Les enjeux didactiques et culturels des manuels scolaires de français langue non maternelle dans l'espace méditerranéen : l'exemple de l'Italie

Cynthia Ethèves

▶ **To cite this version:**

Cynthia Ethèves. Les enjeux didactiques et culturels des manuels scolaires de français langue non maternelle dans l'espace méditerranéen : l'exemple de l'Italie. Education. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2015. Français. NNT : 2015MON30096 . tel-01372852

HAL Id: tel-01372852

https://theses.hal.science/tel-01372852

Submitted on 27 Sep 2016

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 : **UNIVERSITE PAUL VALERY MONTPELLIER 3**

Préparée au sein de l'école doctorale 58
Et de l'unité de recherche **LLC**

Spécialité : Sciences Du langage

Présentée par **Cynthia ETHEVES épouse SANTANGELO**

Les enjeux didactiques et culturels des manuels scolaires de français langue non maternelle dans l'espace méditerranéen :

l'exemple de l'Italie.

Soutenue le **16 novembre 2015** devant le jury composé de :

Bruno MAURER, Professeur, Université Paul Valéry Montpellier	Directeur de Thèse
Danielle LONDEI, Professeur, Università degli studi di Bologna	Rapporteur
Marielle RISPAIL, Professeur, Université de Saint-Etienne	Rappoteur

Michèle VERDELHAN, Professeur Émérite, Université Paul Valéry Montpelliert

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

THÈSE

Pour obtenir le grade de

Docteur

Délivré par
Université Paul Valéry 3 Montpellier

Préparée au sein de l'école doctorale 58
Et de l'unité de recherche LLC

Spécialité : Sciences du Langage

Présentée par Cynthia ETHEVES épouse SANTANGELO

Les enjeux didactiques et culturels des manuels scolaires de français langue non maternelle dans l'espace méditerranéen : l'exemple de l'Italie.

Soutenue le 16/11/2015 **devant le jury composé de**

Bruno MAURER, Professeur, Université Paul Valéry Montpellier	Directeur de Thèse
Danielle LONDEI, Professeur, Università degli studi di Bologna	Rapporteur
Marielle RISPAIL, Professeur, Université de Saint-Etienne	Rappoteur
Michèle VERDELHAN, Professeur Émérite, Université Paul Valéry Montpelliert	

“L'éducation est votre arme la plus puissante pour changer le monde”
Nelson Mandela

REMERCIMENTS

Mes premiers remerciements vont naturellement à mon directeur de thèse, Bruno Maurer, pour la confiance qu’il m’a témoignée en acceptant la direction scientifique de mes travaux. Il a été pour moi un guide important qui a su faire preuve de compréhension extrême dans ma vie assez tourmentée. Je lui en suis réellement reconnaissante. Sa patience, ses conseils et ses connaissances m’ont constamment permis de progresser. Merci pour tout.

Mes plus vifs remerciements vont aussi aux membres du jury pour l'intérêt qu'ils ont porté à mon travail.

Un Grand merci en particulier à Madame Rispail M., qui a cru en mes capacités et qui a su me donner le courage nécessaire lorque je me suis perdue et que je pensais tout abandonner.

Merci aussi à mon mari, Federico Santangelo, pour son soutien et ses encouragements, à mon fils aussi, à qui j'ai octroyé du temps de ma présence afin d'achever ce travail de recherche.

À ma belle-mère qui est décédée ces derniers jours sur la fin de cette recherche et qui ne pourra assister à la passasion finale.

Mes remerciements vont aussi :

- à mes amis Maddalena, Mariarosaria, Daniele et Claudio qui m’ont aidé pour la mise en page de ce travail ;
- à mes parents pour leur soutien ;
- à tous les élèves qui m’ont beaucoup apporté au cours de mes expériences professionnelles.

Enfin, je veux remercier tous ceux qui m'ont aidé de près ou de loin dans l'élaboration et la finalisation de ce travail.

NOTE LIMINAIRE

Cette thèse, est écrite à la première personne du pluriel (≪ nous ≫) pour associer le lecteur aux différentes analyses et réflexions établies

Vous noterez probablement que nous avons fait le choix de laisser certains termes en langue italienne (« prima », « quinta », « stampa », « libro di testo »…). La sociolinguistique autorise la remise en cause et/ou le questionnement de ≪ règles ≫ préétablies.

Une double numérotation est présente dans notre sommaire principal la première est utilisé pour le sommaire de chaque sous partie alosr que la deuxième sert pour notre sommaire principal. Nous avons aussi élaboré un mini sommaire pour chaque grande partie.

En tant que chercheur en didactique des langues nous sommes précurseurs du Plurilinguisme : Les extraits de corpus en italien sont accompagnés de leur traduction que nous avons effectués personnellement.

Nous avons pensé une classification des sources par catégorie afin de faciliter l'usage de la bibliographie.

PREMIERE PARTIE ____ ***29***

1. Premier Chapitre ____ **30**

1.1. Situation démographique ____ 30
1.2. Situation socio-économique ____ 30
1.3. Les régions à « statut ordinaire » ____ 30
1.4. Les régions à « statut spécial » ____ 30
1.1. Situation démographique ____ 31
1.2. La situation socio-économique ____ 36
1.3. Les régions à « statut ordinaire » ____ 42
1.4. Les régions à « statut spécial » ____ 44
1.4.1. Frioul-Vénétie Julienne ____ 45
1.4.2. Bolzano – Trente – Trentin haut Adige ____ 53
1.4.3. Sardaigne ____ 56
1.4.4. Sicile ____ 57
1.4.5. Vallée d'Aoste ____ 58

2. Deuxième chapitre ____ **61**

2.1. Généralités ____ 61
2.2. Les langues du Val d'Aoste ____ 61
2.3. Les langues de la Sicile ____ 61
2.4. Les langues de la Sardaigne ____ 61
2.5. Les langues du Frioul-Vénétie Julienne ____ 61
2.6. Les langues du Trentin-Haut-Adige ____ 61
2.1. Généralités ____ 62
2.2. Les langues du val d'Aoste ____ 72
2.3. Les langues de la Sicile ____ 84
2.4. Les langues de la Sardaigne ____ 85
2.5. Les langues du Frioul-Vénétie Julienne ____ 88
2.6. La situation démolinguistique du Trentin-Haut-Adige ____ 91

3. Troisième chapitre ____ **93**

3.1. Généralités ____ 93
3.2. Le statut de langue officielle ____ 93
3.3. La langue de la Justice ____ 93
3.4. La langue de l'administration ____ 93
3.5. La langue de la justice et de l'administration du Val d'Aoste ____ 93
3.6. La langue de la justice et de l'administration du Frioul-Vénétie Julienne ____ 93
3.7. La langue de la justice et de l'administration du Trentin-Haut-Adige ____ 93
3.8. La langue de l'enseignement ____ 93
3.1. Généralités ____ 94
3.2. Le statut de langue officielle ____ 96
3.3. La langue de la justice ____ 101
3.4. La langue de l'administration ____ 102

3.5. . La langue de la justice et de l'administration en Val d'Aoste 104
3.6 la langue de la justice et de l'administration du Frioul-Vénétie Julienne 106
3.7. La langue de la justice et de l'administration du Trentin Haut Adige 109
3.8. La langue de l'enseignement 110

4. Quatrième chapitre 124
4.1. Population scolarisée 124
4.2. Comparaison du système éducatif italien et du système éducatif français 124
4.3. La réforme Gelmini 124
4.4. Gestion administrative 124
4.1. Population scolarisée 125
4.2. Comparaison entre le système éducatif italien et le système éducatif français 125
4.3. La Réforme Gelmini 128
4.4. Gestion administrative 133

5. Cinquième chapitre 140
5.1. Le défi européen 140
5.2. La réalité italienne 140
5.1. Le défi européen 141
5.2. La réalité italienne 144

6. Sixième chapitre 153
6.1. Les savoir-faire d'une langue étrangère 153
6.2. Les objectifs d'une langue étrangère 153
6.3. Les niveaux des langues étrangères en Italie 153
6.4. Les objectifs des lycées linguistiques 153
6.5. Les programmes du MIUR 153
6.6. Les programmes didactiques des lycées italiens 153
6.1. Les savoir-faire d'une langue étrangère 154
6.2. Les objectifs d'une langue étrangère 156
6.3. . Les niveaux d'apprentissage des langues étrangères en Italie 166
6.4. Les objectifs du lycée linguistique 169
6.5. . Les programmes du MIUR 172
6.5.1. Le programme pour la « *prima* » du lycée 172
6.5.2. Le programme de la «*quinta*» du lycée Italien 173
6.5.3. Petite comparaison avec le CECR 178
6.5.4. Comparaison avec le programme d'anglais 184
6.6. Le programme didactique des lycées italiens 192
6.6.1. Comparaison des programmes didactiques de la « prima » au lycée 192
6.6.2. Le programme didactique du français en « *quinta* » du lycée 201

7. Septième chapitre 202
7.1. Le manuel avant l'Unité Italienne 203
7.2. Le manuel après l'Unité Italienne 203
7.3. La loi Gentile 203
7.4. Le manuel scolaire sous le régime fasciste 203
7.1. Le manuel avant l'Unité Italienne 205

7.2. Le manuel à l'unité italienne 216
7.3. Le manuel et la loi Gentile 225
7.4. Le manuel scolaire sous le régime fasciste 231
Conclusion de la première partie 236

***Sommaire première partie* 237**

***Table des cartes* 238**

***Table des tableaux* 239**

***Table des schémas* 241**

***Bibliographie Première Partie* 242**

- **Sitographie : 246**
- **Lois et constitutions 246**

***DEUXIEME PARTIE* 248**

1. Premier Chapitre 249
1.1. La pédagogie 249
1.2. Les sciences de l'Education 249
1.3. La didactique 249
1.4. Pédagogie et didactique 249
1.1. La pédagogie 251
1.2. Les sciences de l'éducation 257
1.3. La didactique 258
1.3.1. Le moment didactique 260
1.3.2. La didactique des disciplines 260
1.3.3. Le contrat didactique 263
1.3.4. La transposition didactique 263
1.4. Pédagogie et didactique 265

2. Deuxième Chapitre 268
2.1. Un Objet à définir 268
2.2. Notre définition du mot « manuel » 268
2.1. Un Objet à définir 269
2.1.1. « Il Libro di testo » 270
2.1.2. « Il manuale » 271
2.1.3. Deux expressions pour une seule traduction 273
2.2. Notre définition du mot manuel 275

3. Troisième Chapitre 280
3.1. Les Editeurs 280
3.2. Conclusion 280
3.1. Les éditeurs 281
3.1.1. Minerva Scuola (Mondadori Education) 282

3.1.2. Cideb Black Cat 283
3.1.3. Valmartina 283
3.1.4. Lang Edition 284
3.1.5. Il Capitello 285
3.1.6. Garzanti scuola 285
3.1.7. Petrini 286
3.1.8. Hoepli 286
3.1.9. Zanichelli 286
3.2. Conclusion 287

4. Quatrième Chapitre 289
4.1. Corpus 289
4.2. Fiches signalétiques 289
4.3. Matériel complémentaire 289
4.1. Notre Corpus 290
4.2. Fiches signalétiques 292
4.3. Matériel complémentaire 296

5. Cinquième Chapitre 301
5.1. La grille d'analyse 301
5.2. Le titre et le sous-titre 301
5.3. La page de couverture 301
5.4. Les auteurs 301
5.5. Le type de matériel 301
5.6. Le contenu iconographique 301
5.7. La structure du manuel 301
5.8. Le choix du public 301
5.1. La grille d'analyse 303
5.2. Le Titre 306
5.3. La page de couverture 308
5.3.1. A vrai dire 308
5.3.2. Alex et les autres 309
5.3.3. Palmarès en poche 310
5.3.4. Le nouveau Taxi 311
5.3.5. *Bilan* 312
5.4. Les auteurs 314
5.5. Le type de matériel 317
5.6. Le contenu iconographique 318
5.7. La structure des manuels de « prima » 334
5.7.1. La *structure* type 335
5.7.2. La *page* de titre 336
5.7.3. *Avant*-propos 336
5.7.4. Le tableau des *contenus* 337
5.7.5. *Objectifs* 358
5.7.6. *Unité* 0 362
5.7.7. Les *annexes* 375

5.8. Le choix du public 376

6. Sixième Chapitre 378

6.1. La grille d'analyse 378
6.2. Le titre et le sous-titre 378
6.3. La page de couverture 378
6.4. Les auteurs 378
6.5. Le type de matériel 378
6.6. Le contenu iconographique 378
6.7. La structure du manuel 378
6.8. Le public visé 378
6.1. La grille d'analyse des manuels de « quinta » 379
6.2. Le titre et le sous-titre 381
6.3. La page de couverture 384
6.3.1. Kaléidoscope 384
6.3.2. Ecritures… 385
6.3.3. Beaubourg 386
6.3.4. Rive Gauche 387
6.4. Les auteurs 389
6.5. Type de matériel 395
6.6. Le contenu iconographique 396
6.7. La structure des manuels de « quinta » 402
6.7.1. *Structure* type 403
6.7.2. Page de titre 403
6.7.3. Avant-propos 404
6.7.4. Tables des matières 405
6.7.5. Annexes 419
6.8. Le public visé 421

7. Septième Chapitre 423

7.1. Introduction 423
7.2. Mésostructure de *A Vrai dire* 423
7.3. Mésostructure de *Palmares en Poche* 423
7.4. Mésostructure de *Alex et les autres* 423
7.5. Mésostructure de *Nouveau Taxi 1* 423
7.6. Bilan de la Mésostucture des manuels de « *prima* » 423
7.1. Introduction 424
7.2. Mésostructure de *A vrai dire* 425
7.2.1. *Leçon* 1 425
7.2.2. *Leçon* 2 431
7.3. Mésostructure de *Palmarès en Poche* 438
7.3.1. Les étapes 439
7.3.2. Mise en route 439
7.3.3. Circuit grammaire 444
7.3.4. Performances 446
7.3.5. Société 446

7.3.6. Le labo du savoir-faire 447
7.4. Mésostructure d'*Alex et les autres* 448
7.4.1. Le dialogue 448
7.4.2. Atelier de communication 449
7.4.3. Atelier lexique 451
7.4.4. Atelier de Grammaire 451
7.4.5. Vers le DELF, Compétences 453
7.4.6. Le coin phonétique 454
7.4.7. Le magazine de civilisation 455
7.4.8. Spécial savoir-faire 456
7.5. Mésostructure de *Le nouveau Taxi 1* 456
7.5.1. Les unités 457
7.5.2. La leçon 457
7.5.3. La leçon « Arrêt sur… » 459
7.5.4. La page « Savoir-faire » 461
7.5.5. Les outils d'évaluation 462
7.6. Bilan de la mésostructure des manuels de « prima » 463

8. Huitième Chapitre 464
8.1. Les types de langues 464
8.2. Le choix des manuels de « prima » 464
8.3. L'idéologie et la culture au sein des manuels 464
8.1. Les types de langues 465
8.1.1. Variétés linguistiques du français 465
8.1.2. Les registres de langue 466
8.1.3. La norme 468
8.2. Le choix des manuels de « prima » 470
8.2.1. Contenus lexicaux 470
8.2.2. La phonétique 471
8.2.3. La grammaire 474
8.2.4. Les activités 482
8.2.5. Démarche pour saisir le sens 483
8.2.6. Bilan de la microstructure des manuels de « prima » 484
8.3. L'idéologie et la culture au sein des manuels 485
8.3.1. Le concept de Culture 486
8.3.2. La culture dans les manuels de « prima » 489
8.3.3. La culture dans les images 497
8.3.4. Dans les dialogues fabriqués 500
8.3.5. Bilan de la culture dans les manuels de prima 503

9. Neuvième Chapitre 507
9.1. Mésostructure de *Kaléidoscope* 507
9.2. Mésostructure d'*Ecritures* 507
9.3. Mésostructure de *Beaubourg* 507
9.4. Mésostructure de *Rive Gauche* 507
9.5. Bilan 507

9.1. Mésostructure de *Kaléidoscope* 508
9.1.1. Les deux parties du manuel 508
9.1.2. L'esprit du siècle 509
9.1.3. Les modules 510
9.1.4. Les unités 512
9.2. Mésostructure d'Ecritures 518
9.2.1. Les deux parties du manuel 518
9.2.2. L'esprit du siècle 518
9.2.3. Les périodes chronologiques 519
9.2.4. Le contexe des extraits littéraires 522
9.2.5. Les unités 522
9.3. Mésostructure de Beaubourg 527
9.3.1. Les six grandes parties du manuel 527
9.3.2. La double page d'ouverture 527
9.3.3. Coordonnées 528
9.3.4. Les textes 529
9.3.5. Les encadrés 530
9.4. Mésostructure de *Rive Gauche* 537
9.4.1. Les cinq grandes parties du manuel 537
9.4.2. La page d'ouverture 538
9.4.3. Coordonnées 540
9.4.4. Les textes 540
9.4.5. Les encadrés 541
9.5. Bilan 548

10. Dixième Chapitre 549

10.1 Type de langue 549
10.2 Les activités 549
10.3 Le cadre littéraire 549
10.4 Le choix des auteurs 549
10.5 Choix des extraits littéraires 549
10.6 La culture politico-historique 549
10.7 Les écrivains et la politique 549
10.8 Le cadre économique et social 549
10.9 La francophonie 549
10.10 La culture artistique 549
10.11 Bilan de la microstructure et de la culture dans les manuels de « quinta » 549
10.1 Les types de langues 550
10.2 Les activités 553
10.2.1. Kaléidoscope 553
10.2.2. Ecritures. 557
10.2.3. Beaubourg et *Rive Gauche* 561
10.2.4. La démarche pour saisir le sens 563
10.3 Le cadre littéraire 563
10.4 Le choix des auteurs 564

10.5 Choix des extraits littéraires 565
10.5.1. Le lien avec l'Italie 567
10.5.2. Romantisme français ou romantisme italien 567
10.5.3. Naturalisme français ou vérisme italien 579
10.5.4. Le symbolisme de la poésie française et de la poésie italienne 582
10.5.5. Le XXe siècle 587
10.6 La culture politico-historique 593
10.7 Les écrivains et la politique 608
10.8 Le cadre économique et social 611
10.8.1 Au XIX° siècle 611
10.8.2 Le XX° siècle 623
10.9 La francophonie 627
10.10 La culture artistique 638
10.11 Bilan de la microstructure et de la culture dans les manuels de « *quinta* » 644

11. Onzième Chapitre 647
11.1. La réforme du livre scolaire 647
11.2. La réaction des maisons d'édition 647
11.3. Les ordinateurs 647
11.4. la « Stampa » 647
11.5. Le problème culturel 647
11.6. Les « Vincoli » 647
11.7. La solution selon les participants du congrès « A Scuola senza libri » ? 647
11.1. La réforme sur le livre scolaire 648
11.2. La réaction des maisons d'éditions 649
11.3. Les ordinateurs et les LIM 650
11.4. La « Stampa » 657
11.5. Le problème culturel 658
11.6. Les « vincoli » 660
11.7. La solution selon les participants du congrès « A Scuola senza libri » ? 661

Sommaire* *678

Bibliographie Partie 2* *688

– ***Sitographie :* *707***

INTRODUCTION

Notre projet de recherche est né le jour où nous nous sommes rendus compte du manque de motivation des élèves en classe de langue étrangère. Nous enseignons le français langue non maternelle en Italie depuis plusieurs années. Notre précarité dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du français nous a permis d'avoir une analyse du terrain assez vaste. En effet, de la maternelle au lycée, notre expérience se base sur l'ensemble du système scolaire italien à l'exception du troisième cycle (l'université).

Au cours de notre Master 2, nous avons préparé une recherche comparative sur la diffusion du français et de l'italien dans le monde, en analysant le poids de ces deux langues et les différents facteurs qui agissent sur ces éléments. Avec ce mémoire accompagné de nos expériences d'enseignement-apprentissage en Italie, nous nous sommes ainsi rendu compte de certaines lacunes, de certaines problématiques que ce soit au niveau didactique, politique, linguistique ou culturel. Dans un premier temps, nous avons noté que les tableaux étaient remplis de règles de grammaire et de verbes, laissés par nos collègues enseignants de français langue étrangère. Puis, nous avons observé les manuels de ces classes et nous avons été surpris de voir qu'ils étaient à notre œil peu attractifs et souvent démodés. Nous avons alors posé quelques questions aux apprenants qui étaient présents dans nos cours.

A la question pourquoi ne venez-vous pas aux cours de français ? la réponse obtenue a été « on n'aime pas le français ». On leur a alors demandé les raisons de cette hostilité envers la langue française. Les réponses varient alors d'un élève à un autre mais en général, nous avons noté que les apprenants se plaignent de la difficulté de la langue, de la lassitude de la grammaire, du manque de motivation des élèves, du manque de confiance dans leur apprentissage de la langue, ils s'ennuient et ils pensent que le français est une langue inutile. Nous avons alors décidé de nous poser en simple observateur dans les classes des lycées italiens. Nous avons vu ainsi que le manuel scolaire est au centre du système enseignement-apprentissage des langues étrangères

et que l'enseignant suit à la lettre le manuel scolaire qu'il a choisi. Bien souvent le professeur se contente de lire le livre et d'écrire la règle de grammaire au tableau. Les élèves parlent peu par peur de faire des erreurs que l'enseignant souligne de manière négative. Le manuel scolaire possède le savoir que l'enseignant retranscrit sans faire attention aux besoins de l'apprenant. Cette enquête et ces observations au sein des classe de « prima » des lycées italiens nous permet de conclure que les élèves italiens n'ont aucune envie d'apprendre le français, ils n'ont aucune motivation car cette langue leur est imposée par les établissements scolaires. Par exemple, dans l'« *Instituto di Istruzione Secondaria Via I.de Begnac* » où nous avons enseigné, seules deux langues sont proposées aux apprenants : l'anglais en tant que première langue étrangère obligatoire et le français qui est la seconde langue étrangère obligatoire.

Bien sûr, nous avons demandé aux enseignants ce qu'ils en pensaient et ils ont répondu que ces élèves n'ont aucune envie d'étudier et qu'ils n'ont pas le niveau. Cette explication est un peu décevante car nous devons nous rappeler que chaque enseignant doit savoir se remettre en question lorsque cela est nécessaire, mais aussi parce que nous savons que la motivation des apprenants ne dépend pas uniquement de ces mêmes apprenants mais qu'elle dépend aussi des manuels didactiques, des méthodologies, des programmes, des méthodes d'enseignements-apprentissage… et de l'enseignant lui-même.

En effet, nous avons été surpris de constater le faible niveau de langue de ces apprenants. Ceux-ci ne ils ne parviennent pas à faire une phrase simple et correcte à l'écrit et ne participent pas ou peu à l'oral.

C'est alors que nous avons compris que dans l'école italienne, l'accent est mis sur la finalité éducative dans le primaire et le collège, (soit au développement du soi et au rapport avec les autres) et sur la finalité formative dans les lycées. Nous en avons conclu que les objectifs didactiques n'étaient pas basés sur la communication, mais sur la grammaire et que les enseignants n'étaient pas formés à l'enseignement en général et à l'enseignement des langues en particulier. Il est vrai, en effet, que de nombreux enseignants sortent directement de l'université en ayant obtenu un master de français, sans avoir aucune connaissance dans le domaine de la didactique. Pour enseigner

dans les écoles maternelles et primaires, un bac+ 5 en sciences de l'éducation est en théorie recommandé, mais dans la réalité, nous nous sommes rendu compte que certains pouvaient enseigner avec un simple baccalauréat. En ce qui concerne les collèges et lycées, seuls les étudiants détenteurs d'un diplôme de niveau bac+5 en langue peuvent enseigner les langues. Souvent, ces étudiants n'ont pas d'expérience pédagogique et ils l'acquièrent petit à petit sur le terrain. Nous regrettons ce manque de formation qui conduit les enseignants à suivre le modèle qu'ils ont subi pendant leur enfance. En ce qui concerne les enseignants qui enseignent depuis de nombreuses années on note qu'ils ne changent rien à leur méthodologie d'enseignement-apprentissage et qu'ils répètent le manuel comme un perroquet sans remettre en question le contenu, la méthodologie et l'enseignant lui-même. Le manuel scolaire est alors devenu le sujet de notre thèse. Ainsi, le projet de recherche évolué au niveau macro de la didactique, a une échelle importante. Le manuel constitue une entrée obligatoire pour cet objectif. L'analyse des ouvrages didactiques permet de comprendre une part importante des modalités de l'enseignement-apprentissage.

Notre observation des classes italiennes nous autorise à dire que le manuel est présent et qu'il existe dans la classe de manière quasi-exclusivement au travers de la médiation du professeur et de son usage. Le manuel n'existe dans la classe qu'au travers de l'enseignant qui pose le manuel comme premier auteur du cours. Notre problématique n'avait pas envisagé jusqu'ici une grande diversité des manuels et surtout l'évolution des manuels scolaires dans le temps.

Domaine de Recherche

Parmi l'ensemble des domaines qui constituent l'objet de l'enseignement-apprentissage, notre attention s'est portée sur les langues et cultures, car il s'agit de disciplines complexes, confrontées à des enjeux et tensions en perpétuelle évolution.

Nous nous intéresserons plus particulièrement à une langue européenne : le français.

Notre thèse, intitulée « Les enjeux didactiques et culturels des manuels scolaires de français langue non maternelle dans l'espace méditerranéen : l'exemple de l'Italie », se

limite donc au domaine de la didactique de la langue et de la culture française en tant que langue étrangère (désormais FLE) dans les collèges et lycée italiens.

Qu'est-ce que le FLE ? Pour Cuq, « *toute langue non maternelle est une langue étrangère* »[1]. Selon lui, « *le concept de langue étrangère se construit par opposition à celui de la langue maternelle* ». Par conséquent, une langue étrangère « *n'est pas la langue de première socialisation, ni la première dans l'ordre des appropriations linguistiques* ». La prise de conscience, dans les années soixante, de cette différenciation a donné naissance à deux champs disciplinaires : la didactique du français langue maternelle (DFLM) et celle du français langue étrangère (DFLE).

Qu'est-ce que qu'une didactique des langues et cultures ? Pour répondre à cette question, nous allons reprendre la définition de C. Puren à laquelle nous adhérons : une didactique des langues et cultures est « une discipline[2] » constituée de « concepts », de « modèles », de « méthodes », d'une « histoire », de diverses « publications »…

Notre recherche consiste à observer, analyser et interpréter la didactique complexe du français langue étrangère dans les collèges et lycées italiens.

Principes

Tout comme Puren, nous partons du principe que la méthode de la didactique des langues et culture est centrée sur l'observation : « il s'agit de recueillir et de classer des données premières et immédiates », sur l'analyse : « il s'agit de mettre ces données en relations internes les unes avec les autres » afin de faire « apparaître des données secondes », sur l'interprétation : « il s'agit de mettre ces données en relation avec des données externes » et sur l'intervention : « il s'agit de proposer des améliorations ou bien des élargissements de la compétence de l'enseignant ». Nous allons nous inscrire

[1] J.P.Cuq. *Dictionnaire de didactique du français :langue étrangère et seconde*. CLE-Internationale, 2003.

[2] C.Puren dans le Micro projet n°1 : « Les trois perspectives constitutives de la didactique des langues-cultures étrangères » , Séminaire de Recherche, 2007/08.

dans ces perspectives au cours de la mise en œuvre de ce projet, car notre ambition ne se limite pas à l'observation et à l'analyse des manuels et du terrain.

Question de recherche Initiale

C'est sur cette base que nous formulons nos questions de recherches : nous nous demanderons quels sont les enjeux méthodologiques et pédagogiques de ces manuels, de même que leurs enjeux socio-culturels et politiques ; nous nous demanderons surtout s'il est possible de motiver et de stimuler l'intérêt des apprenants dans leur apprentissage du FLE.

Perspectives d'enquête

Pour notre Recherche, nous avons utilisé L'approche pragmatiste : « Toute recherche initiale en DLC, parce que cette didactique se veut une discipline d'intervention, doit prendre en compte la question de l'action. L'étudiant-chercheur doit développer une « pensée de la pratique, [une] culture de l'action » ; « bien que chercheur, [il] est "impliqué" puisqu'il intervient délibérément sur la réalité et n'en est pas simplement l'observateur détaché et distancié. » Cette volonté d'action repose sur la conscience d'une « responsabilité sociale ». Un étudiant-chercheur doit se poser la question de l'utilité sociale de sa recherche : en quoi les acteurs de terrain peuvent-ils trouver un intérêt à ma recherche ? ; comment puis-je leur être utile ? ». Nous avons continuellement interrogé les différents objets de notre recherche.
Puis nous nous inscrivons dans L'approche compréhensive : « Elle correspond à une volonté de « valorisation des acteurs », c'est-à-dire, en DLC, d'abord les enseignants et les apprenants. « [Il n'y a] pas d'"idiot culturel" : les individus savent ce qu'ils font et développent leurs propres méthodes sociologiques pour comprendre et répondre aux situations qu'ils vivent » ; il existe, chez les acteurs de terrain, une « connaissance profane informelle ». Comme l'affirment les sociologues A. Michael Huberman et Matthew B. Miles (1991), « le fait que les individus ne partagent pas les conceptualisations des chercheurs ne veut pas dire que de telles conceptualisations

sont fausses ou artificielles. » Rappelons que la finalité de notre recherche et d'une recherche qualitative est de comprendre des phénomènes, ce qui implique de les décrire ainsi que leur contexte de façon approfondie. Qu'est-ce que la recherche qualitative ? La recherche qualitative s'ouvre sur une théorie (et non sur une démonstration) : ≪ l'analyse des données vise la description ou la théorisation de processus et non la saisie de "résultats" […] l'explication des causes ≫ (Paille, 2004-a : 227).

La description est une action fondamentale de la recherche parce qu'elle envisage la recherche sur différents plans :

- méthodologique : approche systémique, historique, comparative…
- épistémologique : paradigmes compréhensif, complexe, constructiviste, définitions
- didactique : didactique du français non maternel, approche de la culture

Nous avons adopté une ≪ posture descriptive ≫ telle que propose Marielle Rispail :

≪ cette posture impose des bornes en termes d'objets d'étude et d'objectifs. […] Cette posture, loin de toute fausse objectivité, est en elle-même une action, en ce qu'elle pose un regard, choisit une orientation, met en mots –tous actes qui influent sur les objets sociaux, on le sait. Cette mise en mots est au cœur de l'activité langagière elle-même, qu'elle revisite au carre pourrait-on dire, social retravaille par cet outil par excellence social qu'est lui-même le langage. La posture descriptive assume aussi la responsabilité de transmettre à l'autre, et se situe donc à l'oppose d'une simple attitude contemplative. Les choix dans la façon de nommer déplient un regard qui met de l'ordre par les mots ; choisi dans le réel observe, par essence multiforme et multidimensionnel, cet ordre par ce fait le transforme. ≫ (Rispail, 2005 : 100-101).

Nous sommes aussi dans une approche environnementaliste : « Les acteurs de terrain ont développé « des compétences uniques à chaque situation, constamment réajustées, redécouvertes, optimisées et recontextualisées » ; comme la recherche-action, la recherche initiale en DLC doit être au moins en partie un « travail en situation».

Notre étude se situe dans une approche qualitative : Alex Mucchielli explique ainsi : ≪ Une méthode qualitative est une succession d'operations et de manipulations

techniques et intellectuelles qu'un chercheur fait subir à un objet ou phénomène humain pour en faire surgir les significations pour lui-même et les autres hommes. ≫ (2004-e : 212). Voilà pourquoi notre thèse est une thèse humaine. Rappelons aussi que le ≪ principal outil méthodologique demeure le chercheur lui-même, a toutes les étapes de la recherche ≫ (Paille, 2004-a : 227).

Le chercheur est ainsi le père de la recherche, celui qui recueille les données (subjectives), qui les sélectionne, qui les traite et les analyse. Notre recherche est réalisée par des hommes et non par des machines.

Notre étude est Une recherche ouverte et évolutive. En considérant l'une des constantes de la recherche qualitative Pierre Paille qui ≪ aborde son objet d'étude de manière ouverte et assez large […] ≫ (Paille, 2004-a : 227). Nous pouvons dire que ce projet offre un regard particulièrement large et ouvert sur son objet d'étude qu'est le manuel scolaire en tentant de différencier les perspectives des Sciences Humaines et Sociales en une approche transdisciplinaire.

Entre autres, la perspective d'une recherche qualitative évolue au fur et à mesure de l'avancement de la recherche. C'est pourquoi nous avons élaborer des corpus variés et différents.

L'ouverture de la recherche se réalise par un travail de construction accompagné de l'analyse des données : ≪ les étapes de cueillette et d'analyse des données ne sont pas séparées de manière tranchée, se chevauchant même parfois (comme en ethnologie*,ethnométhodologie*, analyse de contenu qualitative par théorisation*, etc.)≫ (Paille, 2004-a : 227).

Cette recherche assure l'option épistémologique du travail ≪ de terrain ≫ en ce qu'elle met en œuvre la conception typique de la didactique et de la linguistique de terrain que, pour construire des représentations didactiques et linguistiques, l'observateur doit se rendre lui-même sur le terrain et s'investir dans des interactions interindividuelles (Blanchet, 2000 : 36).

Toutefois, une recherche ne peut être dissociée de la réalité sociale. La pratique d'un terrain est une constituante fondamentale d'une recherche qualitative. L'étude du terrain symbolise la base d'élaboration des hypothèses, théories et connaissances.

Puren ajoute qu'il s'agit là de l'une des options méthodologiques que Huberman & Miles considèrent comme valables dans une certaine mesure : « Le cadre conceptuel devrait émerger empiriquement du terrain au fur et à mesure de l'étude ; [...] les instruments, si instruments il y a, devraient se construire à partir des propriétés du terrain, et de la façon dont les acteurs les appréhendent. » L'intersubjectivité devient fondamentale pour le chercheur.

Notre recherche suit l'approche complexe « Parce qu'elle prend en compte la diversité des acteurs et leur environnement, on comprend que les promoteurs de la recherche-action fassent eux aussi référence à l'épistémologie complexe : « Comment répondre à la complexité de notre époque? », « Toute situation humaine est complexe : [comment] rendre intelligible les systèmes vivants sans les simplifier ? ». Et on comprend aussi qu'ils se réclament du holisme et d'une approche « systémique » et « généraliste », en se référant explicitement au cadre conceptuel d'Edgar Morin. Ce qui explique le coté complexe et multidimensionnel de notre thèse. Jean-Louis Le Moigne prône lui aussi une ≪ intelligence de la complexité (…) attentive d'abord à la perception et à la description des contextes dans lesquels elle s'exerce et s'attacher à produire des connaissances qui nous aident d'abord à décrire plutôt qu'à prescrire ≫ (1999).

Conscients de l'impossibilité de donner des solutions uniques, radicales et à court terme, et possédant une certaine connaissance du terrain et ainsi que des différentes problématiques qu'il inclut ; étant donné que nous classons notre Recherche dans une **Recherche-modélisation**, nous avons choisi de suivre la méthode d'investigation qui suit :

Nous sommes partis des travaux de Le moigne. Dans son œuvre intitulée *La théorie du système général*, Jean-Louis Le Moigne - professeur des Universités d'Aix-en-Provence et Aix-Marseille III, spécialisé en systémique et en épistémologie constructiviste – aborde la « théorie du système général » fondé par Bertalanffy (voir Ludwig Von Bertalanffy, Théorie générale des systèmes, Dunod, Paris, 1973). Le Moigne part de l'hypothèse théologique qui consiste à modéliser l'objet (argument expliciter dans le

chapitre n°3) et il définit par la suite le système. Qu'est-ce qu'un système ? C'est « un modèle de nature général », « un ensemble d'éléments en interaction » qui se caractérise par sa structure, son activité et son évolution. Il s'agit donc de considérer « un objet qui, dans un environnement, doté de finalités, exerce une activité et voit sa structure interne évoluer au fil du temps, sans qu'il perde pourtant son identité unique ».
Le Moigne schématise le système de la manière suivante :

- quelque chose : un objet
- dans quelque chose : environnement
- pour quelque chose : finalité / enjeux
- fait quelque chose : activité / fonction
- par quelque chose : sa structure / sa forme stable
- qui se transforme dans le temps : évolution.

Le système est à la fois actif, stable et évoluant. Comment peut-on définir un objet ? « Définir un objet c'est le connaître dans son histoire (son hérédité), et donc dans son projet (son devenir). Pour définir l'objet, il est nécessaire de considérer sa définition fonctionnelle (ce que fait l'objet), sa définition ontologique (ce que l'objet est) ainsi que sa définition génétique (ce que l'objet devient).
Par définition génétique, Le Moigne entend le fait que tout objet possède une histoire, une propre vie. La définition ontologique est une description formelle à travers laquelle, l'observateur décrit ce qu'est la forme de l'objet. En revanche, la définition fonctionnelle est selon Le Moigne « le point de vue de ce qu'elle fait lorsqu'elle mise en contact dans son environnement ». Les trois définitions doivent se rejoindre et l'objet possède ainsi sa propre identité. Le Moigne nous rappelle que les visions dépendent des rapports entre l'observateur et l'observé (l'objet), soit, de l'interaction objet-sujet.
Comment concevoir un modèle de l'objet ? Selon Jean-Louis Le Moigne, « un modèle de phénomène ou d'un processus est essentiellement un mode de représentation tel qu'il permette, d'une part, de rendre compte de toutes les observations faites, et d'autre part, de prévoir le comportement du système considéré dans des conditions plus variées que celles qui ont donné naissance aux observations ». Le système est donc un produit artificiel de l'Esprit des hommes, un objet utile pour représenter les objets que

l'homme désir connaître. Suivant ces définitions, modéliser c'est « concevoir puis dessiner une image à la ressemblance de l'objet » Comment établir alors une correspondance entre un objet identifié (une table,…) et un système général ?
Le Moigne nous dit que la représentation par l'observateur doit être :

- isophorme du système général (il faut alors s'assurer que l'objet, doté de finalités, fonctionne, se structure et évolue dans son environnement).
- homophorme de l'objet à représenter (il faut s'assurer de l'existence d'une correspondance entre les traits « dont on a doté la systémographie de l'objet » et le trait que « l'observateur déclarera percevoir au sein de l'objet à représenter »).

L'« Analyse de systèmes » c'est à dire la « conception systémique »
L'enjeu n'est plus ici d'analyser mais bien de concevoir des modèles. En fonction de ses propres objectifs, l'observateur choisi son objectif pour mieux représenter la réalité dans laquelle il intervient. Donc, la conception systémique dépend non seulement de l'observateur (comme nous l'avons vu dans le chapitre 2) mais aussi de ses objectifs et de l'objectif qu'il utilise. Dans ce cas, Jean-Louis Le Moigne souligne que l'observateur modélisant doit pouvoir lui aussi être systémographié comme tout autre objet (il se construit un modèle de systémique de lui-même, il identifie ce modèle puis, il décrit les finalités et l'environnement). L'intervention de l'observateur, se percevant comme un système, modifie les connaissances : « en changeant ce qu'il connaît du monde, l'homme change le monde qu'il connaît ; en changeant le monde dans lequel il vit, l'homme se change lui-même ». Cette citation du biologiste Th. Dobszehansky que nous donne Le Moigne est un moyen de dire que le système évolue, qu'il agit sur des acteurs qui vont à leur tour évoluer car ils auront eu de nouvelles connaissances et auront changé leur façon de voir les choses ; ils ont donc changé inconsciemment.

Tout changement dans le temps est un processus. Par processus, Le Moigne entend « un ensemble physique susceptible d'évoluer en fonction d'une variable indépendante appelée temps ». L'objet évolue donc en fonction du temps ce qui implique une certaine vision binaire : objet changeur / objet changé ; contenus / contenants…

Comment représenter un changement ? Un changement se représente par les modifications que nous observons dans les formes des objets changés.

Qu'est-ce qu'agir sur un objet ? Agir sur un objet donné c'est affecter sa position dans le temps et dans l'espace mais aussi dans sa morphologie (transformation) et dans ses formes.

Comment représenter un objet inanimé dans une activité ? Le Moigne nous met en garde car « la boîte noire » comme il l'appelle si bien (soit l'objet inanimé) n'est pas passive, elle reçoit et prélève d'autres objets. Donc, l'objet inanimé n'est pas inactif car il change sa position dans le temps puisqu'il est soumis au processus temporel. Il faut alors prendre en considération l'histoire, c'est à dire les changements qui ont altéré la structure de l'objet.

Mettons en relation les données de Le Moigne avec notre sujet de thèse. Après lecture de ce chapitre, la première étape importante nous apparait comme la définition du système. Pour définir le système « manuel de FLE » nous reprenons le schéma récapitulatif de Jean-Louis Le Moigne :

- quelque chose : un objet → le manuel de FLE
- dans quelque chose : environnement → scolaire (enseignement-apprentissage)
- pour quelque chose : finalité / enjeux → à découvrir et à décrire (enjeux méthodologiques, pédagogiques, culturels, sociaux et politiques)
- fait quelque chose : activité / fonction → à découvrir et à décrire
- par quelque chose : sa structure / sa forme stable → à découvrir et à décrire
- qui se transforme dans le temps : évolution → à découvrir et à décrire

Notre objectif est donc dans un premier temps de répondre aux questions quoi ? dans quoi ? pour quoi ? fait quoi ? par quoi / comment ? devient quoi ? Le système défini, une autre étape doit être envisagée.

Il convient de définir le manuel tel qu'il est, sa forme (la page de couverture, les différentes unités, les exercices de grammaires…) ; c'est ce que Le Moigne appelle la définition ontologique. Par la suite, il est nécessaire d'expliquer le rôle et la fonction du « manuel de FLE/FLS », c'est à dire sa manière de réagir lorsqu'il est en contact avec son environnement ; il s'agit de la définition fonctionnelle de l'objet. Nous achevons

notre travail de définition après avoir observé ce qui devient notre objet, et son évolution dans le temps. Pour cela, il est utile de déterminer le processus temporel et de placer notre objet dans le temps avec une date (un moment donné de l'histoire) de départ et une date d'arrivée afin d'observer en quoi ce manuel scolaire change durant ce laps de temps.

Pour concevoir le manuel comme modèle de manuel, nous devons être conscients du fait que la conception faite de ce manuel diverge en fonction de l'observateur (moi), de ses objectifs (définir les différents enjeux du manuel) ainsi que de l'objectif utilisé (choix des manuels). C'est pourquoi nous devons construire un système de l'observateur et expliquer comment notre point de vue du manuel scolaire évolue au cours de notre recherche, soit, ce que la recherche va changer dans notre manière de concevoir les manuels scolaires mais aussi le domaine de l'enseignement-apprentissage.

Nous devons être attentifs afin de ne pas oublier la variable temporelle en représentant toutes les modifications que le manuels subit au fils des années. Car tout comme Le Moigne nous l'a rappelé, le manuel (objet inanimé) n'est pas inactif puisqu'il évolue dans le temps et dans l'espace. Nous allons donc observer et décrire ces changements qui ont altéré la structure du manuel de FLE/FLS en Italie.

Notre deuxième travail relève de la méthode documentaire et de l'élaborations de corpus différents pour notre première partie. Selon. Puren, la méthode documentaire désigne « les techniques de recherche » et « d'analyse de documents qui sont déjà disponibles et qui fournissent d'emblée des informations immédiatement exploitables concernant la thématique de la recherche » .

Nous suivons alors « la démarche de la méta-recherche » de Puren. : « Lorsque les documents existants ne sont pas suffisants – ce qui est souvent le cas lorsque la recherche concerne un terrain propre au chercheur –, celui-ci devra compléter la recherche de la documentation existante » Nous avons fait appel à plusieurs types de documents, à des données statistiques, à des congrès…

Selon Puren, « La recherche documentaire À la méthode documentaire correspondent d'abord – chronologiquement parlant, au cours du processus de recherche – les dites «

techniques de recherche documentaire ». En ce qui concerne notre première partie, par exemple, nous avons utilisé ces différents corpus :

- Un corpus de statistiques (Istat, Eurydice…),
- Un corpus de lois, décrets, conventions, traités …
- Un corpus de livres historiques portant sur le système scolaire italien, sur l'histoire du manuel…

« la plupart de mes modélisations concernant l'ensemble de la discipline, en effet : – soit intègrent explicitement la dimension historique ». La dimension historique se trouve aussi à travers l'histoire du système scolaire italien, l'histoire de l'édition scolaire et l'histoire du manuel que nous avons effectué dans notre première grande partie.
Jean-Louis Le Moigne nous rappelle que nous ne pouvons ignorer l'évolution du manuel et donc son histoire. Nous allons ainsi utiliser dans notre dernière partie la méthode documentaire à base de « documents tiers » comme congrès, séminaires, conférences mais aussi thèses. Nous utiliserons aussi la méthode historique, ceci afin de mieux cerner l'histoire du manuel scolaire en Italie et de comprendre les bases des problématiques actuelles de l'enseignement-apprentissage des langues en Italie

Toutefois , pour affirmer que notre thèse est une « méta-recherche » nous devrons considérer « L' analyse et l'interprétation des différents » document et les classer selon la catégorie de Puren :

- « documents premiers » : textes officiels, rapports d'inspections, programmes de formation, manuels, préparations de cours et travaux d'apprenants, classes observées, matériels didactiques,… Parmi ces documents nous classons les lois, les décrets, les traités… que nous avons trouvé pour notre première grande partie.
- « documents seconds », qui sont les documents produits par le chercheur lui-même dans le cadre de ses expérimentations : matériels didactiques élaborés, séquences réalisées dans des classes,… Nous avons effectué des tableaux récapitulatifs, des grilles d'analyses…

- « documents tiers », en particulier des articles, cours, conférences et ouvrages de didacticiens, linguistiques, sociologues, philosophes,… nous avons fait appel aux cours de Puren, à des thèses, à des articles variés… En ce qui concerne les différents définitions, en particulier celle du manuel, nous avons fait appel aux cours de Puren C. auxquels nous avons participé lors de notre master 2 aux différents travaux de Choppin A. ainsi qu'aux dictionnaires de toutes sortes (académie française, CNTRL, didactique générale, didactique de français langue étrangère, de sémiologie….)
- et, enfin, échanges et discussions avec notre directeur de recherche et des chercheurs »

Comme Puren, nous avons compris qu' « Il n'existe pas à proprement parler de technique d'analyse documentaire qui soit propre à la recherche en DLC ». Nous nous sommes au fil de nos lectures permis, « de noter par écrit, sur des fiches bristol (…) puis dans des fichiers et répertoires informatiques, les citations qui (nous) paraissaient intuitivement intéressantes. » Pour l'analyse documentaire, nous avons eu recours aussi à « l'analyse de contenu », par exemple des instructions officielles des guides pédagogiques de manuels ou encore des manuels. Ceci afin d'établir des correspondances entre les structures sémantiques ou linguistiques des textes et les structures culturelles ou sociologiques (opinions, représentations, attitudes, conceptions, idéologies,…) qui ont été à l'œuvre dans la production des manuels.

Toutefois « Ce croisement des sources exige en lui-même des méthodes de recherche différentes » : nous avons ainsi combiner l'analyse d'un manuel avec celle d'autres manuels contemporains (méthode comparative) et d'autres manuels plus anciens (méthode historique), avec l'observation de classes.

Nous pouvons affirmer maintenant notre méthode comparative qui, comme nous le rappelle Dominique Groux dans l'éditorial de la version en ligne d'un numéro des Cahiers pédagogiques sur l'éducation comparée (n° 378, nov. 1999) 57, en reprenant les mots d' Émile Durkheim, définit la méthode comparative comme :

« un substitut à la démarche expérimentale proprement dite. Elle permet de travailler sur des phénomènes qui ne peuvent être soumis à l'expérimentation à cause de leur

échelle ou pour des raisons déontologiques. La méthode comparative, parce qu'elle est analogique, est aux sciences de l'éducation ce que la méthode expérimentale est aux sciences exactes. » Nous avons comparé le système scolaire italien au système scolaire français (première grande partie), nous avons observé le programme didactique du français, de l'espagnol et de l'anglais en parallèle (première grande partie) mais surtout nous avons comparé les manuels de « prima » entre eux, les manuels d'origine italienne avec les manuels d'origine internationale, les manuels de « quinta » entre eux afin de mieux comparer les deux niveau d'étude (« prima » et « quinta »).

Puren nous rappelle que « Parmi les documents auxquels a recours le chercheur en DLC, les « matériels didactiques » (manuels, cahiers d'exercices, guides pédagogiques, enregistrements audio et vidéo, etc.) occupent en effet une place toute particulière pour des raisons d'accessibilité et de commodité (il est plus facile d'analyser des manuels que d'observer des classes…), mais aussi pour une forte raison épistémologique : une discipline dont l'objet est le processus conjoint d'enseignement-apprentissage et qui se veut d'intervention, ne peut négliger des outils aussi constamment utilisés conjointement par les enseignants et par les apprenants ». C'est pourquoi, notre méthode d'investigation de notre deuxième partie part de l'élaboration d'un corpus de manuels de français langue étrangère des écoles italiennes et d'époques différentes que nous allons analyser afin d'interpréter les données recueillies, d'en déduire la construction des manuels et d'examiner les différents enjeux de ces manuels. La méthode d'analyse de matériel didactique est obligatoire pour cette deuxième partie où nous avons suivis la méthode Dumortier en subdivisant en macro, méso et microstructure notre retranscription des données.

Notre but n'est pas de juger si une méthodologie est meilleure qu'une autre, ni de porter un jugement sur nos collègues italiens, mais d'élaborer un « essai » de guide didactique actualisé pour prendre en compte la situation linguistique décrite. Ce guide ne se veut en aucun définitif, car nous partons du postulat qu'en didactique des langues et cultures étrangères, il n'y a pas de solution unique et éternelle. Nous souhaitons

nous appuyer sur la didactique du français en Italie pour tenter d'effectuer un apport à la réflexion sur le français langue étrangère, et espérons ainsi apporter notre contribution à la recherche en didactique des langues et cultures en intégrant la dimension spécifique de la langue française.

Question de Recherche Secondaire

Nous avons aussi l'hypothèse de la présence d'un fossé didactique (Première partie de notre recherche). Par fossé didactique, nous entendons un écart profond d'enseignement-apprentissage du français langue non maternelle au niveau didactique et culturel à l'entrée et à la sortie du lycée italien.
Nous allons utiliser avant tout la méthode documentaire en élaborant un corpus de « document premiers » tels que les lois, les décrets, les textes officiels ou encore les données statistiques. L'analyse du terrain dans notre première partie de thèse, nous amène à l'élaboration de trois hypothèses de recherche.

Hypothèses de Recherche

- **Hypothèse H1**

Ce fossé didactique existe dans les programmes didactiques des établissements scolaires italiens. Pour l'élaboration du corpus nous avons fait appel à différents lycées italiens (voir première partie)

- **Hypothèse H2**

Ce fossé didactique existe dans les programmes ministériels.
Afin de vérifier ces deux hypothèses (H1-H2), nous allons utiliser les méthodes documentaire (corpus de lois, décrets...) et comparatives (comparaison entre les systèmes scolaire italien et français ainsi que les politiques linguistiques utilisées.

- **Hypothèses H3**

Ce fossé existe dans les manuels scolaires de français langue non maternelle.

Pour la vérification de cette hypothèse, nous allons utiliser la méthode documentaire avec des « documents premiers » comme le matériel didactique (le manuel), des « documents seconds » avec l'élaboration de grille d'analyse des manuels scolaire et des tableaux de synthèses ainsi de des « documents tiers » avec les cours de Puren, lecture de thèses et mémoires. Puis nous effectuerons une analyse approfondie du matériel didactique (du manuel), qui semble indispensable pour notre thèse sur le manuel de français langue non maternelle en Italie.

Notre recherche sur le manuel scolaire de français langue non maternelle en Italie se subdivise donc en deux grandes parties :

- La première partie suit la théorie de Le Moigne portant sur le système général, qui consiste à analyser l'environnement dans lequel gravite l'objet manuel[3]. Il s'agit donc d'une présentation du territoire italien et du système scolaire italien ainsi que du manuel scolaire en Italie suivis d'une analyse des programmes didactiques des établissements et des programmes ministériels.
- La deuxième partie suit toujours les perspectives de Le Moigne puisque nous y présentons notre corpus de manuels scolaires de français langue non maternelle des classes d'entrée et de sortie du lycée italien. Par la suite, nous essaierons de définir l'objet manuel, d'observer sa structure et ses activités, dans le but d'en déduire les enjeux.

  Nous ne pouvons oublier que le manuel scolaire est un objet en évolution, nous serons donc attentifs à ne pas oublier la variable temporelle dans l'élaboration de nos conclusions finales.

---

3 Le Moigne J-L., La Théorie du systhème général, collection du Réseau Intelligence de la Complexité, www.mcxapc.org – mcxapc@mcxapc.org.

PREMIERE PARTIE

Politiques linguistiques et éducatives en Italie

Ce premier volet de notre thèse, qui porte sur l'analyse des manuels scolaires de français en tant que langue non maternelle, se veut être une simple présentation du terrain sur lequel nous avons l'intention de travailler, c'est-à-dire de l'Italie.

Dans un premier chapitre, il nous a semblé opportun d'évoquer la situation géopolitique et économique italienne afin de prendre en compte l'impact des facteurs géographiques et économiques sur l'histoire de l'Italie, à la base de notre étude ainsi que sur le nombre de locuteurs italiens, mais aussi le nombre de locuteurs français sur ce territoire. Nous avons aussi pris en considération la division administrative du territoire afin de mieux amener notre deuxième chapitre.

Le deuxième chapitre considère la langue ou les langues qui se côtoient sur le territoire italien et plus particulièrement dans certaines régions d'Italie. Il nous faut comprendre le poids de chacune de ces langues, ceci afin d'étudier dans le chapitre suivant la politique linguistique de l'Italie. A savoir, quelle est ou quelles sont les langues officielles ? Quelle est ou quelles sont les langues de l'enseignement ? La politique linguistique italienne peut-elle être qualifiée de politique claire ?

Notre quatrième chapitre définit l'environnement dans lequel nous allons travailler : le système scolaire italien, les filières et les disciplines communes, le nombre d'heures effectuées par les étudiants, ainsi que les méthodes de gestion administrative ou encore les établissements scolaires.

Le cinquième chapitre a pour thème l'enseignement-apprentissage des langues et cultures étrangères en Italie et nous permet d'émettre nos premières hypothèses de recherche.

Quant au sixième chapitre, il a pour objectif l'analyse des programmes ministériels ainsi que des programmes didactiques des établissements scolaires. Il ouvre notre deuxième partie de recherche.

Le septième et dernier chapitre de cette première partie introduit le manuel scolaire à travers l'analyse de l'Edition scolaire et son évolution dans le temps.

1. Premier Chapitre

Situation géopolitique et économique

1.1. Situation démographique

1.2. Situation socio-économique

1.3. Les régions à « statut ordinaire »

1.4. Les régions à « statut spécial »

Notre thèse s'inscrit dans le contexte du bassin méditerranéen. Elle porte plus précisément, sur cette « petite botte » qui s'avance dans la méditerranée : « la botte italienne », limitée au nord-est par la Slovénie, au nord par la Suisse et l'Autriche et au Nord-ouest par la France. L'Italie est baignée par la mer Méditerranée : mer Ionienne au sud, mer Adriatique à l'est et mer Tyrrhénienne à l'ouest.

1.1. Situation démographique

La superficie de l'Italie est selon l'Istat[4] d'environ 301 000 km^2, pour 200 habitants par km² comme nous pouvons le constater dans le tableau suivant :

Tableau 1 – Population résidente et familles par aire géographique au premier janvier 2010.

POPOLAZIONE RESIDENTE E FAMIGLIE PER AREA GEOGRAFICA

Al 1° gennaio 2010

	POPOLATION				FAMILLE
	Hommes	**Femmes**	**Total**	**Dont Étrangers**	
Nord	13.421.952	14.146.483	27.568.435	2.610.007	12.019.168
Centre	5.729.380	6.161.084	11.890.464	1.070.386	4.932.120
Mezzogiorno	10.136.071	10.745.358	20.881.429	554.666	7.953.754
Italie	**29.287.403**	**31.052.925**	**60.340.328**	**4.235.059**	**24.905.042**

Source : Popolazione e famiglie dans Italia in cifre 2011, Istat 2011, p4

Ces chiffres nous montrent que la population italienne se concentre au nord de l'Italie qui compte un total de 27.568.483 d'habitants.

Au niveau européen,»*L'Italia è il quarto paese dell'Ue27 per dimensione demografica dopo Germania (quasi 82 milioni), Francia (65 milioni) e Regno Unito (più di 62 milioni)*»[5].

[4] ISTAT : Istituto Nazionale di statistica (institut national des statistiques, il s'agit d'un équivalent italien de notre INSEE)

[5] Rapporto annuale, ISTAT 2012, p61

(L'Italie est le quatrième pays de l'Ue27 en dimension démographique après Allemagne (presque 82 millions), France (65 millions) et Royaume Uni (plus de 62 millions).

De fait, «*Sono 59.464.644 i cittadini residenti in Italia al 9 ottobre 2011, secondo i primi risultati del 15°Censimento generale della popolazione e delle abitazioni*; «(les citoyens résidents en Italie au 9 octobre 2011 sont au nombre de 59.464.644, selon les premiers résultats du 15ème recensement général de la population et des habitants) :

Tableau 2 - Population résidente par sexe, citoyenneté et répartition géographique. Recensements de 1991, 2001, 2011.

	Année 1991			
Répartition géographique	Garçons	Filles	Total	dont étrangers
Nord-ouest	7.214.531	7.736.328	14.950.859	113.897
Nord-est	5.031.019	5.364.226	10.395.245	71.366
Centre	5.271.669	5.622.774	10.894.443	102.353
Sud	6.807.706	7.115.144	13.922.850	38.113
Île	3.233.038	3.381.596	6.614.634	30.430
Italie	**27.557.963**	**29.220.068**	**56.778.031**	**356.159**
	Année 2001			
Nord-ouest	7.206.935	7.731.627	14.938.562	468.546
Nord-est	5.167.335	5.484.842	10.652.177	357.468
Centre	5.236.242	5.653.027	10.889.269	332.710
Sud	6.775.690	7.139.175	13.914.865	116.011
Île	3.200.780	3.400.091	6.600.871	60.154
Italie	**27.586.982**	**29.408.762**	**56.995.744**	**1.334.889**
	Année 2011			
Nord-ouest	7.633.173	8.158.162	15.791.335	1.356.937
Nord-est	5.562.965	5.907.808	11.470.773	1.066.393

Centre	5.562.900	6.040.732	11.603.632	866.662
Sud	6.772.789	7.184.423	13.957.212	338.871
Île	3.219.115	3.422.577	6.641.692	140.655
Italie	**28.750.942**	**30.713.702**	**59.464.644**	**3.769.518**

Source : Rapporto annuale 2012, la situazione del paese, Istat 2012, p61.

Ce dernier document confirme non seulement une surpopulation dans le Nord mais il spécifie qu'il y a une encore plus grande concentration dans le Nord-ouest. Que possède le Nord que le Sud ne possède pas ? Est-ce que ces facteurs influencent le nombre de locuteurs italiens ou français ? Ainsi, plus la population est nombreuse, plus le nombre de locuteurs d'une langue est élevé.

Entre autres, l'ISTAT recense 563.933 naissances en 2007 contre 570.801 décès. On observe alors un déficit naturel de – 6.868 personnes, pour un solde migratoire positif de 494.871 personnes. La population italienne vieillit mais ne se renouvelle pas. Contrairement à ce qui se passe en France, le renouvellement générationnel n'est pas assuré, ce qui influe certainement sur le nombre de locuteurs italiens ou français, car il diminue le nombre de locuteurs d'une langue dans le pays que nous observons, l'Italie ; ceci, quelques soient les langues parlées sur le territoire.

Tableau n° 3 - Evolution générale de la situation démographique en Italie.

Année	Population au 1er janvier	Naissances vivantes	Décès	Solde naturel	Sole migratoire
2006	58751711	560010	557892	2118	377458
2007 (p)	59131287	563933	570801	-6868	494871
2008 (p)	59619290	……	……	……	……

Champ : Italie

Source :. demo istat it

L'Italie est l'un des États européens les plus densément peuplés. Cette population se répartit de manière inégale sur le territoire.

En 2001, la Lombardie, le Latium, la Campanie, les Pouilles et la Sicile sont les régions les plus peuplées d'Italie, comme le démontre le tableau suivant :

Tableau 4 - Population italienne par région, 2001

	Région	Dénomination italienne	Chef-lieu	Provinces	Population (2001)
1	**Piémont**	**Piemont**	**Turin**	Alexandrie, Asti, Coni, Novare, Turin, Verceil	4 214 677
2	Val-d'Aoste	**Val d'Aoste**	**Aosta**	Aoste	119 548
3	**Lombardie**	**Lombadie**	**Milan**	Bergame, Brescia, Côme, Crémone, Mantoue, Milan, Pavie, Sondrio, Varese	9 032 554
4	Trentin-Haut-Adige	**Trentin-Haut Adige/Sudtirol**	**Bolzano**	Bolzano, Trente	940 016
5	**Vénétie**	**Vénétie**	**Venise**	Belluno, Padoue, Rovigo, Trévise, Venise, Vérone, Vicenza	4 527 694
6	Frioul-Vénétie Julienne	**Frioul -Vénétie Julienne**	**Trieste**	Udine, Gorizia, Trieste, Pordenone	1 183 764
7	**Ligurie**	**Ligurie**	**Gênes**	Gênes, Imperia, La Spezia, Savone	1 571 783
8	**Émilie-Romagne**	**Emilie Romagne**	**Bologne**	Bologne, Ferrare, Forli, Modène, Parme, Plaisance, Ravenne, Reggio d'Emilie	3 983 346
9	**Toscane**	**Toscane**	**Florence**	Arezzo, Florence, Grosseto, Livourne, Lucques, Massa-Carrara,	3 497 806

				Pise, Pistoia, Sienne	
10	Ombrie	Ombrie	Pérouse	Pérouse, Terni	850 000
11	Marche	Marche	Ancône	Ancône, Ascoli-Piceno, Macerata, Pesaro, Urbino	1 470 581
12	Latium	Lazio	Rome	Frosinone, Latina, Rieti, Rome, Viterbe	5 112 413
13	Abruzzes	Abruzzo	L'Aquila	L'Aquila, Chieti, Pescara, Teramo	1 262 392
14	Molise	Molise	Campobasso	Campobasso	320 601
15	Campanie	Campanie	Naples	Avellino, Bénévent, Caserte, Naples, Salerne	5 701 931
16	Pouilles	Pouilles	Bari	Bari, Brindisi, Foggia, Lecce, Tarente	4 020 707
17	Basilicate	Basilicate	Potence	Matera, Potenza	597 768
18	Calabre	Calabre	Catanzaro	Catanzaro,Cosenza, Reggio de Calabre	2 011 466
19	Sicile	Sicile	Palerme	Agrigente, Caltanissetta, Catane, Enna, Messine, Palerme, Raguse, Syracuse, Trapani	4 968 991
20	Sardaigne	Sardaigne	Cagliari	Cagliari, Nuoro, Sassari	1 631 880

Source : www.tlfq.ulaval.ca l'Italie dans L'aménagement linguistique dans le monde, Leclerc J., Québec tlfq, Université Laval, visité le 24/09/2012.

Cette répartition inégale de la population sur le territoire influence sûrement le nombre de locuteurs italiens et le nombre de locuteurs français. Mais de quelle manière cette influence se traduit-elle?

Nous avons vu que la population se concentre surtout au nord du pays. Examinons les facteurs de concentration de cette population par l'analyse de données concernant l'économie italienne.

1.2. La situation socio-économique

Un autre indice de taille qui peut avoir un poids considérable sur la répartition des locuteurs
italiens ou français est le cadre socio-économique du pays. Pour effectuer notre recherche dans ce domaine, nous nous sommes appuyés le rapport annuel 2012 de l'Istat[6].

Tableau n°5 – Force de travail par condition, sexe et aire géographique

FORZE DI LAVORO PER CONDIZIONE, SESSO E AREA GEOGRAFICA

Anno 2009, migliaia di persone

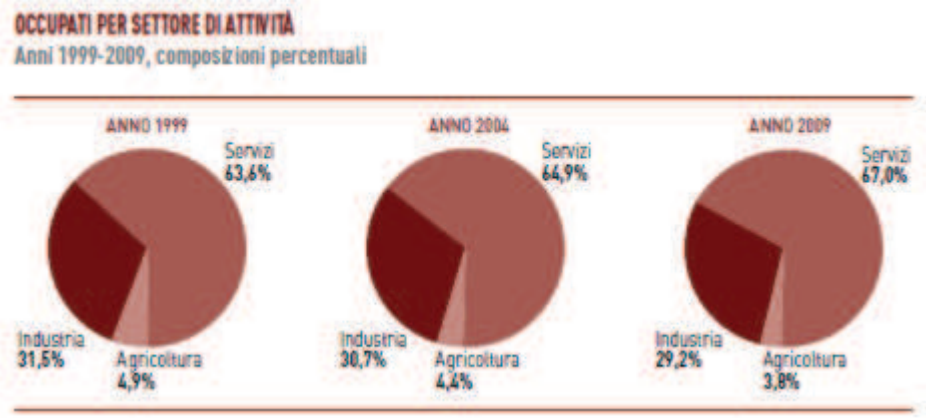
	Hommes	Femmes	Total
OCCUPES			
Nord	6.867	5.038	11.905
Centre	2.800	2.032	4.832
Mezzogiorno	4.122	2.166	6.288
Italie	**13.789**	**9.236**	**23.025**
A LA RECHERCHE D'UN EMPLOI			
Nord	323	346	669
Centre	171	206	377
Mezzogiorno	506	393	899
Italie	**1.000**	**945**	**1.945**
FORCE DE TRAVAIL			
Nord	7.190	5.384	12.574
Centre	2.971	2.238	5.209
Mezzogiorno	4.629	2.558	7.187
Italie	**14.790**	**10.180**	**24.970**

Source : Lavoro dans Italia in cifre 2011, Istat 2011, p16

[6] Rapporto annuale 2012, Istat, pp. 9-129.

Les salariés en emploi se concentrent au Nord alors que les chômeurs sont plus nombreux dans le Sud de l'Italie. Le travail attire la population au nord du pays. Quels sont les secteurs d'activités qui attirent cette population au nord ?

Schéma n°1 – Actifs par secteur d'activité en pourcentage.



Source : Lavoro dans Italia in cifre 2011, Istat 2011, p16

On constate que l'industrie et l'agriculture sont en diminution alors que les services augmentent. En effet, 3,8% des effectifs de la population active travaillent dans l'agriculture alors que 67% travaillent dans les services.

> Il ciclo italiano ha risentito del deterioramento delle condizioni di domanda internazionali e dell'impatto negativo della crisi del debito sovrano. La severità delle misure fiscali attuate, le difficoltà del mercato del lavoro, la diminuzione del potere d'acquisto delle famiglie hanno determinato una stagnazione dei consumi in termini reali. Gli investimenti hanno risentito da un lato della caduta dell'attività produttiva e, soprattutto, del riaffiorare di forti incertezze sulle prospettive di crescita, in un contesto di quote elevate di capacità produttiva inutilizzata,

« (Le cycle italien a ressenti la détérioration des conditions de la demande internationale et l'impact négatif de la crise des dettes souveraines. La sévérité des mesures fiscales actuelles, les difficultés du marché du travail, la diminution du pouvoir d'achat des familles ont déterminé une stagnation des consommations en termes réels. Les investissements ont ressenti (…) la chute de l'activité productive (…)). »

L'économie italienne est en crise et selon cet article, les mesures fiscales strictes et sévères, la diminution du pouvoir d'achat et les difficultés pour trouver un emploi ne facilitent pas la reprise de l'économie italienne.

Nel corso dell'anno la dinamica in volume della spesa delle famiglie per consumi finali, ha evidenziato, dopo una stagnazione nel primo trimestre, una continua e via via maggiore contrazione (-0,1 per cento nel secondo trimestre, -0,4 per cento nel terzo e -0,7 nel quarto su base congiunturale). Il potere di acquisto delle famiglie è diminuito lungo tutto l'arco dell'anno, più intensamente nel primo trimestre (-1,0 per cento) in misura più moderata ma costante (intorno al -0,3 per cento) nei trimestri successivi (Figura 1.4). La caduta del potere d'acquisto del primo trimestre non si è immediatamente tradotta in una caduta dei consumi, grazie a un sensibile calo della propensione al risparmio delle famiglie (8,9 per cento dal 9,9 del quarto trimestre 2010), che è poi proseguito in misura più lieve (all'8,7 per cento nel secondo e terzo trimestre). Nella parte finale dell'anno la propensione ha invece registrato una leggera risalita (al 9,1 per cento), favorendo un'accelerazione della caduta dei consumi.

(Au cours de l'année, la dynamique en volume de dépense des familles par consommation finale, a mis en évidence, après une stagnation au premier trimestre, une contraction continue et petit à petit majeure (-0,1% au second trimestre, -0,4% au troisième et – 0,7% au quatrième sur la base conjecturale). Le pouvoir d'achat des familles a diminué tout au long de l'année (…). La chute du pouvoir d'achat au premier trimestre ne s'est pas traduite directement par une chute des consommations, grâce à une diminution sensible de la tendance à économiser (8,9% au second et au troisième trimestre), qui a continué de façon plus légère (avec 8,7% au second et troisième trimestre). A la fin de l'année, la tendance à économiser à enregistré en revanche une légère hausse (de 9,1%), favorisant une accélération de la chute de la consommation).

Cette crise se manifeste par la diminution du pouvoir d'achat des familles italiennes, ce qui favorise la chute de la consommation car les familles ont tendance à économiser.

Nel 2011 gli investimenti fissi lordi sono diminuiti dell'1,9 per cento (erano cresciuti del 2,1 per cento nel 2010), sottraendo alla crescita 0,4 punti percentuali. La flessione è stata particolarmente rilevante per gli investimenti in costruzioni (-2,8 per cento), al quarto anno consecutivo di calo, e per quelli in macchinari e attrezzature (-1,5 per cento). Gli investimenti in mezzi di trasporto sono risultati, invece, in crescita (+1,5 per cento). Anche la variazione delle scorte ha contribuito negativamente alla crescita del Pil (-0,5 punti percentuali).

(En 2011, les investissements lourds fixes ont diminué de 1,9% (…). Le fléchissement a été particulièrement considérable pour les investissements en construction (-2,8%), à la quatrième année consécutive, et ceux des outillages et des équipements (-1,5%). Les investissements dans les moyens de transports résultent, en revanche, en croissance (+1,5%). Même la variation des stocks a contribué négativement à la croissance du PIL (-0,5%)).

On note, entre autres, une baisse des investissements, particulièrement dans le secteur de la construction.

Benché si sia determinata una riduzione del deficit della bilancia commerciale, sceso da 30 miliardi nel 2010 a 24,6 miliardi, il disavanzo è rimasto però particolarmente elevato se comparato ai livelli precedenti la crisi internazionale. In particolare, il disavanzo commerciale è quasi raddoppiato tra 2008 e 2011, con un differenziale assoluto di 11,6 miliardi. Tale ampliamento trova spiegazione in una differente dinamica dei due flussi per i principali raggruppamenti di prodotti: per quanto riguarda i prodotti energetici, nel periodo 2008-2011, nonostante i forti rincari dei prezzi sul mercato internazionale, i livelli nominali dei flussi sono aumentati in modo contenuto sia all'import sia all'export a causa di una flessione dei volumi scambiati, determinando un contenuto aumento del deficit energetico (1,9 miliardi).

(Bien qu'une réduction du déficit de la balance commerciale ait été déterminé, le déficit, descendu de 30 milliards d'euros en 2010 à 24,6 milliards d'euros, est resté particulièrement élevé si on le compare aux niveaux précédents de la crise internationale. En particulier, le déficit commercial a quasiment doublé entre 2008 et 2011, avec une différentiation absolue de 11,6 milliards. Un tel accroissement trouve une explication dans une dynamique différente des deux flux par les principaux regroupements de produits : en ce qui concerne les produits énergétique, dans la période 2008-2011, malgré les fortes hausses des prix sur le marché international, les niveaux nominaux des flux ont augmenté de manière contenue que ce soit à l'importation qu'à l'exportation à cause d'un fléchissement des volumes d'échange, déterminant une augmentation contenue du déficit énergétique (1,9 milliards)).

L'Istat souligne ici le déficit de la balance commerciale italienne, dû à la forte hausse des prix du marché international et à la baisse du volume d'échange entre les pays.

Nel 2011, l'andamento dell'inflazione italiana, come nelle altre economie dell'area dell'euro, è stato principalmente determinato dalle tensioni sui prezzi delle materie prime energetiche, industriali e alimentari, registrate sui mercati internazionali già a partire dal 2010, e dal deprezzamento dell'euro, che ha causato un aggravio nei costi di approvvigionamento degli input di base. In questo quadro, un elemento specifico per nostro Paese è rappresentato dai provvedimenti fiscali, quali i ripetuti aumenti delle accise sui carburanti e l'aumento dell'aliquota dell'Iva ordinaria dal 20 al 21 per cento, introdotto dalla manovra finanziaria di metà settembre.

En 2011, le développement de l'inflation italienne, comme dans les autres économies de la Zone euro, a été principalement déterminé par les tensions sur les prix des matières premières énergétiques, industrielles et alimentaires, enregistrées sur les marchés internationales depuis 2010, et de la dépréciation de l'euro, qui a causé une

augmentation des coûts d'approvisionnement des *input* de base. Dans ce cadre, un élément spécifique pour notre pays est représenté par des dispositions fiscales, dont les augmentations répétitives aux accès sur les carburants et l'augmentation des taux de l'IVA ordinaire de 20 à 21%, introduit par la manœuvre financière à la moitié de septembre).

In base ai risultati della Rilevazione sulle forze di lavoro, dopo due anni di discesa, nel 2011 l'occupazione ha segnato un incremento (+0,4 per cento, pari a 95mila unità in più) (Tavola 1.8). In particolare, si è confermata la marcata crescita degli occupati con almeno 50 anni (+254 mila persone), tendenza che può essere ricondotta alla modifica dei requisiti, sempre più stringenti, per accedere alla pensione (la quale, come vedremo, ha avuto effetti particolarmente rilevanti sull'occupazione femminile). Sono invece diminuiti gli occupati appartenenti alle classi di età più giovani (-93 mila tra 15 e 29 anni e -66 mila tra 30 e 49 anni).

(Sur la base des résultats de Relevé sur les forces de travail, après deux années de baisse, en 2011, l'emploi a marqué une reprise (+0,4 %, égale à 95 mille unités en plus) (…). En particulier, la croissance marquée des actifs en emploi de plus de 50 ans (+254 mille personnes), tendance qui peut être liée à la modification des durées de cotisations requises, toujours plus pesantes, pour avoir accès à la retraite (…). Le nombre d'occupés appartenant à la classe d'âge plus jeune a diminué (-93 mille entre 15 et 29 ans et -66 mille entre 30 et 49 ans)).

L'Istat considère cela comme une augmentation du nombre des actifs en soulignant qu'il s'agit des actifs âgés de plus de 50 ans. En réalité, c'est le recul des départs en retraite qui fait que ce nombre augmente. Il a aussi comme effet d'empêcher les jeunes de rentrer dans le monde du travail.

Un autre point est pris en considération, le type de contrat de travail.

La ripresa della domanda di lavoro del 2011 ha riguardato esclusivamente il lavoro a tempo determinato, accentuando le forti differenze tra componenti del mercato del lavoro già emerse nel corso del 2010. È continuata la discesa dell'occupazione a tempo pieno e a durata indeterminata (-105 mila unità pari a -0,6 per cento (Figura 1.19) e sono cresciuti gli occupati a tempo parziale e indeterminato, anche se in misura meno accentuata rispetto al 2010 (+63 mila occupati in più su base annua, pari al 2,3 per cento): tale crescita è dipesa esclusivamente dai lavoratori involontariamente a tempo parziale, quelli cioè che hanno accettato un lavoro a orario ridotto non riuscendo a trovarne uno a tempo pieno (dal 42,7 per cento del 2010 al 46,8 per cento del 2011).

(La reprise de la demande du d'emploi de 2011 concerne uniquement les contrats à durée déterminée, accentuant les fortes disparités entre les composantes du marché du travail (…). La baisse de l'activité à temps plein et à durée indéterminée a continué (-105 mille unité c'est à dire -0,6 %) et le nombre d'actifs à temps partiel et indéterminé a augmenté (…) : une telle croissance dépend exclusivement de l'augmentation du nombre

de travailleurs à temps partiel subi, ceux qui ont accepté un travail à horaires réduits ne réussissant pas à en trouver un à temps plein (de 42,7% en 2010 à 46,8% en 2011)).

Le nombre de contrat à durée indéterminée est en forte diminution au profit de contrats à durée déterminée et bien souvent à temps partiel et peu rémunérés.

> È aumentata la durata della disoccupazione: un disoccupato su due cerca lavoro da almeno un anno, con un'incidenza della disoccupazione di lunga durata che ha toccato il 51,3 per cento, dal 48,0 per cento del 2010 (era il 45,0 per cento nel 2008). Dopo la forte emorragia di manodopera del 2009-2010, gli ex occupati alla ricerca di un nuovo impiego hanno segnato una modesta flessione, che si è associata a quella degli ex inattivi. È continuato a crescere il numero delle persone in cerca di prima occupazione, a un ritmo molto superiore a quello dell'anno precedente: il fenomeno ha interessato soprattutto le donne e ha contribuito per oltre i due terzi all'aumento della disoccupazione dei giovani fino a 29 anni, per i quali il tasso di disoccupazione ha raggiunto il 23,0 per cento nel quarto trimestre 2011 (era 21,1 nel quarto trimestre 2010).

(La durée des périodes de chômage a augmenté : un chômeur sur deux cherche du travail depuis au moins un an, avec une incidence sur le chômage de longue durée qui a touché 51,3 % des chômeurs, passant de 48,0 % en 2010 (il était à 45,0% en 2008). Après une forte hémorragie de main d'œuvre en 2009-2010, les ex-actifs à la recherche d'un nouvel emploi ont marqué une modeste diminution, qui s'est associée à celle des ex-inactifs. Le nombre de personnes à la recherche d'un premier emploi a continué à croître, à un rythme supérieur à celui de l'année précédente : le phénomène a surtout touché les femmes et a contribué pour un peu plus du tiers à l'augmentation du chômage des jeunes jusqu'à 29 ans, pour lesquels le taux de chômage a atteint 23% à la fin du trimestre 2011 [il était de 21,1% à la fin du trimestre de 2010]).

Qui est au chômage, a de fortes chances de rester au chômage plus d'une année.

L'Italie, pays qui est le terrain de notre thèse, connaît une forte crise économique qui se traduit par une chute du pouvoir d'achat des familles, une chute de la consommation ou encore par un déficit commercial. Cette crise accentue le nombre de jeunes au chômage, et massifie un travail précaire à temps réduit et mal rémunéré. La recherche d'un contrat à durée indéterminé est une perspective quasi inatteignable.

