) *Grammatica ragionata e storica della lingua francese. Lezioni dettate col confronto delle lingue italiana e latina, ad uso degli Istituti d’istruzione secondaria classica e tecnica e degli aspiranti al diploma di abilitazione all’insegnamento*, Torino, Stamperia Reale della Ditta G. B. Paravia e C. Edit.

(1911) *Grammatica ragionata e storica della lingua francese. Lezioni dettate col confronto delle lingue italiana e latina, ad uso degli Istituti d’istruzione secondaria classica e tecnica e degli aspiranti al diploma di abilitazione all’ insegnamento,* 5ª edizione, Torino, Stamperia reale di G.B. Paravia e Comp.

GIACALONE RAMAT Anna

(1988) *L'italiano tra le altre lingue*, Bologna, Il Mulino.

GINZBOURG Natalia

(1963) *Lessico famigliare*, Torino, Einaudi.

GRAMSCI Antonio

(1929-1935)[1975] *Quaderni dal carcere, Quaderni 1-5 e Quaderni 12.29*, Einaudi, Torino.

GROUX Dominique, BARTHÉLÉMY Fabrice

(2013) (cord) *L'enseignement des langues étrangères face aux évolutions des systèmes éducatifs*, Paris, L'Harmattan.

GUIDICINI Paolo

(2005) *Questionari. Interviste. Storie di vita. Come costruire gli strumenti, raccogliere le informazioni ed elaborare i dati*, Milano, Franco Angeli.

(2007) *Nuovo manuale per le ricerche sociali sul territorio*, Milano, Franco Angeli.

HAGEGE Claude

(1987) *Le Français et les siècles*, Paris, Éditions Odile Jacob.

(1996) *Le Souffle des langues*, Paris, Éditions Odile Jacob.

HOLEC Henri

(1988) "L'acquisition de compétence culturelle. Quoi ? Pourquoi ? Comment ?", *ELA Études de Linguistique Appliquée* n°69.

HYMES Dell

(1971) "On communicative competence", *Sociolinguistics*, Pride et Holmes eds, Penguin Books ; 1980, traduction française, *Travaux de didactique* n°5-6, Montpellier III.

IBRAHIM Amr Helmy

(1983) "Nouveaux stéréotypes populaires", *Le français dans le monde*, n°181.

JODELET Denise

(1989) "Représentations sociales : un domaine en expansion", Jodelet D., *Les représentations sociales,* Paris, PUF.

KERBRAT-ORECCHIONI Catherine

(1998) "La notion d'interaction en linguistique : origines, apports, bilan", *Langue Française n°117,* CHISS J.-L. et PUECH C. (dir.), *La linguistique comme discipline en France*, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1998_num_117_1_6241

KLINKENBERG Jean-Marie

(2001) *La langue et le citoyen, pour une autre politique de la langue française*, Paris, PUF.

KOK-ESCALLE Marie-Christine

(1997) *Paris : de l'image à la mémoire. Représentations artistiques, littéraires, socio-politiques*, Amsterdam, Editions Rodopi.

KOK-ESCALLE Marie-Christine, MELKA Francine

(2001) (réd.), *Changements politiques et statut des langues. Histoire et épistémologie 1780-1945*, Amsterdam, Editions Rodopi.

KRAMSH Claire

(2009) "La circulation transfrontalière des valeurs dans un projet de recherche internationale" *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n°46.

KRASHEN Stephen D.

(1983) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon.

LABOV William

(1976) *Sociolinguistique*, Paris, Editions de Minuit.

LADO Robert

(1957) *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*, The University of Michigan Press, Ann Arbor.

LAFONTAINE Dominique

(1986) *Le parti pris des mots. Normes et attitudes linguistiques*, Bruxelles, Mardaga.

LAVINIO Cristina

(1992) (dir), *Lingua e cultura nell'insegnamento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia.

LE GOFF Jacques

(2014) Interview à Jacques Le Goff, propos recueillis par Nicolas Truong, *Le Monde*, 21 janvier 2014, http://www.lemonde.fr/livres/article/2014/01/21/jacques-le-goff-la-beaute-la-justice-l-ordre-voila-sur-quoi-sont-baties-les-civilisations_4352034_3260.html

LÉVI-STRAUSS Claude

(1952) *Race et histoire*,Unesco.

(1955) *Tristes tropiques*, Paris, Ed. Plon

(1967) *Du miel aux cendres,* Mythologiques, tome 2, Paris, Ed. Plon.

LÉVY Danielle

(2001) "Les discours de l'altérité. Dévoilements et recouvrements", *Heteroglossia,* n°7, Università degli Studi Macerata, Ancona, Nuove Ricerche casa Editrice.

LEVY Danielle, ZARATE Geneviève

(2003)(cor.), *La médiation et la didactique des langues et des cultures,* Le français dans le monde. Recherches et applications, Paris, Clé International.

LÉVY Danielle, DAVID Hélène

(2013) "«L'educazione linguistica» made in Italy : le retour d'un concept précurseur par le CLIL", BIGOT V., BRETEGNIER A., VASSEUR M., (dirs) V*ers le Plurilingusime ? Vingt ans après*, Paris, Editions des archives contemporaines.

LITTLE Elizabeth

(2009) *Confessions d'une fanatique des langues*, Paris, Payot.

LODOLI Marco

(2002) "I miei ragazzi insidiati dal demone della facilità", La Repubblica, 6/11/2002.

LONDEI Danielle

(2003) "Identités nationales, citoyenneté européenne et langues-cultures", GALAZZI E., BERNARDELLI G., *Lingua, cultura e Testo, Miscellanea di Studi francesi in onore di Sergio Cigada*, volume I, Milano, ed. Vita e Pensiero.

LONDEI Danielle, MINERVA Nadia, PELLANDRA Carla

(1994) "La formation des enseignants de FLE en Italie", *Études de Linguistique Appliquée*, n°95.

LONDEI Danielle, MILLER Donna, PUCCINI Paola

(2006) (eds) *Insegnare le lingue/culture oggi: il contributo dell'interdisciplinarità*, Bologna Quaderni di ricerca del CeSLiC.

LOUIS Vincent, AUGER Nathalie, BELU Ioana,

(2006) (eds), *Former les professeurs de langues à l'interculturel. A la rencontre des publics*, EME.

MAGLIONI Maurizio, BISCARO Fabio

(2014) *La classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped classroom.* Prefazione di Tullio De Mauro, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson.

MAKINE Andreï

(1995) *Le testament français*, Barcelone, Folio/Mercure de France.

MALAS Odile

(2009) *Points de vue sur la France*, Firenze, Le Lettere.

MALATO Enrico

(2005) *Storia della letteratura italiana,* Milano, Il Sole 24 Ore.

MA Lin

(2004) "Is there an Essential Difference between Intercultural and Intracultural Communication?", *Journal of Intercultural Communication* n°6.

MALINOWSKI Bronislaw

(1929) *The Sexual Life of Savages in North-Western Melanesia. An Ethnographic Account of Courtship, Marriage, and Family Life Among the Natives of the Trobriand Islands, British New Guinea,* New York, Halcyon House.

(1935) *Coral Gardens and Their Magic: A Study of the Methods of Tilling the Soil and of Agricultural Rites in the Trobriand Islands,* London, Allen and Unwin.

MANDICH Anna Maria

(2002) *Insegnare il francese in Italia. Repertorio di manuali pubblicati in epoca fascista (1923-1943),* Bologna, Clueb.

MANDICH Anna Maria, PELLANDRA Carla

(1991) (eds), *Pour une histoire de l'enseignement du français en Italie,* Actes du Colloque SIHFLES, Parme 14-16 juin 1990, Documents n°8.

MARC Edmond

(1983) "Le récit de vie ou la culture vivante", *Le français dans le monde,* n°181.

MARTINET Gilles, ROMANO Sergio

(1999) *Un'amicizia difficile. Conversazioni su due secoli di relazioni italo-francesi,* Associazione Dante Alighieri-Comitato di Parigi - Camera di Commercio Italiana per la Francia - Associazione L'Italie en direct/L'Italia in diretta.

MARTINEZ Pierre

(1996) *La didactique des langues étrangères,* Paris, PUF.

(2009) “Des quelques idées revues en didactique des langues et de leurs merveilleux voyages”, *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n°46.

MATTHEY Marinette

(1997) *Les langues et leurs images*, Neuchâtel, IRDP.

MAURER Bruno

(1996) “Les représentations chez les utilisateurs d’un manuel de français : une étude au Tchad” *Travaux de didactique*, n° 35, Montpellier, pp. 67-74.

(2008) “Pour de nouvelles représentations du français dans la modernité”, CHARDENET P., DUMONT P., KLINKENBERG J.-M., MAURAIS J., MAURER B. (dirs.) *L’avenir du français*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines.

(2011) *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris, Editions des archives contemporaines.

(2013 a) “Le pilotage de la didactique des langues par le Conseil de l’Europe : quels effets sur l’évolution de la discipline”, COLONNA R., BECETTI A., BLANCHET P., *Politiques linguistiques et plurilinguisme. Du terrain à l’action glottopolitique*, Paris, L’Harmattan.

(2013 b) *Représentations sociales des langues en situation multilingue. La méthode d’analyse combinée, nouvel outil d’enquête*, Paris, Editions des Archives Contemporaines.

MEISSNER F.-J.

(2004) “Introduction à la didactique de l’eurocompréhension”, F.-J. Meissner, C. Meissner, H. G. Klein & T. D. Stegmann (dirs), *Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ*, Aachen, Shaker.

MENGOLI Michela

(2004) “L’enseignement du FLE en Italie : état des lieux”, *Synergie Italie*.

MEZZADRI Marco

(2004) *Il quadro comune europeo a disposizione della classe. Un percorso verso l’eccellenza*, Perugia, Edizioni Guerra.

(2006) (ed) *Integrazione linguistica in Europa*, Torino, Utet.

MILANI Isabella

(2014) *L'arte di insegnare*, Milano, Vallardi.

MINARDI Silvia

(2010) "Quanto ci costerà la (non) riforma della Scuola Secondaria di II grado?", *Lend*, n°3, giugno 2010.

(2013) "L'insegnamento delle lingue in Europa: Key data 2012", *Rivista dell'Istruzione*, n°4, Santarcangelo di Romagna (RN), Periodici Maggioli

MINERVA Nadia

(1996) *Manuels, maîtres, méthodes. Repères pour l'histoire de l'enseignement du français en Italie*, Bologna, Clueb

(2002) *La règle et l'exemple. À propos de quelques manuels du passé (XVIIe-XXe siècles)*, Bologna, Clueb.

(2003) *Insegnare il francese in Italia. Repertorio di manuali pubblicati dal 1861 al 1922*, Bologna, Clueb.

(2005) "Le rôle des revues spécialisées dans la formation des enseignants de français de l'Italie post-unitaire (1883-1915)", *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 33/34, [http://dhfles.revues.org/1779 - consulté en avril 2014.

(2005) (ed) *Storia degli insegnamenti linguistici. Bilanci e prospettive*, Atti della prima giornata di studio del CIRSIL - 15/11/2002, Bologna, Clueb.

(2006) "Insegnare le lingue/culture ieri. L'Ottocento e il rinnovamento dell'insegnamento linguistico-culturale tra scienze umane e scienze sperimentali", Londei D., Miller D., Puccini P. (eds), *Insegnare le lingue/culture oggi: il contributo dell'interdisciplinarità*, Bologna Quaderni di ricerca del CeSLiC.

(2008) "Insegnamento e lingue straniere. La manualistica francese tra i due secoli, Chiosso G. (eds), *Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milano, Editrice Bibliografica.

(2010) "Le français en Italie à l'aube du XXe siècle : école publique et université face aux défis d'un enseignement de qualité", Bossi M., Lombardi M., Muller R. (eds.), *La cultura francese in Italia all'inizio del XX secolo, L'Istituto francese di Firenze*, Firenze, Leo S. Olschki.

MINERVA Nadia, PELLANDRA Carla

(1997) (eds), *Insegnare il francese in Italia. Repertorio analitico di manuali pubblicati dal 1625 al 1860*, Bologna, Clueb.

(2003) “Le Français en Italie: histoire d’un apprentissage”, *La revue des deux rives*, 3.

MOLINER Pascal

(1996) *Images et représentations sociales*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

MONDADA Lorenza

(1998) « De l’analyse des représentations à l’analyse des activités descriptives en contexte », Maurer B. et Raccah Y. (dir.), *Cahiers de praxématique*, « Linguistique et représentation(s) », Montpellier, Université Paul Valéry, Montpellier III, Praxiling, 31.

MOORE Danièle

(2001) (dir.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier.

MOUNIN Georges

(1984) (entretien avec) “Sens et place de la civilisation dans l’enseignement des langues”, *Le français dans le monde*, n°188.

MORIN Edgar

(1991) *La méthode*, vol.3, Paris, Le Seuil.

(1999) [2000] *La testa ben fatta*, Milano, Cortina Editore.

(2006) “L’identité au singulier, identités au pluriel (le cas de l’Europe)”, Participation à la conférence *Penser l’Europe, Europe des Cultures*, Université Louis Pasteur, Strasbourg, 9 juin 2006, enregistrement de la conférence en ligne : http://www.canalc2.tv/podcast/2006/forum_europe_culture/mp3/morin1.mp3

MOSCOVICI Serge

(1961) *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF.

(1984) *Psychologie sociale*, Paris, PUF.

(1989 a) “Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire”, Jodelet D., *Les représentations sociales,* Paris, PUF.

(1989 b), “Il fenomeno delle rappresentazioni sociali”, Farr R. & Moscovici S., *Rappresentazioni sociali*, Bologna, Il Mulino.

MUCCHIELLI Alex

(2001) *La psychologie sociale*, Paris, Hachette.

MULLER Nathalie

(1998) *L’allemand, c’est pas du français ! Enjeux et paradoxes de l’apprentissage de l’allemand*, Neuchâtel, INRP-LEP.

MULLER Nathalie, DE PIETRO Jean-François

(2001) “Que faire de la notion de représentations ? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l’apprentissage d’une langue”, MOORE D. (cord), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier.

NEUNER Gerhard, PARMENTER Lynne, STARKEY Hugh, ZARATE Geneviève

(2003) *La compétence interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l’Europe.

NOBILI Paola

(1989) “Grammatiche e circolazione di stereotipi nell’Europa del Sei-Settecento”, Pellandra C. e Vineis E., *Grammatiche, grammatici, grammatisti*, Pisa, Editrice Libreria Goliardica.

NOËL Bernadette

(1997) *La métacognition*, Bruxelles, De Boeck & Larcier

PARINI Giuseppe

(1763) [1984] “Il Mattino”, *Il giorno*, vv. 185-191, Milano, Mursia

PELLANDRA Carla

(1989) “Enseigner le français en Emilie aux XVIIe et XVIIIe siècles”, Pellandra C, Vineis E. (dirs), *Grammatiche, grammatici, grammatisti*, Pisa, Editrice Libreria Goliardica

(1991) “Professeurs de français d’autrefois. Analyse de la revue «La lingua francese nelle scuole secondarie d’Italia» de 1883 à 1892”, MANDICH A.M., PELLANDRA C. (dir), Pour une histoire de l’enseignement du français en Italie, Actes du Colloque de Parme, 14-16 juin 1990, Documents n° 8.

(2001) “La diffusion du français dans le bassin de la Méditerranée de 1880 à 1914”, *Documents pour l’histoire du français langue étrangère ou seconde*, n°27, http://fle.asso.free.fr/sihfles/Documents/Documents%2027/Documents%2027%20on-line%20PDF/d%20D27%20pellandra.pdf

(2004) *Le radici del nostro mestiere. Storia e storie degli insegnamenti linguistic*i, Bologna, Quaderni del Cirsil.

PENNAC Daniel

(2007) *Chagrin d’école*, Paris, Gallimard.

PERREFORT Marion

(1997) “Et si on hachait un peu de paille ? Aspects linguistiques des représentations langagières “, *Tranel,* n° 27.

PERREGAUX Christiane

(2009) “Dans les dessins de jeunes enfants, les langues sont des images”, Molinié M. (dir.), *Le dessin réflexif : éléments pour une herméneutique du sujet plurilingue*, Cergy-Pontoise, CRTF.

PHILLIPSON Robert

(2008) “Point de vue anglophone sur l’avenir du français”, CHARDENET P., DUMONT P., KLINKENBERG J.-M., MAURAIS J., MAURER B. (dirs.), *L’avenir du français*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines.

PIVOT Bernard

(2003) “Le français est à la fois une claque et une caresse”. Entretien à Carla Bruni lors de l’émission *Double Je* du 24 avril 2003, *Le français dans le monde*, n°330.

PORCHER Louis

(1976) "Le sociolinguistique dans le linguistique : de quelques principes et conséquences", Le français dans le monde, n°121.

(1995) *Le Français langue étrangère*, Paris, Hachette Education-CNDP.

(2002) "Pour une éducation à l'altérité", Groux D. (dir.), Paris, L'Harmattan

PRODOMOU Luke

(1992) "What Culture? Which Culture? Cross- Cultural Factors in Language Learning", *ELT Journal* , n°1.

PUGIBET Véronica

(1983) "Des stéréotypes de la France et des Français chez des étudiants mexicains", *Le français dans le monde*, n°181.

PUREN Christian

(1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan/Clé International.

PY Bernard

(2000) "Le discours comme médiation : Exemple de l'apprentissage et des représentations sociales", BERTHOUD, A-C. et MONDADA, L. (éd.) *Modèles du discours en confrontation*(p. 117-130), Berne, Peter Lang.

(2004) "Pour une approche linguistique des représentations sociales", *Langages*, 38e année, n °154, 2004. Représentations métalinguistiques ordinaires et discours. pp. 6-19. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726X_2004_num_38_154_943

QUEMADA Bernard

(1976) "Du « social dans la langue » à la « sociolinguistique appliquée », Le français dans le monde, n°121.

RACHDAN Samia

(2003) "Le texte littéraire, document authentique", *Le français dans le monde*, n°330.

RAZAFI Elatiana

(2011) "Les dynamiques plurilingues identitaires d'enfants migrants dans une école francophone à Montréal", BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick (dirs), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, Editions des archives contemporaines.

REBOULLET André

(1984) "L'action culturelle de la France dans le monde : le regard de A. Salon", Le *français dans le monde*, n°188.

RECALCATI Massimo

(2014) *L'ora di lezione*, Torino, Einaudi.

RENAHY Nicolas, SORIGNET Pierre Emmanuel

(2006) "L'ethnographie et ses appartenances", PAILLÉ P (dir), *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain*, Paris, A. Colin.

RESTAUT Pierre

(1730) [1755] *Principes généraux et raisonnés de la Grammaire françoise*, Paris, chez la Veuve Lottin, Jean Desaint & Charles Saillant.

RICHTERICH Réné, WIDDOWSON Henry George

(1981) (eds) *Description, présentation et enseignement des langues,* Paris, Hatier.

RICCO' Elena

(2000-2001) *L'insegnamento del francese a Modena: il Liceo-Ginnasio "L.A. Muratori" dalla Legge Casati alla Carta Bottai*, Tesi di laurea in Lingua e Linguistica francese presentata all'Università di Bologna.

RIVAROL Antoine de

1784 [1964] *De l'universalité de la langue française,* Paris, éd. du Club français du livre

ROCHER Guy

(1968) *Introduction à la sociologie générale - 1.L'Action sociale*, Paris, Ed. HMH

(1992) «Culture, civilisation et idéologie», Rocher G. *Sociologie générale*, Montréal, Éditions Hurtubise.

ROUQUETTE Michel-Louis, RATEAU Patrick

(1998) *Introduction à l'étude des représentations sociales*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

SAID W. Edward

(1978) [2005] *Orientalismo*, Milano, Feltrinelli.

SALZBERGER-WITTENBERG Isca, HENRY-POLACCO Gianna, OSBORNE Elsie

(1993) *L'esperienza emotiva nei processi di insegnamento e apprendimento*, Napoli, Liguori

SANTONI Georges

(1983) "Stéréotypes, contextes visuels et dimensions sociales", *Le français dans le monde*, n°181.

SCHADRON Georges

(2006) "De la naissance d'un stéréotype à son internalisation", *Cahiers de l'Urmis*, 10-11, mis en ligne le 07 décembre 2006, consulté le 23 juin 2014, URL : http://urmis.revues.org/220

SCUOLA DI BARBIANA

(1967) [1976] *Lettere a una professoressa*, Storia d'Italia Einaudi, http://www.giuliotortello.it/racconti/lettera_professoressa.pdf

SEELYE H. Ned

(1974) *Teaching Culture: Strategies for Foreign Language Educators*, National Textbook Company, Skokie.

SEMERARO Angelo

(1997) *Pubblico e privato nella storia italiana del Novecento*, Lecce, Edizioni Pensa Multimedia.

(1998) *Il sistema scolastico italiano. Profilo storico*, Roma, Carocci.

STEINER Georges

(2003) *Maîtres et disciples*, Paris, Gallimard.

TAGLIAVINI Carlo

(1949) [1982] *Le Origini delle lingue neolatine*, Bologna, Riccardo Pàtron.

TAILLENADIER François

(2009) *La langue française au défi*, Paris, Flammarion.

TAINE Hyppolite

(1870) [1892] *De l'intelligence*, vol.1, Paris, Librairie Hachette, http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k626997/f1.zoom

TITONE Renzo

(1966) (coll. Carrol John B.) *Le lingue estere : metodologia didattica*, Zurich, PAS.

(1986 a) *Cinque millenni di insegnamento delle lingue,* Preambolo, Brescia, La Scuola.

(1986 b) "Per una pedagogia della comprensione interculturale", *Rassegna italiana di linguistica applicata,* n°2.

(1987) "La dimensione affettiva", FREDDI G. (dir.), *Lingue straniere alla scuola elementare*, Padova, Liviana.

TOMASI Tina

(1976) *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica*, Roma, Editori Riuniti.

TYLOR Edwards

(1871) *Primitive Culture*, New York, J. P. Putnam's Sons. Volume 1.

TODOROV Tzvetan

(1982) "Comprendre une culture : du dehors/du dedans, *Extrême-Orient, Extrême-Occident*, n°1, Paris, Publications de l'Université de Vincennes, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/oroc_0754-5010_1982_num_1_1_877

(2007) La littérature en péril, Paris, Flammarion.

TOURING CLUB ITALIANO

(2005) *Emilia-Romagna*, Milano, Touring editore srl.

UNESCO

(1995), *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*, Unesco, Parigi.

VALDES Joyce Merril

(1986) *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

VEDOVELLI Massimo

(2009) "Plurilinguismo in Italia : lingua italiana, lingue immigrate, diritti linguistici", *Identità italiana tra Europa e società multiculturale*, Atti del Convegno, Fondazione Intercultura Onlus.

VÉRONIQUE Georges Daniel

(2001) "Note sur les représentations dans les activités sociales et les représentations métalinguistiques dans l'appropriation d'une langue étrangère", MOORE, D. (éd), *Les représentations des langues et de leur apprentissage : Références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier.

(2009) "La linguistique appliquée et la didactique des langues et des cultures : une polémique française aux coeur d'un débat international", *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n °46.

VIGNUZZI Ugo

(2010) Aree linguistiche, *Enciclopedia dell'Italiano*, http://www.treccani.it/enciclopedia/aree-linguistiche_(Enciclopedia-dell'Italiano)

VYGOTSKIJ Lev

(1934) [1990] *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Roma-Bari, Laterza.

WAGENER Albin

(2010) "Entre interculturalité et intraculturalité pour une redéfinition du concept de culture", BLANCHET et COSTE, *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité » Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle,* Paris, L'Harmattan.

WALTER Henriette

(1988) *Le français dans tous les sens*, Paris, Éditions Robert Laffont

(1994) *L'Aventure des langues en Occident*, Paris, Éditions Robert Laffont.

WHORF Benjamin Lee

(1956) *Language, Thought and Reality : Selected writings of Benjamin Lee Whorf,* Cambridge, John B. Carrol éd., M.I.T. Press, Massachusetts Institute of Technology.

WILLEMS Gerard M.

(2002) *Politiques de formation des professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

WINCH Peter

(1997) "Can We Understand Ourselves?", *Philosophical Investigations*, 20:3.

WINDMÜLLER Florence

(2011) *Français langue étrangère (FLE). L'approche culturelle et interculturelle*, Paris, Belin.

WINNICOT Donald

(1974) *Gioco e realtà*, Roma, Armando.

(1974) *Sviluppo affettivo e ambiente: studi sulla teoria dello sviluppo affettivo,* Roma, Armando.

YAGUELLO Marina

(1987) *Les mots et les femmes*, Paris, Payot.

(1988) *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Paris, Seuil.

ZARATE Geneviève

(1983) "Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère", *Le français dans le monde* n °181.

(1986) *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette.

(1994) *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier / Credif.

(2003) "Identités et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles", BYRAM M. (eds), *La compétence interculturell*e, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

(2009) "La circulation internationale des idées en didactique des langues dans le triangle France, Europe, Etats-Unis", *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n°46.

ZARATE Geneviève, GOHARD-RADENKOVIC Aline

(2004) (coor), *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*, Paris, Didier.

ZARATE Geneviève, LÉVY Danielle, KRAMSCH Claire

(2008) (dirs), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines.

ZARATE Geneviève, LIDDICOAT Anthony J.

(2009) "La didactique des langues et des cultures face à la circulation internationales des idées", *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n°46.

ZULÌ Maria Rosaria

(2001) *Rapporto tra lingua e identità. Il ruolo del francese nella "Littérature-Monde"*, Tricase (LE), Libellula

ETUDES STATISTIQUES

Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici, Rapporto nazionale a.s. 2011-2012, Quaderni Ismu 1/2013, http://www.istruzione.it/allegati/2014/Miur_2012_2013.pdf

ISTAT Istituto Nazionale di Statistica, *La lingua italiana, i dialetti e le lingue straniere, anno 2006* ; 20 aprile 2007, http://www3.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20070420_00/testointegrale.pdf

CENSIS *La domanda e l'offerta di formazione linguistica in Italia, 2006*, Let it Fly, http://www.letitfly.it/pdf/pdf_ebook/Rapporto_Finale_Domanda_e_Offerta_di_formazione_linguistica_in_Italia.pdf

Cifre chiave sull'insegnamento delle lingue a scuola in Europa, 2012, Euridyce, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143IT_HI.pdf

Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_FR.asp

Dossier Statistico Immigrazione 2012, 22° rapporto, Caritas e Migrantes c/o Centro Studi IDOS, Roma, Arti Grafiche, 2013.

Étude Européenne sur les Compétences Linguistiques http://www.geres-sup.com/veille-info/rapports-sur-le-plurilinguisme/compétences-linguistiques/

Stili di vita online e offline degli adolescenti in Emilia-Romagna, a cura di Annalisa Guarini, Antonella Brighi, Maria Luisa Genta, Bologna, Alma Mater Studiorum e I quaderni del Corecom, 2013.

SITOGRAPHIE

BaBEL - Balboni: Bibliografia dellEducazione Linguistica http://www.anils.it/doc/BaBEL.htm
Book in progress : www.bookinprogress.org
Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales : http://www.cnrtl.fr
http://www.ciep.fr/ressources/education-interculturelle-pdf-402-kb-juin-2008
Conseil de l'Europe, Division pour les langues http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/division_fr.asp
De langues et d'autre. Les langues dans tous leurs états ou presque. Site géré par Marisa Cavalli : http://delanguesetdautre.com/val-daoste/articles/
Enciclopedia Treccani http://www.treccani.it
http://languagemaps.wordpress.com

ANNEXES

1. Carte linguistique de l'Italie
2. Autorisation pour enregistrer et filmer les adolescents interviewés
3. Lettres aux proviseurs pour présenter l'enquête et demander la collaboration
4. Questionnaire apprenants
5. Questionnaire enseignants

Vignuzzi Ugo, (2010), Aree linguistiche, *Enciclopedia dell'Italiano*.
http://www.treccani.it/enciclopedia/aree-linguistiche_(Enciclopedia-dell'Italiano)

PRE-ENQUÊTE
DEMANDE D'AUTORISATION AUX PARENTS POUR FILMER LES APPRENANTS

La sottoscritta CHIARA GRENZI,

docente a tempo determinato di Lingua e Civiltà Francese presso NOME SCUOLA,
dottoranda presso l'Université Paul-Valéry di Montpellier 3 con cotutela dell'Università di Bologna,
con tesi in Scienze del Linguaggio dal titolo "L'image de la langue et de la civilisation françaises au sein de l'éducation nationale italienne" sotto la direzione del Prof. Henri Boyer del Laboratorio Dipralang di Montpellier III e della Prof.ssa Nadia Minerva del Dottorato Traduzione Interpretazione e Inteculturalità afferente al Dipartimento di Studi Interdisciplinari su Traduzione, Lingue Culture di Forlì (Univ. Bologna),

intende svolgere, d'accordo con NOME SCUOLA e in collaborazione con i docenti NOMI DEI DOCENTI interviste audio e video registrate su base volontaria a studenti della scuola per indagare le tematiche proprie al progetto di ricerca (rappresentazioni culturali sulla lingua francese e sulla Francia, pregiudizi, aspettative, falsi miti, evoluzione delle opinioni durante il percorso scolastico per motivi di studio e/o esperienze vissute, situazione della disciplina all'interno del curriculum scolastico, pratiche didattiche della stessa).

Si chiede quindi il consenso al trattamento dei dati personali dell'alunno/a

_____ ai sensi del dlg. 196/2003.

Si informa che i dati raccolti verranno trattati per i seguenti fini: costituiranno inchiesta preliminare volta a individuare parole chiave, temi ricorrenti e snodi fondamentali dell'argomento. Tali nozioni formeranno la base per la costruzione di questionari oggettivi da sottoporre in seguito su vasta scala a studenti dell'intera provincia (e forse del Paese) al fine di raccogliere dati necessari per un'analisi scientificamente valida della situazione di apprendimento del Francese in Italia.

Questi stessi dati saranno conservati presso l'archivio personale della ricercatrice ed utilizzati, esclusivamente dall'interessata, in forma anonima per la redazione della Tesi di Dottorato e gli stadi successivi della ricerca.

In fede

Firma del genitore per accettazione e consenso _____

ENQUÊTE
LETTRE AUX PROVISEURS POUR PRÉSENTENT LE PROJET

Chiara Grenzi
Docente presso NOME DELLA SCUOLA
Dottoranda Université Paul Valéry - Montpellier III
cotutela Università di Bologna

All'attenzione del Dirigente Scolastico
NOME DELLA SCUOLA E LUOGO

Modena, DATA

Oggetto: richiesta per svolgere indagine di dottorato

Gent.mo Dirigente,

sono una docente che sta svolgendo un Dottorato di ricerca inerente la didattica del Francese nella nostra Provincia.