Nous avons vu que la démographie italienne se caractérise par une population concentrée au nord du pays, à l'heure actuelle en crise. Il nous reste à expliquer comment le territoire se répartit au niveau administratif et législatif afin d'aborder dans le chapitre suivant la politique linguistique des langues en Italie.

Subdivisée en 20 régions (voir tableau n° 4), l'Italie comprend deux statuts régionaux différents : 15 régions de « statut ordinaire » et 5 de « statut spécial ». Pourquoi

avoir deux statuts ? Quelle est la différence entre les deux ? Afin d'éclaircir ce point, nous avons élaboré un corpus de lois nationales et régionales que nous avons analysées. Cette analyse permettra de cerner et délimiter le territoire sur lequel nous devons travailler.

1.3. Les régions à « statut ordinaire »

Les régions à « statut ordinaire » sont : Latium, Ligurie, Abruzzes, Toscane, Piémont, Lombardie, Basilicate, Pouilles, Molise, Calabre, Émilie-Romagne, Campanie, Marches, Vénétie et Ombrie. L'article 123 de la Constitution Italienne nous explique ainsi le statut des régions :

> *«Ciascuna Regione ha uno statuto che, in armonia con la Costituzione, ne determina la forma di governo e i principî fondamentali di organizzazione e funzionamento. Lo statuto regola l'esercizio del diritto di iniziativa e del referendum su leggi e provvedimenti amministrativi della Regione e la pubblicazione delle leggi e dei regolamenti regionali.*
> *Lo statuto è approvato e modificato dal Consiglio regionale con legge approvata a maggioranza assoluta dei suoi componenti, con due deliberazioni successive adottate ad intervallo non minore di due mesi. Per tale legge non è richiesta l'apposizione del visto da parte del Commissario del Governo. Il Governo della Repubblica può promuovere la questione di legittimità costituzionale sugli statuti regionali dinanzi alla Corte costituzionale entro trenta giorni dalla loro pubblicazione.*
> *Lo statuto è sottoposto a referendum popolare qualora entro tre mesi dalla sua pubblicazione ne faccia richiesta un cinquantesimo degli elettori della Regione o un quinto dei componenti il Consiglio regionale. Lo statuto sottoposto a referendum non è promulgato se non è approvato dalla maggioranza dei voti validi.*

In ogni Regione, lo statuto disciplina il Consiglio delle autonomie locali, quale organo di consultazione fra la Regione e gli enti locali.»

(Chaque Région a un statut qui, en harmonie avec la Constitution, en détermine la forme de gouvernement et les principes fondamentaux d'organisation et de fonctionnement. Le statut règle l'exercice du droit d'initiative et du référendum en termes de lois, les mesures administratives de la Région et la publication des lois et des règlements régionaux.

Le statut est approuvé et modifié par le Conseil régional avec une loi approuvée par la majorité absolue de ses composantes, avec deux délibérations suivantes adoptées avec un écart d'au moins deux mois. Pour telle loi, la ratification de la part du Commissaire du Gouvernement n'est pas nécessaire. Le Gouvernement de la République peut examiner la recevabilité en termes de légitimité constitutionnelle des statuts régionaux devant la Cour constitutionnelle durant les trente jours suivant leur publication.

Le statut est soumis à un référendum populaire si dans les trois mois suivant sa publication, en fassent la demande un cinquantième des électeurs de la Région ou un cinquième des membres du Conseil régional. Le statut soumis au référendum n'est pas promulgué s'il n'est pas approuvé par la majorité des votes exprimés.

Dans chaque Région, le statut régit le Conseil des autonomies locales, tels que l'organe de consultation entre la Région et les organismes locaux.)

Elles s'organisent selon les règles constitutionnelles : leur rôle est de définir leur propre gouvernement à travers un statut ordinaire qui doit être approuvé par le Conseil Régional (assemblée législative qui fonctionne plus ou moins comme le Parlement. A ses côtés, l'adjonction régionale correspond au Conseil des Ministres.

1.4. Les régions à « statut spécial »

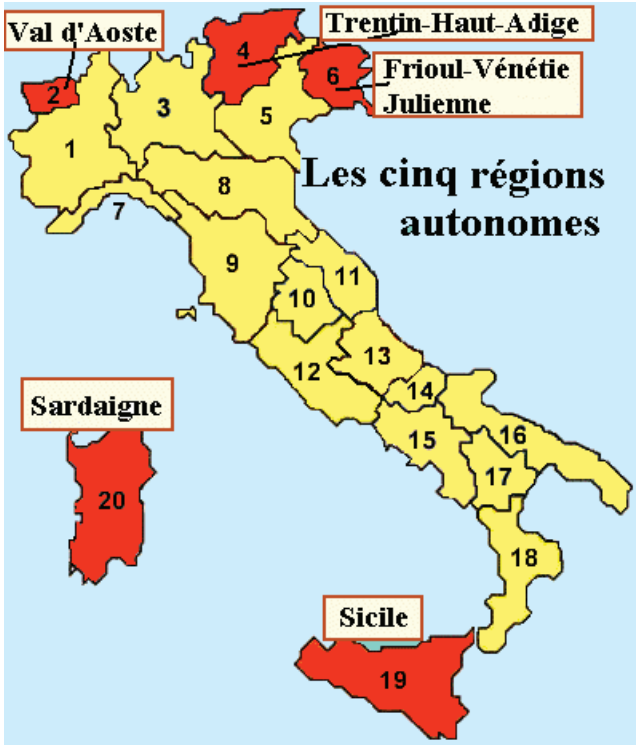
Toujours selon la Constitution Italienne de 1948, dans l'article 116 :

« Il Friuli-Venezia Giulia, la Sardegna, la Sicilia, il Trentino-Alto Adige/Südtirol e la Valle d'Aosta/Vallée d'Aoste dispongono di forme e condizioni particolari di autonomia, secondo i rispettivi statuti speciali adottati con legge costituzionale»

(Le Frioul-Vénétie Julienne, la Sardaigne, la Sicile, le Trentin-Haut-Adige/ Südtirol et la Vallée d'Aoste disposent de formes et conditions particulières d'autonomie, selon les statuts spéciaux respectifs adoptés par la loi Constitutionnelle.)

(Voir carte ci-dessous).

Carte 1 - Répartition géographique des Régions autonomes[7]



[7] Source : www.tlfq.uval.ca l'Italie dans l'aménagement linguistique dans le monde, Leclerc J., Québec tlfq, université Laval, visité le 23/09/2012

Chacune des cinq régions possède donc une très forte autonomie statutaire et financière.

L'existence de ces régions dites « spéciales », nous a poussé à nous interroger sur la recherche les origines et les raisons pour lesquelles l'État italien a décidé de leur accorder le fameux « statut spécial ». Est-ce pour des questions culturelles et linguistiques ? Ou bien est-ce pour pallier à des problèmes économiques et frontaliers ?

Nous avons choisi d'approfondir cet argument à l'aide d'une étude réalisée le 10 mars 2010[8], à la suite de la Conférence des Présidents des Assemblées législatives des Régions et des Provinces autonomes. Ce jour-là, les présidents présents à la conférence étaient : pour le Frioul-Vénétie Julienne : Édouard Ballaman – pour la Sardaigne : Claudia Lombardo – pour la Province autonome de Bolzano : Dieter Steger – pour la Sicile : Francesco Cascio - pour le Trentin-Haut-Adige / Südtirol : Marco Depaoli – pour Le Trentin : Giovanni Kessler et enfin pour la Vallée d'Aoste : Alberto Cerise.

Cette étude en question a été réalisée par le groupe de coordination technique des Assemblées législatives des Régions et des Province autonomes ; l'étude, quant à elle, a été réalisée grâce à la collaboration entre les services et les bureaux des Conseils des Régions Frioul-Vénétie Julienne, Sardaigne, Sicile, Trentin-Haut-Adige / Südtirol et la Vallée d'Aoste ainsi que les Conseils de la Province autonome de Bolzano et de la Province autonome de Trente.

1.4.1. Frioul-Vénétie Julienne

En ce qui concerne la Région de Frioul- Venise Julie**, les raisons du statut spécial sont historiques** : elles **sont liées à la problématique de l'unité régionale**.

De fait, l'étude qui sert de base à cette sous-partie révèle que *« furono (…) il carattere di regione di confine e la presenza di minoranze linguistiche »* (le caractère de région de frontière et la présence de minorités linguistiques furent) des éléments importants pour obtenir l'autonomie). Ainsi, nous apprenons que sur ce territoire, il existe des minorités

[8] Ricognizione delle competenze e delle funzioni delle Regioni a Statuto speciale e delle Province autonome, mars 2010. Cette étude a été réalisée en collaboration avec les services et les bureaux des conseils de la région du Frioul-Vénétie-Julienne, de la Sardaigne, de la Sicile, du Trentin-Haut-Adige/Südtirol, de la Vallée d'Aoste et des conseils de la région autonome de Bolzano et de la région autonome du Trentin.

linguistiques dues à la problématique frontalière. Quelles sont ces langues ? Influencent-elles la politique linguistique du territoire et du pays ? Ont-elles un poids sur la langue officielle ? Ont-elles un poids sur l'enseignement-apprentissage du français dans cette région ?

Cependant, l'union entre Venise Julia et le Frioul est symbolique : elle souligne *« la volontà (e la speranza) dello stato italiano di recuperare all'interno dei suoi confini questa parte nord-orientale del territorio italiano allora occupata da forze straniere a causa degli eventi bellici.* (la volonté (et l'espoir) de l'État italien de récupérer à l'intérieur de ses frontières cette partie nord-orientale du territoire italien alors occupée par des forces étrangères à cause des événements de guerre ».

Par la suite, le Mémorandum de Londres du 5 octobre 1954 redéfinit le territoire italien :

> *«2. As soon as this Memorandum of Understanding has been initialed and the boundary adjustments provided by it have been carried out, the Governments of the United Kingdom, the United States and Yugoslavia will terminate military government in Zones A and B of the Territory. The Governments of the United Kingdom and the United States will withdraw their military forces from the area north of the new boundary and will relinquish the administration of that area to the Italian Government. The Italian and Yugoslav Governments will forthwith extend their civil administration over the area for which they will have responsibility».*

2. — Non appena il presente *Memorandum* d'Intesa sarà stato parafato e le rettifiche alla linea di demarcazione da esso previste saranno state eseguite, i Governi del Regno Unito, degli Stati Uniti e di Jugoslavia porranno termine al governo militare nelle Zone *A* e *B* del Territorio. I Governi del Regno Unito e degli Stati Uniti ritireranno le loro forze armate dalla zona a nord della nuova linea di demarcazione e cederanno l'amministrazione di tale zona al Governo italiano. I Governi italiano e jugoslavo estenderanno immediatamente la loro amministrazione civile sulla zona per la quale avranno la responsabilità.

> (Aussitôt que ce Protocole d'accord aura été paraphé et que les rectifications de frontière décidées par ce dernier auront

été exécutées, les Gouvernements du Royaume-Uni, les États-Unis et la Yougoslavie mettront fin au gouvernement militaire dans les Zones A et B du territoire. Les gouvernements du Royaume-Uni et des États-Unis retireront leurs forces militaires de la zone au nord de la nouvelle frontière et abandonneront l'administration de cette zone au gouvernement italien. Les gouvernements italiens et yougoslaves étendront immédiatement leur administration municipale sur la zone dont ils auront la responsabilité.)

Le mémorandum de Londres a été signé par les gouvernements anglais, italien, yougoslaves et les États-Unis. A la signature de ce document, l'Angleterre et les États-Unis retirent leurs armées et abandonnent l'administration de ce territoire, laissant place aux gouvernements italiens et yougoslaves.

Trieste et la zone A reviennent donc à l'Italie comme le montre l'annexe 1 de cet accord :

Carte 2 - La situation de Trieste dans le mémorandum de Londres (1954)[9]

9 *Source : memorandum d'intesa tra i governi d'Italia, del Regno unito, degli Stati Uniti e di Jugoslavia concernente il territorio libero di Trieste siglato a Londra il 5 ottobre 1954. (doc. De la Chambre des députés).*

ALLEGATO 1.

TRIESTE
Muggia
Capodistria
Baia di Muggia
Baia di Capodistria
Barcola
Grignano
Miramare
Servola
Aquilinia
Sistiana
Basovizza
Opicina
Prosecco
Monrupino
Repentabor
Duino
Sirne
Orle
Pesek
Castri
Antignana
Rosario
Lazzaretto
S. Bortolomeo
Sanotamo
Faro della Vittoria
Faro
Fanale

L'annexe 2 de ce même accord détaille le futur statut spécial de la zone ; outre le fait que le titre même de l'annexe « SPECIAL STATUTE » confirme le futur de la zone, on y retrouve l'idéologie à la base du statut spécial :

> *«Whereas it is the common intention, of the Italian and Yugoslav Governments to ensure human rights and fundamental freedoms without discrimination of race, sex, language and religion in the areas coming under their administration under the terms of the present Memorandum of Understanding, it is agreed…»*

Considerando che è intenzione comune del Governo italiano e del Governo jugoslavo di assicurare i diritti dell'uomo e le libertà fondamentali senza distinzione di razza, di sesso, di lingua e di religione nelle zone che, in base alle disposizioni del presente *Memorandum* d'Intesa, vengono sotto la loro amministrazione, viene convenuto quanto segue:

> (Considérant que c'est l'intention commune, des gouvernements italiens et yougoslaves d'assurer les droits de l'homme et les libertés fondamentales sans discrimination de race, de sexe, de langue et de religion dans les zones qui, conformément au Protocole d'accord présent, il est entendu que : …)
>
> On nous parle ici de « droits de l'homme », de « liberté » et d'absence de « discrimination ».

En effet, l'article 1 est explicite sur le respect des droits de l'homme :

> «*In the administration of their respective areas the Italian and Yugoslav authorities shall act in accordance with the principles of the Universal Declaration of Human Rights adopted by the General Assembly of the United Nations on the 10th of December, 1948, ' so that all inhabitants of the two areas without discrimination may fully enjoy the fundamental rights and freedoms laid down in the aforesaid Declaration».*

1. — Nella amministrazione delle rispettive zone le Autorità italiane e jugoslave si conformeranno ai principî della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 10 dicembre 1948, in maniera che tutti gli abitanti delle due zone possano, senza discriminazione, avere il pieno godimento dei diritti e delle libertà fondamentali stabiliti nella predetta Dichiarazione.

(Dans l'administration de leurs zones respectives, les autorités italiennes et yougoslaves agiront conformément aux principes de la Déclaration universelle des droits de l'homme adoptée par l'Assemblée Générale des Nations unies le 10 décembre 1948, pour que tous les habitants des deux zones puissent sans discrimination entièrement jouir des droits fondamentaux et des libertés fixées dans la Déclaration susmentionnée).

L'article affirme que les gouvernements italiens et yougoslaves se doivent de respecter la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948. Cet accord se base donc sur la Déclaration Universelle, encore vigueur de nos jours et qui est la base de notre société.

L'article 2 assure l'égalité des droits :

«*The members of the Yugoslav ethnic group in the area administered by Italy and the members of the Italian ethnic group in the area administered by Yugoslavia shall enjoy equality of rights and treatment with the other inhabitants of the two areas».*

2. — Gli appartenenti al gruppo etnico jugoslavo nella zona amministrata dall'Italia e gli appartenenti al gruppo etnico italiano nella zona amministrata dalla Jugoslavia godranno della parità di diritti e di trattamento con gli altri abitanti delle due zone.

(Les membres du groupe ethnique yougoslave dans la zone administrée par l'Italie et les membres du groupe ethnique italien dans la zone administrée par la Yougoslavie jouiront de l'égalité de droits et de traitement avec les autres habitants des deux zones).

Comme nous l'avons vu, il existe deux zones, l'une administrée par l'Italie et l'autre par la Yougoslavie. Sur ces deux zones, la population est mixte (italienne et yougoslave). Ces habitants ont les mêmes droits sur les deux zones ceci afin d'éviter tout conflit.

L'article 4 quant à lui, assure la liberté de développement culturel du groupe en fonction de la zone :

> «*The ethnic character and the unhampered cultural development of the Yugoslav ethnic group in the Italian administered area and of the Italian ethnic group in the Yugoslav administered area shall be safeguarded».*

4. — Il carattere etnico ed il libero sviluppo culturale del gruppo etnico jugoslavo nella zona amministrata dall'Italia e del gruppo etnico italiano nella zona amministrata dalla Jugoslavia saranno salvaguardati:

> (Le caractère ethnique et le libre développement culturel du groupe ethnique yougoslave dans la zone administrée par l'Italie et du groupe ethnique italien dans la zone administrée par la Yougoslave seront sauvegardés.)

Donc chacune des deux communautés maintien ces habitudes culturelles indépendamment de la zone dans laquelle elle se trouve.

L'article 5 protège les langues des deux gouvernements :

> *«Members of the Yugoslav ethnic group in the area administered by Italy and members of the Italian ethnic group in the area administered by Yugoslavia shall be free to use their language in their personal and official relations with the administrative and judicial authorities of the two areas. They shall have the right to receive from the authorities a reply in the same language; in verbal replies, either directly or through an interpreter ; in correspondence, a translation of the replies at least is to be provided by the authorities».*

5. — Gli appartenenti al gruppo etnico jugoslavo nella zona amministrata dall'Italia e gli appartenenti al gruppo etnico italiano nella zona amministrata dalla Jugoslavia saranno liberi di usare la loro lingua nei loro rapporti personali ed ufficiali con le Autorità amministrative e giudiziarie delle due zone. Essi avranno il diritto di ricevere risposta nella loro stessa lingua da parte delle Autorità; nelle risposte verbali, direttamente o per il tramite di un interprete; nella corrispondenza, almeno una traduzione delle risposte dovrà essere fornita dalle Autorità.

> (Les membres du groupe ethnique yougoslave dans la zone administrée par l'Italie et les membres du groupe ethnique

italien dans la zone administrée par Yougoslavie seront libres d'utiliser leur langue dans leurs relations personnelles et officielles avec les autorités administratives et juridiques des deux zones. Ils auront le droit de recevoir des autorités une réponse dans la même langue; dans les réponses verbales, directement ou par un interprète; dans la correspondance, au moins une traduction des réponses doit être fournie par les autorités).

Les habitants de ces deux zones sont libres de choisir leur langue quel que soit le lieu où ils se trouvent et quelle que soit la personne avec laquelle ils parlent. Cela confirme alors le multilinguisme dans ces territoires.

L'article 6 préserve l'égalité économique :

«The economic development of the Yugoslav ethnic population in the Italian administered area and of the Italian ethnic population in the Yugoslav administered area shall be secured without discrimination and with a fair distribution of the available financial means».

6. — Lo sviluppo economico della popolazione etnicamente jugoslava nella zona amministrata dall'Italia e della popolazione etnicamente italiana nella zona amministrata dalla Jugoslavia, sarà assicurato senza discriminazione e con un'equa ripartizione dei mezzi finanziari disponibili.

(Le développement économique de la population ethnique yougoslave dans la zone administrée par l'Italie et de la population ethnique italienne dans la zone administrée par la Yougoslave sera garantie sans discrimination et avec une distribution équitable des moyens financiers disponibles).

On nous confirme une économie identique dans les deux zones, sans « discriminations ».

C'est l'article 1 de la Loi Constitutionnelle n°1 du 31 janvier 1963 :

«Il Friuli-Venezia Giulia è costituito in Regione autonoma, fornita di personalità giuridica, entro l'unità della Repubblica italiana, una e indivisibile, sulla base dei principi della Costituzione, secondo il presente Statuto».

(Le Frioul-Vénétie Julienne est constitué en Région autonome, achalandée de personnalité juridique, au sein de l'unité de la République italienne, une et indivisible, sur la base des principes de la Constitution, selon le présent Statut).

Celui-ci précédera l'article 116 de la Constitution italienne dont nous avons parlé dans l'introduction du chapitre concernant les régions à statut spécial et qui affirme l'autonomie de cette région.

L'étude de 2010 de la *Conférence des présidents des Assemblées législatives des Régions et des Provinces autonomes* ajoute que la spécialité qui lui a été attribuée consiste en son autonomie économique car le gouvernement lui confère :

«*La competenza in molti settori produttivi non previsti dall'art. 117 per le regioni ordinarie, come l'industria e il commercio, la pesca marittima, l'economia montana, la cooperazione, le miniere, l'ordinamento delle Casse di risparmio e rurali*.»

(La compétence dans de nombreux secteurs productifs non prévus par l'article 117 portant sur les Régions ordinaires, comme l'industrie et le commerce, la pêche maritime, l'économie des montagnes, la coopération, les mines, le système des Caisses d'épargne rurales).

Cette région est donc compétente de manière autonome au niveau industriel, au niveau commercial, dans l'économie des montagnes, ou encore dans le domaine de la pêche maritime. Cette autonomie économique est autorisée dans l'espoir de « *far decollare lo sviluppo di zone allora depresse, comme il Friuli, o in grave declino a causa delle mutilazioni territoriali, come Venezia Giulia*» (faire décoller le développement de zones alors en dépression, comme le Frioul, ou en grave déclin à cause des pertes territoriales, comme la Venitie Julie).

1.4.2. Bolzano – Trente – Trentin haut Adige

La spécialité de Bolzano et de Trente dérivent de « *due istituti costituzionali* » (**deux instituts constitutionnels**) :

« *La tutela delle minoranze linguistiche conviventi sul territorio provinciale e dall'autonomia di governo locale, che hanno la loro base originaria nel cd. accordo di Parigi del 1946*»

(La tutelle des minorités linguistiques qui se côtoient sur le même territoire provincial et de l'autonomie de gouvernement local, qui ont leur base originaire dans le cd. accord de Paris de 1946).

Le 29 juillet 1946 s'ouvre à Paris la conférence de la Paix pour résoudre la question du Haut Adige qui avait été annexé par le royaume d'Italie. A la fin de cette conférence, un accord fut signé à Paris le 5 septembre 1946 par *« Il Presidente del Consiglio italiano»* (premier ministre italien) De Gaspari et par le Ministre des affaires étrangères autrichien Gruber.

L'article 1 de l'accord souligne l'importante de la liberté du développement culturel :

«*Gli abitanti di lingua tedesca della provincia di Bolzano e quelli dei vicini comuni bilingui della provincia di Trento, godranno di completa eguaglianza di diritti rispetto agli abitanti di lingua italiana, nel quadro delle disposizioni speciali destinate a salvaguardare il carattere etnico e lo sviluppo culturale ed economico del gruppo di lingua tedesca».*

(Les habitants de langue allemande de la province de Bolzano et ceux des voisins communs bilingues de la province de Trento bénéficieront de la totale égalité des droits par rapport aux habitants de langue italienne, dans le cadre des dispositions spéciales destinées à sauvegarder le caractère ethnique et le développement culturel et économique du groupe de langue allemande).

L'article accorde une liberté et une égalité linguistique, culturelle, économique et ethnique aux habitants de Bolzano et Trente. Il souligne le bilinguisme de ces régions.

L'article 2 de ce même accord propose une autonomie législative et exécutive :

«Alle popolazioni delle zone sopradette sarà concesso l'esercizio di un potere legislativo ed esecutivo autonomo, nell'ambito delle zone stesse. Il quadro nel quale detta autonomia sarà applicata sarà determinato, consultando anche elementi locali rappresentanti la popolazione di lingua tedesca».

(Aux populations des zones susdites il sera concédé l'exercice d'un pouvoir législatif et d'un pouvoir exécutif autonome, dans le cadre de ces zones. Le cadre dans lequel cette

autonomie doit être appliquée doit être déterminé de concert avec les représentants des autorités locales de la population germanophone).

On peut ici parler d'autonomie législative et exécutive. Cette région est donc libre de créer ses propres lois, tout en respectant les autorités de la population germanophone.

L'article 3 quant à lui concerne les relations internationales entre les deux pays :

> *«Il Governo italiano, allo scopo di stabilire relazioni di buon vicinato tra l'Austria e l'Italia, s'impegna, dopo essersi consultato con il Governo austriaco, ed entro un anno dalla firma del presente trattato*
>
> *a) a rivedere, in uno spirito di equità e di comprensione, il regime delle opzioni di cittadinanza, quale risulta dagli accordi Hitler - Mussolini del 1939;*
>
> *b) a concludere un accordo per il reciproco riconoscimento della validità di alcuni titoli di studio e diplomi universitari;*
>
> *c) ad approntare una convenzione per il libero transito dei passeggeri e delle merci tra il Tirolo settentrionale e il Tirolo orientale, sia per ferrovia che, nella misura più larga possibile, per strada;*
>
> *d) a concludere accordi speciali tendenti a facilitare un più esteso traffico di frontiera e scambi locali di determinati quantitativi di prodotti e di merci tipiche tra l'Austria e l'Italia.»*

(Afin d'établir des relations de bon voisinage entre l'Autriche et l'Italie, le gouvernement italien s'engage, après avoir consulté le gouvernement autrichien, et avant la période d'un an à partir de la signature du présent traité :

- A revoir, dans un esprit d'égalité et de compréhension, le régime des options de nationalités qui résulte des accords Hitler-Mussolini de 1939 ;
- A conclure un accord pour la reconnaissance réciproque de la validité de certains titres d'étude et diplômes universitaires ;
- A mettre en place une convention concernant le libre échange des passagers et des marchandises entre le Tyrol septentrional et le Tyrol oriental, pour les voie ferrée, dans la mesure la plus large possible, mais aussi pour les routes ;
- A conclure des accords spéciaux tendant à faciliter à la frontière un trafic plus étendu et des échanges locaux de quantités déterminées de produits et de marchandises typiques entre l'Autriche et l'Italie).

Cet accord proclame l'égalité des options de nationalité, l'équivalence des diplômes et le libre échange des personnes et des marchandises aux frontières.

C'est sur les bases de cet accord et sur le traité de paix de Paris du 10 février 1947 que la Loi Constitutionnelle n°5 du 26 février 1948 opte pour l'autonomie de la Région Trentin - Haut Adige comme le précise l'article 1 de cette loi :

> *« Il Trentino – Alto Adige, comprendente il territorio delle provincie di Trento e di Bolzano, è costituito in regione autonoma, fornita di personalità giuridica, entro l'unità politica della Repubblica italiana, una e indivisibile, sulla base dei principi della Costituzione e secondo il presente statuto. La regione Trentino – Alto Adige ha per capoluogo la città di Trento».*

(Le Trentin – Haut Adige, comprenant le territoire des provinces de Trentin et de Bolzano, est constitué en région autonome, pourvu de personnalité juridique, au sein de l'unité politique de la République italienne, une et indivisible, sur la base des principes de la Constitution et suivant le présent statut. La région Trentin- Haut Adige a pour chef-lieu la ville de Trente).

L'autonomie du Trentin Haut Adige est constituée par un unique document, approuvé le 31 octobre 1972 par le d.p.r. n°670. Il définit l'autonomie de ce territoire au niveau juridique et politique.

1.4.3. Sardaigne

L'étude de mars 2010 confirme que **les raisons de cette spécificité sont multiples** :

> *«Llo sviluppo di un importante movimento autonomista, con connotazioni federaliste ed indipendentiste, che incise anche sui partiti nazionali e sulle loro rappresentanze in Sardegna; la distanza dell'Isola dal Continente; l'accentuarsi per questo dell'arretratezza delle condizioni economiche e sociali per la ristrettezza del mercato interno, la difficoltà dei collegamenti, la condizione complessiva di isolamento, il senso di distacco e di insofferenza verso l'amministrazione dello Stato*

e l'insufficienza della sua azione; la percezione della difficoltà di fronteggiare tali situazioni dal centro dello Stato.»

(Le développement d'un important mouvement autonomiste, avec des connotations fédéralistes et indépendantistes, qui a aussi influencé les partis nationaux et sur leurs représentations en Sardaigne; la distance de l'île du Continent; l'accentuation du retard des conditions économiques et sociales dues la petite taille du marché intérieur, la difficulté des liaisons, la condition totale d'isolement, le sens de détachement et d'intolérance envers l'administration de l'État, mais aussi l'insuffisance de son action; la perception de la difficulté d'affronter de telles situations depuis le centre de l'État.)

Ces raisons sont donc **d'ordre historique et politique** (fédéralisme…), **géographique** (distance de l'île…), elles sont aussi **liées à l'identité** (au niveau linguistique et culturel) et à **la nécessite de rattraper un retard de développement économique**.

La spécificité de la Sardaigne se situe dans son autonomie de décision au niveau économique et social. Entre autres, la Sardaigne a le pouvoir de *«determinare ed indirizzare l'azione dello Stato»* (déterminer et diriger l'action de l'État) en ce qui concerne les questions économiques et sociales de l'île.

1.4.4. <u>Sicile</u>

Les origines de l'autonomie spéciale de la région Sicile **sont historiques et remontent** selon l'étude de mars 2010 *« alla conclusione del secondo conflitto bellico mondiale* » (**à la conclusion de la Seconde Guerre mondiale)**.

Le 23 décembre 1945, le Conseil régional approuve un modèle de statut de la région sicilienne qui sera accepté par le gouvernement le 15 mai 1945 (décret législatif n°455) et convertie en Loi constitutionnelle le 26 février 1948 (Loi n°2) :

«*La Sicilia, con le isole Eolie, Egadi, Pelagie, Ustica e Pantelleria, è costituita in Regione autonoma, fornita di personalità giuridica, entro l'unità politica dello Stato Italiano, sulla base dei principi democratici che ispirano la vita della Nazione. La città di Palermo è il capoluogo della Regione ».*

(La Sicile, avec les îles Éoliennes, Egadi, Pelagie, Ustica et Pantelleria, est constituée en Région autonome, dotée de personnalité juridique, au sein de l'unité

politique de l'État Italien, sur la base des principes démocratiques qui inspirent la vie de la Nation. La ville de Palerme est le chef-lieu de la Région).

Le but de cette autonomie est de donner à la Sicile des compétences législatives et administratives *« per lo sviluppo dell'Isola »* (pour le développement de l'Île) qui est toujours à l'heure actuelle en retard en termes de développement économique et social.

1.4.5. Vallée d'Aoste

L'enracinement historique des origines de l'autonomie de la Vallée d'Aoste remonte à la fin du XII° siècle :

> *«Verso la fine del XII secolo i valdostani reclamano dai Conti di Savoia, con l'intermediazione del Vescovo Valberto, una sorta di «statuto speciale» che regoli i rapporti tra i sovrani e il popolo.»*

(Vers la fin du XII^{e} siècle les valdôtains réclament des comptes à la Savoie, avec la médiation de l'Évêque Valbert, ils obtiennent une sorte de «statut spécial» qui règle les rapports entre les souverains et le peuple.)

Il aurait était intéressant d'approfondir les arguments en question. Cependant ce n'est pas là le sujet de notre thèse. C'est pourquoi nous nous arrêterons à des faits historiques plus récents : nous prendrons en considération les textes clés à la base de l'article 116 de la Constitution italienne. Dans le cas de cette région, le premier texte important est la *Déclarations des représentants de la population alpine* signée le 19 décembre 1943 à Chiasso. Émile Chanoux, Ernesto Page, Gustavo Malan, Giorgio Peyronel, M. A. Rollier, Osvaldo Coisson, sont les représentants qui ont signé ce document. A la base de cet écrit, on retrouve l' « *oppressione politica* » (oppression politique), la « *rovina economica* » (ruine économique) et la « distruzione *della cultura locale* » (destruction de la culture locale). Ce document définit les autonomies qui devront être accordées à la région, c'est à dire des autonomies politiques et administratives, culturelles, scolaires et économiques. La liste définitive est fixée le 29 décembre 1945. Entre temps, le 7 septembre 1945, Umberto de Savoie signe deux décrets importants dans l'histoire de l'autonomie de la Vallée d'Aoste : le décret n°545 qui organise l' « *Ordinamento amministrativo della Valle d'Aosta* » (Ordre administratif de la Vallée d'Aoste) dans un premier temps, en constituant une circonscription autonome, ainsi que des organes administratifs (tels qu'un Conseil de

la Région ou encore un président régional…) ; et le décret n° 546 qui prépare les « *Agevolazioni di ordine economico e tributario a favore della Valle d'Aosta* » (Facilités d'ordre économique et fiscal au service de la Vallée d'Aoste) dans un deuxième temps (comme la concession des eaux publiques à la collectivité territoriale de Vallée d'Aoste pour une durée de 90 ans).

Par la suite, le texte de projet du statut d'autonomie est approuvé le 3 mars 1947 :

> *«La Valle d'Aosta in considerazione delle sue condizioni geografiche, storiche, etniche, linguistiche ed economiche del tutto particolari, è costituita in Regione autonoma denominata «Valle d'Aosta», con capoluogo in Aosta.»*

(La Vallée d'Aoste, en considération de ses conditions géographiques, historiques, ethniques, linguistiques et économiques assez particulières, est constituée en Région autonome dénommée «Vallée d'Aoste», avec comme chef-lieu Aoste.)

Le texte confirme l'autonomie de la Vallée d'Aoste pour des raisons historiques, économiques ou encore linguistiques.

C'est ce document qui sera à la base de l'article 116 de la Constitution italienne.

Ce n'est que le 26 février 1948 que le statut sera réellement accordé comme le souligne l'article 1 de la loi Constitutionnelle n°4 :

Art. 1.

La Valle d'Aosta è costituita in Regione autonoma, fornita di personalità giuridica, entro l'unità politica della Repubblica italiana, una e indivisibile, sulla base dei principî della Costituzione e secondo il presente Statuto.

Il territorio della Valle d'Aosta comprende le circoscrizioni dei Comuni ad esso appartenenti alla data dell'entrata in vigore della presente legge.

La Regione ha per capoluogo Aosta.

(La Vallée d'Aoste est constituée en Région autonome, dotée de personnalité juridique, au sein de la République italienne, une et indivisible, sur la base des principes de la

Constitution et suivant le présent Statut. Le territoire de la Vallée d'Aoste comprend les circonscriptions des communes qui lui appartiennent à la date de l'entrée en vigueur de la présente loi. La Région a pour chef-lieu Aoste.)

Nous nous sommes jusqu'à présent attardés sur la géopolitique et sur la socio-économique de l'Italie, nous avons pu observer de les différences de statut que possèdent les régions italiennes ; nous avons vu que la spécificité de chacune de ces régions est mise en place pour résoudre des problèmes frontaliers, internationaux, politiques, économiques, financiers, culturels et linguistiques. Comprendre l'histoire de ces régions, le but de leur « statut », c'est introduire la politique linguistique du pays que nous sommes en train d'étudier : l'Italie. En effet, nous avons vu à travers cette analyse de documents qu'un grand nombre des territoires à « statut spécial » sont des lieux de bilinguisme et/ou de plurilinguisme. Ce sont donc des régions multiculturelles pour lesquelles il est important pour le bien-être de tous les habitants d'apprendre à vivre ensemble, tout en respectant la langue et la culture des autres habitants. Est-ce que ce plurilinguisme influence la politique linguistique de ces régions ? Est-ce que ce plurilinguisme influence la politique linguistique de l'Italie en général? Est-ce que ce plurilinguisme influence l'enseignement-apprentissage des langues comme l'anglais, le français ou encore l'allemand ?

Nous allons dès à présent analyser la situation géolinguistique de l'Italie et des régions à « statut spécial » afin de donner une réponse à toutes ces questions qui nous sont venues à l'esprit au cours de cette introduction qui a pour thème le territoire italien, à la base de notre recherche sur les manuels scolaires de français en tant langue non maternelle sur le territoire italien.

2. *Deuxième chapitre*

Politique linguistique

2.1. Généralités

2.2. Les langues du Val d'Aoste

2.3. Les langues de la Sicile

2.4. Les langues de la Sardaigne

2.5. Les langues du Frioul-Vénétie Julienne

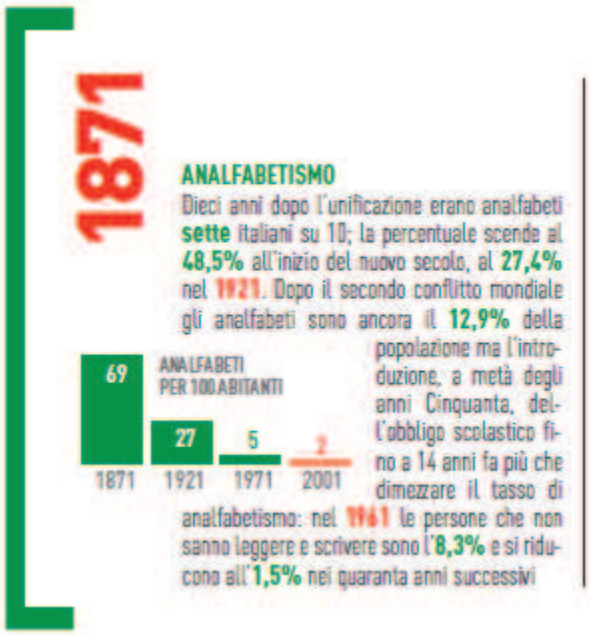
2.6. Les langues du Trentin-Haut-Adige

2.1. Généralités

Nous avons pu noter dans le chapitre précédent que dans certaines régions d'Italie plusieurs langues peuvent se côtoyer. Quelles langues pouvons-nous trouver sur ce territoire qui fait objet de notre recherche ? Cette question peut-être banale, mais dans la mesure où notre thèse parle de l'enseignement/apprentissage des langues en Italie, en particulier du français langue étrangère, nous avons trouvé nécessaire de décrire les langues présentes sur le territoire italien ainsi que le poids que peuvent avoir certaines langues, afin de comprendre la politique linguistique italienne.

2.1.1. **L'Italien**

Observons avant tout ce document, extrait des données Istat 2011 :



Source : Istat, Italia in cifre 2011

(1871. Analphabétisme. Dix ans après l'unification[10], sept italiens sur dix étaient analphabètes. Le pourcentage descend à 48,5% au début du XX^{e} siècle et à 27,4% en 1921. Après le deuxième conflit mondial, les analphabètes sont encore 12,9% de la population, mais l'introduction de l'obligation scolaire jusqu'à 14 ans, à partir de la moitié des années cinquante, fait plus que diminuer le taux d'analphabétisme : en 1961, les

[10] Les auteurs font ici référence à l'unité italienne de 1861.

personnes qui ne savent ni lire ni écrire représentent 8,3% de la population et se réduisent à 1,5% durant les quarante années qui suivent)

Ce document nous confirme dans un premier temps que l'analphabétisme diminue depuis la Deuxième Guerre mondiale et n'existe quasi plus en Italie de nos jours. Il nous donne aussi une date à partir de laquelle le territoire italien est unifié (1860). Cependant il ne nous décrit pas la réalité linguistique italienne. Il ne précise pas non plus la date de l'unification linguistique.

En effet, le cadre socio-linguistique italien est bien plus complexe que ce que l'on ne pense. A. Colombo (2004) déclare *« On estime qu'en 1861 entre 90 et 98% de la population n'avait pas accès à l'italien, et qu'encore en 1955, les deux tiers s'exprimait exclusivement ou principalement en dialecte.*

«L'italien aux italiens» a donc été le programme linguistique de l'école italienne, pendant sa lente évolution qui l'a faite passer d'une école d'élite à l'école pour tous ».

Il nous précise de la sorte les difficultés rencontrées par le peuple italien dans son long chemin vers une unification linguistique, difficultés dues à la présence des dialectes sur le territoire italien.

Donc, pour répondre à la question présente dans notre introduction concernant les langues parlées en Italie, nous avons décidé de suivre, tout particulièrement, le corpus élaboré par l'Istat en 2006 sur l'usage de la langue italienne, des dialectes et des langues étrangères. Les informations, relevées par l'Istat, sont extraits de l'enquête : *« Les citoyens et le temps libre »* effectuée en mai 2006 sur l'usage de la langue italienne, sur l'usage des dialectes et sur la connaissance des langues étrangères de la part des italiens.

«Il campione comprende 24mila famiglie per un totale di circa 54mila individui»

« L'échantillon comprend 24 000 familles pour un total d'environ 54 000 individus»

«Cresce l'uso dell'Italiano, diminuisce l'uso esclusivo del dialetto.

Le persone che parlano prevalentemente italiano in famiglia rappresentano nel 2006 il 45,5% della popolazione di sei anni e più (25 milioni 51mila). La quota aumenta nelle relazioni con gli amici (48,9%) e in maniera più consistente nei rapporti con gli estranei (72,8%)».

(Les personnes qui parlent principalement l'italien en famille représentent en 2006 45,5% de la population de six ans et plus (25 millions 51 mille). Le pourcentage augmente

dans les relations avec les amis (48,9%) et de manière plus consistante avec les étrangers (72,8%)).

On apprend ainsi que le pourcentage des personnes de six ans et plus qui parlent italien varie en fonction des interlocuteurs. D'autre part :

> *«Dal 2000 al 2006 è aumentato ulteriormente l'uso esclusivo dell'italiano in famiglia (dal 44,1% del 2000 al 45,5% del 2006) e con gli amici (dal 48% al 48,9%), mentre con gli estranei si è stabilizzato su un livello alto (72,7% nel 2000 e 72,8% nel 2006). L'utilizzo esclusivo del dialetto, soprattutto nell'ambito familiare, è diminuito invece significativamente nel tempo: le quote sono passate dal 32% nel 1988 al 16% nel 2006. Aumenta l'uso misto di italiano e dialetto(dal 24,9% del 1988 al 32,5% del 2006) ».*

D'autre part, on nous parle de dialectes ou encore d'italien mixte, qu'entend-on par ces termes ? Quels sont les dialectes présents sur le territoire italien ? Ont-ils un poids plus ou moins important que l'italien ?

2.1.2. **Les dialectes italo-romans**

Il s'agit de langues présentes sur le territoire italien, issues du latin, qui ont acquis un prestige majeur en devenant des langues littéraires, comme par exemple le napolitain ou le sicilien. Il convient de rappeler ici que la situation linguistique de l'Italie résulte d'une évolution historique dont les racines plongent loin dans le passé. En effet, c'est dans les années 1520 que le toscan devient langue d'usage et de référence pour les écrivains, les grammatistes et autres. Pietro Bembo sépare ainsi la langue littéraire d'auteurs tels que Dante ou Pétrarque de la langue populaire. C'est l'italien de base toscane, en particulier florentine, qui deviendra langue nationale. Cependant, lors de l'unification de l'Italie en 1861, 75 % des Italiens sont selon Sobrero analphabètes, car la majorité d'entre eux parle différents dialectes et ne savent ni lire, ni écrire, ni parler l'italien.

Les linguistes A.A. Sobrero et A. Miglietta[11] ont repris les résultats de l'enquête 2006 de l'ISTAT[12] qui recense environ 13 à 14 % d'Italiens totalement dialectophones (qui parlent uniquement le dialecte) sur le territoire national (car la moyenne de 13,9 % comprend 19,1 % d'Italiens dialectophones en famille, 16 % d'Italiens parlant le dialecte

[11] A.A.Sobrero et A. Miglietta, *Introduzione alla linguistica italiana*, Editori Lateraza, 2006.

[12] Istituto Nazionale di Statistica, l'institut national des statistiques qui existe en Italie depuis 1926. Voir le site www.istat.it.

avec leur amis et 6,8 % avec les étrangers). Dans l'extrême sud de la Péninsule, ces linguistes notent la présence clairsemée d'un bilinguisme italien/dialecte.

Cette enquête sur l'usage de l'italien et des dialectes en Italie a été élaborée en 2006 et s'intitule *« I cittadini e il tempo libero »* (*Les citadins et le temps libre*). L'échantillon se composait de 24 000 familles pour un total de 54 000 individus. Elle montre que l'usage de la langue italienne augmente, alors que celui des dialectes diminue. En effet, les individus parlent de plus en plus l'italien en famille (45,5 % contre 41,5 % en 1988), entre amis (48,9 % contre 44,5 % en 1988) et avec les étrangers (72,8 % contre 64,1 % en 1988). Ces chiffres sont présentés dans le tableau réalisé par l'ISTAT :

Tableau n°6 – Evolution du langage habituellement utilisé par les personnes de 6 ans et plus dans divers contextes relationnels. Années 1987/88, 1995, 2000 et 2006 (en pourcentage).

ANNI	In famiglia				Con amici				Con estranei			
	Solo o prevalen-temente italiano	Solo o prevalen-temente dialetto	Sia italiano che dialetto	Altra lingua	Solo o prevalen-temente italiano	Solo o prevalen-temente dialetto	Sia italiano che dialetto	Altra lingua	Solo o prevalen-temente italiano	Solo o prevalen-temente dialetto	Sia italiano che dialetto	Altra lingua
1987/88	41,5	32,0	24,9	0,6	44,6	26,6	27,1	0,5	64,1	13,9	20,3	0,4
1995	44,4	23,8	28,3	1,5	47,1	16,7	32,1	1,2	71,4	6,9	18,5	0,8
2000	44,1	19,1	32,9	3,0	48,0	16,0	32,7	2,4	72,7	6,8	18,6	0,8
2006	45,5	16,0	32,5	5,1	48,9	13,2	32,8	3,9	72,8	5,4	19,0	1,5

Source : ISTAT

Il ressort de ce tableau que si, aujourd'hui l'italien est la langue parlée par la majorité des citoyens, les dialectes sont toutefois encore très présents sur l'ensemble du territoire italien : le nombre encore considérable d'individus parlant aussi bien l'italien que le dialecte[13] en famille (32,5%) et entre amis (32,8%) le prouve. On observe cependant que l'usage des dialectes augmente en fonction de l'âge : plus les individus sont âgés, plus ils parlent le dialecte. Si 58,4 % des jeunes de 6 à 24 ans parlent italien en famille, 32,2 % des plus de 65 ans parlent le dialecte. De même, si 63,4 % des jeunes de 6 à 24 ans parlent italien entre amis, 27,9 % des plus de 65 ans parlent le dialecte.

Le choix de la langue est également lié au niveau d'instruction. L'usage dominant du dialecte en famille et entre amis est uniquement le fait d'individus ayant un niveau d'étude assez bas. On note que 28,7 % de ceux qui possèdent le diplôme de fin d'études élémentaires utilisent le dialecte en famille et 24,6 % d'entre eux le font entre amis contre

[13] Nous utilisons « dialecte » au singulier au sens général de tout dialecte présent sur le territoire.

respectivement 3 % et 1,9 % de ceux qui possèdent le Diplôme de fin d'études universitaires (en France ce serait le Master 2).

L'usage exclusif de l'italien varie aussi en fonction de la géographie. Il est beaucoup plus répandu au centre du pays (63,6 % des habitants y utilisent l'italien) et au nord-ouest, alors que seuls 28,3 % des habitants du sud parlent exclusivement italien. Si on compare les régions, on constate que celles où l'on parle le plus l'italien sont la Toscane (83,9 %), la Ligurie (68,5 %) et le Latium (60,7 %), alors que les régions où l'on parle le moins l'italien sont la Calabre (20,4 %), la Vénétie (23,6 %) et la Campanie (25,5%). Donc, on parle plus le dialecte dans le sud, tout simplement parce que l'italien est la langue utilisée pour le travail et que c'est dans le nord que les Italiens ont le plus de possibilités de trouver un emploi.

Les étudiants utilisent eux aussi plus l'italien que le dialecte. Durant le processus de diffusion de l'italien, les premiers à abandonner le dialecte ont été les jeunes, tout d'abord parce que l'usage du dialecte était fortement sanctionné à l'école, mais aussi parce que les parents le considéraient comme un attribut des classes sociales dites « basses », donc comme le voyaient comme stigmatisant. Si aujourd'hui le dialecte a un peu perdu cette connotation négative, il n'en demeure pas moins majoritaire chez les personnes âgées, alors que les étudiants utilisent davantage l'italien, langue des études et du travail. Cela explique pourquoi parmi les actifs, les cadres, les chefs d'entreprise et ceux qui exercent une profession libérale parlent plus l'italien que le dialecte. Par exemple un médecin fera plus attention au registre et à la langue qu'il utilisera. A Rome, par exemple, il est difficile de trouver un médecin qui parle le romain. Son niveau d'étude et son travail le poussent à parler italien.

Cette enquête nous a paru exemplaire, tout d'abord parce qu'elle nous donne un aperçu de la situation de l'usage de l'italien et des dialectes en Italie, mais aussi parce qu'elle démontre que l'usage d'une langue varie en fonction du temps (on a souligné l'évolution de 1988 à 2006), de l'âge (les plus de 65 ans utilisent plus le dialecte en famille et entre amis que les autres catégories d'âge), de l'instruction (les étudiants utilisent plus l'italien en famille et entre amis) et de la profession (les cadres parlent plus l'italien que les ouvriers en famille et entre amis), c'est-à-dire en fonction des critères de variation que nous avons précédemment dégagés. Il ressort également de cette description qu'une langue varie non seulement d'une personne et d'une situation à une autre, mais aussi selon les régions et les populations présentes sur un territoire. Ce phénomène de variation

contribue alors à la complexité du choix de la langue à enseigner, d'autant plus que ce choix n'est pas neutre, mais sous-tendu par une idéologie. L'existence de ces dialectes constitue un problème pour la didactique de l'italien en tant que langue étrangère, car il est nécessaire de donner aux apprenants des clés qui leur permettent de comprendre et de se faire comprendre par tout individu italien (qui parle le dialecte ou non). Pour être sincères, nous devons reconnaître que cette tâche est presque impossible puisque après dix ans en Italie, nous ne comprenons toujours pas un Italien qui ne parle que le sicilien ou le napolitain.

Selon le *Dizionario della lingua italiana* de De Mauro[14], les dialectes peuvent être classés en deux catégories en fonction d'une ligne qui va de Rimini à la Spezia et qui divise le territoire en une aire occidentale et une aire sud-orientale. On trouve alors :

- Les dialectes italo-romans septentrionaux tels que le piémontais, le vénitien ou le lombard ;
- Les dialectes italo-romans du centre méridional tels que le toscan, le sicilien ou le romain.

Au niveau didactique, le dialecte piémontais est plus simple pour un apprenant français car il est proche du français. Si « travailler » se dit en italien « lavorare », en piémontais on dit « travagliare. » Le dialecte toscan est lui aussi plus simple, car il est à la base de l'italien. En revanche, les autres dialectes sont plus difficiles à comprendre et ils complexifient, comme nous l'avons dit, la didactique de l'italien (en tant que langue étrangère) car dans l'idéal un apprenant devrait pouvoir connaître toutes les variétés de la langue italienne et ses dialectes. Ceci étant impossible dans la réalité, le dialecte étant considéré comme une autre langue et comme une identité, les italiens ne parlent que leur dialecte, voici pourquoi il est une barrière pour l'italien.

Tableau 7 – Variétés de la langue italienne et ses dialectes

Langues et dialectes	**Groupes ou sous-groupe**	**Appellation française**	**Appellation italienne**
Italie septentrionale	**Langues rhéto-romanes (lingue retoromanze)**	1.ladin 2. frioulan 1.piémontais 2.lombard	1.ladino 2. friulano 1.piemontese 2.lombardo

[14] T. De Mauro. *Il dizionario della lingua italiana*. Paravia Bruno Mondadori Editori, 2000.

	gallo-italien (gallo-italici) : **vénitien (veneto)** **istrien / istriote (istrioto)**	oriental 3.lombard occidental 4. génois / ligure 5. émilien-romagnol 1. vénitien 1.istrien ou istriote	orientale 3.lombardo occidentale 4.genovese / ligure 5.emiliano-romagnolo 1. veneto 1. istrioto
Italie centrale	**Toscan (toscano)** **Centre-Sud (médians)** **(dialetti mediani:)**	1.toscan 2.corse 3. romain 1.ciociaro 2.viterbesais 3.ombrien 4. des Marches 5.cicolano-reatino-aquilano	1.toscano 2.corso 3. romanesco 1.ciociaro 2.viterbese 3.umbro 4.marchigiano 5. cicolano-reatino-aquilano
Italie méridionale	**haut-méridional (alto-meridionali)** **bas-méridional (meridionali estremi)**	1. abruzzais (des Abruzzes) 2.molisan 3.campanien 4.lucanien ou lucan 5.apulien (des Pouilles) 1. apulo-salentin 2.tarantin 3.salentin 4.calabrais 5.sicilien	1.abruzzese 2.molisano 3.campano 4.lucani 5. pugliese 1. apulo-salentina 2.tarantino 3.salentino 4.calabrese 5.siciliano 6.pantesco

		6. pantesco	
Sardaigne	**logoudorien** **(logudorese)** **campidanien** **(campidanese)**	1.Logoudorien 2. campidanien 1.gallurien 2. sassarien	1.logudorese 2. campidanese 1.gallurese 2. sassarese

Source : www.tlfq.ulaval.ca l'Italie dans L'aménagement linguistique dans le monde, Leclerc J., Québec tlfq, Université Laval, visité le 25/09/2012.

Ces différentes variétés de dialectes sont répartis de la manière suivante sur le territoire italien :

Carte 3 – Répartition territoriale des dialectes italiens

Source : www.tlfq.ulaval.ca l'Italie dans L'aménagement linguistique dans le monde, Leclerc J., Québec tlfq, Université Laval, visité le 25/09/2012.

2.1.3. **Les langues minoritaires en Italie**

L'article 6 de la Constitution italienne énonce que la République soutient et valorise les minorités linguistiques au niveau de la langue de la culture au moyen de lois spécifiques, en particulier la Loi 482 du 15 décembre 1999 qui protège les langues minoritaires[15], parlées par certaines populations présentes sur le territoire italien : albanaises, catalanes, germaniques, grecques, slovènes et croates, ou des parlers tels que le franco-provençal, l'occitan et le sarde :

« In attuazione dell'articolo 6 della Costituzione e in armonia con i principi generali stabiliti dagli organismi europei e internazionale, la Repubblica tutela la lingua e la cultura delle popolazioni albanesi, catalane, germaniche, greche, slovene e croate e di quelle parlanti francese, il franco-provenzale, il friulano, il ladino, l'occitano e il sardo. »

(En application de l'article 6 de la Constitution et en harmonie avec les principes généraux définis par les organismes européens et internationaux, la République défend la langue et la culture des populations albanaises, catalanes, germaniques, grecques, slovènes et croates ainsi que des populations francophones ou parlant le franco-provençal, le frioulan, le ladin, l'occitan et le sarde, *Article 2 de la loi 482/99*).

Ces langues sont présentes sur le territoire italien depuis des siècles. A noter que la communauté la plus importante est aujourd'hui représentée par les arabophones, suivis des Albanais. Parmi les mesures de protection, la loi 482/99 prévoit entre autres l'usage des langues minoritaires pour les activités éducatives dans les écoles maternelles (article 3), tandis que les universités autonomes assurent des cours de langue et culture de ces communautés (article 6).

Tableau 8 – Nombre de locuteurs des différentes langues minoritaires

Langue	Affiliation	Localisation	Statut juridique	Locuteurs
1. Français	langue romane	Val d'Aoste, Piémont	co-officiel (Val d'Aoste)	20 000 (?)
2. Occitan	langue	Piémont,	langue minoritaire	178 000

[15] Langues parlées par une minorité de la population. Par exemple le français dans la Vallée d'Aoste, le provençal dans le Piémont, le catalan en Sardaigne. Ces minorités linguistiques sont dues à la situation de l'Italie qui possède des frontières avec la France et l'Allemagne ainsi qu'à son histoire (les invasions napoléoniennes dans le nord ou bien les invasions arabes dans le sud…).

	romane	Ligurie, Calabre	reconnue	
3. Franco-provençal	langue romane	Val d'Aoste, Piémont	langue minoritaire reconnue	90 000
4. Allemand	langue germanique	Val d'Aoste, Trentin-Haut-Adige (Bolzano), Udine	co-officiel (Bolzano)	270 000
5. Slovène	langue slave	Frioul-Vénétie Julienne	langue minoritaire reconnue	97 500
6. Ladin	langue romane	Trentin-Haut-Adige, Vénétie	langue minoritaire reconnue	55 000
7. Frioulan	langue romane	Frioul-Vénétie Julienne	langue minoritaire reconnue	650 000
8. Albanais	isolat indo-européen	Campanie, Molise, Pouilles, Basilicate, Calabre et Sicile	langue minoritaire reconnue	98 000
9. Croate	langue slave	Molise	langue minoritaire reconnue	2 600
10. Grec	langue grecque	Pouilles et Calabre	langue minoritaire reconnue	20 000
11. Sarde	langue romane	Sardaigne	langue minoritaire reconnue	1 300 000
12. Catalan	langue romane	Alghero (Sardaigne)	langue minoritaire reconnue	28 500

Source : www.tlfq.ulaval.ca l'Italie dans L'aménagement linguistique dans le monde, Leclerc J., Québec tlfq, Université Laval, visité le 25/09/2012.

A leurs côtés, il existe d'autres langues non reconnues par l'État italien telles que par exemple le tsigane .

2.2. Les langues du val d'Aoste

Afin de comprendre la situation sociolinguistique de cette région, nous avons voulu étudier les langues qui se côtoient sur ce territoire. Pour cela nous commencerons par l'examen du sondage de la fondation d'Émile Chanoux. La première langue que nous rencontrons est l'italien :

2.2.1. L'italien

Voici les réponses à la question « Comment estimez-vous connaître l'italien ? », dans le tableau suivant :

Tableau 9 – compréhension de l'italien dans le val d'Aoste

A la question comment estimez-vous connaître l'italien ? **Q 1401a Comprendre ITA - Comment estimez-vous connaître l'italien ? Vous le comprenez:**					
Sexe : Tous **Classe d'âge** : Toutes **Commune** : Toutes					
RESULTATS	**Occurrences**				
	pourcentage pondéré	pourcentage pondéré sans réponses nulles	occurrences brutes	pourcentage brut	occurrences pondérées
1) Bien	**86,26 %**	**88,61 %**	**5141**	**84,98 %**	**79174**
2) Assez bien	**10,86 %**	**11,15 %**	**735**	**12,15 %**	**9965**
3) Pas de réponse	**2,66 %**	**2,73 %**	**159**	**2,63 %**	**2439**
4) Peu	**0,21 %**	**0,22 %**	**13**	**0,21 %**	**197**
5) Pas du tout	**0,02 %**	**0,02 %**	**2**	**0,03 %**	**16**
TOTAUX	6050 - 5891				

Source : www.fondchanoux.org, sondage linguistique 2002,

Une moyenne de 97,33% de la population du val d'Aoste estime comprendre l'italien.

Tableau 10 – l'italien parlé dans le Val d'Aoste

Q 1401b Parler ITA - Comment estimez-vous connaître l'italien ? Vous le parlez:					
Sexe : Tous **Classe d'âge** : Toutes **Commune** : Toutes					
RESULTATS	**Occurrences**				
	pourcentage pondéré	pourcentage pondéré sans réponses nulles	occurrences brutes	pourcentage brut	occurrences pondérées
1) Bien	**74,08 %**	**77,70 %**	**4317**	**71,36 %**	**68001**
2) Assez bien	**20,42 %**	**21,41 %**	**1403**	**23,19 %**	**18740**
3) Pas de réponse	**4,66 %**	**4,89 %**	**264**	**4,36 %**	**4276**
4) Peu	**0,84 %**	**0,88 %**	**66**	**1,09 %**	**774**
TOTAUX	6050 - 5786				

Source : www.fondchanoux.org, sondage linguistique 2002,

Et selon ce tableau, 95,34 % des individus sondés estiment parler l'italien. Ainsi, environ 96% de la population du Val d'Aoste parle et comprend la langue officielle de l'Italie.

Réponses à la question « Quelle est votre langue maternelle ? »

Tableau 11 – La langue maternelle du Val d'Aoste

Q 0301 Langue maternelle - Quelle est votre langue maternelle ?					
Sexe : Tous **Classe d'âge** : Toutes **Commune** : Toutes					
RESULTATS	**Occurrences**				
	pourcenta	pourcenta	occurrenc	pourcenta	occurrenc

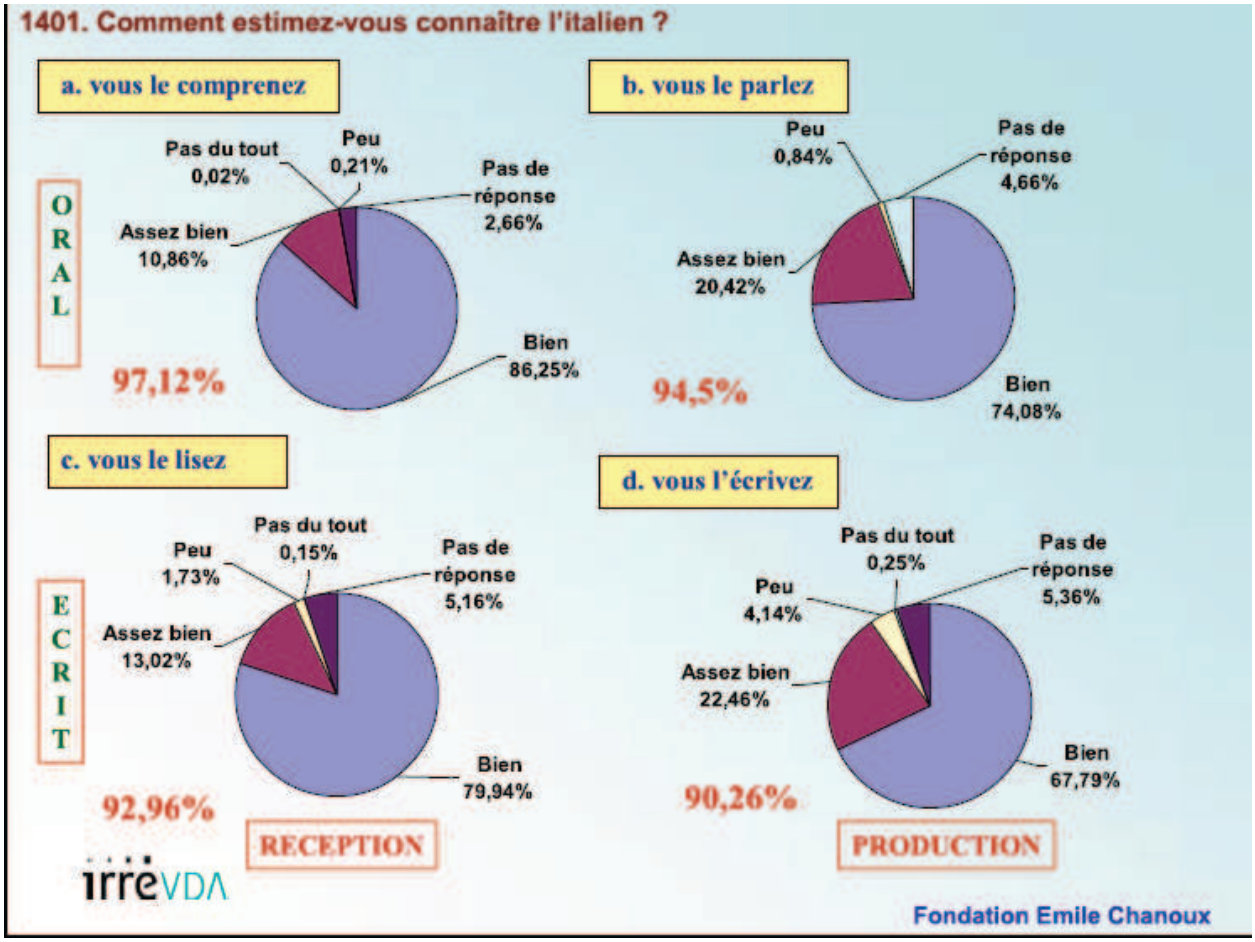
	ge pondéré	ge pondéré sans réponses nulles	es brutes	ge brut	es pondérées
1) Italiano	**71,58 %**	**75,81 %**	**3814**	**63,04 %**	**65705**
2) Patois/Patoué/Dialetto	**12,16 %**	**12,88 %**	**1092**	**18,05 %**	**11162**
3) Pas de réponse	**5,58 %**	**5,91 %**	**377**	**6,23 %**	**5124**
4) Francoprovençal	**3,21 %**	**3,40 %**	**302**	**4,99 %**	**2948**
5) Autre	**1,96 %**	**2,08 %**	**95**	**1,57 %**	**1800**
6) Calabrese	**1,12 %**	**1,19 %**	**38**	**0,63 %**	**1030**
7) Piemontese	**1,02 %**	**1,08 %**	**58**	**0,96 %**	**940**
8) Français	**0,99 %**	**1,05 %**	**78**	**1,29 %**	**909**
9) Italiano - Patois/Patoué/Dialetto	**0,96 %**	**1,02 %**	**87**	**1,44 %**	**880**
10) Veneto	**0,41 %**	**0,44 %**	**24**	**0,40 %**	**379**
11) Francoprovençal - Patois/Patoué/Dialetto	**0,41 %**	**0,43 %**	**35**	**0,58 %**	**377**
12) Italiano - Francoprovençal	**0,25 %**	**0,26 %**	**20**	**0,33 %**	**228**
13) Italiano - Français	**0,19 %**	**0,20 %**	**17**	**0,28 %**	**172**
14) Sardo	**0,15 %**	**0,16 %**	**13**	**0,21 %**	**138**
TOTAUX	6050 - 5673				

Source : www.fondchanoux.org, sondage linguistique, 2002,

On déduit du tableau que 71,5 % de la population de la Vallée d'Aoste parle l'italien en tant que langue maternelle. Ceci signifie que le reste de la population parle l'italien comme langue seconde ou autre.

Voici comment les chercheurs qui ont réalisé ce sondage résument la situation :

Schéma n° 2 – Comment estimez-vous connaître l'italien en pourcentage



Source : www.fondchanoux.org, sondage linguistique, 2002.

De ce schéma, il est tout d'abord possible de constater que nos calculs ne sont pas exacts à 100% puisque la fondation Émile Chanoux déclare que 97,12% de la population du Val d'Aoste comprend l'italien et que 94,5% parle italien. Cela signifie que le reste de la population de la Val d'Aoste parle une autre langue ou un dialecte. Vérifions cette hypothèse.

2.2.2. **Le franco-provençal**

Toujours selon ce tableau, une autre langue importante présente sur le territoire est le franco provençal ; 3,21 % de la population du Val d'Aoste parle le franco provençale en tant que langue maternelle.

Tableau 12 – Connaissance du franco-provençal dans le Val d'Aoste

Q 1403 Connaissance PPR - Connaissez-vous le franco provençal (patois) ?					
Sexe : Tous **Classe d'âge** : Toutes **Commune** : Toutes					
RESULTATS	**Occurrences**				
	pourcentage pondéré	pourcentage pondéré sans réponses nulles	occurrences brutes	pourcentage brut	occurrences pondérées
1) Oui	**67,35 %**	**69,07 %**	**4666**	**77,12 %**	**61822**
2) Non	**30,17 %**	**30,93 %**	**1239**	**20,48 %**	**27689**
3) Pas de réponse	**2,48 %**	**2,55 %**	**145**	**2,40 %**	**2280**
TOTAUX	6050 - 5905				

Source : www.fondchanoux.org, sondage linguistique, 2002.

En visualisant ce tableau, il est possible de déduite qu'à la question « Connaissez-vous le franco Provençal ? » 67 % de la population du val d'Aoste dit de connaître la langue.

Tableau 13 – Le franco provençal parlé dans le val d'Aoste

Q 1403b Parler FPR - Comment estimez-vous connaître le franco provençal (patois) ? Vous le parlez:					
Sexe : Tous **Classe d'âge** : Toutes **Commune** : Toutes					
RESULTATS	**Occurrences**				
	pourcentage pondéré	pourcentage pondéré sans	occurrences brutes	pourcentage brut	occurrences pondérées

		réponses nulles			
1) Bien	**35,10 %**	**36,20 %**	**2870**	**47,44 %**	**32219**
2) Je ne parle pas …	**30,75 %**	**31,72 %**	**1262**	**20,86 %**	**28227**
3) Peu	**11,98 %**	**12,35 %**	**608**	**10,05 %**	**10995**
4) Assez bien	**10,17 %**	**10,49 %**	**655**	**10,83 %**	**9336**
5) Pas du tout	**8,96 %**	**9,24 %**	**471**	**7,79 %**	**8223**
6) Pas de réponse	**3,04 %**	**3,14 %**	**184**	**3,04 %**	**2791**
TOTAUX	6050 - 5866				

Source : www.fondchanoux.org, sondage linguistique, 2002.

Alors qu'à la question « Comment estimez-vous connaître le franco provençal »,seuls 58 % de la population de cette région parle le franco provençal.

Nous rappelons que le franco provençal est une langue romane. Voici un bref aperçu des langues romanes :

Tableau 14 – Les langues romanes

Sous-groupe	Langues
Espagnol (ibéro-roman)	**castillan** ou espagnol (off.), asturien, léonais, andalou, aragonais, estrémadurien, murcien, canarien, judéo-espagnol
Portugais (ibéro-roman)	**portugais** (off.), galicien, mirandais, açorien, algarvio, alentejano, dialecte du Minho, dialecte du Beir, dialecte de Madère, dialecte du Haut-Vouga et du Mondego, dialecte de Castelo Branco et de Portalegre, dialecte du Trás-os-Montes
Catalan (ibéro-roman)	**catalan occidental:** catalan occidental du Nord (léridan, pallarais, ribagorçain); catalan méridional ou valencien septentrional (tortosin); valencien. **catalan oriental:** catalan du Nord ou

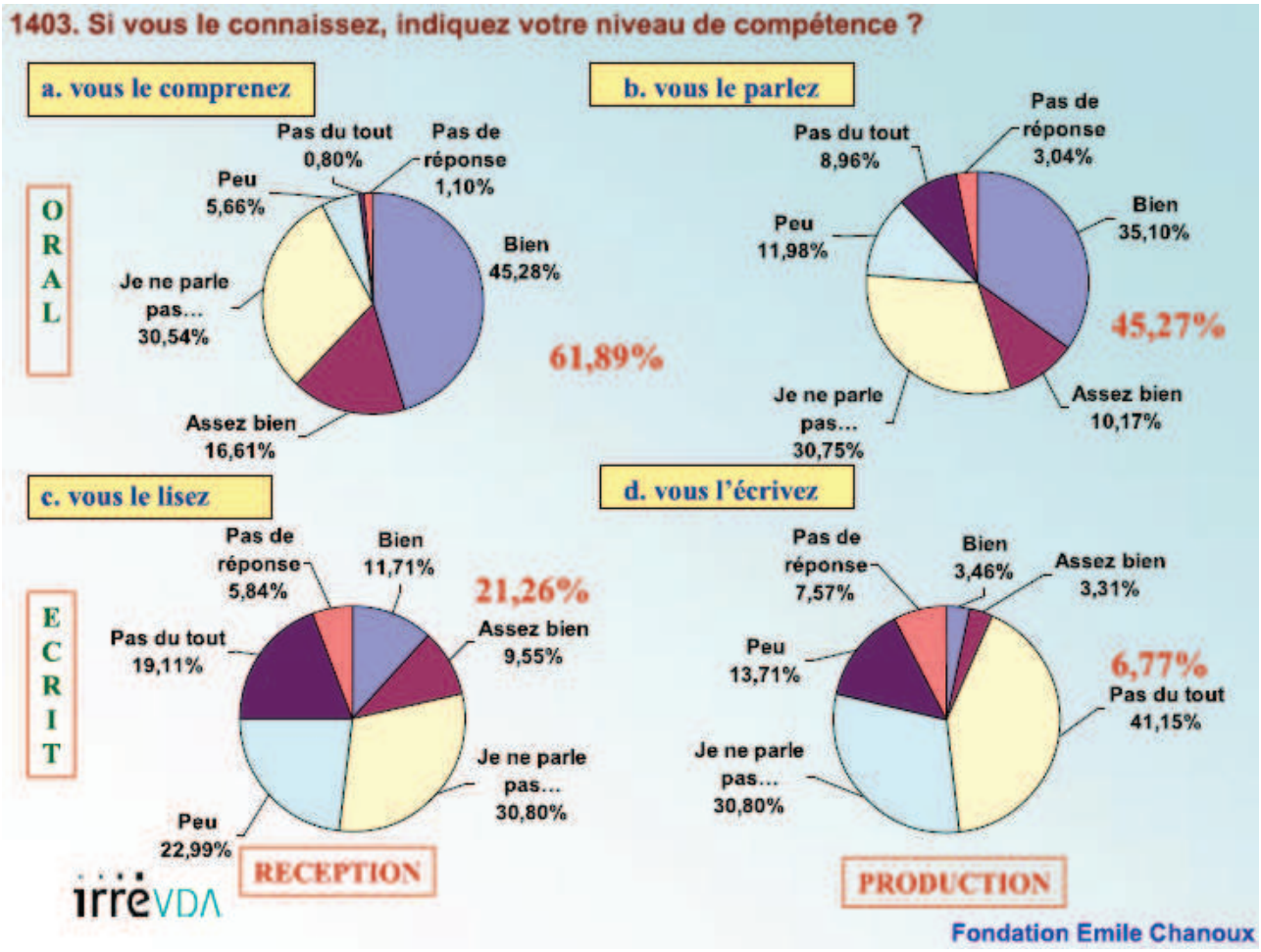
	septentrional (roussillonnais et capcirois); catalan central (Gérone et Barcelone, salat, xipelle); dialectes baléarais et l'alghérois.
Occitan (occitano-roman)	gascon (et aranais), languedocien, provençal, auvergnat-limousin et alpin-dauphinois, creusois
Franco-provençal (gallo-roman)	franco-provençal (ou arpitan), beaujolais, bressan, dauphinois, forézien, fribourgeois, genevois, gruérien, lyonnais, savoyard, valaisan, valdotain, vaudois, etc ;
Français (gallo-roman)	**français** (off.), wallon, picard, normand, berrichon, champenois, franc-comtois, bourguignon, bourbonnais, tourangeau, angevin, poitevin, saintongeais, gallo, orléanais, etc.
Italien (italo-roman)	**italien** / florentin (off.), piémontais, lombard, ligure, émilien-romagnol, vénitien, istrien, toscanien, corse, sicilien, calabrien, lucanien, abruzzien, marches, pouilles, etc.; sarde (campidanien, logoudorien, gallurien)
Rhéto-roman	romanche (sursilvan, vallader, surmiran, sutsilvan et putèr), ladin, frioulan
Roumain (balkano-roman)	**daco-roumain** (off.), mégléno-roumain, macédo-roumain, istrio-roumain; dalmate (disparu)

Source : www.tlfq.ulaval.ca, l'Italie dans l'aménagement linguistique dans le monde, Leclerc J., Québec tlfq, Université de Laval.

Parmi les langues romanes on retrouve le français, l'italien, le roumain, le catalan, l'espagnol, l'occitan, le franco provençal, le rhéto-roman et le portugais. Voyons à présent

comment la fondation Émile Chanoux résume la situation en ce qui concerne le franco-provençal dans la Vallée d'Aoste.

Schéma n°3 – comment estimez-vous connaître le franco-provençal en pourcentage ?



Source : www.fondchanoux.org, sondage linguistique, 2002.

On constate de nouveau que nos calculs ne sont pas corrects, 61,89% de la population du Val d'Aoste comprend le franco-provençal et 45,27% parle le franco-provençal. L'italien a une marge en plus que le franco-provençal sur la population du Val d'Aoste. Quelle(s) autre(s) langue(s) trouve-t-on encore sur ce territoire ?

2.2.3. **Le français**

Selon le tableau sur les langues maternelles seul 1, 18 % de la population du val d'Aoste déclare parler le français comme langue maternelle.

Cependant, voici les réponses à la question « Comment estimez-vous connaître le français ? »

Tableau 15 – Compréhension du français dans le val d'Aoste

Q 1402a Comprendre FRA - Comment estimez-vous connaître le français ? Vous le comprenez:					
Sexe : Tous **Classe d'âge** : Toutes **Commune** : Toutes					
RESULTATS	**Occurrences**				
	pourcentage pondéré	pourcentage pondéré sans réponses nulles	occurrences brutes	pourcentage brut	occurrences pondérées
1) Assez bien	**39,26 %**	**40,55 %**	**2313**	**38,23 %**	**36042**
2) Bien	**39,10 %**	**40,38 %**	**2550**	**42,15 %**	**35893**
3) Peu	**12,95 %**	**13,37 %**	**730**	**12,07 %**	**11883**
4) Pas du tout	**5,52 %**	**5,70 %**	**272**	**4,50 %**	**5067**
5) Pas de réponse	**3,17 %**	**3,27 %**	**185**	**3,06 %**	**2907**
TOTAUX	6050 - 5865				

Source : www.fondchanoux.org, sondage linguistique, 2002.

En additionnant les réponses « assez bien », « bien » et « peu » de ce tableau, nous constatons qu'environ 91 % des personnes interrogées comprennent le français.