All'interno dell'Università Paul Valéry - Montpellier III, in cotutela con l'Università di Bologna, svolgo un'indagine per scoprire quali rappresentazioni / pregiudizi / immagini mentali e falsi miti sulla lingua francese, il paese e la sua civiltà esistono fra i nostri studenti delle Scuole Secondarie di 1 e 2 grado e, in misura minore, fra gli insegnanti.

Per fare questo mi avvalgo di questionari di circa 20 domande, aperte e chiuse, a cui ragazzi e insegnanti rispondono in forma anonima. Il tempo necessario ad una classe per eseguire il questionario è di 30 minuti circa (comprese le mie spiegazioni in presenza), mentre i docenti di Lingua Francese possono completare il loro in una decina di minuti. Entrambe le tempistiche sono state da me verificate con test prova su ragazzi dagli 11 ai 17 anni e su colleghi.

Sono quindi a domandarLe di aderire a questo progetto permettendomi di entrare nella scuola di persona e sottoporre (in collaborazione con un docente di francese disponibile) il mio questionario a due classi della sua scuola.

Preciso che i Direttori del progetto sono il Professor Henri Boyer dell'Université Paul Valéry e la Prof.ssa Nadia Minerva dell'Università di Bologna i cui curriculum, facilmente consultabili on line, sono garanzia di lunga esperienza nell'indagine del mondo scolastico e della didattica.

Rimanendo in attesa di una vostra risposta, porgo i miei più cordiali saluti.

Chiara Grenzi
TELEFONO
E MAIL

QUESTIONARIO STUDENTI

Tesi di Dottorato

"L'image de la langue et de la civilisation françaises au sein de l'Éducation nationale italienne"

ISTRUZIONI: Il seguente questionario è un'intervista ANONIMA, un sondaggio, serve a raccogliere dati "statistici", a sapere come la pensi e NON a valutarti. Non esistono risposte giuste o sbagliate, vorrei solo sapere la TUA opinione: per questo ti chiedo di non rivolgerti ai compagni. Rispondi barrando con una crocetta le tue scelte oppure liberamente e con frasi personali, dove previsto dai trattini.

1) Sei un ragazzo o una ragazza? M F

2) Quale scuola frequenti? A. Medie B. Liceo D. Istituto Professionale C. Istituto Tecnico

3) Dove? ..... (nome della città o paese)

4) Perché studi il francese? A. E' una materia obbligatoria B. L'ho scelta io
C. Mi è stata imposta, avrei preferito un'altra lingua

5) Che spazio occupa il francese nel tuo orario scolastico? A. Seconda lingua B. Terza lingua

6) Da quanto tempo studi francese? A. qualche mese o 1 anno B. 2-3 anni C. 4 o più anni

7) Quante ore di francese fai alla settimana? A. 2 ore B. 3 ore C. 4 ore D. 5 ore o più

8) Ricordi il titolo del tuo manuale di francese o di qualche manuale usato in passato? Ricordi altro? Ad es. Immagini della copertina, colori, simboli, particolarità...

……
……
……
……

9) In generale, ti piace questa materia?

A. abbastanza B. no, per niente C. sì, molto D. non troppo

10) Giustifica la risposta precedente: perché la pensi così? Le tue idee sono cambiate nel tempo?

……
……
……
……

11) Quali attività preferisci durante una lezione di lingua straniera? (più risposte possibili):

A. laboratorio per ascoltare e/o vedere documenti, film, canzoni...

B. conversazione per allenarmi a parlare C. leggere D. esercizi di grammatica

12) Cosa è più importante imparare quando si studia una lingua straniera? Metti in ordine di importanza associando un numero ad ogni aspetto. (1 = più importante, 2=medio, 3 = meno importante)

A. la lingua (ad esempio: significato delle parole, coniugazione dei verbi, grammatica)

B. come usare la lingua in base ai contesti e alle persone con cui parlo

C. la cultura del paese dove si parla la lingua straniera (arte, storia, letteratura, tradizioni, luoghi simbolo…

13) Nell'ora di francese svolgete o avete svolto attività riguardanti (più risposte possibili):

A. articoli di giornale B. pubblicità C. ricerche su Internet D. testi letterari
E. documenti audio visivi (film, documentari, interviste, canzoni..) F. immagini

14)Hai un insegnante madrelingua o un assistente madrelingua del professore?

A. Sì B. In passato, ora no C. No

15) Gioco delle libere associazioni: quando pensi alla Francia a cosa pensi, cosa ti vieni in mente? Nel riquadro, puoi scrivere ciò che vuoi in ordine sparso e / o disegnare.

FRANCIA

16) Secondo te i francesi sono… (più risposte possibili):

A. eleganti B. nazionalisti C. gentili D. colti E. ricchi F. snob G. educati

H. affascinanti I. amanti della buona tavola L. organizzati M. artisti N. scortesi
O. non so, non ne conosco P. altro: .....

17) Secondo te la Francia esercita un'influenza politica / economica / culturale nel mondo?

A. Sì B. No C. Poco D. Forse, non so.

18)Come consideri le relazioni tra Francia e Italia?

A.cattive B.buone C.complicate D.non so

19) Hai mai visitato la Francia o un altro paese in cui si parla il francese? Se sì, quale?

A. Sì, ...e sono rimasto
a) una /due settimana b) un fine settimana c) circa un mese d) più di un mese
B. No, ma ho intenzione di farlo al più presto
C. No e non mi interessa farlo
D. Forse lo farò se capiterà

20) Se hai risposto sì e visitato un paese di lingua francese, per quale ragione l'hai fatto (più risposte possibili)?

A. vacanza B. gita scolastica D. stage/piccola esperienza di lavoro
E.soggiorno studio F. altro: .....

21) Questo viaggio ti è servito a qualcosa? Cosa hai fatto? Hai imparato o capito qualcosa? Lo rifaresti?

……
……
……
……
……
……

22)Conosci altri paesi, oltre la Francia, in cui si parla il francese?

……
……

23) Quali sono le prime 5 parole in francese che ti vengono in mente?

……
……

24) Conosci parole francesi usate comunemente anche parlando in italiano?

……
……
.

25) Fai un breve elenco di personaggi francesi che conosci (del passato o del presente e di qualsiasi campo: politici, attori, cantanti, sportivi, artisti, scienziati, scrittori...)

……

……

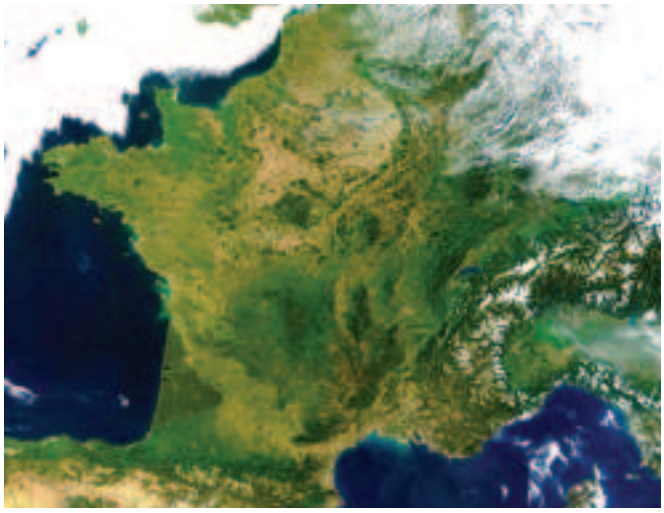
……

……

……

26) Nella cartina qui sotto vedi la Francia vista dal satellite. Prova a situare sulla cartina le seguenti città e regioni:

A. PARIGI B. LIONE C. MARSIGLIA D. STRASBURGO E. ZONA DEI CASTELLI DELLA LOIRA F. BRETAGNA G. NORMANDIA H. PROVENZA



27) Riconosci questi personaggi? Scrivi il loro nome!

28) Riconosci questi luoghi / monumenti?

Grazie per aver risposto a queste domande!

Chiara Grenzi

Université Paul Valéry Montpellier III, Università di Bologna

QUESTIONARIO INSEGNANTI
Tesi di Dottorato

"L'image de la langue et de la civilisation françaises au sein de l'Education nationale italienne"

Il seguente questionario è ANONIMO e finalizzato a raccogliere dati statistici. Risponda barrando con una crocetta le sue scelte oppure, liberamente e con frasi personali, dove previsto dai trattini.

1) E' un uomo o una donna? M F

2) In quale tipo di scuola insegna? A. Medie B. Liceo D. Istituto Professionale C. Istituto Tecnico

3) Dove? ..... (nome della città o del paese)

4) Perché insegna francese?
……
……

5) Che spazio occupa il francese per le sue classi? A. Seconda lingua B. Terza lingua

6) Da quanto tempo insegna francese?
A. meno di 5anni B. tra 5 e10 anni C. più di10anni D. più di20anni

7) Quale / quali libri di testo ha adottato ora e quali in passato? Ricorda i più significativi? Perché le sono rimasti impressi?
……
……
……
……
……

8) A quale attività offre più spazio nel corso delle sue lezioni? Fornire un ordine decrescente (1= attività più svolta, 2=..., 3=..., 4= attività svolta in misura minore)

A. laboratorio per ascoltare e/o vedere documenti, film, canzoni..
B. conversazione, dibattiti, giochi di ruolo
C. lettura, traduzione, analisi del testo
D. grammatica

9) A suo parere cosa è più importante imparare quando si studia una lingua straniera? Costruisca un ordine di importanza associando i numeri alle opzioni (1 = più importante, 2 = medio, 3 = meno importante)

A. la lingua (lessico, grammatica...)
B. come usare la lingua in base ai contesti e alle persone con cui si parla
C. la cultura del paese (o dei paesi) dove si parla la lingua straniera

10) Durante le sue lezioni utilizza questi materiali autentici? (più risposte possibili):

A. articoli di giornale B. pubblicità C. Internet D. testi letterari E. documenti audio visivi (film, documentari, interviste, canzoni..) F. immagini / opere d'arte

11) Le sue classi svolgono attività inerenti la lingua anche oltre l'orario curricolare? Es. teatro, spettacoli...

……

12) Ha un assistente madrelingua? A. Sì B. in passato ora non più C. No

13) Libere associazioni: quando pensa alla Francia a cosa pensa, cosa le viene in mente? FRANCIA

FRANCIA

14) Cosa crede che risponderebbero i suoi studenti alla precedente domanda?

……
……
……
……

15) Quali aggettivi sceglierebbe per descrivere i Francesi? (più risposte possibili):

A. eleganti B. nazionalisti C. gentili D. colti E. ricchi F. snob G. educati
H. affascinanti I. amanti della buona tavola L. organizzati M. artisti N. scortesi
O. altro: ……..

16) Come potrebbero rispondere i suoi studenti alla domanda precedente?

……
……

17) Come definirebbe l'attitudine dei suoi studenti verso la materia? Se insegna da molto, essa è cambiata nel tempo? E cambia durante il loro percorso di studio?

……
……
……
……
……
..

18) Secondo Lei la Francia esercita un'influenza politica / economica / culturale nel mondo?

A. Sì B. No C. Poco D. Forse, non so.

19) Come considera le relazioni tra Francia e Italia?

A. cattive B. buone C. complicate D. non so

20) Durante gli ultimi 12 mesi è stato in Francia o un altro paese in cui si parla il francese ? Se sì, quale?

A. Sì, ... B. No C. No, ma ho intenzione di farlo al più presto

21) Se ha risposto Sì, per quale ragione?

A.vacanza B. aggiornamento C.gita scolastica G. altro, specificare: .....

22) Quanto tempo è durato questo soggiorno?

una / due settimane B.un fine settimana C. un mese D. due / tre mesi

23) Quanto è durato il soggiorno più lungo mai fatto in Francia o altro paese francofono?

A. una / due settimane B.un fine settimana C. un mese D. due / tre mesi F. quattro / sei mesi G. circa un anno H. più di un anno

24) Ha abitualmente contatti con la lingua oltre ai momenti di lavoro? Es. letture, tv, radio, amicizie personali...

……
……
..

25) Fornisca un breve elenco dei primi personaggi francesi che le vengono in mente (passati o presenti, di qualsiasi settore)

……
……
……
……
……
……
……
……

Grazie per aver risposto a queste domande!

Chiara Grenzi
Université Paul Valéry Montpellier III, Università di Bologna

Compte rendu de la thèse en italien
Resoconto della tesi in italiano

L'IMMAGINE DELLA LINGUA E DELLA CIVILTÀ FRANCESI NELLA SCUOLA ITALIANA
LE RAPPRESENTAZIONI DEI PROTAGONISTI DELLE SCUOLE DI MODENA

- - -

Introduzione generale

Agli orali s'ebbe una sorpresa.
I vostri ragazzi parevano pozzi di cultura francese.
Per esempio parlavano con sicurezza dei castelli della Loira.
Più tardi si seppe che avevano fatto soltanto quello in tutto l'anno.
Poi avevano in programma alcuni brani e li sapevano leggere e tradurre.
Se fosse capitato un ispettore avrebbero fatto più figura loro di noi.
L'ispettore non esce dal programma.
Eppure lo sapete voi e lui che quel francese non può servire a nulla.
E allora per chi lo fate?
Voi per l'ispettore.
Lui per il provveditore.
E lui per il ministro.
E' l'aspetto più sconcertante della vostra scuola:
vive fine a se stessa.

Don Lorenzo Milani, Lettere a una professoressa

Far apparire questa citazione all'inizio di una tesi sulle rappresentazioni degli studenti di francese può sembrare azzardato o polemico, ma questa frase così forte è stata scelta perché indica, secondo noi, il cuore del problema: perché i ragazzi, oggi, dovrebbero studiare il francese? Come rendere più vivo questo apprendimento? Come dare un senso a ciò che si propone?

L'indagine di dottorato che presentiamo qui riguarda la provincia di Modena : in un primo tempo abbiamo intervistato un piccolo gruppo di studenti e professori delle scuole secondarie inferiori e superiori, in seguito abbiamo chiesto a una rappresentanza molto più vasta di esprimersi tramite un questionario, redatto sulla scorta delle tematiche emerse nel corso delle interviste.

Il nostro scopo è quello di descrivere le rappresentazioni dei protagonisti dell'insegnamento/apprendimento del francese, verificare l'esistenza di una corrispondenza tra le rappresentazioni degli insegnanti e quelle degli studenti, osservare se queste cambiano in base all'età, al tipo di scuola frequentata, al luogo di appartenenza o se esse sono abbastanza standardizzate, ed infine raccogliere informazioni sulle attività svolte in classe.

Abbiamo scelto di occuparci di questo tema perché, come è stato dimostrato, «l'immagine veicolata da una lingua costituisce una risorsa o un ostacolo alla sua diffusione» (MAURER 2008 : 139, nostra traduzione) e perché il lavoro di insegnante ci ha spesso messo alla prova su questo tema. Gli studenti che abbiamo conosciuto, sommersi da argomenti di cui non capiscono l'importanza, sono spesso demotivati rispetto allo studio del francese e hanno un'idea della lingua e del paese che non si differenzia dall'opinione di qualsiasi coetaneo che non studia questa materia. Essa non lascia dunque traccia? Questo succede in tutti i tipi di scuola?

La lingua francese ha una pesante eredità da portare: il suo passato glorioso la lega ancora «alle arti e alle lettere, [è vista] come una lingua di alta cultura, destinata a persone raffinate [e, se questo è stato per molto tempo attraente,] adesso può rivelarsi uno svantaggio» (MAURER 2008 : 139, nostra traduzione). Se è vero, come crediamo, che «l'avvenire del francese passa [anche] per un un cambio di immagine», occorre conoscere meglio le immagini evocate da questa lingua, non per modernizzare forzatamente o cancellare le rappresentazioni più tradizionali legate a questa lingua ma per capire cosa risuona dentro gli studenti durante le lezioni.

Poiché l'insegnamento si basa su una dimensione relazionale e affettiva innegabile[240], ci è sembrato importante raccogliere anche le rappresentazioni degli insegnanti al fine di conoscere meglio tutti gli attori in gioco nel processo educativo.

Questo lavoro si occupa innanzitutto di contestualizzare il territorio della nostra indagine, la provincia di Modena e di illustrarne le caratteristiche interessanti in relazione alla nostra ricerca (capitolo 1). Analizzeremo la presenza del francese in quanto disciplina scolastica nel territorio italiano, dal Medioevo fino ai giorni nostri e descriveremo la storia del sistema educativo italiano con un'attenzione particolare al suo rapporto con le lingue straniere.

Dopo aver situato nel tempo e nello spazio i protagonisti della nostra indagine, sarà il momento di precisare le caratteristiche di ciò che cerchiamo e di spiegare come eseguiremo questa ricerca: in un primo momento tracceremo la storia del concetto di "rappresentazione", la nascita della sociolinguistica e della didattica delle lingue come scienze (capitolo 2), poi esporremo il quadro metodologico nel quale ci inseriamo e

---

[240240] Vedere ad esempio Winnicot 1974 ; Titone 1987 ; Salzberger-Wittenberg, Henry, Osborne 1993 ; Steiner 2003.

presenteremo le nostre scelte di lavoro accanto ai risultati dell'indagine preliminare (capitolo 3).

L'ultima parte di questa tesi (capitolo 4) sarà consacrata alla descrizione e all'analisi dei dati raccolti: visitando una ventina di scuole e più di quaranta classi, abbiamo ottenuto, grazie alla disponibilità di molti colleghi, 896 questionari studenti e 36 questionari insegnanti. Poiché l'analisi di un così alto numero di questionari è estremamente impegnativa, ci concentreremo soprattutto sugli aspetti necessari per rispondere alle nostre domande iniziali, senza per questo tralasciare altri spunti che l'analisi dei dati può offrire.

La conclusione sarà l'occasione per sintetizzare i risultati, delimitare ancora meglio i problemi alla luce delle risposte ottenute e proporre, con tutta la modestia del caso, qualche pista di riflessione.

Capitolo 1 - Il contesto della ricerca

[…] Il precettor del tenero idioma
che da la Senna de le Grazie madre
or ora a sparger di celeste ambrosia
venne all'Italia nauseata i labbri.
All'apparir di lui l'itale voci
tronche cedano il campo al lor tiranno.

Giuseppe Parini, 1763, Il Mattino, *Il Giorno*, vv.185-191

On ne vit qu'à Paris, on végète ailleurs.
Casanova *(1725-1798), Mémoires*[241]

Giuseppe Parini descrive con ironia la giornata tipo del giovane signore italiano della sua epoca, le sue abitudine e la sua educazione. In particolare, nel passo citato, si legge che all'arrivo dell'insegnante di francese, questa lingua che arriva dalla Senna ed è dolce come l'ambrosia, si deposita sulle labbra nauseate dell'Italia e le parole italiane devono lasciare posto al loro tiranno. Questa descrizione ironica permette di capire la diffusione, l'importanza della lingua francese per l'élite italiana e l'intolleranza di un grande intellettuale come Parini per questa egemonia. Giacomo Casanova invece è entusiasta dello strapotere francese, si esprime quasi esclusivamente in questa lingua e apprezza lo stile di vita, il livello culturale e la tolleranza della capitale francese. Ecco quindi un rapido esempio di quella gallomania e gallofobia che hanno attraversato per molto tempo l'Italia, da un lato

[241] Kok-Escalle (1997 : 74), "non si vive che a Parigi, altrove si vegeta" (nostra traduzione).

l'innamoramento per la lingua dell'Illuminismo, dall'altro l'insofferenza, la nascita di sentimenti patriottici che nascono paradossalmente grazie alla dominazione francese e le si scatenano contro.

Una presenza così forte ha senza dubbio lasciato strascichi che sopravvivono ancora oggi nel Bel Paese: cercheremo allora di illustrare l'inizio, le ragioni e i risultati di questo potere, di analizzare il territorio in questione in rapporto a questo tema, adottando quindi «un punto di vista 'ecologico' che considera i fenomeni nella loro globalità senza dissociarli dal loro ambiente e dalla loro storia» (BLANCHET et CHARDENET 2011 : 2, nostra traduzione). Descriveremo dunque la situazione storico-geografica del territorio analizzato, in seguito entreremo nel contesto scolastico, tracciando le tappe principali della storia dell'insegnamento del francese in Italia, infine spiegheremo l'organizzazione scolastica dei giorni nostri, in particolare per quanto riguarda le lingue straniere e, soprattuto, il francese.

Il territorio della nostra indagine ha da sempre rapporti con la cultura francese. Modena, si trova nella regione Emilia-Romagna a 40 chilometri dal capoluogo, Bologna.

Regione di passaggio obbligatoria, l'Emilia-Romagna collega il Nord con il Centro-Sud e, per questa ragione è, da sempre, continuamente attraversata, da Italiani e stranieri, da qui la sua reputazione di apertura e accoglienza. Le città principali, tranne Ferrara e Ravenna, nascono tutte lungo la *Via Emilia*; da un lato la Romagna si è sempre rivolta al mare e a Oriente, l'Emilia verso il Nord e l'Europa, come testimonia l'Università di Bologna, la più antica d'Europa, che attira studenti italiani e stranieri sin dal XII secolo. In merito ai rapporti diretti con la Francia, è utile sottolineare che la regione è occupata dal Francesi nel 1702, sul finire del secolo sorgono le Repubbliche Cisalpine e nel 1796 nasce, a Reggio Emilia, la bandiera italiana, chiaramente ispirata dalla Rivoluzione francese. Il dialetto della regione è largamente influenzato dal francese, in parte spiegato dalla presenza dei Galli che risale al IV secolo a.c.. Questa somiglianza però non è sempre sfruttabile dall'insegnante di francese poiché la popolazione scolastica è sempre più disomogenea (la regione vede un tasso di immigrazione interna ed esterna molto alta) e le nuove generazioni conoscono molto meno il dialetto.

La presenza della lingua francese in Italia è attestata da secoli, essa è infatti, a partire dal XIII secolo la più diffusa in Europa, dopo il latino, e molti scrittori, compreso Dante Alighieri, ne sottolineano le qualità di facilità e piacevolezza. I normanni che regnano all'epoca nel Sud Italia, contribuiscono a diffondere la *lingua d'oc* e la lirica provenzale, il Nord Italia dal canto suo accoglierà molti Albigesi in fuga che porteranno anche la loro lingua e cultura. A partire dal XIV secolo circa, si afferma e si diffonde anche in Italia la *lingua d'oïl*, il dialetto della Francia settentrionale che ha sconfitto le parlate del Mediterraneo francese.

Durante il Rinascimento appaiono i primi dizionari e le prime guide linguistiche; le lingue volgari assumono piena dignità e l'italiano è la prima lingua che viene codificata secondo i modelli di Dante, Petrarca, Boccaccio. Ciononostante l'organizzazione dello Stato francese organizza e diffonde la sua lingua con mezzi molto più efficaci e dalla fine del XVI la superiorità del francese è riconosciuta a livello europeo.

Il '600 e il '700 aumentano ancora il lustro della lingua francese: la letteratura del Grand Siècle e le idee dell'Illuminismo viaggiano a grande velocità e contribuiscono a uniformare la mentalità europea e occidentale. L'italiano dell'epoca presenta molti gallicismi e molti vorranno opporsi a questa gallomania, a questa tendenza a uniformarsi alla lingua più potente, fenomeno che oggi conosciamo bene relativamente all''invasione' dell'inglese. Dalla fine del XVII secolo il francese è insegnato in tutte le scuole gesuite italiane, incaricate di formare le élite e attraverso sempre nuove grammatiche e nuovi manuali che popolano la penisola. Dalla metà del XVIII si afferma il metodo che sarà poi chiamato "tradizionale": la presentazione della grammatica e l'analisi della lingua diventano il cardine dell'insegnamento, l'apprendimento del francese diventa un modo per acquisire un sistema di analisi della lingua e del pensiero. Tra il XVII e il XVIII secolo si instaurano anche, proprio tramite la manualistica di tipo grammaticale, quegli stereotipi sui paese europei ancora bene vivi nel nostro immaginario: l'aquila, simbolo di Dio e dell'impero rappresenta la Francia, il paese più virtuoso e dominante; il leone rappresenta gli Inglesi, forti e dignitosi; la volpe per la sua supposta furbizia indica gli Italiani; l'orso, testardo e forte, incarna i Tedeschi; l'elefante per la sua lentezza simboleggia gli Spagnoli.

Nel 1773 viene soppresso l'ordine dei Gesuiti e questo, assieme all'affermarsi delle idee moderne dell'Illuminismo, provoca una rivoluzione educativa: ormai il latino non è più la lingua veicolare e l'educazione classica entra in crisi. L'avvento della borghesia e la rivoluzione industriale evidenziano la necessità di saperi scientifici, tecnici e linguistici. L'Italia del periodo è francesizzata per l'occupazione dei rivoluzionari prima e di Napoleone poi: tutti gli atti pubblici e le comunicazioni sono redatte in francese, i nomi delle vie vengono trasformati, la lingua è imposta nelle scuole. Le reazioni non si faranno attendere e nel 1808 l'Accademia della Crusca ritroverà quell'autonomia e quella forza che aveva perduto. Con la caduta di Napoleone e la Restaurazione, la cultura classica riprende forza, ma occorre precisare che in Italia essa non aveva perso il suo peso, grazie all'idea dominante secondo la quale la formazione classica possa preparare l'intelligenza a qualsiasi studio e occupazione. Proprio per questo sarà difficile invece collocare le nuove discipline scolastiche come le scienze e le lingue straniere che, precisamente per la loro utilità pratica e spendibilità, venivano considerate meno nobili delle lettere e della filosofia.

Verso la fine del XIX secolo, Candido Ghiotti si impegna perché anche il francese possa essere considerato come una disciplina nobile e arricchente dello spirito: il modo per farlo fu, ovviamente, quello di proporne un modello di studio simile a quello utilizzato per le

lingue antiche. E' il metodo filologico-comparativo che si afferma: studio delle regole, storia della lingua e esercizi di traduzione, gli aspetti culturali del paese di cui si studia la lingua non vengono presi in considerazione, e anche l'orale sarà sempre più tralasciato.

La scuola dei primi decenni dell'Unità d'Italia dovrà far convivere l'esigenza di alfabetizzare la popolazione, insegnare e nobilitare la lingua nazionale e la necessità di presentare la lingua indispensabile a livello internazionale, il francese. Si tratta in effetti di un compromesso davvero non facile. L'avvento del Fascismo cancellerà gran parte degli sforzi fatti, premendo per una supremazia di tutto ciò che è nazionale e tacciando come pericolose le influenze esterne di tutti i tipi. In seguito alla Seconda Guerra Mondiale e alla vittoria degli Alleati, fioriscono i semi che porteranno all'egemonia della lingua inglese ma, ancora per diversi decenni, il francese sarà la lingua straniera più studiata in Italia. Gli anni '60 e '70 generano un grande dibattito sulla scuola e l'educazione, ad esempio nel 1963 nascerà la *scuola media unica* che uniformerà la formazione dei giovani fino ai 13 anni. In questo momento si manifesterà, ancor più che in passato, un problema tipico del sistema scolastico italiano, quello della selezione e formazione dei docenti che oggi non è ancora risolto.

Nel 1975 Tullio De Mauro propone le sue *10 tesi per un'educazione linguistica democratica* in cui si pone l'accento sull'importanza dell'aspetto linguistico attorno al quale ruotano tutta la scolarizzazione e la formazione. Questo documento risulta estremamente innovativo e anticipa molti dei temi attuali nella didattica in quanto riconosce la dignità del dialetto e il ruolo delle lingue minoritarie, ipotizza un'educazione in cui tutti gli apporti linguistici sono preziosi e contribuiscono alla crescita dell'alunno. Malgrado il suo indubbio valore le proposte avanzate non saranno attuate a causa dei problemi che affliggono la scuola italiana, primo fa tutti l'assenza perenne di investimenti economici.

La glottodidattica italiana si è soffermata sul ruolo della cultura/civiltà nell'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere: Giovanni Freddi nel 1968 promuove il convegno dal titolo *La civiltà nell'insegnamento delle lingue*, Renzo Titone introduce il concetto di intercultura e riflette sull'insegnamento linguistico come fattore di evoluzione della personalità perché permette di uscire dalle identità monolingue (TITONE 1986 b). Le riviste *Lingua e Civiltà* e *SeLM*, così come l'associazione LEND contribuiscono fortemente ad aggiornare i docenti sensibili a questo tema.

La recente Riforma Gelmini, entrata in vigore progressivamente per i tre ordini di scuola tra il 2009 ed il 2011, ha sensibilmente peggiorato la situazione delle lingue straniere: riduce le ore settimanali di queste discipline e, in diversi indirizzi, elimina la seconda lingua straniera contravvenendo così al Trattato di Maastricht che prevede il diritto/

dovere di ogni cittadino europeo di conoscere almeno due lingue straniere oltre la propria lingua madre. Anche l'introduzione dei percorsi CLIL (insegnamento di una disciplina di indirizzo in lingua straniera) per quanto rappresenti un'innovazione importante, non sta offrendo i risultati augurabili per il problema sempre attuale della formazione e selezione dei docenti che devono occuparsene. La Riforma ignora inoltre la realtà sempre più plurilingue della scuola italiana dove ormai quasi il 10% degli studenti è originario di altri paesi, dato che arriva quasi al 15% per la regione Emilia Romagna, la terza dopo Lazio e Lombardia per presenza di stranieri sul territorio. E' palese che in un simile contesto occorrerebbe potenziare e non penalizzare l'insegnamento delle lingua straniere e che, vista la massiccia presenza di studenti originari del Nord Africa, proprio la lingua francese potrebbe giocare un ruolo importantissimo di integrazione e scolarizzazione.

Un valore fondante della scuola italiana è quello della libertà di insegnamento, affermatosi per reazione alle imposizioni del periodo fascista: ciò significa che i programmi ministeriali non sono prescrittivi e rigidi e si considera nobilitante per il docente il fatto di poter selezionare cosa e come insegnare. Questo fattore, di per sé preziosissimo, ha però generato negli anni alcuni nodi difficili da sciogliere: i programmi da un lato sono vaghi e lasciano il docente completamente solo e senza guida, dall'altro il Ministero non prevede alcun controllo sull'operato degli insegnanti. Il recente sistema INVALSI, incaricato di valutare la qualità degli apprendimenti su scala nazionale, non supplisce a questa grave lacuna per alcune mancanze di fondo nel suo impianto: le prove (per il momento solo di poche discipline) vengono sostenute ogni anno nel mese di maggio e in questo modo non misurano eventuali miglioramenti avvenuti nel corso dell'anno scolastico perché non registrano la situazione iniziale delle classi; le prove sono le stesse per tutti gli indirizzi di scuola, e non sorprende se -ad esempio- eccellono in matematica gli studenti del liceo scientifico; infine, cosa gravissima, i testi INVALSI sono la base per decidere verso quali scuole dirottare i pochi investimenti a disposizione, decidendo di premiare le scuola cosiddette virtuose senza valutare che sono le altre a essere in situazione di svantaggio e quindi bisognose di fondi.