Tableau n°16 – pourcentage de la population parlant français dans le Val d'Aoste

Q 1402b Parler FRA - Comment estimez-vous connaître le français ? Vous le parlez:

Sexe : Tous

Classe d'âge : Toutes

Commune : Toutes

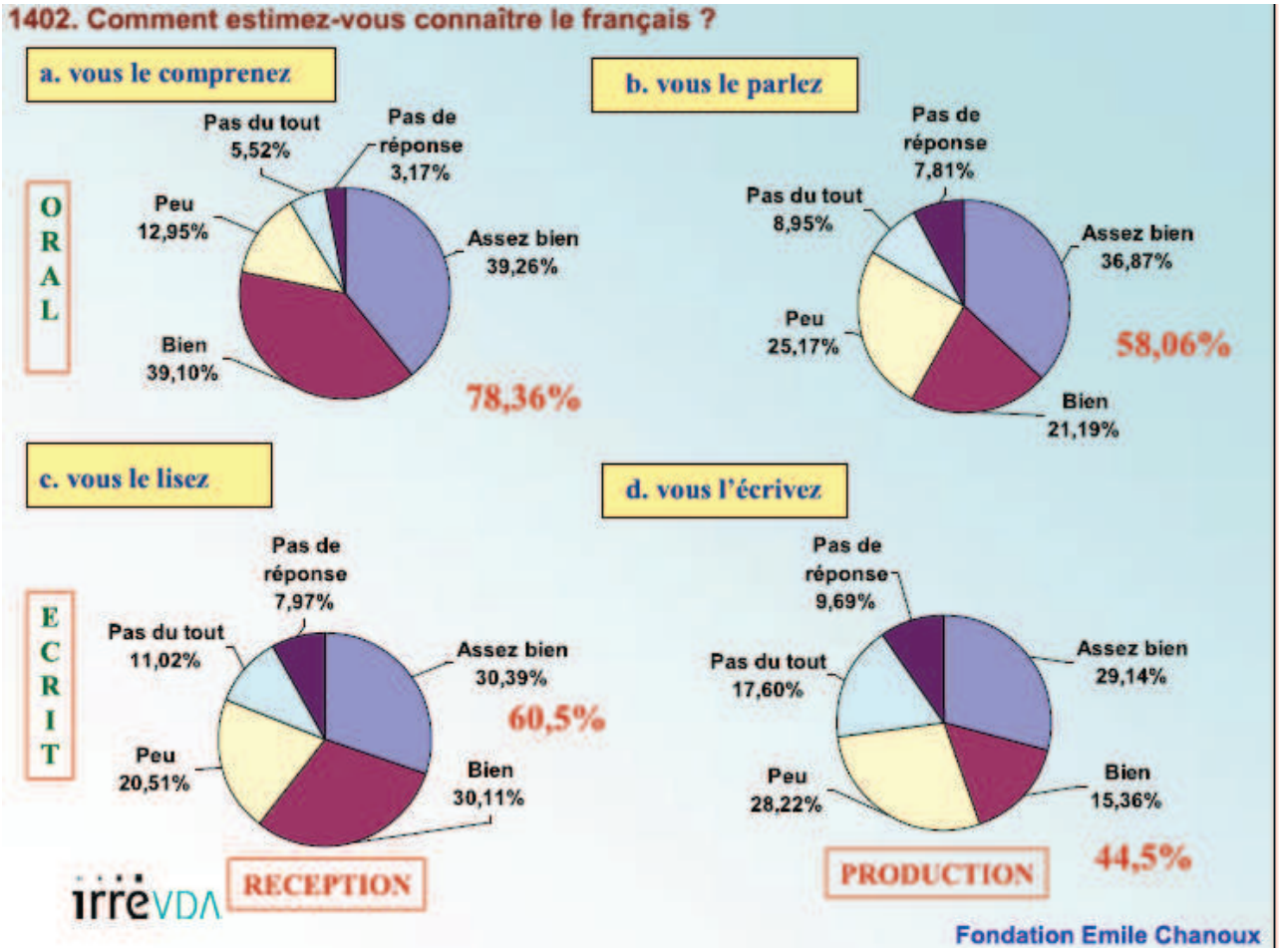
RESULTATS **Occurrences**

pourcentage pondéré	pourcentage pondéré	occurrences brutes	pourcentage brut	occurrences pondérées

		sans réponses nulles			s
1) Assez bien	**36,87 %**	**40,00 %**	**2317**	**38,30 %**	**33847**
2) Peu	**25,17 %**	**27,30 %**	**1480**	**24,46 %**	**23103**
3) Bien	**21,19 %**	**22,99 %**	**1349**	**22,30 %**	**19454**
4) Pas du tout	**8,95 %**	**9,71 %**	**468**	**7,74 %**	**8219**
5) Pas de réponse	**7,81 %**	**8,47 %**	**436**	**7,21 %**	**7169**
TOTAUX	6050 - 5614				

A partir des données de ce tableau, nous constatons que 36,87% de la population du Val d'Aoste parle français.

Schéma n°4 – Comment estimez-vous connaître le français ? (en pourcentage)



Source : www.fondchanoux.org, sondage linguistique, 2002.

On observe que 78,36% de la population de la Vallée d'Aoste déclare parler français et que 58,06% parle le français. Il y a donc un fossé entre ce que les gens disent et la réalité. L'Italien est toujours en première position. Cette langue est suivie du français, puis du franco-provençal. Mais il y a encore d'autres langues à étudier dans cette région.

2.2.4. **Le piémontais**

En revanche, selon le tableau suivant :

Tableau 17 – Connaissance du piémontais dans le Val d'Aoste

Q 1404 Connaissance PIE - Connaissez-vous le piémontais ?					
Sexe : Tous **Classe d'âge** : Toutes **Commune** : Toutes					
RESULTATS	**Occurrences**				
	pourcentage pondéré	pourcentage pondéré sans réponses nulles	occurrences brutes	pourcentage brut	occurrences pondérées
1) Oui	**50,66 %**	**51,99 %**	**3203**	**52,94 %**	**46500**
2) Non	**46,79 %**	**48,01 %**	**2696**	**44,56 %**	**42947**
3) Pas de réponse	**2,55 %**	**2,62 %**	**151**	**2,50 %**	**2344**
TOTAUX	6050 - 5899				

Source : www.fondchanoux.org, sondage linguistique, 2002.

Plus de 50 % de la population présente sur le territoire de cette région connaît le piémontais, une variété de dialecte italien.

Nous avons jusqu'à présent considéré les résultats de l'enquête uniquement du côté de la Vallée d'Aoste. Toutefois, l'enquête a aussi été faite dans la communauté Walser. Cela permet de noter la présence d'une autre langue : le Walser.

2.2.5. **Le Walser**

C'est une variété dialectale de l'allemand parlé en Suisse. Nous pouvons voir sa répartition dans le tableau qui suit,

Tableau 18 – Le Walser en tant que langue maternelle dans le Val d'Aoste

Q 0301 Langue maternelle - Quelle est votre langue maternelle ?					
Sexe : Tous **Classe d'âge** : Toutes **Commune** : Gressoney-La-Trinité, Gressoney-Saint-Jean, Issime					
RESULTATS	**Occurrences**				
	pourcentage pondéré	pourcentage pondéré sans réponses nulles	occurrences brutes	pourcentage brut	occurrences pondérées
1) Italiano	**68,09 %**	**71,31 %**	**136**	**67,33 %**	**829**
2) Titsch/Töitschu/Walser	**16,98 %**	**17,78 %**	**36**	**17,82 %**	**207**
3) Pas de réponse	**4,54 %**	**4,75 %**	**8**	**3,96 %**	**55**
4) Patois/Patoué/Dialetto	**3,79 %**	**3,97 %**	**7**	**3,47 %**	**46**
5) Autre	**2,40 %**	**2,51 %**	**5**	**2,48 %**	**29**
6) Italiano - Titsch/Töitschu/Walser	**1,82 %**	**1,91 %**	**4**	**1,98 %**	**22**
7) Français	**1,22 %**	**1,28 %**	**3**	**1,49 %**	**15**
8) Piemontese	**0,66 %**	**0,69 %**	**2**	**0,99 %**	**8**
9) Francoprovençal	**0,50 %**	**0,53 %**	**1**	**0,50 %**	**6**
TOTAUX	202 - 194				

Source : www.fondchanoux.org, sondage linguistique, 2002.

Ainsi, presque 17 % de la population du Val d'Aoste déclare parler le Walser en tant que langue maternelle.

Ainsi, en terme de locuteurs, l'italien se classe en première position, en deuxième le français, en troisième le franco-provençal, en quatrième le piémontais, puis le Walser.

Aux côtés de ces langues majoritairement présentes, d'autres, plus minoritaires existent :

> « *On estime également que 30 % de la population valdôtaine est née en dehors de la Région autonome. Il s'agit d'une immigration due en grande partie à la création d'industries nouvelles, notamment la sidérurgie, et d'un réseau routier plus moderne. La langue des «nouveaux arrivants» est généralement l'italien, mais certains parlent l'arabe marocain, le roumain, l'albanais, l'arabe tunisien, le portugais ou l'espagnol* »

Cette classification a-t-elle une influence sur le statut des langues ? Nous nous en rendrons compte dans le chapitre suivant.

2.3. Les langues de la Sicile

Analysons maintenant le tableau qui suit :

Tableau 19 – les langues de la Sicile

Langue parlée	**%**	**Localisation**
Sicilien et **italien**	91 %	Toute l'île
Italien (seulement)	8 %	Toute l'île
Albanais méridional	1,6 %	Palerme

Source : www.tlfq.ulaval.ca, l'Italie dans l'aménagement linguistique dans le monde, Leclerc J., Québec tlfq, université de Laval, visité le 25/09/2012.

La Sicile fonctionne comme une région ordinaire au niveau linguistique puisque les langues parlées sont l'italien et le dialecte sicilien. On note que seuls 8 % des siciliens ne parlent qu'italien. Ceci rejoint notre discours sur les dialectes et leur forte utilisation sur le territoire italien, en particulier dans le Sud. Cela influence-t-il le statut de la langue dans cette région ? Nous répondrons à cette question dans le chapitre suivant.

2.4. Les langues de la Sardaigne

Nous trouverons dans ce tableau les langues parlées en Sardaigne :

Tableau 20 – les langues de la Sardaigne

Ethnie	Pourcentage	Langue parlée	Affiliation	Localisation
Sardes	81 %	sarde et italien	langue romane	Toute l'île
Italiens	16,3 %	italien (seulement)	langue romane	Toute l'île
Catalans	1,7 %	catalan (et italien)	langue romane	Alghero
Tabasquins	1 %	tabarquin (et italien)	langue romane	Sant'Antioco

Source : www.tlfq.ulaval.ca, l'Italie dans l'aménagement linguistique dans le monde, Leclerc J., Québec tlfq, université de Laval, visité le 25/09/2012.

Selon ce tableau, la majorité de la population sarde, parle le sarde et l'italien (81 %). Par ailleurs, une partie de la population (dans la ville d'Alghero) parle le catalan.

Une enquête concernant l'emploi des langues à Alghero a été réalisée en 2004. Nous nous sommes appuyés sur les résultats de cette enquête.

A l'analyse des donnée portant sur la compréhension de la langue, les résultats sont les suivants :

Tableau 21 – Population sarde et compréhension orale du catalan

Population selon la compréhension orale du catalan à Alghero. 2004. Total, sexe et groupe d'âge. Pourcentage

		Oui	Non	**Total**
Sexe	Hommes	92,8	7,2	**100,0**
	Femmes	87,7	12,3	**100,0**
Groupe d'âge	De 18 à 29 ans	86,6	13,4	**100,0**
	De 30 à 44 ans	90,5	9,5	**100,0**
	De 45 à 64 ans	92,9	7,1	**100,0**
	De 65 ans et plus	87,2	12,8	**100,0**

Total	**90,1**	**9,9**	**100,0**

Source : www.gencat.net/presidencia/llengcat Enquesta d'usos lingüístics a l'Alguer 2004, secrétaire de politique linguistique

Le tableau souligne que 90 % de la population comprend le catalan.

Les résultats pour le sarde sont :

Tableau 22 - Population sarde et compréhension orale du sarde

Population selon la compréhension orale du sarde à Alghero. 2004. Total, sexe et groupe d'âge. Pourcentage

		Oui	Non	**Total**
Sexe	Hommes	74,6	25,4	**100,0**
	femmes	64,9	35,1	**100,0**
Groupe d'âge	De 18 à 29 ans	47,6	52,4	**100,0**
	De 30 à 44 ans	71,8	28,2	**100,0**
	De 45 à 64 ans	78,3	21,7	**100,0**
	De 65 ans et plus	74,7	25,3	**100,0**
Total		**69,6**	**30,4**	**100,0**

Source : www.gencat.net/presidencia/llengcat Enquesta d'usos lingüístics a l'Alguer, 2004, secrétaire de politique linguistique.

Le tableau met en évidence le fait que 69 % de la population de cette région comprend le sarde.

Tableau 23 – Population sarde selon la langue maternelle

Population selon la langue maternelle. Alghero 2004
Total, sexe et groupe d'âge. Pourcentage

		Italie	Alghero	Sarde	Autres	**Total**
Sexe	Homme	57,4	25,8 1	1,0	5,8	**100,0**
	Femmes	60,9	19,3	13,5	6,3	**100,0**
Groupe d'âge	De 18 à 29 ans	89,8	4,7	4,4	1,1	**100,0**
	De 30 à 44 ans	78,6	12,2	4,0	5,2	**100,0**
	De 45 à 64 ans	42,0	32,0	17,6	8,4	**100,0**
	De 65 ans et plus	22,6	43,2	25,5	8,7	**100,0**
Total		**59,2**	**22,4**	**12,3**	**6,1**	**100,0**

Source : www.gencat.net/presidencia/llengcat Enquesta d'usos lingüístics a l'Alguer 2004, secrétaire de politique linguistique.

En revanche, selon le tableau qui précède, environ 59,2% affirment parler l'italien comme langue maternelle, contre 22,4% pour le catalan et 12,3% pour le sarde.
De plus, selon le tableau n°20, une minorité parlant le tabarquin (une forme régionale de ligure) est présente dans l'archipel des Sulcis (province de Carbonia-Iglesias).

Les langues de la Sardaigne sont par ordre décroissant en termes numériques, l'Italien et son dialecte sarde, le catalan et le tabarquin. Cela influence-t-il le statut des langues dans cette région ? Nous allons répondre à cette question dans notre chapitre suivant.

2.5. Les langues du Frioul-Vénétie Julienne

Etudions un nouveau tableau :

Tableau 24 – Répartition démolinguistique du Frioul-Vénétie Julienne

province	Population totale (2005)	Italien	Friulan	Slovène
Gorizia	141 088	99 184 (70,3 %)	34 707 (24,6 %)	10 440 (7,4 %)
Pordenone	299 640	161 206 (53,8 %)	110 866 (37 %)	7 491 (2,5 %)
Trieste	240 332	218 702 (91 %)	4 085 (1,7 %)	17 063 (7,1 %)
Udine	520 843	113 022 (21,7 %)	390 111 (74,9 %)	17 187 (3,3 %)
TOTAL	1 210 913 (100 %)	647 838 (53,5 %)	520 692 (43,0 %)	56 912 (4,7 %)

Source : www.tlfq.ulaval.ca l'Italie dans l'aménagement linguistique dans le monde, Leclerc J., Québec tlfq, université de Laval, visité le 25/09/2012.

On constate que 53,5% de la population de cette région déclare parler l'italien en tant que langue maternelle contre 43% pour le friolan et 4,7% pour le slovène.
Les langues présentes sur ce territoire semblent être l'italien, le friolan et le slovène.

Cependant, si on étudie l'article 2 de la Loi régionale n° 5 du 17 février 2010 :

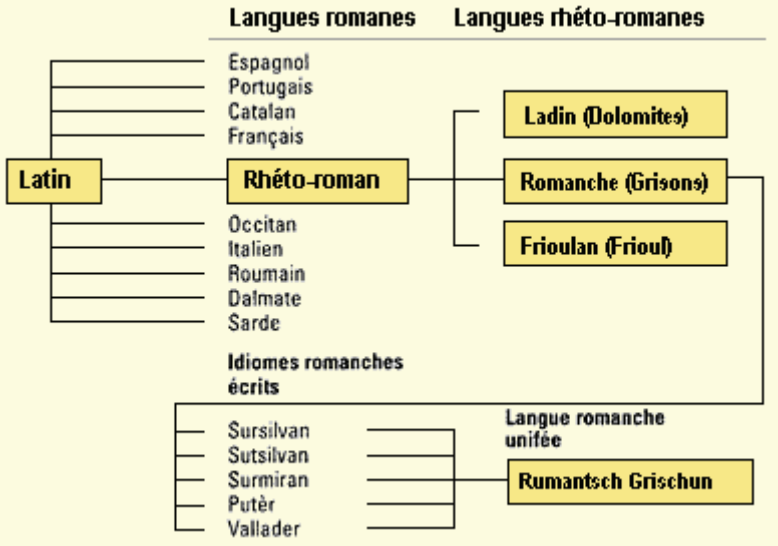
«Ai fini della presente legge, sono oggetto di valorizzazione i dialetti di origine veneta nelle seguenti espressioni: il triestino, il bisiaco, il gradese, il maranese, il muggesano, il liventino, il veneto dell'Istria e della Dalmazia, nonche' il veneto goriziano, pordenonese e udinese»

(Aux fins de la présente loi, font l'objet de valorisation les dialectes d'origine vénitienne dans les expressions suivantes: le triestino (triestin), le bisiaco, le gradese, le maranese, le muggesano, le liventino, le vénitien de l'Istrie et de la Dalmatie, ainsi que le vénitien de Gorizia, de Pordenone et d'Udine)

On comprend alors que lorsque Leclerc établit la catégorie linguistique « italien », il englobe les dialectes qui sont parlés sur ce territoire.

Il est nécessaire d'apporter une petite précision concernant le frioulan :

Schéma n° 5 - Situation des langues rhéto-romanes parmi les langues romanes



Source : www.tlfq.ulaval.ca l'Italie dans l'aménagement linguistique dans le monde, Leclerc J., Québec tlfq, Université de Laval, visité le 25/09/2012.

Il s'agit d'une langue rhéto-romane (sous-groupe des langues romanes).

Rappelons aussi que selon le tableau 25 :

Tableau 25 – les langues slaves

Groupes	Langues
Slave de l'Ouest (occidental)	polabe† (langue morte) polonais, tchèque, slovaque, sorabe
Slave du Sud (méridional)	slavon (langue morte) serbe, croate, monténégrin, bosniaque, slovène, bulgare, macédonien
Slave de l'Est (oriental)	russe, biélorusse, ukrainien (et ruthène)

Source : www.tlfq.ulaval.ca l'Italie dans l'aménagement linguistique dans le monde, Leclerc J., Québec tlfq, Université de Laval, visité le 25/09/2012.

Le slovène est donc une langue slave.

Par ailleurs d'autres langues manquent au tableau initial sur la situation démolinguistique du Frioul:

Tableau 26 - Répartition ethnique de la population du Frioul-Vénétie Julienne

Ordre	Ethnie	Affiliation	Pourcentage	Langues parlées	Province
1	Italiens	langue romane	43 % - 53 %	italien + vénitien	Trieste, Gorizia, Pordenone
2	Frioulans	langue rhéro-romane	42 % - 50 %	frioulan + italien	Udine, Gorizia, Pordenone
3	Slovènes	langue slave	5,8 % - 10 %	slovène + italien + frioulan	Trieste, Gorizia
4	Cimbres	langue germanique	0,2 %	cimbre + allemand + italien	Udine (Timau, Sauris)
5	Carinthiens	langue germanique	0,1 %	carinthien + allemand + italien + frioulan	Udine (Tarvisio)

Source : www.tlfq.ulaval.ca l'Italie dans l'aménagement linguistique dans le monde, Leclerc J., Québec tlfq, Université de Laval, visité le 25/09/2012.

On note avant tout la présence de trois autres minorités linguistiques (l'allemand, le Cimbre et le carinthien) et on constate que certains habitants sont bilingues (italien/vénétien par exemple) et d'autres trilingues (comme cimbre / allemand / italien) voir quadrilingues (carinthien / italien / allemand / frioulan).

Les langues majoritaires sont l'italien, l'allemand et le frioulan. Cela influence-t-il le statut de ces langues dans cette région ? Nous allons le voir dans le chapitre 3 de cette première partie.

2.6. La situation démolinguistique du Trentin-Haut-Adige

Selon le paragraphe 2 de l'article 116 de la constitution italienne :

> ***«2.*** *La Regione Trentino-Alto Adige/Südtirol è costituita dalle Province autonome di Trento e Bolzano.»*
>
> **(2.** La région autonome du Trentin-Haut-Adige/Südtirol se compose des provinces autonomes du Trentin et de Bolzano.)

Il énonce que la région du Trentin-Haut-Adige se compose de deux provinces autonomes : Trento/Trente au sud et Bolzano/Bolzen au nord.

Ceci va expliquer la diversité linguistique présente dans cette région.

2.6.1. **Bolzano**

Prenons par la suite le tableau suivant :

Tableau 27 – Les groupes linguistiques de Bolzano

Groupe linguistique	1880	1890	1900	1910	1921	1945	1961	1971	1981	1991	2001
Allemand	90,60 %	89,00 %	88,80 %	89,00 %	75,90 %	61,60 %	62,20 %	62,90 %	64,90 %	67,99 %	69,15 %
Italien	3,40 %	4,50 %	4,00 %	2,90 %	10,60 %	35,00 %	34,30 %	33,30 %	28,70 %	27,65 %	26,47 %
Ladin	4,30 %	4,30 %	4,00 %	3,80 %	3,90 %	3,40 %	3,40 %	3,70 %	4,10 %	4,36 %	4,37 %

Source : www.tlfq.ulaval.ca l'Italie dans l'aménagement linguistique dans le monde, Leclerc J., Québec tlfq, Université de Laval, visité le 25/09/2012.

En 2001, 69,15 % de la population de Bolzano parlait l'allemand comme langue maternelle, contre 26,47 % de l'italien comme langue maternelle. On suppose que cette forte majorité a influencé le choix de la langue officielle, même si elle diminue avec le temps.
On note aussi la présence d'une minorité linguistique : le ladin (langue rhéto-romane).

2.6.2. **Trente**

A Trente, la situation est beaucoup plus simple, puisqu'il y a une forte présence d'italophones qui parlent aussi le dialecte du Trentin.

Nous avons jusqu'à présent fait une simple liste des langues qui se côtoient dans les régions à statut spécial. Et, pour reprendre le terme fort intéressant de Gasquet-Cyrus M. et Petitjean C. nous avons observé leur « poids »[16]. Des questions se posent alors : Comment les régions se sont-elles organisées pour permettre à ces langues de vivre ensemble ? Quel statut donnent-elle à leurs langues ? Quelle est la langue officielle de chaque région? Y-a-t-il une loi qui protège les autres langues ? En premier lieu, nous allons examiner la langue officielle de chacune de ces régions.
Nous supposerons que les langues présentes majoritairement sur chacun des territoires détermineront le choix de la langue officielle. Vérifions, dans le chapitre qui suit, si notre hypothèse est correcte : la présence des différentes langues et le « poids » qu'elles possèdent déterminent le statut de ces langues.

[16] Gasquet-Cyrus M. et Petitjean C., *Le poids des langues : Dynamiques, représentations, contacts, conflits*, l'Harmattan, Paris, 2009, 327 p

3. Troisième chapitre

Le Statut des langues en Italie

3.1. Généralités

3.2. Le statut de langue officielle

3.3. La langue de la Justice

3.4. La langue de l'administration

3.5. La langue de la justice et de l'administration du Val d'Aoste

3.6. La langue de la justice et de l'administration du Frioul-Vénétie Julienne

3.7. La langue de la justice et de l'administration du Trentin-Haut-Adige

3.8. La langue de l'enseignement

3.9. La difference avec la France

3.1. Généralités

L'italien est la langue de la république italienne, mais c'est seulement en 1999 que la loi 482 intitulée « *Normes concernant la protection des minorités linguistiques historiques* » mentionne dans son premier article la langue officielle de l'Italie : « *La lingua ufficiale della Repubblica è l'italiano*. » (La langue officielle de la République est l'italien). Pour la première fois, il est écrit noir sur blanc que la République valorise le patrimoine linguistique et culturel de la langue italienne tout en promouvant les langues et les cultures protégées par cette loi. Elle reflète donc la liberté linguistique et le plurilinguisme présent sur le territoire italien.

La constitution italienne de 1948, quant à elle, ne mentionnait pas la langue de l'État. Toutefois, le 28 mars 2007, la Chambre des Députés a approuvé la proposition de loi constitutionnelle (présentée le 24 octobre 2006) modifiant l'article 12 de la Constitution qui reconnaît l'italien comme langue officielle de la République : « *L'italiano è la lingua ufficiale della Repubblica nel rispetto delle garanzie previste della Costituzione e delle leggi costituzionali*. » (Cette modification n'est pas encore intégrée dans la version en ligne de la Constitution. En effet à l'article 12 nous trouvons uniquement le texte suivant : « *La bandiera della Repubblica è il tricolore italiano : verde, bianco e rosso, a tre bande verticali di eguali dimensioni* » [Le drapeau de la République est le drapeau tricolore italien : vert, blanc et rouge]. Le site doit être mis à jour).

L'italien est donc la langue officielle de l'Italie, mais hormis les lois régionales dont nous parlerons par la suite, aucune disposition juridique n'est consacrée à l'utilisation de la langue italienne.

En Italie, c'est *l'Accademia della Crusca*[17], fondée par Lionardo Salviati en 1582, (*l'Accademia* est donc antérieure à l'Académie française[18]), qui va poser les bases de la

[17] www.accademiadellacrusca.it

[18] C'est l'académie qui prend en charge le travail normatif de la langue française ; Rappelons qu'en France, c'est sous Louis XIV que le français se normalise grâce à la fondation par Richelieu de l'Académie Française en 1635. Selon l'histoire de l'Académie Française publiée sur son site, « *la mission qui lui fut assignée à l'origine était de fixer la langue française, de lui donner des règles, de la rendre pure et compréhensible par tous*. » Suivant l'article 24 de ses statuts et règlements, elle doit « *travailler avec tout le soin et toute la diligence possible à donner des règles certaines à notre langue et à la rendre pure, éloquente et capable de traiter les arts et les sciences*. » En effet, jusqu'alors le français ne possédait pas d'orthographe fixée. La centralisation politique qui concentre le pouvoir à Paris permet au dialecte de l'Île-de-France de devenir la langue de Paris, qui par la suite se substituera au latin dans toute la France. L'Académie Française dote en 1694 le français d'une orthographe officielle. Elle distingue ainsi la graphie du i et du j, du u et du v ; elle élimine les consonnes superflues et établit une transcription phonétique

langue. « Salviati donne un nouveau sens à la Crusca, une image symbolique : il attribue à l'Academia « *lo scopo di separare il fior di farina [la buona lingua] dalla crusca* ». (Il fixe pour objectif à l'Académie de séparer la fleur de la farine [la bonne langue] du son). Il privilégie le florentin vulgaire, modèle des auteurs du XIV^{ème} siècle. L'Accademia codifie et normalise l'italien à travers la rédaction de dictionnaires.

Peu avant le Risorgimento, en 1811, l'Accademia est reconstituée et chargée de la révision du dictionnaire, de la conservation de la pureté de la langue et de l'examen des œuvres présentées au concours littéraire. La correction et l'ajout de termes nouveaux aboutissent à la publication d'un nouveau dictionnaire en 1817. Selon le deuxième article du « *Statuto dell'Accademia della Crusca »* de 1986, son activité scientifique se développe dans les centres de recherche suivants :

- Le centre d'étude de philologie italienne (qui se consacre à l'étude et la critique des textes anciens et des écrivains italiens),
- Le centre d'étude de lexicographie italienne (dont la mission est de promouvoir les études sur le lexique italien et la rédaction d'œuvres lexicographiques),
- Le centre d'étude de grammaire italienne (qui se donne pour objectif de promouvoir l'étude de la grammaire historique, descriptive et normative de l'italien).

Aujourd'hui, l'Accademia della Crusca assure trois fonctions :

- Elle soutient l'activité scientifique et la formation de nouveaux chercheurs dans le domaine de la linguistique et de la philologie italienne grâce à ses centres spécialisés et à sa collaboration avec les universités.
- Elle développe et diffuse les recherches en histoire de la langue italienne.
- Elle collabore avec les principaux instituts des pays étrangers, avec les institutions gouvernementales italiennes et avec l'Union européenne pour une politique favorable au plurilinguisme sur le territoire italien.
-

Le travail élaboré par l'Accademia en Italie ou par l'Académie en France est un travail de codification de la langue. Il s'agit d'une intervention politique complexe, dont le but est de créer un ensemble de référence des usages linguistiques, par exemple en

---

appropriée. Ces distinctions figurent dans la première édition de son dictionnaire remis au roi le 24 août 1694. En effet, l'article 26 des Statuts et Règlements de l'Académie prévoit la normalisation du français au moyen de l'élaboration d'» un Dictionnaire, une Grammaire, une Rhétorique et une Poétique ». Le dictionnaire paraît donc en 1694, la grammaire est publiée en 1932, en revanche la rhétorique et la poétique ne sont jamais parues.

élaborant un système d'écriture ou un alphabet afin de développer par la suite des grammaires, des lexiques, des manuels d'enseignement… Ce n'est qu'alors que l'usage de la langue peut s'étendre à l'ensemble de la société. En France et en Italie, cette tâche a été confiée à deux institutions, respectivement l'Académie Française et l'Accademia della Crusca.

3.2. Le statut de langue officielle

Une langue officielle est une langue institutionnelle « adoptée par un État ou un groupe d'États » et utilisée dans le domaine administratif, dans les secteurs commerciaux et législatifs, ainsi que dans la justice et l'éducation. Comme le précise Cuq, *« un même État peut se doter de deux langues officielles »*[19], voire plus, que l'on appelle langues co-officielles.

Selon l'Organisation Internationale de la Francophonie (l'OIF), le français a le statut de langue officielle ou co-officielle dans trente-deux États et gouvernements membres de l'OIF (Belgique, France, Canada…). En revanche, l'italien n'a le statut de langue officielle que dans sept Etats (Italie, Suisse, Saint-Marin, Vatican, comitat d'Istrie en Croatie, ainsi que dans les villes de Koper, Izola et Piran en Slovénie,).

Cependant sur le territoire italien la situation de la langue italienne n'est pas aussi simple que cela. Les régions à statut spécial compliquent le statut des langues en Italie. Pour cela, un corpus de lois régionales nous a permis d'arriver aux conclusions qui suivent.

3.2.1. **La Sicile et la Sardaigne**

En ce qui concerne la Sicile et la Sardaigne, aucune mention de la langue n'est faite dans le statut d'autonomie de ces régions. Rappelons que les langues majoritairement utilisées dans ces régions sont l'italien et les dialectes sicilien et sarde. Dans ces cas-là, la langue nationale l'emporte. La langue officielle de la Sicile et de la Sardaigne est l'italien.

3.2.2. **Le Frioul-Vénétie Julienne**

L'article 3 du statut d'autonomie (Loi constitutionnelle du 31 janvier 1963) traite de la question linguistique :

[19] J.P.Cuq. *Dictionnaire de didactique du français : langue étrangère et seconde*. CLE-International, 2003.

«Nella Regione è riconosciuta parità di diritti e di trattamento a tutti i cittadini, qualunque sia il gruppo linguistico al quale appartengono, con la salvaguardia delle rispettive caratteristiche etniche e culturali»

(Dans la région, il est reconnu à tous les citoyens une parité de droit et de traitement, quel que soit le groupe linguistique auquel ils appartiennent, ainsi que la sauvegarde de leurs caractéristiques ethniques et culturelles respectives).

Aucune allusion à la langue officielle n'est faite. Rappelons que les langues majoritaires sont l'italien et le frioulan (qui dérive de l'italien), donc la langue officielle est encore une fois l'italien, la langue de la nation.

3.2.3. **La Vallée d'Aoste**

Dans la Vallée d'Aoste, les langues majoritaires sont l'italien, le français et le franco provençal. Quelle est alors la langue officielle ?

Le bilinguisme de la région remonte au temps d'Emmanuel Philibert, qui pour se démarquer de la France, adopte l'italien de Toscane pour la ville de Nice et le Piémont, et le français pour la Savoie.

C'est après la proclamation de l'Edit de Villers-Cotterêts par François Ier (qui officialise en 1539 le français sur le territoire français) qu'Emmanuel-Philibert proclame l'Edit de Rivoli (22 septembre 1561) et remplace ainsi officiellement le latin par le français :

« Faisons scavoir qu'ayant toujours et de tout tems esté la langue françoise en nostre pais et duché d'Aoste, plus commune et generale que point d'aultre, et ayant le peuple et sujects dudict pais adverti et accoustumé de parler ladicte langue plus aisement que toute aultre, aurions entendu que, non obstant nos dicts statuts et ordonnances, aulcuns désobeissants usent en leurs procedures, tant de justice que d'aultres, de la langue latine laquelle, oultre ce qu'ils ne la scavent pas user parfaictement, n'est si intelligible au peuple comme la langue françoise, à cette cause avons voulu par ces présentes dire et déclarer, disons et declarons nostre vouloir estre resolument que audict pais et duché d'Aouste nulle personne quelle qu'elle soit, ait à user, tant ès procedures et actes de justice que à tous contracts, instruments enquestes et aultres semblables choses, d'aultre langue que françoise, à peine de nullité desdicts contracts et procedures et de cent livres d'amende à toutes deux les parties contrahentes et playdantes à ce contrevenantes. »

Au cours de l'histoire, le français occupe à une place importante par rapport à l'italien. En effet, dans le statut de la Vallée d'Aoste (Loi constitutionnelle n°4 du 26 février 1948), une partie spécifique est dédiée aux langues et à l'enseignement.
L'article 38 de ce statut énonce le bilinguisme de la Vallée d'Aoste :

Nella Valle d'Aosta la lingua francese è parificata a quella italiana.

Dans la Vallée d'Aoste, la langue française est égale à la langue italienne. La région possède deux langues officielles : le français et l'italien.

3.2.4. **. Le Trentin haut Adige**

De par sa division territoriale, nous avons vu que les langues en présence varient entre la province de Trentin et la province de Bolzano.
L'article 99 du Statut de la région 31 janvier 2001précise :
«Nella regione la lingua tedesca è parificata a quella italiana che è la lingua ufficiale dello Stato. La lingua italiana fa testo negli atti aventi carattere legislativo e nei casi nei quali dal presente Statuto è prevista la redazione bilingue».
(Dans la Région, la langue allemande est à parité avec l'italien, qui est la langue officielle de l'État. La langue italienne prévaut dans les actes ayant caractère législatif et dans les cas où le présent Statut prévoit une rédaction bilingue).
Ainsi, l'italien est la langue officielle du Trentin et de Bolzano de même que l'allemand dans la province de Bolzano et dans les localités où vivent les minorités linguistiques allemandes dans la province du Trentin.
La langue officielle est l'italien sur tout le territoire italien. Toutefois, le bilinguisme officiel existe dans les régions de la Vallée d'Aoste et de Trentin-Haut-Adige où respectivement le français et l'allemand sont co-officiels avec l'italien.
Qu'en est-il des autres langues ? Existe-t-il une protection pour les minorités ?

3.2.4. Les langues minoritaires

Outre la loi du 15 décembre n°482, dont nous avons parlé par rapports aux minorités linguistiques présentes sur le territoire italien, d'autres lois protègent les minorités.

On peut prendre comme exemple l'article 6 de la constitution qui énonce que

> *«La Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche».*
>
> (La République protège par des mesures appropriées les minorités linguistiques).

Ou bien l'article 1 et 2 de L.R. n°26 du 15 octobre 1997 :

Article 1

«1) *La Regione Autonoma della Sardegna assume l' identità culturale del popolo sardo come bene primario da valorizzare e promuovere e individua nella sua evoluzione e nella sua crescita il presupposto fondamentale di ogni intervento volto ad attivare il progresso personale e sociale, i processi di sviluppo economico e di integrazione interna, l' edificazione di un' Europa fondata sulla diversità nelle culture regionali.*

2) *A tal fine garantisce, tutela e valorizza la libera e multiforme espressione delle identità, dei bisogni, dei linguaggi e delle produzioni culturali in Sardegna, in conformità ai principi ispiratori dello Statuto speciale.»*

Article 2

«1) *Ai sensi della presente legge la Regione assume come beni fondamentali da valorizzare la lingua sarda - riconoscendole pari dignità rispetto alla lingua italiana - la storia, le tradizioni di vita e di lavoro, la produzione letteraria scritta e orale, l' espressione artistica e musicale, la ricerca tecnica e scientifica, il patrimonio culturale del popolo sardo nella sua specificità e originalità, nei suoi aspetti materiali e spirituali.*

2) *La Regione considera tale impegno parte integrante della sua azione politica e lo conforma ai principi della pari dignità e del pluralismo linguistico sanciti dalla Costituzione e a quelli che sono alla base degli atti internazionali in materia, e in particolare nella Carta europea delle lingue regionali e minoritarie del 5 novembre 1992, e nella Convenzione quadro europea per la protezione delle minoranze nazionali del 1 febbraio 1995».*

(Article 1 :

1) La Région autonome de la Sardaigne assume l'identité culturelle du peuple sarde comme un bien important à valoriser et à promouvoir, et détermine dans son évolution et dans sa croissance la fondation fondamentale de toute intervention destinée à développer le progrès personnel et social, le progrès du développement économique et de l'intégration interne, et se donne comme perspective d'édifier une Europe fondée sur la diversité des cultures régionales.

2) À cette fin, il garantit, défend et valorise l'expression libre et multiforme des identités, besoins, langages et productions culturelles en Sardaigne, conformément aux principes inspirés par le Statut spécial.

Article 2

1) Au sens de la présente loi, la Région conçoit comme lun bien fondamental la valorisation de la langue sarde - en lui reconnaissant la parité avec l'italien - de l'histoire, des traditions de vie et de travail, de la production littéraire écrite et orale, de l'expression artistique et musicale, de la recherche technique et scientifique, du patrimoine culturel du peuple sarde dans sa spécificité et son originalité, dans ses aspects matériels et spirituels.

2) La Région considère cet engagement comme une partie intégrale de son action politique et le rend conforme aux principes de la parité et du plurilinguisme sanctionnés par la Constitution et à ceux qui sont à la base des normes internationales en la matière et, en particulier, dans la *Charte européenne des langues régionales et minoritaires* du 5 novembre 1992 ainsi que dans la *Convention-cadre pour la protection des minorités nationales* du 1er février 1995).

Il s'agit bien plus d'une protection linguistique du sarde puisqu'elle lui reconnait une parité à l'italien au vu de son histoire, sa littérature, son patrimoine culturel…

La liste des lois pour la protection des minorités linguistiques est longue ; entre les lois nationales et les lois régionales, il y aurait tout un travail de recension à faire. Etant donné

que ce n'est pas le but de notre thèse, nous allons simplement nous interesser aux limites de l'action des régions concernant la protection de leurs langues et cultures en citant la loi régionale n°58 du 9 novembre 1988 qui attribue une prime au bilinguisme :

> *« Al personale di ruolo e non di ruolo dipendente dell'Amministrazione regionale, che ai sensi delle vigenti disposizioni di legge abbia superato la prova di accertamento della conoscenza della lingua francese, è attribuita un'indennità speciale di bilinguismo cumulabile con tutte le altre indennità nelle seguenti misure mensili lorde per il periodo compreso fra il 1° gennaio 1986 ed il 4 settembre 1986.»*
>
> (Au personnel titulaire et non titulaire employé dans l'Administration régionale qui, aux sens des dispositions en vigueur de la loi, a réussi l'épreuve de vérification de la connaissance de la langue française, il est attribué une prime spéciale de bilinguisme cumulable avec toutes les autres primes avant les mesures mensuelles ultérieures pour la période comprise entre le 1er janvier 1986 et le 4 septembre 1986).

3.3. La langue de la justice

Afin d'analyser le choix linguistique des tribunaux, nous avons élaboré un corpus basé sur les lois nationales et régionale.

Sur le plan juridique, l'italien, étant la langue officielle nationale, reste la langue des tribunaux. Attention toutefois aux articles 122 et 123 du code civil de 1940 :

> *«Articolo 122*
>
> *Uso della lingua italiana - Nomina dell'interprete*
>
> *1. In tutto il processo è prescritto l'uso della lingua italiana.*
>
> *2. Quando deve essere sentito chi non conosce la lingua italiana, il giudice può nominare un interprete.*
>
> *3. Questi, prima di esercitare le sue funzioni, presta giuramento davanti al giudice di adempiere fedelmente il suo ufficio.*
>
> *Articolo 123*

Nomina del traduttore

Quando occorre procedere all'esame di documenti che non sono scritti in lingua italiana, il giudice può nominare un traduttore, il quale presta giuramento a norma dell'articolo precedente.»

(Article 122

Emploi de la langue italienne - Désignation de l'interprète

1. Durant toute la procédure, l'emploi de la langue italienne est prescrit.

2. Lorsque quelqu'un qui ne connaît pas l'italien doit comparaître, le juge peut désigner un interprète.

3. Tout interprète, avant d'exercer ses fonctions, doit prêter serment devant le juge qu'il s'acquittera fidèlement de ses obligations.

Article 123

Désignation du traducteur

Lorsque qu'il est nécessaire de procéder à l'examen des documents qui ne sont pas rédigés en italien, le juge peut désigner un traducteur qui a prêté serment, conformément à l'article précédent.)

Cette loi autorise l'accès à un interprète si nécessaire et ce même si « l'emploi de la langue italienne est prescrit ».

3.4. La langue de l'administration

En ce qui concerne l'administration, la langue officielle reste la langue nationale.

Si la langue de l'administration est l'italien, l'article 8 de la Loi n°482/99 quand à lui souligne l'usage des langues protégées :

«Nei comuni di cui all'articolo 3, il consiglio comunale può provvedere, con oneri a carico del bilancio del comune stesso, in mancanza di altre risorse disponibili a questo fine, alla pubblicazione nella lingua ammessa a tutela di atti ufficiali dello Stato, delle regioni e degli enti locali nonché di enti pubblici non

territoriali, fermo restando il valore legale esclusivo degli atti nel testo redatto in lingua italiana».

(Dans les municipalités mentionnées à l'article 3, le conseil municipal peut se charger de l'application dans la langue déclarée sous protection des actes officiels de l'État, de ceux des régions et des instances locales ou publiques territoriales, si la municipalité assume les frais et que d'autres ressources ne sont disponibles. La valeur juridique exclusive des actes dans le texte rédigé en langue italienne demeurera alors la même).

C'est pourquoi, le Décret du président de la République, n° 345, du 2 mai 2001 prévoit un bureau spécial pour les citoyens parlant une langue protégée :

«Uso orale e scritto delle lingue ammesse a tutela negli uffici delle pubbliche amministrazioni

1) In attuazione dell'articolo 9 della legge, gli uffici delle pubbliche amministrazioni, nei comuni di cui all'articolo 3 della legge medesima, istituiscono almeno uno sportello per i cittadini che utilizzano la lingua ammessa a tutela e possono prevedere indicazioni scritte rivolte al pubblico, redatte, oltre che in lingua italiana, anche nella lingua ammessa a tutela, con pari dignità grafica».

(L'emploi oral et écrit des langues déclarées sous protection dans les bureaux des administrations publiques :

1) En conformité avec l'article 9 de la loi, les bureaux des administrations publiques, dans les communes prévues à l'article 3 de ladite loi, prévoient au moins un guichet pour les citoyens qui utilisent la langue déclarée sous protection et peuvent prévoir des indications écrites adressées au public, rédigées en plus de l'italien également dans la langue bénéficiant de la protection, avec un choix typographique identique).

De plus, certaines régions à statut spécial possèdent leur propre politique dans ce domaine, comme par exemple la Vallée d'Aoste, le Frioul-Vénétie Julienne ou bien le Trentin Haut Adige. Nous avons choisi d'approfondir notre propos en examinant un corpus de lois régionales.

3.5. . La langue de la justice et de l'administration en Val d'Aoste

Gli atti pubblici possono essere redatti nell'una o nell'altra lingua, eccettuati i provvedimenti dell'autorità giudiziaria, i quali sono redatti in lingua italiana.

(Les actes public peuvent être rédigées dans l'une ou l'autre langue, à l'exception des dispositions des autorités juridiques, qui sont rédigées en langue italienne).

Ce point précise la situation juridique de la région ; en quelques mots, les actes publics sont reconnus en français comme en italien alors que les actes juridiques ne sont reconnus qu'en langue italienne. Les procès peuvent se dérouler en langue française mais les documents écrits restent en italien.

Le Amministrazioni statali assumono in servizio nella Valle possibilmente funzionari originari della Regione o che conoscano la lingua francese.

Les administrations nationales assument un service dans la Vallée si possible avec des fonctionnaires originaires de la région ou qui connaissent la langue française.

Le bilinguisme est donc reconnu au niveau administratif puisque l'administration se doit d'engager des personnes originaires de la région ou bien maîtrisant le français. Ceci explique l'article 2 de la LR n°6 du 16 décembre 1996:

«Per accedere al ruolo unico regionale è necessario possedere i seguenti requisiti generali:

a) cittadinanza italiana. Tale requisito non è richiesto per i soggetti appartenenti all'Unione europea, fatte salve le eccezioni di cui all'art. 3;

b) età non inferiore agli anni 18. Per l'accesso agli organici disciplinati da norme speciali, le elevazioni del limite massimo di età sono quelle previste dai corrispondenti ordinamenti statali; [i]

c) idoneità fisica alle mansioni richieste per il posto messo a concorso. L'amministrazione ha facoltà di sottoporre a visita medica di accertamento i vincitori di concorso;

d) *conoscenza della lingua francese».*

(Pour accéder au cadre unique régional, les candidats doivent satisfaire les conditions générales suivantes :

a) Etre citoyens italiens. La nationalité italienne n'est pas requise pour les citoyens appartenant aux autres États membres de l'Union européenne, sans préjudice des exceptions visées à l'art. 3 du présent règlement;
b) Avoir au moins 18 ans révolus. Pour l'accès aux organigrammes réglementés par des dispositions spéciales, le report de la limite d'âge supérieure sont celles prévues par les ordres juridiques nationaux correspondants.
c) Remplir les conditions d'aptitude physique requises pour le poste à pourvoir. L'administration a la possibilité de faire passer une visite médicale de contrôle aux lauréats du concours ;
d) Connaître la langue française).

Cette loi prévoit un examen en français, comme le précise l'article 39:

«1)L'accesso alle qualifiche di dirigente nell'Amministrazione regionale, avviene con concorso per esami.

2)Il concorso consiste in almeno due prove scritte ed un colloquio, previo accertamento della conoscenza della lingua

francese o italiana, secondo le modalità di cui all'articolo 7. Una o più prove scritte sono dirette ad accertare l'attitudine dei concorrenti alla soluzione corretta, sotto il profilo della legittimità, della convenienza e della efficienza ed economicità organizzativa, di questioni connesse con l'attività istituzionale dell'Amministrazione. L'altra prova verte su materie attinenti alla sfera di competenza professionale per la quale è indetto il concorso. Il colloquio verte sulle materie previste per le prove scritte e sulle altre indicate nel bando di concorso».

(1) L'accès à la catégorie de direction de l'administration régionale a lieu par concours.

2) Le concours consiste en au moins deux épreuves écrites et en un entretien, avec vérification préalable de la connaissance du français à l'écrit et à l'oral, suivant les modalités visées à l'art. 7 du présent règlement. Une ou plusieurs épreuves écrites visent à constater l'aptitude des candidats à résoudre correctement des problèmes liés à l'activité institutionnelle de l'administration, du point de vue de la légalité, de l'intérêt ainsi que de l'efficacité et de l'économie organisationnelle. L'épreuve restante porte sur des matières ayant trait aux fonctions pour lesquelles le concours est ouvert. L'entretien porte sur les matières des épreuves écrites et sur les autres matières indiquées dans l'avis de concours.)

3.6 la langue de la justice et de l'administration du Frioul-Vénétie Julienne

Le Frioul-Vénétie Julienne possède lui aussi ses propres loi dans le domaine tel que l'article 8 de la loi n° 38 du 23 février 2001 :

«Uso della lingua slovena nella pubblica amministrazione

1) Fermo restando il carattere ufficiale della lingua italiana, alla minoranza slovena presente nel territorio di cui all'articolo 1 è

riconosciuto il diritto all'uso della lingua slovena nei rapporti con le autorità amministrative e giudiziarie locali, nonché con i concessionari di servizi di pubblico interesse aventi sede nel territorio di cui all'articolo 1 e competenza nei comuni di cui all'articolo 4, secondo le modalità previste dal comma 4 del presente articolo. E riconosciuto altresì il diritto di ricevere risposta in lingua slovena:

a) nelle comunicazioni verbali, di norma direttamente o per il tramite di un interprete;

b) nella corrispondenza, con almeno una traduzione allegata al testo redatto in lingua italiana».

(Emploi de la langue slovène dans l'administration publique

1) Conformément au caractère officiel de la langue italienne, il est reconnu à la minorité slovène présente dans le territoire mentionné à l'article 1 le droit d'employer le slovène dans ses relations avec les autorités administratives et judiciaires locales, aussi bien qu'avec les fournisseurs concernés de services d'intérêt public installés dans le territoire mentionné à l'article 1 et les compétences des autorités et municipales mentionnées à l'article 4, selon les modalités prévues à l'alinéa 4 du présent article. Il est également reconnu le droit d'obtenir une réponse en slovène:

a) dans les communications verbales, directement ou bien au moyen d'un interprète;

b) dans la correspondance, avec au moins une traduction annexée et rédigée en italien).

Cette loi autorise donc la « minorité slovène présente dans le territoire » à utiliser sa propre langue

« *Avec les autorités administratives et judiciaires locales ».*

De même, l'article 6 de la loi régionale n° 29 du 18 décembre 2007 :

«Uso pubblico della lingua friulana

1) *L'uso della lingua friulana è consentito nei rapporti con gli uffici degli enti locali e dei loro enti strumentali operanti nel territorio delimitato ai sensi dell'articolo 3.*

2) *Nei rapporti con la Regione e i suoi enti strumentali, il diritto di usare la lingua friulana può essere esercitato a prescindere dal territorio in cui i relativi uffici sono insediati.*

3) *Quando un'istanza è avviata in lingua friulana la risposta è effettuata dagli enti di cui ai commi 1 e 2 anche in tale lingua.*

4) *Le disposizioni di cui ai commi 1 e 3 si applicano anche ai concessionari di servizi pubblici degli enti indicati ai commi 1 e 2, operanti nel territorio delimitato ai sensi dell'articolo 3.*

5) *Gli enti di cui al comma 1 assicurano, anche in forma associata, l'esercizio dei diritti di cui ai commi 1 e 3.*

6) *In nessun caso l'uso della lingua friulana nei procedimenti amministrativi può comportare l'aggravio o il rallentamento degli stessi.*

7) *Gli enti interessati provvedono all'applicazione progressiva delle disposizioni di cui al presente articolo, secondo i progetti obiettivo annuali, nell'ambito dei piani di politica linguistica di cui all'articolo 27».*

(Emploi public du frioulan

1) L'emploi du frioulan est permis dans les communications avec les bureaux des organismes locaux et ceux placés sous leur juridiction et installés dans le territoire prévu, conformément à l'article 3.
2) Dans les communications avec la Région et les organismes sous sa juridiction, le droit d'employer le frioulan peut être exercé à compter du territoire dans lequel les bureaux concernés sont installés.
3) Lorsqu'une requête est commencée en frioulan, la réponse est donnée par les organismes prévus aux paragraphes 1 et 2 dans cette même langue.

4) Les dispositions prévues aux paragraphes 1 et 3 s'appliquent aussi aux fournisseurs de services publics aux organismes, mentionnés aux paragraphes 1 et 2, installés dans le territoire délimité au sens de l'article 3.
5) Les organismes prévus au paragraphe 1 assurent, même sous une forme associée, l'exercice des droits prévus aux paragraphes 1 et 3.
6) Dans aucun cas, l'emploi du frioulan dans les procédures administratives ne peut occasionner une augmentation du coût ou un ralentissement de celles-ci.
7) Les organismes concernés pourvoient à l'application progressive des dispositions du présent article, selon l'objectif des projets annuels, dans le domaine des programmes de la politique linguistique, tel qu'il est prévu à l'article 27).

3.7. La langue de la justice et de l'administration du Trentin Haut Adige

Le Trentin Haut Adige, possède lui aussi plusieurs lois concernant les domaines juridiques et administratifs. Nous n'en retiendrons qu'une seule qui semble à même de résumer la situation ; l'article 100 du statut spécial de la région, du 31 janvier 2001 :

> *«I cittadini di lingua tedesca della provincia di Bolzano hanno facoltà di usare la loro lingua nei rapporti con gli uffici giudiziari e con gli organi e uffici della pubblica amministrazione situati nella provincia o aventi competenza regionale, nonché con i concessionari di servizi di pubblico interesse svolti nella provincia stessa».*
>
> (Les citoyens de langue allemande de la province de Bolzano ont la faculté d'employer leur langue dans les rapports avec les organismes judiciaires et les services et bureaux de l'Administration publique situés dans la province ou ayant compétence régionale, ainsi qu'avec les fournisseurs de services d'intérêt public offerts dans ladite province).

Cet article souligne ainsi le bilinguisme officiel dans les domaines juridiques et administratifs.

3.8. La langue de l'enseignement

L'enseignement est devenu obligatoire en Italie avec la loi Casati (13 novembre 1859).

L'article 4 de la loi n° 482 du 15 décembre 1999, propose l'enseignement des langues minoritaires :

> *«Nelle scuole materne dei comuni di cui all'articolo 3, l'educazione linguistica prevede, accanto all'uso della lingua italiana, anche l'uso della lingua della minoranza per lo svolgimento delle attività educative. Nelle scuole elementari e nelle scuole secondarie di primo grado é previsto l'uso anche della lingua della minoranza come strumento di insegnamento».*
> (Dans les écoles maternelles des municipalités mentionnées à l'article 3, l'enseignement des langues prévoit que, à côté de l'usage de la langue italienne, il y ait l'usage de la langue de la minorité dans le déroulement des activités pédagogiques. Dans les écoles primaires et les écoles secondaires du premier degré, il est prévu que la langue de la minorité devienne une matière d'enseignement.)

L'usage de la langue de la minorité est prévue dans les « activités pédagogiques » à l'école maternelle, et comme « matière d'enseignement » « dans les écoles primaires et les écoles secondaires de premier degré ». Est-ce vraiment le cas ? Selon notre expérience dans les écoles italiennes il semblerait que cette loi ne soit pas respectée par tous les établissements scolaires. Une enquête à ce sujet pourrait être à la base d'une autre thèse.

En ce qui nous concerne, nous avons observé jusqu'à présent que le choix de la langue varie d'une région à une autre dans les régions à statut spécial. Est-ce le cas aussi pour les langues d'enseignement ? Nous sommes convaincus qu'il existe aussi des particularités au niveau scolaire. Pour cela, analysons les lois des régions à statut spécial.

Aucune loi particulière n'existe en Sardaigne dans le domaine de l'enseignement. Cela signifie donc que l'italien est la langue de l'enseignement dans cette région.

En Sicile, l'article 1 de La loi régionale sicilienne n°85 du 6 mai 1981 désigne le sicilien comme dialecte et non comme langue à part entière :

> *«Nel quadro delle iniziative di promozione culturale e di educazione permanente, la Regione, al fine di promuovere lo studio e la conoscenza del dialetto siciliano (inciso omesso in quanto impugnato, ai sensi dell'art. 28 dello Statuto, dal Commissario dello Stato per la Regione siciliana) da parte degli studenti e dei cittadini, interviene in favore delle scuole e degli istituti d' istruzione di ogni ordine e grado aventi sede nel territorio regionale, che intendano realizzare, con le modalità previste dalla vigente normativa statale, attività integrative (inciso omesso in quanto impugnato, ai sensi dell'art. 28 dello Statuto, dal Commissario dello Stato per la Regione siciliana) volte alla introduzione dello studio del dialetto ed all'approfondimento dei fatti linguistici, storici, culturali ad esso connessi».*
>
> (Dans le cadre des initiatives de promotion culturelle et d'éducation permanente, la Région, afin de promouvoir l'étude et la connaissance du dialecte sicilien (parenthèse omise en raison de sa suspension, en vertu de l'article 28 du Statut, par le commissaire de l'État pour la Région sicilienne) de la part des étudiants et des citoyens, intervient en faveur des écoles et des établissements d'enseignement de chaque ordre et degré installés sur le territoire régional et qui entendent réaliser, selon les modalités prévues dans la réglementation nationale en vigueur, des activités complémentaires (parenthèse omise en raison de sa suspension, en vertu de l'article 28 du Statut, par le commissaire de l'État pour la Région sicilienne) destinées à l'introduction de l'étude du dialecte et à l'approfondissement des faits linguistiques, historiques, culturels qui lui sont connexes).

Elle approuve néanmoins « l'introduction de l'étude du dialecte » au cours d' « activités complémentaires ». Cela veut dire que l'italien est la langue de l'enseignement en Sicile.

La région de Frioul-Vénétie Julienne est particulière en vertu de l'article 12 de la Loi régionale n°29 du 18 décembre 2007 qui prévoit l'enseignement du frioulan aux cotés de l'italien :

«*Lingua friulane ed educazione plurilingue*

1) *L'apprendimento e l'insegnamento della lingua friulana sono inseriti all'interno di un percorso educativo plurilingue che prevede, accanto alla lingua italiana, la compresenza di lingue minoritarie storiche e lingue straniere. Il percorso educativo plurilingue costituisce parte integrante della formazione a una cittadinanza europea attiva e di valorizzazione della specificità della Regione.*
2) *Ai sensi dell'articolo 4, commi 1, 2, 3 e 4, della legge 482/1999, nelle scuole dell'infanzia, nelle scuole primarie e secondarie di primo grado situate nei Comuni delimitati ai sensi dell'articolo 3, la lingua friulana, è inserita nel percorso educativo, secondo le modalità specifiche corrispondenti all'ordine e grado scolastico, tenendo conto dell'articolo 1, comma 2, del decreto legislativo 223/2002.*

3) Fatta salva l'autonomia degli istituti scolastici, al momento dell'iscrizione i genitori o chi ne fa le veci, previa adeguata informazione, su richiesta scritta dell'istituzione scolastica, comunicano alla stessa la propria volontà di non avvalersi dell'insegnamento della lingua friulana. L'opzione espressa è valida per la durata rispettivamente, della scuola dell'infanzia, di quella primaria e di quella secondaria di primo grado e può essere modificata, su richiesta dei genitori o di chi ne fa le veci, all'inizio di ciascun anno scolastico».

(Langue frioulane et éducation plurilingue

- L'apprentissage et l'enseignement du frioulan sont insérés à l'intérieur d'un parcours éducatif plurilingue qui prévoit, après la langue italienne, la compréhension des langues minoritaires historiques et des langues étrangères. Le parcours éducatif

plurilingue constitue une partie intégrante de la formation à une citoyenneté européenne active et à la valorisation de la spécificité de la Région.

2) Selon les paragraphes 1, 2, 3 et 4 de l'article 4 de la loi n° 482/1999, dans les écoles maternelles, primaires et secondaires du premier cycle situées dans les communes délimitées au sens de l'article 3, la langue frioulane est insérée dans la parcours éducatif d'après des modalités spécifiques correspondant aux niveaux et degrés scolaires, en tenant compte du paragraphe 2 de l'article 1 du décret législatif 223/2002.

3) Dans le respect de l'autonomie des établissements scolaires, au moment de l'inscription, les parents ou ceux qui les représentent, après une information adéquate et sur demande écrite de l'établissement scolaire, communiquent à ce dernier leur volonté de ne pas recourir à l'enseignement en frioulan. Le choix exprimé est valable pour la durée respective de l'école maternelle, du primaire et du secondaire du premier cycle et ce choix peut être modifié, sur demande des parents ou de ceux qui les représentent, au début de chaque année scolaire.

L'article de la Loi n°38 du 23 février 2001, quant à elle propose l'enseignement du slovène:

Art.11*(Scuole pubbliche con lingua di insegnamento slovena)*

«1. Per quanto non diversamente disposto dalla presente legge, continuano ad applicarsi le disposizioni di cui alle leggi 19 luglio 1961, n. 1012, e 22 dicembre 1973, n. 932. All'articolo 2, commi primo e secondo, della legge 22 dicembre 1973, n. 932, dopo le parole: «di lingua materna slovena» sono inserite le seguenti: «o con piena conoscenza della lingua slovena».

2. Fermo restando quanto stabilito dal terzo comma dell'articolo 1 della legge 19 luglio 1961, n. 1012, per la riorganizzazione delle scuole con lingua di insegnamento slovena si procede secondo le modalità operative stabilite dagli articoli 2, 3, 4, 5 e 6 del decreto del Presidente della Repubblica 18 giugno 1998, n. 233,

e nel rispetto delle competenze previste dagli articoli 137, 138 e 139 del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112, sentita la Commissione scolastica regionale per l'istruzione in lingua slovena di cui all'articolo 13, comma 3, della presente legge.

3. All'articolo 4 della legge 19 luglio 1961, n. 1012, sono aggiunte, in fine, le parole: «sentita la Commissione scolastica regionale per l'istruzione in lingua slovena».

4. Nell'ordinamento delle scuole con lingua di insegnamento slovena è ammesso l'uso della lingua slovena nei rapporti con l'amministrazione scolastica, negli atti e nelle comunicazioni, nella carta ufficiale e nelle insegne pubbliche».

(Écoles publiques avec le slovène comme langue d'enseignement

1) Pour les cas non prévus dans la présente loi, les dispositions des lois du 19 juillet 1961, no 1012, et du 22 décembre 1973, n^{o} 932, continueront d'être appliquées. À l'article 2, les alinéas 1 et 2, de la loi du 22 décembre 1973, n^{o} 932, après les mots «de langue maternelle slovène» sont insérés les suivants «ou avec pleine connaissance de la langue slovène».

2) En vertu des dispositions prévues à l'article 1.3 de la loi du 19 juillet 1961, no 1012, quant à la réorganisation des écoles avec le slovène comme langue d'enseignement, les procédures respecteront les modalités en vigueur prévues aux articles 2, 3, 4, 5 et 6 du décret du président de la République du 18 juin 1998, n^{o} 233, et en ce qui concerne les compétences prévues aux articles 137, 138 et 139 du décret législatif du 31 mars 1998, no 112, après que la consultation avec la commission scolaire régionale pour l'enseignement en slovène, conformément à l'article 13, alinéa 3, de la présente loi.

3) À la fin de la formulation de l'article 4 de la loi du 19 juillet 1961, n^{o} 1012, doivent être ajoutés les mots suivants : «après consultation auprès de la Commission scolaire régionale pour l'instruction du slovène».

4) Dans le système des écoles où le slovène est une langue d'enseignement, il est permis d'employer le slovène dans les rapports avec l'administration scolaire, dans les actes et les communications, les lettres officielles et les enseignes publiques.)

Cette particularité de l'enseignement du slovène se précise pour la province d'Udine dans l'article 12 de la même loi :

« *Art. 12.*

(Disposizioni per la provincia di Udine)

1. Nelle scuole materne site nei comuni della provincia di Udine compresi nella tabella di cui all'articolo 4, la programmazione educativa comprenderà anche argomenti relativi alle tradizioni, alla lingua ed alla cultura locali da svolgere anche in lingua slovena, senza nuovi o maggiori oneri a carico del bilancio dello Stato.

2. Negli istituti di istruzione obbligatoria siti nei comuni di cui al comma 1 l'insegnamento della lingua slovena, della storia e delle tradizioni culturali e linguistiche locali è compreso nell'orario curricolare obbligatorio determinato dagli stessi istituti nell'esercizio dell'autonomia organizzativa e didattica di cui all'articolo 21, commi 8 e 9, della legge 15 marzo 1997, n. 59. Detti istituti deliberano le modalità di svolgimento delle suddette attività curricolari, stabilendone i tempi e le metodologie, nonché i criteri di valutazione degli alunni e le modalità d'impiego dei docenti qualificati. Al momento della preiscrizione i genitori comunicano alla istituzione scolastica interessata se intendono avvalersi per i propri figli dell'insegnamento della lingua della minoranza.

3. Nelle scuole secondarie delle province di Trieste, Gorizia e Udine, frequentate da alunni provenienti dai comuni di cui al comma 1, possono essere istituiti corsi opzionali di lingua

slovena anche in deroga al numero minimo di alunni previsto dall'ordinamento scolastico.

4. Il Ministro della pubblica istruzione, sentita la Commissione di cui all'articolo 13, comma 3, fissa con proprio decreto, per le attività curricolari di cui al comma 2, gli obiettivi generali e specifici del processo di apprendimento e gli standard relativi alla qualità del servizio, definendo i requisiti per la nomina degli insegnanti.

5. La scuola materna privata e la scuola elementare parificata con insegnamento bilingue sloveno-italiano, gestite dall'Istituto per l'istruzione slovena di San Pietro al Natisone in provincia di Udine, sono riconosciute come scuole statali. Alle predette scuole si applicano le disposizioni di legge e regolamentari vigenti per le corrispondenti scuole statali. Per le finalità di cui al presente comma è autorizzata la spesa massima di lire 1.436 milioni annue a decorrere dall'anno 2001.

6. Nei comuni della provincia di Udine compresi nella tabella di cui all'articolo 4 è prevista l'istituzione, sentito il Comitato e secondo le modalità operative di cui al comma 2 dell'articolo 11, di scuole statali bilingui o con sezioni di esse, con insegnamento nelle lingue italiana e slovena, senza nuovi o maggiori oneri a carico del bilancio dello Stato. Le misure da adottare per il funzionamento di tali scuole sono predisposte sentita la Commissione di cui all'articolo 13, comma 3.

(…)»

(Dispositions pour la province d'Udine

1) Dans les écoles maternelles situées dans les communes de la province d'Udine comme indiqué dans le tableau de l'article 4, les programmes éducatifs comprendront également des sujets relatifs aux traditions locales et la culture, à être développés aussi en slovène et sans nouveaux frais ou frais majeurs pour le budget de l'État.

2) Dans les établissements d'enseignement obligatoires situés dans les municipalités mentionnées au premier paragraphe, l'enseignement de la langue slovène, de l'histoire et des traditions culturelles et linguistiques locales est compris dans le programme relatif au curriculum obligatoire déterminé par les mêmes établissements dans l'exercice de l'autonomie d'organisation et didactique prévue à l'article 21.8 et 21.9 de la loi du 15 mars 1997, n^{o} 59. Au moment de la pré-inscription, les parents communiquent à l'établissement d'enseignement concerné s'ils ont l'intention de donner à leur enfant l'instruction dans la langue de la minorité.

3) Les écoles secondaires des provinces de Trieste, de Gorizia et d'Udine, fréquentés par des élèves des communes mentionnées au paragraphe 1, peuvent instituer des cours facultatifs de slovène, même en dérogation au nombre minimal d'élèves prévu selon le règlement scolaire.

4) Le ministre de l'Instruction publique, après consultation auprès de la Commission mentionnée à l'article 13.3, fixe par décret, quant à aux activités relatives au curriculum mentionnées dans le deuxième paragraphe, les objectifs généraux et spécifiques du processus d'apprentissage et les standards relatifs à la qualité du service, en définissant les qualités requises pour la nomination des enseignants.

5) Les écoles maternelles privées et les écoles primaires avec un enseignement bilingue slovène-italien, administrées par l'Institut pour l'enseignement slovène de San Pietro à Natisone dans la province d'Udine, sont reconnues comme des écoles d'État. Dans ces écoles, les dispositions des lois et règlements en vigueur pour les écoles d'État s'appliquent. Pour les fins du présent paragraphe, la dépense la plus élevée autorisée est annuellement de 1.436 million de lires à partir de l'an 2001.

6) Dans les communes de la province d'Udine, tel qu'indiqué au tableau mentionné à l'article 4, est prévu, après la consultation

auprès du Comité, et conformément aux modalités en vigueur établies à l'article 11.2, l'établissement d'écoles d'État bilingues ou des sections de celles-ci, avec l'enseignement dans les langues italienne et slovène, sans frais nouveaux ou majeurs pour le budget de l'État. Les mesures adoptées pour le fonctionnement de ces écoles sont prévues par la Commission à l'article 13.3….)

L'enseignement « de la langue slovène, de l'histoire et des traditions culturelles et linguistiques locales est compris dans le programme » scolaire des écoles maternelles ; des cours « facultatifs de slovène » peuvent être organisés dans « les écoles secondaires des provinces de Trieste, de Gorizia et d'Udine » et l'Institut pour l'enseignement du slovène organise dans «l'école maternelle privée et l'école primaire » « un enseignement bilingue slovène-italien ».

Quoiqu'il en soit, l'italien reste la langue de l'enseignement de cette région.

Dans la région du Trentin Haut Adige, l'article 19 du statut du 31 janvier 2001 est claire en ce qui concerne le domaine de l'enseignement :

«Art. 19. - *Nella provincia di Bolzano l'insegnamento nelle scuole materne, elementari e secondarie è impartito nella lingua materna italiana o tedesca degli alunni da docenti per i quali tale lingua sia ugualmente quella materna. Nelle scuole elementari, con inizio dalla seconda o dalla terza classe, secondo quanto sarà stabilito con legge provinciale su proposta vincolante del gruppo linguistico interessato, e in quelle secondarie è obbligatorio l'insegnamento della seconda lingua che è impartito da docenti per i quali tale lingua è quella materna.*

La lingua ladina è usata nelle scuole materne ed è insegnata nelle scuole elementari delle località ladine.

Tale lingua è altresì usata quale strumento di insegnamento nelle scuole di ogni ordine e grado delle località stesse. In tali

scuole l'insegnamento è impartito, su base paritetica di ore e di esito finale, in italiano e tedesco».

(Dans la province de Bolzano, l'enseignement dans les écoles maternelles, primaires et secondaires est dispensé dans la langue maternelle italienne ou allemande des élèves par des enseignants pour lesquels cette langue est aussi la langue maternelle. Dans les écoles primaires, à partir de la deuxième ou de la troisième classe, selon les dispositions fixées par une loi provinciale à la suite d'une proposition qui engage le groupe linguistique intéressé, et dans les écoles secondaires, l'enseignement de la langue seconde est obligatoire et il est dispensé par des professeurs dont cette langue est la langue maternelle.

2. La langue ladine est employée dans les écoles maternelles et est enseignée dans les écoles primaires des localités ladines. Cette langue est aussi utilisée comme matière d'enseignement dans les écoles de tout ordre et degré de ces mêmes localités. Dans ces écoles, l'enseignement est dispensé en italien et en allemand sur une base de parité horaires et d'examens.)

Dans cette région, le bilinguisme Italien-allemand règne aussi dans l'enseignement.

L'article 102

«Nelle scuole dei comuni della provincia di Trento ove é parlato il ladino, il mocheno o il cimbro è garantito l'insegnamento della lingua e della cultura ladina o tedesca».

(Dans les écoles des communes de la province du Trentin, là où est parlé le ladin, le mochène ou le cimbre, l'enseignement des langues et de la culture ladines ou allemandes est garanti).

Une protection des langues minoritaires existe avec l'article 102 de ce même statut.

Dans la Vallée d'Aoste, c'est l'article 39 du statut de 1948 qui régit la langue de l'enseignement :

Art. 39.

Nelle scuole di ogni ordine e grado, dipendenti dalla Regione, all'insegnamento della lingua francese è dedicato un numero di ore settimanali pari a quello della lingua italiana.

L'insegnamento di alcune materie può essere impartito in lingua francese.

« Article 39

Dans les écoles de n'importe quel ordre ou degré qui dépendent de la région, un nombre d'heures égal à celui qui est consacré à l'enseignement de l'italien est réservé, chaque semaine, à l'enseignement du français.

L'enseignement de plusieurs matières peut être dispensé en français ».

Le statut déclare le bilinguisme italien-français dans le domaine de l'enseignement dans un premier temps, puis il souligne une légère disparité en disant que « L'enseignement de plusieurs matières peut être dispensé en français ». On se demande alors quelle est la réalité des faits. Ceci vaut pour la région du Val d'Aoste mais aussi pour les autres régions à statut spécial. Non seulement parce que la politique linguistique n'est pas forcément claire en Italie, car trop de lois régionales viennent obscurcir la situation mais aussi parce que nos expériences personnelles nous montrent que ces lois régionales ne sont pas forcément appliquées.

Notre travail de thèse portant sur les enseignements-apprentissages des langues sur le territoire italien nous a permis d'observer la et/ou les langues présentes sur ce pays. Ceux-ci sont la base de notre recherche, dans la perspective de comprendre la politique linguistique de l'Italie, que nous qualifierons de peu claire et peu déterminée à cause de la problématique dialectale, culturelle et linguistique. Ces différentes langues définissent les langues officielles, ainsi que la langue à étudier.

La différence est nette par rapport à la politique linguistique française. Afin de bien mettre en évidence ces différences, voyons à présent l'exemple de la France.

3.9. **Les différences avec la France**

Pour atteindre leur objectif, les autorités mettent en œuvre une politique linguistique fondée sur des normes juridiques. Tout d'abord, le français est défini comme la langue de la République dans l'article 2 de la constitution de 1958 : « *La langue de la République est le français*. » Ce statut attribué au français repose sur une tradition historique dont le point de départ est l'ordonnance de Villers-Cotterêts du 10 août 1539, signée par le roi François I^{er}, par laquelle la langue vernaculaire se substituait au latin et devenait langue de la justice et de l'administration. Elle établit que tous les actes administratifs, légaux et notariés seraient désormais rédigés en français (article 111) : « *De prononcer et expedier tous actes en langage françoys. […]. Nous voulons que doresenavant tous arretz ensemble toutes aultres procedeures, (…), soient de registres, enquestes, contractz, commisions, sentences, testamens et aultres quelzconques actes et exploictz de justice ou qui en dependent, soient prononcez, enregistrez et delivrez aux parties en langage maternel francoys et non aultrement* »[20] .

Par la suite, s'est développé le concept d'Etat-nation, c'est-à-dire la juxtaposition d'un Etat (organisation politique et juridique) et d'une nation (ensemble d'individus qui se considèrent comme liés par l'appartenance à un même groupe). Ce concept associe les notions d'identité et d'appartenance à une nation à celles de souveraineté et d'institutions politiques et administratives. Précisons toutefois que si cette conception s'applique sans mal dans le cas de la France, il convient en général d'être prudent dans la définition d'un Etat, car ce dernier doit être reconnu par la communauté internationale. Outre ses institutions politiques, les éléments constitutifs d'un Etat sont le territoire et la population. Le territoire pris en considération est le territoire terrestre (sol, sous-sol…), le territoire maritime (eaux intérieures et territoriales, plateau continental…) et l'espace aérien (au-

[20] De dire et de faire tous les actes en langue française. (…). Nous voulons que dorénavant tous les arrêts et autres procédures, (…), que ce soit sur les registres, enquêtes, contrats, commissions, sentences, testaments et tous les autres actes et exploits de justice ou de droit, que tous ces actes soient dits, écrits et donnés aux parties en langue maternelle française, et pas autrement.

dessus des territoires terrestres et maritimes). La population prise en compte par l'ONU est constituée de l'ensemble des individus reliés à l'Etat par un lien juridique : la nationalité.

La dernière étape de cette évolution est la loi 94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française, dont l'article 1 affirme que *« la langue française est un élément fondamental de la personnalité et du patrimoine de la France* » et que le français est « *la langue de l'enseignement, du travail, des échanges et des services publics*. »

Le français est la langue des pouvoirs publics :

Selon l'article 5 de la loi du 4 août 1994, « *les contrats auxquels une personne morale de droit public ou une personne privée exécutant une mission de service public sont parties sont rédigés en langue française*. »

Le français est la langue du travail :

Conformément à l'article 9 de cette même loi, l'article L. 122-35 du code du travail est complété par l'alinéa suivant : « *Le règlement intérieur est rédigé en français (…)* » et « *tout document comportant des obligations pour le salarié ou des dispositions dont la connaissance est nécessaire à celui-ci pour l'exécution de son travail doit être rédigé en français.* »

Le français est aussi la langue de la protection des consommateurs :

L'article 2 de cette même loi établit que l'emploi de la langue française est obligatoire « *dans la désignation, l'offre, la présentation, le mode d'emploi et d'utilisation, la description de l'étendue et des conditions de garantie d'un bien, d'un produit ou d'un service, ainsi que dans les factures et quittances* » et par conséquent dans toute information liée aux biens et aux services offerts. Toujours selon ce deuxième article, le français est obligatoire pour « *toute publicité écrite, parlée ou audiovisuelle*. »

En ce qui concerne l'affichage, l'article 3 stipule que *« toute inscription ou annonce apposée ou faite sur la voie publique, dans un lieu ouvert au public ou dans un moyen de transport en commun et destinée à l'information du public doit être formulée en langue française*. »

Le français est la langue de l'enseignement :

Selon l'article 11, tous les cours et examens doivent être dispensés et tenus en français : « *La langue de l'enseignement, des examens et concours, ainsi que des thèses et mémoires dans les établissements publics et privés d'enseignement est le français*. »

Le français est la langue scientifique :

L'article 6 de la loi du 4 août 1999 affirme que « *tout participant à une manifestation, un colloque ou un congrès* » scientifique organisé sur le territoire français « *a le droit de s'exprimer en français* » et de disposer d'un programme, « *de documents préparatoires ou de documents de travail* » ou encore de comptes rendus en français, confirmant ainsi le français en tant que langue de la recherche.

Des contraventions d'un montant unitaire de 750 euros maximum peuvent sanctionner le non-respect de ces dispositions.

Le français est donc bien une langue officielle, désigné comme tel dans la Constitution et dans les textes de loi français et obligatoirement utilisé dans les domaines de la justice, de l'administration et autres (enseignement, affaires, médias, police et armée, commerce …). Si la France possède des textes clairs et des lois qui régissent l'utilisation du français dans les écoles, dans l'administration et autres domaines, l'Italie en revanche manque de normes claires et précises définissant la politique linguistique du pays. Cette disparité peut expliquer la divergence entre les systèmes scolaires français et l'italien. On souligne l'importance de la clarté et de la précision de ces textes que nous expliquerons dans notre deuxième partie.

4. Quatrième chapitre

Le système scolaire italien

4.1. Population scolarisée

4.2. Comparaison du système éducatif italien et du système éducatif français

4.3. La réforme Gelmini

4.4. Gestion administrative

Notre sujet de thèse porte sur les manuels scolaires de français en tant que langue non maternelle en Italie. Qui dit manuels scolaires implique un environnement scolaire. Il est important, à notre avis, d'examiner le système scolaire dans son ensemble. Pas n'importe quel système, nous rappelons que nous devons analyser les manuels scolaires de français langue étrangère sur le territoire italien. C'est pourquoi, nous devons avant tout étudier le système scolaire Italien. Par ailleurs, pourquoi ne pas le comparer au système français afin de mieux le comprendre ?

4.1. Population scolarisée

Selon l'Eurydice (le réseau de renseignement sur l'instruction en Europe), au 31 décembre 2008, la population italienne compte 60 045 068 millions d'habitants. Au cours de l'année scolaire 2009/2010, 1 007 108 enfants sont inscrits à l'école maternelle, 2 578 650 à l'école primaire, 1 670 117 à l'école secondaire inférieure et 2 548 836 à l'école secondaire supérieure.

4.2. Comparaison entre le système éducatif italien et le système éducatif français

La loi n°53 du 28 mars 2003, organise l'ensemble du système éducatif italien dans sa structure et son fonctionnement :

> *«il sistema educativo di istruzione e di formazione si articola nella scuola dell'infanzia, in un primo ciclo che comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, e in un secondo ciclo che comprende il sistema dei licei ed il sistema dell'istruzione e della formazione professionale»* (le système éducatif de l'éducation et la formation est divisé en l'école maternelle, un premier cycle qui comprend l'école primaire et secondaire, puis en un deuxième cycle, comprenant le

système des hautes écoles et le système éducatif de la formation professionnelle.)

A l'aide des informations fournies par cette loi, puis de tableaux récapitulatifs, faisons à présent une comparaison entre ce système et le système français.
Le système italien se divise en quatre sections : la maternelle (*scuola d'infanzia* ou *scuola materna*), le primaire (*scuola elementare* ou *scuola primaria*), le collège (*medie* ou *scuola superiore di primo grado*) et le lycée (*liceo, superiori* ou *scuola superiore di secondo grado*). Jusqu'ici, ce système ressemble au français. Mais est-ce réellement le cas? Pour s'en assurer étudions chacune des sections.

4.2.1. **L'école maternelle**

Tableau 28 – Tableau récapitulatif de l'école maternelle

Italie	France
3-4 anni	3-4 ans
4-5 anni	4-5 ans
5-6 anni	5-6 ans

Au niveau de la maternelle, le système italien est semblable au système français puisque la scolarité dure trois ans. Toutefois, en Italie, l'école maternelle n'est pas obligatoire. De plus, en France, un enfant peut entrer à l'école maternelle à l'âge de 2 ans, s'il est propre.