Capitolo 2 - La cornice teorica

Dans cette recherche, la conscience qui est notre principal instrument
ne suffit pas à l'état ordinaire ; elle ne suffit pas plus que
dans les recherches de psychologie que l'oeil nu dans la recherche optique.
Car sa portée n'est pas grande ; ses illusions sont nombreuses et invincibles […].

Hyppolite Taine, De l'intelligence, vol.1

Le parole di Taine sottolineano che l'oggettività del sapere è un'utopia e, in quanto tale, impossibile da raggiungere. Il concetto di 'rappresentazione' dimostra come tutto ciò che crediamo di sapere o di capire non è oggettivo, ma frutto appunto delle nostre interpretazioni personali (illusioni, secondo Taine). La scienza moderna, soprattutto nel campo umanistico, sa però che non deve arrendersi né rinunciare a cercare e che l'unica soluzione possibile è quella di far emergere le nostre rappresentazioni di ricercatori, ammetterle per non esserne soggiogati, considerarle parte integrante della realtà da studiare. Inoltre, proprio perché le rappresentazioni sono così potenti e interessanti, si può addirittura scegliere, come nel nostro caso, di avere in esse il nostro oggetto studio.

Che cosa si intende per 'rappresentazione'? All'interno di quali discipline nasce questo concetto? Come funziona una 'rappresentazione'? Le nozioni di 'immagine', 'opinione', 'stereotipo' e 'atteggiamento' per cosa si differenziano rispetto al nostro concetto cardine? Qual è la storia della didattica delle lingue, disciplina che si avvale del concetto di 'rappresentazione'? Cosa sono 'l'interculturalità' e 'il plurilinguismo', queste due nuove idee chiave della riflessione sull'insegnamento delle lingue straniere?

Il sociologo Émile Durkheim descrive per la prima volta le 'rappresentazioni collettive' nel 1898 e crea così un'oggetto di studio autonomo (BOYER 2003 : 10): esse sono le idee condivise all'interno di una comunità, hanno la funzione di mantenere i legami tra i membri di un gruppo, possiedono una certa stabilità che permette loro di essere trasmesse di generazione in generazione. Serge Moscovici riprende questa nozione nel 1961 e la mette al centro della sua disciplina, la psicologia sociale precisando che le rappresentazioni, che lui chiamerà sociali, non sono la semplice somma delle rappresentazioni individuali ma un vero e proprio sistema di valori, nozioni e abitudini che consentono la stabilizzazione dello stile di vita dei singoli e dei gruppi e, allo stesso tempo, orientano la percezione delle situazioni, l'elaborazione delle risposte e le reazioni ai fatti (MOSCOVICI 1961 : 302). Denise Jodelet aggiunge che le rappresentazioni sono una forma di conoscenza, elaborata e condivisa socialmente, con una funzione pratica il cui obiettivo è la costruzione della realtà comune; questo tipo di conoscenza può essere definito sapere di senso comune, o naturale, ingenuo, ed è distinto dal sapere scientifico (JODELET 1989 : 36). Le rappresentazioni dunque costruiscono la realtà e diventano la realtà stessa senza che il soggetto se ne accorga (CHARAUDEAU 1997 : 47). Ogni individuo dunque non concepisce il mondo in base alla semplice osservazione della realtà, né sulla base della sola esperienza ma attraverso le rappresentazioni che indirizzano il pensiero. Il singolo subisce la costrizione delle rappresentazioni perché è all'interno della loro cornice che egli pensa e si

esprime; le rappresentazioni cambiano a seconda della società di riferimento e ne formano la mentalità (MOSCOVICI 1989a : 84).

La struttura di una rappresentazione risulta estremamente elaborata per garantire la sopravvivenza della stessa: al centro si trova un 'nucleo centrale' con le caratteristiche fondamentali della rappresentazione in questione, esiste poi un 'sistema periferico' di tratti accessori, modificabili a seconda del contesto e delle situazioni affinché la rappresentazione possa prima di tutto adattarsi alle novità, poi evolvere, anche se molto lentamente.

Molte nozioni sono vicine a quella di rappresentazione.
L''ideologia' è considerata come un insieme di rappresentazioni; l''atteggiamento' è costituito come il manifestarsi della rappresentazione in un giudizio emesso dal parlante; lo 'stereotipo' risulta dalla semplificazione, schematizzazione e riduzione di una rappresentazione che diventa fissa (BOYER 2003 : 43). La parola 'immagine' è spesso usata come sinonimo di rappresentazione, anche se per alcuni essa ha una portata più specifica. Tutti questi elementi, rappresentazione, ideologia, atteggiamento, stereotipo, immagine, compongono l'immaginario di una comunità e questo immaginario è il cuore di una competenza particolare, definita etno-socio-culturale che è necessaria per accedere e comunicare con colui che appartiene a una società differente, con l'Altro (BOYER 2003 : 16). Questo immaginario, veicolato attraverso valori, proverbi, schematizzazioni, allusioni compone sia l'identità nazionale che tutta una serie di idee recenti, quell'atmosfera del momento di ogni società e paese (ad esempio l'immaginario dell'arte, della giustizia, della scuola, della politica ecc.).

Fra le discipline che si occupano di rappresentazioni, troviamo la sociolinguistica. Come ci ricorda Pierre Bourdieu (1980 : 65) anche le lingue sono infatti oggetto di rappresentazioni e ogni identità è essa stessa una rappresentazione. La sociolinguistica, scienza dell'uomo e della società (BOYER 2001 :7), nasce come reazione alla linguistica strutturale di Saussure e grazie ai lavori di William Labov che evidenziano la relazione indissolubile tra linguaggio e società per cui uno influenza l'altra e viceversa. Proprio questo legame così stretto, porta a vedere nella lingua un fattore identitario di primaria importanza. Vista l'interdipendenza tra lingua e milieu, la sociolinguistica, con la sua natura aperta alla transdisciplinarità, si rivela la disciplina più adatta per studiare il linguaggio; essa si occupa infatti di variazione linguistica, di contatto fra lingue, di conflitto fra lingua, di situazioni di migrazione, di fenomeni di creolizzazione, di analisi dei discorsi sociali, di analisi delle interazioni verbali, di politica linguistica.

Le rappresentazioni sono al centro della riflessione nella didattica delle lingue e molti studi hanno dimostrato l'influenza di queste immagini sulla disponibilità e la motivazione a

imparare una lingua straniera, a vestire un altro abito linguistico, a ricoprire per quanto brevemente l'identità dell'Altro. Lo studio di una lingua può stemperare i pregiudizi sul paese straniero in questione? Un soggiorno all'estero apre davvero gli occhi agli studenti? C'è un legame tra difficoltà linguistiche e curiosità verso un paese? Queste sono solo alcune delle domande che si pone la didattica delle lingue straniere quando si occupa di rappresentazioni.

Lo studio di una lingua straniera ci permette di accedere alla cultura di un paese? Oppure ci occupiamo di civiltà? Per molto tempo si è dibattuto sull'indirizzo da dare alla didattica delle lingue e per illustrare queste riflessioni, occorre definire i due termini in gioco. Qui come già precedentemente, le scienze del linguaggio ricorrono all'aiuto di altre discipline che studiano l'uomo, in questo caso la storia, l'antropologia e la sociologia.

Lo storico Jacques Le Goff spiega che la civiltà è la ricerca di un valore superiore, mentre la cultura si riassume in un insieme di comportamenti e abitudini. La bellezza, l'ordine e la giustizia sono frutto di civiltà, mentre la cultura produce l'utile: quando questa lavora la terra per ottenere del cibo, la prima crea dei giardini. Negli Stati Uniti i due termini sono spesso usati come sinonimi.

Il punto di vista antropologico offerto da Lévi-Strauss interpreta la cultura come un insieme di simboli quali il linguaggio, le regole sulla proprietà, i rapporti economici, l'arte, la scienza e la religione e sottolinea che nessuna cultura può essere considerata superiore a un'altra. Questa prospettiva capovolgerà l'insegnamento delle lingue straniere che fino ad allora divideva nettamente il mondo tra lingue importanti, degne di essere imparate proprio perché espressione di civiltà superiori, e lingue considerate molto meno nobili. Proprio la lingua francese ha utilizzato per molto tempo questo tipo di argomenti per diffondersi, sostenendo di garantire, attraverso la preparazione linguistica, l'accesso a una civiltà ammirata nel mondo. Secondo questa logica, la lingua francese è stata rigidamente fissata grammaticalmente e epurata di aspetti considerati disarmonici per potersi presentare come lo specchio di uno Stato dall'organizzazione magistrale e di un pensiero filosofico all'avanguardia. La vera e propria guerra contro le parlate locali in nome dell'ideologia dell'unilinguismo e la creazione della scuola di massa alla fine del XIX secolo corrispondono a questa idea di lingua che forma i cittadini e ne plasma le espressioni. E' lo stesso punto di vista che permette l'avventura coloniale, giustificando i paesi più potenti che possono così appropriarsi di altri territori per avvalersi delle loro ricchezze o posizioni strategiche, offrendo in cambio la grande luce della civiltà europea. Con la fine della II Guerra Mondiale e il disgregarsi degli imperi coloniali per le giuste aspirazioni all'indipendenza e all'autogoverno di molti paesi, questa ideologia si indebolisce sempre di più. Anche la storia si interroga dunque su queste tematiche e il XX secolo sarà caratterizzato in Francia dalla riflessione della cosiddetta *École des Annales*. Fondata da Lucien Febvre e Marc Bloch, essa si

pone l'obiettivo di introdurre il sociale nella storia che fino a quel momento si era occupata solo dei grandi personaggi, delle élite e degli avvenimenti più grandiosi. Da questo momento in poi si pone l'accento sulla necessità di contestualizzare i fatti storici e di considerare le mentalità dei gruppi coinvolti in essi. Fernand Braudel e Georges Duby spingeranno ancora oltre la riflessione introducendo lo studio dell'immaginario per capire, ad esempio, la società medievale; Le Goff studierà le mentalità e le sensibilità partendo dalle testimonianze sulla vita quotidiana.

Una simile rivoluzione non poteva non influenzare la didattica delle lingue straniere. Se prima lo studio di una lingua era studio di regole, riflessioni su una lingua standardizzata e presentazione delle eccellenze artistiche (letterarie, monumentali ecc) di un paese per mostrarne le meraviglie, in un secondo momento si introdurrà l'importanza degli aspetti orali, le questioni di prosodia e di intonazione per introdurre un poco di verosimiglianza rispetto al parlato effettivo dei locutori. Sono infatti gli anni '50, quelli della metodologia audiovisiva ai suoi inizi; dopo una decina di anni si riconosce l'importanza degli aspetti socioculturali e psicologici della comunicazione e nascerà l'approccio definito funzionale da Robert Galisson, il quale punta a reperire le nozioni e le funzioni linguistiche più urgenti per l'apprendente che vuole cavarsela nel paese straniero. Solo alla fine degli anni '70 appare la dicitura 'didattica delle lingue', l'aspetto culturale guadagna un suo spazio e non sarà più possibile non considerare il contesto in cui gli scambi linguistici sono inseriti, i rapporti tra parlanti, la dimensione affettiva e gli obiettivi di una conversazione. Negli anni '80 si afferma quindi l'espressione 'lingua-cultura' e l'approccio comunicativo rivoluziona la didattica: avviene una separazione netta tra la cultura libresca e la cultura comportamentale e quotidiana, ciò che riguarda la prima è detto 'colto', ciò che riguarda la seconda sarà 'culturale'. Allo stesso tempo il termine 'civiltà' viene abbandonato per la sua nuance gerarchizzante, si preferisce allora parlare di 'cultura' per sottolineare, sulla scorta del lavoro di Lévi-Strauss, che tutte le espressioni culturali hanno uguale dignità e per precisare, inoltre, il coesistere di più culture all'interno di una stessa società. L'approccio comunicativo si unisce così a un punto di vista socio-culturale molto marcato.

Più recentemente, in seguito allo studio dei fenomeni migratori e di integrazione in un paese straniero, si è giunti a parlare di 'interculturalità' con lo scopo iniziale di riflettere sull'educazione dei bambini provenienti da lontano. Il Consiglio d'Europa suggerisce di riflettere sulla 'competenza socioculturale' necessaria in questi casi, così come in ogni situazione di apprendimento di una lingua straniera o di mediazione culturale. Contrariamente alla visione multiculturale tipicamente americana che indica una giustapposizione di culture che vivono le une accanto alle altre senza necessariamente capirsi o interagire, la visione europea -e francese in particolar modo- presuppongono uno

scambio fruttifero tra le varie realtà o almeno tendono ad esso e lo incoraggiano. La dimensione è dunque attiva e fortemente educativa, confermata da numerosi studi sul tema. Questa nuova competenza necessaria al cittadino, definita anche 'competenza interculturale' ha una dimensione molto soggettiva perché investe l'interpretazione del reale da parte del singolo. Per questa ragione il legame tra interculturalità e studio delle rappresentazioni e degli stereotipi è molto stretto: laddove c'è schematizzazione, immagine stilizzata dell'Altro non vi possono essere apertura e comprensione interculturale, la comunicazione è frenata e non si raggiunge una conoscenza reciproca. La scommessa dell'educazione interculturale è esattamente la messa in discussione di queste immagini rigide e la creazione di uno sguardo critico su di sé e sull'Altro.

Tra gli obiettivi della Divisione delle Politiche linguistiche del Consiglio d'Europa troviamo anche il plurilinguismo, cioè il diritto dei cittadini europei ad acquisire una certa competenza comunicativa in più lingue, secondo i loro bisogni e durante tutta la loro vita. Diversamente dal multilinguismo che descrive la presenza di più lingue in un territorio, il plurilinguismo riguarda il repertorio linguistico dell'individuo e comprende la lingua madre, i dialetti, le lingua straniere e ogni varietà linguistica padroneggiata. Con l'affermasi di questo obiettivo educativo sono nati gli approcci detti plurali (descritti nel CARAP) che mettono in gioco, contemporaneamente, diverse varietà linguistiche e culturali: la didattica integrata delle lingua, l'éveil aux langues, l'intercomprensione (in particolare tra lingue romanze). Tutti questi approcci si inseriscono nell'idea di un curricolo integrato che aiuti il discente a stabilire relazioni tra la varie lingue, a capitalizzare le sue conoscenze e strategie di apprendimento. Il plurilinguismo, ancor più dell'interculturalità, può essere interpretato secondo due punti di vista: uno utilitaristico che lo concepisce come strumento per acquisire delle competenze pratiche, l'altro educativo che si serve del concetto per diffondere valori umanisti; le istituzioni europee sembrano adottare spesso entrambi nel tentativo di conservare un delicato equilibrio.