4.2.2. **. Le primaire**

Tableau 29 – Tableau récapitulatif du primaire

Italie	France
6-7 anni : Prima elementare	6-7 ans : CP
7-8 anni : Seconda elementare	7-8 ans : CE1
8-9 anni : Terza elementare	8-9 ans : CE2
9-10 anni : Quarta elementare	9-10 ans : CM1
10-11anni : Quinta elementare	10-11 ans : CM2
L'enseignement est obligatoire dans les deux systèmes	

Au primaire, les choses sont donc plus ou moins semblables dans les deux systèmes.

4.1.3. Le collège

Tableau 30 – Tableau récapitulatif du collège

Italie	France
11-12 anni : Prima media	11-12 ans : 6ème
12-13 anni : Seconda media	12-13 ans : 5ème
13-14 anni : Terza media	13-14 ans : 4ème
	14-15ans : 3ème
A la fin de la « *terza media* », l'élève italien passe la « *licenza media* » alors que l'élève français passe le Brevet des collèges à la fin de la troisième.	

Ici, nous pouvons noter une première différence : il n'y a que trois années de collège contre quatre en France. Ce qui signifie que l'élève italien commence le lycée plus tôt que l'élève français. Est-ce que cela veut dire aussi que cet élève quittera le lycée plus tôt ? Nous allons le vérifier tout de suite.

4.2.3. Le lycée

Tableau 31 – Tableau récapitulatif du lycée

Italie	France
14-15 anni : Prima superiore	15-16 ans : 2de
15-16 anni : Seconda superiore	16-17 ans : 1ère
16-17 anni : Terza superiore	17-18 ans : Terminale
17-18 anni : Quarta superiore	
18-19 anni: Quinta superiore	
Attention, en Italie, le « *liceo* » s'applique uniquement aux filières générales. A ses côtés, on trouve l' « *Istituto Professionale* » (qui correspondrait aux lycées professionnels). A 17 ans l'italien peut passer son « *diploma di qualifica* » s'il est dans un *Istituto*. Sinon, à 19 ans ils passent tous leur « *Esame di stato* » que les élèves français passent en Terminale (le Baccalauréat).	

L'apprenant italien qui décide d'aller au lycée, fait cinq années d'études dans l'établissement, alors que l'apprenant français n'en fait que trois. Il est vrai, que les italiens

entre une année plus tôt au lycée à l'âge de 14 ans. On aurait pu croire que cela permettait une fin d'étude plus rapide, mais l'apprenant italien fréquente le lycée l'année qui correspond à la troisième en France mais il effectue de plus une année supplémentaire étant donné qu'il quitte le lycée à l'âge de 19ans.

Cette analyse du système scolaire nous a servi à mieux comprendre son fonctionnement en Italie, mais surtout à introduire notre domaine de recherche. Nous avons choisi de concentrer notre étude sur les lycées italiens. Notre objectif est alors d'analyser les manuels de français en tant langue non maternelles dans les lycées italiens.

Pour poursuivre notre recherche, nous allons présenter en quelques lignes la réforme des lycées qui a récemment réorganisé les différentes filières éducatives.

4.3. La Réforme Gelmini

L'article 64, alinéa 4 du décret-loi n°112 du 25 juin 2008, converti par la loi n° 133 du 6 août 2008 énonce *« una revisione dell'attuale assetto ordinamentale, organizzativo e didattico del sistema scolastico* » (une révision de la structure, de l'organisation et de la didactique du système scolaire).

Cette réforme entre en vigueur le premier septembre 2009 avec le DPR n° 89 du 20 mars 2009, pour l'école maternelle et l'école primaire. Elle entre en vigueur le premier septembre 2010 avec le DPR n° 89 du 15 mars 2010, en ce qui concerne les lycées. Dans le cadre de notre recherche, seuls les changements dans le second cycle nous intéresseront.

L'article 1 du DPR n° 89 du 15 mars 2010 souligne l'objet de cette réforme :

> *« I licei sono disciplinati dal decreto legislativo 17 ottobre 2005, n° 226, e successive modificazioni, e dal presente regolamento in attuazione del piano programmatico di interventi di cui all'articolo 64, comma 3, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, volto alla razionalizzazione dell'utilizzo delle risorse umane e strumentali disponibili, tali da conferire efficacia ed efficienza al sistema scolastico».*

(Les lycées sont régis par le décret législatif 17 octobre 2005, n° 226, par les modifications successives, et par la mise en œuvre du présent règlement du plan programmatique d'interventions pour lesquels l'article 64, alinéa 3, du décret-loi du 25 juin 2008, n° 112, convertie, avec modifications, par la loi du 6 août 2008, n° 133, vise à rationaliser l'utilisation des ressources humaines et matérielles disponibles, pour donner effet et efficacité au système scolaire.)

4.3.1. **Le second cycle**

Il s'agit de la première réforme aussi complète du second cycle d'éducation depuis 1923.

L'éducation secondaire est organisée sur deux niveaux :

- Le niveau secondaire inférieur (collège), d'une durée de trois ans (de 11 à 14 ans)
- Le niveau secondaire supérieur (lycées, instituts techniques et professionnels), d'une durée de cinq ans (de14 à 19 ans)

Nous avons dit que notre thèse se concentre sur les lycées italiens, dans le niveau du secondaire supérieur.

4.3.2. **Organisation des curricula**

Jusqu'à présent les lycées étaient divisés sur une base biennale (fréquentée par des jeunes de 14 à 16 ans) puis sur une base triennale (pour les jeunes de 16 à 19 ans).

Afin de mieux saisir ce second cycle nous pouvons nous référer au décret législatif du 17 octobre 2005 qui définit les normes générales des lycées, plus particulièrement l'article 2 :

> *«(…) 2. I percorsi liceali hanno durata quinquennale. Essi si sviluppano in due periodi biennali e in un quinto anno che prioritariamente completa il percorso disciplinare e prevede altresì la maturazione di competenze mediante l'approfondimento delle conoscenze e l'acquisizione di capacità e di abilità caratterizzanti il profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi. (…)»*

((…) 2. Les cours de niveau secondaire ont une durée de cinq ans. Ils se développent sur deux périodes de deux ans et sur une cinquième année qui complète avant tout le parcours disciplinaire et prévoit également la maturation de compétences grâce à l'approfondissement des connaissances et à l'acquisition de capacités et d'aptitudes caractérisant le profil éducatif, culturel et professionnel du parcours d'étude. (…)).

L'articulation des curricula sous la forme 2+2+1, par la nouvelle réforme repose donc sur une base biennale commune, deux ans de spécialisation et une dernière année «d'orientation» préparant au choix post-secondaire (université ou insertion professionnelle).

Pour résumer la situation, nous pouvons dire que le lycée italien se divise en trois parcours. Le premier a une durée de deux ans. Le deuxième a lui aussi une durée de deux ans. Puis, il y a une cinquième année qui semble être à part, et qui représente l'année du baccalauréat. Nous en retirons l'impression qu'il y a une discontinuité, une coupure, comme si chaque période de deux ans était considérée de manière autonome et que la cinquième année restait une année particulière puisqu'elle se retrouve seule et qu'une évaluation de fin d'année la clôture.

A cette vue, nous sommes convaincus de l'importance d'une étude sur les classes les classes de « *prima superiore »* et « *quinta superiore »,* car ce sont les classes qui « ouvrent » et qui « ferment » le système scolaire du « *liceo »* italien. Nous supposons alors qu'il y a un fossé entre les deux niveaux. Notre but est de découvrir s'il y a une coupure ou une continuité entre ces deux classes, mais aussi de savoir si ce fossé se perpétue au niveau didactique.

4.3.3. **Les nouvelles filières**

Selon l'article n° 3, alinéa 1 du DPR n° 89 du 15 mars 2010, le système des lycées est basé sur 6 filières:

- **Artistique**, avec les options arts figuratifs; architecture; *design*; audiovisuel et multimédia; arts graphiques; scénographie.
- **Classique,**
- **Linguistique,**

- **Musicale et chorale**,
- **Scientifique** (avec l'option «sciences appliquées»)
- **Sciences humaines** (avec l'option économique et sociale).

4.3.4. **Les disciplines communes**

- Langue et littérature italienne
- Langue et culture étrangère
- Histoire et géographie
- Mathématique et informatique
- Sciences naturelles
- Histoire de l'art
- Sciences de mouvement et sport
- Religion catholique ou autres activités.

On souligne que les langues et les cultures étrangères sont des disciplines communes à toutes ces filières. De quelles langues et cultures étrangères parle-t-on ? Nous les verrons plus en détail dans le chapitre suivant.

4.3.5. **Les horaires hebdomadaires**

- Lycée artistique : 34 – 35 h (voir article 4 du DPR 89/2010)
- Lycée musicale et chorale : 32 h (voir article 7 du DPR 89/2010)
- Lycée classique : 27 - 31 h (voir article 5 du DPR 89/2010)
- Lycées scientifique (voir article 8 du DPR 89/2010), linguistique (voir article 6 du DPR 89/2010), sciences humaines (voir article 9 du DPR 89/2010) : 27 – 30h

En ce qui concerne notre recherche, nous allons nous attarder sur le cas particulier des lycées linguistiques. Les apprenants ont une moyenne de 27 à 30 heures de cours par semaine.

4.3.6. **Condition d'admission**

En fonction des revenus des familles, l'inscription au niveau secondaire supérieur s'effectue par le paiement d'une taxe d'inscription.
Peuvent s'inscrire au second cycle, ceux qui ont passé et possèdent l'examen d'Etat du premier cycle (qui correspond au Brevet des collèges français).

4.3.7. **L'évaluation**

L'évaluation du comportement et des apprentissages des étudiants s'effectue chaque trimestre sur la base des résultats obtenus durant l'année scolaire.
L'évaluation est réalisée par le Conseil des classes et elle est exprimée en note décimale positive de 6 à 10 et négative de 0 à 5.
Pour être admis en classe supérieure, il est nécessaire d'obtenir une note supérieure ou égale à 6/10 dans chaque matière mais aussi en conduite. Un rattrapage est prévu en début d'année scolaire le cas échéant.

4.3.8. **Bilan des lois pour la réforme des Lycées**

- L.53/2003 (réforme Moratti) redéfinit le système scolaire, l'obligation du système scolaire, introduction du portfolio et des plans d'étude personnalisés.
- D.L. 226/2005.
- D.L. 112/2008, prévoit une révision de la structure, de l'organisation et de la didactique du système scolaire et vise à rationaliser l'utilisation des ressources humaines et matérielles disponibles, pour donner effet et efficacité au système scolaire.
- L. 133/2008 qui renforce le D.L. 112/2008 et prévoit la réforme des lycées.
- D.P.R. qui permet la mise en vigueur de la loi 133/2008 pour les maternelles et le premier cycle
- D.P.R. 89/2010 qui permet la mise en vigueur de la loi 133/2008 pour le second cycle (lycées, instituts techniques et professionnels).

4.4. Gestion administrative

Avec la loi du 18 octobre 2001 qui modifie le Titre V de la Constitution

> *« La potestà legislativa è esercitata dallo Stato e dalle Regioni nel rispetto della Costituzione, nonché dei vincoli derivanti dall'ordinamento comunitario e dagli obblighi internazionali»* (Le pouvoir législatif est exercé par l'État et par les Régions dans le respect de la Constitution, ainsi que des liens qui dérivent de l'ordre communautaire et des obligations internationales – Voir article 3).

L'Italie a choisi de transformer la nature du système national d'éducation et de formation en passant du modèle fondé uniquement sur les prérogatives de l'Etat à un modèle qui fait interagir l'Etat, la Région et les Organismes territoriaux ainsi que les institutions scolaires.

4.4.1. **. L'Etat**

La responsabilité générale du domaine éducatif appartenait au *« Ministero dell'Istruzione »* (Minstère de l'Education) et au *« Ministero dell'Università »* (Ministère de l'Université) ; avec le nouveau gouvernement mai 2008 et le DPR n°17 du 20 janvier 2009, ces deux Ministères ont été réorganisés en un unique ministère : le MIUR *« Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ».*

Le MIUR se doit d'assurer le gouvernement unitaire du système national d'éducation et de formation (pour cela, le MIUR a préparé *« il profilo educativo, culturale e professionale dello studente »* (le profil éducatif, culturel et professionnel de l'étudiant) à travers *« i piani di studio personalizzati »* (le plan d'étude personnalisé) qui a donné naissance à l'unité didactique et au POF *« Piano dell'offerta formativa ».*

Qu'est-ce que le POF ? Selon l'article 3 du DPR n° 275 du 8 mars 1999,

> *« Ogni istituzione scolastica predispone, con la partecipazione di tutte le sue componenti, il Piano dell'offerta formativa. Il Piano è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia».* (Chaque école prépare, avec la participation de toutes ses composantes, le Plan de formation. Le plan est le document fondamental de la constitution de l'identité culturelle et éducative des écoles et il explicite la conception des programmes, parascolaires, pédagogiques et organisationnels que les écoles individuelles adoptent de par leur autonomie).

Nous parlons donc d'un « plan de formation » qui a pour but d'expliciter clairement les programmes scolaires de chaque établissement.

Toujours selon ce même article,

> *«Il Piano dell'offerta formativa è elaborato dal collegio dei docenti sulla base degli indirizzi generali per le attività della scuola e delle scelte generali di gestione e di amministrazione definiti dal consiglio di circolo o di istituto, tenuto conto delle proposte e dei pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni anche di fatto dei genitori e, per le scuole secondarie superiori, degli studenti. Il Piano è adottato dal consiglio di circolo o di istituto».* (Le plan de formation est développé par les enseignants sur la base des directives générales pour les activités scolaires, les décisions de gestion générale et

> administrative définies par le conseil du club ou de l'école, en tenant compte des propositions et des opinions exprimées par les organismes et associations, y compris les parents et, pour les écoles secondaires supérieures, les étudiants. Le plan est adopté par le club ou l'institution.).

Ce plan est établi par les enseignants pour les étudiants et leur famille, c'est pourquoi il leur est remis lors de l'inscription : *«Il Piano dell'offerta formativa è reso pubblico e consegnato agli alunni e alle famiglie all'atto dell'iscrizione ».* (Le plan de formation est rendu public et remis aux élèves et aux familles au moment de l'inscription.).

D'autre part, l'article 1 du décret législatif du 19 novembre 2004 n° 286, atteste que le MIUR se doit aussi de contrôler la qualité du système scolaire de manière à ce qu'il soit distribué de manière homogène sur le territoire national :

> *« Ai fini del progressivo miglioramento e dell'armonizzazione della qualità del sistema educativo definito a norma della legge 28 marzo 2003, n. 53, e' istituito il Servizio nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione con l'obiettivo di valutarne l'efficienza e l'efficacia, inquadrando la valutazione nel contesto internazionale. Per l'istruzione e la formazione professionale tale valutazione concerne esclusivamente i livelli essenziali di prestazione ed e' effettuata tenuto conto degli altri soggetti istituzionali che già operano a livello nazionale nel settore della valutazione delle politiche nazionali finalizzate allo sviluppo delle risorse umane»*.
>
> (Dans le but de l'amélioration progressive et de l'harmonisation de la qualité du système éducatif défini par la norme de la loi du 28 mars 2003, n° 53, a

été établi le Service national de l'évaluation du système éducatif et de la formation afin d'évaluer l'efficience et l'efficacité, encadrant l'évaluation dans un contexte international. Pour l'éducation et la formation professionnelle une telle évaluation ne concerne que les niveaux de base de la performance et elle est effectuée en tenant compte des autres institutions qui opèrent déjà au niveau national dans l'évaluation des politiques nationales visant le développement des ressources humaines.).

L'article 2 de ce même décret législatif 286/2004, certifie que le Service national du système éducatif et de formation a été créé pour améliorer et harmoniser la qualité du système éducatif à travers l'évaluation de son efficacité et ce en relation avec le contexte international :

«*Per i fini di cui all'articolo 1 l'Istituto nazionale di valutazione del sistema dell'istruzione di cui al decreto legislativo 20 luglio 1999, n. 258, e' riordinato, secondo le disposizioni del presente decreto ed assume la denominazione di «Istituto Nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI)»* (Aux fins de l'article 1er et du décret législatif du 20 juillet 1999, n° 258, l'Institut national d'évaluation du système de l'éducation est réorganisé, selon les dispositions du présent décret et il prend le nom de « Institut national pour l'évaluation du système de l'éducation et la formation»).

Dès lors, c'est l'INVALSI *«Istituto Nazionale di Valutazione di Istruzione e di formazione»* qui a pour but d'améliorer et harmoniser la qualité du système éducatif.

Le MIUR s'occupe de surcroît de l'organisation générale du fonctionnement des institutions scolaires, des systèmes et programmes scolaires, de leur évaluation, de la détermination des ressources financières et de la définition des critères et des paramètres pour l'organisation du réseau scolaire…

4.4.2. **Organismes territoriaux**

Au niveau local ce sont les *« Uffici Scolastici Regionali »* (USR), les bureaux scolaires régionaux et les *« Uffici Scolastici Provinciali »* (ex- CSA Centro Servizi Amministrativo) les bureaux provinciaux qui sont les moyens d'action publique. Si les USP n'ont aucune autonomie opérative, les USR en revanche sont autonomes en termes de responsabilités administratives. Les Régions peuvent déléguer certaines responsabilités aux provinces et aux communes. Leur rôle est avant tout de collaborer avec l'Etat ; les Régions élaborent une politique de formation au service des élèves et des familles tout en respectant la culture et les traditions nationales.

4.4.3. **Institutions scolaires**

Compte tenu de la loi n°59 du 15 mars 1997, art.21 (Loi Bassani) et du règlement d'exécution DPR 275/1999, les écoles ont une autonomie didactique :

> *« L'autonomia delle istituzioni scolastiche e degli istituti educativi si inserisce nel processo di realizzazione della autonomia e della riorganizzazione dell'intero sistema formativo»* (L'autonomie des établissements scolaires et des Instituts éducatifs s'inscrit dans le cadre du processus de la mise en œuvre de l'autonomie et de la réorganisation de l'ensemble du système éducatif).

L'autonomie de l'enseignement se fait dans le cadre des objectifs généraux de l'éducation nationale, tout en respectant la liberté de l'enseignement ainsi que la liberté de choix éducatif par les ménages.

La gestion et la direction de chaque école sont faites par « *Il Consiglio del Circolo* » (Le Conseil du Club) pour les écoles maternelles et primaires, par « *Il Consiglio di Istituto* » (le Conseil Scolaire) pour les écoles secondaires.

Les Conseils sont responsables des bilans, de l'organisation et de la planification des activités scolaires.

Le Proviseur assure la gestion unitaire de l'école dont il est le responsable légal, il s'occupe aussi de la gestion des ressources financières et matérielles.

Le collège des enseignants élabore le programme didactique et éducatif de chaque année scolaire, en particulier le POF (dont nous avons déjà parlé précédemment).

Avec la loi du 23 mars 2003 n°53 (réforme Moratti), qui concerne le système éducatif dans son ensemble, les écoles et les professeurs rendre compte des choix éducatifs et des possibilités offertes aux élèves, aux familles et aux organismes territoriaux ; ils ont la charge d'engager une classe (un groupe nombreux d'élèves) dans la mise en œuvre d'une activité homogène et unitaire. C'est pour cela qu'a été créé le *« piani di studio personalizzati »* dans une perspective d'unité d'apprentissage et le *« portfolio delle competenze individuali ».*

« I piani di studio personalizzati », c'est-à-dire les plans d'étude personnalisés, sont, selon la réforme Moratti, des parcours d'enseignement et d'apprentissage que les écoles doivent préparer et mettre en oeuvre pour chaque élève. L'apprenant et ses motivations sont ainsi au centre de l'enseignement-apprentissage.

« il portfolio delle competenze individuali», le portfolio des compétences individuelles est une sorte de classeur qui permet de recueillir le travail de chaque élève, les tests, les notes des enseignants, les notes des familles ainsi que les évaluations. Ce classeur documente le parcours de formation et d'orientation de l'élève. Il est pris en charge par l'enseignant « Tutor » qui a pour mission d'écouter, d'orienter et d'aider l'élève dans son parcours.

4.4.4. **Bilan des lois**

Voici la liste des lois concernant l'organisation du système éducatif italien:

- La Constitution de la République italienne (01/01/1948)
- L. 59/1997 (loi Bassanini) + D.P.R. 275/1999, Autonomie des écoles (organisationnelle, didactique et budgétaire), introduction du POF et système de crédit de formation

- D.L. 258/1999, création de l'INVALSI[21]
- L. 3/2001, modifie le titre V de la Constitution
- L.53/2003 (réforme Moratti) redéfinit le système scolaire, l'obligation de scolarisation, introduction du portfolio et des plans d'étude personnalisés
- D.L 286/2004, contrôle de la qualité du système scolaire et de l'évaluation
- D.P.R. 17/2009, réorganisation des Ministères de l'éducation et de la formation en ministère unique (MIUR)
-

Le système scolaire italien semble être dans une perspective d'optimisation, et ce grâce à la mise en place de réformes, de plans d'étude personnalisés, de Portfolios et autres. Il place finalement l'apprenant au centre du système d'enseignement-apprentissage. De plus, l'INVALSI semble vouloir améliorer la qualité de ce système éducatif . Mais est-ce réellement le cas ? Ou bien est-ce une mise en scène pour montrer que l'Italie se synchronise avec l'Europe et est en phase avec le progrès ? N'est-ce pas une façon de cacher ce qui se passe réellement ? Est-ce qu'au final l'école italienne ne reste-t-elle pas pleine de lacunes, de problèmes et de difficultés sans réellement parvenir à les résoudre ?

[21] Les épreuves INVALSI sont des TEST standards au niveau national qui évaluent l'apprentissage des élèves et ainsi le système éducatif italien.

5. Cinquième chapitre

L’enseignement des langues étrangères

5.1. Le défi européen

5.2. La réalité italienne

L'une des grandes thématiques de notre thèse est l'enseignement/apprentissage des langues étrangères (dans notre cas le français). Il nous faut alors rappeler qu'à la base de ce principe repose le défi de l'Europe.

5.1. Le défi européen

En effet, l'une des caractéristiques de l'Europe est sa diversité linguistique.

C'est pourquoi, le Traité de Lisbonne du 13 décembre 2007, rajoute un article supplémentaire au traité sur l'Union Européenne :

> *« Article 1bis*
> *L'Union est fondée sur les valeurs de respect de la dignité humaine, de liberté, de démocratie, d'égalité, de l'État de droit, ainsi que de respect des droits de l'homme, y compris des droits des personnes appartenant à des minorités. Ces valeurs sont communes aux États membres, dans une société caractérisée par le pluralisme, la non-discrimination, la tolérance, la justice, la solidarité et l'égalité entre les femmes et les hommes*.»

Cet article, définit l'Europe comme « une société », « une société caractérisée par le pluralisme ». C'est en prenant comme racine ce plurilinguisme que l'Europe fonde les bases de sa politique linguistique.

Pour l'Europe, « Les langues définissent les identités personnelles, mais s'inscrivent également dans un héritage commun [22]» .

Ainsi, la Carte des droits fondamentaux de l'Union Européenne (2000) souligne le respect de cette « Diversité culturelle, religieuse et linguistique » (article 22) et dédie l'Article au principe de non-discrimination :

> *« Article 21*
> *Non-discrimination*

[22] Communication de la commission au parlement européen et au comité des régions. Multilinguisme : un atout pour l'Europe et un engagement commun. Bruxelles, 2008.

1. Est interdite, toute discrimination fondée notamment sur le sexe, la race, la couleur, les origines ethniques ou sociales, les caractéristiques génétiques, la langue, la religion ou les convictions, les opinions politiques ou toute autre opinion, l'appartenance à une minorité nationale, la fortune, la naissance, un handicap, l'âge ou l'orientation sexuelle.

2. Dans le domaine d'application du traité instituant la Communauté européenne et du traité sur l'Union européenne, et sans préjudice des dispositions particulières desdits traités, toute discrimination fondée sur la nationalité est interdite. »

Donc « toute discrimination fondée » sur la langue « est interdite ».

L'une des actions principale de l'Union Européenne est annoncée par l'article 126 du traité de Maastricht :

« Article 126

1. La Communauté contribue au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre États membres et, si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action tout en respectant pleinement la responsabilité des États membres pour le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité culturelle et linguistique.

2. L'action de la Communauté vise:

- à développer la dimension européenne dans l'éducation, notamment par l'apprentissage et la diffusion des langues des États membres;

- à favoriser la mobilité des étudiants et des enseignants, y compris en encourageant la reconnaissance académique des diplômes et des périodes d'études;

- à promouvoir la coopération entre les établissements d'enseignement;

- à développer l'échange d'informations et d'expériences sur les questions communes aux systèmes d'éducation des États membres;

- à favoriser le développement des échanges de jeunes et d'animateurs socio-éducatifs;

- à encourager le développement de l'éducation à distance.

3. La Communauté et les États membres favorisent la coopération avec les pays tiers et les organisations internationales compétentes en matière d'éducation et en particulier avec le Conseil de l'Europe.

4. Pour contribuer à la réalisation des objectifs visés au présent article, le Conseil adopte:

- statuant conformément à la procédure visée à l'article 189 B et après consultation du Comité économique et social et du Comité des régions, des actions d'encouragement, à l'exclusion de toute harmonisation des dispositions législatives et réglementaires des États membres;

- statuant à la majorité qualifiée sur proposition de la Commission, des recommandations. »

Par conséquent, L'union européenne *« vise à développer la dimension européenne dans l'éducation, notamment par l'apprentissage et la diffusion des langues des États membres ».*

Nous avons, d'une part, une politique linguistique de l'UE basée sur le plurilinguisme, la diversité linguistique et la compréhension mutuelle.

Nous avons, d'autre part, l'article 2 de la Convention culturelle européenne (19 décembre 1954) qui précise que :

« Chaque Partie contractante, dans la mesure du possible:

a) encouragera chez ses nationaux l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres Parties contractantes, et offrira à ces dernières sur son territoire des facilités en vue de développer semblables études; et

b) s'efforcera de développer l'étude de sa langue ou de ses langues, de son histoire et de sa civilisation sur le territoire des autres Parties contractantes et d'offrir aux nationaux de ces dernières la possibilité de poursuivre semblables études sur son territoire ».

L'enseignement/apprentissage des langues est donc au premier plan dans l'Union Européenne ainsi que dans notre thèse.
Le Conseil Européen de Barcelone (15/16 mars 2002) recommande à tous les Etats membres :

> *« Le Conseil européen demande de poursuivre l'action dans ce domaine comme suit:*
> *- mettre en œuvre des instruments assurant la transparence des diplômes et qualifications*
> *(ECTS, suppléments aux diplômes et aux certificats, CV européen) et une coopération plus étroite en matière de diplômes universitaires dans le cadre du processus de Sorbonne-Bologne-Prague avant la réunion de Berlin en 2003; il convient de promouvoir des mesures analogues dans le domaine de la formation professionnelle;*
> *- améliorer la maîtrise des compétences de base, notamment par l'enseignement d'au moins deux langues étrangères dès le plus jeune âge; établissement d'un indicateur de*
> *compétence linguistique en 2003; développement d'une culture numérique: généralisation d'un brevet informatique et Internet pour les élèves du secondaire; (…) »*

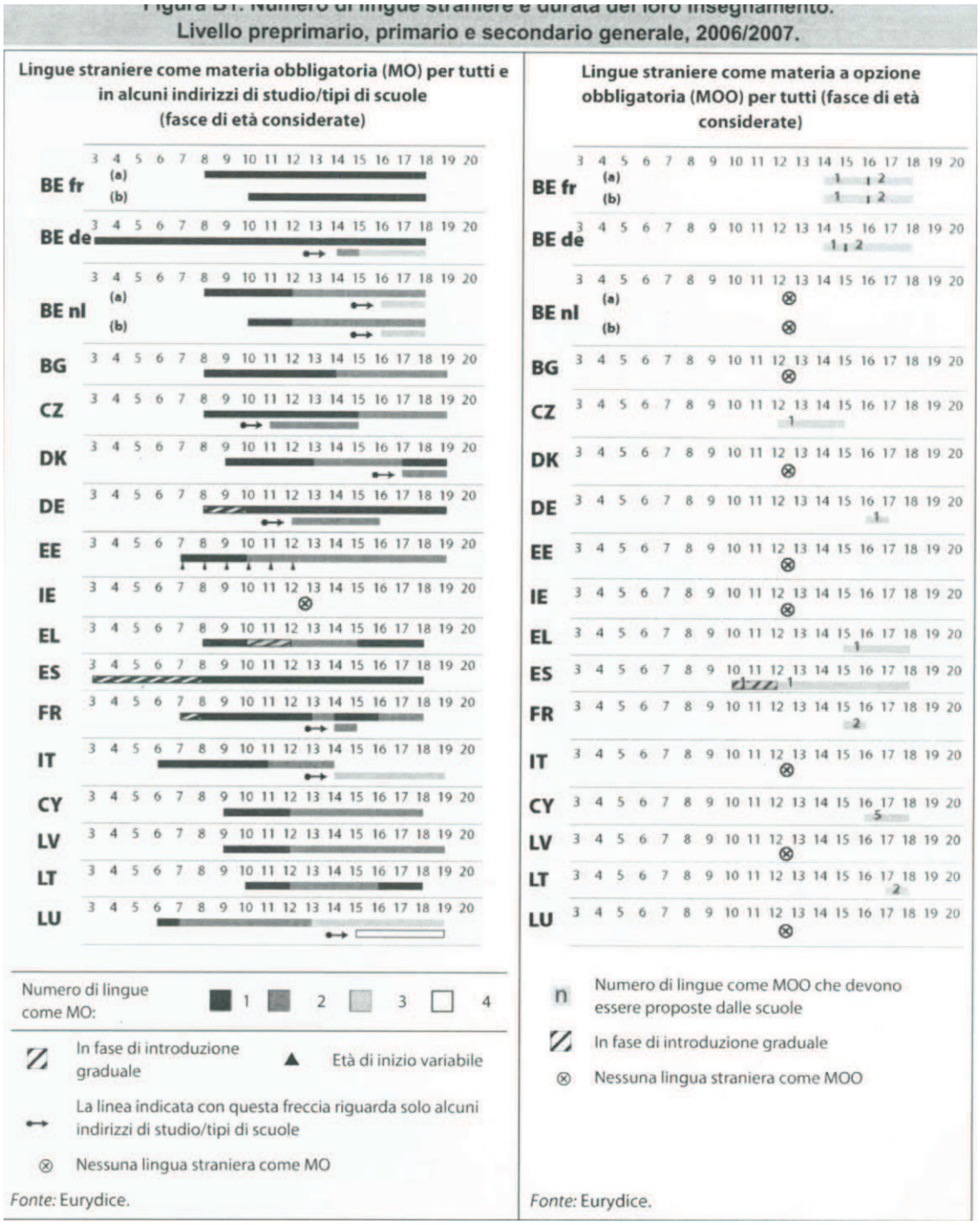
L'enseignement de deux langues étrangères est conseillé « dès le plus jeune âge » dans le but d' « améliorer la maîtrise des compétences de base ».

5.2. La réalité italienne

Il convient de rappeler que notre thèse traite de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères telles que le français en Italie ; si bien qu'il serait utile d'examiner maintenant la situation d'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Italie.
A cet égard, nous allons, dans un premier lieu, nous en tenir au tableau élaboré par Eurydice[23] :

[23] Cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa; Eurydice; edizione 2008.

Tableau 32 - Nombre de langues étrangères et durée de leur enseignement



Source : Eurydice

Selon le tableau, un étudiant italien doit obligatoirement apprendre une langue étrangère dès l'âge de 6 ans (à l'entrée en primaire). La deuxième langue étrangère obligatoire est introduite à l'âge de 11 ans (à l'entrée au collège). Puis, en fonction des filières choisies, une troisième langue étrangère peut être obligatoire à l'âge de 14 ans (au lycée).

Pour approfondir le raisonnement d'Eurydice, nous allons ensuite, examiner les données fournies par le MIUR[24] (*Ministero dell'insegnamento nelle Università e nella Ricerca*) :

Tableau 33 - Classes avec enseignement de première, deuxième et troisième langue étrangère.

Tab. 4 - Classi con insegnamento di prima, seconda e terza lingua straniera per tipo di scuola - a. s. 2000/01

Tipo di scuola	Classi con insegnamento di...			Totale
	prima lingua	seconda lingua	terza lingua	
Elementare	94.424	1.232	0	95.656
Secondaria di I grado	80.835	16.409	0	97.244
Secondaria di II grado	98.120	36.544	4.181	138.845
Totale	***273.379***	***54.185***	***4.181***	***331.745***

Source : MIUR

En Italie, sur les 331.745 classes de langues étrangères, toutes sections confondues (du primaire au lycée), 273.379 sont des classes de première langue étrangère, 54.185 sont des classes de deuxième langue étrangère et 4.181 sont des classes de troisième langue étrangère.

Tableau 34 - Pourcentage des classes avec enseignement de première, deuxième et troisième langue étrangère :

Tab. 7 - Incidenza delle classi con insegnamento di prima, seconda e terza lingua straniera sulle classi in totale per tipo di scuola - a. s. 2000/01

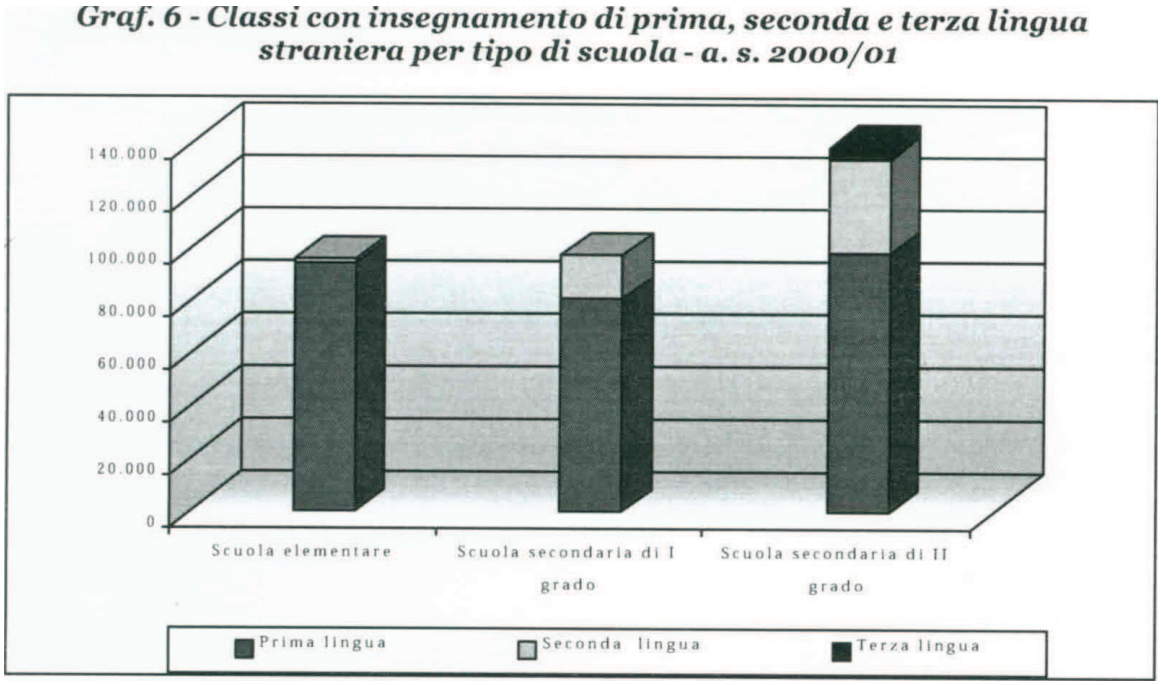
Tipo di scuola	Percentuale sulle classi in totale delle classi con insegnamento di...		
	prima lingua	seconda lingua	terza lingua
Elementare	70,89	0,92	0,00
Secondaria di I grado	100,00	20,31	0,00
Secondaria di II grado	89,16	33,20	3,80
Totale	***84,35***	***16,72***	***1,29***

Source : MIUR

[24] Quadro informativo sull'insegnamento delle lingue straniere; MIUR; 2001.

Nous pouvons voir qu'il y a donc 84,35% de classes de première langue, contre 16,72% de deuxième langue et seulement 1,29% de troisième langue.
Suivant le tableau précédent (2), les données semblent croiser celles de Eurydice puisque la troisième langue n'est apprise qu'à partir du lycée (138.845 classes soit 3,80%). En revanche, les données divergent pour l'apprentissage de la deuxième langue puisqu'il existe en 2001, même si elles sont peu nombreuses, 1.232 classes de deuxième langue étrangère soit 0,92%.

Schéma 6 - Classes avec enseignement de première, deuxième et troisième langue étrangère :



Source : MIUR

Selon ce graphique, nous pouvons ajouter que le taux d'apprentissage des langues étrangères est plus élevé au lycée, dans la mesure où le nombre de classes est supérieur aux autres sections, soit un chiffre de 138.845 classes selon le tableau 2.
Notre thèse s'axe donc sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères au lycée. Analysons à présent la situation dans les lycées italiens :

Tableau 35 - Elèves qui étudient une langue étrangère par année de cours et année étudiée :

Tab. 8 - Alunni che studiano lingua straniera per anno di corso e lingua studiata - a. s. 2000/01

Tipo di scuola	Alunni che studiano lingua straniera					Totale(*)
	Inglese	Francese	Tedesco	Spagnolo	Altra lingua(**)	
Elementare(***)						
I elementare	113.882	9.127	720	212	0	123.941
II elementare	211.952	22.606	1.349	632	0	236.539
III elementare	420.495	39.971	2.856	1.196	0	464.518
IV elementare	421.753	44.963	2.808	1.759	0	471.283
V elementare	423.280	46.026	3.097	1.245	0	473.648
Totale	***1.591.362***	***162.693***	***10.830***	***5.044***	***0***	***1.769.929***
Secondaria di I grado						
I media	467.530	212.772	10.260	609	0	691.171
II media	459.109	216.027	9.927	603	0	685.666
III media	434.286	212.702	9.887	602	0	657.477
Totale	***1.360.925***	***641.501***	***30.074***	***1.814***	***0***	***2.034.314***
Secondaria di II grado						
I superiore	511.944	192.612	35.138	5.594	1	745.289
II superiore	443.190	166.466	32.700	5.357	3	647.716
III superiore	386.122	130.356	38.737	12.949	157	568.321
IV superiore	340.376	106.887	33.054	9.395	164	489.876
V superiore	299.611	99.980	30.065	7.291	167	437.114
Totale	***1.981.243***	***696.301***	***169.694***	***40.586***	***492***	***2.888.316***
Scuola italiana in totale	***4.933.530***	***1.500.495***	***210.598***	***47.444***	***492***	***6.692.559***

(*) *Gli alunni delle scuole secondarie di I e II grado che studiano lingua straniera sono contati tante volte quante sono le lingue studiate; sono, invece, contati una volta soltanto gli alunni frequentanti le scuole elementari (vedi Introduzione).*
(**) *Generalmente Russo e Serbo-Croato.*
(***) *Gli alunni in pluriclassi sono contati nei rispettivi anni di corso.*

Source : MIUR

Ce tableau nous révèle que 2.888.316 élèves étudient une langue étrangère dans un lycée italien. 1.981.243 d'entre eux étudient l'anglais, alors que 696.301 élèves étudient le français, 169.694 élèves étudient l'allemand et 40.586 étudient l'espagnol.

Tableau 36 - Pourcentage des élèves qui étudient une langue étrangère

Tab. 9 - Incidenza degli alunni che studiano lingua straniera sugli alunni in totale per anno di corso e lingua studiata - a .s. 2000/01

Tipo di scuola	Percentuale di alunni che studiano lingua straniera sugli alunni in totale					Totale(*)
	Inglese	Francese	Tedesco	Spagnolo	Altra lingua(**)	
Elementare(***)						
I elementare	24,73	1,98	0,16	0,05	0,00	26,92
II elementare	44,13	4,71	0,28	0,13	0,00	49,25
III elementare	84,63	8,04	0,57	0,24	0,00	93,48
IV elementare	84,71	9,03	0,56	0,35	0,00	94,65
V elementare	84,16	9,15	0,62	0,25	0,00	94,18
Totale	***65,26***	***6,67***	***0,44***	***0,21***	***0,00***	***72,58***
Secondaria di I grado						
I media	81,51	37,09	1,79	0,11	0,00	120,50
II media	80,66	37,95	1,74	0,11	0,00	120,46
III media	80,16	39,26	1,82	0,11	0,00	121,35
Totale	***80,79***	***38,08***	***1,79***	***0,11***	***0,00***	***120,77***
Secondaria di II grado						
I superiore	87,46	32,91	6,00	0,96	0,00	127,32
II superiore	86,52	32,50	6,38	1,05	0,00	126,45
III superiore	81,78	27,61	8,20	2,74	0,03	120,36
IV superiore	78,76	24,73	7,65	2,17	0,04	113,35
V superiore	78,80	26,30	7,91	1,92	0,04	114,97
Totale	***83,17***	***29,23***	***7,12***	***1,70***	***0,02***	***121,24***
Scuola italiana in totale	***75,84***	***23,07***	***3,24***	***0,73***	***0,01***	***102,89***

(*) Gli alunni delle scuole secondarie di I e II grado che studiano lingua straniera sono contati tante volte quante sono le lingue studiate, pertanto le relative percentuali superano il 100%; sono, invece, contati una volta soltanto gli alunni frequentanti le scuole elementari (vedi Introduzione).

(**) Generalmente Russo e Serbo-Croato.

(***) Gli alunni in pluriclassi sono contati nei rispettivi anni di corso.

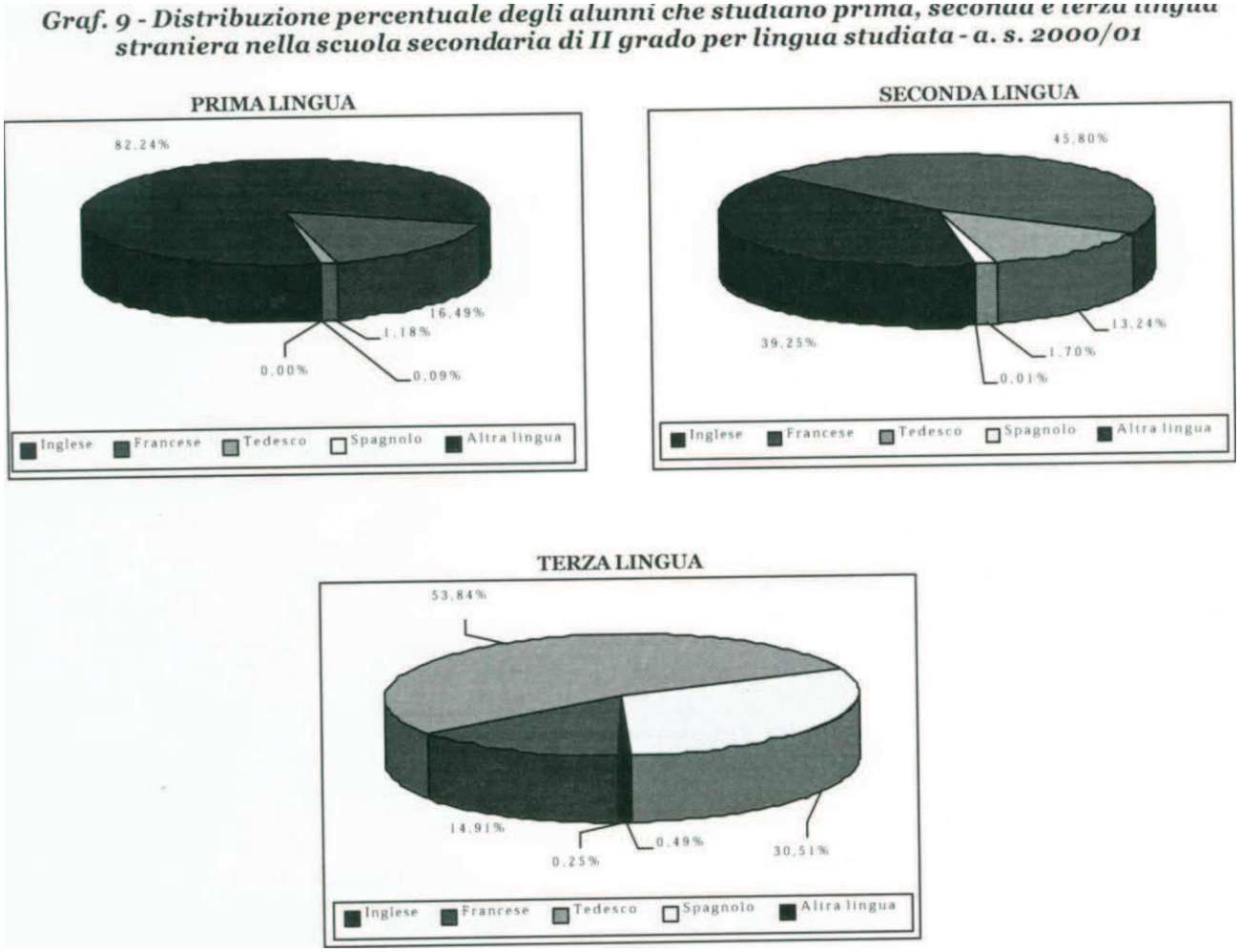
Source : MIUR

Ainsi, 83,17% des élèves étudient l'anglais, 29,23% étudient le français et 7,12% l'allemand.

L'anglais est donc la langue étrangère la plus étudiée.

Voyons maintenant la situation au niveau de la première ou de la deuxième langue.

Schéma 7 - Distribution en pourcentage des élèves qui étudient une première, deuxième et troisième langue étrangère dans les lycées :



Source : MIUR

Le graphique 2 nous montre que 82,24% des élèves étudient l'anglais en première langue, alors que 16,49% étudient le français. L'anglais est la première langue étrangère étudiée par les apprenants italiens.

En revanche, 45,80% des élèves étudient le français en deuxième langue contre 39,25% pour l'anglais et 13,24% pour l'allemand. Le français est donc la deuxième langue étrangère étudiée par l'apprenant italien.

De plus, 53,84% des élèves étudient l'allemand en troisième langue contre 30,51% pour l'espagnol et 14,24% pour le français. L'allemand est alors la troisième langue étrangère étudiée par l'apprenant italien.

Étant donné que notre thèse a pour thème sur l'enseignement/apprentissage du français, nous étudierons plus en avant la place du français deuxième langue dans le tableau suivant :

Tableau 37 - Élèves qui étudient une langue étrangère au lycée en tant que première, deuxième et troisième langue étrangère :

Tab. 10 - Alunni che studiano lingua straniera nelle scuole secondarie di II grado come prima, seconda e terza lingua per anno di corso e lingua studiata - a. s. 2000/01

Alunni che studiano lingua straniera per anno di corso	Istruzione secondaria di II grado in totale						Percentuale di alunni che studiano lingua straniera sugli alunni in totale
	Inglese	Francese	Tedesco	Spagnolo	Altra lingua(*)	Totale	
I anno di corso							
prima lingua	438.433	88.683	6.289	760	0	534.165	91,26
seconda lingua	73.468	103.815	26.654	4.322	1	208.260	35,57
terza lingua	43	114	2.195	512	0	2.864	0,49
II anno di corso							
prima lingua	378.486	79.589	5.723	581	0	464.379	90,66
seconda lingua	64.679	86.580	24.448	3.454	3	179.164	34,98
terza lingua	25	297	2.529	1.322	0	4.173	0,81
III anno di corso							
prima lingua	321.879	64.951	5.185	330	0	392.345	83,09
seconda lingua	64.195	60.746	18.591	2.234	18	145.784	30,88
terza lingua	48	4.659	14.961	10.385	139	30.192	6,39
IV anno di corso							
prima lingua	291.186	53.411	3.655	180	0	348.432	80,62
seconda lingua	49.141	49.425	16.231	1.578	23	116.398	26,93
terza lingua	49	4.051	13.168	7.637	141	25.046	5,80
V anno di corso							
prima lingua	254.613	51.075	3.232	66	21	309.007	81,27
seconda lingua	44.950	45.402	14.093	1.243	18	105.706	27,81
terza lingua	48	3.503	12.740	5.982	128	22.401	5,89
Totale							
prima lingua	***1.684.59***	***337.709***	***24.084***	***1.917***	***21***	***2.048.32***	***85,99***
seconda lingua	***296.433***	***345.968***	***100.017***	***12.831***	***63***	***755.312***	***31,70***
terza lingua	***213***	***12.624***	***45.593***	***25.838***	***408***	***84.676***	***3,55***

Ainsi, 337.709 apprenants ont pris le français en première langue, 345.968 en deuxième langue et 12.624 en troisième langue.

Comme, nous nous concentrons sur les classes de « prima » et de « quinta » revenons sur le tableau précédent :

Sur les 29,23% des élèves qui étudient le français au lycée, 32,91% l'étudient en « prima » et 26,30% en « quinta ».

Avec le tableau 37, nous pouvons voir que 88.683 élèves ont choisi le français en première langue en entrant au lycée (*prima*) contre 103.815 en deuxième langue. A la sortie du lycée en *quinta*, 51.075 élèves étudient le français en première langue contre 45.402 qui l'étudient en deuxième langue. Étrangement, le nombre d'apprenants du français première langue étrangère augmente à la sortie du lycée alors que le nombre total d'apprenants en français langue étrangère a diminué à la sortie du lycée.

Nous avons constaté un fossé au niveau du système scolaire italien entre la *prima* et la *quinta* du lycée. Ce fossé est amplifié lorsque nous analysons les résultats de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans ces classes.

Nous supposons alors que les causes peuvent être liées à la didactique et que ce fossé se poursuit à ce niveau. C'est pourquoi nous avons décidé de prendre en considération les programmes scolaires pour d'illustrer notre thèse, dans notre deuxième grande partie, par l'analyse des manuels scolaires de français langue non maternelle des classes de « *prima* » et des classe de « *quinta* ». Nous émettons ici deux hypothèses de recherche. La **première** est que le fossé en question se retrouve dans les programmes scolaires. La **deuxième** est que ce fossé existe au sein des manuels scolaires de français langue non maternelle.

6. Sixième chapitre

Analyse des programmes des lycées italiens

6.1. Les savoir-faire d'une langue étrangère

6.2. Les objectifs d'une langue étrangère

6.3. Les niveaux des langues étrangères en Italie

6.4. Les objectifs des lycées linguistiques

6.5. Les programmes du MIUR

6.6. Les programmes didactiques des lycées italiens

Dans ce chapitre portant sur les programmes scolaires de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères dans les classes de « *prima* » et de « *quinta* », nous avons choisi comme corpus les archives du MIUR, en particulier le décret législatif n°126/2005, ainsi que les pièces jointes A et B de ce décret.

Par la suite, nous avons décidé de confronter ces programmes ministériels avec le cadre commun européen (CECR), afin de vérifier si ces programmes sont réellement en conformité avec celui-ci.

Puis, nous avons fait une comparaison entre le programme d'enseignement-apprentissage du français et celui d'une autre langue étrangère telle que l'anglais, dans le simple but de vérifier si le fossé que nous avons noté entre les classes de « prima » et de « quinta » se retrouve dans les l'enseignement-apprentissage des langues en général ou bien s'il n'existe que dans l'enseignement-apprentissage du français langue non maternelle.

6.1. Les savoir-faire d'une langue étrangère

La pièce jointe A du décret législatif 126/2005, qui a pour thème les profils éducatifs, culturels et professionnels de l'étudiant, est le premier document intéressant que nous avons mis dans notre corpus. Il s'agit en réalité d'une liste de savoir-faire et savoir-agir des apprenants au niveau du lycée en général. On note que l'enseignement/apprentissage des langues étrangères n'apparaît qu'au point « Les instruments culturels », comme si seul l'aspect culturel était pris en considération. Mais qu'en est-il réellement ? L'un des premiers savoir-faire que nous rencontrons se situe au niveau linguistique :

«Possedere conoscenze solide sulla struttura della lingua italiana, anche attraverso opportuni confronti con l'inglese e con la seconda lingua comunitaria[25]*».*

(Posséder des connaissances solides sur la structure de la langue italienne, même à travers des comparaisons opportunes avec l'anglais et avec la seconde langue communautaire).

L'apprentissage des langues est un moyen d'avoir des bases solides dans la structure d'une langue étrangère, mais cela permet aussi de mieux connaître les bases de la

[25] Pièce jointe A du décret législatif 126/2005

structure de sa propre langue. Ce qui nous permet de supposer que la grammaire tient une place prépondérante dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Le deuxième savoir-faire rencontré est lié à la littérature :

«Orientarsi entro i principali generi letterari e conoscere autori e testi sia della letteratura italiana, sia delle altre letterature mondiali, soprattutto di quelle dei Paesi UE di cui si studiano la lingua e la cultura[26]».

(S'orienter parmi les principaux genres littéraires et connaître des auteurs et des textes soit de la littérature italienne, soit des autres littératures du monde, surtout celles des pays de l'UE dont l'on étudie la langue et la culture.).

Nous notons ici l'importance de la littérature. C'est un moyen de supposer que l'enseignement de la littérature tient une place conséquente dans la didactique de la langue étrangère.

Par la suite, nous avons noté quelque chose de particulier :

«Utilizzare per i principali scopi comunicativi e operativi la lingua inglese e una seconda lingua comunitaria[27]».

(Utiliser pour les principaux objectifs éducatifs et opératifs la langue anglaise et une seconde langue communautaire).

L'anglais semble être obligatoire comme première langue suivi dune deuxième langue qui doit être une langue européenne. Ce décret législatif date de 2005. Il est postérieur à la déclaration de Barcelone de mars 2002 que nous avons déjà évoqué dans notre partie sur l'enseignement des langues en Italie. Cela explique le choix l'enseignement/apprentissage de la langue maternelle et deux langues étrangères (LM+2LE).

Le dernier savoir-faire observé est le suivant :

«Riconoscere in tratti e dimensioni specifiche della cultura e del vivere sociale contemporanei radici storico-giuridiche, linguistico-letterarie e artistiche che li legano al mondo classico e giudaico-cristiano; riconoscere, inoltre, l'identità spirituale e materiale dell'Italia e dell'Europa, ma anche l'importanza storica e attuale dei rapporti e dell'interazione con altre culture[28].»

(Reconnaître les traits spécifiques et les dimensions de la culture et de la vie sociale contemporaine des racines historiques et juridiques, linguistiques et littéraires et artistiques qui les relient au monde classique et à la tradition judéo-chrétienne ;

[26] Idem
[27] Idem
[28] Idem

reconnaître, entre autre, l'identité matérielle et spirituelle de l'Italie et de l'Europe, mais aussi l'importance historique et actuelle des rapports et de l'interaction avec d'autres cultures).

Donc, au niveau socio-culturel, le système italien donne aussi une place au cadre historique, linguistique, littéraire et artistique. Nous devons alors supposer que ce que nous avons décrit jusqu'ici doit se retrouver dans le programme des cinq années du lycée italien, à la base de notre étude sur les manuels scolaires de français langue non maternelle dans ces établissements scolaires.

Le prochain but de notre recherche sera de vérifier si les choses se passent réellement de cette manière et comment ces cadres sont programmés.

6.2. Les objectifs d'une langue étrangère

Pour enseigner et apprendre une langue étrangère, objet fondamental de notre recherche, qui inclut l'enseignement/apprentissage du français non maternelle, il est nécessaire de prendre en compte les objectifs d'enseignement/apprentissage avant d'entreprendre l'élaboration d'un programme didactique.

Quels sont, tout d'abord les objectifs d'enseignement/apprentissage ? C'est la pièce jointe B du décret 126/2005 qui donne la réponse suivante :

«- Possedere ed utilizzare, in modo ampio e sicuro, un patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le esigenze comunicative nell'ambito dei vari contesti sociali e culturali; avere consapevolezza e conoscenza delle principali tappe dello sviluppo storico della lingua italiana e del suo rapporto con i dialetti interni, le lingue minoritarie e con le principali lingue europee; riuscire a stabilire comparazioni e a riconoscere i vari elementi di continuità o di diversità tra l'italiano e le lingue antiche o moderne studiate;

- possedere, nelle lingue straniere moderne studiate, competenze ricettive, produttive, di interazione, di mediazione, intese come strumento di approfondimento di significato e di interpretazione di codici diversi; possedere competenze in una o più lingue settoriali tali da permetterne l'utilizzo e l'approfondimento all'università o nel proprio ambito di lavoro;

- conoscere le linee essenziali della nostra storia letteraria e orientarsi agevolmente fra testi e autori fondamentali; istituire rapporti significativi e storicamente contestualizzati con i movimenti e le opere più importanti delle letterature classiche e moderne, soprattutto con quelle dei paesi di cui si studiano lingua e cultura;

- essere consapevoli della misura in cui le lingue e le civiltà classiche costituiscono il fondamento della fisionomia culturale e linguistica dell'Europa[29]*».*

(Posséder et utiliser, de manière large et certain, un patrimoine lexical et expressif de la langue italienne en conformité avec les besoins de communication dans différents contextes sociaux et culturels ; être conscient et avoir des connaissances des principales étapes du développement historique de la langue italienne et de sa relation avec les dialectes internes, avec les langues minoritaires et avec les principales langues européennes; être capable d'établir des comparaisons et de reconnaître les divers éléments de continuité ou de diversité entre l'italien et les langues anciennes ou modernes étudiées;

- Avoir, dans les langues vivantes étrangères étudiées, des compétences réceptives et productives, d'interaction, de médiation, utilisées comme outil d'approfondissement du sens et de l'interprétation des codes différents; posséder des compétences dans une ou plusieurs langues sectorielles de manière à permettre leur utilisation et leur étude à l'université ou dans leur domaine de travail;
- Connaître les lignes essentielles de notre histoire littéraire et s'orienter facilement parmi les textes et les auteurs fondamentaux ; élaborer des rapports significatifs et historiquement contextualisés avec les mouvements et les œuvres les plus importantes de la littérature classique et moderne, surtout avec celles du pays dont on étudie la langue et la culture ;
- Être conscient de la mesure dans laquelle les langues et les civilisations classiques constituent le fondement de la physionomie culturelle et linguistique de l'Europe)

Cette pièce jointe du décret 126/2005 possède quelques points communs avec le CECR. Le CECR souligne, en effet, les activités langagières suivantes :

« La compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communiquant est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la ***réception****, de la* ***production****, de l'****interaction****, de la* ***médiation*** *(notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit.*

• Pour autant, les activités langagières de ***réception*** *(orale et/ou écrite) ou de* ***production*** *(orale et/ou écrite) sont évidemment premières car indispensables dans le jeu même de l'interaction. Toutefois, dans ce Cadre de référence, l'usage de ces termes pour des*

[29] Pièce jointe B du décret législatif 126/2005

activités langagières se limitera au rôle qu'elles jouent lorsqu'elles sont isolées. Les activités de réception supposent le silence et l'attention au support. Elles tiennent également une grande place dans bien des formes d'apprentissage (comprendre le contenu d'un cours, consulter des manuels, des ouvrages de référence et des documents). Les activités de production ont une fonction importante dans nombre de secteurs académiques et professionnels (présentations et exposés oraux, études et rapports écrits) et dans l'évaluation sociale à laquelle elles donnent particulièrement lieu (jugements portés sur les prestations écrites ou sur la fluidité, l'aisance des prises de parole et de l'exposition orale).

*• Dans l'**interaction**, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter. Même lorsque les tours de parole sont strictement respectés, l'auditeur est généralement en train d'anticiper sur la suite du message et de préparer une réponse. Ainsi, apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés. On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication.*

*• Participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et/ou orales de **médiation**, permettent, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct. Les activités langagières de médiation, (re)traitant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés.[30] »*

Le décret donne une liste d'objectifs d'enseignement-apprentissage des langues étrangères ; étudier une langue c'est connaître une autre langue afin de mieux connaître sa propre langue ; c'est posséder un vocabulaire ciblé sur sa carrière future, c'est connaître la littérature en lien avec les différents courants et mouvement historiques, socio-culturels et artistique et c'est faire partie de l'Europe.

Puis, le décret reprend de manière générale les notions clés du CECR telles que « réception », « production », « interaction » et encore « médiation », sans réellement

[30] Cadre Européen Commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe, les éditions Didier, Paris 2001. p18.

expliquer ce qu'elles sont. La première chose importante qui est absente de ce décret mais que le CECR souligne est le fait que toutes ces activités langagières dont il est sujet, peuvent être perçues à l'oral et/ou à l'écrit. Le CECR nous explique, en revanche, que le « silence » et « l'attention » sont au centre de l'activité de réception qui se trouve à la base de certaines formes d'apprentissages telles que « consulter des manuels » et/ou « des ouvrages de référence ». Pour qu'il y ait « interaction », il faut « deux acteurs ». Ces « acteurs » participent à « un échange oral et/ou écrit », ils sont en mesure de « se parler » et de « s'écouter ». La médiation est un travail de traduction, d'interprétation, de reformulation. C'est être capable de réutiliser la langue en fonction du contexte et du moment.

Avant de poursuivre, il nous faut préciser :

- Que le CECR est le Cadre Européen Commun de Référence qui « *offre une base commune* [31]» aux pays européens pour «« *l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels*[32]». C'est un outil utile qui énumère «« *les connaissances et les habiletés* [33]» que l'apprenant doit acquérir. De plus, il «« *définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie*[34] ».
- Que pour nous, comme pour le CECR, «« *les activités langagières impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (produire et/ou recevoir) un ou des textes en vue de réaliser une tâche* [35]».

Ce qui explique pourquoi le décret semble vouloir reprendre les termes du CECR qui se doit être à la base de tous les systèmes scolaires européens. Cependant nous gardons la sensation que le décret veut se mettre aux pas en harmonie avec les directives européennes sans réellement y arriver. Nous allons vérifier si cette sensation est fondée.

Nous allons à présent étudier les stratégies de la production, de la réception, de l'interaction et de la médiation.

---

31 Ibidem, p 10.

32 Idem

33 Idem

34 Idem

35 Cadre Européen Commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe, les éditions Didier, Paris 2001. p15.

6.2.1. **Stratégies de production**

Ainsi, selon le cadre européen :

*« Les **stratégies de production** supposent la mobilisation des ressources et la recherche de l'équilibre entre des compétences différentes – en exploitant les points forts et en minimisant les points faibles – afin d'assortir le potentiel disponible à la nature de la tâche. Les ressources intérieures seront mises en œuvre, ce qui suppose vraisemblablement une préparation consciente (Préparation ou Répétition) qui prenne en compte l'effet de styles, de structures discursives ou de formulations différents (Prise en compte du destinataire) et la recherche de l'information ou de l'aide en cas de déficit langagier (Localisation des ressources). Si les ressources adéquates ne peuvent être mobilisées ou qu'on ne sache pas les localiser, l'utilisateur de la langue trouvera peut-être judicieux de se contenter d'une version simplifiée de la tâche comme, par exemple, écrire une carte postale au lieu d'une lettre ; d'un autre côté, après avoir localisé le support approprié, l'apprenant/utilisateur peut choisir de faire l'inverse et d'exécuter une tâche plus difficile (Adaptation de la tâche). De même, en l'absence de ressources suffisantes, l'utilisateur/apprenant peut être conduit à modifier ce qu'il/elle voulait effectivement dire pour s'en tenir aux moyens linguistiques disponibles ; réciproquement, une aide linguistique supplémentaire, éventuellement disponible plus tard, au moment de la rédaction définitive, peut lui permettre d'être plus ambitieux dans l'élaboration ou l'expression de sa pensée (Adaptation du message).*

Les façons de mettre en adéquation son ambition et ses moyens pour réussir dans un domaine plus limité ont été décrites comme Stratégies d'évitement ; élever le niveau de la tâche et trouver les moyens de se débrouiller ont été décrits comme Stratégies de réalisation. En utilisant ces stratégies, l'utilisateur de la langue adopte une attitude positive par rapport aux ressources dont il/elle dispose : approximations et généralisations sur un discours simplifié, paraphrases ou descriptions de ce que l'on veut dire, et même tentatives de « francisation « d'expressions de la L1 (Compensation) ; utilisation d'un discours préfabriqué d'éléments accessibles – des « îlots de sécurité « – à travers lesquels il/elle se fraie un chemin vers le concept nouveau qu'il/elle veut exprimer ou la situation nouvelle (Construction sur un savoir antérieur), ou simple tentative de faire avec ce que l'on a et dont on pense que cela pourrait marcher (Essai). Qu'il soit conscient ou pas de compenser, de naviguer à vue ou d'expérimenter, le feed-back que lui apportent les mimiques, les gestes ou la suite de la conversation le renseigne et lui donne la

*possibilité de **vérifier** que la communication est passée (Contrôle du succès). En outre, et notamment pour les activités non interactives (par exemple, faire un exposé ou écrire un rapport), l'utilisateur de la langue peut **contrôler** consciemment sa production, tant du point de vue linguistique que communicatif, relever les erreurs et les fautes habituelles et les **corriger** (Autocorrection)* [36]*».*

Pour nous aider à comprendre ces quelques lignes, nous reprendrons les mots de Tagliante C. : il s'agit de *la « **planification** d'une production (sa préparation, son adaptation, voire sa répétition) ; son **exécution** (parfois la mise en œuvre de stratégies d'évitement ou de contournement, par exemple lorsqu'on paraphrase si on ne connait pas les mots exacts ; la **compensation**, en utilisant des expressions apprises par cœur ; l'**essai**, lorsqu'on se lance, quitte à se tromper ; son **évaluation** à chaud, lorsqu'on vérifie, dans le regard de l'autre, qu'il nous a bien compris ; la remédiation si la communication est mal passée, ou l'autocorrection, lorsqu'on relève soi-même ses erreurs et qu'on les corrige immédiatement)* [37]».

L'apprenant «« prépare », « répète », « localise », « prend en compte » pour « compenser », « construire » et « essayer ». Il peut « contrôler » et « s'auto-corriger ».

6.2.2. . Stratégies de réception

« *Les **stratégies de réception** recouvrent l'identification du contexte et de la connaissance du monde qui lui est attachée et la mise en œuvre du processus de ce que l'on considère être le **schéma** approprié. Ces deux actions, à leur tour, déclenchent des attentes quant à l'organisation et au contenu de ce qui va venir (Cadrage). Pendant les opérations d'activité réceptive, des **indices** identifiés dans le contexte général (linguistique et non linguistique) et les attentes relatives à ce contexte provoquées par le schéma pertinent sont utilisés pour construire une représentation du sens exprimé et une hypothèse sur l'intention communicative sous-jacente. On comble les lacunes visibles et potentielles du message grâce au jeu d'approximations successives, afin de donner substance à la représentation du sens, et l'on parvient ainsi à la signification du message et de ses constituants (Déduction). Les lacunes comblées par **déduction** peuvent avoir pour cause des insuffisances linguistiques, des conditions de réception difficiles, le manque de connaissance du sujet, ou encore parce que le locuteur/scripteur suppose que*

[36] Cadre Européen Commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe, les éditions Didier, Paris 2001. p53.

[37] L'évaluation et le cadre européen commun, Tagliante C., CLE international, 2005. p 39

l'on est au courant ou qu'il/elle fait usage de sous-entendus et d'euphémismes. La viabilité du modèle courant obtenu par cette procédure est vérifiée par la confrontation avec les indices co-textuels et contextuels relevés pour voir s'ils « vont avec « le schéma mis en œuvre – la façon d'interpréter la situation (Vérification d'hypothèses). Si cette confrontation se révèle négative on retourne à la première étape (Cadrage) pour trouver un schéma alternatif qui expliquerait mieux les indices relevés (Révision d'hypothèses) [38]».

Nous avons à nouveau choisi de simplifier ces quelques lignes à l'aide des mots de Tagliante C. : ces stratégies sont *« mieux connues des enseignants, elles concernent l'identification d'indices linguistiques et non linguistiques (photographies, illustrations, graphiques, tableaux….), puis la mise en place de déductions, d'hypothèses sur le sens, qui seront ensuite confirmées ou infirmées par de nouveaux indices. Ici aussi, la* ***planification*** *a un rôle (ne choisir que des textes accessibles sur des sujets familiers) ; l'****exécution*** *va consister à rechercher et identifier les indices porteurs de sens et à en tirer des déductions ; l'****évaluation*** *de cette compréhension se fera par la vérification des hypothèses et la* ***remédiation*** *permettra de revenir sur le sens pour réviser les hypothèses erronées* [39]».

Ici, l'apprenant *« met en œuvre un schéma*», « identifie des indices » et *« tire une déduction »*. Il peut aussi *« vérifier les hypothèses »* ou les *« réviser »* si nécessaire.

6.2.3. **Stratégies d'interaction**

« *L'interaction recouvre les deux activités de réception et de production ainsi que l'activité unique de construction d'un discours commun. En conséquence, toutes les stratégies de réception et toutes les stratégies de production explicitées ci-dessus font aussi partie de l'interaction. Cependant, le fait que l'interaction orale entraîne la construction collective du sens par la mise en place d'un contexte mental commun, en se fondant sur la définition de ce qui peut être pris pour argent comptant, les supputations sur l'origine des locuteurs (d'où ils parlent), leur rapprochement ou, au contraire, la définition et le maintien d'une distance confortable, habituellement en temps réel, ce fait signifie qu'en plus des stratégies de réception et de production, il existe une classe de stratégies propres à l'interaction et centrées sur la gestion de son processus. En outre, le fait que l'interaction*

[38] Cadre Européen Commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe, les éditions Didier, Paris 2001. p 59-60.

[39] L'Évaluation et le cadre européen commun, Tagliante C., CLE international, 2005. p 39.

ait lieu le plus souvent en face à face tend à provoquer une plus grande redondance textuelle, des éléments linguistiques, des traits paralinguistiques et des indices contextuels, le tout pouvant être plus ou moins élaboré, plus ou moins explicite jusqu'au moment où le contrôle constant que les participants exercent indique que cela est approprié. La ***planification de l'interaction orale*** *suppose la mise en œuvre d'un schéma ou « praxéogramme » des échanges possibles et probables dans l'activité en cours (Cadrer) et la prise en compte de la distance communicative entre les interlocuteurs (Repérer les lacunes d'information et d'opinion ; Estimer ce qui peut être considéré comme acquis) afin d'effectuer des choix et de préparer les tours différents de ces échanges (Planifier les échanges). Au cours de l'activité elle-même (Exécution), les utilisateurs de la langue adoptent des stratégies de tours de paroles pour prendre l'initiative du discours (Prendre son tour), afin de consolider la collaboration en vue de la tâche et de poursuivre la discussion (Coopération interpersonnelle) pour faciliter une compréhension mutuelle et une approche centrée sur la tâche à faire (Coopération de pensée) et demander de l'aide pour formuler quelque chose (Demander de l'aide). Comme pour la planification, l'****évaluation*** *a lieu au niveau communicatif : elle juge la cohérence réelle entre le schéma que l'on pense appliquer et ce qui se passe vraiment (Contrôler la cohérence du schéma et de l'action) et la mesure dans laquelle les choses vont comme on veut qu'elles aillent (Contrôler l'effet et le succès) ; l'incompréhension ou l'ambiguïté inacceptable conduisent à des* ***demandes de clarification*** *qui peuvent se situer à un niveau linguistique ou communicatif (Faire clarifier ou clarifier) et à une intervention active pour rétablir la communication et clarifier des malentendus le cas échéant (Remédier à la communication)* »[40].

Tagliante C. résume ainsi : « *au cours de l'interaction sont mise en œuvre toutes les stratégies mobilisables pour la production et la réception. Se produisant le plus souvent en face à face, elle met également en jeu la communication non verbale, gestes et mimiques, paralinguistique. Les échanges étant le plus souvent spontanés, il est malaisé de les* ***planifier****. En revanche, au cours de l'****exécution*** *de l'interaction, il est impossible de gérer les tours de paroles, en mobilisant l'attention, en demandant de l'aide, en prenant l'initiative ou, au contraire, en laissant des silences s'installer à dessein. L'****évaluation*** *de l'interaction juge de ce qui se passe réellement par rapport aux intentions premières :*

[40] Cadre Européen Commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe, les éditions Didier, Paris 2001. p 69-70.

l'interaction est-elle efficace et compréhensible ? Nécessite-t-elle des demandes de ***clarification*** *ou une intervention extérieure permettant de* ***remédier*** *aux malentendus ?* »[41]

L'apprenant doit dans ce cas, « sélectionner », « estimer » et « planifier » pour « prendre place », « coopérer » « gérer » et « demander de l'aide ». Il peut « contrôler », « clarifier » et « remédier ».

6.2.4. . <u>Les stratégies de médiation</u>

« *Elles reflètent les façons de* ***se débrouiller avec des ressources limitées*** *pour traiter l'information et trouver un sens équivalent.*

*La procédure peut entraîner une planification pour s'organiser et tirer le maximum des ressources (Développement du savoir antérieur ; localisation des supports ; préparation d'un glossaire) mais également étudier la manière d'aborder la tâche à exécuter (Prise en compte des besoins des interlocuteurs ; sélection de la longueur de l'unité à interpréter). Pendant les opérations d'interprétation, de commentaire ou de traduction, le médiateur doit anticiper ce qui suit en même temps qu'il formule, généralement en jonglant avec deux « morceaux " d'élément à interpréter simultanément (Anticipation). Il faut noter la façon d'exprimer les choses afin d'enrichir son glossaire (Enregistrement des équivalences, des possibilités) et de construire des îlots de sens (des morceaux préfabriqués) qui libèrent l'aptitude à traiter au profit de l'anticipation. D'autre part, il faut également mettre en œuvre des techniques qui permettent de contourner les difficultés et d'éviter les pannes – tout en gardant en éveil la faculté d'anticipation (Combler les lacunes). L'****évaluation*** *se situe au niveau communicatif (Contrôle de conformité) et au niveau linguistique (Contrôle de la cohérence des usages) et, en tout état de cause, avec la traduction écrite, l'évaluation conduit à la remédiation, grâce à la consultation d'ouvrages de référence et d'informateurs compétents dans le domaine traité (Affinement à l'aide de dictionnaires et de thesaurus ; Consultation d'experts et de sources).* »[42]

Donc *« pendant les activités de médiation (interprétation, commentaires ou traductions réalisées par un tiers), le travail du médiateur consiste à anticiper ce qui va se dire pour le reformuler suffisamment clairement. La* ***planification*** *consiste parfois à mobiliser ses savoirs antérieurs sur le sujet traité, à préparer éventuellement un glossaire des termes à*

---

41 L'Évaluation et le cadre européen commun, Tagliante C., CLE international, 2005. p 39-40.

42 Cadre Européen Commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe, les éditions Didier, Paris 2001. p 72.

*utiliser, et surtout à prendre en compte les besoins des personnes en présence. L'**exécution** met en œuvre les stratégies de contournement et d'évitement décrites ci-dessus. L'**évaluation**, à l'oral comme à l'écrit, doit être permanente, elle consiste à vérifier la cohérence des productions et à y remédier éventuellement en consultant soit des experts du sujet, soit des ouvrages de référence*[43]».

L'apprenant doit « développer », « localiser », « préparer », « prendre en compte » et « sélectionner » pour « anticiper », « enregistrer » et « combler les lacunes ». Il a la possibilité de « vérifier », « affiner » ou bien « consulter des spécialistes ».

En quelques mots « planifier », « exécuter », « évaluer » et « remédier » sont les stratégies de la production orale et écrite que l'apprenant doit maitriser.

Nous pouvons à présent reprendre notre traduction de l'extrait de la pièce jointe B du décret législatif 126/2005 :

« - *Connaître les éléments essentiels de notre histoire littéraire et s'orienter facilement entre les textes et les auteurs fondamentaux ; établir des relations significatives et historiquement contextualisés avec les mouvements et les œuvres les plus importantes de la littérature classique et moderne, en particulier ceux des pays de l'étude de la langue et de la culture;*

- Etre conscient de la mesure dans laquelle les langues et les civilisations classiques sont à la base de la physionomie culturelle et du patrimoine linguistique de l'Europe ».

Nous notons, cette fois-ci, une influence de la conception traditionnelle, attachée à la littérature, à l'étude de textes. En effet, les mots clés que nous soulignons et retrouvons ici, «langue», «culture» et «littérature», nous permettent de déduire que le programme d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère en plus de prévoir une partie grammaticale, lexicale et autre, propose aussi une étude socio-culturelle de la langue cible, au travers de textes ou mouvements littéraires. Nous nous demandons désormais comment se déroulent l'enseignement/apprentissage dans la réalité. Les deux conceptions (CECR/traditionnelle) sont-elles présentes ? Ou bien une seule des deux prédomine-t-elle dans l'enseignement/apprentissage des langues en Italie ? Nous donnerons une réponse à cette question dans notre prochaine partie.

Entre autre, l'objectif principal est de donner aux apprenants une base solide de capacité réceptive et productive pour pouvoir interagir dans une langue non maternelle. Ces bases

[43] L'Évaluation et le cadre européen commun, Tagliante C., CLE international, 2005. p 40.

doivent être suffisantes pour que l'apprenant puisse entrer et affronter un cursus universitaire ou bien tout simplement entrer dans le monde du travail.
Après considération des objectifs d'enseignement/apprentissage, le niveau de l'apprenant, à l'entrée et à la sortie du cours reste à analyser.

6.3. . Les niveaux d'apprentissage des langues étrangères en Italie

Nous rappelons que notre thèse se situe en Italie, et que le système italien prend en considération, tout comme le système français les niveaux du CECRL.

6.3.1. . Les niveaux du CECR

Tableau 38 – les niveaux du CECR

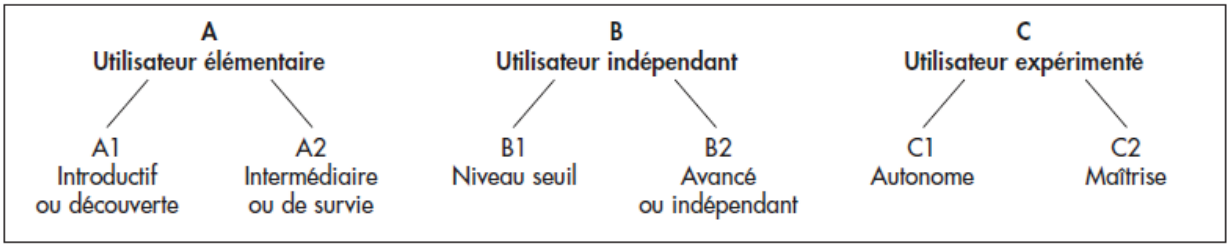


Figure 1

Source : Cadre Européen Commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe, les éditions Didier, Paris 2001. p 25

Il y a six niveaux A1, A2, B1, B2, C1 et C2 qui peuvent être synthétisé en trois grands niveaux : élémentaire, indépendant et expérimenté. Ces niveaux servent de base au pays européens dans l'enseignement/apprentissage des langues et cultures étrangères.