Molti studiosi si sono interrogati sulla possibilità e la modalità di valutare queste competenze interculturali così raccomandate. Per Zarate (2003) esse si rivelano nella capacità di diventare 'intermediario culturale'; un'altra idea affermatasi è quella di 'attore sociale', protagonista consapevole dei suoi scambi. Abbiamo scelto di descrivere nel nostro lavoro la posizione di Paolo Balboni (2007) che sostiene che la comunicazione (e quindi la competenza) interculturale non può essere insegnata, ciò che si può fare è solo insegnare ad osservare la comunicazione, ad analizzarla attraverso uno sguardo guidato e attento agli aspetti che possono caratterizzare incomprensioni e fraintendimenti. Per Balboni la competenza comunicativa interculturale si compone di una serie di aspetti ai quali bisogna saper prestare attenzione per non incorrere in giudizi dettati da stereotipizzazione:

- valori di base nei quali siamo immersi ma dei quali non siamo coscienti (ad esempio senso del tempo e dello spazio, di pubblico e privato, ruoli, gerarchie, organizzazione familiare, interpretazione dell'onestà e della lealtà rispetto a determinati valori, immaginario metaforico, ecc.);
- codici non verbali (come mimica, gestualità, distanza tra interlocutori, oggetti simbolo, abiti appropriati, status symbol, ecc.);
- codici verbali (quali i suoni della lingua, la struttura del testo, la prosodia, ecc.);
- fatti comunicativi delicati (soprattutto la telefonata, la cena ufficiale, il lavoro in équipe, il discorso in pubblico, la negoziazione, ecc).

Alcune voci si levano a criticare l'educazione plurilingue e inteculturale vista come nuova ideologia imposta dal Consiglio d'Europa. Philippe Blanchet e Daniel Coste (2010) sottolineano che essa può a volte ridursi all'idea di conoscere per sommi capi la cultura dell'Altro in questione, promuovendo più o meno involontariamente una descrizione frettolosa della cultura stessa nella necessità di possedere una sorta di guida pronta all'uso. Maurer (2013) arriva a parlare di una didattica delle lingue pilotata dalle istituzioni europee per fini politici: appurata la difficoltà di creare un'identità europea attraverso tappe politiche ed economiche, si sarebbe scelto di sottolineare la diversità del continente come un valore e di lavorare per fondare l'identità europea esattamente su questa diversità. Se la competenza plurilingue e inteculturale è un succedaneo in assenza di un reale progetto politico dell'Unione, allora non è sorprendente trovare nei documenti ufficiali l'insistenza sulle competenza interculturale invece che su quella linguistica. In maniera altrettanto logica, ma non per questo poco pericolosa, si relativizza il ruolo della scuola nell'apprendimento linguistico per farne il luogo di formazione del cittadino europeo.

Capitolo 3 - La cornice metodologica

Une méthode fixe n'est pas une méthode.
Proverbio cinese

Come si raccolgono i dati in un'indagine sociolinguistica? Cosa si intende per approccio misto? Come si pone il ricercatore di fronte alla ricerca di rappresentazioni di cui lui stesso può essere vittima? Queste sono le domande principali a cui abbiamo cercato di rispondere descrivendo la nostra metodologia di lavoro.

La sociolinguistica prevedere tre grandi tipologie di raccolta e analisi dei dati:

1. l'analisi del contenuto per studiare documenti pubblici, testi letterari ecc. Essa permetterebbe di limitare il cosiddetto 'paradosso dell'osservatore' (LABOV 1976) secondo il quale lo sguardo del ricercatore influisce sulla raccolta e l'interpretazione dei dati perché si studiano produzioni preesistenti l'indagine;
2. i metodi indiretti tra cui l'osservazione diretta dei parlanti a loro insaputa, la compilazione di questionari in cui si dichiara un obiettivo diverso da quello realmente perseguito, l'osservazione partecipante attraverso la partecipazione attiva alla vita e alle attività dei soggetti osservati;
3. i metodi diretti in cui il ricercatore entra nell'indagine, dichiara ciò che cerca e pone domande per ottenere risposte. L'intervista e il questionario fanno parte di questa categoria così come il metodo associativo che consiste nell'invitare il soggetto a reagire ed esprimersi in libertà a partire da una parola chiave o un disegno significativo.

Non sono pochi i rischi che si corrono nel corso di questo tipo di indagini: le ricerche hanno mostrato che occorre evitare domande ipotetiche, domande multiple, che serve conoscere il fenomeno della desiderabilità sociale secondo il quale il soggetto intervistato tende a offrire l'immagine di sé più positiva possibile, il fenomeno del compiacimento per cui l'intervistato potrebbe assecondare le opinioni del ricercatore quando esse traspaiono e il già citato paradosso dell'osservatore.

E' poi possibile raccogliere le rappresentazioni? Occorre porsi questa domanda quando si ricerca un modello di sapere comune per studiarlo secondo il paradigma di un sapere scientifico. Il ricercatore stesso dovrà inoltre avere coscienza delle sue rappresentazioni sul tema in questione per moderare la soggettività. Nel caso dello studio delle rappresentazioni, il lavoro è ancora più delicato perché il linguaggio è al tempo stesso oggetto e strumento di studio (BILLIEZ et MILLET 2005 : 33). Data la natura complessa delle rappresentazioni cui abbiamo solo accennato in questo resoconto, ciò che il ricercatore può reperire e studiare non è la rappresentazione in sé ma la sua manifestazione in un contesto sociale e discorsivo determinato di cui bisogna tener conto.

Ci siamo occupati in seguito di definire la posizione del ricercatore e di riflettere sul concetto di intersoggetività e riflessività.

Lo sguardo dell'osservatore non è mai neutro ed è quindi necessario abbandonare la posizione rigida, oggettiva, positivista delle scienze dure per riconoscere il ruolo del ricercatore nella costruzione degli oggetti di studio. Per intersoggetività si intende la co-costruzione del significato da parte di tutti i soggetti in gioco (RAZAFI 2011); la riflessività invece indica l'impossibilità dello studio degli altri individui senza prima aver preso coscienza della propria posizione, della propria storia e delle proprie attese in merito (DE ROBILLARD 2011). Se l'assenza di illusioni e lo sguardo disinteressato non esistono (BOURDIEU 2001), allora non ci resta che interrogarci criticamente e continuamente sul

nostro lavoro poiché una soggettività consapevole è più pertinente di una soggettività ignorata (BLANCHET 2012 : 27).

Seguendo il filo rosso di queste riflessioni abbiamo introdotto il tema della relazione tra l'intimo e il linguaggio, e descritto la potenza del legame tra un individuo e la lingua tramite qualche passaggio del romanzo *Le testament français* di Andreï Makine.

In secondo luogo ci siamo soffermati sull'intimo del ricercatore perché le conoscenze scientifiche non sono indipendenti dagli individui né dai contesti sociali e nessun discorso può non essere situato in relazione al punto di vista di chi lo tiene (BLANCHET, CALVET, DE ROBILLARD 2007 : 8). Ecco perché abbiamo ritenuto necessario spiegare l'origine personale di questa indagine di dottorato e le domande, descritte nell'introduzione, sorte in noi in quanto insegnante di francese presso le scuole superiori della provincia di Modena. Ci siamo chiesti qual è la nostra rappresentazione della lingua e del paese in questione, se abbiamo mitizzato questa cultura e/o se ancora lo facciamo perché pensiamo che questo tipo di pensieri siano un fluido che, volenti o nolenti, attraversa le lezioni che ogni insegnante tiene in classe. L'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera riguarda, forse più di altri, il tema dell'identità proprio per le rappresentazioni e gli stereotipi che risveglia e muove. Tutto ciò ha anche una dimensione fortemente intima poiché, durante il processo, si mescolano e sono presenti l'identità dell'Altro (la lingua e il paese straniero), l'identità (in formazione) dell'adolescente in classe e l'identità dell'insegnante che è un mediatore fra questi due mondi, ma non può cancellare la sua intima percezione di ciò che insegna.

Per realizzare la nostra indagine abbiamo prima di tutto eseguito alcune interviste preliminari ad un gruppo di studenti di classi e età diverse e ad alcuni docenti. Attraverso questi momenti di dialogo, svolti secondo un canovaccio generale di domande -non seguito rigidamente per lasciare scorrere le associazioni mentali dei protagonisti- abbiamo reperito le parole chiave della nostra tematica. E' importante dichiarare che gli intervistati sono stati videoregistrati: abbiamo preferito questa soluzione in luogo della presa di appunti per non frenare il ritmo del parlato a causa delle esigenze di scrittura e per offrire una nostra partecipazione più libera nello scambio. Gli intervistati (o i genitori nel caso di alunni minorenni) hanno acconsentito alla registrazione che in seguito abbiamo trascritto e tradotto in francese. Gli insegnanti hanno discusso con noi riguardo alla loro scelta della professione, alle immagini associate alla lingua e alla cultura francese, alle qualità attribuite ai francesi, alla percezione nazionale dei nostri cugini d'oltralpe, al confronto tra i due sistemi scolastici, al lavoro di docente, alla formazione degli insegnanti, alle comunicazioni ministeriali, alla situazione del francese nel sistema scolastico nazionale, ai desideri e bisogni della categoria, all'opinione sui manuali e al ruolo della letteratura, al valore del Quadro Comune Europeo per le lingue, alle certificazioni linguistiche, alla diffusione della

cultura francese nel territorio di Modena, alle associazioni di insegnanti, alle trasformazioni del nostro lavoro, all'entusiasmo che esso può generare, alla femminizzazione del mestiere e del genere percepito della lingua francese, al desiderio di automigliorarsi, alla scelta e all'adattamento dei contenuti, al ricorso alla multimedialità, alla considerazione degli adolescenti, alle esperienze Comenius e CLIL/EMILE.
Gli studenti si sono espressi sulle loro libere associazioni riguardo la Francia, la lingua francese e i francesi, la percezione globale di questi tre elementi, la ragione per lo studio di questa lingua, l'opinione sulla disciplina, le differenze tra scuole medie e scuole superiori, il confronto tra il francese e le altre lingue, il progetto Esabac, lo studio della letteratura, il viaggio d'istruzione a Parigi, i loro approfondimenti personali, i manuali, la visione di spettacoli in lingua, le certificazioni, l'utilità dello studio del francese.

Sulla scorta della parole chiave e delle tematiche ricorrenti abbiamo costruito i questionari da proporre a studenti ed insegnanti nella fase successiva del lavoro.
I questionari-studenti sono composti da 28 domande suddivise in:

- domande a risposta chiusa (sesso, età, scuola frequentata, luogo, ore settimanali di francese, anni di studio della materia, attività preferite durante la lezione, attività considerate più importanti, presenza di un lettore madrelingua, scelta di aggettivi per descrivere i francesi, opinione sulle relazioni Francia-Italia e sull'influenza francese nel mondo, esperienza di soggiorno in Francia o altro paese francofono, durata e ragione del soggiorno);
- domande a risposta aperta (descrivere il proprio manuale -soprattutto immagini e colori-, esprimere la propria opinione sulla materia, raccontare -e riflettere sul- soggiorno all'estero, elencare i paesi francofoni conosciuti, scrivere le prime 5 parole in francese che vengono in mente, indicare parole francesi usate in italiano, citare personaggi francesi conosciuti);
- gioco di libere associazioni (riempire uno spazio con parole/disegni attorno alla parola FRANCIA);
- immagini (situare su una cartina alcune città e regioni francesi, riconoscere alcuni personaggi contemporanei, indicare il nome di alcuni luoghi/monumenti tipici).

Il questionario-insegnanti presenta:

- domande a risposta chiusa (sesso, età, tipo di scuola, logo, ore di francese alla settimana per ogni classe, anni di carriera scolastica, attività privilegiate durante la lezione, attività effettuate, presenza o meno di un collega madrelingua, scelta di aggettivi per descrivere i francesi, esprimere la propria opzione sulle relazione Francia-Italia e sull'influenza internazionale della prima, raccontare di uno o più soggiorno in Francia o altro paese francofono, la durata e la ragione di questi soggiorni);

- domande aperte (ragioni per la scelta di questa professione, descrizione di alcuni manuali adottati, fare ipotesi sulle risposte degli studenti, raccontare l'atteggiamento degli studenti verso la materia, esplicitare i propri contatti con la lingua francese al di là del lavoro, citare personaggi francesi conosciuti);
- gioco di libere associazioni attorno alla parola FRANCIA.

La raccolta dati ha occupato i mesi da aprile a giugno 2013: hanno risposto al nostro appello 22 istituti, 11 Scuole Medie e 11 Scuole Superiori di diverso indirizzo. Poiché le scuole coinvolte si trovano nel territorio di dieci comuni diversi, dal nord (più colpito dal sisma del 2012) al sud verso gli Appennini, possiamo affermare che gran parte della provincia di Modena ha partecipato all'indagine. Abbiamo distribuito e spiegato personalmente i nostri questionari alle 42 classi coinvolte nell'inchiesta e, una volta raccolte le risposte, le digitalizzate grazie al programma Sphinx e tradotte in francese. Sono stati raccolti in totale quasi 1000 questionari-studenti, solo 896 sono stati ritenuti validi per la nostra analisi, ad essi si aggiungono 36 questionari-insegnanti.
Il tipo di approccio deciso per la loro analisi è di tipo misto, qualitativo e quantitativo, in modo da dare giusto risalto sia al dato statistico/matematico sia a quello contenutistico, ottenuto tramite le numerose risposte aperte in cui il soggetto ha modo di raccontarsi più approfonditamente.

Capitolo 4 - Le rappresentazioni dei protagonisti dell'insegnamento/ apprendimento del francese a Modena. Analisi dei dati.

Statistiquement tout s'explique,
personnellement tout se complique.

Daniel Pennac, Chagrin d'école

Questionari-studenti. Analisi generale

Presentiamo di seguito una descrizione sintetica dei risultati ottenuti, descrivendoli nell'ordine in cui le domande appaiono nel questionario.

Il 62% degli studenti intervistati è di sesso femminile. L'ordine di scuola più rappresentato sono le Scuole Medie (49%), seguono il liceo (25%), l'istituto tecnico (21%) e l'istituto professionale (5%). La maggior parte degli studenti (35%) frequenta scuole che si trovano nel capoluogo di provincia, Modena; il 34% scuole del nord del territorio (Carpi, Mirandola, Finale Emilia); il 23% istituti della zona collinare-appenninica (Vignola,

Castelnuovo Rangone, Sassuolo, Pavullo), l'8% scuole nel raggio di meno di 20 chilometri da Modena (Nonantola, Castelfranco).

Il 44,1% degli studenti intervistati ha scelto di studiare il francese, la materia è semplicemente obbligatoria nella scuola frequentata dal 43,5% degli intervistati, invece il 12,3% la percepisce come una disciplina imposta e avrebbe preferito un'altra lingua straniera. Per la stragrande maggioranza dei ragazzi (96%) il francese è la seconda lingua straniera studiata, solo per il 4% è la terza lingua del curricolo scolastico.

Il 53% degli alunni coinvolti studia francese da 2-3 anni, il 33% da 4-5 anni, il 9% da 6-7 anni, il 3% da meno di anno, il 2% da 8 anni. Il monte ore settimanali dedicato alla lezione di francese spesso non supera le 2 ore (52%), sale a 3 per il 39% degli studenti, arriva a 4 solo per il 3%. Esso raggiunge e supera le 5 ore settimanali per il 5% degli intervistati (classi Esabac che studiano la storia in francese per preparasi al doppio Esame di Stato, italiano e francese).

I ragazzi che ricordano alcuni aspetti del loro manuale si soffermano sul tipo di personaggi rappresentati (spesso giovani con l'aria di divertirsi), sugli oggetti e monumenti simbolo della Francia (bandiera, lumaca, Tour Eiffel, baguette), sui colori (che spesso sono molto solari), sul racconto di esperienze personali riguardo a testi letti.

La disciplina è molto apprezzata dal 33% degli intervistati, abbastanza apprezzata dal 42%, non molto amata dal 18%, per niente apprezzata dal 8%. Le argomentazioni al riguardo sono molto varie, i nodi principali emersi dalle risposte aperte riguardano il suono della lingua che può affascinare alcuni e allontanare altri, la grammatica capace di generare un'autentica paura, la percezione della difficoltà, l'assenza di punti di riferimento per capire la lingua, il confronto con altri idiomi, la visione dei verbi o degli accenti come i colpevoli di ogni ostacolo, il vissuto scolastico che può essere fonte di monotonia, di soddisfazione o di confusione in caso di mancata continuità didattica, l'utilità della lingua, la percezione globale della stessa, le esperienze personali come la visita a parenti che si trovano in Francia o il punto di vista degli studenti provenienti da paesi francofoni (soprattutto dal Nord Africa).

Le attività più apprezzate e desiderate durante una lezione di lingua sono quelle di laboratorio (72%) probabilmente perché ritenute più divertenti o passive, di conversazione (50%), poi di lettura (29%) e infine di grammatica (17%). L'aspetto che gli studenti ritengono essere il più importante quando si impara una lingua straniera è quello linguistico e delle regole, segue la capacità di esprimersi in base al contesto, infine troviamo la conoscenza della cultura/civiltà del paese di cui si studia la lingua. Questo risultato è una spia importante per le situazioni che abbiamo sempre incontrato nel nostro lavoro, cioè quelle di ragazzi che, nonostante gli anni di studio del francese, non conoscono molto del paese in questione. Riteniamo infatti che le loro risposte siano guidate dal tipo di

insegnamento che ricevono e che, quindi, gli studenti siano portati a considerare più importante ciò a cui il loro insegnante dedica più tempo ed energia.

I supporti più usati durante le lezioni sono i documenti audiovisivi (26%), seguono i testi letterari (24%), poi le immagini (23%), ed infine il web. Articoli di giornale e pubblicità sono in fondo alla classifica. Solo il 26% per cento degli studenti frequenta una scuola dove è prevista la presenza di un lettore madrelingua, l'11% ha usufruito solo in passato di questa occasione, ben il 63% non conosce né ha mai conosciuto questa possibilità.

Il gioco delle libere associazioni vede gli studenti collegare la parola Francia soprattuto ai temi elencati di seguito e suddivisi secondo categorie create a posteriori per favorire l'analisi:

- *luoghi parigini più famosi* (78%) con la Tour Eiffel in testa, citata dal 49% degli alunni, seguono il Louvre (14%), Notre-Dame (9%), l'Arco di Trionfo (5%), Versailles (3%), gli Champs-Elysées (2%);
- *cucina* (59%) tra cui la baguette (23%), le crêpes (8%), le lumache (6%), i croissant (5%), lo champagne (4%), il formaggio (3%), il vino (3%) e i dolci (2%) ;
- *città e regioni celebri* (54%), gruppo in cui Parigi è citata dal 30% degli studenti poi seguono la Costa Azzurra (6%), la Seine (4%), Disneyland (4%), Lione (3%), Nizza (3%), Marseille (2%), Cannes (2%), Montecarlo (2%), i castelli della Loira (2%), Strasburgo (1%), la Corsica (1%);
- *simboli tipici o topos* (45%) come la moda, la bandiera, il romanticismo e l'amore, il basco, l'esagono, l'eleganza e la bellezza, il gallo, il naso alla francese, i baffi, la maglietta a righe, i profumi e il maquillage, il motto "libertà, uguaglianza, fraternità";
- *arte* (31%), categoria nella quale abbiamo raggruppato la letteratura, il cinema, la musica, la pittura.
- *paesaggi e natura* (23%) come ad esempio il mare, la lavanda, il sole, i castelli;
- *storia* (16%) e soprattutto Napoleone (6%), la Rivoluzione Francese (4%), il Re Sole (3%);
- *esperienze personali* (15%) come viaggi effettuati o in programma, vacanze, visita a parenti lontani;
- *sport* (15%), gruppo in cui sono citati la squadra Paris Saint-Germain (6%), i Mondiali di Calcio del 2006 (3%), Zidane (3%) e altri aspetti;
- *scuola e lingua* (12%)
- *politica e attualità* (11%), in particolare Carla Bruni, Sarkozy e Hollande;
- *alcuni marchi* (9%) tra cui soprattutto Chanel (5%), poi Renault, Dior, Citroën, Louis Vuitton, Carrefour.

I ragazzi che scelgono di esprimersi disegnando non si discostano dalle tendenze sopra descritte.

I francesi sono descritti dagli studenti in questione come eleganti (50%), artisti (43%), snob (36%), gentili (35%), educati (34%), nazionalisti (29%), amanti della buona tavola (23%), organizzati (21%), colti (20%), affascinanti (17%), ricchi (17%), maleducati (9%). Per il 42% dei ragazzi la Francia esercita un'influenza internazionale significativa e le relazioni tra questo paese e il nostro sono ritenute buone dal 47% degli studenti.

La maggior parte (56%) degli studenti intervistati ha potuto visitare la Francia -o altro paese francofono-, il 22% non l'ha fatto ma vorrebbe, il 17% ipotizza di farlo un giorno, il 4% non è interessato. Il 53% dei ragazzi ha visitato la Francia e soprattutto Parigi (51%), per il 2% i luoghi visitati sono la Provenza, la Costa Azzurra, Montecarlo, la Normandia, la Corsica, Lourdes, Strasburgo, Lione, Marsiglia e altre città minori. Il 3% che non ha visitato la Francia si è recato in Belgio, Svizzera, Tunisia, Marocco, Polinesia, Antille, Mauritius. La lunghezza media dei soggiorni è di una/due settimane per il 40% degli intervistati, di un fine settimana per l'11%. I soggiorni sono stati effettuati soprattutto per motivi di vacanza (30%), poi di viaggio d'istruzione (14%) o viaggio studio (7%).

Questi viaggi hanno generato diverse reazioni: entusiasmo generalizzato unito a apprendimento particolare, scatenamento della curiosità e innamoramento per i luoghi visitati, desiderio di ripetere l'esperienza in modo diverso, per alcuni sono stati occasione di esercitazione linguistica, mentre altri hanno parlato in inglese; per molti il viaggio ha rappresentato una crescita personale, altri sono stati delusi dal cibo e ne parlano molto, una parte riflette sulle differenze tra Italia e Francia, alcuni raccontano della grande voglia di ripetere il viaggio.

I paesi francofoni conosciuti dagli studenti sono soprattutto il Canada/Québec, il Belgio, la Svizzera. Le parole francesi che per prime vengono in mente agli studenti sono nomi concreti come *baguette* o *croissant*, poi saluti (*bonjour, au revoir* ecc.) e appellativi (*madame, monsieur* ecc.). Tra le parole francesi usate correntemente in italiano, gli studenti citano soprattutto *baguette, croissante, garage, abat-jour, crêpes, champagne, toilette, déjà-vu, brioche, papillon, foulard, tailleur*.

Alla richiesta di elencare alcuni personaggi francesi conosciuti, gli studenti in questione nominano soprattuto Sarkozy (49%), Zidane (27%), Hollande (20%), Carla Bruni (19%), Napoleone (17%), Claude Monet (14%), Gérard Depardieu (13%) e molti altri con meno frequenza.

Situare città e regioni più famose di Francia su una cartina si rivela per la maggior parte degli studenti un compito molto arduo: Parigi è ben situata solo nel 17% dei casi, percentuale identica solo per la Bretagna e che scende al 12% per la Normandia, al 9% per Lione e la Provenza, al 6% per Strasburgo, al 4% per la zona dei castelli della Loira.

Anche il riconoscimento di luoghi e personaggi a partire da immagini non è stato semplice. Tra i personaggi contemporanei più riconosciuti troviamo Marion Cotillard (36%),

Vincent Cassel (31%), Zidane, Audrey Tautou e Gérard Depardieu (30%). I luoghi meglio individuati sono il Louvre (60%) e la cattedrale di Notre-Dame (54%).

Questionari-studenti. Analisi incrociate

Incrociando i dati fra loro a seconda delle variabili ritenute più interessanti e significative abbiamo visto che l'apprezzamento della disciplina raggiunge il picco dopo 2-3 anni di studio per poi crollare a partire dal 5°-6° anno perché, forse, l'insegnamento viene percepito come ripetitivo e non più stimolante. I ragazzi che amano meno la disciplina dichiarano di preferire attività di laboratorio, in linea con le opinioni della totalità degli studenti. Gli aspetti culturali e di civiltà sono considerati lievemente più importanti dagli studenti che amano molto la materia, l'apprezzamento per la disciplina aumenta inoltre quando nella didattica si utilizzano le immagini. L'opinione degli studenti sul popolo francese è abbastanza omogenea e non cambia vistosamente a seconda dell'apprezzamento o meno della lingua.

Questionari-docenti. Analisi generale

I 36 questionati raccolti per questa categoria non corrispondono solo ai docenti delle classi partecipanti al questionario, in alcuni casi infatti gli insegnanti hanno partecipato all'indagine compilando il questionario a loro assegnato senza che le loro classi fossero coinvolte.

Le donne rappresentano l'86% del nostro campione di insegnanti; per lo più i colleghi coinvolti lavorano presso la Scuola Media (36%), poi presso Licei (25%), negli Istituti tecnici (28%) e infine negli Istituti Professionali (11%). La suddivisione territoriale è esattamente quella già descritta per i questionari-studenti.

Tra le ragioni alla base della scelta di questo mestiere troviamo soprattutto l'amore per la lingua francese, il paese e la sua cultura (12 su 36); seguono la passione per la materia e per l'insegnamento; alcuni lo hanno ritenuto il lavoro più logico in base agli studi svolti (10 su 36); altri sono stati segnati da un insegnante particolare nel loro percorso scolastico (4 su 36); un piccolo gruppo (3 su 36) insegna francese perché questa è la sua lingua madre.

I nostri insegnanti lavorano nella scuola da molto tempo: il 64% da più di 20 anni, il 19% da più di 10 anni, il 14% da 5-10 anni, solo il 3% da meno di 5 anni.

Le attività alle quali si sceglie di dare più spazio sono, stando alle dichiarazioni degli insegnanti intervistati, la conversazione e la lettura seguita a breve distanza dalla grammatica; il laboratorio invece è piuttosto trascurato forse per l'esigua presenza di queste strutture nelle scuole. I docenti ritengono che l'aspetto più importante nell'insegnamento/apprendimento di un idioma sia quello della lingua con le sue regole, in seconda posizione viene la capacità di utilizzo della lingua in base al contesto, mentre l'elemento culturale è all'ultimo posto (poco importante per l'81% degli intervistati).

Gli insegnanti dichiarano di utilizzare per le loro lezioni soprattutto la rete, documenti audiovisivi, articoli e testi letterari. Questo primato di internet ci sembra poco verosimile considerando la mancanza di attrezzature multimediali nelle aule, pensiamo che forse i docenti abbiano confuso gli strumenti utilizzati nella preparazione delle lezioni con i supporti effettivamente utilizzati in classe.

Non tutti i docenti intervistati propongono attività extracurricolari inerenti la lingua alle loro classi, per coloro che lo fanno si tratta soprattutto della visione di spettacoli in lingua o della preparazione di una pièce in francese da parte degli studenti che partecipano a dei laboratori specifici. Come abbiamo già visto la presenza di madrelingua è piuttosto limitata, il 53% degli insegnanti intervistati collabora con un collega francofono, il 17% lo faceva in passato, il 28% non ne ha mai avuto occasione.

Nell'attività di libere associazioni intorno alla parola FRANCIA, gli insegnanti si concentrano soprattutto su Parigi e il luoghi tipici della città (28%), le arti e la cultura in genere (28%), i simboli per antonomasia (28%). In seguito troviamo ricordi delle vacanze e dei viaggi (26%) poi, molto distaccati, la cucina (13%), la moda (10%), la storia (10%), il lavoro e la didattica (8%), le emozioni e il vissuto personale (8%). Citano in misura minore la lingua e i suoi suoni (5%), l'attualità (5%), la francofonia (4%), i confronti con l'Italia (4%), il calcio (1%).

Abbiamo chiesto agli insegnanti di fare ipotesi sulle associazioni degli studenti. Essi si aspettano risposte soprattutto attorno ai seguenti temi: la cucina (21%), Parigi (15%), simboli (7%), poi moda, vacanze e viaggi, città e regioni celebri. Come abbiamo visto precedentemente le risposte degli studenti riguardano in realtà soprattutto i luoghi parigini (78%), poi la cucina (59%) e i luoghi turistici (54%): anche se invertendo l'ordine e non immaginando la polarizzazione così netta delle risposte, i docenti immaginano correttamente la natura delle risposte degli alunni. Questo forse perché sanno di contribuire a costruire questo immaginario.

Secondo gli insegnanti intervistati i francesi sono soprattutto: nazionalisti (19%), organizzati (15%) e amanti della buona tavola (10%). Nell'immaginare le risposte degli studenti, gli insegnanti scelgono per loro gli aggettivi snob (23%), nazionalisti (16%), eleganti (14%), maleducati (12%) ipotizzando quindi un'immagine molto negativa dei Francesi. Sappiamo invece che gli studenti hanno risposto per lo più con gli aggettivi eleganti (50%) e artisti (43%), seguono poi snob (36%), gentili (35%), educati (34%), nazionalisti (29%).

Nel momento in cui gli insegnanti devono descrivere l'atteggiamento dei loro studenti verso la materia, alcuni parlano di una visione molto negativa da parte degli adolescenti e aggiungono che le difficoltà sono aumentate una volta abbassato il numero di ore settimanali dedicate alla disciplina; altri spiegano che l'atteggiamento cambia durante il percorso di studi e migliora con la crescita dei ragazzi; un gruppo abbastanza consistente di

insegnanti racconta di una buona motivazione nelle sue classi, pur precisando che il lavoro di coinvolgimento continuo e avvicinamento alla disciplina è quotidiano.

Per l'89% dei docenti che hanno compilato il nostro questionario la Francia esercita una certa influenza internazionale, a livello politico, economico e culturale. La maggior parte di loro (86%) ritiene positive le relazioni tra l'Italia e la Francia, l'11% le reputa complicate, il 3% risponde 'non lo so'.

Durante gli ultimi dodici mesi l'83% degli insegnanti coinvolti nell'indagine ha soggiornato in Francia o in altro paese francofono. L'11% non l'ha fatto e il 6% desidera farlo al più presto. Per il 53% dei docenti l'ultimo soggiorno è stato seguito in occasione delle vacanze, per il 42% si è trattato di un viaggio d'istruzione con la scuola, per il 14% si è svolto un aggiornamento/formazione. Il 17% dichiara 'altro' senza precisare. La durata media del soggiorno in questione è stata di una/due settimane per il 73% degli insegnanti, per il 10% si è trattato di un fine settimana, un mese invece per un altro 10%, solo il 7% è restato all'estero per due/tre mesi. Per avere ulteriori dati al riguardo, dati che crediamo siano direttamente collegabili con il livello di conoscenza della lingua, abbiamo poi chiesto informazioni riguardo al soggiorno più lungo mai effettuato in Francia -o altro paese francofono- da parte dei professori intervistati: il 31% è rimasto per più di un anno, il 19% per due/tre mesi, il 17% per quasi un anno, il 14% per un mese, l'11% per quattro/sei mesi, l'8% per una/due settimane.