6.3.2. . Les niveaux dans les lycées italiens

Le tableau suivant a été élaboré en fonction des niveaux du CECR, et en fonction des années d'études et des filières choisies par les apprenants.

Tableau 39 – Nombre d'heures et niveau d'apprentissage en fonction de la typologie de l'école

Typologie d'école	**Nombre d'heures relatif à l'intégralité du cours**	**Niveau d'apprentissage à la sortie**
Lycée Classique (1)	330	B2+ (1° période de deux ans : commencement du niveau B2) (2° période de deux ans : niveau B2) (5° année: niveau B2+)
Lycée Artistique **Lycée Musical et COREUTICO** **Lycée Scientifique** **Lycée des Sciences humaines**	660	C1 (1° période de deux ans : niveau B2) (2° période de deux ans : commencement du niveau C1) (5° année : niveau C1)
Lycée Economique	825	C1+ (1° période de deux ans : niveau B2) (2° période de deux ans : niveau C1) (5° année : niveau C1+)
Lycée Technologique (2)	495	commencement du niveau **C1** (1° période de deux ans : niveau B2) (2° période de deux ans : commencement du niveau C1) (5° année : niveau C1)
Lycée Linguistique (3)	Anglais: 528	C1+ (1° période de deux ans :

		niveau B2) (2° période de deux ans : niveau C1) (5° année : niveau C1+)
	Langue communautaire 2: 660	B2 (1° période de deux ans : niveau A2+) (2° période de deux ans : niveau B1+) (5° année: niveau B2)
	Lingua 3: 528	B1+ (1° période de deux ans : niveau A2) (2° période de deux ans : niveau A2+ / commencement du niveau B1) (5° année: niveau B1+)

Source : pièce jointe D-bis du décret législatif 126/2005

1) Dans le lycée classique, la Langue communautaire 2 n'est pas une discipline obligatoire pour tous les étudiants.

2) Dans le lycée technologique, la Langue communautaire 2 n'est pas une discipline obligatoire pour tous les étudiants.

3) Niveau pour les étudiants qui au collège avaientconsacré à l'apprentissage de l'anglais seul, le total des heures dédiées à la deuxième langue communautaire.

Nous nous apercevons après étude de ce tableau, que dans les lycées classiques et technologiques, la langue communautaire 2 n'est pas obligatoire pour tous les étudiants. Les apprenants ont donc l'anglais comme langue étrangère obligatoire. Dans les autres lycées, les apprenants ont l'anglais en première langue et une langue communautaire 2, qui peut être une langue quelconque de l'Union Européenne. Nous rappelons que cette langue communautaire 2 est souvent le français, l'allemand ou l'espagnol. Les apprenants n'ont pas ici de troisième langue, disponible uniquement dans le parcours des lycées linguistiques.

Il semblerait que, le plus souvent, nous sommes confrontés à des lycées qui enseignent une langue maternelle et une langue étrangère (LM+1LE) ou une langue maternelle et deux langues étrangères (LM+2LE). Tout en soulignant à nouveau que la première langue étrangère est l'anglais. Les lycées linguistiques qui enseignent une langue maternelle et trois langues étrangères (LM+3LE) sont nés en 2010 avec la réforme …dont nous avons parlé précédemment. A leurs côtés, des classes bilingues ont vu le jour. Est-ce que cette réalité existe vraiment ? Nous espérons donner une réponse à cette question dans notre prochaine partie. Mettons désormais en parallèle à nos tableaux 38 et 39 ci-dessus. Nous observons qu'en anglais, les deux premières années du lycée linguistique portent l'apprenant au niveau B2, puis il arrive au niveau C1+ à la fin du lycée.

En langue communautaire 2, en revanche, le niveau des deux premières années est A2+ pour arriver à un niveau B2 à la cinquième année du lycée.

En ce qui concerne la Langue 3, l'apprenant commence avec un niveau A2 pour les deux premières années et arrive à un niveau B1+ à la fin de son cursus.

Le tableau 39 met en évidence la différence de niveau à atteindre en fonction de la langue apprise. Il est logique que pour l'anglais, première langue étrangère, le niveau à atteindre soit plus élevé que pour la deuxième ou la troisième langue. Mais est-ce vraiment le casen pratique ? Nous donnerons une réponse à cette question dans la sous-partie *les programmes didactiques des lycées linguistiques*.

Ainsi, les lycées italiens qui semblent être les plus intéressants pour notre thèse, au niveau linguistique et didactique sont les lycées linguistiques. Observons alors leurs objectifs.

6.4. Les objectifs du lycée linguistique

L'une des institutions qui propose une réflexion importante sur les langues est le lycée linguistique. Puisque notre thèse s'articule autour de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, nous avons voulu observer les objectifs du lycée linguistique :

Liceo linguistico

- comunicare in tre lingue in vari ambiti sociali e in situazioni professionali;
- riconoscere gli elementi caratterizzanti le lingue studiate, i diversi generi testuali, i differenti linguaggi settoriali;
- passare agevolmente da un sistema linguistico all'altro;
- fruire in maniera critica di messaggi veicolati nelle varie lingue da fonti diverse;
- affrontare in lingua diversa dall'italiano contenuti disciplinari del corso di studi;
- riflettere in un'ottica comparativa sulla struttura, sull'uso e sulle variazioni dei sistemi linguistici studiati;
- conoscere aspetti significativi delle culture straniere e riflettere su di esse in prospettiva interculturale;
- confrontarsi in modo critico con il sapere e la cultura degli altri popoli, attraverso il contatto con civiltà, stili di vita diversi dai propri, anche tramite esperienze di studio nei paesi in cui si parlano le lingue studiate. [44]

« *Lycée linguistique*

- Communiquer en trois langues dans différentes situations sociales et professionnelles;

- Reconnaître les caractéristiques des langues étudiées, les différents types de texte , les différents jargons d;

- Passez facilement d'un système linguistique à un autre ;

- Jouir de manière critique des messages véhiculés dans différentes langues à partir de différentes sources;

- Faire face dans une langue autre que l'italien aux contenus disciplinaires du parcours scolaire ;

- Réfléchir dans une perspective comparative, sur la structure, le fonctionnement et les variations du système linguistique étudié;

- Connaître des aspects significatifs des cultures étrangères et réfléchir sur ces dernières dans une perspective interculturelle ;

- Se confronter de façon critique aux connaissances et à la culture des autres peuples, via un contact avec une civilisation, des modes de vie différents du sien, y compris au travers des expériences d'apprentissage dans les pays où l'on parle les langues étudiées. »

Le lycée linguistique propose aux étudiants l'enseignement/apprentissage de trois langues étrangères (LM+3LE) afin de connaitre d'autres systèmes linguistiques et de pouvoir les comparer entre eux ; afin d'affronter des contenus non linguistiques dans ces langues étrangères ; afin d'avoir des connaissances culturels et interculturels des pays et des peuples des langues étudiées. Lorsque nous lisons « Faire face dans une langue autre

[44] Pièce jointe B du décret législatif 126/2005

que l'italien aux contenus disciplinaires du parcours scolaire », nous pouvons penser que le lycée linguistique propose des programmes européens comme EMILE (l'Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère) / CLIL (Content and Language Integrated Learning). Depuis 2010, le MIUR (Ministère de l'éducation nationale italienne) veut former des enseignants pour l'enseignement/apprentissage d'une matière non linguistique en langue étrangère. Nous ne sommes qu'au début de la réforme Gelmini, est-ce que cette enseignement/apprentissage a été intégré dans la réalité ? Ceci n'est pas le sujet de notre thèse, cependant nous pouvons dire que, au cours de nos recherches, que nous avons rencontré un cas le lycée Convitto Vittorio Emanuelle qui recherche actuellement un enseignant d'histoire en langue étrangère.

Puisque nous étudions les particularités du lycée linguistique, observons les heures d'enseignement qu'il propose en fonction des matières.

Tableau 40 – Nombre d'heures d'étude des matières en fonction des niveaux- Lycée linguistique

	1° Biennio		2° biennio		V	
	1°	2°	3°	4°	5°	
Activités et enseignements obligatoires pour tous les étudiants						
Langue et littérature italienne	132	132	132	132	132	
Langue et culture latine	99	99				
Langue inglese1)	99	99	99	99	132	
Langue communautaire 21)		132	132	132	132	132
Langue 31)	99	99	99	99	132	
Histoire – Philosophie2)	66	66	132	132	132	
Géographie	66	66				
Mathématique3) – Physique4)	66	66	132	132	66	
Science naturelle5)	66	66	66	66		
Histoire de l'art – Musique			66	66	33	
Science motrice et sportive	66	66	66	66	66	
Religion catholique ou Activité alternative	33	33	33	33	33	
Total heures	924	924	957	957	858	

1) Sont comprises 33 heures annuelles de conversation avec un enseignant de langue maternelle
2) Histoire de la première à la cinquième année - Philosophie de la troisième à la cinquième année
3) Avec Éléments d'informatique de la première à la quatrième année
4) Physique de la deuxième à la quatrième année
5) Chimie, Biologie, Science de la Terre

Notons qu'étrangement, l'apprenant italien a plus d'heures de langue communautaire 2 (132 heure chaque année) par rapport à l'anglais qui est la première langue (99 heures les quatre premières années et 132 heure la dernière année) et par rapport à la langue 3 (99 heures les quatre premières années et 132 heures la dernières année). De plus le nombre d'heure est identique pour la Langue 1 et la langue 3.

6.5. . Les programmes du MIUR

Observons à présent ce que le ministère de l'enseignement appelle « programme d'étude ».
Notre thèse considère l'enseignement du français en première et en dernière année du lycée. Le français étant considéré comme la langue communautaire 2, voyons ce qui se passe, de nos jours, au niveau de la première année.

6.5.1. Le programme pour la « *prima* » du lycée

Pour les deux premières années, le programme ministériel est le suivant :

LINGUA COMUNITARIA 2

Funzioni linguistico-comunicative
- Funzioni linguistico-comunicative necessarie per consolidare il livello A2-Sopravvivenza e avviare al livello B1-Soglia (QCER).

Lessico
- Lessico pertinente alle aree di conoscenza affrontate.

Grammatica della frase e del testo
- Forme necessarie per consolidare il livello A2 (sopravvivenza) e avviare al livello B1-Soglia (QCER).

Fonetica e fonologia
- Pronuncia di singole parole e di sequenze linguistiche, divisione in sillabe e accentazione.

Cultura dei paesi in cui si parla la lingua
- Aspetti relativi alla cultura implicita ed esplicita nella lingua in ambito personale e sociale
- Rapporto (somiglianze e differenze) esistente tra il mondo di origine ed il mondo delle comunità di cui si impara la lingua.

Comprensione
- Comprendere gli elementi principali di messaggi orali di varia tipologia e genere in lingua standard, in presenza e attraverso i media, su argomenti noti di vita quotidiana e d'interesse personale espressi con articolazione lenta e chiara.
- Comprendere in modo globale e dettagliato testi scritti (lettere personali, SMS, messaggi telematici ecc.) su argomenti noti relativi alla quotidianità e alla sfera personale.

Produzione
- Produrre testi orali di varia tipologia e genere su argomenti noti di vita quotidiana e d'interesse personale, anche utilizzando supporti multimediali.
- Produrre testi scritti su argomenti noti di vita quotidiana e d'interesse personale, anche utilizzando strumenti telematici.

Mediazione
- Riferire in lingua italiana, anche semplificandolo, un breve testo orale o scritto in lingua straniera relativo alla sfera del quotidiano (annuncio, telefonata, istruzioni ecc.).

Abilità metalinguistiche e metatestuali
- Usare il contesto, le illustrazioni o gli altri elementi della situazione per anticipare il significato di quanto si ascolterà o si leggerà.
- Inferire il significato di nuovi vocaboli basandosi sul contesto e sulla somiglianza con altre lingue note.
- Identificare lo scopo e i meccanismi di coesione e di coerenza di un testo.
- Distinguere, in un testo, informazioni più importanti da informazioni di dettaglio.

Nous avons choisi ici, de ne pas faire une traduction littérale mais d'ordonner et synthétiser dans notre prochain tableau les données essentielles de ce programme. Nous avons pensé que faire une traduction littérale aurait été un doublon de notre tableau. Nous pouvons dire toutefois que ce programme dédie une seule partie aux deux premières années d'apprentissage. Ceci souligne la continuité entre les deux premières années et semble confirmer d'une part et amplifier d'autre part le fossé entre la première année et la dernière année. Puisque la cinquième année se retrouve seule dans une dernière partie du programme.

Voyons maintenant le programme de la « *quinta* ».

6.5.2. Le programme de la «*quinta*» du lycée Italien

Pour la langue communautaire 2 de la dernière année du lycée, le MIUR présente le programme suivant :

LINGUA COMUNITARIA 2

Funzioni linguistico-comunicative
- Funzioni linguistico-comunicative per potenziare il livello B2-Progresso (QCER).

Lessico
- Lessico pertinente alle aree di conoscenza affrontate
- Lessico relativo a contenuti delle discipline non linguistiche.

Grammatica della frase e del testo
- Forme necessarie per potenziare il livello B2-Progresso (QCER).

Fonetica e fonologia
- Ritmo, accento della frase, intonazione e riduzione fonetica.

Cultura dei paesi in cui si parla la lingua
- Aspetti relativi alla cultura esplicita e implicita nella lingua dei vari ambiti trattati.
- Rapporto (somiglianze e differenze) esistente tra il mondo di origine ed il mondo delle comunità di cui si impara la lingua.
- Argomenti di attualità.
- Testi letterari moderni e contemporanei di vario genere prodotti nei paesi in cui si parla la lingua. Relativo contesto.

Comprensione
- Comprendere in modo globale e dettagliato messaggi orali di varia tipologia e genere in lingua standard, in presenza e attraverso i media, su argomenti noti e non noti, concreti e astratti, relativi alla sfera personale, sociale e culturale.
- Comprendere in modo globale e dettagliato testi scritti di varia tipologia e genere (lettere personali, testi letterari, articoli di giornale, SMS, forum, chat ecc.) su argomenti noti e non noti, concreti e astratti, relativi alla sfera personale, sociale e culturale.
- Comprendere in modo globale e dettagliato testi orali e scritti su argomenti afferenti le discipline non linguistiche.

Interazione
- Partecipare a conversazioni e discussioni su argomenti noti e non noti, concreti e astratti, inclusi argomenti afferenti le discipline non linguistiche, esprimendo e sostenendo il proprio punto di vista.

Produzione
- Produrre testi orali di varia tipologia e genere sviluppati nei dettagli e argomentati, su temi noti e non noti, concreti e astratti, inclusi contenuti afferenti le discipline non linguistiche, anche utilizzando strumenti multimediali.
- Produrre testi scritti dettagliati e articolati, di varia tipologia, complessità e genere, su argomenti relativi alla sfera personale sociale e culturale, inclusi argomenti afferenti le discipline non linguistiche, anche utilizzando strumenti telematici.

Mediazione
- Riferire, parafrasare o riassumere in lingua straniera, orale o scritta, il contenuto di un testo italiano orale/scritto di varia tipologia e genere, inclusi i testi afferenti le discipline non linguistiche.
- Trasferire in lingua straniera testi scritti in lingua italiana di varia tipologia e genere su argomenti relativi alla sfera personale, sociale e culturale, inclusi quelli afferenti i contenuti delle discipline non linguistiche.

Abilità metalinguistiche e metatestuali
- Riconoscere la presenza dell'enunciatore, la sua posizione e i suoi scopi, espliciti o impliciti.
- Rendere un testo più coerente e più coeso.
- Riconoscere le caratteristiche distintive della lingua poetico-letteraria.

De même que pour les deux premières années, nous n'avons pas fait de traduction littérale puisque cette dernière est synthétisée au sein du tableau qui suit.

Tableau 41 – Programme

	Première année de lycée	Cinquième année de lycée
Lexique	Pertinent au domaine de connaissance affronté	• Pertinent au domaine de connaissance affronté • Relatif au contenu d'une discipline non linguistique
Grammaire	• Formes nécessaires pour consolider le niveau A2 • Formes nécessaires pour débuter B1	Formes nécessaires pour développer le niveau B2
Phonétique et phonologie	• Prononciation de mots simples • Prononciation de séquences linguistiques • Divisions en syllabes • Accentuation	• Rythme • Accent de la phrase • Intonation • Réduction phonétique
Culture du pays de la LC[45]	• Culture implicite/explicite •Rapport différences/ressemblances entre monde d'origine et monde de la LC	• Culture implicite/explicite • Rapport différences/ressemblances entre monde d'origine et monde de la LC • Arguments d'actualité Textes littéraires modernes et contemporains de genre différents produits dans le pays de la LC • Contexte relatif
Compréhension	Oral : • Langue standard • En présence et à travers	Oral : • Compréhension de manière globale et détaillée

[45] LC : Langue Cible

	les médias • Arguments de la vie quotidienne • Arguments d'intérêt personnel •Articulation lente et claire	• En présence et à travers les médias • Arguments connus ou non • Arguments concrets ou abstraits •Arguments relatifs à la sphère personnelle/ sociale/ culturelle • Arguments de disciplines non linguistiques
	Ecrit : • Compréhension de manière globale et détaillée • Arguments de la vie quotidienne •Arguments de la sphère personnelle	Ecrit : • Compréhension de manière globale et détaillée • Texte de types et genres variés • Arguments connus ou non • Arguments concrets ou abstraits •Arguments relatifs à la sphère personnelle/ sociale/ Culturelle • Arguments de disciplines non linguistiques
Production	Oral : • Produire des textes de genres différents • Arguments de la vie quotidienne • Arguments d'intérêt personnel •Avec ou sans support multimédias	Oral : • Produire des textes de genres différents développés en détails et argumentés • Arguments connus ou non • Arguments concrets ou abstraits • Arguments de disciplines

		non linguistiques •Avec ou sans support multimédias
	Ecrite : • Produire des textes de genres différents • Arguments de la vie quotidienne • Arguments d'intérêt personnel • Avec ou sans support multimédias	Ecrite : • Produire des textes de genres différents • Avec un certain niveau de complexité • Arguments de disciplines non linguistiques • Avec ou sans support multimédias
Médiation	• Rapporter en LM (en simplifiant si besoin) un bref texte (oral ou écrit) en LC relatif à la sphère quotidienne.	• Rapporter, paraphraser, résumer en LC le contenu d'un texte italien • Transférer en LC des textes écrit en LM • Arguments de disciplines non linguistiques • Avec ou sans support multimédias
Habilité métalinguistique et méta-textuelle	• Utiliser le contexte, les illustrations…pour anticiper le sens de ce qui va être écouté ou lu • Induire le sens de nouveau mots en se basant sur le contexte et sur les ressemblances avec les autres langues étudiées • Identifier le but et le mécanisme de cohésion et	• Reconnaître la présence de l'énonciateur, sa position, ses buts (explicite ou implicite) • Rendre un texte plus cohérent • Reconnaître les caractéristiques distinctives de la langue poétique et littéraire

	de cohérence du texte • Distinguer les informations les plus importantes aux informations détaillées	

Au niveau linguistique, les deux premières années, l'apprenant doit comprendre et produire des textes écrits ou oraux sur des arguments relatifs à la vie quotidienne et à la sphère personnelle ; Il doit réfléchir sur le système et les fonctions linguistiques (morphosyntaxe, phonologie…)

Au niveau culturel, l'apprenant comprend et analyse des aspects socio-culturels du pays de la langue cible afin de le confronter à sa propre culture et à la culture de sa langue maternelle ; il s'aide du contexte, d'images ou de dessins pour déchiffrer un sens.

En ce qui concerne la cinquième année, au niveau linguistique, l'apprenant comprend et produit des textes argumentés, résumés, descriptifs…et au niveau culturel, comprend et produit des textes d'intérêt personnel (littérature, cinéma…) et d'intérêt socio-économique. L'apprenant utilise la langue cible pour l'enseignement de disciplines non linguistiques.

6.5.3. Petite comparaison avec le CECR

Essayons de comparer le tableau précédent à l'échelle du CECR : Pour le vocabulaire, le CECR distingue l'étendue des connaissances « **Étendue** *du vocabulaire* »[46] de la maîtrise de ces connaissances « Maîtrise *du vocabulaire* »[47]. Dans la première partie « l'étendue des connaissances », pour le niveau A2, qui est nous le rappelons le niveau de la « *prima* » du lycée italien, l'un des niveaux que nous avons choisi d'analyser dans notre thèse, l'apprenant « *Possède un vocabulaire suffisant pour mener des transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers. Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires. Possède un*

46 Cadre Européen Commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe, les éditions Didier, Paris 2001. p 88

47 Cadre Européen Commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe, les éditions Didier, Paris 2001. p 89

vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux »[48] alors que pour le niveau B1, qui est le niveau que l'apprenant italien doit atteindre au cours de sa dernière année au lycée, l'apprenant « *Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité* »[49].

Dans la deuxième partie « maîtrise *du vocabulaire* »[50], pour le niveau A2, l'apprenant « *possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets* »[51]. Et pour le niveau B1, l'apprenant « *montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe* »[52].

Le programme proposé par le MIUR Italien, en se limitant « *au domaine des connaissances affrontées* », est bien plus simple que celui du CECR

Passons à la grammaire, au niveau A2, l'apprenant « *peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord. Cependant le sens général reste clair* »[53] alors que pour le niveau B1 il « *communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers ; en règle générale, a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair* »[54] et il « *peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles*.»[55].

Le CECR est plus précis, il utilise des termes comme « structures simples », « erreurs élémentaires », « un bon contrôle grammatical », « le sens général reste clair ».

---

48 Cadre Européen Commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe, les éditions Didier, Paris 2001. p 88

49 Idem

50 Cadre Européen Commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe, les éditions Didier, Paris 2001. p 89

51 Idem

52 Idem

53 Cadre Européen Commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe, les éditions Didier, Paris 2001. p 90

54 Idem.

55 Idem.

Voyons ce qu'il en est pour le système phonologique. Au niveau A2 « *La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter* »[56] alors qu'au niveau B1 *« La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement* »[57].

A nouveau le problème de clarté fait surface avec le CECR, qui est toujours plus précis que le MIUR.

Pour ce qui est de la compréhension, le CECR distingue lui aussi l'oral de l'écrit. Observons tout d'abord les exigences liées à l'oral. Pour le niveau A2, l'apprenant **«** *peut comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que la diction soit claire et le débit lent* »[58]. Il « *peut comprendre des expressions et des mots porteurs de sens relatifs à des domaines de priorité immédiate (par exemple, information personnelle et familiale de base, achats, géographie locale, emploi)* »[59]. Et au niveau B1, il « *peut comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relatifs au travail en reconnaissant les messages généraux et les points de détail, à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant* »[60]. Et il peut aussi « *comprendre les points principaux d'une intervention sur des sujets familiers rencontrés régulièrement au travail, à l'école, pendant les loisirs, y compris des récits courts* »[61].

Observons maintenant les différents niveaux exigés en compréhension écrite. Au niveau A1, l'apprenant « *peut comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne ou relative au travail* »[62]. Et il « *peut comprendre des textes courts et simples contenant un vocabulaire extrêmement fréquent, y compris un vocabulaire internationalement partagé* »[63]. Une fois arrivé au

---

56 Cadre Européen Commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe, les éditions Didier, Paris 2001. p 92

57 Idem

58 Cadre Européen Commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe, les éditions Didier, Paris 2001. p 55

59 Idem

60 Idem

61 Idem

62 Cadre Européen Commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe, les éditions Didier, Paris 2001. p 57

63 Idem

niveau B1, il « *peut lire des textes factuels directs sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts avec un niveau satisfaisant de compréhension* »[64].

Nous retrouvons les expressions « *information personnelle* », « *vie quotidienne* », « *messages généraux* », « *point de détails* »…qui sont reprises par le MIUR, nous en déduisons que « travail », « école » ou « loisir », sont ce que le MIUR définis comme « *arguments de la sphère personnelle, sociale ou culturelle* ». Le programme du ministère est l'abrégé du CECR au niveau de la compréhension orale et écrite. Le CECR ajoute toutefois la compréhension de textes « courts » et « simples » et souligne à nouveau l'importance de la clarté.

Le CECR distingue aussi la production orale de la production écrite. A l'orale, au niveau A2, l'apprenant « *peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées* »[65]. Au niveau B1, en revanche, il « *peut assez aisément mener à bien une description directe et non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points* »[66].

A l'écrit, au niveau A2, l'apprenant « *peut écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que* »[67] et il « *peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire* »[68].

Par rapport au MIUR, le CECR parle de « connecteurs »qui doivent être « simples » de « phrases simples », de « textes articulés » mais « articulés simplement ». Le CECR souligne le niveau de simplicité chose inexistante dans le programme du MIUR.

Dans notre tableau nous avons omis la partie sur l'interaction ; car dans le programme du MIUR à la première année du lycée, elle est inexistante. En revanche dans le programme de la dernière année du lycée, nous trouvons « *participer à des conversations et discussions sur des arguments connus ou non connus, concrets ou abstraits, inclus les*

---

64 Idem

65 Cadre Européen Commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe, les éditions Didier, Paris 2001. p 49

66 Idem

67 Cadre Européen Commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe, les éditions Didier, Paris 2001. p 51

68 idem

arguments afférents les disciplines non linguistiques, exprimant et soutenant son propre point de vue ».

Le CECR est à nouveau plus précis dans son échelle évaluative des niveaux puisqu'il distingue l'interaction à l'orale de l'interaction à l'écrit. A l'oral, l'apprenant de niveau A1, « *peut interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées et de courtes conversations à condition que l'interlocuteur apporte de l'aide le cas échéant* »[69]. Il « *peut faire face à des échanges courants simples sans effort excessif ; (...) poser des questions, répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières prévisibles de la vie quotidienne* »[70]. Un apprenant de niveau B1 « *peut communiquer avec une certaine assurance sur des sujets familiers habituels ou non en relation avec ses intérêts et son domaine professionnel ; échanger, vérifier et confirmer des informations, faire face à des situations moins courantes et expliquer pourquoi il y a une difficulté*». Il «*peut exprimer sa pensée sur un sujet abstrait ou culturel comme un film, des livres, de la musique, etc.* »[71]. Il peut aussi « *exploiter avec souplesse une gamme étendue de langue simple pour faire face à la plupart des situations susceptibles de se produire au cours d'un voyage* »[72]. Et « *aborder sans préparation une conversation sur un sujet familier, exprimer des opinions personnelles et échanger de l'information sur des sujets familiers, d'intérêt personnel ou pertinents pour la vie quotidienne (par exemple, la famille, les loisirs, le travail, les voyages et les faits divers)* »[73]

A l'écrit, au niveau A2, l'apprenant « *peut écrire de brèves notes simples en rapport avec des besoins immédiats* »[74] alors qu'au niveau B1 il « *peut apporter de l'information sur des sujets abstraits et concrets, contrôler l'information, poser des questions sur un problème ou l'exposer assez précisément*»[75]. Il «*peut écrire des notes et lettres personnelles pour*

---

69 Cadre Européen Commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe, les éditions Didier, Paris 2001. p 61

70 Idem

71 Idem

72 Idem

73 idem

74 Cadre Européen Commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe, les éditions Didier, Paris 2001. p 68

75 Idem

demander ou transmettre des informations d'intérêt immédiat et faire comprendre les points qu'il/elle considère importants »[76].

Au niveau de la médiation, le CECR distingue l'oral de l'écrit, chose que le MIUR ne fait pas.

A l'oral, « *parmi les activités de médiation* » le CECR considère :

« - *interprétation simultanée (congrès, réunions, conférences, etc.)*

- interprétation différée ou consécutive (discours d'accueil, visites guidées, etc.)

- interprétation non formelle

- pour des amis, de la famille, des clients, des visiteurs étrangers, etc.

- de visiteurs étrangers dans son propre pays

- des locuteurs natifs à l'étranger

- dans des situations de négociation et des situations mondaines

- de pancartes, de menus, d'affichettes, etc. »[77]

A l'écrit, « parmi les activités de médiation », le CECR comprend :

« – traduction précise (de contrats, de textes de loi, de textes scientifiques, etc.)

– traduction littéraire (romans, théâtre, poésie, livrets, etc.)

– résumé de l'essentiel (articles de journaux et magazines, etc.) en L2 ou entre L1 et L2

– reformulation (textes spécialisés pour non spécialistes, etc.. »[78]

Le programme du MIUR se réfère uniquement à « résumer », « rapporter, paraphraser » et « transférer ». Il n'y a pas la médiation orale.

Il nous reste une partie à analyser, celle que le CECR appelle « traiter un texte ».

Au niveau A2, l'apprenant « *peut prélever et reproduire des mots et des phrases ou de courts énoncés dans un texte court qui reste dans le cadre de sa compétence et de son expérience limitées* »[79] et au niveau B1 il « *peut collationner des éléments d'information*

---

76 Idem

77 Cadre Européen Commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe, les éditions Didier, Paris 2001. p 71

78 Idem

79 Cadre Européen Commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe, les éditions Didier, Paris 2001. p 77

issus de sources diverses et les résumer pour quelqu'un d'autre »[80]. Et il peut aussi « *paraphraser simplement de courts passages écrits en utilisant les mots et le plan du texte* »[81].

On retrouve ici les termes de « paraphraser » et « résumer » que nous avons vus dans la médiation.

Il semblerait que le MIUR ait pris quelques notions au CECR pour en faire une version brève dans son programme. Le CECR est la base obligatoire de tous les pays d'Europe, c'est pourquoi le MIUR l'utilise lui aussi. Cependant est-ce que, en pratique, les programmes didactiques font seulement référence au CECR ou bien l'utilisent-ils vraiment, en appliquant à la lettre le programme du CECR ? Nous espérons donner une réponse à cette question un peu plus tard dans notre thèse. Cette dernière parlant de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, nous pensons, qu'il est intéressant de comparer le programme de la langue communautaire 2 au programme de l'anglais.

6.5.4. Comparaison avec le programme d'anglais

Pour effectuer cette comparaison, nous avons d'abord relevé le programme des deux premières années de lycée :

80 Idem
81 Idem

LINGUA INGLESE

Funzioni linguistico-comunicative
- Funzioni linguistico-comunicative necessarie per avviare al livello B2-Progresso (Quadro Comune Europeo di Riferimento = QCER).

Lessico
- Lessico pertinente alle aree di conoscenza affrontate.
- Lessico relativo a contenuti di discipline non linguistiche.

Grammatica della frase e del testo
- Forme necessarie per avviare al livello B2-Progresso (QCER).

Fonetica e fonologia
- Pronuncia di singole parole e di sequenze linguistiche.
- Struttura prosodica: accentazione della frase, ritmo, intonazione.

Cultura dei paesi anglofoni
- Aspetti relativi alla cultura implicita ed esplicita nella lingua in ambito personale, sociale e culturale.
- Rapporto (somiglianze e differenze) esistente tra il mondo di origine ed il mondo delle comunità anglofone.
- Argomenti di attualità.

Comprensione
- Comprendere in modo globale e dettagliato messaggi orali, di una certa estensione, di varia tipologia e genere, in lingua standard, in presenza e attraverso i media, su argomenti noti e non noti, concreti e astratti, relativi alla sfera personale, sociale e culturale.
- Comprendere in modo globale e dettagliato testi scritti di varia tipologia e genere (lettere personali, testi letterari, articoli di giornale, SMS, forum, chat ecc.) su argomenti noti e non noti, concreti e astratti, relativi alla sfera personale, sociale e culturale.

Interazione
- Partecipare a conversazioni e discussioni su argomenti noti e non noti, concreti e astratti, esprimendo e sostenendo il proprio punto di vista.

Produzione
- Produrre testi orali di varia tipologia e genere sviluppati nei dettagli e argomentati, su temi noti e non noti, concreti e astratti, anche utilizzando strumenti multimediali.
- Produrre testi scritti dettagliati e articolati, di varia tipologia, complessità e genere, su argomenti relativi alla sfera personale, sociale e culturale, anche utilizzando strumenti telematici.

Mediazione
- Riferire, parafrasare o riassumere in lingua inglese, orale e/o scritta, il contenuto di un testo italiano orale/scritto di varia tipologia e genere.
- Trasferire in lingua inglese brevi testi scritti in lingua italiana di varia tipologia e genere su argomenti relativi alla sfera personale, sociale e culturale.

Abilità metalinguistiche e metatestuali
- Riconoscere la presenza dell'enunciatore, la sua posizione e i suoi scopi, espliciti o impliciti.
- Rendere un testo più coerente e più coeso.

Puis nous avons relevé le programme de la dernière année:

Funzioni linguistico-comunicative

- Funzioni linguistico-comunicative necessarie per raggiungere e consolidare il livello C1-Efficacia (QCER).

Lessico

- Lessico pertinente alle aree di conoscenza affrontate.
- Lessico relativo a contenuti di discipline non linguistiche.

Grammatica della frase e del testo

- Forme necessarie per raggiungere e consolidare il livello C1-Efficacia (QCER).

Fonetica e fonologia

- Riduzione fonetica: riduzione vocalica, forme forti e forme deboli, assimilazione, elisione.

Cultura dei paesi anglofoni

- Aspetti relativi alla cultura implicita ed esplicita nella lingua in ambito personale, sociale, culturale e accademica.
- Rapporto (somiglianze e differenze) esistente tra il mondo di origine ed il mondo delle comunità anglofone.
- Argomenti di attualità.
- Testi letterari contemporanei di vario genere prodotti nei paesi anglofoni. Relativo contesto.

Comprensione

- Comprendere in modo globale e dettagliato messaggi orali in lingua standard e non anche non chiaramente strutturati, di varia tipologia e genere, in presenza e attraverso i media, su argomenti concreti e astratti relativi alla sfera personale, sociale, culturale e accademica.
- Comprendere in modo globale e dettagliato testi scritti di varia lunghezza, tipologia, genere (lettere personali, testi letterari, articoli di giornale, saggi, SMS, forum, chat, ecc.) e complessità su argomenti concreti e astratti relativi alla sfera personale, sociale, culturale e accademica.
- Comprendere in modo globale e dettagliato testi orali e scritti su argomenti afferenti le discipline non linguistiche.

Interazione

- Partecipare a conversazioni, discussioni e dibattiti in modo fluente e spontaneo su argomenti concreti e astratti, incluse tematiche afferenti le discipline non linguistiche, utilizzando un ampio repertorio lessicale e argomentando e sostenendo il proprio punto di vista.

Produzione

- Produrre testi orali di varia tipologia, genere e complessità, in modo chiaro, articolato e ben strutturato, su temi concreti e astratti relativi alla sfera personale, sociale, culturale e accademica, inclusi contenuti afferenti le discipline non linguistiche, anche utilizzando strumenti multimediali.
- Produrre testi scritti, di varia tipologia, genere e complessità, articolati e ben strutturati, su argomenti concreti e astratti relativi alla sfera personale sociale, culturale e accademica, inclusi contenuti afferenti le discipline non linguistiche, anche utilizzando strumenti telematici.

Mediazione

- Riferire, parafrasare o riassumere in lingua inglese, orale e/o scritta, il contenuto di un testo inglese orale/scritto di varia tipologia, genere e complessità, inclusi testi afferenti le discipline non linguistiche.
- Trasferire in lingua inglese testi scritti in lingua italiana di varia tipologia e genere su argomenti relativi alla sfera personale, sociale, culturale e accademica, inclusi quelli afferenti i contenuti delle discipline non linguistiche.

Abilità metalinguistiche e metatestuali

- Riconoscere i vari livelli di registro linguistico e di scopo di uso della lingua scritta e orale e le diverse modalità di organizzazione concettuale.
- Riconoscere le caratteristiche distintive della lingua poetico-letteraria.

Nous avons choisi de ne pas faire de traduction, comme pour la langue communautaire 2 puisque nous avons réalisé le tableau synthèse qui suit.

Tableau 42 – Tableau récapitulatif de la première et dernière année du lycée

	Première année de lycée	Cinquième année de lycée
Lexique	• Pertinent au domaine de connaissance affronté • Relatif au contenu d'une discipline non linguistique	• Pertinent au domaine de connaissance affronté • Relatif au contenu d'une discipline non linguistique
Grammaire	Formes nécessaires pour débuter le niveau B2	Formes nécessaires pour rejoindre et consolider le niveau C1
Phonétique et phonologie	• Prononciation de mots simples • Prononciation de séquences linguistiques • Divisions en syllabes • Rythme • Accent de la phrase • Intonation	Réduction phonétique : • Réduction vocalique • Formes fortes et formes faibles • Assimilation • Élision
Culture du pays de la LC	• Culture implicite/explicite • Relatif au domaine personnel/ social/ culturel • Rapport (différences/ressemblances) entre monde d'origine et monde de la LC • Arguments d'actualité	• Culture implicite/explicite • Rapport (différences/ressemblances) entre monde d'origine et monde de la LC • Relatif au domaine personnel/ social/ culturel • Arguments d'actualité • Textes littéraires contemporains de genre différents produits dans le

		pays de la LC • Contexte relatif
Compréhension	Oral : • Compréhension de manière globale et détaillée • Message d'une certaine extension • En présence et à travers les médias • Langue standard • Arguments connus ou non • Arguments concrets ou abstraits •Arguments relatifs à la sphère personnelle/ sociale/ culturelle	Oral : • Compréhension de manière globale et détaillée • Des messages clairement structurés ou non • En présence et à travers les médias • Arguments connus ou non • Arguments concrets ou abstraits •Arguments relatifs à la sphère personnelle/ sociale/ culturelle/ académique • Arguments de disciplines non linguistiques
	Ecrit : • Compréhension de manière globale et détaillée • Arguments connus ou non • Arguments concrets ou abstraits •Arguments relatifs à la sphère personnelle/ sociale/ culturelle	Ecrit : • Compréhension de manière globale et détaillée • Texte de type et genres variés de longueur variée • Arguments connus ou non • Arguments concrets ou abstraits •Arguments relatifs à la sphère personnelle/ sociale/ culturelle/ académique • Arguments de disciplines non linguistiques
Production	Oral : • Produire des textes de	Oral : • Produire des textes de

	genres différents développés en détails et argumentés • Arguments connus ou non • Arguments concrets ou abstraits • Arguments de disciplines non linguistiques • Avec ou sans support multimédias •Arguments relatifs à la sphère personnelle/ sociale/ culturelle	genres différents • Avec un certain niveau de complexité • Produire des textes clairs/ articulés/ bien structurés • Arguments connus ou non • Arguments concrets ou abstraits • Arguments de disciplines non linguistiques •Arguments relatifs à la sphère personnelle/ sociale/ culturelle/ académique • Avec ou sans support multimédias
	Ecrite : • Produire des textes de genres différents développés en détails et argumentés • Arguments connus ou non • Arguments concrets ou abstraits • Arguments de disciplines non linguistiques •Arguments relatifs à la sphère personnelle/ sociale/ culturelle	Ecrite : • Produire des textes de genres différents • Avec un certain niveau de complexité • Produire des textes clairs/ articulés/ bien structurés • Arguments de disciplines non linguistiques • Arguments concrets ou abstraits •Arguments relatifs à la sphère personnelle/ sociale/ culturelle/ académique • Avec ou sans support multimédias
Médiation	• Rapporter, paraphraser,	• Rapporter, paraphraser,

	résumer en LC le contenu d'un texte italien • Transférer en LC des textes écrit en LM • Arguments relatifs à la sphère personnelle/ sociale/ culturelle	résumer en LC le contenu d'un texte italien d'un genre complexe • Transférer en LC des textes écrit en LM •Arguments relatifs à la sphère personnelle/ sociale/ culturelle/ académique • Arguments de disciplines non linguistiques
Habilité métalinguistique et méta-textuelle	• Reconnaître la présence de l'énonciateur, sa position, ses buts (explicite ou implicite) • Rendre un texte plus cohérent	• Reconnaître les différents registres linguistiques et leur objectifs d'utilisation à l'écrit comme à l'oral • Reconnaître les caractéristiques distinctives de la langue poétique et littéraire

Nous pouvons déduire de ce tableau que l'apprenant en anglais durant les deux premières années du lycée, suit le programme de la langue 2 au cours de la cinquième année.

En cinquième année du lycée, en revanche, l'apprenant comprend et produit des textes complexes, bien structurés d'arguments personnels, socio-culturels et académiques. La littérature n'apparait ici qu'en cinquième année, comme pour la langue 2. Ceci est étrange car l'anglais étant une langue 1, les textes littéraires devraient être étudiés plus tôt. Il y a donc une progressivité lente pour la langue 1 et plus rapide pour la Langue 2. Ce qui confirme l'existence d'un fossé entre la première et dernière année d'apprentissage d'une langue 2 dans les lycées italiens.

Pour conclure cette partie, nous soulignerons, outre le fossé entre l'entrée et la sortie du lycée, la différence entre l'apprentissage de l'anglais et celui de la langue communautaire 2 qui peut être n'importe quel langue d'Europe (selon les statistiques nous avons vu le choix du français et de l'allemand semble être dominants). Nous tenons à mettre en en avant le fait qu'au niveau ministériel, contrairement au système français, il n'y a pas de

programmes didactique en soi, mais plutôt une sorte (d'input) d'objectifs qui serventde base aux écoles qui ont une « autonomie-liberté » (voir la loi Bassani dans notre partie précédente sur le système scolaire). Nous nous sommes ainsi demandé comment l'enseignant fait pour créer le programme didactique. Nous avons interrogé quelques professeurs qui nous ont avoué être un peu perdus. Ils s'aident des manuels scolaires en essayant de respecter les objectifs du ministère de l'éducation (MIUR). C'est vers les premiers de septembre que le conseil scolaire se réunit et décide si oui ou non il faut changer quelque chose au programme.
Ainsi, si nous voulons obtenir un programme didactique concret, il convient de nous tourner vers la pratique concrète dans les lycées.

6.6. Le programme didactique des lycées italiens

Nous avons choisi d'analyser, dans un premier temps, les programmes du lycée Enrico Mattei (Cerveteri) et du lycée Leonardo da Vinci (Maccarese), car, sur l'ensemble des lycées analysés que nous allons retrouver dans notre deuxième partie, ce sont les seuls qui proposent une sorte de panorama sur les trois langues. Nous avons dit trois langues, car, nous confronterons la situation de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue anglaise (puisqu'il s'agit d'une langue 1), du français et d'une autre langue communautaire comme l'espagnol. Notre sujet, nous le rappelons, est l'analyse de la situation dde l'enseignement-apprentissage du français non maternelle dans les lycées italiens dans les classes de « *prima* » et de « *quinta* ». Il est ainsi intéressant d'observer si l'écart noté entre la « *prima* » et la « *quinta* » se retrouve pour toutes les langues ou bien s'il est spécifique au français.

6.6.1. Comparaison des programmes didactiques de la « prima » au lycée

Considérons dans un premier temps l'étude des langues en «*prima*» au lycée. Le lycée (Istituto Statale di Istruzione Superiore E. Mattei de Cerveteri) fait le lien entre les trois matières de la manière suivante :

« *CONOSCENZE*

Lessicali comune alle tre lingue : la casa, i mesi, i giorni, la famiglia, l'aspetto fisico, gli sport, la scuola, gli oggetti di uso comune, le attività quotidiane, i cibi e le bevande, gli aggettivi di uso comune, la data, i colori.
Grammatica comune alle tre lingue : verbo essere; verbo avere; verbo «potere»; verbi non ausiliari; forma affermativa, interrogativa, negativa; risposte brevi; pronomi soggetto; aggettivi possessivi; aggettivi dimostrativi; preposizioni; avverbi di frequenza; presente semplice; imperativo ; presente progressivo; passato semplice.
Grammatica per l'inglese : avverbi di frequenza; partitivi some/any;
Grammatica per il francese : gli articoli ; il plurale; futuro; superlativo e comparativo; pronomi personali complemento; imperfetto; condizionale; avverbi.
Grammatica per lo spagnolo : articolo determinativo e indeterminativo; genere e numero dei sostantivi e degli aggettivi; comparativo e superlativo; pronomi interrogativi; preposizioni articolate; passato prossimo; differenza fra a/en, por/para, ser/estar, hay/està-estàn, muy/mucho, llevar/traer; ir a+infinito/acabar de+infinito »

(«CONNAISSANCES
Vocabulaire commun pour les trois langues: la maison, les mois, les jours, la famille, l'apparence physique, le sport, l'école, les objets du quotidien, les activités de la vie quotidienne, de la nourriture et des boissons, des adjectifs communs, la date, les couleurs.
Grammaire commune aux trois langues: verbe être, verbe avoir, verbe pouvoir; verbes non auxiliaire, forme affirmative, interrogative, négative, réponses courtes, les pronoms sujets, les adjectifs possessifs, les adjectifs démonstratifs, les prépositions, les adverbes de fréquence, le présent simple, l'impératif, le présent continu, le passé simple.
Grammaire anglaise: Adverbes de fréquence; les quantificateurs some/any
Grammaire française: les articles, le pluriel, le futur, le comparatif et le superlatif; les pronoms personnels compléments, l'imparfait, le conditionnel ; les adverbes.
Grammaire espagnole: article défini et indéfini, genre et nombre des noms et des adjectifs, comparatif et superlatif; pronoms interrogatifs, prépositions articulées ; passé proche, différence entre a/en, por/para, ser/estar, hay/està- estan, muy/ mucho, llevar/traer, ir a + infinitif/acabar de + infinitif ».

On souligne un programme peu précis, mais, qui nous permet de dire que, dès la première année du lycée les langues étrangères sont étudiées de la même manière indistinctement

du fait qu'il peut s'agir d'une première langue ou d'une deuxième langue. Les niveaux indiqués par le MIUR sont alors indicatifs. Dans la réalité il y a un programme commun aux langues étrangères : une partie lexicale et grammaticale commune pour les trois langues (anglais, français et espagnol). Apparaissent toutefois de petites différences liées à la particularité de chacune des langues comme *Some/any* pour l'anglais ou bien *muy/mucho* pour l'espagnol. Si on analyse le programme d'anglais à lui seul, les particularités sont un peu plus nombreuses au niveau grammatical (*There is/ There are ; Can/Can't ; How much/how many*). Dans le programme d'espagnol, on remarque l'étude de l'alphabet (cette étude n'existe pas pour les autres langues puisque ce n'est pas la première année que l'apprenant étudie le français ou l'anglais), par ailleurs, les particularités de la langue sont ici aussi un peu plus nombreuses (*Tambien/Tampoco ; Ser/Estar ; Tener que*...).

Pour synthétiser la situation nous nous appuyons sur le tableau didactique du lycée Leonardo da Vinci (*Maccarese*)

Tableau n° 43 – Programme didactique du lycée L. da Vinci

INGLESE	FRANCESE	SPAGNOLO
Pronomi personali	Pronomi personali di forma atona e tonica	Pronomi personali soggetto
Aggettivi e pronomi possessivi	Verbi ausiliari	Aggettivi poss.
To be, To have, (got)	Articoli determinativi ed indeterminativi	Verbi essere e avere
Articoli determinative ed indeterminativi	Aggettivi possessivi	Articoli deter. , indeterminativi
Aggettivi dimostrativi	Aggettivi dimostrativi	Aggettivi dimostrativi
Plurali regolari ed irregolari	Femminile degli aggettivi	Verbi regolari pres. indicativo
There is, there are	Plurali regolari ed irregolari	Concordanza genere-numero
Some, any,no, none	Aggettivi numerali cardinali e ordinali	Pronomi riflessivi
Countable, uncountable nouns	Preposizioni semplici ed articolate	Estar/ hay

Genitivo sassone	Verbi regolari ed irregolari più usati al presente e passato prossimo,all'imperativo, al futur proche	Muy /mucho interrogativi preposizioni di luogo
	Il y a	Ser/estar e aggettivo ir/ venir
Aggettivi numerali Aggettivi qualificativi	I verbi impersonali	Pres. Ind. Verbi irregolari - accento grafico- sdrucciola tengo que e infinito. Avverbi e prep. di frequenza. Pronomi complemento preposizioni por/para desde-hasta de-a Accento grafico- piana
Who, what, why, where, whose, how+ agg.	L'articolo partitivo	traer y llevar comparativo e superlativo preposizioni: a, en con formula di obbligo, consiglio o raccomandazione estar con gerundio indefiniti: alcuni, vari…. Tambien e tampoco Preterito perfetto - passato pross. Participio passato irregolare
Il verbo: present simple and progressive	Gli avverbi di quantità	Avverbi di tempo del pass. pross.
simple / past simple /	La frase interrogativa totale e parziale	?Por què? Porque…..
modals: can ,may	La frase negativa	La frase negativa
Avverbi di modo, tempo ,luogo, frequenza	La proposizione ipotetica del I e II tipo	
Congiunzioni	I pronomi relativi	El que, la que, lo que…..
	Il condizionale di cortesia	querer e la forma di cortesia
	Aggettivi e pronomi indefiniti	
	I Gallicismi	

Ce tableau est plus précis que ce que nous avons vu pour le lycée Enrico Mattei (Cerveteri). Il ne présente cependant qu'un aspect grammatical du programme.

Considérons dans un deuxième temps l'étude des langues en « *quinta* » du lycée.

6.6.2. **Comparaison des programmes didactiques de la « *quinta* » du lycée**

Nous nous appuyons de nouveau sur le programme de l'institut supérieur E. Mattei de Cerveteri et voici ce que nous trouvons :

«*CONOSCENZE*

- *Conoscenza del quadro letterario inserito nel contesto storico e culturale.*
- *Conoscenza degli argomenti relativi al programma:*
- *Lingua inglese: L'Età Vittoriana - Il Novecento.*
- *Lingua francese: Dal Romanticismo al XX secolo.*
- *Lingua spagnola: Dal Romanticismo alla letteratura tra il 1939 e il 1975.*

Per quanto riguarda gli autori e i testi relativi ai periodi in oggetto, ciascun docente deciderà quali inserire nella propria programmazione individuale tenendo conto delle esigenze e dei livelli di apprendimento della classe.

- *Conoscenza delle strutture e dei meccanismi linguistici che operano ai diversi livelli: testuale, lessicale, morfo-sintattico.*
- *Conoscenza critica di un testo letterario per evidenziarne i rapporti con il contesto culturale e storico dei periodi presi in esame.*
- *Conoscenza delle linee generali di evoluzione del sistema letterario straniero nel contesto europeo.*»

«*CONNAISSANCES*

- *Connaissance du cadre littéraire inséré dans le contexte historique et culturel.*
- *Connaissance des sujets relatifs au programme:*
- *Langue Anglaise: La période victorienne - Le vingtième siècle.*
- *Langue française: Du Romantisme au XXe siècle.*
- *Langue espagnole: Du romantisme à la littérature entre 1939 et 1975.*

En ce qui concerne les auteurs et les textes relatifs aux périodes en question, chaque enseignant décidera lesquels inclure dans son programme en tenant compte des différents besoins et niveaux d'apprentissage dans la classe.

- *Connaissance des structures et des mécanismes linguistiques qui opèrent à différents niveaux : textuel, lexical, morphosyntaxique.*
- *Connaissance critique d'un texte littéraire pour rendre évidente sa relation avec le contexte culturel et historique des périodes étudiées.*
- *Connaissance des lignes générales du développement de la littérature étrangère en*

Europe. »

Le programme est un peu plus complet cette fois-ci par rapport à celui du lycée de *L. da Vinci* qui souligne une révision grammaticale à travers les extraits littéraires:

Tableau n 44 – Programme pour les classes de « quinta »

Classi quinte	**Letteratura:** Dal Romanticismo ai giorni nostri. The Victorian Age. **Grammatica e sintassi:** Revisione in itinere, attraverso i brani letterari. **Metodologia:** Esercitazioni sulle tipologie d'esame, per i differenti indirizzi	**Letteratura:** Romanticismo, Realismo, Naturalismo, Simbolismo. Il XX secolo. **Grammatica e sintassi:** Revisione in itinere, attraverso i brani letterari. **Metodologia:** Esercitazioni sulle tipologie d'esame.	**Letteratura:** Romanticismo **Grammatica e sintassi:** Revisione in itinere, attraverso i brani letterari. **Metodologia:** Esercitazioni sulle tipologie d'esame.

A nouveau, le programme est plus ou moins identique dans les trois langues. Les périodes littéraires choisies s'étalent du romantisme au XXème siècle. Les programmes prennent en considération le caractère littéraire du contexte européen. L'apprentissage comprend une connaissance lexicale, textuelle et morphosyntaxique pour l'étude des extraits de textes littéraires. Comme pour le français, le choix des auteurs et des textes reste à l'enseignant.

Ce fossé se retrouve dans l'apprentissage des langues étrangères 1, 2 et 3. C'est une problématique spécifique à l'Italie.

6.6.3. **Le programme didactique du français en « *prima* » au lycée**

Observons à présent dans les détails le programme didactique du français pour la première année du lycée, puisque c'est lui qui est au centre de notre recherche sur l'enseignement/apprentissage du français non maternel en Italie.

Nous avons analysé les programmes didactiques 2012-2013 des lycées Vian (Bracciano), Enrico Mattei (Cerveteri), Hemingway (Civitavecchia), Sacre Cuore (Roma), Leonardo da

Vinci (Maccarese) et Fratelli Maccari (Frosinone). Ce sont des lycées de la région du Latium. . Nous aurions pu analyser tous les lycées d'Italie, il nous a semblé cependant que la situation du Latium est assez représentative du cadre italien. Pour plus de précisons, l'étude des autres régions peuvent faire le sujet d'une autre thèse. Parmi ces lycées, deux d'entre eux, Sacre cuore et Fratelli Maccari, n'ont pas publié de programme didactique mais simplement les objectifs d'enseignement/apprentissage qui sont plus ou moins identiques au programme du MIUR que nous avons vu auparavant. Il ressort des programmes didactiques des autres lycées, des éléments communs que nous allons maintenant essayer de présenter tout en soulignant leur grande proximité, ils sont en effet plus ou moins identique.

Bien souvent, les programmes se divisent en deux parties, la partie lexicale et la partie grammaticale. Nous avons parfois rencontré la partie « objectif » ou « communication » qui serait en pratique consacrée aux actes de paroles. C'est pourquoi nous allons examiner tout d'abord la partie lexicale, puis la partie communication et, pour finir, la partie grammaticale.

Programme didactique de la première année du lycée au niveau lexical :

- *Pays et nationalité ; le corps humain ; les vêtements ; le caractère ; état d'âme et sentiments ; la famille ; exprimer les sentiments ; histoire d'amour*
- *Sports et loisirs ; le temps libre et le loisir ; le théâtre*
- *Nombres ; l'heure*
- *Les jours de la semaine ; les mois de l'année et les saisons ; la météo*
- *Objets ordinaires ; description d'une habitation, la localisation ; les couleurs,*
- *La conversation téléphonique ; les texto*
- *La nourriture ; les repas de la journée ; les moments de la vie*
- *Les noms des magasins ; le lexique du voyage, les monuments, le monde du travail, le C.V.*
- *Les festivals; la musique et les instruments;*
- *La solidarité et le commerce équitable,*

- *Le jugement critique : adjectifs et expressions positives ou négatives,*
- *L'incendie, l'enquête, la pollution et la protection de la nature La mairie et le conseil municipal.*

Programme didactique de la première année du lycée au niveau de la communication :

- Saluer, présenter quelqu'un et se présenter (nom, âge, nationalité, provenance)
- Demander et donner des informations complètes sur son identité et sur la famille
- Demander et dire ce qu'on aime et ce qu'on n'aime pas
- Décrire l'aspect physique et le caractère d'une personne
- Décrire un objet
- Décrire un logement
- Demander et indiquer un chemin
- Demander / exprimer une opinion
- Proposer de faire quelque chose, accepter ou refuser une proposition
- Raconter des événements au passé
- Téléphoner /Passer un coup de fil

Programme de la première année du lycée au niveau grammatical :

- Etre et avoir ; Verbes du 1er groupe en ER– le verbe s'appeler;
- Les articles ; les prépositions ; les articles et préposition avant les dates ; préposition devant les noms de pays,
- La formation du féminin ; la formation du pluriel
- La forme négative ; la phrases négatives : ne…jamais; la restriction ne…que
- La forme interrogative; les formes interrogatives : qu'est-ce que ? pourquoi? parce que. Les adjectifs et les adverbes interrogatifs
- Les pronoms personnels sujets et toniques
- Les pronoms relatifs: qui, que, où, dont
- Les articles contractés
- Les adjectifs possessifs, les pronoms possessifs; les adjectifs démonstratifs; les adjectifs ordinaux ; les adverbes de quantité

- Les verbes pronominaux, les verbes impersonnels
- Le pronom « en », les pronoms démonstratifs
- Les verbes du deuxième groupe en -IR
- L'impératif « il faut »
- Le partitif négatif « de », le superlatif, l'emploi de « c'est/il est »
- Les C.O.D., les prépositions : chez, à
- Oui/Si, le comparatif,
- Très/beaucoup/beaucoup de
- Le passé composé, le futur proche
- L'imparfait, l'accord du participe passé avec avoir
- Les C.O.I.
- Des verbes irréguliers : écrire nettoyer, essayer, savoir, suivre etc…
- L'expression de la durée, situer dans le passé : il y a
- L'expression de la quantité
- La formation des adverbes
- Le passé récent
- Les verbes connaître et perdre
- Le futur
- La voix passive, le présent progressif
- Le conditionnel
- Les verbes en : -aindre,-eindre
- Les pronoms personnels groupés
- La phrase hypothétique, l'hypothèse
- Le subjonctif
- Le discours direct ; le discours indirect ; l'interrogation indirecte

Nous pouvons voir que les actes de paroles ne sont pas nombreux par rapport à la grammaire, qui est la partie la plus importante du programme . Dans les classes de « *prima* » la grammaire prédomine. Entre autre, on ne trouve aucun renseignement sur la culture de la langue. La première (et la deuxième année puisque nous avons vu qu'elles sont liées) servent à donner les bases grammaticales et morphologiques pour affronter les niveaux successifs d'apprentissage. Est-ce que cette prédominance grammaticale s'observe en « *quinta* » ?

6.6.2. Le programme didactique du français en « *quinta* » du lycée

Observons, à présent, le programme de français pour dernière année du lycée en italie :

- L'ère romantique:
- Le roman social et le roman libertin; Laclos L'antiroman Diderot, Histoire de la Révolution française de Napoléon a la révolution de 1848
- La naissance du romantisme et le libéralisme ; panorama historique, social et culturel, Panorama littéraire, La vague romantique : avec La révolution de 1848,
- Le préromantisme, Chateaubriand, les thématiques de la poésie romantique(les thèmes)
- Le théâtre romantique, Le drame romantique, Hugo, poète lyrique
- Le roman social avec Balzac et la peinture de la Société ; Stendhal et la quête du bonheur
- Les genres littéraires à l'époque Romantique
- Entre réalisme et symbolisme :
- De Napoléon III à la IIIe république
- Flaubert : roman et modernité
- Le bovarysme
- Le naturalisme
- La bohème parisienne et la « scapigliatura »
- Zola et Maupassant ; Baudelaire, poète de la modernité ; Verlaine et Rimbaud
- Le roman réaliste
- La poésie parnassienne
- La littérature symboliste
- L'impressionnisme
- Le XXe siècle, transgression et engagement :
- Les guerres 1914-1945
- La poésie avant 1945
- Marcel Proust, son œuvre
- Le surréalisme : Du dadaïsme au surréalisme
- Le roman de 1900 à 1945
- Visage de la France contemporaine
- L'Existentialisme :

- Le sentiment de l'absurde avec L'étranger de Camus, les chemins de la poésie contemporaine ; la chanson ; le nouveau Roman et l'oulipo.

Les courants littéraires sont plus ou moins identiques d'un lycée à un autre. Ce qui diffère, c'est l'étude d'un auteur plutôt qu'un autre (comme par exemple madame de Staël au lycée Hemingway) ou bien l'étude d'une œuvre plutôt qu'une autre.
Nous soulignons l'absence totale de grammaire, de phonétique et nous supposons que le lexique étudié est lié aux textes étudiés (dans notre analyse des lycées très peu parlent de révision grammaticale à travers les extraits littéraires). La littérature domine en dernière année.
Ce constat confirme la thèse de l'existence d'un fossé entre la première et la dernière année d'apprentissage d'une langue étrangère au lycée, sur le plan didactique. La première année est dédiée à l'étude de la langue et de son fonctionnement (grammaire, lexique, phonétique…) alors que la dernière année est dédiée à l'étude de textes littéraires et aux mouvements littéraires.
Notre analyse des programmes didactiques ministériels et des programmes des établissements scolaires, confirme pour l'instant notre question de recherche, il existe bel et bien un fossé didactique entre les deux classes.
Nous avons eu la sensation au cours de cette analyse que ces programmes didactiques, suivent un peu plus le plan des manuels scolaires que les programmes du MIUR.
Est-ce que ce fossé est présent dans les manuels scolaires ? Rappelons que notre thèse consiste à analyser les manuels scolaires de français non maternelle présents dans les lycées italiens pour les classes de « *prima* » et « *quinta* ». Nous allons donc dans notre prochaine partie nous intéresser de plus au manuel scolaire afin d'illustrer le fossé présent au niveau didactique entre la première et dernière année du lycée linguistique italien. Cependant avant de passer à l'analyse proprement dite nous allons observer l'histoire du manuel scolaire en Italie.

7. Septième chapitre

Le manuel un objet en évolution

7.1. Le manuel avant l'Unité Italienne

7.2. Le manuel après l'Unité Italienne

7.3. La loi Gentile

7.4. Le manuel scolaire sous le régime fasciste

Pour illustrer et initier ce septième chapitre, nous avons choisi quelques mots de Chopin :

« Même si les recherches menées sur l'histoire du livre et de l'édition scolaire se sont multipliées un peu partout dans le monde ces dernières années, l'heure est encore aux inventaires, aux catalogues»[82].

L'auteur nous explique ici que de nombreuses recherches existent et se multiplient sur l'objet « manuel scolaire ». Il souligne cependant le fait qu'une majorité de ces recherches sont centrées sur les inventaires des manuels.
Cette affirmation de A.Chopin explique en grande partie l'une des difficultés que nous avons rencontrées dans notre recherche au niveau de l'histoire des manuels scolaires et de l'édition scolaire en Italie.

En effet, une grande partie des lectures effectuées se limitent à un inventaire des manuels (par exemple *Insegnare il francese in Italia. Repertorio di manuali pubblicati in epoca fasciata de A.M.Mandisch ou Insegnare il francese. Repertorio analitico di manuali pubblicati dal 1625 1860 de N.Minerva et C.Pellandra*…). Entre autres, ces derniers considèrent l'objet sur une période historique précise (comme *Scuola e nazione: maestri e istruzione popolare nella costruzione dello stato unitario 1848-1861 de M.C.Morandini ou encore Alfabeto ed educazione : i libri di testo nell'italia post-risorgimentale de A.Marciano*…). Aucun d'entre eux n' analyse la situation de manière globale du xx^{eme}siècle à nos jours. Ceci nous éclaire sur le manque, de livres, de documents, de matériels ainsi que de ressources documentaires en tous genre que nous avons rencontrés pour trouver les sources de notre thèse sur les manuels scolaires de français langue non maternelle en Italie.

Cependant, toutes ces sources pointent vers un lien étroit entre l'histoire de l'école, l'histoire de l'édition scolaire et le monde socio-politique quelle que soit l'époque ainsi que les évolutions de ces domaines. Essayer de « reconstruire » l'histoire des manuels scolaires en Italie peut être par la suite une aide précieuse pour comprendre l'importance de l'histoire, de la politique dans le domaine de l'édition scolaire mais aussi

82 A. Choppin*, Les manuels scolaires*, in Le système éditorial en Italie, XIXe-XXe siècles, in *Les mutations du livre et de l'édition dans le monde du XVIIIe siècle à l'an 2000*, Actes du colloque international Shebrooke 2000, sous la direction de J. Michon et J.-Y. Mollier, Québec, Les presses de l'Université Laval-Paris, Le Harmattan,2001, pp.474-83.

pour mieux comprendre certaines images que nous avons relevées au niveau culturel des manuels d'aujourd'hui.

L'évolution de l'édition et de la politique

Pour observer et comprendre l'évolution des maisons d'éditions italiennes dans le domaine scolaire, il nous a fallu aborder le contexte politique avec certaines dates clés dans l'évolution du système scolaire et du manuel scolaire en Italie:

7.1. Le manuel avant l'Unité Italienne

Dans la première moitié du XIX^{e} siècle, la production scolaire augmente et aux côtés des textes officiels :

> « *si moltiplicano testi di lettura, sussidiari, abbecedari, sillabari, grammatiche, abbachi* [83] »
> (textes de lectures, subsidiaires, abécédaires, syllabaires, grammaires, abaques , se multiplient).

On trouve surtout des textes de lecture, des grammaires, des syllabaires...Ce genre de livres augmentent au moment où :

> *« appaiono i primi esercizi di traduzione e di versione*[84]*»*
> (Apparaissent les premiers exercices de traduction et de version)

L'apparition des exercices de traduction et de version semble marquer un passage important dans le monde de l'éducation :

> « *L'introduzione degli esercizi sembra indicare la presenza di una classe. In questi stessi anni si moltiplicano i testi intitolati Cours/Corso; molti manuali ripartiscono la materia grammaticale in lezioni. Non si tratta dunque più*

83 G.COPES, Scrivere la storia. I libri di storia per le scuole elementari editi da Mondadori (1911-1929), mémoire, année académique 2006-2007.

84 N. Minerva et C.Pellandra, *Insegnare il francese in Italia : Repertorio analitico di manuali pubblicati dal 1625 al 1860*, CLUEB 1997.

dell'insegnamento privato, individuale che si svolgeva nel corso di un'amabile conversazione tra maestro e allievo, (…). L'esercizio, il corso, le lezioni sembrano segnalare la presenza di un gruppo di allievi che si esercitano traducendo brani con l'ausilio di un lessico e di note grammaticali proposte dal testo[85]»

(L'introduction des exercices semblent indiquer la présence d'une classe: dans ces années même se multiplient les livres intitulés Cours/Corsi ; de nombreux manuels repartissent la matière grammaire en leçons. Il ne s'agit donc plus de l'enseignement privé, individuel qui se déroulait au cours d'une aimable conversation entre maitre et élève, (…). L'exercice, le cours, les leçons semblent signaler la présence d'un groupe d'élèves qui s'exercent en traduisant des extraits à l'aide d'un vocabulaire et de notes grammaticales proposées par les textes).

Le manuel nait pour ainsi dire de la nécessité d'enseigner des notions à un groupe d'élèves et non plus à un seul apprenant.

Un autre indice de la scolarisation et de l'évolution du contenu des manuels est :

« *la comparsa del libro di lettura. Se nell'Ancien Regime il maestro consigliava sempre l'utilizzo dei testi di autori francesi, nell'Ottocento si sente l'esigenza di proporre brani scelti come nell'insegnamento tradizionale del latino; il pubblico diverso impone nuove scelte editoriali.* [86]»

(L'apparition des livres de lectures. Si sous l'Ancien Régime le maitre conseillait toujours l'utilisation des auteurs français,

85 Idem.
86 Idem.

au dix-neuvième siècle on sent l'exigence de proposer des extraits choisis comme dans l'enseignement traditionnel du latin ; un public différent impose de nouveaux choix éditoriaux)

Les livres les plus répandus de l'époque sont, en effet, les livres de lectures qui soulignent une certaine volonté d'éduquer et instruire les jeunes :

« *i libri adottati nella scuola pubblica del primo ottocento sono testi unici di narrativa moraleggiante, senza intenzioni didattiche per una istruzione di base ; occorre attendere il Gianetto di Parravicini per incontrare una forma sistematica di nozioni storico-geografiche e scientifiche introdotte fra i racconti di natura letteraria* [87]» .
(Les livres adoptés par les écoles publiques de la première moitié du XIXe sont des textes uniques de narration , sans intention didactique pour une instruction de base ; il faut attendre le Gianetto de Paravia pour rencontrer une forme systématique des notions géo-historiques et scientifiques introduite par des récits de nature littéraires.)

Cette première phase sans but didactique permet sur le plan politique d'accroître le niveau d'alphabétisation et de scolarisation de la population tout en lui offrant une culture populaire à fin éducatives.

Qu'en est-il de l'enseignement des langues sur le territoire italien à l'époque ? Et du Français ? Après la Révolution Française, l'idée d'une nation italienne sur le modèle de la nation française commence à voir le jour. Nous sommes en 1797 et le territoire italien est plus français qu'italien. Napoléon règne sur presque toute la péninsule. Napoléon crée des républiques sur tout le territoire italien : la République Cisalpine (1797), la République Ligure (1787), la République Romaine (1798), la République Parténopéa (1799). Seules la Sardaigne reste aux mains de la Savoie et la Sicile aux mains des Bourbons. Cette

87 V.Vergani, M.L.Meacci, 1800-1945. *Rilettura storica dei libri di testo della scuola elementare, Ospedaletto, Pacini,* 1984.

emprise se retrouve au niveau administratif et scolaire. En effet, les « *licei* » soit lycées naissent dès 1802, aux cotés des « *ginnasi* » des modèles autrichiens, pour la préparation des maitres et l'instruction professionnelle, en langue française. Dans toutes les Républiques Jacobines italiennes, le système scolaire essaie de se modeler sur le système français. Cependant, très rapidement Napoléon déçoit le peuple italien car les lourdes taxes, le recrutement forcé pour combattre des guerres françaises, les violences et les répressions, retournent la population contre l'envahisseur. C'est cette déception, cette amertume que l'on retrouve dans presque tous les livres et les manuels scolaires italiens lors de la période Napoléonienne.

Après la chute de Napoléon, le congrès de Vienne de 1815[88] divise le territoire italien en huit Etats : Le Royaume de Sardaigne (composée par la Sardaigne et le Piéton gouvernée par la dynastie de Savoie), Le Royaume Lombardo-Vénitien (sous l'empire Autrichien), le Pape récupère les Etats Pontificaux, le Royaume des Deux Siciles (sous l'emprise des Bourbons), les Duchés de Parme et Plaisance sont confiés à l'épouse de Napoléon (Marie Louise d'Autriche), le Duché de Modène, attribué à un Habsbourg (François IV d'Est-Lorraine), le Duché de Toscane (Ferdinand III de Lorraine) et L'état de Lucca, est devenu une principauté, qui comprenait aussi le Duché de Massa et Carrare. Que se passe-t-il au niveau scolaire après le congrès de Vienne ? Observons l'Etude de F. Sansotta :

« *Nella Penisola, definita dal Metternich «una espressione geografica», si può parlare di sistema scolastico solo nel Lombardo-Veneto, governato direttamente dall'Austria. Negli altri Stati, i governanti preferiscono mantenere il popolo nell'ignoranza, sulla base di due profonde e radicate convinzioni:*

- *che la cultura deve essere riservata solo ai pochi che detengono il potere;*

88 Selon le Larousse.fr le "Congrès de Vienne est organisé par les quatre grands vainqueurs pour réorganiser l'Europe après la chute de Napoléon. Il assure à l'Europe quarante ans de paix relative, et, s'il ignore le droit des peuples, il prévoit cependant l'abolition de la traite des Noirs. Congrès prévu par le premier traité de Paris (30 mai 1814) pour réorganiser l'Europe après la chute de Napoléon, et réuni à Vienne (Autriche). Les décisions y furent prises par les quatre grands vainqueurs et leurs représentants : Autriche (Metternich), Russie (Nesselrode), Grande-Bretagne (Castlereagh), Prusse (Hardenberg). Talleyrand y représentait la France de Louis XVIII.

L'acte final, synthèse de plusieurs traités antérieurs, fut signé le 9 juin 1815. Il s'inspirait des principes du droit monarchique et de l'équilibre européen. Il ignorait le droit des peuples, idée révolutionnaire. Il prévoyait cependant l'abolition de la traite des Noirs."

- *che l'istruzione rappresenta un pericolo per la stabilità dei governi*[89]*.* »

(Dans la Péninsule, définie par le Metternich "une expression géographique", on peut parler de système scolaire uniquement dans le Lombard-Vénétie, directement gouverné par l'Autriche. Dans les autres États, les gouvernants préfèrent maintenir le peuple dans l'ignorance sur la base de deux convictions profondes et enracinées:

- que la culture doit être réservée seulement aux peu de personnes qui détiennent le pouvoir;
- que l'instruction représente un danger pour la stabilité des gouvernements.)

De ces quelques mots, on en déduit que dans le domaine de l'enseignement, après le congrès de Vienne, il y un retour en arrière. Seuls les nobles et les clercs ont accès à l'enseignement, au savoir, aux connaissances.

Sansotta approfondit sa recherche de la sorte :

« *Entrando nel dettaglio, troviamo poi problemi che ancora oggi risultano attuali :*

• come la scarsità degli investimenti sulla scuola, con la differenza – rispetto ad oggi- che nessuno protesta, perché ai nobili e al clero sta bene così ed il popolo è ancora lontano dal concepire l'istruzione come un diritto fondamentale del cittadino;

• come i bassi stipendi degli insegnanti: nel 1852, nel Lombardo Veneto la retribuzione di una maestra è circa 280 lire all'anno (la stessa di un bracciante agricolo), mentre un impiegato pubblico all'inizio della carriera ne guadagna 750, quasi il triplo; analogamente nel Regno delle due Sicilie, un insegnante viene retribuito con 1/5 dello stipendio di un magistrato al primo impiego: 180 ducati all'anno, contro 900. Già da allora i maestri sono costretti al doppio lavoro e chi può si arrangia facendo il sarto, il sacrestano, il banditore o il campanaro[90]. »

(Puis en entrant dans le détail, on trouve les problèmes qui résultent encore aujourd'hui :

• comme la pénurie des investissements dans l'école, avec une différence – par rapport à aujourd'hui – que personne ne proteste, parce que des nobles au clergé les choses sont

---

[89] Sansotta F., *Dal Congresso di Vienna alla proclamazione del Regno d'Italia : 46 anni di storia della scuola* téléchargé sur :
www.uil.it/uilscuola/sites/default/files/ricerca_scuola_italiana.pdf

[90] Idem

considérée comme étant bien ainsi et le peuple est encore loin du concevoir l'instruction comme un droit fondamental du citoyen;
comme les bas salaires des professeurs: en 1852, dans la Lombarde Vénétie la rétribution d'un maître est 280 lire environ par an, le même qu'un ouvrier agricole , pendant qu'un employé public au début de sa carrière en gagne 750, presque le triple; d'une manière analogue dans le Royaume des Deux Siciles, un professeur est rétribué avec 1/5 du salaire d'un magistrat à son premier emploi: 180 ducats par an, contre 900. Les maîtres sont déjà contraints dès lors au double travail et qui peut, se débrouillent en faisant office de couturier, sacristain, crieur public ou de sonneur de cloches.)
On retrouve ici, les problématiques actuelles dans le domaine de l'enseignement, à savoir, un faible niveau d'investissement dans les écoles italiennes et des enseignants insuffisament rémunérés.
Sansotta continue sa recherche sur le système scolaire en Italie après le Congrès de Vienne en écrivant huit pages sur « *La situazione della scuola negli stati in cui è divisa l'Italia* » soit sur « La situation de l'école dans les états dans lesquels l'Italie est divisée ». Le travail de recherche de Sansotta est pour nous un support intéressant, mais faute de temps et d'espace, nous devons nous contenter d'en retracer l'essentiel. C'est pourquoi, nous allons essayer de synthétiser ces quelques pages en prenant uniquement ce qui peut être utile à notre thèse. La première chose que nous pouvons noter est que chaque Etat possède son propre système éducatif. La deuxième chose est que ces systèmes éducatifs ont plus de points communs que de différences. En particulier le lien étroit entre l'école et l'église. Ce qui explique la présence de l'enseignement religieux. On note pour l'époque deux nouveautés selon Sansotta :
***« IL MUTUO INSEGNAMENTO**, conosciuto anche come «insegnamento reciproco», è un metodo didattico applicato per la prima volta verso la fine del 1700, in alcune scuole primarie per poveri, dal pedagogista e filantropo inglese Joseph Lancaster, che trova qualche diffusione anche in Italia. Con tale metodo, basta un solo maestro per seguire molti alunni. Il maestro infatti spiega direttamente le lezioni solo agli allievi più capaci (detti «monitori») che a loro volta comunicano agli altri allievi -divisi in classi- quanto hanno appreso. Il maestro ha il compito di dirigere la scuola, di formare le classi, di individuare i monitori, di assegnare le lezioni e di promuovere alle classi superiori. I monitori (di lettura, di scrittura, di aritmetica) si dedicano al vero e proprio insegnamento delle discipline nelle*

varie classi. L'apprendimento viene stimolato con premi e non sono in uso le punizioni corporali. »

(L'INVESTISSEMENT ENSEIGNEMENT, connu aussi comme "enseignement réciproque" est une méthode didactique appliquée pour la première fois vers la fin de 1700, dans quelques écoles primaires pour pauvres, du pédagogue et philanthrope anglais Joseph Lancaster, qui trouve aussi quelque diffusion en Italie. Avec une telle méthode, un maître seul suffit pour suivre de nombreux d'élèves. Le maître en effet explique les leçons directement et uniquement aux élèves les plus capables, appelés "moniteurs", qui à leur tour communiquent tout ce qu'ils ont appris aux autres élèves - divisés en classes. Le maître a le devoir de diriger l'école, de former les classes, de déterminer les moniteurs d'assigner les leçons et de faire passer aux classes supérieures. Les moniteurs (de lecture, d'écriture, d'arithmétique) se consacrent à l'enseignement véritable des disciplines dans les classes différentes. L'apprentissage est de plus stimulé avec des prix et les punitions corporelles ne sont pas en usage.)

On nous parle pour la première de «méthode» au sein de laquelle le savoir est au centre de l'enseignement-apprentissage. On ne nous dit rien sur les langues puisque l'accent semble être mis sur l'alphabétisation (lecture et écriture) ainsi que les mathématiques. On suppose alors qu'un tel enseignement est effectué dans la langue utilisé par les habitants, qui comme nous l'avons vu change en fonction de l'Etat italien dans lequel on se trouve.

Sansotta continue avec la deuxième nouveauté :

*« La seconda novità assoluta è costituita dalle **SCUOLE INFANTILI** dell'abate Ferrante Aporti12 che, per venire incontro alla condizione di abbandono dei bambini appartenenti alle classi popolari, fonda a Cremona - nel 1828- il primo "asilo d'infanzia" d'Italia, a pagamento, per alunni da due anni e mezzo a sei anni e -successivamente- apre la prima scuola infantile gratuita, finanziata dal governo austriaco. L'iniziativa si diffonde in pochi anni il tutto il Regno Lombardo-Veneto, in Toscana ed in diverse altre parti della Penisola, meno che nello Stato della Chiesa, dove nel 1837 le scuole infantili vengono espressamente vietate da Gregorio XVI. Secondo il metodo pedagogico dell'abate Aporti, l'asilo deve:*

- *accogliere e preservare dai pericoli della strada i figli dei lavoratori (facendo quindi opera di assistenza e prevenzione);*
- *aiutare le famiglie a sostenerli mediante la refezione;*

- *educare i bambini nello sviluppo intellettivo, religioso, morale e fisico, con ore specifiche dedicate all'educazione fisica.*

Gli asili funzionano a tempo pieno, con l'ingresso alle ore 8 e l'uscita alle ore 17. Le attività pedagogiche variano ogni mezz'ora e vengono organizzate alternando preghiera, canto, aritmetica, pranzo, ricreazione, gioco, catechismo e sacre scritture, alfabeto e scrittura, merenda, ginnastica. A Ferrante Aporti è intitolato oggi il carcere minorile di Torino[91]. »

(La deuxième nouveauté en absolue est constituée par **les ÉCOLES ENFANTINES** de l'abbé Ferrante Aporti[92] qui, pour venir en aide à la condition des enfants abandonnés appartenant aux classes populaires, fonde à Crémone - en 1828 - la première "école pour l'enfance" Italienne, payante, pour des élèves à partir de deux ans et demi jusqu'à six ans et - ensuite - la première école enfantine gratuite ouvre ses portes, financée par le gouvernement autrichien. L'initiative se répand rapidement dans tout le Royaume de Lombardie-Vénétie, en Toscane et dans les différentes parties de la Péninsule, sauf dans l'État de l'Église, où en 1837 les écoles enfantines sont interdites par Grégoire XVI .

Selon la méthode pédagogique de l'abbé Aporti, l'école doit:

- Accueillir et préserver des dangers de la rue les fils des travailleurs, en faisant donc œuvre d'assistance et de prévention;
- Aider les familles à les soutenir par la cantine;
- Eduquer les enfants dans le développement de l'intellect, religieux, moral et physique, avec des heures spécifiques dédiées à l'éducation physique.

Les asiles fonctionnent à temps plein, avec entrée à 8 heures et sortie à 17heures. Les activités pédagogiques changent chaque demi-heure et elles sont organisées en alternant prière, chant, arithmétique, déjeuner, pause, jeu, catéchisme et écritures sacrées, alphabet et écriture, goûter, gymnastique. La prison juvénile de Turin est aujourd'hui dédiée à Ferrante Aporti.)

Pour aider les enfants de la rue, Aporti a mis au point la future école maternelle. Où l'on retrouve cependant quelques activités du primaire par exemple la lecture et l'écriture.

---

[91] • Sansotta F., Dal Congresso di Vienna alla proclamazione del Regno d'Italia : 46 anni di storia della scuola téléchargé sur :
www.uil.it/uilscuola/sites/default/files/ricerca_scuola_italiana.pdf

92 Abbé FERRNTE APORTI : (1791-1858) c'est un pédagogue de l'éducation infentile. Il il consacre son activité éducative sur la lutte contrel'ignorance (vératable mal del'époque).

Ecole payante au début puis gratuite par la suite, c'est une école pour l'alphabétisation. On suppose toujours que cela se fait dans les différentes langues régionales.

Sansotta nous parle aussi d'un grand poète italien et de son expérience avec l'école :

«Un grande poeta vissuto in questo periodo, tra il 1791 ed il 1863, in soli due versi sintetizza –meglio che in un trattato- cosa è la scuola dei suoi tempi. Si tratta di Giuseppe Gioacchino Belli che nel sonetto «La vita dell'omo» illustra gli avvenimenti principali della umana esistenza, dalla nascita alla morte. Dopo aver passato nove mesi nel ventre della madre, l'uomo viene al mondo e comincia la sua avventura tra l'amore dei genitori, i baci dei parenti, il latte materno, i pannolini, la culla, il seggiolone, il girello, i primi passi. Poi, all'improvviso, arriva la tragedia: Poi comincia er tormento de la scola, l'abbiccì, le frustate, li geloni 20, la rosalia, la cacca a la sediola, e un po' de scarlattina e vormijjoni[9394]. »
(Un grand poète a vécu pendant cette période, entre 1791 et 1863, il synthétise en deux vers uniquement – mieux que dans un traité qu'est-ce que l'école de son époque. Il s'agit de Giuseppe Gioacchino Belli qui dans le sonnet "la vie de l'homme" illustre les événements principaux de l'existence humaine, de la naissance à la mort.
Après avoir passé neuf mois dans le ventre de sa mère, l'homme vient au monde et il commence son aventure entre l'amour des parents, les baisers des parents, le lait maternel, les couches, le berceau, la chaise haute, le je flâne, les premiers pas.
Puis, soudain, la tragédie arrive:

Puis il commence le tourment de l'école,
L'alphabet, les coups de fouet, les jeulées,
Le rosalia, le caca sur la chaise
et un peu de scarlatine et de petite vérole.)

Aux dires de cet artiste, l'école n'a rien à voir avec ce que disent les traités ou les papiers de l'époque. Il s'agit d'un «tourment» pour les apprenants qui reçoivent des «coups de fouet», qui supporte le froid intense dans les haules de classe «*li geloni*» et qui

[93] • Sansotta F., Dal Congresso di Vienna alla proclamazione del Regno d'Italia : 46 anni di storia della scuola téléchargé sur : www.uil.it/uilscuola/sites/default/files/ricerca_scuola_italiana.pdf

[94] • Sansotta F., Dal Congresso di Vienna alla proclamazione del Regno d'Italia : 46 anni di storia della scuola téléchargé sur : www.uil.it/uilscuola/sites/default/files/ricerca_scuola_italiana.pdf

apprennent à l'aide d'un «manuel scolaire» qui se trouve être à l'époque l'abécédaire pour apprendre à lire et à écrire. Il s'agit comme nous l'avons vu jusqu'à présent d'un enseignement pour l'alphabétisation dès le plus jeune âge que nous supposons de même être dans la langue de chaque région italienne.

Selon Sansotta, les normes scolaires du royaume de la Sardaigne s'étendront par la suite à toute l'Italie. Elles seront donc à la base du système scolaire italien. C'est pourquoi nous avons choisi de nous attarder sur ces normes : *«Solo verso il 1840 i Savoia si orientano su principi liberali e cominciano a porsi come riferimento per il Risorgimento. Un primo effetto di questo cambiamento si avverte nel sistema scolastico con la Legge Boncompagni del 4 ottobre 1848, di indirizzo centralistico e laicistico, che prende nome da Carlo Boncompagni*[95]*, il primo ministro della Pubblica Istruzione del Regno di Sardegna. L'istruzione viene divisa in 3 gradi, tutti posti sotto la tutela pedagogica ed amministrativa del Ministero, che subentra al controllo dei Gesuiti.*

*I**l 1° grado,** detto elementare o primario, è diviso in inferiore e superiore, ciascuno di due anni.*

***Il 2° grado**, secondario, comprende l'indirizzo classico e l'indirizzo tecnico:*

- *nel classico vengono insegnate le lingue antiche, le lingue straniere e gli elementi di filosofia e di scienze preparatori agli studi universitari;*
- *l'indirizzo tecnico si articola nelle scuole professionali per l'avvio al lavoro, che avranno considerazione continuamente crescente e saranno sostenute dallo stesso Cavour.*

***Il 3° grado** è quello universitario.»*

Seule vers 1840, la dynastie de Savoie s'oriente vers des principes libéraux et commence à prendre comme référence la Renaissance. Un premier effet de ce changement dans le système scolaire est la Loi Boncompagni du 4 octobre 1848, qui est alors centraliste et qui prend le nom de Carlo Boncompagni, le premier ministre de l'Education Publique du Royaume de Sardaigne. L'éducation se divise en 3 degrés, tous placés sous la tutelle pédagogique et administrative du Ministère qui se met en place avec le contrôle des Jésuites.

Le 1° degré dit élémentaire ou primaire, est divisé en niveau inférieur et supérieur, chacun de deux ans.

95 Carlo Boncompagni (Turin, 1804-1880) magistrat et pédagogue.

Le 2° degré, secondaire, comprend la branche classique et la branche technique :

- dans le classique les langues anciennes, les langues étrangères et les éléments de philosophie et de sciences préparatoires aux études universitaires sont enseignés
- le technique s'articule avec les écoles professionnelles qui permettent d'entrer dans le monde du travail. Elles auront continuellement une considération croissante et seront soutenues par Cavour lui-même.

Le 3° degré est le niveau universitaire.

Cette loi définit les trois degrés de l'actuel système scolaire. *«La legge Boncompagni è – almeno sulla carta- il primo tentativo di laicizzazione dell'ordinamento scolastico, in quanto :*

- *afferma che la Pubblica Istruzione è «Uffizio civile e non religioso»;*
- *elimina il nulla osta vescovile per la nomina dei professori;*
- *prevede il controllo governativo delle scuole di ogni ordine e grado (comprese le scuole private e quelle ecclesiastiche) attraverso il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, che definisce gli ordinamenti degli studi, i piani didattici, i programmi ed indica i libri di testo.»*

(La loi Boncompagni est -au moins sur papier- la première tentative de laïcisation dans le système scolaire, car :

- elle stipule que l'éducation est un « office civil et non religieux»;
- elle élimine l'approbation de l'évêque pour la nomination des professeurs;
- elle comprend le contrôle du gouvernement des écoles de tous les niveaux (y compris les écoles privées et celles de l'Église) par le Conseil supérieur de l'éducation, qui définit les normes d'études, des plans, des programmes éducatifs et indique les manuels scolaires.)

Sansotta précise qu'en théorie, la loi Boncompagni prévoit une école laïque mais qu'en réalité ce n'est pas encore le cas. De nombreux enseignants continuent à être croyants et l'importance de l'enseignement de la religion est garantie par un directeur spirituel nommé par l'évêque. Rappelons l'importance de l'Etat du Vatican sur le territoire italien, une présence qui semble monopoliser la vie politique, sociale, culturelle et scolaire.

Toutes les réformes de chaque Etat veulent faire table rase du système napoléonien.

Une chose reste importante pour notre recherche sur le manuel de français langue non maternelle : le gouvernement définit le programme scolaire, et indique le choix des

manuels. Jusqu'à présent, nous n'avons pas grand-chose sur l'enseignement des langues étrangères, voyons ce qui se passe après l'unité Italienne.

7.2. Le manuel à l'unité italienne

La loi Cassati est à la base du système scolaire à l'Unité Italienne. Cette loi qui prend le nom de son Ministre de l'éducation du Royaume de Sardaigne, Gabri Cassati, entre en vigueur en 1860. Avec la proclamation du Royaume d'Italie en 1861, cette loi s'étend alors sur toute la péninsule italienne. Elle restera en vigueur jusqu'en 1923, avec l'arrivée de la loi Gentile.

« *Tre sistemi principali si offrivano da abbracciare: quello d'una libertà piena e assoluta, la quale, come in Inghilterra, esclude ogni ingerenza governativa; quello in cui , come nel Belgio, è concesso agli stabilimenti privati di far concorrenza cogli istituti dello Stato; quello, infine, praticato in molti paesi della Germania, dove lo Stato provvede all'insegnamento non solo con istituti suoi propri, ma ne mantiene eziandio la direzione superiore, ammettendo la concorrenza degli insegnamenti privati con quelli ufficiali .[…] Restava pertanto da abbracciare il partito più sicuro, vale a dire un sistema di liberta media, sorretta da quelle cautele che la contengono entro i dovuti confini*[96]».

(Trois systèmes principaux ont été offerts : celui d'une liberté pleine et absolue, qui, comme en Angleterre, exclut toute ingérence du gouvernement; celui dans lequel, comme en Belgique, est accordé aux établissements privés de faire concurrence aux institutions de l'Etat; celui, finalement, pratiquée dans de nombreux pays de l'Allemagne, où l'Etat dispense un enseignement non seulement avec ses propres institutions, mais maintient la direction supérieure, en admettant la concurrence avec des leçons privées telles que les officielles. [...] Il est resté donc à prendre le parti le plus sûr, soit un système de « moyenne liberté », soutenu par toutes les précautions qui en contiennent en raison des frontières)

Donc Casati choisi de suivre le système allemand dit de moyenne liberté puisque l'Etat contrôle la scolarité. Que précise la loi Casati ? Nous avons choisi d'examiner uniquement les parties les plus importantes pour notre recherche.

*« **TITOLO III Dell'istruzione secondaria classica** «L'istruzione secondaria ha per fine di ammaestrare i giovani in quegli studi mediante i quali si acquista una cultura letteraria e filosofica che apre l'adito agli studi speciali che menano al conseguimento dei*

[96] Cit p.56 in SAREDO, G., *Codice della publica istruzione* , 1°vol, Utet, Torino, 1899

gradi accademici nelle Università dello Stato». L'istruzione secondaria è divisa in due gradi:

I grado : Ginnasi di 5 anni istituiti in tutti i capoluoghi di provincia o di circondario e affidati ai Comuni; insegnamenti: lingua italiana, lingua latina, lingua greca, istituzioni letterarie, aritmetica, geografia, storia, nozioni di antichità latine e greche;

II grado : Licei di 3 anni istituiti almeno in ogni provincia, a carico dello Stato tranne che per i locali di competenza comunale; insegnamenti: filosofia, matematica, fisica e chimica, letteratura italiana, letteratura latina, letteratura greca, storia, storia naturale. I professori, distinti in titolari e reggenti, sono nominati dal Re previo concorso. L'istruzione religiosa è affidata a un direttore spirituale nominato dal Ministro[97]*. »*

(**TITRE III Secondaire classique** "L'enseignement secondaire a pour but d'enseigner au jeunes dans ces études par lequel on accède à une culture littéraire et philosophique qui ouvre le cas présent à des études spéciales qui conduisent à obtenir un diplôme universitaire à l'Université de l'État ". L'enseignement secondaire est divisé en deux catégories:

Grade I: Ginnasi cinq années établie dans toutes les capitales provinciales ou de district et confiée aux municipalités; leçons: italien, latin, le grec, les institutions littéraires, l'arithmétique, la géographie, l'histoire, la connaissance du latin et de l'Antiquité grecque;

Grade II: les écoles secondaires en 3 ans établies au moins dans chaque province, par l'État, sauf pour la juridiction locale municipale; enseignement de la philosophie, des mathématiques, de la physique et de la chimie, de la littérature, la littérature latine italienne, la littérature grecque, l'histoire, l'histoire naturelle. Les professeurs, les régents et les propriétaires éminents, sont nommés par concours précédent. L'éducation religieuse est assurée par un directeur spirituel nommé par le ministre.)

Deux niveaux d'enseignement secondaire classique, le *gynasse* qui vient de l'Autriche et de l'Allemagne et le lycée qui vient de la France. On souligne l'enseignement-apprentissage de l'italien et des langues mortes. Aucun enseignement-apprentissage des langues vivantes étrangères dans le secondaire classique. L'enseignement-apprentissage de la religion est dispensé par un directeur spirituel nommé par le Ministre. On note à nouveau l'importance de la religion. Les professeurs ne sont pas formés mais nommés par le Roi. Il y a donc un contrôle permanent de l'Etat.

Continuons avec les écoles techniques :

[97] Loi Casati 3725/1859

*« **Titolo IV Dell'istruzione tecnica** «L'istruzione tecnica ha per fine di dare ai giovani che intendono dedicarsi a determinate carriere del pubblico servizio, alle industrie, ai commerci e alla condotta delle cose agrarie, la conveniente cultura generale e speciale» L'istruzione tecnica è divisa in due gradi :*

I grado : Scuole tecniche di 3 anni istituite in tutti i capoluoghi di provincia a cura dei Comuni; lo Stato concorrerà per la metà delle spese degli stipendio di circondario; le scuole sono affidate ai Comuni; insegnamenti: lingua italiana, lingua francese, aritmetica e contabilità, algebra e geometria, disegno, calligrafia, geografia e storia, storia naturale e fisico chimica, nozioni intorno ai doveri ed ai diritti dei cittadini.

II grado : Istituti tecnici di 3 anni istituiti nelle città che sono centro di un più notevole movimento industriale e commerciale; affidati alle province; lo Stato concorre per la metà delle spese degli stipendi; insegnamenti: letteratura italiana, storia e geografia, lingue inglese e tedesca, diritto amministrativo e commerciale, economia pubblica, la materia commerciale, aritmetica sociale, chimica, fisica e meccanica elementare, algebra geometria piana e solida e trigonometria rettilinea, disegno e elementi di geometria descrittiva, agronomia e storia naturale; gli istituti sono divisi in sezioni; il numero di queste sezioni viene determinato secondo le condizioni economiche delle province[98]. »

(**Titre IV L'enseignement technique** "L'enseignement technique doit viser à donner aux jeunes qui ont l'intention de poursuivre certaines carrières les services publics, les industries, les entreprises et la conduite de la politique agricole, la pratique l'éducation générale et spéciale " L'enseignement technique est divisé en deux catégories:

Grade I : Écoles techniques pour trois années établiew dans toutes les capitales provinciales par les municipalités; l'Etat seront en compétition pour la moitié de la charge du salaire du quartier; Les écoles sont confiées aux municipalités; leçons: italien, français, l'arithmétique et de la comptabilité, de l'algèbre et de la géométrie, de la conception, calligraphie, la géographie et l'histoire, l'histoire naturelle et la chimie physique, les idées sur les droits et devoirs citoyens.

Grade II : instituts techniques en 3 années établies dans les villes qui sont le centre d'un développement industriel le plus remarquable et le commerce; affecté aux provinces; l'Etat contribue à la moitié des coûts des salaires; enseignements: la littérature italienne, l'histoire et la géographie, les langues anglaise et allemande, le droit administratif et commercial, économie publique, le commerce, l'arithmétique sociale, la chimie, la

[98] Idem

physique et mécanique élémentaire, l'algèbre et la géométrie et la trigonométrie solide rectilignes, et de conception éléments de la géométrie descriptive, l'agronomie et l'histoire naturelle; institutions sont divisées en sections; le nombre de ces sections est déterminée en fonction des conditions économiques dans les provinces.)

Il y a toujours deux niveaux d'enseignement secondaire pour les écoles techniques. L'enseignement-apprentissage de l'italien est primordial, l'enseignement-apprentissage des langues mortes laisse place au français pour le premier degré et de l'anglais et de l'allemand pour le deuxième degré. On note déjà un fossé didactique à l'époque puisque l'enseignement du français se fait uniquement au premier degré. Puis le deuxième degré est dédié à d'autres langues. Il n'y a pas de continuité dans les langues au secondaire des écoles techniques. Ces deux catégories donnent l'impression que les secondaires classiques sont mis au premier rang de l'enseignement-apprentissage pour les futurs dirigeants alors que les secondaires des écoles techniques semblent être mis de côté.

Au début, nous n'avions pas l'intention de prendre en considération l'école élémentaire puisque pour notre sujet l'examen du secondaire nous suffent à comprendre que l'école technique est la « cendrillon » comme nous dit Sansotta dans sa recherche sur l'histoire de l'école après le congrès de Vienne. Par la suite, nous avons changé d'avis puisqu'elle va mettre l'accent sur l'enseignement-apprentissage des garçons et celle des filles. Observons ce dernier titre :

*« **Titolo V Dell'istruzione elementare** Essa è divisa in due gradi:*

Grado inferiore di 2 anni viene istituito in ogni Comune. La frequenza è obbligatoria e gratuita per quanti non ricorrano all'istruzione «paterna». L'iscrizione è a 6 anni compiuti. Il numero degli allievi per classe può oscillare tra 70 e 100. Insegnamenti: religione, lettura, scrittura, aritmetica elementare, lingua italiana, nozioni elementari sul sistema metrico.

Grado superiore di 2 anni Viene istituito in tutte le città in cui già esistono istituti di istruzione pubblica e in tutti i Comuni di oltre 4000 abitanti. Insegnamenti: oltre le materie del grado inferiore, regole della composizione, calligrafia, tenuta dei libri, geografia elementare, esposizione dei fatti più notevoli della storia nazionale, cognizioni di scienze fisiche e naturali applicabili agli usi ordinari della vita. Per i soli bambini geometria e disegno, per le sole bambine lavori donneschi.

I maestri devono essere muniti di una patente di idoneità ottenuta per esame e di un attestato di moralità rilasciato dal Sindaco. »

(**Titre V Enseignement primaire** Il est divisé en deux catégories :

Grade inférieur de 2 ans Il est mis en place dans chaque municipalité. La fréquentation est obligatoire et gratuite pour ceux que ne satisfait l'éducation «religieuse». L'inscription est de 6 ans. Le nombre d'élèves par classe peut osciller entre 70 et 100.

Enseignements: la religion, la lecture, l'écriture, l'arithmétique élémentaire, de la langue italienne, bases le système métrique.

Haut Grade de 2 années Il est établi dans toutes les villes où il y a déjà des établissements d'enseignement public et dans toutes les municipalités de plus de 4000 habitants.

Enseignements: outres les matières de classe inférieure, règles de composition, la calligraphie, la tenue de livres, la géographie élémentaire, l'exposition des faits les plus remarquables de l'histoire nationale, la connaissance de sciences physiques et naturelles applicables aux utilisations ordinaires de la vie. Pour les garçons uniquement la géométrie et le dessein, pour les filles uniquement, un travail féminin.

Les enseignants doivent être équipés de l'aptitude d'un pilote pour examen et a obtenu un certificat de moralité délivré par le maire.)

Toujours divisé en deux niveaux (inferieur et supérieure), la présence de l'enseignement-apprentissage de la religion y est présent tout comme l'enseignement-apprentissage de la langue italienne qui devient de plus en plus important pour la nation puisque l'on cherche à alphabétiser un peuple dans une langue nationale : l'italien. Un autre point est important ici, non seulement les maitres d'école doivent posséder un exam un pour enseigner, mais ils doivent aussi avoir une attestation de « moralité » attribuée par le Maire de la commune. N'est-ce pas là une manière de contrôler le système scolaire au niveau politique ? En théorie oui, mais pas par l'Etat puisque l'Etat se décharge des écoles élémentaires pour les laisser sous la direction des communes et donc des Maires. Il y a donc un contrôle politique communale.

Mais ce que l'on note pour la première fois ici, l'entrée des filles dans le système scolaire avec une différence , puisque les garçons font géométrie et dessin alors que les filles ont droit aux « travail féminin », on suppose couture, etc.

Un dernier point avant de continuer avec l'étude du marché éditorial, on observe l'enseignement-apprentissage « la tenue des livres », le manuel prend une importance

supplémentaire puisqu'il fait objet de matière d'enseignement-apprentissage scolaire de « tenue ». Il faut prendre soin de son manuel scolaire.

Cette loi qui est un pas en avant dans l'éducation italienne sera encore améliorée. Tout d'abord parce que l'écolé élémentaire est mis sous direction du système politique communal et non nationale, elle est fréquentée par le bas peuple puisque les classes supérieures vont dans les écoles privées. Elle n'est pas obligatoire et l'évasion est diffuse surtout dans le sud de l'Italie où le taux d'alphabétisation est assez élevé (95% selon Sansotta). L'école technique est mal considérée puisque les élites vont dans les écoles classiques. L'enseignement-apprentissage des langues vivantes étrangères n'est pas considéré puisqu'il y a un manque de continuité entre les deux niveaux du secondaire et que l'élite étudie uniquement le grec et le latin. Le dernier point important est le manque de formation des enseignants qui sont nommés par l'Etat ou le Maire. On souligne ainsi le contrôle continu au niveau politique mais aussi au niveau religieux. Les thèmes principaux que l'on retrouve dans ces manuels sont la liberté, la laïcité, l'éducation populaire. Il a un caractère moraliste (morale Républicaine), rhétorique (exaltation de la patrie...), et on note l'extension de la didactique, de la littérature et de la culture, ceci afin de répondre aux nouvelles exigences sociales, civiles, culturelles, politiques et pédagogiques.

Un tournant important pour le monde scolaire, pour le marché éditorial et pour l'histoire du manuel scolaire est l'unité italienne[99] (1861), car au cours de cette période d'unification :

> *« lo stato si pone come mediatore tra la domanda e l'offerta di scuola : il progetto politico-pedagogico della borghesia liberale di integrare i ceti popolari nella vita sociale, l'esigenza di unificare all'insegna di una «identità nazionale» popolazioni della storia e della lingua molto diverse tra loro[100]»* .

99 Le 17 mars 1861 nait le Royaume d'Italie. Le Roi est Victore Emmanuel II. La loi Casati s'ettend alors sur le territoire à l'exclusion de Rome qui doit etre encore annexée (1870) la Vénétie qui sera annexée aprés la troisième guerre d'indépence (1866) ainsi que le Trentin-Haut-Adige qui sera incorporé après la première guerre mondiale.

100 G.CHIOSSO, L'italia alfabeta. I libri di testo e editoria scolastica tra Otto e primo Novecento, dans Quaderni del CIRSIL n°6 de 2007.

(l'Etat se place comme médiateur entre l'offre et la demande de l'école : le projet politico-pédagogique de la bourgeoisie libérale d'intégrer les classes populaires dans la vie sociale, l'exigence d'unifier à l'insigne d'une « identité nationale » peuples dont l'histoire et la langue sont très différentes).

On note toujours une certaine autorité de l'Etat qui définit des règles en exigeant le passage d'une société prémoderne (où l'analphabétisme est toléré) à une société moderne (qui considère comme un obstacle l'ignorance de la lecture et de l'écriture). L'Etat joue un rôle primordial dans ce premier changement, et les livres scolaires suivent les conceptions politiques, sociales et culturelles d'alors.
Se pose ainsi la question de savoir s'il est bon de garder le livre de famille qui va de génération en génération, s'il est nécessaire de créer des éditions scolaires pour les classiques, et si le manuel est plus efficace que les notes qu'écrivaient les enseignants jusqu'à présent.

« Gli editori specializzati si moltiplicheranno dopo 1870[101]*» .*
(Les éditeurs se multiplieront après 1870)

il y a donc multiplication des éditeurs scolaires puisque

«l'emergere dell'editore scolastico fu effetto e causa nel medesimo tempo della modernizzazione dei processi formativi. Il libro per la scuola si avviò ad assumere le caratteristiche di un prodotto alla cui confezione non si dedicavano soltanto gli insegnanti-autori, ma anche i redattori, gli illustratori, i compilatori dei cataloghi e la cui realizzazione era subordinata a una accurata valutazione economica[102] *.*
(l'émergence des éditeurs scolaires fut effet et cause en même temps que la modernisation des processus formatifs.

101 Idem
102 Idem

> Le livre scolaire commence à assumer les caractéristiques d'un produit auquel ne se dédiaient pas uniquement les enseignants-auteurs à sa confection, mais aussi les rédacteurs, les illustrateurs, les compilateurs des catalogues et dont la réalisation était subordonnée à une évaluation économique soignée).

Le manuel nous l'avons vu commence à avoir plus d'importance et doit par conséquent être soigné mais aussi bon marché.

Dans une époque où l'analphabétisme est important, l'Etat se lie aux intérêts des entrepreneurs.

Entre autre, comme nous le précise Copes :

> *« Va sottolineato nell'insegnamento scolastico la centralità del libro di testo, che era l'unico strumento di cui non si potesse fare a meno, e a cui le maestre si appoggiavano diffusamente, tanto che la maggior parte delle lezioni era dedicata alla spiegazione del libro*[103]*».*
> (il faut souligner dans l'enseignement scolaire la centralité du manuel, qui était l'unique instrument dont on ne pouvait se passer, et sur lequel les maîtres s'appuyaient amplement, au point que la majeure partie des leçons étaient dédiées à l'explication du livre).

Le manuel scolaire est l'élément de base sans lequel l'enseignant ne peut aller en avant dans son programme. Il s'agit là de l'unique instrument présent dans la classe.

Reste un dernier point à mettre en évidence, le contenu de ces manuels. Si une grande partie d'entre eux optait pour le profil bibliographique des personnages les plus importants et sur les anecdotes de l'époque, il est intéressant de signaler que :

> *« Nella maggior parte dei testi la narrazione storica si arresta con la proclamazione del Regno d'Italia nel 1861, e riguardo*

103 G.COPES, Scrivere la storia. I libri di storia per le scuole elementari editi da Mondadori (1911-1929), mémoire, année académique 2006-2007

alla ricostruzione del processo unitario prevale una visione fondamentalmente moderata, che sottolinea la centralità de Casa Savoia[104]».

(Dans la plus grande partie des textes la narration historique s'arrête avec la proclamation du Royaume d'Italie en 1861, et en ce qui concerne la reconstruction du processus unitaire domine une vision fondamentalement modérée, qui souligne la centralité de dynastie de Savoie).

Une grande partie des manuels s'achève sur la proclamation d'un royaume uni.

Aux côtés des récits nationaux, se trouve la *Storia d'Italia* de Don Bosco. Pour lui, au centre du système italien, au centre de l'histoire d'Italie il y a le Pape. Rappelons que le Vatican se trouve sur le territoire italien et qu'il a un lien étroit avec le gouvernement. L'histoire se doit donc selon Bosco :

« di dimostrare che la religione cattolica è stata e sarà sempre l'autentico e insostituibile fattore di crescita morale e civile, di autentico progresso della comunità umana[105]».

(de démontrer que la religion catholique a été et sera toujours l'authentique facteur de croissance morale et civile, et d'authentique progrès de la communauté humaine).

Le système scolaire, le système éditorial, et le manuel scolaire se base sur l'histoire du pays avec une forte influence de la vie politique, culturelle, sociale et religieuse de l'époque.

Les problèmes de l'Unité Italienne sont importants, en particulier, l'analphabétisme (selon Sansotta, en 1861, non seulement l'Italie est le pays le plus analphabète d'Europe et son taux d'analphabétisme tourne autour de 78% de la population). Ce problème est causé par les différentes divisions territoriales qui ont fait l'histoire de l'Italie (chaque Etat avait son propre système d'enseignement, sa propre politique...) mais aussi parce que l'italien est encore considéré comme une langue étrangère. En effet Cavour parle français ainsi que la Reine Margueritte, le roi de Naples parle le dialecte, les ecclésiastiques parlent le latin.

104 Idem
105 Idem.

Entre autre, le nombre d'école reste encore limité et vise toujours l'éducation de l'Elite et des futurs dirigeants.
Nous avons vu que la loi Casati reste en vigueur jusqu'à la loi Gentile. Etudions à présent cette loi.

7.3. Le manuel et la loi Gentile

Le prochain tournant pour l'histoire du manuel scolaire et pour l'édition scolaire arrive avec la loi Gentile. Cette loi prend le nom de Giovanni Gentile qui fut le ministre de l'Instruction Publique du 30 octobre 1922 au 26 juin 1924. Avec le temps, les gouvernements changent et de nouvelles réformes voient le jour et le règime passe sous la dictature de Mussolini qui met en place le fascisme dans toute l'Italie:

> *« La vera svolta nell'editoria scolastica italiana avvenne però con la riforma Gentile, che obbligò gli editori a rivedere profondamente i cataloghi*[106]*».*
> (Le vrai tournant dans l'édition scolaire italienne arrive avec la réforme Gentile, qui oblige les éditeurs à revoir profondément les catalogues).

Selon de nombreux auteurs, comme Copes la loi Gentile est le véritable tournant pour l'édition scolaire. Tous devront revoir leurs catalogues. En effet :

> *« La nuova scuola deve essere il laboratorio di una cultura – spirituale, nazionale, a forte tensione etica – e il semenzaio per la formazione di un italiano più colto e in quanto più colto più consapevole dei suoi doveri*. [107]»
> (La nouvelle école doit être le laboratoire d'une culture – spirituelle, nationale, à forte tension étique – et la pépinière

106 Idem.
107 G.CHIOSSO, L'Italia alfabeta. I libri di testo e editoria scolastica tra Otto e primo Novecento, dans Quaderni del CIRSIL n°6 de 2007.

pour la formation d'un italien plus cultivé et ainsi plus conscient de ses devoirs).

On retrouve ici le même problème rencontré avec la naissance d'un territoire unie, avec la loi Casati : la formation des classes dirigeantes avec l'enseignement-apprentissage de la langue nationale italienne plus cultivées au niveau culturel, politique et religieux. Le temps passe, les dirigeants changent, les lois et le système scolaire évolue, avec lui le monde éditorial et le manuel scolaire mais les problèmes de fond restent identiques.

Gramsci parlera directement de « crise de l'école » : *«La crisi [della scuola] avrà una soluzione che razionalmente dovrebbe seguire questa linea : scuola unica iniziale di cultura generale, umanistica, formativa che contemperi giustamente lo sviluppo della capacità di lavorare manualmente (tecnicamente, industrialmente) e lo sviluppo della capacità del lavoro intellettuale*[108]*».*

(La crise [de l'école] aura une solution qui rationnellement devrait suivre cette ligne : école initiale unique de culture générale, humaniste, formative qui équilibre le développement de la capacité de travailler manuellement (techniquement, industriellement) et le développement de la capacité du travail intellectuelle).

L'Italie se trouve face à une crise de l'enseignement. Quelle est alors la solution proposée par cette réforme ?

*« **1.***

***L'istruzione elementare** [link all'articolato del R. D. 1.10.1923, n. 2185]*

L'istruzione elementare si distingue in tre gradi: preparatorio (3 anni), inferiore (3 anni), superiore (2 anni). - Le classi oltre la 5a prendono il nome di «classi integrative di avviamento professionale». - «A fondamento e coronamento dell'istruzione elementare è posto l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta nella tradizione cattolica». Le famiglie possono chiedere l'esonero, dichiarando di provvedervi personalmente. - Esami annuali e Certificazioni: di promozione, di studi elementari inferiori (dopo la 3a), di compimento (dopo la 5a), di adempimento dell'obbligo e di idoneità al lavoro dopo le 3 classi integrative di avviamento professionale.

8. ***L'istruzione media** [link all'articolato del R. D. 6.5.1923, n.1054]*

[108] GRAMSCI A, Quaderni del cacere, Volume primo, Quaderno 4, paragrafo 49, Einaudi editore s.p.a. , Torino 1975. p. 483,

Sono istituti medi di 1° grado: scuola complementare, ginnasio, corso inferiore dell'istituto tecnico e dell'istituto magistrale. - Sono istituti medi di 2° grado: liceo, corso superiore dell'istituto tecnico e dell'istituto magistrale, liceo scientifico e liceo femminile. - I professori sono nominati attraverso concorsi per titoli ed esami. I presidi sono scelti dal ministro tra i professori ordinari con almeno 4 anni di servizio. Dalla scelta sono escluse le donne. - Presidi e professori vanno in pensione a 70 anni.

L'istruzione complementare *[link all'articolato del R. D. 6.5.1923, n.1054] «Fa seguito a quella elementare e la compie». Dura 3 anni.*

9. ***L'istruzione classica*** *[link all'articolato del R. D. 6.5.1923, n.1054]*

«Ha per fine di preparare alle Università ed agli Istituti superiori». È di due gradi: ginnasi e licei. - Il ginnasio è di 5 anni: 3 di corso inferiore, 2 di corso superiore. Materie del ginnasio inferiore: italiano, latino, storia e geografia, matematica, una lingua straniera dal secondo anno. Materie del ginnasio superiore: italiano, latino, greco, storia e geografia, matematica, lingua straniera. - Il liceo è di 3 anni. Materie del liceo classico: lettere italiane, latine e greche, filosofia, storia ed economia politica, matematica e fisica, scienze naturali, chimica e geografia, storia dell'arte.

L'istruzione tecnica *[link all'articolato del R. D. 6.5.1923, n.1054] «Ha per fine di preparare ad alcune professioni». - L'istituto tecnico è di 8 anni. Nei 4 anni del corso inferiore è previsto anche l'insegnamento del latino; i 4 anni del corso superiore si articolano in due Sezioni (indirizzi): commercio e ragioneria, agrimensura. La prima Sezione prepara «all'esercizio di uffici amministrativi e commerciali», la seconda «prepara alla professione di geometra». - Le materie comuni alle due Sezioni sono: lettere italiane e storia, matematica e fisica, scienze naturali e geografia.*

L'istruzione magistrale *[link all'articolato del R. D. 6.5.1923, n.1054] - «Ha per fine di preparare» i maestri. L'istituto magistrale è di 7 anni. - I primi 4 costituiscono il corso inferiore, gli altri 3 quello superiore. Nel corso inferiore le materie di insegnamento sono: italiano, latino (dal 2° anno), storia e geografia, matematica, lingua straniera, disegno, musica e canto corale, strumento musicale. In quello superiore: lettere italiane, lettere latine e storia, filosofia e pedagogia, matematica e fisica, scienze naturali, geografia ed igiene, disegno, musica e canto corale, strumento musicale.*

I licei scientifici *[link all'articolato del R. D. 6.5.1923, n.1054] «Hanno per fine di approfondire l'istruzione dei giovani che aspirino agli studi universitari nelle Facoltà di*

scienze e di medicina e chirurgia». La durata del corso, senza primo grado specifico, è di 4 anni. - Le materie sono: lettere italiane e latine, storia, filosofia ed economia politica, matematica e fisica, scienze naturali, chimica e geografia, lingua e letteratura straniera, disegno. 2.6

***I licei femminili** [link all'articolato del R. D. 6.5.1923, n.1054] «Hanno per fine di impartire un complemento di cultura generale alle giovanette che non aspirino agli studi superiori». La durata del corso è di 3 anni. - Materie: lettere italiane e latine, storia e geografia, filosofia, diritto ed economia, 2 lingue straniere (1 facoltativa), storia dell'arte, disegno, economia domestica, musica e canto, strumento musicale, danza. »*

(1. **L'enseignement primaire** [Lien vers les articles de R. D. 01/10/1923, n. 2185]

L'enseignement primaire est divisé en trois étapes: préparation (trois ans), inférieure (3 ans), supérieure (2 ans). - Les classes au-delà de la cinquième sont appelés «classes d'intégration de la formation professionnelle." - "Une fondation et le couronnement lieu de l'enseignement primaire est l'enseignement de la doctrine chrétienne selon la forme de la tradition catholique ". Les familles peuvent demander l'exonération, en disant le faire personnellement. - Examens et attestations annuelles: la promotion de l'enseignement primaire inférieure (après la troisième), d'achèvement (après le cinquième), respect de l'obligation et la capacité de travail après 3 classes une formation professionnelle supplémentaire.

2. **L'éducation « moyenne »** [Lien vers les articles de la RD 06/05/1923, n.1054]

- Ce sont des lycées de 1ère degré : l'école complémentaire, le gymnase, le cours inférieur de la technique et d'institut magistral.
- Ce sont des écoles secondaires de 2ème degré: le lycée, cours supérieur de l'institut technique et magistral, l'école secondaire et le lycée féminin.
- Les enseignants sont nommés par concours sur titres et sur examens. Les directeurs sont nommés par le ministre, parmi les professeurs titulaires ayant au moins quatre années de service. Les femmes sont exclues de la sélection.
- Doyens et professeurs à la retraite dans 70 ans.

2.1 **L'enseignement complémentaire** [Lien vers les articles de la RD 06/05/1923, n.1054]

- "Il en résulte que primaire et accompli." Il dure trois ans

2.2 **L'éducation classique** [Lien vers les articles de la RD 06/05/1923, n.1054]

- "Il doit se préparer à la fin des universités et des écoles secondaires." Il est de deux degrés: les gymnases et les écoles secondaires.
- L'école est de 5 ans: 3 de la partie inférieure, supérieure 2.

Matières au gymnase inférieurs: italien, latin, l'histoire et la géographie, les mathématiques, une langue étrangère la deuxième année.Matières au gymnase supérieures: italien, latin, grec, l'histoire et la géographie, les mathématiques, la langue étrangère.

- Le lycée est de 3 ans.

Matières de lycée: lettres italien, grec et latin, la philosophie, l'histoire et l'économie politique, mathématiques et la physique, les sciences naturelles, la chimie et de géographie, histoire de l'art.

2.3 **L'enseignement technique** [Lien vers les articles de la RD 06/05/1923, n.1054]

- "Il doit afin de se préparer à des professions spécifiques».
- L'école technique est de 8 ans. Au cours des 4 années du cours inférieur, il est également prévu pour l'enseignement du Latin; 4 ans de cours supérieur sont divisés en deux sections (adresses): Commerce et Comptabilité, arpentage. La première section prépare "l'exercice des fonctions administratives et des bureaux de vente", le deuxième "se prépare pour la profession d'arpenteur."
- Les sujets communs aux deux sections sont: les lettres et l'histoire italienne, mathématiques et sciences physiques naturelle et la géographie.

2.4 **Education magistrale** [Lien vers les articles de la RD 06/05/1923, n.1054]

- "Il doit afin de préparer" les maîtres. Le collège des professeurs est de 7 ans.
- Les 4 premiers constituent le cours inférieur, l'autre 3 le supérieur. Pendant matériaux inférieurs les enseignements sont: italien, latin (2ème année), l'histoire et la géographie, les mathématiques, langue étrangère, *design*, la musique et le chant choral, instrument de musique. Dans le supérieur: lettres italiennes, lettres Latine et de l'histoire, la philosophie et la pédagogie, les mathématiques et la physique, les sciences naturelles, la géographie et de l'hygiène, design, la musique et le chant choral, instrument de musique.

2.5 **Les lycées scientifiques** [Lien vers les articles de la RD 06/05/1923, n.1054]

- "Ils doivent en vue d'approfondir l'éducation des jeunes qui aspirent à l'enseignement supérieur dans Faculté des Sciences et de la médecine et de la chirurgie ". La durée du cours, pas de première instance spécifique, est 4 ans.

- Les sujets sont: lettres, italien et le latin, l'histoire, la philosophie et l'économie politique, les mathématiques et la physique, les sciences naturelles, la chimie et la géographie, la langue et la littérature étrangère, la conception.

2.6 **Le lycée pour filles** [Lien vers les articles de la RD 06/05/1923, n.1054]

- "Ils ont à l'ordre de délivrer un supplément à l'enseignement général pour les jeunes filles qui ne aspirent pas à l'enseignement supérieur. " La durée du cours est de 3 ans.
- Sujets: lettres italien et le latin, l'histoire et la géographie, la philosophie, le droit et l'économie, deux langues étrangères (1 en option), histoire de l'art, le design, l'économie domestique, la musique et le chant, instruments de musique, danse.)

Le système scolaire italien se perfectionne, après le secondaire, on passe à un système qui représente un peu plus la société de l'époque et le rôle de chaque membre de cette nouvelle société. Les écoles classiques et techniques restent mais l'institut magistral qui forme les futurs enseignants, les lycées scientifiques qui forment les futurs docteurs, et le lycée pour fille voient le jour. La religion est de nouveau obligatoire dans les classes de l'élémentaire où on étudie la « doctrine chrétienne ».. On nous parle d'enseignement-apprentissage des langues étrangères mais on ne nous spécifie pas lesquelles.

La réforme bouleverse le monde scolaire en optant pour une extension de l'élémentaire à cinq ans, le cours populaire disparaît…le cours d'histoire doit s'étendre de l'empire romain à la première guerre mondiale… Les programmes subissent de grands changements. C'est pourquoi les éditeurs doivent s'activer pour mettre à jour leurs anciens manuels ou bien pour créer de nouveaux manuels.

Les conséquences de cette loi sont nombreuses surtout pour le monde éditorial :

> *« Un certo numero di editori non riuscì o non volle rinnovare i cataloghi e abbandonò il campo; altri si sforzarono di resistere, tentando il semplice rimaneggiamento dei testi; altri ancora affidarono a quelle parti dei cataloghi compatibili con i nuovi programmi, ridimensionando le loro ambizioni.* [109]»
>
> (Un certain nombre d'éditeurs ne réussirent pas ou ne voulurent pas rénover les catalogues et abandonnèrent le

109 Idem.

champs ; d'autre se tentèrent de résister, en tentant le simple remaniement des textes ; d'autres encore confièrent à ces parties des catalogues compatibles avec les nouveaux programmes, en réorganisant /réduisant leurs ambitions).

Ce bouleversement permet de cette manière, une nouvelle géographie du monde de l'édition qui est lui aussi touché, car certains éditeurs renoncent et abandonnent le domaine de l'édition scolaire, d'autre réussissent à se mettre en avant.

Cette réforme avait était appelée la plus fasciste des réformes. Ceci nous porte à observer le manuel sous le fascisme.

7.4. Le manuel scolaire sous le régime fasciste

En réalité, nous pouvons parler de « fascisation » de l'école. On souligne avant tout un contrôle absolu de l'Etat sur la formation des jeunes italiens. Pour cela on note quelques dates clés : comme par exemple la naissance de l'Association Nationale des enseignants fascistes (1925), la naissance de l'ONB (Opera Nazionale Balilla-1926) ou encore la naissance du GIL (Gioventù Italiana del Littorio- 1937), associations qui ont pour but de former et d'encadrer des jeunes fascistes. L'école est alors le lieu idéal pour atteindre ce but. Tout passe entre les mains de Mussolini, de la couverture du cahier (élément principal du cartable), du bulletin scolaire au manuel scolaire. Tout était moyen de propagande. L'iconographie et la graphie deviennent importants. Mussolini est un véritable objet de culte. Son portrait apparaît sur ces cahiers ou ces manuels. L'iconographie est donc un premier pas vers la fascisation des écoles italiennes. Les thèmes que l'on retrouve dans ces cahiers et manuels sont : le thème colonial avec la représentation des esclaves et des soldats victorieux qui ont réussi leurs conquêtes; les thèmes autrichiens basés sur le travail de la terre ; l'éloge des grands sportifs (L. Beccali, G. Marzi...), le thème de la jeunesse héroique... On étudie donc l'histoire de la culture fasciste, l'éducation physique (formation militaire), la religion.

Nous avons vu qu'avec le réforme gentilienne, une ère éditoriale voit le jour et :

> *« nuovi rapporti di forza cui non furono estranei i rapporti stabiliti da alcuni editori con il fascismo*[110]»
> (de nouveaux rapports de force dont les rapports établis par certains éditeurs avec le fascisme ne furent pas étrangers).

Rapports difficiles et parfois conflictuels, puisque certains, comme Gobetti par exemple, mène jusqu'à 1925 une :

> « *battaglie culturali di stampa antifascista*[111] » .
> (Batailles culturelles de presse antifasciste).

Pourquoi jusqu'à 1925 ? Parce qu'à partir de 1926 l'Etat réussit encore à impliquer le monde éditorial pour ses propagandes fasciste et crée la fédération nationale fasciste de l'industrie éditoriale afin de mieux les contrôler puisque le régime connait un tournant dictatorial en 1925 :

> « In seguito alla crisi del 1929 si affermò maggior controllo da parte del governo, legato anche all'introduzione del libro di stato»[112].
> (Après la crise de 1929 un contrôle majeur de la part du gouvernement s'affirme, lié aussi à l'introduction du livre d'Etat).

Un autre point de contrôle du gouvernement sur l'école italienne est l'adoption du manuel scolaire unique pour tous (1929), diffusé dans toutes les écoles, dont le contenu principal est l'exaltation du fascisme et de l'Eglise. Il s'agit bien évidemment d'une didactique asservie au régime fasciste. Que ce soit la lecture, les thèmes, les dictées, ...tout était reflet de la société et de la politique de Mussolini. Le tout a toutefois un objectif

110 Idem.
111 G.COPES, *Scrivere la storia. I libri di storia per le scuole elementari editi da Mondadori (1911-1929*), mémoire, année académique 2006-2007.
112 Idem.

d'alphabétisation, de garantir l'augmentation des écoles mais aussi des apprenants et de permettre une fascisation totale du système scolaire italien.
Le contrôle gouvernement se fait toujours plus pressant. Néanmoins, le renouvellement des catalogues fut lent et graduel :

> *« perché in un primo tempo le case editrici cercarono di riciclare i testi più recenti adattandoli alle nuove esigenze con abili ritocchi e presentandoli spesso come nuovi prodotti, o semplicemente lasciarono in circolazione i vecchi testi i attesa dei nuovi*[113]*.»*
> (parce que dans un premier temps, les maisons d'éditions cherchèrent à recycler des textes plus récents aux nouvelles exigences avec des habiles retouches et en les présentant comme de nouveaux produits, ou ils laissèrent simplement en circulation les vieux textes en attente des nouveaux).

Les éditeurs vont d'abord essayer de faire un recyclage des vieux manuels, en y ajoutant les thèmes fascistes.

Si nous reprenons les titres des manuels scolaires répertoriés dans le livre de A.M. Mandich[114] : *Travail et Patrie*, 1926 ; *Ecole et famille*, 1927 ; *L'Italie au travail,* 1929 ; *A l'ouvrage jeunes filles* ! 1930 ; *Foi et patriotisme*, 1932… nous constatons que les manuels de l'époque reprennent les valeurs socio-culturelles du fascisme, basées sur le travail, la famille, la religion, la Patrie. Au fils du temps, ces titres exaltent toujours plus Mussolini, le « Duce » et le régime fasciste : *Au pays des fascistes*, 1934 ; *Foyer fascistes*, 1940 ; *L'école fasciste*, 1941…Le régime contrôle la presse, la diffusion des idées, les écrivains et l'édition scolaire. La censure envahit tout le territoire italien. Par exemple en latin, Plaute est absolument interdit, tout comme les traductions des auteurs étrangers ou encore les œuvres du XIX^{e} siècle.

Les livres et les manuels scolaires devaient exalter les idées du régime fasciste.

---

113 Idem.
114 A. M. Mandich, *Insegnare il francese in Italia: Repertorio di manuali pubblicati in epoca fascista (1923-1943),* CLUEB 2002.

Tout comme, nous avons observé la fascisation de l'école italienne, nous ne pouvons pas faire l'impasse sur la défascisation de l'école. A la chute du fascisme (25 juillet 1943) un véritable processus de défascisation voit le jour. Tout comme après la période Napoléonienne, où nous avons observé un processus qui devait effacer toute trace de la politique de Napoléon, nous avons affaire à présent à un besoin d'effacer tout ce que le fascisme a mis en place, que ce soit au niveau politique, culturel, social, idéologique, éthique ou scolaire, dans le but d'éviter qu'une quelconque propagande fasciste ne puisse renaitre. Le point fondamental de ce processus est la réorganisation du système scolaire qui avait été rigidement controlé jusqu'à présent. Tout livre, tout manuel, comportant une idéologie fasciste doit alors disparaître des écoles et des bibliothèques. Aucune doctrine ou propagande fasciste ne peut être enseignée. Le gouvernement fait une véritable épuration.

Au niveau des méthodes d'enseignement-apprentissage de la langue, le choix est laissé à l'enseignant et un certain éclectisme voit le jour :

> *« Abolire il metodo diretto ; abolire il metodo indiretto, detto grammaticale-traduttivo; servirsi del metodo eclettico, che riunisce i vantaggi dell'uno e dell'altro e ne elimina i difetti*.[115]»
>
> (Abolir la méthode directe ; abolir la méthode indirecte, dite grammaticale-traductrice; se servir de la méthode éclectique, qui réunit les avantages de l'un et de l'autre et en élimine les défauts).

On nous parle d' « abolir » les vieilles méthodes comme la méthode « grammaticale-traductrice » pour « se servir » de la « méthode éclectique ».

Encore aujourd'hui, on parle souvent d'éclectisme lorsque l'enseignant prend un peu de chaque méthodologie (traditionnelle, communicative…), une diversité de documents et une multiplicité d'activités pour organiser ses cours. Nous précisons que l'ensemble des activités qui permettent aux apprenants de parvenir à un résultat final s'appelle « la tâche ». Dans *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : Essai sur l'éclectisme*, C.Puren envisage l'éclectisme come une solution provisoire puisque la

115 D. Ricci, *Nuove direttive sull'insegnamento del francese,* Perugia, "grafica", 1942.

didactique actuelle ne parvient pas à individualiser une nouvelle méthodologie. D'où l'idée d'emprunter des points positifs de chaque méthodologie.

Ce premier chapitre nous a permis d'identifier les différents enjeux politiques du manuel scolaire. C'est un objet utile pour le pouvoir politique qui s'en sert comme moyen d'alphabétisation, de propagande (patriotisme, nationalisme, fascisme…), de censure, d'acculturation, de civilisation d'une société/ d'un peuple, … Dans les mains du gouvernement le manuel scolaire n'est plus objet quelconque mais bien un outil de pouvoir sur la population.

Le manuel retranscrit de cette façon un monde, une culture, une société, une époque, une politique. L'auteur des manuels doit faire apparaitre toutes ces arguments. Les gouvernements changent, les manuels se multiplient, mais leurs objectifs sont inchangés. Au début, le gouvernement impose le manuel (Napoléon et Mussolini) qui devient objet de propagande pour le gouvernement en question et de contrôle sur la population. Puis, les successeurs essaient de faire table rase afin d'occulter un passé traumatisant. Toutefois un objectif commun accompagne ces différents gouvernements : la formation des classes dirigeantes. On ajoute aussi le poids, de taille, de la religion chrétienne sur la vie politique, sociale, culturelle et scolaire des italiens.

Le manuel est bien un objet qui évolue dans le temps et le gouvernement en changeant ses contenus selon leurs perspectives politiques et économiques, il fait évolué non seulement l'histoire du manuel mais aussi l'histoire de la scolarisation, l'histoire de l'édition scolaire et l'histoire de l'édition en général.

Conclusion de la première partie

Nous avons donné dans cette première partie de notre recherche sur les manuels scolaire de français langue non maternelle dans les lycées italiens, les éléments nécessaires pour définir le terrain d'analyse de notre recherche. L'Italie est un territoire riche et varié au niveau culturel et au niveau linguistique. Ceci crée semble-t-il des difficultés pour déterminer une politique linguistique claire pour tout le pays. En effet, nous avons vu qu'à la différence de la France, la politique linguistique italienne n'est pas clairement définie, ce qui va nécessairement créer de la confusion. Entre autres, nous avons vu comment un large répertoire linguistique, sur un large territoire, peut ainsi générer une, voire plusieurs, langues officielles.

Cette confusion au niveau politique se reporte sur le système scolaire italien, un système qui veut, en apparence se mettre en harmonie avec l'Europe. Toutefois, après avoir observé ce système, nous en sommes arrivés au constat suivant : il existe un fossé entre les classes de « *prima* » et de « *quinta* » dans lycées italiens. Ce constat nous a permis d'émettre nos hypothèses de recherches :

1– Ce fossé existe dans les programmes didactiques des établissements scolaires
2– Ce fossé existe dans les programmes didactiques ministériels
3– Ce fossé existe dans les manuels scolaires

Nous avons déjà confirmé les hypothèses 1 et 2. Il nous reste à vérifier dans notre deuxième grande partie l' hypothèse n°3.

L'analyse de l'histoire du système scolaire italien, du manuel scolaire et des maisons d'édition, qui sont étroitement liés l'un à l'autre, soulignent, en revanche, la présence des lacunes de ce systèmes depuis la naissance de ces derniers.

- Le manque d'investissement pour les écoles
- Bas salaire des enseignants
- Manque d'enseignants formés
- Centralisation du manuel scolaire
- Fossé didactique entre la première année du lycée et la dernière année du lycée.

Après avoir observé l'histoire de l'édition scolaire et l'histoire du manuel scolaire, après avoir vu l'évolution du manuel scolaire à partir du XIXe siècle jusqu'aux années quarante, nous allons à présent analyser le manuel aujourd'hui avec la nouvelle réforme du manuel scolaire. Il s'agit d'une réforme importante qui a fait couler beaucoup d'encre et qui a effrayé enseignants, éditeurs et auteurs…

Sommaire première partie

PREMIERE PARTIE ____ *29*

1. **Premier Chapitre** ____ **30**
2. **Deuxième chapitre** ____ **61**
3 **Troisième chapitre** ____ **93**
4 **Quatrième chapitre** ____ **124**
5. **Cinquième chapitre** ____ **140**
6. **Sixième chapitre** ____ **153**
7. **Septième chapitre** ____ **202**

Conclusion de la première partie ____ 236

Sommaire première partie ____ ***237***

Table des cartes ____ ***238***

Table des tableaux ____ ***239***

Table des schémas ____ ***241***

Bibliographie Première Partie ____ ***242***

Table des cartes

Carte 1 - Répartition géographique des Régions autonomes 44

Carte 2 - La situation de Trieste dans le mémorandum de Londres (1954) 47

Carte 3 – Répartition territoriale des dialectes italiens 69

Table des tableaux

Tableau 1 – Population résidente et familles par aire géographique au premier janvier 2010. ...31

Tableau 2 - Population résidente par sexe, citoyenneté et répartition géographique. Recensements de 1991, 2001, 2011.....32

Tableau n° 3 - Evolution générale de la situation démographique en Italie. 33

Tableau 4 - Population italienne par région, 2001 34

Tableau n°5 – Force de travail par condition, sexe et aire géographique 36

Tableau n°6 – Evolution du langage habituellement utilisé par les personnes de 6 ans et plus dans divers contextes relationnels. Années 1987/88, 1995, 2000 et 2006 (en pourcentage).....65

Tableau 7 – Variétés de la langue italienne et ses dialectes 67

Tableau 8 – Nombre de locuteurs des différentes langues minoritaires.....70

Tableau 9 – compréhension de l'italien dans le val d'Aoste 72

Tableau 10 – l'italien parlé dans le Val d'Aoste 73

Tableau 11 – La langue maternelle du Val d'Aoste.....73

Tableau 12 – Connaissance du franco-provençal dans le Val d'Aoste.....76

Tableau 13 – Le franco provençal parlé dans le val d'Aoste.....76

Tableau 14 – Les langues romanes.....77

Tableau 15 – Compréhension du français dans le val d'Aoste.....80

Tableau n°16 – pourcentage de la population parlant français dans le Val d'Aoste.....80

Tableau 17 – Connaissance du piémontais dans le Val d'Aoste.....82

Tableau 18 – Le Walser en tant que langue maternelle dans le Val d'Aoste 83

Tableau 19 – les langues de la Sicile.....84

Tableau 20 – les langues de la Sardaigne 85

Tableau 21 – Population sarde et compréhension orale du catalan.....85

Tableau 24 – Répartition démolinguistique du Frioul-Vénétie Julienne.....88

Tableau 25 – les langues slaves.....90

Tableau 26 - Répartition ethnique de la population du Frioul-Vénétie Julienne 90

Tableau 27 – Les groupes linguistiques de Bolzano 91

Tableau 28 – Tableau récapitulatif de l'école maternelle 126

Tableau 30 – Tableau récapitulatif du collège..... 127

Tableau 31 – Tableau récapitulatif du lycée..... 127

Tableau 32 - Nombre de langues étrangères et durée de leur enseignement..... 145

Tableau 33 - Classes avec enseignement de première, deuxième et troisième langue étrangère. 146

Tableau 34 - Pourcentage des classes avec enseignement de première, deuxième et troisième langue étrangère :..... 146

Tableau 35 - Elèves qui étudient une langue étrangère par année de cours et année étudiée : . 148

Tableau 36 - Pourcentage des élèves qui étudient une langue étrangère 149

Tableau 37 - Élèves qui étudient une langue étrangère au lycée en tant que première, deuxième et troisième langue étrangère : 151

Tableau 38 – les niveaux du CECR..... 166

Tableau 39 – Nombre d'heures et niveau d'apprentissage en fonction de la typologie de l'école 167

Tableau 40 – Nombre d'heures d'étude des matières en fonction des niveaux- Lycée linguistique 171

Tableau 41 – Programme..... 175

Tableau 42 – Tableau récapitulatif de la première et dernière année du lycée..... 188

Tableau n° 43 – Programme didactique du lycée L. da Vinci..... 194

Tableau n 44 – Programme pour les classes de « quinta » 197

Table des schémas

Schéma n°1 – Actifs par secteur d'activité en pourcentage. 37

Schéma n° 2 – Comment estimez-vous connaître l'italien en pourcentage..... 74

Schéma n°3 – comment estimez-vous connaître le franco-provençal en pourcentage ? 79

Schéma n°4 – Comment estimez-vous connaître le français ? (en pourcentage) 81

Schéma n° 5 - Situation des langues rhéto-romanes parmi les langues romanes 89

Schéma 6 - Classes avec enseignement de première, deuxième et troisième langue étrangère : 147

Schéma 7 - Distribution en pourcentage des élèves qui étudient une première, deuxième et troisième langue étrangère dans les lycées : 150

Bibliographie Première Partie

BALBONI P (1999).,Dizionario di Glottodidattica, Guerra Edizioni, Perugia 111pages.

BERTONELLI E., *Le Riforme nella scuola italiana dal 1859 al 2003*, téléchargé sur : www2.indire.it/materiali_dirigenti/1_bertonelli.pdf

BERTONI JOVINE D., *La Legge Casati nella critica contemporanea*, «I problemi della pedagogia», gennaio-febbraio 1959, pp. 77-117.

BOSNA E., *Scuola e società nel Mezzogiorno*, G.Laterza, Bari, 1994.

Bracalini R., *L'Italia prima dell'unità (1815-1860)*, BUR, Milan, 2001

CHIOSSO G., "L'italia alfabeta. I libri di testo e editoria scolastica tra Otto e primo Novecento", dans Quaderni del CIRSIL n°6 de 2007.

CHIOSSO G., I periodi scolastici nell'Italia del secondo '800, Brescia, La scuola.

CHOPPIN A.(2001), *Les manuels scolaires*, in Le système éditorial en Italie, XIXe-XXe siècles, in Les mutations du livre et de l'édition dans le monde du XVIIIe siècle à l'an 2000, Actes du colloque international Shebrooke 2000, sous la direction de J. Michon et J.-Y. Mollier, Québec, Les presses de l'Université Laval-Paris, Le Harmattan, pp.474-83.

CHOPPIN A.(2007), *Politique du livre scolaire et construction de l'identité nationale dans la France du XIX° siècle*, in Ballini, Pier Luigi, Pécout, Gilles (a cura di). Scuola e nazione in Italia e in Francia nell'Ottocento. Modelli, pratiche, eredità : nuovi percorsi di ricerca comparata, Istituto di Scienze, Lettere ed Arti, Venezia, pages 189-205.

CHOPPIN A., (1999), *Le passé, le présent et futur des manuels scolaires*. Puzzel. Bulletin du Centre Interfacutaire de Formation des enseignants de l'université de Liège, n° 7/décembre 99 page 11 à 19.

CHOPPIN A. (2000), « *Les Manuels scolaires : histoire, crise, perspectives* », in AndréD. Robert (dir.), *Les Contenus d'enseignement en question : histoire et actualité*. CRDP de Bretagnepages 45 à 50.

COPES G., *Scrivere la storia. I libri di storia per le scuole elementari editi da Mondadori (1911-1929)*, mémoire, année académique 2006-2007.

COSTE D., *« Un niveau-seuil », Le français dans le monde*, n°126, 1977, p.17-22.

COSTE D., GALISSON R*., Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris, 1976, 612p

CUQ J.P., *Dictionnaire de didactique du français : langue étrangère et seconde. CLE-International*, Paris, 2003,303p .

DE FORT E., *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, il Mulino, Bologna, 1996.
DE MAURO T., *Il dizionario della lingua italiana*. Paravia Bruno Mondadori Editori, 2000, 1472p.
DE MEO P., «Proposition pour l'analyse du contenu socio-culturel des manuels de français langue seconde », dans The French Review, vol.55, n°4 mars 1982, pp.503-509 par American Association of Teachers of French.
GALFRE' M., *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*, Laterza, 2005
GALFRE' M., *Storia dell'editoria scolastica e storia dell'editoria*, téléchargé sur : www.fondazionemondadori.it/cms/file_download/.../galfre_editoriale.pd..
GALFRE' M., *Una riforma alla prova. La scuola media di Gentile e il fascismo*, Franco Angeli, 2000.
GARIBALDI G.(1982) *I Mille*, Cappelli, Bologna.
GASQUET-CYRUS M. et PETITJEAN C.(2009), *Le poids des langues : Dynamiques, représentations, contacts, conflits*, l'Harmattan, Paris, 327 p
GENOVESI G., *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi* , Laterza, 2010
GRAMSCI A, *Quaderni del cacere*, Volume primo, Quaderno 4, paragrafo 49, Einaudi editore s.p.a. , Torino 1975. p. 483,
LE MOIGNE J-L., La théorie du système général, collection les Classiques du Réseau Intelligence de la complexité, www.mcxapc.org – mcxapc@mcxapc.org
Mairie de Canegrata, La Fascizzazzione della scuola, téléchargé sur : www.canegrate.org/xxvaprile/pdf/fas_def.pdf
MANDICH A. M.(2002), *Insegnare il francese in Italia: Repertorio di manuali pubblicati in epoca fascista (1923-1943)*, CLUEB.201 pages.
MARCIANO A., *Alfabeto ed educazione : I libri di testo nell'Italia post-risorgimentale*, FrancoAngeli, 2004.
MARCIANO A., *Alfabeto et educazione : i libri di testo nell'Italia post-risorgimentale*, Franco Angeli, Milano, 2004.
MINERVA N. et PELLANDRA C., Insegnare il francese in Italia : Repertorio analitico di manuali pubblicati dal 1625 al 1860, CLUEB 1997.
MORANDI M.C*. Scuola e nazione: maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861)*, Vita e Pensiero, 2003.

PERRIN M-J:, et REUTER Y. *Les méthodes de recherche en didactiques*, Education et didactique, Septentrion
PUREN C. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : Essai sur l'éclectisme*, CRÉDIF-Didier, coll. « Essais », 1994
PUREN C., Cours en ligne «Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures» Chapitre 6 « Boucler sa recherche : de l'introduction à la conclusion générale»
PUREN C., Cours en ligne «Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures» Chapitre 5 « Boucler sa recherche : de l'introduction à la conclusion générale»
Ranzani B., *"L'Editoria per l'insegnamento delle lingue : storia e geografia"* dans Quaderni del CIRSIL 6/2007 téléchargé sur www.lingue.unibo.it/cirsil
RICCI D., Nuove direttive sull'insegnamento del francese, Perugia, «grafica», 1942.
SANSOTTA F., *Dal Congresso di Vienna alla proclamazione del Regno d'Italia : 46 anni di storia della scuola* téléchargé sur :
www.uil.it/uilscuola/sites/default/files/ricerca_scuola_italiana.pdf
SAREDO G., (a cura di), *Codicedella publica istruzione*, 1° vol, Utet, Torino 1899.
SOBRERO A.A.et MIGLIETTA A., *Introduzione alla linguistica italiana*, Editori Lateraza, 2006, 263 p
TAGLIANTE C.(2005), *L'Evaluation et le cadre européen commun*, CLE international, Paris, 205p.
THOUIN M., Réaliser une recherche en didactique, édition MultiMondes, 2014.
VERDELHAN-BOURGADE M., « Le manuel comme discours de scolarisation dans ELA », Etudes de linguistique appliquée, 2002/1 n°125 pp.37-52
VERGANI V. et MEACCI M. L., 1800-1945. *Rilettura storica dei libri di testo della scuola elementare*, Ospedaletto, Pacini, 1984.

- **Conseils et autres**

Conseil de l'Europe, Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues, Comité de l'éducation, Strasbourg, 1996, Didier, 2001.
Conseil de l'Europe, *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence*, Comité de l'éducation, Strasbourg,1998
Conseil de l'Europe, *Mon premier Portfolio*, Didier, 2001

Conseil de l'Europe, *Portfolio européen des langues pour jeunes et adultes*, Didier, 2001
Circulaire du Ministère de l'éducation n°16 du 10 février 2009
Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Les éditions Didier, Paris, 2001
Declarazione dei rappresentanti della popolazione Alpina /1943
la Carte des droits fondamentaux de l'union européenne (2000)
Le Conseil Européen de Barcelone (15/16 mars 2002)
MIUR; *Quadro informativo sull'insegnamento delle lingue straniere*; 2001.*Multilinguisme: un atout pour l'Europe et un engagement commun*. Communication de la commission au parlement européen et au comité des régions, Bruxelles, 2008.
Proggetto del statuto d'autonomia /1947
Ricognizione delle competenze e delle funzioni delle Regioni a Statuto speciale e delle Province autonome, mars 2010. (Collaboration avec les services et les bureaux des Conseils des Régions Frioul-Vénétie Julienne, Sardaigne, Sicile, Trentin-Haut-Adige/ Südtirol et la Vallée d'Aoste ainsi que les Conseils de la Province autonome de Bolzano et de la Province autonome de Trente)
Traité de Lisbonne du 13 décembre 2007
Traité de Maastricht

- **Dictionnaires :**

Boch R. *Il boch* quarta edizione; *Dizionario francese-italiano italiano-francese,* Zanichelli, 2000.
Robert, *Le nouveau petit robert de la langue française*, Le Robert, 2009.

- ***Données Statistiques*** :

Eurydice, *Cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa*; edizione 2008
Eurydice, Organizzazione del sistema educativo italiano 2009/2010.
Istat, *Italia in cifre*, 2011
Istat, *Italia in cifre*, 2014
Istat, *Rapporto annuale*, 2012
Istat, *Rapporto annuale*, 2014

« Istat, demo» [En ligne : http://demo.istat.it/] Consulté le 27/02/2015.

- ***Sitographie :***

www.tlfq.uval.ca
www.larousse.fr
www.academie-francaise.fr
www.accademiadellacrusca.it
www.fondchanoux.org
www.istat.it
www.gencat.net/presidencia/llengcat

.

- ***Lois et constitutions***

Memorandum di Londra /1954
Costituzione italiana /1948
Legge Costituzionale n°1/1963
Legge Costituzionale n°2/1948
Legge Costituzionale n°5/1948
Legge Costituzionale n°4/1948
Legge Costituzionale N°482/1999
Legge n° 1012/1961
Legge n° 932/1973
Legge n°3/2001
Legge n°59/1997 (Legge Bassani)
Legge n°53/2003 (Legge Moratti)
Legge n°133/2008
Legge n°3961/1877 Legge sull'obbligo dell'istruzione elementare
Legge Casati 1859
Decreto legge n°455/1945
Decreto legge n°545/1945
Decreto legge n°546/1945
Decreto legge n° 223/2002
Decreto legge n° 112/1998

Decreto legge n°112/2008

Decreto legge 226/2005

Decreto legge n°286/2004

Decreto legge n°258/1999

Decreto legge n°126/2005

Decreto presidenziale n°670/1972

Decreto presidenziale n° 233/1998

Decreto presidenziale n°345/2001

Decreto presidenziale n°89/2009

Decreto presidenziale n°89/2010

Decreto presidenziale n°17/2009

Decreto presidenziale n°275/1999

c.d. accordi di Pariggi /1946

Legge n° 492/1999

Legge 482/1999

Legge Regionale 29/2007

Legge Regionale 26/1997

Legge Regionale 58/1988

Legge Regionale 6/1996

Legge Regionale 38/2001

Legge Regionale 29/2007

Legge Regionale 85/1981

Edit de Villers-Cotterets 1539

Edit de Rivoli 1561

DEUXIEME PARTIE

Analyse des manuels scolaires de français langue non maternelle

Nous avons parlé dans notre première partie d'un fossé didactique présent entre les classes de « prima » et de « quinta » dans les lycées italiens sans jamais définir réellement notre domaine de recherche : la didactique. C'est pourquoi, nous avons l'intention dans un premier temps de préciser ce qu'est la didactique.

Rappelons aussi que l'objet de notre thèse consiste à analyser des manuels scolaires de français dans ces établissements afin de souligner une dénivellation (dislivello). Et que par conséquent, à la base même de notre recherche se situe le manuel scolaire. Il est alors nécessaire de donner une définition du manuel avant de passer à la dernière étape : l'analyse.

1. Premier Chapitre

Mots Clés

1.1. La pédagogie

1.2. Les sciences de l'Education

1.3. La didactique

1.4. Pédagogie et didactique

Avant de définir ce qu'est un manuel scolaire, il convient de donner la définition du concept de didactique, étant donné qu'il induit la rédaction des manuels scolaires.

Dans sa conception ancienne, la « didactique » est synonyme de « pédagogie ». En effet, COMENIUS (1649) décrit une éducation de tout pour tous « *tout doit être enseigné à tout le monde, sans distinction de richesse, de religion ou de sexe* »[116]. Sa théorie sur l'enseignement est exposée dans un volume intitulé *La Grande Didactique*. Cet ouvrage essaie pour la première fois de considérer la pédagogie comme une science autonome. Comenius précise dès lors que «Didactique signifie : art d'enseigner »[117], mais il ne fait aucune différence entre les termes « pédagogie » et « didactique ».

Aujourd'hui, ce sont deux termes bien distincts l'un de l'autre. Qu'est-ce que la pédagogie ? Qu'est-ce que la didactique ? Pour répondre à ces questions, nous avons choisi de reprendre le tableau récapitulatif de Joseph Rézeau.

[116] COMENIUS (1992). - **La grande didactique**. Paris : Editions Klincksieck, 1649.
[117] COMENIUS (1992). - **La grande didactique**. Paris : Editions Klincksieck, 1649, p 29

Tableau n°45 : Didactique et pédagogie

Auteurs	DIDACTIQUE	PÉDAGOGIE
Houssaye (1988)	le processus *enseigner* la relation ENSEIGNANT–SAVOIR les pédagogies du *contenu*	le processus *former* la relation ENSEIGNANT–APPRENANT les pédagogies de la *relation*
Labelle (1996) centre d'intérêt :	dimension cognitive un ou des *objets*	aspects relationnels un ou des *sujets*
Astolfi (1997)	le 'moment didactique' est centré sur *la recherche* ; il est 'froid' et réductionniste	le 'moment pédagogique' est centré sur *l'action* ; il est 'chaud' et multidimensionnel
Bailly (1997)	plan général et conceptuel	réalité singulière de la classe, pratique concrète
Demaizière et Dubuisson (1992)	la didactique relève d'une *recherche* disciplinaire (la didactique des langues, etc.)	la pédagogie opère une *mise en œuvre* pratique
Lerbert (1984)	*information*	*communication & médiation*
Develay (1992)	la didactisation (du savoir) ou 'transposition didactique'	le contrat didactique [ou *pédagogique* ?]
Legendre (1988)	*la relation didactique* relie *l'agent* (enseignant, moyens et processus) et *l'objet* (les objectifs)	*la relation pédagogique* se trouve au centre de *la situation pédagogique* ; elle est formée de l'ensemble des relations d'apprentissage, d'enseignement et de didactique.

Nous allons partir de ce tableau et tenter une définition des deux termes « didactique » et « pédagogie » afin d'en souligner leurs différences.

1.1. La pédagogie

De son étymologie grecque signifiant «direction, ou éducation des enfants[118]», découle le sens actuel de « pédagogie » : c'est une « *Science de l'éducation des jeunes, qui étudie les problèmes concernant le développement complet (physique, intellectuel, moral, spirituel) de l'enfant et de l'adolescent* [119]» et regroupe l'

[118] "Le CNTRL» [En ligne : http://www.cnrtl.fr] Consulté le 18/03/2015

[119] Idem

« *ensemble des méthodes utilisées pour éduquer les enfants et les adolescents* [120]». Dans le Larousse, elle est définie comme d'un « ensemble de méthodes ». Pour compléter cette définition nous pouvons citer Cuq, pour qui : « *un deuxième niveau donne au terme le sens de manières d'enseigner, qui incluent aussi bien la méthode que les techniques d'enseignement*[121]».

Dans le Larousse nous retrouvons aussi l'expression « éduquer un enfant», ce qui nous rapproche au quatrième niveau de la pédagogie selon Cuq, le niveau « le plus général [122]», pour lequel *« la pédagogie englobe tout ce qui trait à l'action éducative*[123] ». Cette vision de la pédagogie explique pourquoi on la classe parmi les sciences de l'éducation.

La pédagogie est considérée ici comme une « science », ce qui signifie que les connaissances d'un objet quelconque obéissent à des lois, vérifiées par des méthodes. Voilà pourquoi le pédagogue va directement sur le terrain afin de vérifier l'efficacité de telle ou telle méthode d'enseignement-apprentissage. Le pédagogue prône l'action et l'expérience. Nous nous rapprochons ici aux termes de Astolfi (1997, pp.24-36)

En ce qui nous concerne, nous allons retenir la définition de Fleur Nadine Mvondo Mvondo qui précise :

« *La pédagogie concerne l'ensemble des méthodes et des techniques d'enseignement destinées à assurer, dans les meilleures conditions possibles, la transmission ou l'appropriation du savoir en fonction des données de la psychologie et de la physiologie enfantines* [124]».

La pédagogie c'est « les méthodes » d'enseignement-apprentissage, et c'est également « les théories » d'enseignement-apprentissage. Méthodes et théories permettent la « transmission » et l' « appropriation » du « savoir ». On souligne la présence des « savoirs » et on suppose une ou des relation(s) liées aux savoirs. Afin de mieux cerner ces relations, observons le triangle pédagogique de Houssaye.

---

[120] « Dictionnaire Larousse »[En ligne : http://www.larousse.fr] Consulté le 18/03/2015

[121] Cuq J-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*; CLE International, 2003. p.188

[122] Idem

[123] Idem

[124] Mvondo Mvondo F.N. ; Etre enseignant en Afrique aujourd'hui : Héritage, défis, perspectives ; p.60

- **Le triangle pédagogique**

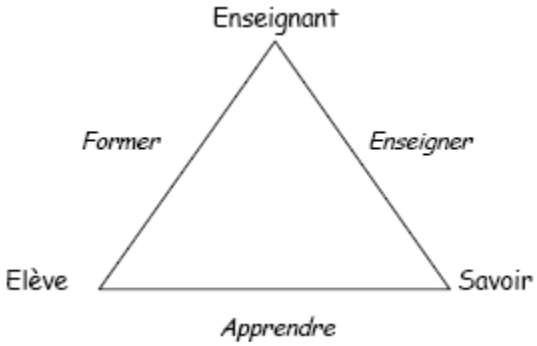


Figure n°8 : Schéma du triangle pédagogique de Houssaye

A partir de ce schéma Houssaye affirme :

« La situation pédagogique peut être définie comme un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves, dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou. »

L'acte pédagogique se situe donc au centre du triangle Enseignant-Apprenant-Savoir et toute pédagogie s'articule autour de ces trois pôles. L'enseignant est celui qui transmet le savoir alors que l'apprenant est celui qui acquiert ce savoir au sein d'une situation pédagogique.