Al di là dei momenti di lavoro i contatti dei nostri insegnanti con la lingua francese si svolgono tramite letture (78%), televisione (67%), amicizie (58%), internet (22%), radio (19%), film (14%). Quando si chiede agli insegnanti di citare i personaggi francesi che vengono loro in mente otteniamo queste risposte: il 50% delle risposte riguarda parimenti Charles de Gaulle e François Hollande, seguono Napoleone Bonaparte (33%), François Mitterrand (31%), Nicolas Sarkozy (28%), poi Luigi XIV (22%), Gérard Depardieu (19%), Catherine Deneuve (17%), Victor Hugo, Charles Baudelaire, Albert Camus, Balzac, Edith Piaf e François Truffaut tutti citati dal 14% del totale, poi molti altri. Si nota quindi una predilezione per i personaggi storico-politici del presente e del passato e per gli artisti, soprattutto scrittori.

Questionari-docenti. Analisi incrociate

Incrociando i dati sull'atteggiamento degli studenti raccontato dagli insegnanti e gli aspetti considerati più importanti nell'insegnamento da parte di questi ultimi, vediamo che spesso gli insegnanti che si occupano soprattutto delle lingua e delle sue regole raccontano di avere classi poco motivate e poco competenti culturalmente, gli insegnanti che si dedicano anche alla comunicazione e alla civiltà sembrano avere classi più interessate alla materia. Non sembra invece esserci una relazione di causa-effetto tra l'offerta di attività extra-curricolari riguardanti il francese e l'atteggiamento verso la materia: queste proposte,

così come la presenza di un insegnante madrelingua, sono spesso presenti in scuole di indirizzo linguistico o comunque dove le lingue rivestono una certa importanza nell'orario settimanale, indirizzi scelti sicuramente da studenti già motivati verso queste materie.

Allo stesso modo non è possibile mettere in stretta relazione l'atteggiamento degli studenti verso la materia -descritto dai docenti- e la quantità e qualità dei soggiorni in Francia degli insegnanti, anche se esiste una certa tendenza al riguardo: la natura dei contatti personali del docente con la lingua francese non è, nemmeno essa, associabile direttamente con la motivazione delle classi.

Gli insegnanti dalla carriera più lunga sembrano usare una quantità e varietà maggiore di supporti didattici, questo può essere dovuto sia all'esperienza sia al tipo di scuole in cui si trovano ad insegnare: abbiamo visto infatti che sono loro a lavorare nelle scuole dove le lingue hanno più spazio ed importanza. Non sorprende dunque che sempre questi stessi professori utilizzino più di altri il laboratorio e si dedichino ad attività di conversazione. Parallelamente più la carriera dell'insegnante è lunga e stabile più questo dichiara di aver effettuato soggiorni in Francia nell'ultimo anno, anche in questo caso è difficile attribuire questo primato alla consapevolezza dell'importanza di queste occasioni per tenersi in esercizio o alla possibilità concreta di viaggiare data dalla maggiore tranquillità economica e familiare che sopraggiunge dopo un certo numero di anni.

Per indagare maggiormente il dato emerso che riguarda la poca importanza attribuita all'insegnamento della civiltà, abbiamo incrociato questo dato con la lunghezza della carriera degli insegnanti, la tipologia di attività di proposte, il tipo di scuola, il soggiorno più lungo mai effettuato dagli insegnanti e i contatti di questi ultimi con la lingua. Nel primo caso possiamo dire che solo il 3% degli intervistati ritiene importante il dato culturale nel suo insegnamento e si tratta di docenti che lavorano nella scuola da più di 10 anni ma meno di 20. Sono gli insegnanti della Scuola Media che, le rare volte in cui accade, attribuiscono un certo valore alla civiltà. Non si verifica alcuna relazione tra la lunghezza di un'esperienza di vita all'estero e l'importanza attribuita alla civiltà; per quanto riguarda i contatti linguistici del quotidiano, i professori che ritengono la lingua l'elemento principale da insegnare sono più curiosi e attivi in questo senso.

Analisi incrociate studenti-insegnanti

Ci siamo occupati prima di tutto di verificare se esiste una relazione tra le ragioni del docente nella scelta della professione e l'apprezzamento della disciplina da parte dei discenti e abbiamo verificato che, per quanto emerge dai nostri questionari, questa relazione non è dimostrabile.

In secondo luogo ci siamo chiesti se le associazioni degli insegnanti e quelle degli studenti a partire dalla parola FRANCIA si somiglino e anche in questo frangente occorre dire che, pur

notando qualche corrispondenza, non possiamo concludere che le rappresentazioni degli uni diventano le rappresentazioni degli altri.
In seguito abbiamo voluto cercare un eventuale legame tra le occasioni di soggiorno in Francia -o altro paese francofono- dei docenti e quelle degli studenti e abbiamo constatato che in questo caso c'è un'indubbia corrispondenza che è dovuta, secondo noi, al fatto che gli insegnanti che viaggiano maggiormente sono quelli dalla carriera più lunga e stabile e che insegnano in scuole ove le lingue rivestono una certa importanza.
Una delle ultime domande per le quali abbiamo cercato una risposta riguarda la relazione eventuale tra lunghezza della carriera dei docenti e l'apprezzamento della disciplina da parte dei discenti. Da quanto emerge dai nostri dati, i ragazzi che amano maggiormente studiare francese sono quelli frequentanti la Scuola Media, seguiti dai liceali: nel primo caso la seconda lingua rappresenta una novità che può incuriosire, nell'altro si tratta di ragazzi che hanno scelto tipologie di scuola in cui le lingue sono valorizzate. Poiché gli insegnanti 'veterani' che abbiamo intervistato lavorano per lo più esattamente in queste due tipologie di scuole, le Medie e i Licei, non è possibile collegare con esattezza l'apprezzamento della disciplina da parte degli studenti e la carriera del docente. Non possiamo infatti seguire dei confronti diretti per l'assenza, nel nostro gruppo di insegnanti, di un numero congruo di docenti dalla lunga carriera e che insegnano in altri tipi di istituto. Malgrado ciò, riteniamo verosimile che la competenza e l'esperienza degli insegnanti possano influenzare positivamente la motivazione delle classi.

Analisi globale conclusiva secondo i sei campi di rappresentazione

La nostra indagine si conclude con un'analisi riassuntiva dei dati raccolti, svolta secondo lo schema dei sei campi di rappresentazione descritti da Boyer (2004 : 35-36). Essi si presentano secondo un ordine di rigidità decrescente, dall'immagine esteriore e più stereotipata del primo fino ad arrivare al sesto che riunisce conoscenze più approfondite, concrete, frutto dell'esperienza.

1. *La visione generale di un paese e dei suoi abitanti (tratti fisici, mentalità, stile di vita, comportamento sociale, situazione economica, contesto naturale)*

Questo aspetto cambia ovviamente a seconda degli intervistati ma vorremmo sottolineare i tratti comuni tra insegnanti e studenti. Per questi ultimi il paese è percepito come bello, i francesi sono eleganti, artisti e un po' snob, gentili ma anche maleducati o spiacevoli. Coloro che hanno visitato la Francia evocano molto spesso impressioni positive del paese, chi invece non ha mai vissuto questa esperienza attribuisce ai francesi i baffetti tipici di una visione molto stereotipata. Per gli insegnanti la visione del paese è frutto di molte più esperienze concrete ma, ciononostante, troviamo anche nelle loro risposte un certo livello di idealizzazione e stereotipizzazione: tutti hanno la tendenza a identificare la

Francia con le vacanze e le esperienze giovanili di formazione, il paese in questione sembra quindi quasi perfetto, un luogo in cui il senso civico e la razionalità la fanno da padroni, dove la qualità della vita è eccellente e l'arte circonda il visitatore senza soluzione di continuità. A questa visione letteralmente innamorata della Francia non corrisponde un'altrettanto profonda simpatia per i francesi che, anzi, sono considerati soprattutto nazionalisti e solo in secondo luogo si attribuisce loro la virtù dell'organizzazione e la qualifica di 'gourmets'.

2. *L'identificazione istituzionale o fissa (etnografia, gastronomia, folclore, turismo)*

Gli studenti associano molto spesso la Francia alla sua cucina o, meglio, a qualche specialità o prodotto tipico (baguette, crêpes, fromage, croissant, escargot, vin, champagne). Un altro aspetto molto presente è quello turistico: i luoghi più citati sono infatti Parigi e regioni come la Provenza o la Costa Azzurra, spesso visitati in compagnia della famiglia o della propria classe. I paesaggi più citati sono il mare e l'aspetto urbano nella sua globalità ('molti monumenti', 'grandi chiese', 'musei importanti'). Per la categoria dell'etnografia e del folclore possiamo citare l'assenza del bidet, aspetto sul quale gli studenti insistono molto. La situazione socio-economica del paese è evocata tramite la citazione delle marche di alta moda e di industria automobilistica.

Anche gli insegnanti ricordano i loro viaggi e Parigi è assolutamente al centro delle loro associazioni, molto più di altri luoghi citati solo frettolosamente. Il ruolo della capitale è davvero ingombrante nell'immaginario dei professori e, malgrado la passione per la 'ville lumière' sia del tutto comprensibile e condivisibile, ci permettiamo di sottolineare che una polarizzazione così forte attorno a un unico elemento può essere pericolosa in quanto si rischia di trasmettere un'immagine univoca del paese e di impedire la scoperta di altri aspetti. In effetti crediamo non sia un caso se la capitale francese è continuamente citata anche dagli studenti. I riferimenti alla cucina sono, nel caso dei docenti, più precisi: si parla di salse tipiche, del profumo preciso di certi piatti e si citano preparazioni come la 'quiche lorraine' o la 'bouillabaisse'. L'immagine globale che emerge è quella di un paese sofisticato ed elegante.

3. *Il patrimonio culturale (avvenimenti, opere, patrimonio, oggetti simbolo)*

L'arte è molto presente nell'immaginario di studenti e insegnanti, soprattuto per quanto riguarda la pittura e la letteratura, seguite dalla musica e dal cinema. I personaggi più citati sono Sarkozy, Zidane, Hollande, Carla Bruni, Napoleone, Depardieu (per gli studenti) e de Gaulle, Hollande, Napoleone, Mitterrand, Sarkozy, Depardieu (per gli insegnanti): approssimando un poco si tratta dunque degli stessi personaggi citati in un ordine diverso. Gli avvenimenti maggiormente evocati sono prima di tutto la Rivoluzione francese, poi il Tour de France e, in misura molto minore, il Festival di Cannes.

4. *La localizzazione geografica (toponimi)*

Come abbiamo già accentato questo aspetto non presenta molte varietà e il luogo più citato in assoluto è Parigi, seguito da regioni come la Provenza e la Costa Azzurra e, successivamente, da città quali Cannes e Nizza. Gli insegnanti citano con precisione molti luoghi diversi della capitale, mentre gli studenti nominano la Tour Eiffel 550 volte su 896 questionari.

5. *La caratterizzazione attraverso la lingua (accenti, parole, espressioni)*

L'associazione paese-lingua non è tra le più frequenti né per gli studenti né per gli insegnanti ma, quando essa compare, la lingua è sempre accompagnata da aggettivi valorizzanti seppur stereotipati come 'dolce o 'magnifica.

6. *La relazione inter-comunitaria (allusioni alla situazione inter-comunitaria, relazioni storiche o attuali)*

I rapporti tra Italia e Francia sono giudicati positivamente sia dai docenti che dai discenti. Quando questi ultimi hanno visitato il paese esprimono spesso apprezzamenti molto positivi ed eseguono analisi e confronti molto attenti tra il paese di residenza e quello visitato. Gli insegnanti sono paradossalmente molto più unilaterali e rigidi nelle loro descrizione perché raramente criticano il paese di cui insegnano la lingua mentre, come abbiamo visto, non sono altrettanto gentili nei confronti dei francesi come popolo.

Conclusioni

In questo lavoro di tesi abbiamo prima di tutto contestualizzato il territorio della nostra indagine da un punto di vista storico, linguistico e geografico, poi ci siamo preoccupati di tratteggiare la storia del francese come disciplina e quella della scuola italiana.

La glottodidattica italiana nelle sua specificità e la didattica delle lingue straniere in quanto disciplina autonoma hanno fornito i pilastri teorici per presentare l'ambito scientifico dentro il quale inseriamo questo lavoro.

Grazie ad altre scienze come la sociologia e la psicologia sociale, abbiamo definito il concetto di rappresentazione e descritto le sue caratteristiche e funzioni nonché il ruolo che esso riveste nel processo di insegnamento/apprendimento.

Nell'esplicitare la metodologia del nostro lavoro, ci siamo preoccupati di descrivere le tecniche di raccolta dei dati e di precisare quali abbiamo scelto e perché, così come di definire l'approccio misto, qualitativo e quantitativo, ritenuto il più adatto per l'analisi dei nostri questionari. La natura di questi ultimi è stata illustrata nel dettaglio, insieme alle

tappe delle indagini preliminari tramite intervista, e alla descrizione degli istituti coinvolti nella ricerca.

L'analisi dei dati a nostra disposizione ci porta a concludere che l'immaginario degli insegnanti coinvolti è caratterizzato da una componente affettiva molto importante: l'amore per la lingua e la cultura francese si uniscono ai ricordi personali della giovinezza e degli studi. Questa passione non sempre però corrisponde ad una motivazione da parte degli studenti. Con le dovute differenze abbiamo dimostrato che sia le rappresentazioni degli studenti che quelle degli insegnanti sono variamente stereotipate e standardizzate.
Il confronto dei nostri risultati con quelli emersi da indagini simili svolte, ad esempio, presso studenti austriaci o giordani rivela come le rappresentazioni siano sorprendentemente simili e come la Francia sia percepita, anche in altre nazioni, come l'elegante paese della Tour Eiffel, dove si mangiano baguette, vino e formaggio.

Riteniamo che di fronte a una visione così uniforme, la didattica debba assolutamente interrogarsi e ci siamo focalizzati sulla scarsa importanza attribuita alla civiltà sia da parte degli insegnanti che degli studenti. Come si può infatti formare un immaginario che differisca da quello dell'adolescente che non studia il francese se non si dedica spazio a questo aspetto? Come può l'insegnante intercettare il dato emotivo, insito nella relazione educativa, se si occupa solo dell'aspetto linguistico -per quanto importante- e non lo sfrutta anche come vettore di cultura e come occasione per raccontare le proprie esperienze?

E' certamente vero che la drammatica diminuzione delle ore dedicate alle lingue straniere nella scuola italiana dopo al Riforma Gelmini rende la situazione ancora più difficile ma, poiché riteniamo che alla civiltà sia collegato anche l'aspetto motivazionale, abbiamo proposto alcune piste di riflessione per migliorare il coinvolgimento delle classi. Non ci siamo spinti a suggerire quali aspetti culturali bisogna scegliere di trattare perché riteniamo che questo spetti ad ogni docente e non si possa generalizzare. L'importante sarà scegliere quei tratti culturali, quegli avvenimenti, quegli aspetti che possono colpire i discenti, fornire loro materia di riflessione profonda per interrogarsi sulle proprie abitudini e su quelle altrui.

Tentando di proporre lo studio di una lingua e di un paese come una scoperta, e lavorando sul nostro rapporto con loro, il nostro scopo sarà -per dirla con Bagni e Conserva (2005)- di educare prima di tutto lo sguardo dei nostri studenti, perché abbiano voglia di essere educati anche alla lingua.