De ce triangle pédagogique, Houssaye précise que « Les processus sont au nombre de trois : « enseigner » qui privilégie l'axe professeur-savoir, « former » qui privilégie l'axe professeur–élèves, « apprendre » qui privilégie l'axe élèves–savoir ; sachant qu'on ne peut tenir équivalemment les trois axes, il faut en retenir un et redéfinir les deux exclus en fonction de lui » (op. cit. : 233). Ainsi, dans une situation pédagogique, quand l'axe privilégié est l'axe professeur-élève, on se trouve dans le processus former, le savoir est selon Houssaye à ce qu'il appelle la place du mort. Lorsque l'axe prédominant est l'axe savoir-enseignant, celui qui est à la place du mort est l'élève. En revanche, si l'axe privilégié est l'axe élève-savoir, on se situe dans le processus apprendre est à la place du mort on y trouve l'enseignant à la place du mort. Que signifie « la place du mort » pour Houssaye ? Il s'agit en réalité de la mort du jeu de bridge : « Autrement dit, ses cartes sont étalées sur le table et on le fait jouer plus qu'il ne joue. Mais son rôle est indispensable car sans lui, il n'y a

plus de jeu. On ne peut s'en passer, mais il ne peut jouer qu'en mineur, sa place étant assignée, définie et déroulée par les autres, véritables sujets de la situation ». Au fond, ce qui est important, c'est la relation qu'il existe entre les deux sujets. D'où l'expression de pédagogie de la relation reprise par Labelle[125] :

« La pédagogie est la conduite ou l'accompagnement de celui qui s'éduque, ou encore la relation d'éducation établie entre l'éducateur et celui qui s'éduque. L'accent est mis sur les aspects relationnels de l'apprentissage. [...] La didactique concerne l'accès au savoir par celui qui s'éduque ou encore l'activité corrélative d'apprentissage et d'enseignement de celui qui vise à travers son éducation un développement lié à l'exercice de ses facultés intellectuelles. L'accent est mis sur la dimension proprement cognitive de l'activité éducative ».

On retrouve dans cette définition de la pédagogie le fait de conduire ou d'accompagner quelqu'un que l'on va éduquer. Cependant Labelle ajoute que dans la pédagogie l'accent se situe sur les « aspects relationnels », le centre d'intérêt de la pédagogie est le sujet. Au contraire, en didactique l'accent est mis sur l'aspect cognitif, « l'accès au savoir » et le centre d'intérêt de la didactique est plutôt l'objet.

Legendre place alors la relation pédagogique au centre de la situation pédagogique qu'il définit dans son article comme « *l'ensemble des composantes interrelier sujet-agent dans un milieu donné* [126]». C'est ce qu'on appelle communément le modèle SOMA :

- le sujet (S) : l'être humain mis en situation d'apprentissage (que nous appelons l'apprenant) ;
- l'objet (O) : les objectifs à atteindre (pour nous, le savoir) ;
- le milieu (M) : l'environnement éducatif humain (enseignant, orienteurs, conseillers, etc.), les opérations (administratives et d'évaluation) et les moyens (locaux, équipements, matériel didactique, temps, finances) ;
- l'agent (A) : les « ressources d'assistance » telles que les personnes (enseignant, autres élèves), les moyens (livres, matériel audiovisuel, etc.) et les processus (travail individuel ou collectif, cours magistral, etc.)

[125] LABELLE, Jean - Marie (1996), *La réciprocité éducative*. Paris : PUF. Collection « Pédagogie d'aujourd'hui ».
[126] Legendre, R. (1988) *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris, Montréal : Larousse

Germain illustre ce modèle de la situation pédagogique par le schéma suivant :

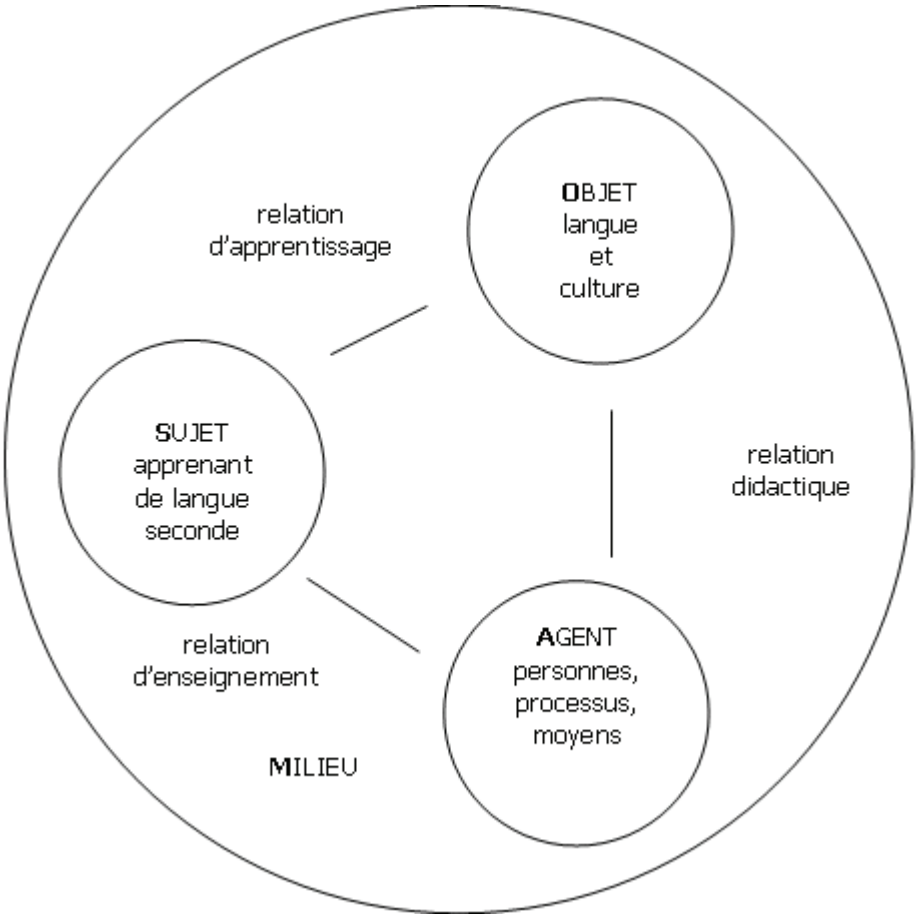


Figure n°9 – Le modèle SOMA de la situation pédagogique (Legendre, 1988, adapté à la didactique des langues par Germain, 1989)

Donc, au centre de la situation d'enseignement-apprentissage, on trouve la relation pédagogique qui est pour Legendre « *l'ensemble des relations d'apprentissage, d'enseignement et didactique dans une situation donnée* ». Claude Germain, dans sa partie conception de la relation pédagogique, reprend le modèle de Legendre et subdivise la relation pédagogique en trois sous parties : **la relation didactique (1), la relation d'apprentissage (2) et la relation d'enseignement (3).**

(1) Elle comprend trois points importants : la sélection des contenus, l'organisation des contenus et la présentation des contenus. En ce qui nous concerne, nous avons commencé à la décrire dans notre première partie dans laquelle nous avons analysé les programmes, leur sélection, leurs

contenus... et nous allons poursuivre dans notre deuxième partie avec la sélection, l'organisation et la présentation des manuels scolaires de français non maternelle.

(2) Elle comprend deux points : le rôle de la LM et les activités pédagogiques que nous allons observer et décrire dans notre deuxième partie.

(3) Il s'agit de l'interaction enseignant-apprenant et le traitement de l'erreur. Nous traiterons brièvement de l'interaction enseignant-apprenant.

L'aspect relationnel de la pédagogie est repris par Meirieu dans son triangle pédagogique :

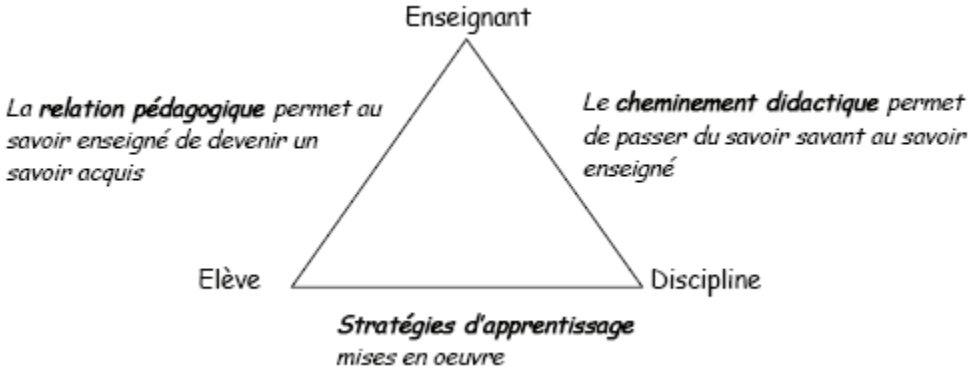


Figure n°10 : Le triangle pédagogique selon Philippe Meirieu

Les relations sont ici simplifiées. En effet, la relation pédagogique est la relation qui existe entre l'enseignant et l'élève et qui permet le processus « former ». La relation d'apprentissage est le rapport entre l'élève et le savoir, qui permet le processus « apprendre ». Alors que la relation didactique est celle que l'enseignant va entretenir avec le savoir et qui va lui permettre d'enseigner.

En ce qui concerne notre sujet, nous nous intéressons surtout à la relation sujet-objet. Tout comme Mutet[127] (2003) nous entendons par objet « *l'objet*

[127] MUTET Sylvie, Simulation globale et formation des enseignants, GNV, 2003.

d'apprentissage, c'est-à-dire non seulement (et pas obligatoirement) une langue étrangère ou seconde, mais aussi les compétences et habiletés » que nous avons déjà abordé avec l'analyse des programmes dans notre première partie et que nous allons approfondir à présent dans notre analyse des manuels scolaires de français non maternelle. Notre recherche conçoit donc la relation didactique selon Legendre, Germain ou Mutet et la relation d'apprentissage selon Meirieu.

1.2. Les sciences de l'éducation

La définition de pédagogie du CNRTL est liée aux « sciences de l'éducation ». Qu'est-ce que l'éducation ? Que signifie éduquer un enfant ? Pédagogie et science de l'éducation ont-ils une définition commune ?

« *On parle d'éducation quand il y a intervention humaine volontaire pour diriger dans un sens moral ou social le développement de l'enfant ou de l'adolescent, plus rarement de l'adulte* »[128]. Eduquer, c'est donc former quelqu'un, lui inculquer des principes ou des connaissances. Le but du chercheur en sciences de l'éducation diffère alors de celui du pédagogue car il se doit d'améliorer les connaissances des phénomènes qui inspirent l'action éducative, comme par exemple la cause d'un échec scolaire.

Meirieu nous dit qu'« *En ce qui les concernes, les sciences de l'éducation ont fait l'objet d'une institutionnalisation universitaire relativement récente (…). On s'aperçut cependant très vite qu'à elle seule la psychologie ne permettait pas de comprendre l'ensemble des éléments qui entrent en ligne de compte dans le développement de l'enfant : on découvrit l'importance de la sociologie, de l'anthropologie, de la linguistique, de l'économie ou de l'histoire. Les départements de « sciences de l'éducation » furent donc crées, entre 1967 et 1970, avec comme perspective de réunir autour d'un objet de travail commun – l'éducation – des spécialistes émanant de différentes disciplines scientifiques déjà constituées. Les recherches menées dans ces départements devaient permettre une approche plurielle et plus complète des réalités éducatives, grâce à la collaboration des*

[128] J-P. Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, 2003. p.79

chercheurs et à la formation pluridisciplinaire acquise par certains d'entre eux. Ces recherches devaient se soumettre normalement à l'administration de la preuve, garante de leur scientificité. »

Les sciences de l'éducation ont pour objet l'éducation (et on le souligne). Elles sont aussi pluridisciplinaires (on souligne aussi ce terme, à la base même des sciences de l'éducation).

Pour Mialaret *« les sciences de l'éducation sont constituées par l'ensemble des disciplines qui étudient, dans des perspectives différentes mais complémentaires et coordonnées, les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits d'éducation.* [129] *»*

On retrouve le concept de pluridisciplinarité lié à l'objet éducation. Selon ces définitions, la pédagogie qui concerne comme nous l'avons vu plus haut avec Fleur Nadine Mvondo Mvondo les « méthodes et des techniques d'enseignement », est une des disciplines des sciences de l'éducation puisqu'elle traite de l'éducation…et de l'enseignement-apprentissage. Toutefois, la pédagogie se différentie de nos jours de la didactique.

1.3. La didactique

Qu'est-ce que la didactique ? « *Par son origine grecque (didaskei : enseigner), le terme de didactique désigne de façon générale ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire. Comme nom, il a d'abord désigné le genre rhétorique destiné à instruire, puis l'ensemble des théories d'enseignement et d'apprentissage* [130]» d'un domaine ou d'une discipline spécifique.

Qu'entend-on par théorie ? Une théorie est un *« ensemble de notions, d'idées, de concepts abstraits appliqués à un domaine particulier*[131]. » Nous nous intéressons à une discipline en particulier : le français en tant que langue non maternelle et plus particulièrement aux problématiques liées à

[129] MIALARET G. Sciences de l'éducation. Aspects historiques. Problèmes méthodologiques, Paris : PUF, 288p.
[130] Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde; J-P. Cuq; CLE International, 2003. p.69
[131] "Le CNTRL» [En ligne : http://www.cnrtl.fr] Consulté le 22/04/2015

l'enseignement/apprentissage au sein des manuels de lycée italiens, ce qui justifie notre curiosité pour la didactique.

Pour Joshua et Dupin, la didactique est considérée comme *« la science qui étudie, pour un domaine particulier, les phénomènes d'enseignements, les conditions de la transmission de la « culture » propre à une institution et les conditions de l'acquisition de connaissances par un apprenant*. »[132].Ils reprennent le terme de *domaine particulier,* qui est donc propre à la didactique.

➢ **Le triangle didactique**

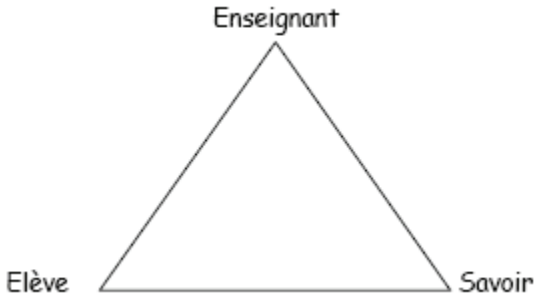


Figure n. °11 : Le triangle didactique

A la base de toute situation didactique, il y a la relation entre les trois éléments enseignant-élève-savoir.

L'enseignant possède sa propre conception du savoir et des apprenants qui composent sa classe. Il va transmettre sa conception du savoir aux apprenants.

Le savoir appartient à une communauté scientifique spécifique (comme dans notre cas la didactique du français non maternelle).

L'élève quant à lui porte sa propre structure cognitive élaborée grâce aux différentes institutions (école, famille, société…).

La démarche didactique consiste à analyser « *la nature spécifique des savoirs en jeu, les relations entretenues avec eux par les professeurs et les élèves et l'évolution de ces rapports en cours d'enseignement* [133]».

[132] S. Johsua et J.-J. Dupin, *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris, PUF, 1993, p. 2.
[133] 1993 ; Y. CHEVALLARD, *La Transposition didactique*, La Pensée sauvage, 1991 p.249

1.3.1. Le moment didactique

« Au moment pédagogique, fondamentalement impliqué, répond le moment didactique. Autant le premier est « chaud », autant le second est « froid », car il suppose une attitude « réductionniste » pour saisir et analyser un objet limité. Les didactiques se définissent en effet d'abord aujourd'hui comme des disciplines de recherche au sein des sciences de l'éducation, tout en gardant un ancrage privilégié et nécessaire avec leurs disciplines-mères. »

On retrouve ici la didactique de Labelle, centrée sur l'objet. Un objet que le chercheur doit « saisir et analyser ». La didactique est alors une discipline de recherche. Qu'entend-on par didactique d'une discipline ? Essayons de répondre à cette question.

1.3.2. La didactique des disciplines

Comme le précise Cuq, *« toutes les langues enseignées, et parmi elles le français, peuvent faire l'objet d'une didactique spécifique* [134]». On parle alors de didactique des langues (DDL). Cependant, Cuq ajoute que « la didactique du français langue étrangère et seconde »[135], en d'autres termes, le français langue non maternelle qui est le sujet de notre étude, « *est aujourd'hui plutôt conçu comme un sous-ensemble de la didactique des langues étrangères et secondes* [136]». Pour comprendre ce qu'est le français langue non maternelle, nous allons définir quelques concepts-clés de ces « sous-ensembles » :

Il convient de comprendre dans un premier temps ce que signifie Français langue maternelle (FLM) pour mieux cerner le sens de son antonyme (le français langue non maternelle).

« Langue Maternelle » (désormais LM) est un terme pluridisciplinaire utilisé tout particulièrement en linguistique et en didactique. En didactique, son emploi renvoie à la combinaison de plusieurs séries de facteurs : *« Il s'agirait de dénommer ainsi la langue acquise la première par le sujet parlant dans un contexte où elle est aussi la*

[134] Cuq J-P.; Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde; CLE International, 2003. p.71
[135] Idem
[136] Idem

langue utilisée au sein de la communication. *»*. Cela explique pourquoi *« on appelle couramment langue maternelle la première langue qui s'impose à chacun*. *»*. Dans cette première définition apparaît l'idée que la LM serait l'équivalent de la langue première (désormais L1).

Martinez en revanche décrit la L1 de la manière suivante : *« On appellera langue première (L1) d'un individu tout simplement celle qu'il a acquise en premier, chronologiquement, au moment du développement de sa capacité de langue* [137]». Il reprend les termes de Cuq lorsqu'il parle de « langue acquise la première »**,** mais considère sa définition comme insuffisante pour cerner la notion de LM. Martinez ajoute donc le lien affectif entre L1 et LM en expliquant : *« Comme le milieu de la petite enfance est en général lié à la mère, la langue première est dite souvent langue maternelle*. *» (La didactique des langues étrangères. Que sais-je ? P. Martinez, 2002)*

Il est vrai en effet qu'au niveau anthropologique la LM est rapportée à la figure de la mère, aux dimensions affectives que suppose le rapport au langage de la relation mère/enfant. Il faut toutefois préciser que la LM n'est pas obligatoirement la langue de la mère (elle pourrait être celle du père), et n'est pas non plus synonyme de langue acquise en premier, si on pense par exemple au cas des enfants bilingues ou élevés par leurs grands-parents, par une tante…

Ce concept de langue maternelle, qui *« n'est pas nécessairement la langue de la mère ou du père* », se définit surtout par le lien social (le premier groupe social dans lequel l'enfant développe ses capacités langagières) et par le critère d'appartenance (qui détermine les références culturelles et l'identité sociale d'un individu). Pour préciser cette définition, l'analyse de Marie-Louise Moreau s'avère pertinente[138] : « *Attribuer une langue première à une personne bilingue détermine souvent son potentiel social, économique et politique*. » En effet, dans cette définition, outre les facteurs sociaux, économiques et politiques, la langue maternelle se décrit aussi par le rang d'appropriation (première langue ou premier instrument de structuration de la pensée et de l'expression profonde du Moi), le mode d'appropriation (mode naturel), et le critère de référence (le système linguistique

[137] P.Martinez, *La didactique des langues étrangères*, PUF, Que sais-je ?, 2002
[138] Moreau M.L.,S*ociolinguistique : Concepts de base*, Pierre Mardaga édition, 1997.

auquel l'apprenant se réfère prioritairement). C'est la langue à partir de laquelle un enfant fonde ses compétences au niveau linguistique, morphologique, syntaxique, phonologique et conversationnel.
Ainsi, selon Moreau, la langue maternelle détermine « *une identité ethnique et culturelle* » ainsi que la « *classe sociale et la nationalité* » d'un individu.

La LM s'oppose à la langue non maternelle. Pour Cuq, « *toute langue non maternelle est une langue étrangère* »[139]. Selon lui, « *le concept de langue étrangère se construit par opposition à celui de la langue maternelle*. » Par conséquent, une langue étrangère « *n'est pas la langue de première socialisation, ni la première dans l'ordre des appropriations linguistiques*. » La prise de conscience dans les années soixante de cette différenciation a donné naissance à deux champs disciplinaires : la didactique du français langue maternelle (DFLM) et celle du français langue étrangère (DFLE). De la même manière, on distingue la didactique de l'italien langue maternelle (DITALM) de la didactique de l'italien langue étrangère (DITALS). La langue étrangère est souvent enseignée en milieu scolaire.
On définit une langue étrangère par son *« caractère de langue apprise après la première et sans qu'un contexte de pratique sociale quotidienne ou fréquente en accompagne l'apprentissage [140]».* Cette définition souligne à nouveau le principe de distinction avec la LM. « *Le français est donc une langue étrangère pour tous ceux qui, ne la reconnaissant pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation, et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des locuteurs non natifs* [141]».

En France ce terme de L2 correspond également à deux visions différentes. Selon Martinez, pour un même individu la langue seconde sera « *toute langue qu'il aura apprise ensuite* »[142], c'est-à-dire après la L1 (cependant, l'ordre chronologique n'est pas toujours évident). Toutefois, « langue seconde » peut également avoir un

[139] J.P.Cuq. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE-International, 2003.

[140] Martinez P. *La Didactique des langues étrangères*. Que sais-je? 2002 (troisième édition).

[141] J.P.Cuq. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE-International, 2003.
[142] Martinez P. *La didactique des langues étrangères*. Que sais-je? 2002 (troisième édition).

sens collectif. « *On implique alors une position particulière de cette langue, officiellement ou de manière tacite*. » Martinez fait ici référence au statut du français dans plusieurs pays d'Afrique ou dans les départements d'outre-mer, Antilles, Guyane, Réunion, etc. La L2 joue un rôle essentiel dans le système éducatif des DOM-TOM, par exemple. Cependant, « *la dénomination de FLS s'est aujourd'hui largement imposée pour l'enseignement aux enfants nouvellement arrivés en France* »[143] et en Afrique francophone.

De cette définition qui met l'accent sur la relation élève-savoir, nous pouvons retenir trois notions importantes : le contrat didactique, la transposition didactique et la situation didactique.

1.3.3. Le contrat didactique

Selon Brousseau, le contrat didactique est *« « l'ensemble des comportements spécifiques du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève attendus par le maître ».* C'est un contrat implicite entre l'enseignant et l'élève qui permet, au niveau relationnel, le respect des deux sujets.
Selon Cuq, il s'agit en fait *« d'établir ensemble un cadre commun qui régit l'ensemble des relations entre les individus. Ce cadre doit expliciter les règles construite par la classe et pour la classe, acceptée par tous car respectueuse de chacun ».* Cette définition reprend le côté social de la définition de Brousseau. Elle est cependant plus complète car non seulement le contrat concerne les rôles (enseignant-élève), les buts communs, les objectifs (les étapes, les tâches, les moyens pédagogiques…) et il considère aussi « la construction des règles de vie de la communauté (échanges, écoute d'autrui, confiance…).

1.3.4. La transposition didactique

[143] Martinez P. *La didactique des langues étrangères*. Que sais-je? 2002 (troisième édition).

On doit le concept de transposition didactique au sociologue Michel Verret qui spécifie :

« Toute pratique d'enseignement d'un objet suppose une transformation préalable de cet objet d'enseignement ».

Dans le cadre de la didactique des mathématiques, Yves Chevellard reprend ce concept, après avoir constaté l'arrivée de nouveaux savoirs dans le contexte d'enseignement-apprentissage. Pour lui, la transposition didactique est *« un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner dès lors un ensemble de transformation adaptives qui vont le rendre apte à rendre place parmi les objets d'enseignement ».* Chevallard distingue ainsi les savoirs savants des savoirs à enseigner et des savoirs enseignés.

Par savoirs savants on entend *: « un corpus qui s'enrichit sans cesse de connaissances nouvelles, reconnues comme pertinentes et valides par la communauté scientifique spécialisée. (…) le savoir savant est essentiellement le produit de chercheur reconnus par plusieurs pairs, par l'université. Ce sont eux qui l'évalue ».*

Par savoirs à enseigner, nous entendons les savoirs *« qui sont décrits, précisés, dans l'ensemble des textes « officiels » (programme, instructions officielles, commentaires…) ; ces textes définissent des contenus, des normes, des méthodes ».*

Quand on parle de savoirs à enseigner, l'on entend les savoirs construits par l'enseignant. Ce sont les savoirs qu'il va mettre en œuvre dans sa classe pendant ses cours.

De ces définitions de savoirs, on distingue deux types de transposition. Une transposition externe et une transposition interne.

a) La transposition didactique externe

Elle se déroule en dehors de la sphère didactique (hors classe, hors du système d'enseignement). Comme le précise Le Pellec, elle est effectuée par différents acteurs (les didacticiens, les universitaires, les inspecteurs…). Ces acteurs sélectionnent et choisissent une notion en dehors de la sphère didactique (un savoir savant) et le transforment en objet enseignable (savoir à enseigner) en définissant

ainsi les programmes et en analysant les différentes stratégies des différents acteurs de la transposition didactique.

b) La transposition didactique interne

Elle analyse la mise en œuvre des programmes dans les manuels scolaires et transforme l'objet enseignable en objet enseigné. En d'autres mots, elle transforme, les savoirs à enseigner, que l'on trouve selon Audigier dans les programmes ou dans les manuels, en savoirs enseignés.

On ajoute que par extension un savoir enseigné se transforme en savoir appris, en objet d'apprentissage que l'apprenant acquiert pendant les leçons. Le savoir appris est l'ensemble des savoirs acquis par les apprenants.

Rappelons que notre sujet prend en considération le français langue non maternelle et qu'au niveau des langues, ce concept de transposition pose la question de la didactisation des savoirs savants des sciences du langage.

« La didactisation est l'opération constituant à transformer ou à exploiter un document langagier brut pour en faire un objet d'enseignement [144] ». On transforme donc un savoir savant en savoir à enseigner. Il est nécessaire cependant d'identifier ce qui peut être utile d'enseigner (comme par exemple quelle langue enseigner).

1.4. Pédagogie et didactique

Pour Develay *« La didactique aborde les apprentissages à partir de la logique des savoirs. Elle est attentive en priorité à la manière dont l'élève s'approprie des savoirs. Elle se centre sur des concepts tels ceux de représentation, de transposition didactique, de contrat didactique, de situation didactique. »* Alors que *« La pédagogie aborde les apprentissages à partir de la logique de la classe. Elle est davantage attentive à la relation maître-élèves et aux conditions pratiques de la mise en actes de choix didactiques. Nous avons par ailleurs montré les nécessaires relations entre didactique et pédagogie. »*

[144] Cuq Jean-Pierre, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Clé International 2003, p.71.

On en déduit que la pédagogie est centrée sur la relation enseignant-élève et met en avant la relation existante entre les deux sujets, elle insiste sur le processus former ; alors que la didactique se concentre sur l'axe élève-savoir et donc sur le contenu, sur l'objet que l'apprenant doit acquérir ; la didactique met ainsi l'accent sur le processus « enseigner ». On enseigne bien quelque chose (un savoir) à quelqu'un (l'apprenant). Avec l'analyse des manuels scolaires de français non maternelle, nous allons faire ressortir les savoirs ; notre thèse s'oriente plus sur l'aspect didactique que sur l'aspect pédagogique.

Entre autre, nous adhérons à la définition de didactique de C. Puren :
« *La Didactique des langues-cultures est une discipline centrée sur l'observation, l'analyse, l'interprétation et l'intervention concernant les environnements, pratiques et processus situés et interreliés d'enseignement-apprentissage des langues-cultures* [145]». Puren classe ainsi la didactique dans la discipline des langues et cultures, il rappelle aussi le côté recherche de la didactique qui est centrée sur un objet (pour notre sujet le manuel scolaire de français non maternelle) que nous devons observer (dans sa forme et dans son contenu) puis analyser afin d'en tirer des données que nous allons interpréter.

Et tout comme Puren, nous discernons trois niveaux d'organisation de la didactique :
La perspective méthodologique « *l'unité minimale de cohérence méthodologique correspondant dans les pratiques d'enseignement/apprentissage à un ensemble de manières de faire mettant en œuvre un principe unique*[146].» En quelques mots, pour Puren, ≪ Le méthodologique ≫, en DLC, est le domaine qui concerne toutes les ≪ manières de faire ≫ : manières d'enseigner, manières d'apprendre ainsi que manières de mettre en relation l'enseignement et l'apprentissage. Font par

[145] Puren C. Dossier n°1. J'ai suivi le séminaire du master 2 "Français langue étrangère ou seconde et didactique des langues-cultures" de C.Puren j'ai eu donc accès à ses cours qui sont actuellement disponible sur son site personnel
http://www.christianpuren.com

[146] Puren C. Dossier n°2. Séminaire du master 2 "Français langue étrangère ou seconde et didactique des langues-cultures" de C.Puren actuellement disponible sur son site personnelle
http://www.christianpuren.com

conséquent partie de son champ sémantique les concepts suivants : *approche, démarche, méthode, méthodologie, procédé, stratégie, technique. »* Nous allons définir, à travers l'analyse des manuels scolaires de français langue non maternelle, les approches (communicative, naturelle, relationnelle,…etc.), les méthodes (les procédés mis en œuvre d'un principe méthodologique), les méthodologies (méthode directe, méthode silencieuse,…etc.) ainsi que les stratégies (d'apprentissage ou de compensation,…).

La perspective didactique qui s'occupe du « champs didactique » (« didactique » dans le sens limité à cette perspective spécifique interne à l'ensemble de la discipline)[147]. Le champ didactique qui nous intéresse est celui de la didactique du français langue non maternelle.

La perspective didactologique qui inclut « l'épistémologie, l'idéologie et la déontologie [148]». Nous allons étudier l'histoire des manuels scolaires de français langue non maternelle en Italie et leur évolution. Nous allons définir les différentes idéologies apparaissent dans les manuels au travers des images, des textes, en fonction des auteurs et des éditeurs…

Avoir défini correctement les termes de pédagogie et de didactique nous a permis dans ce premier chapitre de délimiter le domaine de notre thèse portant sur l'analyse des manuels scolaires de français langue non maternelle dans les lycées italien. Nous entrons donc dans un monde didactique où l'accent sera mis sur le contenu, sur l'axe élève savoir.

[147] Puren C. Dossier n°3. Séminaire du master 2 "Français langue étrangère ou seconde et didactique des langues-cultures" de C.Puren actuellement disponible sur son site personnelle http://www.christianpuren.com

[148] Puren C. Dossier n°8. Séminaire du master 2 "Français langue étrangère ou seconde et didactique des langues-cultures" de C.Puren actuellement disponible sur son site personnelle http://www.christianpuren.com

2. Deuxième Chapitre

L'Objet manuel

2.1. Un Objet à définir

2.2. Notre définition du mot « manuel »

2.1. Un Objet à définir

« *Le manuel scolaire est un personnage si familier du théâtre de la classe, un outil si usuel qu'on oublie parfois de réfléchir sur sa nature et sa fonction (introduction le manuel scolaire).* [149]» Qu'est-ce qu'un manuel scolaire ? Pour notre thèse sur l'analyse des manuels scolaires de français langue non maternelle, cette question est capitale car le manuel est l'objet de notre recherche. Nous ne pouvons analyser les manuels sans les avoir définis au préalable

Le manuel est tout d'abord « un objet à multiples facettes » comme nous le précise A.Choppin [150]. Qu'est-ce qu'un objet ? Selon la définition du Larousse, il s'agit tout d'abord de « toute chose concrète, perceptible par la vue ». L'aspect matériel du manuel est ainsi à relever. Il est perceptible à la vue et au toucher. Il se différencie de l'homme ou de tout être vivant. Dans un deuxième temps, le Larousse considère un objet comme une *« chose solide considérée comme un tout, fabriquée par l'homme et destinée à un certain usage* ». Ici, le côté fabrication de l'objet est important. A l'aide d'une matière première que l'homme va modifier, le manuel scolaire va être créé. Nous allons dans notre prochain chapitre définir les acteurs à l'origine de la création du manuel ainsi que les cibles de ce manuel. Un autre point est relevé dans cette détermination du mot manuel ; l' « usage » du manuel. Il sert donc à quelque chose, à quelqu'un en particulier, il possède un but bien précis. C'est ce que nous allons examiner dans la deuxième partie de notre recherche.

Choppin parle des « multiples facettes » du manuel. Nous allons partir de la forme du manuel, pour observer ses différents acteurs, ses différentes fonctions, son évolution dans le temps et essayer par la suite de présenter et contextualiser ces différents enjeux.

Rappelons aussi que les manuels se rapportent à l'école, en particulier à l'enseignement du français non maternelle, objet de notre analyse que nous présentons dans cette deuxième partie.

---

[149]Ministère de l'éducation nationale, Le manuel scolaire, programme de travail 1997-1998 thème 2, juin 1998, p3

[150] Choppin A., *Le manuel scolaire : un objet commun, des approches plurielles* dans *Le manuel scolaire : d'ici et d'ailleurs, d'hier et aujourd'hui* de Lebrun M., Presse de l'université du Québec, 2007.

Pour élaborer une définition de manuel, nous élaboré un corpus à partir de dictionnaires (italien, français, de didactique…), dans des lectures de livres et d'articles (…)

Toutefois, au cours de notre recherche, nous avons rencontré des difficultés dans la conception d'une définition du mot « manuel » en italien. Nous avons constaté la présence de deux expressions : *« manuale »* et *« libro di testo ».* Bien souvent, les dictionnaires ne mentionnent pas le mot *« manuale »* mais uniquement l'expression *« libro di testo ».* Nous allons maintenant voir ce que signifient ces deux expressions et vérifier s'ils elles recouvrent les mêmes réalités.

2.1.1. « Il Libro di testo »

Le premier à définir le *« libro di testo »* et non le *« manuale »* est le site du ministère de l'éducation nationale italienne :

> *« Il libro di testo è lo strumento didattico ancora oggi più utilizzato mediante il quale gli studenti realizzano il loro percorso di conoscenza e di apprendimento. Esso rappresenta il principale luogo d'incontro tra le competenze del docente e le aspettative dello studente, il canale preferenziale su cui si attiva la comunicazione didattica. Il libro di testo si rivela uno strumento prezioso al servizio della flessibilità nell'organizzazione dei percorsi didattici introdotta dalla scuola dell'autonomia: esso deve essere adattabile alle diverse esigenze, integrato e arricchito da altri testi e pubblicazioni, nonché da strumenti didattici alternativi.* [151]*»*
>
> (Le livre de textes est l'instrument didactique qui est toujours le plus utilisé aujourd'hui à travers lequel les étudiants vont réaliser leur parcours de connaissance et d'apprentissage. Il représente le principal lieu de

[151] [En ligne: www.miur.it] Consulté le 20/03/2015

> rencontre entre les compétences du professeur et les attentes de l'étudiant, le canal préférentiel par lequel on active la communication didactique. Le manuel se révèle un instrument précieux au service de la flexibilité dans l'organisation des parcours didactiques introduite par l'école de l'autonomie: il doit être adaptable aux diverses exigences, intégré et enrichi par d'autres textes et d'autres publications, ainsi que par des instruments didactiques alternatifs).

Le « livre de texte » est donc pour le ministère de l'Education italienne « un instrument didactique » ; soit un intermédiaire, « un lieu de rencontre » entre deux acteurs bien spécifiques : le professeur et les étudiants. Il est utile pour instruire et enseigner ; c'est le « canal » de la « communication didactique » au sein d'une classe. Le manuel est « un instrument » au service des « théories d'enseignement et d'apprentissage » d'une matière comme le français par exemple.

Le Ministère de l'éducation italienne ajoute que ce dernier doit être « enrichi » par d'autres « instruments didactiques ». Pour le français, cela pourra être un dictionnaire, ou encore une grammaire. Nous soulignons ici cet adjonction importante pour notre recherche car l'utilisation ou non de d'autres instruments didactiques peuvent être un facteur d'approfondissement ou de diminution du fossé didactique, que nous avons constaté dans notre première partie, entre les deux classes de « prima » et « quinta ». Nous éluciderons cette hypothèse au cours de notre analyse sur les manuels scolaires.

Voyons maintenant la définition du mot « manuale »

2.1.2. « Il manuale »

Le *Dizionari.corriere.it,* nous donne une définition de « manuale » assez proche de la définition française :

> *« Libro in cui sono raccolte ordinatamente le nozioni fondamentali di una scienza, una disciplina,*

un'arte[152] *».* (« Livre dans lequel sont recueillis en forme ordonnées les notions fondamentales d'une science, d'une discipline, d'un art. *»*)

Nous avons ici une définition bien plus courte et beaucoup moins complète que la définition du « livre de texte », donnée par le MIUR.

Cette définition est semblable à celle que l'on retrouve dans le Larousse :

> « *Ouvrage didactique ou scolaire, renfermant les notions essentielles d'un art, d'une science, d'une technique* [153]»

Ou dans le Petit Robert qui nous comprend une définition un peu plus complète :

> « *Ouvrage didactique présentant, sous format maniable, les notions essentielles d'une science, d'une technique, et (dans un sens plus étroit) les connaissances exigées par les programmes scolaires* [154]».

On retrouve dans ces trois définitions, le côté matériel et perceptible du manuel : c'est un « livre », un « ouvrage » qui a une forme. Il possède un contenu, puisqu'il présente des « notions essentielles », c'est à dire des connaissances concernant une discipline précise. Par ailleurs, rappelons qu'en ce qui nous concerne, la matière en question qui fait objet de notre étude est le FNM. Cette partie sur les connaissances rejoint ce que dit le MIUR sur le « livre de texte » lorsqu'il est utilisé par les étudiants afin de réaliser leur « parcours de connaissances et d'apprentissage ».

[152] www.dizionario.corriere.it

[153] www.larousse.com

[154] Robert P., *Le nouveau Petit Robert*, nouvelle édition millésime 2009.

Donc, tout comme « il libro di testo » le « manuale» est aussi un support didactique qui a une forme et qui comprend des « notions essentielles », des « théories d'enseignement et d'apprentissage » d'une matière comme le français.

2.1.3. Deux expressions pour une seule traduction

Nous avons dit dans un premier temps que l'expression « livre de texte » est plus courante que le mot « manuel » dans les dictionnaires ou textes officiels en Italie. Nous avons vu aussi que la définition du livre de texte est plus complète que celle du manuel. Enfin, soulignons que le MIUR a choisi de définir le livre de texte et non le manuel.

Les deux définitions se rejoignent, elles sont en réalité complémentaires, alors pourquoi avoir deux expressions pour un seul objet ? Nous avons trouvé une partie de la réponse dans le *Dizionario della lingua italiana* qui définit :

> le *« libro di testo » « per le scuole elementari che veniva obbligatoriamente utilizzato in tutte le scuole del regno d'Italia, abolito nel 1947 per l'entrata in vigore del sistema di libera scelta dei libri di testo da parte degli insegnanti»*.[155]
> (Le livre de textes " pour les écoles élémentaires qui était utilisé obligatoirement dans toutes les écoles du royaume d'Italie, est aboli en 1947 à l'entrée en vigueur du système de libre choix des manuels de la part des professeurs".)

La distinction entre *« libro di testo »* et *« manuale »* est le résultat d'un processus historique ; cette expression *« libro di testo »*, naît avec le royaume d'Italie (1860) pour répondre au besoin d'alphabétisation d'un peuple parlant encore majoritairement le dialecte. Ce terme renvoie aux textes, c'est « *une allusion à la*

[155] De Mauro T., *Il dizionario della lingua italiana per il terzo millennio*, Paravia Bruno Mondadori editori, 2000.

forme d'expression traditionnelle privilégiée pour transmettre les connaissances [156]» et il fait référence à tout « ce qui a été jugé digne d'être écrit ».[157] En d'autres mots, c'est un livre vu comme une simple anthologie ou un recueil de textes, sans inclure d'autres éléments (pas de didactique, pas de pédagogie…).

Au fils du temps *« il libro di testo »* recouvre progressivement la définition de manuel. En effet, lorsque l'on recherche dans le dictionnaire Boch[158] la traduction de *« libro di testo »* on trouve : « livre, manuel, cours » ; c'est pourquoi le *Dizionario della lingua italiana* dit que *« il libro di testo »* est *« adottato da un insegnante come testo per una materia »,* (il est adopté par un professeur comme texte d'une matière). C'est donc un texte adopté par l'enseignant. Cette dénomination reste cependant fortement en usage encore aujourd'hui en Italie.

Toujours selon le dizionario della lingua italiana, le *« manuale »* est

> un *« libro che espone in forma ordinata, sistematica e talora concisa le nozioni fondamentali di un'arte, una disciplina, una scienza con finalità divulgative o trattatistiche»*.[159]
>
> (C'est un livre qui expose en forme ordonnée, systématique et parfois concise les notions fondamentales d'un art, d'une discipline, d'une science avec le but de divulgation ou de négociation.)

Nous retrouvons les expressions du Larousse et du Petit Robert : « livre » ou « ouvrage » qui présente « des notions essentielles » ou « fondamentales » d'une matière comme le français. Pour notre thèse Nous retenons la différentiation faite par C. Stray : *« la différence fondamentale entre le mot « manuel » (textbook) et son*

---

[156] Choppin A. (2008), "*Le manuel scolaire, une fausse évidence historique*», Histoire de l'éducation [en ligne, n°117] p.17

[157] Idem

[158] Boch R., *Il boch quarta edizione, dizionario francese italiano italiano francese*, zanichelli, 2000.

[159] De Mauro T., *Il dizionario della lingua italiana per il terzo millennio*, Paravia Bruno Mondadori editori, 2000.

prédécesseur, le « livre de textes » (texte book), réside dans le fait que le premier est à la fois le texte et l'enseignant »[160]. Rappelons aussi la définition de C. Stray (1993) : « *Un manuel est un livre conçu pour donner une version pédagogique et didactique d'un certain domaine de connaissance* [161]» (et nous soulignons donner une version didactique et pédagogique).

2.2. Notre définition du mot manuel

Après avoir les définitions respectives de « livre de texte » et de « manuel », afin de comprendre la différence entre les deux et de mieux cerner le sens du mot « manuel », nous allons conclure en précisant la définition du « manuel » que nous allons utiliser tout au long de notre deuxième partie. Pour cela, nous retenons la définition de A.Choppin:

> *« Les manuels sont, pour ainsi dire, les utilitaires de la classe : ils sont conçus dans l'intention, plus ou moins explicite ou manifeste suivant les époques, de servir de support écrit à l'enseignement d'une discipline au sein d'une institution scolaire. Si, jusque vers le milieu du XIXe siècle, ce rôle n'est pas toujours nettement formulé, surtout dans l'enseignement primaire, il est devenu par la suite plus aisé de déterminer avec la mise en place progressive de structures éducatives stables, uniformes et de plus en plus diversifiées : le manuel et les publications qui gravitent autour de lui (livre ou guide pour le maître, recueils de documents, cahiers ou fichiers d'exercices, lexiques, recueils*

[160] Stray C. (1993), *"Quia nominor leo : vers une sociologie historique du manuel»*, Histoire de l'éducation, n°58 p.76
[161] Stray C. (1993), *"Quia nominor leo : vers une sociologie historique du manuel»*, Histoire de l'éducation, n°58 p.73

d'activités) se rapprochent alors toujours à une discipline, à un niveau, à une classe, voire à une section et ils se réfèrent à un programme précis. Le manuel présente alors à l'élève un contenu de ce programme, selon une progression clairement définie, et sous la forme de leçons ou séquences. Ces ouvrages sont toujours conçus pour un usage à la fois collectif (en classe, sous la direction de l'enseignant) et individuel (à la maison)[162].»

Cette définition est similaire à celle de la définition de « livre de texte », élaborée par le MIUR. Elle est cependant plus complète. Elle précise le circuit de communication didactique dans lequel le manuel se situe : *« Jakobson conçoit la communication comme un transfert d'information* [163]*»*

Rappelons que « son fameux schéma » montre « *la circulation d'un message entre un émetteur et un récepteur, via un canal, au moyen d'un code*[164].»

Schéma n° 12 – Schéma de la transposition du langage de Jakobson.

	référentiel	
	contexte	
emotive	poétique	conative
destinateur	massage	destinataire
	phatique	
	canal	

Pour notre thèse, nous pouvons dire que le référentiel est les conditions sociales, la vision de la langue et de la culture française, de la France et des français. Les

[162] Choppin A., *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, Hachettes éducation, 1992.p.15-17.
[163] Cuq J-P.; Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde; CLE International, 2003. p.47
[164] Idem

émetteurs des manuels sont les éditeurs, les concepteurs, les rédacteurs, les illustrateurs, les metteurs en pages, les imprimeurs, les évaluateurs, les traducteurs, les directeurs de collection, les adaptateurs… En quelques mots, ce sont tous ceux qui participent à l'élaboration du manuel. Ils font circuler un message comme par exemple un discours, un texte, une image, une photo, une théorie d'enseignement/apprentissage sur un point particulier comme le verbe être par exemple), aux récepteurs, appelés aussi destinataires, qui sont l'apprenant, le professeur et les parents. Si le MIUR parle de relation professeur/étudiants, Choppin quand à lui englobe cette relation au sein d'un groupe : « la classe ». Les destinataires du manuel sont ainsi spécifiés. Ce sont les personnes auxquelles l'ouvrage est destiné. Le message en question circule à travers un canal (l'écrit/le manuel) et si le MIUR dit que le manuel est le « canal » de la communication didactique, A.Choppin ajoute que c'est un « support écrit ». Le message circule au moyen d'un code tel que la langue utilisée dans la globalité du manuel, la langue utilisée dans les consignes, la langue utilisée dans les modes d'emploi, l'utilisation d'une autre langue ou encore le type de langue. Le but de notre thèse est de décoder les manuels scolaires de français langue non maternelle. Nous nous intéresserons donc aux messages transmis par les auteurs dans les manuels ? A travers quel(s) code(s) l'éditeur fait-t-il passer son message ? Quelles représentations socio-culturelles imprègnent de ces manuels ?

Choppin ajoute que le manuel traite de l' « enseignement d'une discipline ». En ce qui nous concerne, il s'agit du français langue non maternelle, à « un niveau » bien déterminé. Nous parlerons en effet des classes de « prima » et de « quinta » ; au reste, le manuel fait référence « à un programme précis » (nous le vérifierons plus tard) en fonction d'une « progression définie », que nous allons définir dans notre analyse « sous forme de leçons ou séquences » (ceci aussi nous allons le vérifier au cours de notre analyse). De plus, le manuel n'est jamais seul, il est accompagné de « publications qui gravitent autour de lui ». Lorsque nous entrerons dans l'analyse des manuels, nous ferons la liste de ces publications.

Par la suite, A.Choppin (1992 : p.15-17) différencie le manuel des « outils de référence ». Cette catégorie comprend :

> « *Des dictionnaires, des atlas, des précis, des mémentos, des recueils de documents textuels*

> *ou iconographiques. La destination de ces publications n'est pas toujours exclusivement scolaire et elle n'est généralement pas explicitée*. (…) »

Nous retrouvons ici les « livres de textes », dont nous avons parlé plus haut, mais nous notons que ces « outils de référence » semblent être les « autres textes », « les instruments didactiques alternatifs » que le MIUR conseille d'intégrer au programme pour « enrichir » les « livres de textes » (voir la définition du MIUR …)

La définition du manuel de Choppin est identique à celle du décret-loi n°85-862 du 8 Août 1985 :

> *« Sont considérés comme livres scolaires (…) les manuels, ainsi que les cahiers d'exercices (…) utilisé dans le cadre de l'enseignement de quelque niveau qu'il soit et conçus pour répondre à un programme préalablement défini ou agrégée par le Ministère de l'Education nationale (…). La classe ou le niveau d'enseignement doit être imprimé sur la couverture ou la page de titre de l'ouvrage ».*

On y retrouve la similitude livre de texte/manuel, les fameuses « publications qui gravitent autour » du manuel selon Choppin, l'importance du niveau d'enseignement qui doit être spécifié sur la page de couverture de chaque manuel.

Nous pouvons donc affirmer que cette définition est à la base de notre recherche étant donné que nous considérons comme objet d'étude les manuels, cahiers d'exercices et guides pour les enseignants qui les accompagnent.

Les manuels scolaires sont porteurs de contenus supplémentaires, Choppin (1993 : p.5) les détermine ainsi : « *les manuels scolaires ne sont pas seulement des outils pédagogiques : ce sont aussi les produits de groupes sociaux qui cherchent à travers eux, à perpétuer leurs identités, leurs valeurs, leurs traditions, leurs*

cultures »[165]. Ce sont ces messages que nous allons essayer d'analyser dans notre thèse qui a pour sujet l'analyse des manuels scolaires de français non maternelle en Italie.

[165] Choppin Alain. « Introduction ». In: Histoire de l'éducation, N. 58, 1993. *Manuels scolaires, États et sociétés*. XIXe - XXe siècles. pp. 5-7.

3. *Troisième Chapitre*

Un Objet construit

3.1. Les Editeurs

3.2. Conclusion

Rappelons que le manuel est « un ensemble de feuilles imprimées formant un volume »[166], un « objet fabriqué, un produit industriel et commercial »[167]. Nous nous poserons alors la question suivante : Que proposent les maisons d'éditions aux lycées en ce qui concerne l'enseignement du français ?

3.1. Les éditeurs

La conception d'un manuel selon François-Marie Gerard, et Xavier Roegiers est « *définie comme le processus d'élaboration d'un manuscrit allant de l'acte intellectuel qui prévaut à la rédaction jusqu'à la rédaction elle-même* » ; elle prend en compte la lecture des programmes scolaires, l'élaboration du contenu du manuel, les essais de chapitres, le choix des textes ou des images, la mise en page, la rédaction du manuscrit, les traductions, l'impression, etc… Qui sont les intervenants au cours de ce processus ? Nous étudierons dans ce chapitre et dans les chapitre 5 et 6 les intervenants qui nous semblent les plus importants au cours du processus d'élaboration du manuel, à savoir surtout l'éditeur et l'auteur (voir les chapitres 5 et 6).

Le mot éditeur désigne indifféremment la maison d'édition, son directeur ou son responsable éditorial. L'Alliance internationale des éditeurs indépendants le définit comme « *le chef d'orchestre de l'ensemble des interventions qui ont lieu au cours de l'élaboration d'un manuel* ». C'est lui qui dirige les différents participants à la conception du manuel scolaire.

« *La fonction éditoriale recouvre traditionnellement des tâches liées à la conception du manuel, à sa fabrication, à son financement et à sa diffusion. Cette fonction est donc clairement au cœur du processus d'élaboration globale du manuel scolaire. Sa responsabilité est assurée par un éditeur, qu'il s'agisse d'une maison d'édition privée, d'une maison d'édition publique, d'un service éditorial intégré dans un ministère ou encore d'un institut pédagogique.* » Si la fonction éditoriale prend en considération la conception et la fabrication du manuel, alors le monde éditorial fait partie de notre analyse sur les manuels scolaires de français non maternelle.

166 Choppin A., *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, Hachette éducation, 1992.p.18
167 Idem

Cependant, avant de passer à notre corpus et à notre analyse de manuels, nous allons examiner l'offre des manuels scolaires de français en fonction des maisons d'édition. Pour cela, nous avons choisi de prendre en considération seulement les manuels de français pour le second cycle. Nous avons étudié la période d'après 2000, période où les niveaux scolaires sont un peu plus encadrés selon le CECR, par rapport à l'Unité Italienne ou le fascisme, et nous avons élaboré la liste suivante : Minerva scuola de Mondadori Education, Cideb Black Cat, Valmartina, Lang édition, Il Capitello, Garzanti scuola, Petrini, Hoepli et Zanichelli.

3.1.1. Minerva Scuola (Mondadori Education)

Cette maison d'édition fait paraître les manuels :

- *Imaginaires* de Adeline De Colle et Bianca Lotito (Littérature française : histoire, genres, textes et images).
- *Découvertes* de Maria Pia Canulli, Martine Pelon et Maria Cristina Luvié (volume 1 et 2)
- *Caméscope* de Maria Pia Canulli (deux volumes)
- *Paroles d'ados* de Marcella Di Giura (Volume 1 et 2)
- *C'est Nikel !* de Maria Pia Canulli, Maria Cristina Luvié et Martine Pelon 2010 (volume 1 et 2 ; volume unique abrégé)

C'est dans l'air de Lidia Parodi, Marina Vallacco 2011 (Voloume 1, volume zéro faute et volume 2)

C'est dans la poche de Maria Pia Canulli 2012 (volume 1 et 2 + carnet de vacances)

A la perfection. Epreuve d'évaluation finale de Stéphanie Paquet 2012 (Pour le BAC)

Il s'agit de manuels destinés aux classes de « prima » du lycée. Nous avons vu que Minerva est spécialisé dans les manuels de « prima » et non de « quinta », parce que Minerva élabore aussi les manuels des collèges et des écoles hôtelières, des écoles du tourisme et écoles commerciales. Nous ne les avons pas listés ici, car ils débordent de notre sujet d'étude. On note toutefois huit titres de manuels différents. C'est un large éventail de choix possibles pour les établissements scolaires. Chaque manuel est élaboré par un à trois auteurs. Certains d'entre eux sont auteurs de plusieurs manuels, comme par exemple Maria Pia Canulli.

3.1.2. Cideb Black Cat

Voici les manuels de la maison d'édition :
- *À vrai dire... pas à pas* 2012 de R. Boutégège (deux volumes)
- *À vrai dire...* de R. Boutégège (deux volumes)
- *Francofolie express* de R. Boutégège
- *Francofolie 1-2* de R. Boutégège, F. Brunin
- *Champion* d'A. Monnerie-Goarin, É. Siréjols, R. Assini (deux volumes)
- *Littérama Clefs de lecture* / *Littérama Moyen-Âge – XVIIIe* /*Littérama XIXe* /*Littérama XXe* de L. Parodi, M. Vallacco (trois volumes + clefs de lectures)

Cette maison d'édition produit des manuels couvrant toute la période du lycée, de la « prima » à la « quinta ». Elle traite aussi des arguments de civilisation et de lecture, mais sa spécialité reste les lycées ce qui rentre totalement dans notre sujet. Ici, on note six titres de manuels différents. Les auteurs sont seuls ou bien au nombre de deux ou trois à participer à l'élaboration du manuel. L'auteur qui participe à la création de plusieurs manuels est R.Boutégège.

3.1.3. Valmartina

Voici les manuels de la maison d'édition *Valmartina :*
- *Écritures… Édition Digitale PLUS* 2012 de G.F. Bonini, M-C. Jamet, P. Bachas, E. Vicari (deux volumes)
- *Écritures… Les Incontournables* (2012) de G.F. Bonini, M-C. Jamet, P. Bachas, E. Vicari (littérature française du second cycle)
- *Écritures…* (2012) de G.F. Bonini, M-C. Jamet, P. Bachas, E. Vicari (deux volumes)
- *Kaléidoscope* de G.F. Bonini, M-C. Jamet (trois volumes)
- *Littérature et civilisation françaises* de G.F. Bonini, M-C. Jamet

Il s'agit de manuels pour les classes de "quinta» du lycée. Même si cet éditeur traite aussi des sujets de civilisation, sa spécialité est la littérature, ainsi que les programmes de « quinta » des lycées. *Valmartina* propose cinq titres de manuels différents pour lesquels les auteurs participant sont au nombre de deux ou de quatre. Lorsque l'on traite les manuels de « quinta » on remarque l'augmentation de

la participation du nombre d'auteurs. Ainsi, il n'y a plus de volumes ayant un seul auteur. Cependant, ce sont les mêmes auteurs qui participent à l'élaboration des différents types d'écritures… ; Deux d'entre eux (Bonini et Jamet) participent aussi à la création des manuels de *Kaléidoscope* et *Littérature et civilisation française*.

3.1.4. Lang Edition

Voici les manuels de cette maison d'édition :

- *DIAPASON DUO, Méthode de français* de Westhpal et Bellano.
- *DIAPASON ORANGE*. *Con Portfolio (1).* Westphal Bertrand et Bellano Grazia
- *DIAPASON ORANGE*. *Con Lectures de spécialité*. (2) Westphal Bertrand - Bellano Grazia
- *BONNE IDEE*. *Langue, civilisation et énigmes*. De Bruneri Rossella et Guibert Cécile
- *DECRYPTEZ LA FRANCE*. De Esposito et Duport Patricia
- *PALMARES*. De Bellano Grazia et Ghezzi Patrizia
- *PALMARES EN POCHE*. de Grazia Bellano et Patricia Ghezzi
- *PALMARES EN POCHE TECHNO*. Ediz. Interactive de Bellano et Ghezzi
- *MULTIPALMARES* de Bellano et Ghezzi

Sur une offre de neuf manuels, deux d'entre eux traitent de la civilisation (*Bonne Idée* et *Décryptez la France*). Lang Edition propose des manuels pour les classes de « prima ». Les auteurs qui participent à la création des manuels sont au nombre de deux par manuel. Bellano et Graziano ont travaillé sur les manuels de Palmarès et Bellano a aussi collaborer à la création de Diapason avec Westphal Bertrand. Lang Edition propose aussi des manuels pour la préparation au DELF(comme Cideb Black Cat). Cependant, le DELF ne fais pas partie du programme scolaire. Il s'agit d'une « option » que certains établissements proposent comme « projet » aux étudiants et à leurs familles. Les étudiants doivent ainsi payer les heures qu'ils vont dédier au DELF. Une partie de cette somme sera versée à l'enseignant formé pour enseigner le DELF. Nous parlons ici par expérience. Ne faisant pas partie du programme, ces manuels ne font partie de notre étude sur les manuels scolaire non maternelle.

3.1.5. Il Capitello

Voici les manuels de cette maison d'édition :

- *BIEN SÛR! Méthode de langue et civilisation françaises* Coédition Éditions Ducroz - Gruppo editoriale il capitello P. Sapone - A. Simeone

- *GÉNIAL Méthode de langue et civilisation françaises*, Coédition Éditions Ducroz - Gruppo editoriale il capitello P. Sapone - A. Simeone

-UN, DEUX, TROIS... ACTION! Il libro interattivo per il francese, Coédition Éditions Ducroz - Gruppo editoriale il capitello *de* E. De Gennaro avec la collaboration de D. Millet et C. Bresson.

- *FORUM NOUVELLE ÉDITION Parcours de langue et civilisation pour le développement des compétences langagières*, Coédition Éditions Ducroz - Gruppo editoriale il capitello de E. De Gennaro.

ALEX ET LES AUTRES - Édition express. Cours intégré de langue française, Coédition Éditions Ducroz - Gruppo editoriale il capitello de E. De Gennaro avec la collaboration de C. Bresson.

ALEX ET LES AUTRES Cours intégré de langue française, Coédition Éditions Ducroz - Gruppo editoriale il capitello de E. De Gennaro avec la collaboration de C. Bresson.

Il Capitello propose six manuels aux classes de « prima ». Ici aussi, l'on passe de un à deux auteurs, sachant que l'auteur qui participe à plusieurs manuels est E.De Gennaro. Il Capitello traite surtout les manuels pour les écoles hôtelières.

3.1.6. Garzanti scuola

- *Quartier libre* de M. Bosquet, M.M. Sallès, Y. Rennes, M.F. Vignaud (deux volumes)

C'est un manuel pour les classes de « prima ». Garzanti est plus orienté vers les vocabulaires. Il a aussi fait deux volumes de manuels pour les collèges. Mais dans le cadre de notre étude, seul *Quartier libre* nous intéresse. Il y a donc un seul titre de manuel, puisque nous l'avons vu, ce n'est pas là la spécialité de Garzanti scuola. Quatre auteurs participent à l'élaboration de ce manuel.

3.1.7. Petrini

Petrini est en général plus orientée vers les collèges que les lycées. Nous avons cependant relevé que l'unique livre destiné aux lycées n'est pas un manuel mais :
L'ESSENTIEL • Pour l'épreuve de littérature française Préparation au BAC de G.F. Bonini, M-C. Jamet
Etrangement on retrouve deux auteurs déjà connu pour Valmartina Bonini et Jamet. Après avoir recherché la maison mère d'édition, on constate que Petrini, Valmartina, Garzanti scuola et Cideb Black Cat font partie de De Agostini édition. Se font-ils concurrence l'un à l'autre alors qu'ils ont la même source ? Nous répondrons à cette question dans notre conclusion sur les offres des différentes maisons d'édition.

3.1.8. Hoepli

Voici les manuels de cette maison d'édition :

- *Planche à voile* D.A. Agostini, V. Bencini, H. Bevort, Méthode de langue et civilisation françaises (trois volumes)
- *Regards* de Susanna Longo, Marie.Claude Chastant, Histoire et anthologie de la littérature d'expression française (trois volumes +clefs d'analyses)
- *Textes et prétextes* de Mina Petermann, Anna Maria Torri Une approche des textes littéraires

Ici, nous avons trois titres de manuels différents où les auteurs sont au nombre de deux à trois. On souligne la présence d'auteurs différents pour chaque manuel. Il n'y a pas d'auteur ayant participé à l'élaboration de plusieurs manuels.

3.1.9. Zanichelli

Zanichelli est orienté plutôt en directions des grammaires et des dictionnaires, cependant deux volumes importants pour les lycées sont à noter :

- *BON PLAN* pour apprendre à utiliser activement la langue française de Lisa Beneventi

- *ÉCLAT*. Cours multimédia de Français pour les élèves italiens de Lisa Beneventi

A la conception de ces deux volumes, il n'y a qu'un seul auteur (Beneventi). Rappelons qu'il s'agit de manuel de « prima », ce qui explique pourquoi il n'y a qu'un seul auteur.

3.2. Conclusion

Les cinq premiers éditeurs observés (Minerva scuola, Cideb Black Cat, Valmartina, Lang Edition et il Capitello) offrent un choix plus vaste que les autres. Ceci parce que chacun d'entre eux possède sa « spécialité », ce qui explique que Valmartina, Cideb Black Cat ou Pertini fassent partie de De Agostini ; par exemple Minerva scuola est plus centrée sur les manuels de « prima » de même que Lang Edition et il Capitello, alors que Valmartina est plus orientée vers les manuels de « quinta » ou encore Petrini, qui comme nous l'avons dit, s'occupe des collèges et pas tellement des lycées. Grazanti scuola prend en charge la création des dictionnaires comme Zanichelli. Cependant Zanichelli fabrique aussi des grammaires.

Au total, sur une offre de 41 manuels, nous distinguons 31 manuels pour les classes de « prima » contre 10 manuels pour les classes de « quinta ». Il y a donc plus de choix pour les classes de « prima » que pour les classes de « quinta ». Cette forte différence quantitative souligne la différence qui existe entre ces deux niveaux. Pourquoi y-a-t-il un éventail de choix plus large pour les classes de « prima » ? Est-ce parce qu'il y a plus d'apprenants de français non maternelle en « prima » ? A la participation de la création des manuels de « quinta » les auteurs sont plus nombreux, pourquoi ? Ont-ils tous le même rôle ? Nous allons répondre à ces questions dans les chapitres suivant.

Entre autre, nous avons jusqu'à présent comparé l'offre des éditeurs nationaux italiens. De cette liste que les éditeurs proposent aux lycées italiens, quels sont ceux que les professeurs vont retenir pour les classes de « prima » et de « quinta » que nous avons observées ? Les établissements utilisent-ils à des manuels d'édition nationale uniquement ou bien certains d'entre eux usent-ils aussi

des manuels d'édition étrangère ? S'ils utilisent des éditions étrangères, lesquels ? Existe-t-il une différence entre manuels nationaux et manuels étrangers ?

Pour répondre à ces questions, nous avons choisi d'analyser les lycées de la région Latium d'Italie. Nous aurions pu considérer toutes les régions d'Italie, mais cela aurait été un énorme travail. Cette étude nous semble assez représentative des lycées Italiens. L'analyse d'une autre région afin de comparer les situations pourrait faire l'objet d'une autre recherche.

4. *Quatrième Chapitre*

Objet de notre étude

4.1. Corpus

4.2. Fiches signalétiques

4.3. Matériel complémentaire

4.1. Notre Corpus

Notre travail n'est donc pas orienté sur la totalité du territoire italien, mais il se limite à la capitale italienne (Rome) et à sa région (Latium). Nous étions tout d'abord désireux de connaître le fonctionnement du système enseignement/apprentissage du français dans la capitale, un peu parce que nous avons volontairement suivi le stéréotype qui relie la capitale à son pays. Nous avons ainsi considéré Rome comme synonyme d'Italie. De plus, notre vécu et nos expériences sur le territoire du Latium nous ont permis de nous procurer les contacts nécessaires avec les établissements scolaires, les enseignants, les responsables des bibliothèques et les représentants des maisons d'éditions.

De tous les lycées de la région Latium, nous en avons retenus 10 pour étudier la situations des lycées italien au niveau des manuels scolaires du français non maternelle: les lycées Istituto Statale Enrico Mattei (Cerveteri en province de Rome) ; Leonardo da Vinci (Maccarese en Provence de Fiumicino) ; Sacre Cuore di Gesù (Rome) ; I. Vian (Bracciano province de Rome); M. Buratti (Viterbo); Fratelli Maccari (Frosinone); L'Istituto d'Istruzione Superiore R. Cartesio (Olevano Romano province de Rome), Istituto Statale G. Caetani (rome); Hemingway (Civitavecchia) et le lycée Cisterna (Istituto di Istruzioni Superiori dei licei "Massimiliano Ramadù» – Cisterna di latina). Nous avons essayé de retracer une réalité italienne, au travers de ces établissements scolaires. Voici le corpus que nous avons obtenu :

Tableau n° 46 - Liste des manuels analysés

Lycée	**Classe de « Prima »**	**Classe de « quinta »**
E. Mattei	A vrai dire (Vol.1)	Kaléidoscope (Vol.c) / Ecritures (Vol.2)
L. Da Vinci	A vrai dire (Vol.1)	Ecritures (Vol.2)
M. Buratti	A vrai dire (Vol.1)	Beaubourg (Vol.2)
I. Vian	Palmarès en poche (Vol.1)	Rive Gauche (vol.2)
Sacre Cuore	Nuovo Taxi (Vol.1)	Kaléidoscope (Vol.c) / Ecritures (Vol.2)

Fratelli Maccari	A vrai dire (Vol.1)	Kaléidoscope (Vol.c)
Cisterna	Palmares en poche (Vol.1)	Kaléidoscope (Vol.c)
G.Caetani	Palmarès en poche (Vol.1)	Beaubourg (Vol.2)
R. Cartesio	Palmarès en poche (Vol.1)	Kaléidoscope (Vol.c)
E. Hemingway	Alex et les autres (Vol.1)	Ecritures (Vol.2)

Pour les manuels des classes de « prima » nous constatons :

- Sur dix établissements analysés*, A vrai dire* est présent dans quatre. En réalité, si nous prenons tous les lycées italiens du Latium, y compris les nouvelles filières linguistiques qui ont débutée en 2010, Le manuel le plus fréquent est *A vrai dire*. C'est lui qui est à la première place dans le classement des manuels les plus utilisés. Cette année[168] cependant, nous constatons qu'il laisse place à *A vrai dire pas à pas*.
- Quatre établissements utilisent *Palmarès en poche*.
- Deux établissements utilisent un autre manuel.
- Parmi les autres nous retrouvons *Alex et les autres* qui dans la réalité, sur l'ensemble de tous les établissements du Latium, a autant d'occurrences que *Palmarès en poche*. C'est pourquoi nous avons choisi de présenter et d'analyser ce manuel plutôt d'un autre.
- Parmi les autres, nous retrouvons aussi, *Le nouveau taxi*, *Multipalmares*, *A vrai dire pas à pas*, *Francofolies, c'est Nikel !, Bon plan, Eclat*…Dans le but de comparer un manuel d'édition italienne et un manuel d'édition française, nous avons choisi d'analyser *Le nouveau taxi 1*.

Pour les manuels des classes de « quinta » on constate le bilan qui suit :

- Sur dix établissements analysés, cinq d'entre eux utilisent *Kaléidoscope* (en 1999, *Kaléidoscope* était le seul manuel utilisé au lycée E. Mattei, ce manuel a laissé sa place à *Ecritures* depuis deux ans. De même pour le lycée Sacre Cuore, au début de notre recherche, *Kaléidoscope* était le seul manuel utilisé, aujourd'hui, une nouvelle filière a vu le jour et elle utilise *Ecritures*)
- Quatre établissements utilisent *Ecritures* qui petit à petit remplace le manuel Kaléidoscope.

[168] On parle ici de l'année scolaire 2012-2013.

- Deux établissements utilisent *Beaubourg*.
- Et un seul utilise un autre manuel. Parmi les autres, nous retrouvons *Rive gauche* (qui remplace *Beaubourg*), *Imaginaires, Regards*… On note aussi que le nombre de manuels autres que ceux compris pour notre analyse est plus élevé pour les classes de « prima » que pour les classes de « quinta ». Ceci surement parce que l'offre est plus importante pour les classes de « prima » que pour les classes de « quinta ».

Ayant établi notre corpus, nous pouvons dès à présent passer à notre analyse des manuels scolaires de français langue non maternelle.

4.2. Fiches signalétiques

Faisons une petite présentation des manuels analysés. Pour cela, nous avons élaboré deux fiches signalétiques synthétiques, une pour les classes de « prima » et une pour les classes de « quinta ». La fiche signalétique est la carte d'identité d'un manuel ; c'est un document qui fournit les informations nécessaires (titre, auteurs, éditeurs, etc.,…) à la distinction ou à l'identification du manuel.

a) <u>Fiches signalétiques pour les manuels de la première année du lycée</u> :

Nous avons élaboré un tableau synthétique afin de nous aider à comprendre la situation.

Tableau 47 : fiche signalétique « prima »

Titre	**A vrai dire…**	**Palmarès en poche; le français pour découvrir, communiquer, agir.**	**Alex et les autres Edition express**	**le nouveau Taxi 1 : méthode de français**
Auteurs	Régine Boutégère	Grazia Bellano Westphal et Patricia Ghezzi	Enrico de Gennaro	Guy Capelle et Robert Menand
Editeurs	CIDEB éditrice,	Lang édition	Il capitello	Hachette,

	Genova			français langue étrangère
Edition numéro	Première édition	Première édition	Première édition	Première édition
Date de parution	janvier 2010	2010	février 2010	2009
Prix	20,00 euro	20,40 euro	22,25 euro	17,80 euro
Nombre de volumes	1/2	1/2	1/2	1/2
Nombre de pages	143	248	156	144

A la suite de ce tableau, on note que les titres changent, ainsi que les éditeurs. Il s'agit de manuels récents conçu pour l'année de la réforme 2010 concernant les manuels scolaire. (Nous parlerons de cette réforme dans une autre partie).

Le tableau précise qu'à la création de *A Vrai dire* et d'*Alex et les autres* ne participe qu'un seul auteur (Régine Boutégère pour *A vrai dire* et Enrico de Gennaro pour *Alex et les autres*) alors que pour *Palmarès en poche* (Grazia Bellano Westphal et Patricia Ghezzi) et pour *Le Nouveau Taxi* 1 (Guy Capelle et Robert Menand) les auteurs sont au nombre de deux ? Pourquoi ? Quel rôle ont-ils dans la création des manuels ? Sont-ils réellement seuls ? Nous répondrons à ces questions dans le chapitre 5.

Toujours selon ce tableau, nous constatons que trois manuels sont d'édition nationale (*A vrai dire, Alex et les autres et Palmarès en poche*). Seul *le Nouveau Taxi 1* est d'édition étrangère. C'est un manuel de français non maternel crée par une maison d'édition française pour un public étranger. Le manuel le moins cher est étrangement l'édition française : *Le nouveau taxi 1* (17,80 euro), malgré les coûts d'exportation alors que le manuel le plus cher est *Alex et les autres* (22.25 euro). Quant au manuel le plus en vogue (*A Vrai dire*), il a un prix de 20,00 euro.

Palmarès en Poche a plus de pages que les autres manuels (248). Mais cela n'influence pas le prix (20,40 euro ce qui est légèrement plus que *A vrai dire,* qui est le moins cher). *A vrai dire* et *Le Nouveau Taxi* comptent moins de pages que les

autres (143/144). C'est le *Nouveau Taxi* qui est le moins cher. Le nombre de pages n'influence donc pas le coût du manuel.

Quels sont alors les éléments qui influencent le coût du manuel ? Est-ce le matériel complémentaire ? Nous allons le vérifier dans la sous-partie suivante. Que proposent en plus *Palmarès en poche et Alex et les autres* qui ont plus de pages que les autres manuels ? Quelle différence y-t-il entre des manuels d'édition italienne et des manuels d'édition étrangère ? Nous le vérifierons au cours de notre comparaison.

Chaque manuel est conçu en deux volumes comprenant chacun un niveau (1 et 2). Les manuels que nous analysons sont tous des premiers volumes correspondant au niveau 1 d'enseignement-apprentissage. A quoi correspond ce niveau ? Nous répondrons à cette question un peu plus loin.

b) <u>Fiches signalétiques des manuels de la dernière année du lycée</u>

De la même manière que pour les classe de « prima », nous avons choisi d'élaborer un tableau synthétique.

Tableau n° 48 : Fiches signalétiques « quinta »

Titre	**Kaléidoscope. Volume C. Littérature et civilisation, de Napoléon à l'an 2000**	**Ecritures. Volume 2. Anthologie littéraire en langue française du XIXe à nos jours.**	**Beaubourg. Auteurs, textes, genres de la littérature française**	**Rive gauche. Auteurs, textes, genres de la littérature française**
Auteurs	G.F. Bonini et M-C. Jamet	G.F. Bonini et M-C. Jamet, P. Bachas et E. Vicari	M. Bertini, S. Accornero, C. Bongiovanni et L. Giachino	M. Bertini, S. Accornero, C. Bongiovanni et L. Giachino
Editeurs	Valmartina	Valmartina	Einaudi scuola	Einaudi scuola
Edition numéro	IX^{eme}	Première édition	Première édition	Première édition
Date de	2010	Janvier 2009	mars 2002	Février 2004

parution				
Prix	14,90 euro	22,90 euro	25,65 euro le volume (15,39 usé)	35,95 euro
Nombre de volumes	3/3	2/2	2	2
Nombre de pages	416	452	(A) 295 (B) 293	(1) 270 (2) 461

Ici aussi les titres changent, mais sur quatre manuels, nous ne comptons que deux éditeurs (Valmartina et Einaudi scuola). *Rive gauche* est le « fratello », frère de Beaubourg ; conçu par les mêmes auteurs, il nait deux ans après son grand frère dans l'espoir d'être plus synthétique, plus précis. Il coûte plus cher que son aîné. Dans notre cas, le prix varie énormément puisque nous avons choisis de prendre Beaubourg parmi les manuels d'occasion afin de voir si c'est la même chose qu'un manuel neuf, et par conséquent si cela convient pour l'apprentissage du français.

De même, *Ecritures* est le « frère » de Kaléidoscope. Il coûte plus cher que son et il est conçu par les mêmes auteurs. Il faut dire aussi qu'il est plus volumineux que son ainé (452 pages contre 416 pour Kaléidoscope). Ecritures est le seul manuel conçu en fonction de la réforme sur les manuels dont nous parlerons plus tard.

Les auteurs des deux manuels sont donc les mêmes. Cela dit, on note que de deux auteurs pour *Kaléidoscope* on passe à quatre auteurs pour son *Ecritures*. Les auteurs de *Rive gauche* sont au nombre de quatre. Ce sont les même qui participent à la création de *Beaubourg*.

Kaléidoscope compte moins de pages *qu'Ecritures* (ce qui est étrange car Ecritures est censé être plus synthétique. De même Il semblerait que *Rive gauche* ait plus de page que *Beaubourg*. Est-ce réellement le cas. Nous le vérifierons lors de l'analyse des contenus du manuel scolaire de français non maternelle.

On souligne que les manuels de « quinta » sont tous d'édition nationale. Aucun manuel n'est d'édition étrangère. Cela influencera-t-il le contenu, les idées et

les images présentes dans les manuels ? Voici une autre question à laquelle nous allons répondre au cours de notre analyse.

4.3. Matériel complémentaire

« *Le manuel est rarement proposé seul. Gravitent autour de lui de nombreux produits auxiliaires* » (p9) Quels sont ces produits auxiliaires ? Nous avons élaboré deux tableaux récapitulatifs du matériel complémentaire qui accompagne les manuels, un pour les classes de prima et un pour les classes de « quinta ».

Tableau n°49 - Matériel complémentaire pour les manuels de prima

Titre du manuel	Matériel complémentaire
A vrai dire…	➢ Le cahier d'exercice qui propose des activités complémentaires. ➢ Le CD audio qui reproduit les dialogues d'ouverture de chaque unité et propose des exercices d'écoute. ➢ Le livre du professeur qui aide à la préparation et à la gestion des leçons ; il comprend des tests d'entrée et des évaluations pour chaque unité, mais aussi des activités de compréhension et de production écrite et orale. ➢ Le CD-Test (unique pour les deux volumes) permet à l'enseignant de préparer des devoirs en classe de manière simple et personnalisée. C'est un outil qui propose des exercices supplémentaires. ➢ Le Civi-digitale interactif sur la civilisation de la France et de la Francophonie accompagne

	les cours. ➢ Le TBI-Leçon (pour le tableau blanc interactif de l'enseignant) sont des leçons interactives pensées pour le tableau blanc interactif.
Palmarès en poche	➢ Multi-ROM ➢ Le cahier d'exercices ➢ Mots en piste ; fiches lexicales illustrées ➢ Le livre du professeur ➢ 6 CD audio pour la classe ➢ DVD palmarès (pour la classe) ➢ Livre des tests (pour la classe) ➢ Fiches de révision (sur Internet) ➢ Fiches exos défi (sur Internet) ➢ Fiches défi DELF (sur Internet) ➢ *Mon métier d'élève* (fiches sur Internet qui aident l'apprenant à réfléchir sur ses propres aptitudes). ➢ Cahier du cinéma (option)
Alex et les autres	➢ Cahier d'exercices ➢ CD étudiant ➢ Le livre du professeur ➢ Une clé USB pour le matériel didactique multimédia disponible pour le professeur
Le nouveau taxi 1	➢ Le cahier d'exercice qui propose des activités complémentaires. ➢ 2 CD audio pour la classe. ➢ Le guide pédagogique du professeur qui aide à la préparation et à la gestion des leçons. ➢ Le DVD-ROM ➢ Le Civi-digitale interactif sur la civilisation de

	la France et de la Francophonie accompagne les cours.

Alex et les autres possède quatre éléments complémentaires contre cinq pour *Le nouveau Taxi,* six pour *A vrai dire* et douze pour *Palmarès en poche*. *Alex et les autres* est le manuel qui possède moins de matériel complémentaire que les autres manuels. *Palmarès en poche* en possède le plus. Pourquoi cette différence ? Est-ce que certains matériaux complémentaires de certains manuels sont inclus directement dans d'autres manuels ? La réponse à cette question sera apportée au cours de notre analyse sur les manuels de français langue non maternelle.

Les quatre manuels possèdent les mêmes matériaux complémentaires suivants : le cahier d'exercice qui propose des activités complémentaires, le CD audio pour la classe ou pour l'étudiant ainsi, que le livre ou guide du professeur. Il s'agit donc d'un matériel de base.

Alex et les autres ne possède pas de DVD-ROM : le DVD est remplacé par une clé USB.

A vrai dire est le seul manuel qui comprend le TBI-Leçon, l'instrument plus moderne, mais malheureusement, il n'est pas utilisé par les enseignants que nous avons rencontrés, par manque de matériel et de formation. Avec *Le nouveau Taxi 1*, il possède un civi-digital qui offre quelques notions de civilisation. *A vrai dire* possède aussi un CD-Test semblable au livre de test que propose *Palmarès en poche*.

Le point positif du *Nouveau Taxi 1* (outre son civi-digital, déjà évoqué) est le DVD-ROM. *Palmarès en poche* propose lui aussi un DVD pour la classe.

Le point positif d'*Alex et les autres* est la clé USB comprenant du matériel didactique multimédia.

Nous avons vu que *Palmarès en poche* offre plus de matériel que les autres. Est-ce un point positif ? Par exemple il offre en plus *Mots en Piste* (des fiches lexicales illustrés), un cahier du cinéma, des fiches DELF, des fiches exos, des fiches de révisions…il est vrai que certains d'entre eux sont disponibles sur Internet (fiches DELF, fiches exos…), ce qui allège le poids du manuel et de son matériel. Mais on se demande si tout ce matériel est pour autant nécessaire. C'est une bonne chose d'avoir à sa disposition un *Cahier du cinéma*, encore faut-il l'utiliser. Nous

avons constaté lors de notre observation de certaines classes que bien souvent ce matériel complémentaire reste à la maison.

Etudions maintenant les manuels de la dernière année du lycée

Tableau n°50 - Matériel complémentaire pour les manuels de « quinta »

Titre du manuel	Matériel complémentaire
Kaléidoscope	➢ Cassettes ➢ Guide pour l'enseignant
Ecritures	➢ Audio CD-ROM ➢ Guide pour l'enseignant
Beaubourg	➢ CD Audio ➢ Livre du professeur ➢ 10 modules historique-littéraires (analyse de chaque texte, approfondissement, présentation des auteurs…) ➢ Des outils qui permettent de préparer le BAC et des éléments de narration
Rive gauche	➢ Livre du professeur ➢ 10 modules historique-littéraires (analyse de chaque texte, approfondissement, présentation des auteurs…)

Tous possèdent le guide ou livre du professeur. En général, il y a deux matériaux complémentaires par manuel. Seul *Beaubourg* en a quatre.

Le matériel complémentaire de *Rive gauche* est plus restreint que celui de son grand frère mais aussi que celui des autres manuels de « quinta ». Il ne

possède que deux matériaux complémentaires. En effet, il n'a pas la partie audio qui devrait être fondamentale pour l'aide à l'oral. Le point positif de l'édition Enaudi (Beaubourg et Rive Gauche) se trouve dans les dix modules historique-littéraires. Avoir des fiches qui complètent et approfondissent des textes ou des auteurs est intéressant pour l'enseignant comme pour l'apprenant. Cela permet à l'enseignant d'approfondir ces cours et à l'apprenant d'acquérir une certaine autonomie d'enseignement-apprentissage.

Le point négatif de Kaléidoscope est que ce manuel possède encore la cassette (matériel disons un peu plus ancien) alors que Ecritures lui, possède le CD ROM. Il est donc plus moderne que son grand frère.

Les manuels de « quinta » possèdent beaucoup moins de matériel complémentaire que les classes de « prima ». Ceci est une illustration de la différence qui existe entre ces deux niveaux et que nous avons soulignée dans notre première partie.

Nombreuses sont les questions qui restent en suspens à la fin des quatre premiers chapitres de notre deuxième partie sur l'analyse des manuels de français langue non maternelle. Nous essaierons tant bien que mal d'apporter une réponse à chacune d'entre elles au cours de notre étude qui commence dès le chapitre suivant.

5. *Cinquième Chapitre*

La Macrostructure des manuels de « prima »

5.1. La grille d'analyse

5.2. Le titre et le sous-titre

5.3. La page de couverture

5.4. Les auteurs

5.5. Le type de matériel

5.6. Le contenu iconographique

5.7. La structure du manuel

5.8. Le choix du public

La macrostructure est l' « ensemble des structures essentielles »[169] du manuel scolaire que nous analysons ; « on appellera macrostructure l'ensemble des entrées ordonnées toujours soumises à une lecture verticale partielle lors du repérage de l'objet du message »[170]. Quelles sont ces « entrées » qui nous permettent de repérer au plus vite « l'objet du message » dont parle Rey-Debove ? Dumortier nous donne alors sa propre définition de la macrostructure, que nous allons retenir ici :

« Par macrostructure, je désigne l'organisation d'ensemble du manuel ou du corps polycopié, celle que manifeste la table des matières et qui procède des concepts fondamentaux [171]».

Par macrostructure du manuel, on entend sa structure dans son ensemble, celle qui prend en considération le titre du manuel, sa page de couverture, mais aussi « la table des matières », à savoir le nombre de chapitres ou d'unités que comprend le manuel ? La question est aussi de savoir si le manuel contient des images ou des photos ? Mais aussi de savoir si ces images sont réelles ou non ? le manuel possède-t-il un index, des mémentos, un lexique … ? Il s'agit de vérifier comment est structuré le manuel dans son « ensemble » avant de passer à l'analyse d'une unité. C'est ce que nous allons essayer de faire dans cette partie, intitulée « macrostructure ».

Pour commencer ce premier travail d'analyse, il est nécessaire d'observer, d'étudier et de prendre si nécessaire des éléments tirés de grilles d'analyse de manuels élaborées par des différents auteurs dans le but de mettre en place notre grille d'analyse qui nous servira de base pour notre étude.

[169] www.larousse.fr

[170] (J.REY-DEBOVE, 1971 : p.21)

[171] DUMORTIER J-L. *Lisibilité du discours didactique : Réflexion sur la compréhension en lecture des différents écrits disciplinaires*.

5.1. La grille d'analyse

Nous avons pris une série de grilles d'analyse que nous avons observées et analysées afin de créer notre propre grille d'analyse. L'échantillon se compose des grilles de J.Courtillon (1987), J.M. Duchot (1984), E.Berard (1990), A.Jambin, J.Suso (2001), Maria Cecilia Bertoletti, M.C.Barillaud, P.Dahlet, J.M.Hilgert, S.Justome et V.Orsaud. Nous avons considéré que les quatre premières grilles d'analyse sont trop concentrées sur l'aspect descriptif, sur l'aspect grammatical et sur l'aspect lexical. Entre autres, nous observons l'absence des aspects socio-culturels, politiques et historiques. C'est pourquoi, à la suite de ce bilan, nous avons décidé de ne pas retenir ces quatre premières grilles.

Après une longue réflexion, notre choix se porte sur la grille de J.Suso, de l'Université de Grenade, celle de Maria Cecilia Bertoletti (utilisée dans l'article du *Français dans le monde* n°186), ainsi que la grille élaborée par M.C.Barillaud, P.Dahlet, J.M.Hilgert, S.Justome et V.Orsaud (elle aussi présente dans un autre article du *Français dans le monde* n° 185). En effet, nous avons trouvé ces grilles bien plus complètes que les premières, car l'aspect socio-culturel est pris en compte. Cependant, nous avons voulu approfondir cet aspect grâce aux compétences culturelles de M.Abdallah et L.Porcher[172].

Afin de compléter notre analyse des manuels de FLES, nous avons l'intention d'utiliser les fiches d'évaluation élaborées par le groupe de l'Education Nationale dans *Le manuel Scolaire*, puisque l'idée d'établir des tableaux récapitulatifs concernant les différents aspects et les différents manuels semble être utile à l'établissement d'un bilan final.

Appliquons dans premier un temps la grille sur la macrostructure des manuels de « prima » :

[172] *Education et communication interculturelle*, Presses Universitaires de France, 1996

	A vrai dire...	Palmarès en poche	Alex et les autres	Le nouveau Taxi
Titre	A vrai dire... est original, court et simple. Le fait qu'il soit suivit de trois points de suspension permet d'élargir l'imagination des apprenants	Palmarès en poche. Afin de bien comprendre le titre, nous avons pris la définition de palmarès dans le Petit Larousse compact 2004 : « liste de lauréats », « liste de succès ». Dans notre cas, il s'agit de la liste des étudiants qui réussissent leur année scolaire ou bien de la liste qui permet aux étudiants de réussir leur année. Cette liste se trouve dans la poche de l'apprenant. Elle est donc facile à transporter. Palmarès est bien visible écrit en gros caractère, en noir. Toujours en gros caractère mais cette fois en orange suit en poche. Toujours en orange mais en plus petit caractère suit le sous-titre : Le français pour découvrir, communiquer, agir.	Le titre nous dit que le manuel va parler d'une personne qui s'appelle Alex. Cette personne n'est pas seul puisqu'il y a « les autres » avec lui. Alex est écrit en gros comme pour indiquer qu'il s'agit du protagoniste. Suit Edition express. Ce qui indique que le manuel regroupe plusieurs arguments voir plusieurs niveaux en un seul manuel. On sait aussi qu'il va traiter du français puique en bas on trouve écrit : cours intègré de langue française	Le nouveau Taxi est un titre original, court et simple. Il est suivi d'un sous-titre écrit en plus petit et en blanc : méthode de français qui indique de quoi traite le manuel.
Page de couverture	Colorée, moderne et attractive avec une illustration qui donne quelques aspects culturels de la langue cible tels que la Tour Eiffel, l'art et le raisin (représentation du vin).	Couleur jean, attractive et moderne La poche arrière d'un jean est représentée. C'est un vêtement utilisé par tous les ados ; c'est une façon de se	Blanche, avec le titre et le bas du manuel colorée en violé. Au milieu, les personnages que les apprenants vont surement découvrir.	De couleur orange, moderne et attractive avec une ombre noire qui ressemble à une personne qui tend la main pour demander un taxi (il y a donc un lien entre l'illustration et le titre du

	Ces aspects font ressortir la nature du contenu du manuel (la France : sa langue et sa culture). Il s'agit d'une couverture résistante aux manipulations des différents lecteurs.	rapprocher de ces derniers. Sur la poche, il y a un petit drapeau qui indique la langue qui va être traité dans le manuel : le français. Dans la poche il y a un téléphone portable, moyen de communication utilisé par tous les jeunes (un autre moyen de se rapprocher d'eux) Le titre se trouve sur une feuille (pour représenter la liste) dans la poche. C'est une métaphore qui indique que le manuel, tout comme la liste de réussite, est facile à transporter, il se met directement dans la poche. Il s'agit d'une couverture résistante aux manipulations des différents lecteurs	On sait aussi que c'est le livre 1. Le manuel a donc une suite, un autre niveau.	manuel). Il s'agit d'une couverture résistante aux manipulations des différents lecteurs
Type de matériel	Léger, fascicule à structure souple permettant une exploitation linéaire. Toutes les pages sont numérotées	Léger, facile à manipuler Toutes les pages sont numérotées	Léger et facile à manipuler Toutes les pages sont numérotés.	Léger, fascicule à structure souple permettant une exploitation linéaire. Toutes les pages sont numérotées

Contenu iconographique	• photos • desseins • illustrations • documents fabriqués	• photos • desseins • illustrations • documents fabriqués • BD	• photos • desseins • illustrations • documents fabriqués	• photos • desseins • illustrations • documents fabriqués • Images publicitaires • Extraits de films • Affiches cinématographiques
Structure du manuel	• Un mode d'emploi qui explique en italien la structure du manuel • Les tables des matières où tout est indiqué en français Hormis la partie grammaire • L'unité 0, unité de découverte de la langue et de la culture cible • Six unités de deux leçons chacune (une leçon à dominante orale et une leçon à dominante écrite) + deux pages de civilisation par unité). • Trois pages de matières en français (géométrie, sciences et géographie) • Six pages d'extraits	• Guide visuel qui explique en langue italienne la structure du manuel • Tableau des contenus en langue cible française • Etape 0, étape de découverte de langue et de la culture de langue cible et présentation des personnages que les apprenants vont découvrir dans les dialogues du manuel. • 10 étapes • La France physique • Les départements et les Régions	• Allo studente (explication en langue maternelle de la structure du manuel) • Tableaux des contenus • Les mots de la classe • Parcours 1 composé de 5 unités • Magazine de civilisation • Magazine de lecture • Spécial savoir-faire • Parcours 2 composé de 5 unités • Magazine de civilisation • Magazine de lecture • Spécial savoir-faire • Régions de France • Carte de Paris	• Avant-propos qui remercie et donne en langue cible les objectifs, la méthode et l'organisation du manuel. • Mode d'emploi qui explique en langue cible la structure du livre, de l'unité, de la leçon. • Le tableau des contenus écrit en Langue cible • Une page de leçon 0. • 9 unités de 4 leçons. • Evaluation après les unités 3/6/9. • Vocabulaire thématique • Transcriptions • Mémento grammatical • Alphabet phonétique
	de lectures • Six pages de conjugaison • Une page pour l'alphabet et l'alphabet phonétique • Une page de représentation de la francophonie • Deux pages sur la France géographique et administrative + quatre pages sur Paris, son métro et ses transports • Un index analytique • huit pages de lexique	métropolitaines • La France d'outre-mer : les DROM-COM • Le monde francophone • L'union Européenne • Cahiers d'exercices inclus des bilans et des révisions • Alphabet phonétique et valeur des signes		• Tableau de conjugaison • Lexique multilingue • Carte de la langue française dans le monde • Carte de la France touristique

Cette grille d'analyse est très synthétique, c'est pourquoi nous avons choisi de la reprendre partie par partie et manuel par manuel. Ceci afin d'approfondir chaque conclusion.

5.2. Le Titre

Le titre désigne l'ouvrage dans son ensemble. A la lecture du titre on doit pouvoir imaginer le contenu que l'on va lire. Tout au plus le sous-titre précise en cas de doute. Tous les titres des manuels de « prima » sont en langue cible (français).

A vrai dire…, composé de trois monosyllabes, est un titre court et simple. Avec celui ci, les auteurs veulent dire la vérité sur quelque chose, mais sur quoi ? et quelle vérité ? Cette vérité est sous entendue à l'aide des trois points de suspension qui indiquent non seulement que la phrase est interrompue et qu'elle sous-entend une suite. Cette interruption provoque un effet d'attente et une certaine complexité entre les auteurs et les destinataires du manuel qui sont les élèves et les professeurs. Le sous-titre, méthode de français, précise la langue cible (le français) et indique que ce manuel est une méthode. Ici le mot méthode est utilisé pour indiquer qu'il s'agit du matériel didactique. De quel matériel didactique parle-t-il ? Ceci est précisé à l'aide de l'expression livre de l'élève. Nous savons donc qu'il s'agit uniquement du manuel de l'élève. Il exclut ainsi le livre du professeur ou bien le cahier d'exercices.

Palmarès en poche. C'est un titre un peu plus long, composé de plurisyllabiques (palmarès/poche), un peu plus complexe qu'*A vrai dire* et pas facile à comprendre. En effet, comme nous l'avons dit dans notre grille d'analyse, nous avons pris la définition de palmarès dans le Petit Larousse compact 2004 : « liste de lauréats », « liste de succès ». Etant un manuel scolaire, on imagine qu'il s'agit de la liste des étudiants qui réussissent leur année scolaire ou bien de la liste des contenus qui permettront aux étudiants de réussir leur année. Cette liste se trouve « en poche », soit dans la poche de l'apprenant. Ce manuel va donc donner les bases nécessaires aux apprenants pour réussir facilement leur années scolaire en français. De quel français parle-t-on ? C'est le sous-titre qui nous le précise : le français pour « découvrir, communiquer, agir ». Nous avons là trois verbes à l'infinitif. Selon ce manuel, le français devient ainsi un moyen de découverte. Que vont découvrir ces apprenants ? C'est un moyen de communication. De quelle communication parle-t-on ? C'est aussi un moyen pour agir. Comment peut-on faire agir des apprenants dans une langue ?

En ce qui concerne *Alex et les autres*, le titre nous dit que le manuel va parler d'une personne qui s'appelle Alex. C'est un nom simple, court, un monosyllabique facile à

retenir. A ses côtés, il y a « les autres », qui sont-ils ? ses amis ? sa famille ? On peut supposer qu'il s'agit des gens qui l'entourent dans la vie au quotidien. Ou encore, les « autres » peuvent être les étrangers ? Mais qui sont-ils ? Seul la lecture du manuel pourra nous aider à savoir qui sont ces personnes. *Alex* est écrit en gros caractères, comme pour indiquer qu'il s'agit du protagoniste. Que signifie l'expression « Edition express », qui accompagne le titre du manuel ? Est-ce que cela veut indiquer plusieurs arguments traités par un seul manuel ? Ou bien est-ce que cela signifie qu'il y a plusieurs niveaux en un seul manuel ? Ici aussi, la lecture du manuel donnera la réponse à ces questions. Et de peur que le destinataire n'ait pas compris de quoi on parle, le sous-titre précise : « *cours intégré de langue française* ». Les auteurs confirment ainsi la langue cible du manuel, le français.

Le nouveau Taxi se compose d'un mot transparent et donc facile à comprendre et à retenir « taxi ». Ce taxi est qualifié de nouveau, ce qui nous permet de supposer qu'il y a une ancienne édition qui s'appelle simplement *Taxi* et que cette édition remplace l'ancienne édition. Que signifie le numéro 1 qui suit le titre ? Est-ce le niveau d'étude ? Nous en parlerons plus bas. Le titre est suivi d'un sous-titre écrit en plus petit et en blanc : « *méthode de français* ». Il précise non seulement la langue cible du manuel (français) mais aussi qu'il s'agit d'une méthode. On retrouve ici une expression semblable à celle de *A vrai dire*. Ils sont semblables dans la simplicité et la clarté de leur titre par rapport à *Palmarès en poche* qui plus difficile d'accès. Sont-ils semblables aussi dans leur contenu, tout en sachant que l'un est d'édition italienne, alors que le dernier est d'édition étrangère ? Ou bien se rapprochent-ils des deux autres manuels ? La suite de notre analyse nous permettra de le savoir.

Après le titre, la première chose que voit le destinataire du manuel est la page de couverture. Observons maintenant la page de couverture de chaque manuel

5.3. La page de couverture

5.3.1. A vrai dire

Image 1. *Couverture du manuel « A vrai dire »*

Le nom de l'auteur apparait en haut à gauche du manuel avec les caractères qui ressortent sur un fond noir. Sur un même fond noir avec des caractères toujours blancs, l'éditeur apparait en bas, centré. Le titre, est situé en haut et au centre du manuel, sur un fond blanc (on souligne le contraste des fonds entre titre et auteur). L'auteur joue avec les caractères en inscrivant un titre plus gros, plus visible par rapport au sous-titre. Si le sous-titre porte une neutralité par sa couleur de caractère blanche, le titre est lui plus original, de couleur violette.

Sur un fond bleu ciel, on note des images qui reprennent l'art, avec des formes.Tout d'abord la Tour Eiffel, indique que le manuel réfère à la France. Ensuite, un visage neutre de couleur blanche, comme pour signifier que l'apprenant va découvrir les différents visages de la France ou pour dire aussi que l'apprenant va observer le(s) français. Puis, un verre et une assiette met en avant l'aspect culinaire, la vie quotidienne et les habitudes des français. Une feuille de vigne confirme l'importance du vin en France. L'illustration de la page de couverture est effectuée par une autre

personne (autre que les auteurs du manuel lui-même) ; Ici, c'est Anna et Elena Balbusso qui font la couverture.

Sur ce même fond, le sous-titre dévoile que le manuel est une « méthode » d'une langue qui est le « français ». L'auteur explique aussi que ce manuel est dédié à l'apprenant : c'est le « livre de l'élève ».

Le numéro 1, situé en bas, à droite signifie qu'il s'agit du niveau 1 ; il est accompagné, sur la gauche par CD qui indique que le manuel est accompagné d'un CIVI-DIGITAL.

5.3.2. Alex et les autres

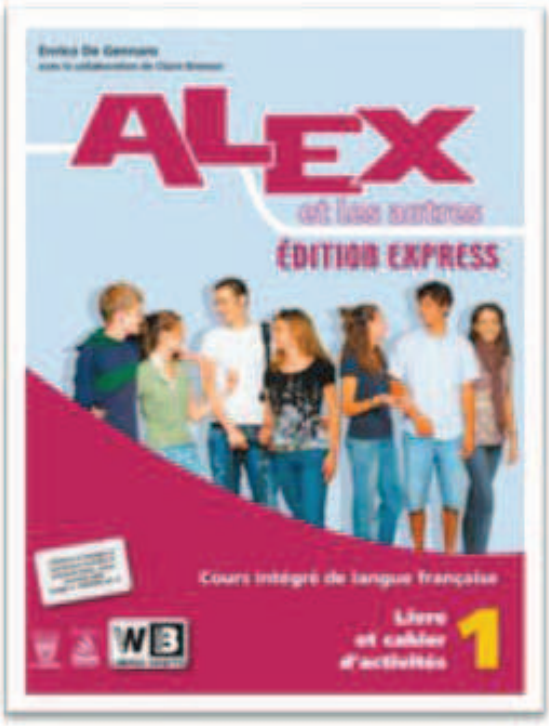


Image 2. *Couverture du manuel « Alex et les autres, édition express »*

Tout comme dans *A vrai dire,* le nom de l'auteur apparait en haut à gauche. Les couleurs de caractère et de fond changent cependant : caractères noirs sur un fond clair.

Le titre est de même couleur que celui *d'A vrai dire*. En gros caractères, apparait le prénom « Alex ». Ce qui signifie que le manuel va parler de ce « Alex ». Mais il ne s'achève pas là. Il se poursuit par « et les autres » en plus petit caractères. Avec « Alex » il y a les autres (ses amis). La différence de caractère indique qu'Alex est le

personnage principal de l'histoire. C'est un « concentré de cours »,une « édition express ».

L'illustration de la page de couverture représente un groupe de jeunes adolescents. La première personne, à gauche, est Alex. Il met sa main sur l'épaule d'une fille. On suppose alors que c'est sa petite amie. Deux groupes se divisent. Un autre couple et leurs amis. Ce sont des ados habillés comme n'importe quels adolescents (jean, tee-shirt…).

Un fond violet en harmonie avec le titre se superpose sur les pieds des personnages. Le sous-titre, en caractères plus petit que le titre, précise que le manuel est un « cours intégral » d'une langue : « la langue française ». En jaune, en bas, à droite le chiffre indique le niveau.

L'éditeur, à la différence de *A vrai dire,* se trouve en bas, à gauche.

5.3.3. Palmarès en poche

Image 3. *Couverture du manuel « Palmarès en poche »*

Ici, nous allons noter uniquement les différences avec les autres manuels. L'éditeur se trouve en haut, à gauche du manuel, sur la même ligne que le nom des auteurs.

L'image intègre le titre et le sous-titre, qui cette fois-ci se trouvent ensemble. Il s'agit d'une poche de jean, dans la poche il y a le manuel. Cette version souligne la définition initiale de manuel qui se tient dans la main. Ce jeu avec la poche est repris par le titre lui-même qui peut se traduire par la réussite en poche, facile d'accès. Le sous-titre indique le but de l'apprentissage du français : « découvrir » une langue et une culture (le français), « communiquer », le téléphone portable est le lien de communication et « agir ». Le drapeau bleu, blanc, rouge est une référence au français. Si la conception graphique de la couverture a été réalisée par le groupe Satiz (Turin), la photo de la couverture a été choisie par le groupe Daboost et Eliferen Fotolia.

Palmarès en poche est le seul manuel qui présente sur sa page de couverture quatre points sur la gauche qui déterminent la progression « souple et efficace », l'accent sur lequel le manuel insiste « grammaire et lexique », les compléments « révision et renforcement » ainsi que l' « extension on-line » et le « Multi-ROM ».

En bas, avec le numéro qui annonce le niveau du manuel, le matériel complémentaire est affiché.

5.3.4. Le nouveau Taxi

Image 4. *Couverture du manuel « Le nouveau taxi »*

Sur un fond orange (couleur vive), apparaît une forme noire qui semble être une personne. Cette personne lève la main comme pour appeler un taxi. Une bulle au fond blanc confirme cette piste. Ce manuel est « nouveau », c'est donc une nouvelle édition par rapport au *Taxi* tout court. Le titre « Taxi » ressort par ses caractères de grande taille et de couleur rouge. Le numéro 1 du niveau est dans le point d'exclamation qui suit le titre. Nous avons l'impression que la personne ou la forme représente l'apprenant qui va prendre un taxi pour découvrir la langue et la culture française.

Le nouveau taxi 1 est l'unique manuel où le niveau du CECR est précisé sur la page de couverture.

Un rond jaune précise la présence du DVD-ROM.

A la différence des autres manuels, l'auteur n'est pas mentionné. Il met au premier plan l'œuvre et l'éditeur.

5.3.5. ***Bilan***

Le choix du titre est important. A l'exception de *Palmarès en poche*, on note des titres courts, simples et originaux, en relation avec les images qui les accompagnent (nous parlerons de l'image dans une des sous-parties suivantes). Les manuels doivent aussi attirer l'attention des apprenants grâce aux couleurs attrayantes et aux graphismes des couvertures. Soulignons la couleur récurrente du fond des manuels d'édition italienne : le bleu, couleur qui représentent la France et les français ; en effet, dans le domaine sportif, les « bleus » ce sont les français. Toutefois les « azzuri » sont italiens. On se demande alors si les auteurs dècident de mettre en valeur la France ou l'Italie.

De plus, *code-coleur.com* précise que « *Le bleu est l'écho de la vie, du voyage et des découvertes au sens propre et figuré (introspection personnelle). Comme l'eau qui désaltère, le bleu a un petit côté rafraîchissant et pur qui permet de retrouver un certain calme intérieur lié aux choses profondes. Le bleu est symbole de vérité, comme l'eau limpide qui ne peut rien cacher* ». Il reprend ainsi le sens de « vérité » d'*A vrai dire* et propose des découvertes comme nous le laisse entendre *Palmarès en poche* avec son sous-titre évoqué auparavant.

Aux côtés du bleu, s'ajoute le violet pour *Alex et les autres* et *A vrai dire*. Toujours selon *code-couleur.com*, « *Le violet est une couleur à double tranchant : étonnement, on l'aime ou on ne l'aime pas. Il semble ne pas y avoir de demi-mesure psychologique la concernant. Pourtant, derrière son allure électrique, le violet est la couleur de la douceur et du rêve. C'est pourquoi d'ailleurs on la raccroche à la mélancolie et à la solitude. Le violet est la couleur par excellence des rêveurs, des personnes spirituelles plutôt que matérielles. Elle a des vertus apaisantes sur les esprits ; elle permet de calmer certaines émotions, de réfréner des colères ou des angoisses… L'une de ses nuances, le mauve, accentue encore plus ce côté rassurant et serein*. » Son côté doux et rêveur se syntonise avec le côté voyage et découverte du bleu.

Seul le manuel d'édition française ne possède pas ces couleurs. En effet, *Le nouveau taxi* est plus moderne et attire beaucoup plus l'attention de par une forme noire sur fond orange. Code-couleur nous dit que « *Cette couleur ne porte pas ce nom pour rien (confère l'orange : le fruit). C'est une couleur tonifiante et piquante qui insuffle partout où elle passe une dose de bonne humeur. On l'associe souvent à la créativité et à la communication, car il est vrai qu'elle est porteuse d'optimisme et d'ouverture d'esprit. Très à la mode durant les années sixties avec le mouvement hippie, mise de côté injustement à la fin du XXe siècle, l'orange recommence à avoir la côte* ! » . Le coté communication a déjà été sous-entendu par le sous-titre de *Palmarès en poche*, cependant le *Nouveau Taxi* reste seul à proposer une sorte « d'optimisme et d'ouverture d'esprit ». Rappelons la présence de la forme noire sur ce fond orange. Code-couleur.com affirme qu'« *En Occident, le noir est associé au deuil, à la tristesse et au désespoir, à la peur et à la mort. Représenté par les tenues des prêtres et des religieuses, il fait également échos à l'autorité, à l'austérité et à la rigueur. Derrière ce côté sombre, le noir offre également un autre visage, associé à l'élégance et à la simplicité. Peut-être justement, car le noir se veut dans un second temps une couleur neutre, qui n'exprime pas à proprement parler de sentiments passionnés*. » Cette forme simple qui représente une personne est noire, couleur de « l'élégance » mais surtout de la « simplicité ». Nous soulignerons ce terme important dont nous reparlerons plus loin.

Pour résumer , nous pouvons dire que les auteurs jouent avec les couleurs, avec la grandeur des caractères, la grandeur de l'image et son rapport avec le titre pour

attirer l'attention, le regard du lecteur. Nous avons élaboré une sorte de « processus type » du dispositif d'une page de couverture :

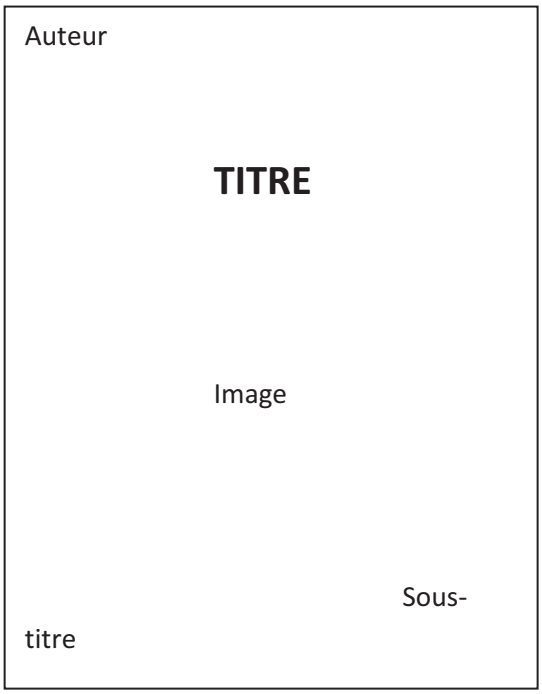


Image 5. *Modèle type de couverture de manuel*

L'auteur se situe souvent en haut, à gauche ; le titre en haut au centre. L'image se place entre le titre et le sous-titre qui définit le manuel (cours, méthode…).Puis, en bas, à droite on aperçoit le niveau du manuel. L'éditeur est en bas au centre de la page de couverture. Mais ce n'est pas toujours le cas. Nous avons vu par exemple que si les auteurs d'*A Vrai dire*, de *Palmarès en poche* et de *Alex et les autres* se situent en haut, à gauche sur la page de couverture, ils sont absents sur la page de couverture du *Nouveau Taxi 1*.

Mais intéressons-nous dès maintenant à ces auteurs.

5.4. Les auteurs

Pourquoi donnons-nous autant d'importance aux auteurs des manuels ? François-Marie Gerard, et Xavier Roegiers nous affirment que « *si l'on considère que le processus d'élaboration d'un manuel scolaire est celui par lequel un auteur transmet une information aux utilisateurs de manuels que sont les élèves et les*

enseignants [173]». Ce processus peut-être représenté par le schéma classique émetteur-récepteur, que nous avons déjà vu avec le schéma de Jakobson dans le chapitre 1 de cette deuxième partie. Simplifions-le de la manière suivante :

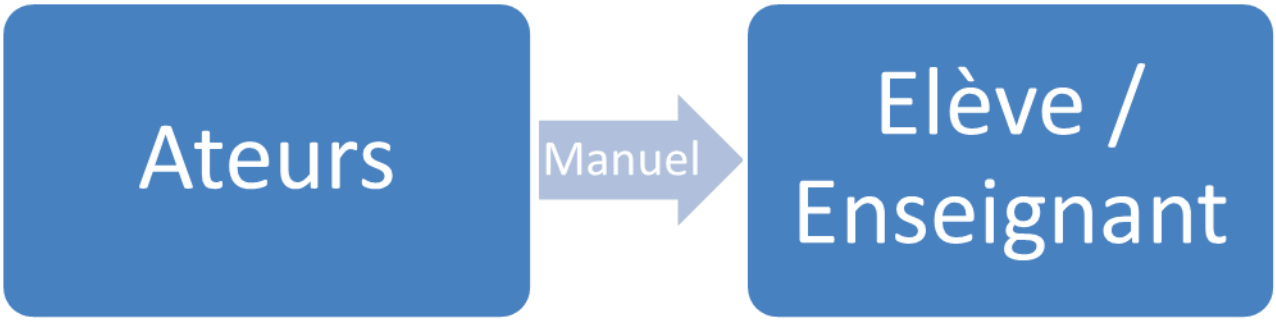


Image 6. *Le schéma émetteur récepteur du manuel scolaire*

L'auteur est l'émetteur du message qui est transmis à l'aide du manuel aux élèves et aux enseignants, qui sont les récepteurs du message.

François-Marie Gerard, et Xavier Roegiers ajoutent : « *Les auteurs d'un manuel sont fondamentalement ceux qui en conçoivent et rédigent le manuscrit en mobilisant les savoirs et les savoir-faire qu'ils ont acquis au fil des ans.* » Cette définition de l'auteur distingue les concepteurs (ceux qui imaginent le contenu du manuel) et les rédacteurs (ceux qui écrivent les manuscrits). Cependant, selon l'Alliance internationale des éditeurs indépendants, « le terme « rédacteurs» ne signifie pas qu'ils ne font qu'écrire.» Car en dehors de la rédaction des cours et/ou des activités, « *ils choisissent des images, ou proposent des idées pour en faire réaliser. Ils sélectionnent également des textes* ». Dans notre cas, ils selectionnent les textes littéraires français par exemple. L'Alliance internationale des éditeurs indépendants précise que les auteurs *« sont des fournisseurs de contenu. Ce sont eux qui vont créer la matière première sur laquelle les assistants éditoriaux et les*

[173] GERARD F-M., et ROEGIER X., Des manuels scolaires pour apprendre : Concevoir, évoluer, utiliser, De Boeck Université, 2003

autres personnes impliquées dans l'édition du manuel vont travailler. » Quel rôle ont-ils réellement dans l'élaboration des manuels?

Au début du manuel (*Alex et les autres* ou encore *Palmarès en poche*) ou bien à la fin du manuel (*A vrai dire*), on trouve une sorte de fiche signalétique qui diffère légèrement de celle que nous avons élaborée. Prenons l'exemple de celle d'*A vrai dire*. A l'intérieur du manuel, on trouve le nom de diverses personnes :

Rédaction : Sarah Negrel, Cristina Spano
Projet graphique : Nadia Maestri, Tiziana Pesce
Mise en page : Veronica Paganin
Recherche iconographique : Laura Lagomarsino
Couverture : Nadia Maestri, Veronica Paganin
Illustration de la couverture : Anna et Elena Balbusso
Illustrations : Costanza Favero Antongionata Ferrari, Giulia Ghini
Coordination graphique : Simona Corniola
Enregistrement : Studio Corby, Paris

Ces personnes participent à la fabrication du manuel. La personne qui nous intéresse est l'auteur du manuel. Pour *A vrai dire* l'auteur est selon la page de couverture Régine Boutégège. C'est elle qui conçoit le manuscrit, choisit les textes. Elle ne s'occupe pas de la rédaction (Sarah Negrel, Cristina Spano), ni du choix des illustrations (Costanza Favero Antongionata Ferrari, Giulia Ghini) ni même encore de la recherche iconographique (Laura Lagomarsino).

La situation pour *Palmarès en Poche* est un peu plus claire, car on nous dit que Graziana Bellano Westphal a rédigé le *Livre de l'élève* alors que Patrizia Ghezzi a rédigé le *Cahier d'exercices*. On souligne par ailleurs qu'Annie Renaud a collaboré à la rédaction de la section Société (dont nous parlerons plus loin) et à celle du *Livre de l'élève*. Par conséquent les auteurs ont ici conçu et rédigé le manuel. De nombreux professeurs ont collaboré à la création de *Palmarès*.

Sur la page de couverture du *Nouveau Taxi*, le nom de l'auteur ne figure pas. On le trouve sur la page suivant. Les auteurs sont au nombre de deux : Guy Capelle et Robert Menand. N'ayant aucune autre indication précise sur les détails de la rédaction, on peut dire qu'ils ont imaginé et rédigé le manuel.

Si le nom de l'auteur et de son collaborateur figurent sur le rétro de la page de couverture de *Alex et les autres*, sur le verso de la page, on constate que Marcella Castellano a rédigé le manuel alors qu'Enrico De Gennaro a imaginé uniquement le contenu du manuel avec l'aide de sa collaboratrice Claire Bresson.

On trouve des auteurs qui travaillent seuls (Régine Boutégège de *A vrai dire*) à la conception du manuel mais qui ne participent pas effectivement à la rédaction (Sarah Negrel, Cristina Spano ont rédigé le manuel d'*A vrai dire*) ; on voit aussi des auteurs qui travaillent avec un collaborateur (Enrico De Gennaro de *Alex et les autres*) et qui travaille en équipe (Guy Capelle et Robert Menand du *Nouveau Taxi 1*) ; on trouve aussi des auteurs qui se divisent le travail (Graziana Bellano Westphal pour la rédaction du Livre de l'élève de *Palmarès en poche* et Patrizia Ghezzi pour le Cahier d'exercices de *Palmarès en poche*) et qui mettent au deuxième plan les auteurs, après les éditeurs (*Le nouveau Taxi 1* nomme la maison d'édition sur la page de couverture et les auteurs sur la page de titre). Voilà pourquoi le nombre d'auteurs varie d'un manuel à l'autre. Leur rôle diffère en fonction du nombre de collaborateurs ou en fonction de sa tâche à accomplir pour l'élaboration du manuel. En réalité, dans le cas des manuels de « prima », l'auteur n'est jamais seul.

Les auteurs ou rédacteurs des manuels sont une partie du personnel qui travaille à l'élaboration du manuel. Notre recherche inclut aussi la page de couverture et les illustrations. Les personnes qui s'occupent de ces parties diffèrent des rédacteurs. Par exemple, pour *A vrai dire* quatre personnes ont participé à l'élaboration de la page de couverture. Nadia Maestri et Veronica Paganin ont pensé la page de couverture alors que Anna et Elena Balbusso ont choisi l'illustration de la page de couverture. Donnons un autre exemple, pour *Le Nouveau Taxi 1*, ce sont Pascal Gauffre, Annie-Claude Martin et Zaü (nom d'artiste de André Langevin) qui ont réalisé les illustrations du manuel.

5.5. Le type de matériel

Dans le chapitre 4 de la deuxième partie, nous avons noté que le manuel qui possède plus de page, par conséquent le plus lourd, est *Palmarès en poche*. Les autres sont plus légers ,ce qui en théorie, facilite son transport et influence le poids

du cartable. Cependant on oublie qu'avec le Livre de l'élève, il y a aussi le cahier d'exercices. Ce sont donc deux manuels à transporter. C'est pourquoi *Palmarès en poche* à pour objectif de de simplifier la chose en intégrant le cahier d'exercices dans le Livre de l'élève. Ceci signifie que si l'on enlève les pages du cahier d'exercices, il ne lui reste que 136 pages. C'est donc le plus léger.
Toutes les pages de couvertures sont cartonnées de manière à être résistantes aux différentes utilisations des destinataires et toutes les pages sont numérotées afin de faciliter l'usage du manuel.

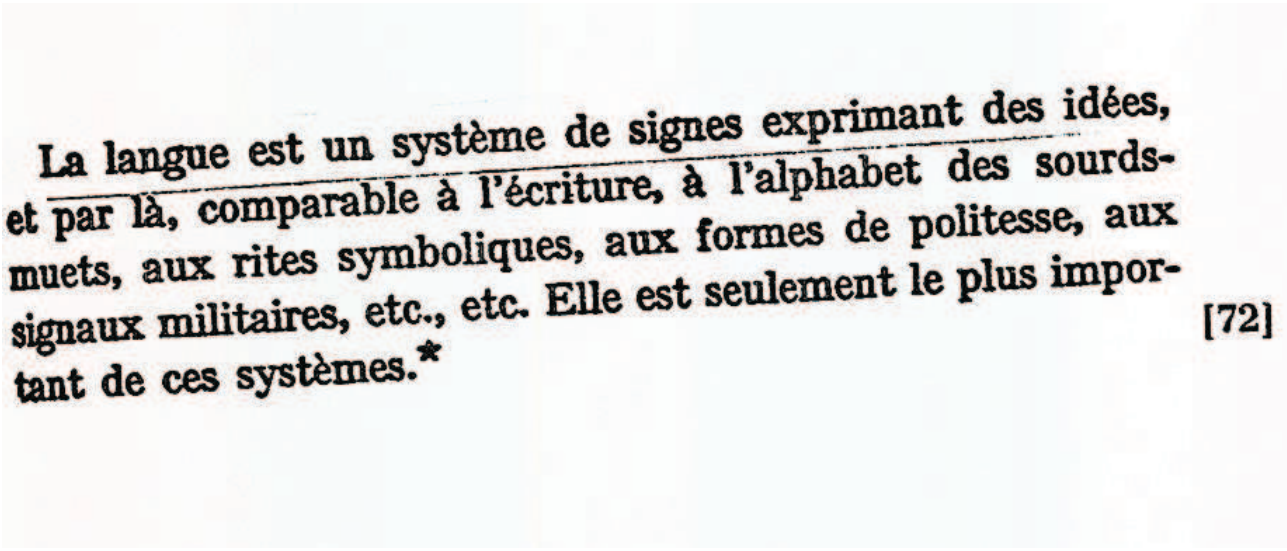
5.6. Le contenu iconographique

a) Etymologie du mot iconographie

Dérivée du grec classique, l'iconographie se compose des mots ει'ων « image, statue, portrait » et - γραφιαν « graphie » entendue comme manière d'écrire un mot et/ou système d'écriture. Cette définition, reprisz du CNRTL.fr, relie l'image à l'écriture. A l'aide d'une image on décrit donc un mot, un objet. Cette vision de l'image est donc comparable au signe de Saussure.

b) La sémiologie et Saussure

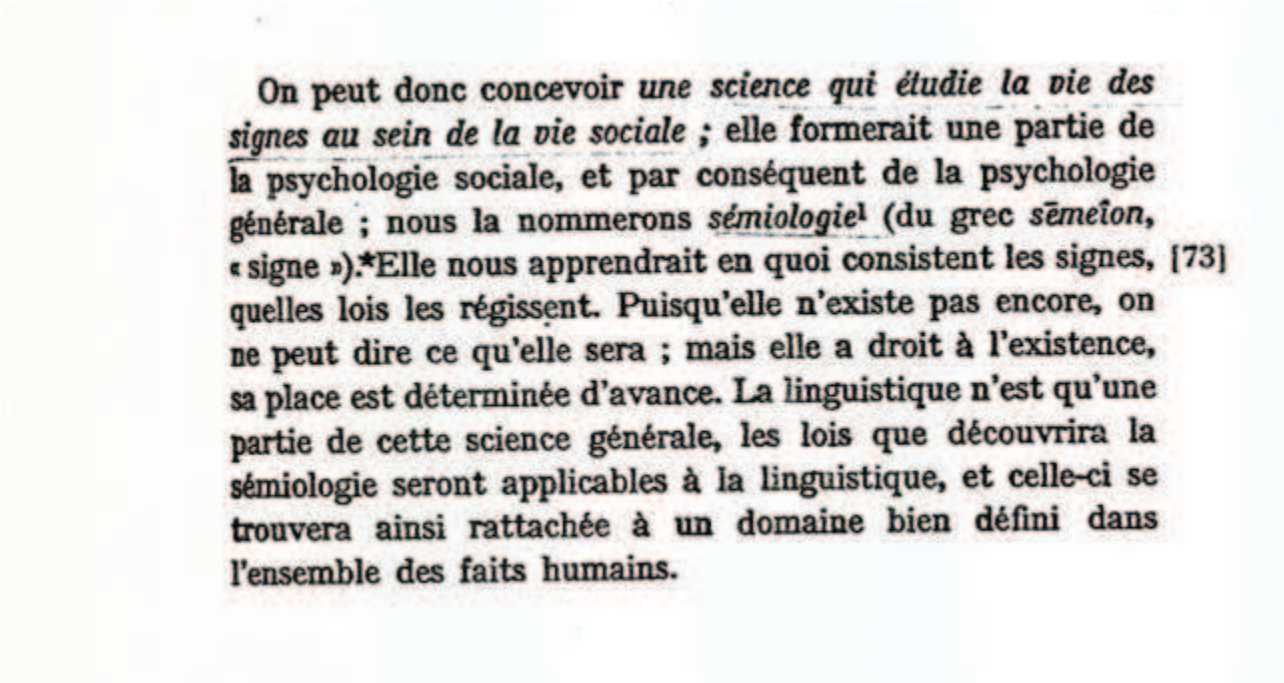
Examinons quelques mots du linguiste suisse F. de Saussure :


La langue est un système de signes exprimant des idées, et par là, comparable à l'écriture, à l'alphabet des sourds-muets, aux rites symboliques, aux formes de politesse, aux signaux militaires, etc., etc. Elle est seulement le plus important de ces systèmes.* [72]

Saussure nous dit que la « langue est un système de signes exprimant des idées ». Le système de signe est le plus important de tous les systèmes parmi « l'écriture », « l'alphabet des sourds-muets » ou encore « les formes de politesse ». De même

que la langue, nous pouvons dire que l'image est un système de signes exprimant des idées.

C'est ainsi que pour la première fois Saussure nous dit :



On peut donc concevoir *une science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale* ; elle formerait une partie de la psychologie sociale, et par conséquent de la psychologie générale ; nous la nommerons *sémiologie*[1] (du grec *sēmeîon*, « signe »).*Elle nous apprendrait en quoi consistent les signes, [73] quelles lois les régissent. Puisqu'elle n'existe pas encore, on ne peut dire ce qu'elle sera ; mais elle a droit à l'existence, sa place est déterminée d'avance. La linguistique n'est qu'une partie de cette science générale, les lois que découvrira la sémiologie seront applicables à la linguistique, et celle-ci se trouvera ainsi rattachée à un domaine bien défini dans l'ensemble des faits humains.

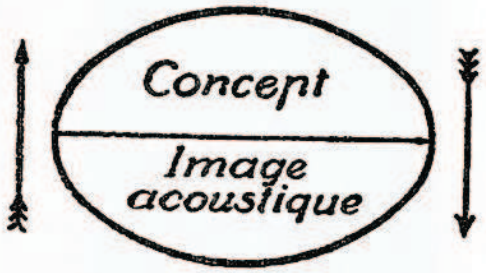
Il exprime alors le besoin de « *concevoir une science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale* ». Cette science « *nous apprendrait en quoi consistent les signes, quelles lois les régissent* ». Cette science est la sémiologie.

Toutefois, il ne faut pas confondre la sémiotique avec la sémiologie. « *Le premier (sémiotique) d'origine américain, est le terme canonique qui désigne la sémiotique comme philosophie des langages. L'usage du second (sémiologie), d'origine européenne, est plutôt compris comme l'étude de langages particuliers (image, gestuelle, théâtre, etc.)* [174]» Cette dernière définition confirme l'idée que l'image se classe parmi les langages.

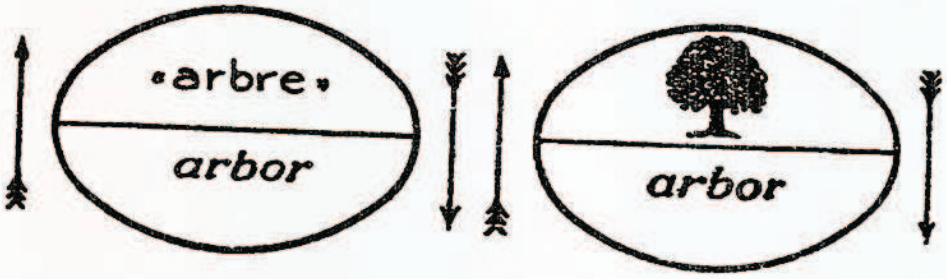
Nous n'avons toujours pas donné une définition du signe. Qu'est-ce que le signe ? Saussure s'exprime ainsi à propos du signe :

[174] M. Joly, Introduction a l'analyse de l'image, Editions Nathan, Paris, 1993, p.22.

Le signe linguistique est donc une entité psychique à deux faces, qui peut être représentée par la figure :



Ces deux éléments sont intimement unis et s'appellent l'un l'autre. Que nous cherchions le sens du mot latin *arbor* ou le mot par lequel le latin désigne le concept « arbre », il est clair que seuls les rapprochements consacrés par la langue nous apparaissent conformes à la réa-



lité, et nous écartons n'importe quel autre qu'on pourrait imaginer.*

[132]

Cette définition pose une importante question de terminologie.*Nous appelons *signe* la combinaison du concept et [133] de l'image acoustique : mais dans l'usage courant ce terme désigne généralement l'image acoustique seule, par exemple un mot (*arbor*, etc.). On oublie que si *arbor* est appelé signe, ce n'est qu'en tant qu'il porte le concept « arbre », de telle sorte que l'idée de la partie sensorielle implique celle du total.

L'ambiguïté disparaîtrait si l'on désignait les trois notions ici en présence par des noms qui s'appellent les uns les autres tout en s'opposant. Nous proposons de conserver le mot *signe* pour désigner le total, et de remplacer *concept* et *image acoustique* respectivement par *signifié* et *signifiant* ; ces derniers termes ont l'avantage de marquer l'opposition qui les sépare soit entre eux, soit du total dont ils font partie.

Il affirme ainsi que le signe est une «entité psychique à deux faces» qui «unit un concept et une image acoustique». Saussure représente cette entité par la figure suivante :

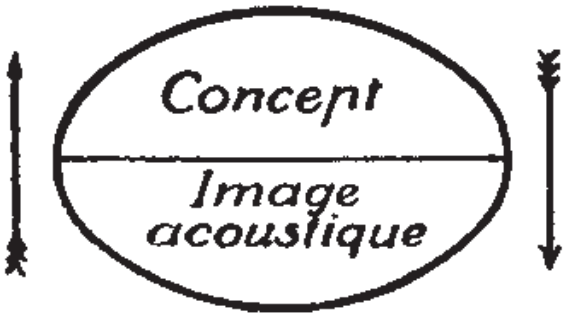


Image 7. *Schéma représentant le lien entre concept et son*

Le linguiste remplace « *concept et image acoustique respectivement par signifié et signifiant* ». Ainsi, le signifié est un « fait de conscience » (p28), une représentation mentale d'une idée ou d'une chose, alors que le signifiant ou l'image acoustique est « la représentation des signes » (p28) soit, la représentation mentale d'une suite sonore ou d'une image verbale.

Le modèle de signes selon Saussure est dit dyadique car comprenant deux éléments. Ces deux éléments (signifiant et signifié) sont repris à la base de la sémiotique dont nous allons à présent parler.

c) La sémiotique et Peirce

Peirce reprend quant à lui le modèle triadique du signe de Charles Kay Ogden et Ivor K. Richards[175] :

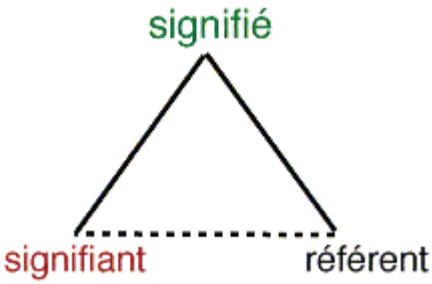


Image 8. *Schéma triadique du signe*

[175] Charles Kay Ogden et Ivor K. Richards, *The Meaning of Meaning*. (1923) New York, Harcourt, 1946.

Ce modèle se compose de trois éléments ; au signifiant et au signifié déjà évoqué par Saussure, ils ajoutent le réfèrent (l'objet, la personne, la chose en question). Pour Peirce le signifié est le signe matériel (representamen), il désigne le référent qui est l'objet (ce qui existe) grâce au signifiant, soit la représentation mentale de la relation entre le signe et l'objet (interprétant).

Selon cette perspective, Peirce divise le signe en trois grandes catégories : le symbole, l'indice et l'icône. Ces catégories sont reprises par U.Ecco :

« *Le symbole entretient avec ce qu'il représente une relation arbitraire, conventionnelle. Entrent dans cette catégorie les symboles au sens usuel du terme tels que les anneaux olympiques, différents drapeaux* »

Peirce classe ici le langage verbal, les signes linguistiques. Cette définition est semblable à celle du signe de Saussure qui considère la langue comme « un système de signes ». Elle reprend entre autres l'idée selon laquelle le signe est arbitraire.

« *L'indice est un signe qui entretient un lien physique avec l'objet qu'il indique; c'est le cas lorsqu'un doigt est pointé sur un objet, lorsqu'une girouette indique la direction du vent, ou une fumée la présence du feu* »

On parle d'indice « lorsqu'un doigt est pointé sur un objet », lorsqu'on précise un objet défini et qu'on montre cet objet. Peirce classe ici les pronoms démonstratifs comme « celui », « celle », etc. ; Tout comme le symbole, l'important est la relation de causalité entre le signe et le réfèrent.

L'icône « *correspond à la classe de signes dont le signifiant entre en relation d'analogie avec ce qu'il représente, c'est à dire, avec son référent : un dessin figuratif, une image de synthèse représentant un arbre ou une maison sont des icônes dans la mesure où ils "ressemblent" à un arbre ou à une maison* ». Cette catégorie est celle qui nous intéresse plus précisément. Elle prend en considération l'image matérielle, l'image fixe.

Donc, par contenu iconographique on entend « l'ensemble des images et illustrations d'une publication ». Sachant que la publication en question qui fait l'objet de notre thèse est le manuel scolaire de français langue non maternelle dans les lycées italiens. Nous allons faire à présent la liste de ces images que l'on trouve dans les manuels de notre corpus.

d) L'image fixe

	Avec image	Sans image	Total page
A vrai dire	91	52	143
Palmarès en poche	122	23	145
Alex et les autres	112	44	156
Le nouveau Taxi	103	41	144

Tableau n° 51- Nombre d'images par page

Pour *A vrai dire*, sur un total de 143 pages, 91 pages présentent une à plusieurs images soit un total de 63,63% pages illustrées.

Pour *Palmarès en poche* le calcul a été effectué en considérant que le manuel inclut le cahier d'exercices. Le manuel comporte 246 pages. Cependant de ces 246 pages, seules 136 représentent le manuel en soit. Le reste se compose du cahier d'exercices, de l'alphabet phonétique (une page) et de « Mon dico » (huit pages). Etant donné que dans les autres manuels analysés, nous avons inclus dans la totalité des pages du manuel tout ce qui est index, vocabulaire, alphabet phonétique et autre, nous devons faire la même chose pour ce qui concerne *Palmarès en poche*. On se retrouve alors avec un total de 145 pages. Sur ces 145 pages, 122 ont une image ou plus d'une image. *Palmarès en poche* a 84,13 % de pages illustrées.

En ce qui concerne *Alex et les autres*, on observe que par économie de pages, les cartes géographiques (les régions de la France et la carte de Paris) présentes dans les autres manuels se trouvent imprimées sur le recto des pages de couverture. Par conséquent, au 156 pages, nous ajoutons les deux pages cartonnées, ce qui fait un total de 158 pages. Sur 158 pages, 112 comportent des images, ce qui représente environ 71% (70,89 exactement).

Le nouveau Taxi 1, quand à lui compte, sur 144 pages, 103 pages avec image(s). Ce qui signifie que 71,52% des pages du manuel sont illustrées.

Contrairement à ce que l'on a pu imaginer, *A vrai dire* contient moins d'images que les autres et *Palmarès* est celui qui en possède le plus. *Alex et les autres* et *Le Nouveau Taxi 1* contiennent plus ou moins le même pourcentage d'images. Dans

tous les cas, plus de la moitié du manuel comprend des images, ce qui signifie que l'image est importante dans les manuels de « prima ». Mais quel type d'image rencontre-t-on ? Essayons dès maintenant d'établir une sorte d'inventaire des images présentes dans les manuels de « prima » des lycées italiens.

	A vrai dire	**Palmarès en poche**	**Alex et les autres**	**Le Nouveau taxi**
Photos	48 pp	74 pp	77 pp	77 pp
Balises	26 pp	86 pp	57 pp	96 pp
Dessins	31 pp	25 pp	24 pp	27 pp
Cartes	9 pp	6 pp	7 pp	6 pp
Extrait de film	1 p	2 pp	0	3 pp
Affiche cinématographique	0	1 p	2 pp	1 p
peintures	2 pp	0	0	1 p
Formes géométriques	2 pp	0	0	0
Affiche publicitaire	0	0	1 p	2 pp
Couverture de magasine	0		1 p	1 p
Total pages avec images	91 pp	122 pp	112 pp	103 pp

Tableau n° 52 – nombre de pages avec différents types d'image en fonction des manuels de « prima »

A partir de ce tableau, il est possible de dire qu'en général, ce sont les photos et les images balises que l'on retrouve au premier plan. Cependant on note qu'*A vrai dire* tout comme *Alex et les autres* possèdent plus de photos que d'images balises alors que *Palmarès en poche* et *Le Nouveau Taxi 1* possèdent plus de balises que de photos. Indiquons tout d'abord ce que l'on entend par « images balises ». Elles guident l'apprenant à l'utilisation du manuel ou à l'élaboration des activités. Le plus souvent à prédominance caricaturale, elles varient d'un manuel à un autre. Par

exemple *A vrai dire* n'a qu'une balise ; on la trouve représentée sur la page de couverture :

Image 9. *Image balise du manuel « A vrai dire »*

Cette image signifie qu'à chaque fois que l'apprenant rencontre ce symbole dans le manuel, il devra ou pourra faire référence au civi-digital afin d'écouter les dialogues ou autres éléments pédagogiques.

Alex et les autres en possède deux qui sont semblables et qui diffèrent uniquement par la couleur du numéro :

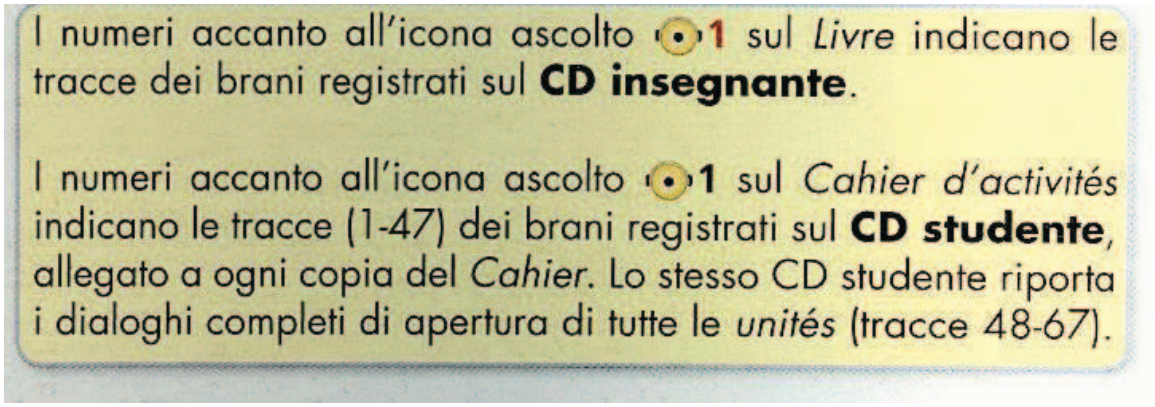


Image 10. *Image balise d'Alex et les autres*

Cette « légende » des balises se trouve sur le dos de la page de couverture. Elle nous indique que « les numéros à côté de l'icône écoute » de couleur rouge correspondent « sur le Livre » et donc dans le manuel aux « extraits enregistrés sur le CD enseignant ». Alors que « les numéros à côté de l'icône écoute » de couleur noire correspondent « sur le Cahier d'activités » et donc dans le cahier d'exercices aux « extraits enregistrés sur le CD étudiant ». C'est pourquoi dans le manuel nous n'avons trouvé qu'une seule sorte de balise :

Image 11. *Image balise du CD1*

L'image du CD indique que la classe doit se référer au CD, le numéro du CD est indiqué en noir car il y a deux CD (ici il s'agit du Cd numéro 1). Le numéro rouge indique non seulement qu'il s'agit du CD de l'enseignant mais aussi que la classe doit écouter directement la piste numéro 22 des enregistrements. Etant donné que l'on ne note que la présence d'un seul type de balise dans le manuel scolaire, ceci peut expliquer le nombre réduit des balises par rapport à *Palmarès en poche*.
Dans *Palmarès en poche*, nous avons vu les six balises suivantes:

Image 12. *Balise n°1 : mots et communication*

Celle-ci correspond en réalité à la rubrique « Mots et communication », dont nous parlerons plus loin.

Image 13. *Balise n°2 : SOS*

Cette image avec un téléphone qui indique un S.O.S. sur fond orange. Elle est présente dans les « box » « CULTURE » et « COUTUMES », que nous expliquerons dans le chapitre 7 de cette deuxième partie.

Image 14. *Balise n°3 : Invite à l'écoute de textes oraux*

Ce symbole invite l'apprenant à écouter les textes oraux ou à vérifier la prononciation des mots. Le numéro indique le CD (ici le numéro 1) et la piste à écouter (ici la piste numéro 16). Attention, il nous faut indiquer que la balise consiste uniquement dans le casque avec le numéro de référence de l'extrait à écouter. Le fond n'a rien à voir avec la balise. Il fait référence à la rubrique dans laquelle l'apprenant se situe. Par exemple ici, la rubrique orange correspond à la « Mise en route » dont nous parlons avec plus de précision dans notre mésostructure de *Palmares en Poche* partie 3.2 du chapitre 7de notre deuxième grande partie,

Image 15. *Balise n°4 : sons et signes*

Cette balise correspond elle aussi à une rubrique du manuel. Elle s'intitule « Sons et signes », ce qui indique que l'apprenant entre dans la partie phonétique du manuel.

Image 16. *Balise n°5 : circuit grammaire*

Cette loupe sert à attirer l'attention de l'apprenant sur un argument particulier. Sa couleur varie en fonction de la rubrique dans laquelle se situe l'apprenant. Ici, le vert correspond à la partie « circuit grammaire ».

Image 17. *Balise n°6 : entrainement au DELF*

Cette balise permet de préciser à l'apprenant qu'il se trouve dans la partie de préparation au DELF du niveau A1 du cadre européen.

En ce qui concerne *Le nouveau taxi 1*, nous distinguons en tout 7 balises :

Image 18. *Balises du nouveau Taxi n°1*

La « légende » de ces balises se trouve dans le « Mode d'emploi » du manuel. Elles représentent les différents types d'activités. Elles aident à la compréhension des consignes. Par exemple le livre indique que l'apprenant doit lire ce qui va suivre. On note trois balises liées à l'audio. La première représente un casque avec des écouteurs. Elle signifie que l'apprenant doit écouter attentivement un dialogue ou un texte. Elle met en avant la tâche à accomplir et la compétence à mettre en œuvre, au même niveau que les quatre autres balises (parler, jouer, lire et écrire). Il y a aussi deux CD. Le premier est coloré en fonction de l'unité à laquelle il se réfère. Par exemple dans l'unité 1 il est rouge, et dans l'unité trois, il est violet, afin aider l'apprenant à se rappeler dans quelle unité il se trouve. Le dernier symbole fait référence à la piste audio du DVD-Rom. Il diffère des deux autres, qui renvoient aux CD de la classe.

Une autre Balise correspond au DVD-Rom :

Image 19. *Balise du DVD-rom*

Elle précise le numéro des activités qui accompagnent la leçon.

A leurs côtés on trouve un autre symbole toujours lié au DVD-Rom :

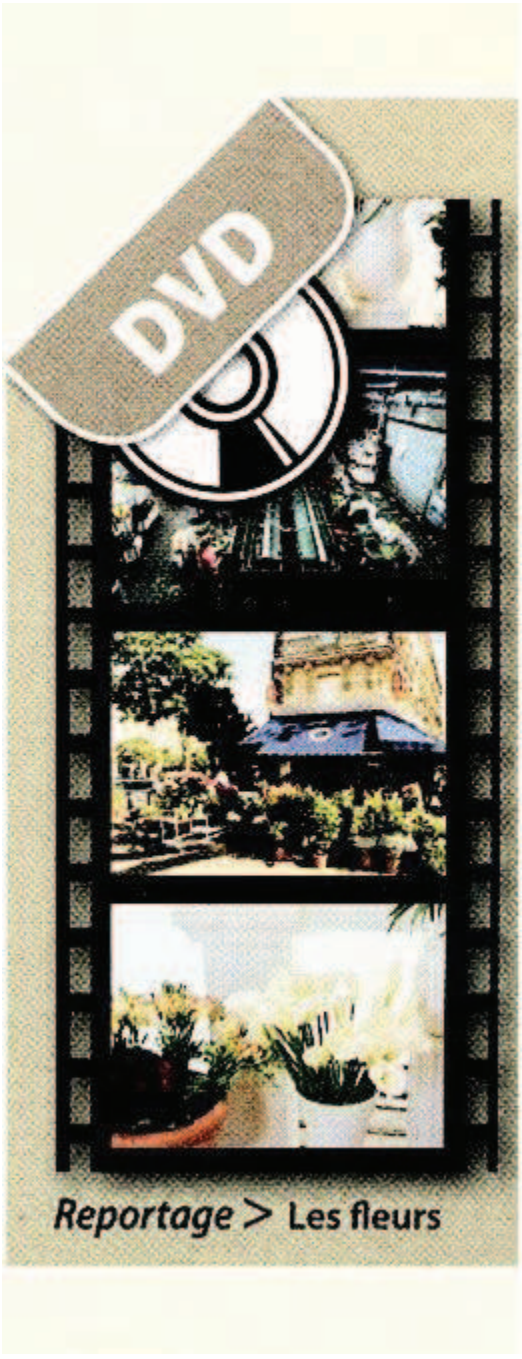


Image 20. *Balise renvoyant aux reportages du DVD-Rom*

Cette balise renvoie l'apprenant aux reportages du DVD-Rom.

Une dernière balise est présente dans le manuel du *Nouveau Taxi 1* :

Image 21. *Balise correspondant aux examens DELF et DILF*

Cette image correspond à la préparation des examens DELF A1 et DILF A1.1.

Pour *A vrai dire* et pour *Alex et les autres* les balises sont reliées uniquement aux enregistrements audio. Une sorte de « légende » aide l'apprenant dans l'identification et l'utilisation de ces balises.

En ce qui concerne *Le Nouveau Taxi 1* les balises servent à différencier les types d'activités, à faciliter la compréhension des consignes ; elles renvoient aux enregistrements audio ou encore aux reportages et aux activités présentes dans le CD-Rom.

Entre autres, soulignons que *Palmarès en poche* est l'unique manuel qui n'a pas de « légende » explicative des balises. En effet, certaines balises servent à repérer rapidement les différentes rubriques comme celle du DELF du manuel *Le Nouveau*

Taxi ou encore la majorité des balises de *Palmarès en poche*. Elle sont alors expliquées dans la double page du mode d'emploi.

Après les photos et les balises, on trouve des dessins plus ou moins dans une même quantité de pages dans les trois manuels que nous analysons : de 24 pages avec dessins pour *Alex et les autres* à 27 pages pour *Le Nouveau Taxi 1*. Tout en sachant que dans la catégorie des dessins, nous avons inclus les schémas ou plans de maisons et de villes faits à la main (celui qui en possède le plus est *Le nouveau Taxi 1*, avec 5 pages contre 4 pages pour *Alex et les autres* et seulement deux pour *A vrai dire* et *Palmarès en poche*. Nous devons nous arrêter sur *A vrai dire* car nous avons rencontré une difficulté. A la fin du manuel, une rubrique « Lire et s'entrainer » compte six pages, avec une image par page. La technique étant différente d'exécution par rapport au reste du manuel, nous avions été dans le doute, ne sachant les définir comme dessins ou comme peintures. Nous avons donc pris contact avec la maison d'édition Black cat cideb et nous avons obtenu la réponse qui suit :

« Le illustrazioni delle pagine 114-119 del volume 1 di À vrai dire non sono state realizzate dall'illustratore del libro ma da tre illustratori diversi che sono: Alida Massari (Tristan e Iseut), Emiliano Ponzi (Poursuite dans Paris) e Bruno Bagourd (Des traces dans la neige) in quanto sono pagine prese dalle nostre letture (collana Lire et s'entraîner).»

"Les illustrations des pages 114-119 du volume 1 de *A vrai dire* n'ont pas été réalisées par l'illustrateur du manuel mais par trois illustrateurs différents qui sont : Alida Massari (*Tristan et Iseut*), Emiliano Ponzi (*Poursuite dans Paris*) et Bruno Bagourd (*Des traces dans la neige)* dans la mesure où ce sont des pages prises de nos lectures (colonne Lire et s'entrainer). [176]»

Prenons par exemple ces deux illustrations :

[176] Ces mots sont extrait de la conversation via mail que j'ai eu avec madame Sarah Negrel, rédactrice en langue française du manuel A vrai dire aux côtés de Cristina Spano.

Image 22. *Peintures dans A vrai dire*

La première a été créée par Alida Massari, elle représente Tristan et Iseut buvant le philtre d'amour préparé par la reine. La deuxième a été réalisée par Bruno Bagourd. Elle met en scène Patrick et Vincent buvant une tasse de lait chez Ernest et sa femme à la montagne où ils passent leurs vacances.

Ces dessins ont une technique différente par rapport aux dessins de l'ensemble du manuel car ils été réalisés par trois auteurs différents de l'illustrateur du manuel. On nous confirme que l'on peut les classer parmi les dessins. Cette différence est justifiée en nous expliquant qu'ils sont extraits d'une autre colonne de la même maison d'édition qui s'intitule *Lire et s'entrainer*. Et que ces trois illustrateurs travaillent pour cette autre colonne. Cet exemple nous permet de dire qu'on n'est jamais sûr à cent pour cent des personnes qui collaborent à l'élaboration. Car on pouvait penser jusqu'à présent que seuls les illustrateurs mentionnés dans le manuel avaient participé à la collaboration ; on apprend ainsi que ce n'est pas le cas. D'autres personnes dont le nom ne figure pas forcément aident à l'élaboration du manuel.

Suivent les cartes géographiques. *A vrai dire* est le manuel qui en possède plus de pages avec cartes (9 pages) alors que *Palmarès* et *le Nouveau taxi 1 se* trouvent en

dernière position avec le même nombre de pages comprenant des cartes géographiques (6 pages).

Toujours selon le tableau on peut dire que dans les quatre manuels, on trouve peu, voire pas du tout d'affiches cinématographiques, d'images extraites de films, de peintures, d'affiches publicitaires ou de couvertures de magazines. Cependant nous pourrons ajouter que si *Alex et les autres* est le seul manuel sans extraits de films, c'est aussi celui qui possède plus de pages représentant des affiches cinématographique (2 pages). Il a donc une page en plus que *Palmarès en poche* et *Le Nouveau Taxi 1* qui n'en possèdent qu'une seule. De plus, *A vrai dire* possède plus de peintures que les autres (2 pages) alors que *le Nouveau taxi 1* compte plus d'affiches publicitaires (2 pages). Nous devons souligner que seul *A vrai dire* a une rubrique de deux pages qui s'intitule « Géométrie » dans laquelle on note la présence de formes géométriques. On peut se demander cependant si cette rubrique est réellement utilisée et si elle a un réel intérêt pédagogique. Dans cette catégorie d'image, mineure par rapport aux photos ou aux balises, on y voit un certain côté culturel dont nous reparlerons dans notre chapitre 10De cette manière, nous continuons à penser que les manuels de « prima » ont peu d'aspects culturels. Mais ceci n'est pas suffisant pour étayer notre thèse. Il nous faudra observer les images des manuels de « quinta » (chapitre 6 de la deuxième partie) et dédier une partie à la culture dans les manuels scolaires de français langue non maternelle présents dans les lycées italiens.

Pour conclure, même si Le Nouveau Taxi 1 possède moins de pages illustrées (103 pages) que Palmarès en poche (122 pages) ou Alex et les autres (112 pages), c'est le manuel qui offre la plus grande diversité d'images parmi les quatre manuels que nous analysons. Etrangement, *Palmarès en poche*, qui possède plus de pages illustrées (122 pages), offre une diversité réduite d'images .

De manière générale, nous pouvons dire que la majorité des images sont en couleur. Souvent le dessin en couleurs remplit cet objectif :

« Le dessin en couleur peut être plus efficace pour transmettre une information que la photo, lorsqu'il est produit à partir d'une motivation pédagogique et objectifs d'information précis. Il permet souvent de mieux marquer ses détails, de faire ressortir les éléments importants et significatifs d'un objet ou d'une expérience […] même s'il n'utilise que le trait noir. La «lecture» d'un dessin apporte souvent une

information plus précise à un jeune élève qu'une photo dans laquelle certains détails importants peuvent ne pas ressortir avec assez de force [177]*».*

Au niveau du contenu iconographique, on retrouve les photos, les dessins et les documents fabriqués. *Le nouveau Taxi1* propose aussi des documents authentiques comme l'image publicitaire, des images extraites de films et des affiches cinématographiques. Nous traiterons cet argument de manière plus approfondie dans notre partie sur la culture.

5.7. La structure des manuels de « prima »

Le manuel juxtapose les différentes rubriques, c'est quelque sorte une boîte à outils pour les apprenants et pour les professeurs. C'est pourquoi une double page d'ouverture explique le mode d'emploi, et la structure complexe du manuel. Pour être un peu plus précis, il s'agit d'une double page pour *A vrai dire* ou encore pour *Alex et les autres*. De son coté, Palmarès développe son mode d'emploi en trois pages et *Le Nouveau taxi 1* en quatre pages.

Les auteurs d'*Alex et les autres* ont fait le choix de mettre le titre de cette rubrique en langue maternelle (italien) et non en langue cible (français) : « *L'organizzazione del percorso* ». Un titre clair qui signifie en français « L'organisation du parcours ». On retrouve la simplicité et la clarté du titre avec *A vrai dire* et avec *Le Nouveau Taxi1* : « Mode d'emploi ».

La langue utilisée dans ces quelques pages d'instruction du manuel dépend de l'éditeur. Les éditeurs italiens qui visent un public italien expliquent la structure en italien (*Alex et les autres, A vrai dire, Palmarès en poche*) alors que le nouveau Taxi 1, d'édition française, en direction d'un public qui n'est pas seulement italophone, explique sa structure en langue cible, le français. Cependant les auteurs d'*Alex et les autres* sont cohérents dans le choix de la langue du titre de la rubrique et de son contenu car le titre comme le contenu est en langue maternelle (italien) ; alors que *A vrai dire* et *Palmarès en poche* ont choisi un titre en langue cible (français) pour attirer l'attention de l'apprenant et un contenu en langue maternelle (italien) car ils s'adressent à un public italien. Ceci facilite la compréhension de la structure du

[177] R. Seguin, L'élaboration des manuels scolaires (guide méthodologique), Unesco, Paris, 1989, p.55.

manuel. Car si l'apprenant ne parvient pas à comprendre la structure du manuel, il ne pourra que difficilement l'utiliser.

Les manuels d'édition italienne, montrent une page du manuel en miniature pour chaque sous-partie/coin, et expliquent globalement le contenu de chaque d'entre elles. *Le nouveau Taxi 1* est beaucoup plus précis. Il met en scène des mini doubles pages représentant les différentes parties et explique point par point à l'aide d'une flèche ce que l'on trouve sur la double page, en allant du « document déclencheur » à la « situation de communication », suivie de ses « mini tâches pour réinvestir les acquis ». Il justifie aussi le « renvoi au reportage du DVD-Rom».

On note une particularité dans *A vrai dire* ; en haut du mode d'emploi, quelques lignes résument de façon schématique la structure du livre de l'élève ainsi que la structure de l'unité d'apprentissage. C'est le reste des pages du mode d'emploi qui va être plus explicatif et plus approfondi. Cela facilite l'utilisation du manuel et la mémorisation de sa structure.

5.7.1. La *structure* type

Au niveau de la structure, des points communs sont présents :

- Page de titre
- Mode d'emploi/guide visuel
- Tables des matières/tableau des contenus
- Leçon 0/ mots de classe
- Unité/Etapes
- Annexes (comme les cartes géographiques, administratives et autres de la France, de Paris ou bien l'alphabet phonétique). (à l'exception d'*Alex et les autres*)

Certains comme *A vrai dire* et *Le Nouveau Taxi1* ont aussi un tableau de conjugaison et le *Nouveau Taxi 1* est le seul à posséder un mémento grammatical, ce qui est très pratique, évitant de chercher une règle dans tout le manuel.

Alex et les autres est l'unique manuel sans annexes, en sachant que les cartes géographiques sont imprimées sur le recto de la couverture

5.7.2. La *page* de titre

Elle ressemble à la page de couverture, dont elle diffère cependant légèrement.
Pour *A vrai dire*, elle reprend l'auteur, le titre, l'image, le sous-titre et le niveau scolaire. Les caractères blanc (de l'auteur et du sous-titre) deviennent noirs et les logos du civi-digitale, du format digital ou de l'éditeur disparaissent.
Les pages de titre de *Palmarès en poche* et d'*Alex et les autres* reprennent toute la page de couverture (type de caractère, couleur de caractères…), ne montrant cependant aucune illustration ni allusion au format digital.
En ce qui concerne *Le Nouveau Taxi 1*, il en est de même que les deux précédents (sans image, sans allusion au DVD-ROM, sans la présence du logo du DELF). On y trouve toutefois une chose que la page de couverture ne précise pas : le nom des auteurs, Guy Capelle et Robert Ménand.
Tous les éditeurs ont fait le choix d'enlever les logos et de ne plus mentionner le digital. Ce qui devait attirait l'attention se trouve sur la page de couverture et non plus sur la page de titre.

5.7.3. *Avant*-propos

L'avant-propos est « une courte introduction [représentation, avis au lecteur…] ». Pour être plus précis c'est *« une courte introduction, placée en tête d'un ouvrage, où l'auteur expose ses intentions* ». Quelles sont ces intentions ? Seul *Le Nouveau Taxi* possède une page d'avant-propos dans laquelle les auteurs remercient « les utilisateurs » de *Taxi*. Ils expliquent que ces utilisateurs se trouvent en présence d'une nouvelle édition de *Taxi*. Ils soulignent les différences entre l'ancien et le nouveau manuel, tout en précisant l'approche « actionnelle » utilisée et le choix d'une « grammaire explicite » dont nous parlerons dans un prochain chapitre. Faire une nouvelle édition permet « d'actualiser les documents et le contenu culturel ». Ils expliquent la structure et l'organisation du manuel. Ils insistent sur le niveau A1 du manuel et sur le matériel complémentaire dont nous avons déjà parlé dans notre chapitre 3 de cette deuxième grande partie. Toutes ces informations sont normalement positionnées à la fin du manuel sur la quatrième de couverture. Ce qui explique pourquoi les autres manuels n'ont pas d'avant-propos, qui serait une

réplique de la quatrième de couverture. Pourquoi avoir fait le choix d'écrire un avant-propos ? Est-ce parce que ces information ne figurent pas à la fin du manuel ? Absolument pas. Elles sont présentes. C'est non seulement un moyen pour remercier les utilisateurs, pour leur souhaiter la « bienvenue à bord de ce Nouveau Taxi », pour expliciter en quelques lignes le contenu présent à la fin du manuel, mais c'est avant tout un lien que les auteurs créaient directement avec ses lecteurs en les interpellant : « Nous remercions chaleureusement les utilisateurs de Taxi ». C'est un lien qui est totalement absent des autres manuels.

5.7.4. Le tableau des *contenus*

Comme son nom l'indique, il s'agit d'un tableau dans lequel l'apprenant retrouve le contenu du manuel.

A vrai dire propose une double page pour le tableau des contenus. Le tableau se développe de manière verticale.

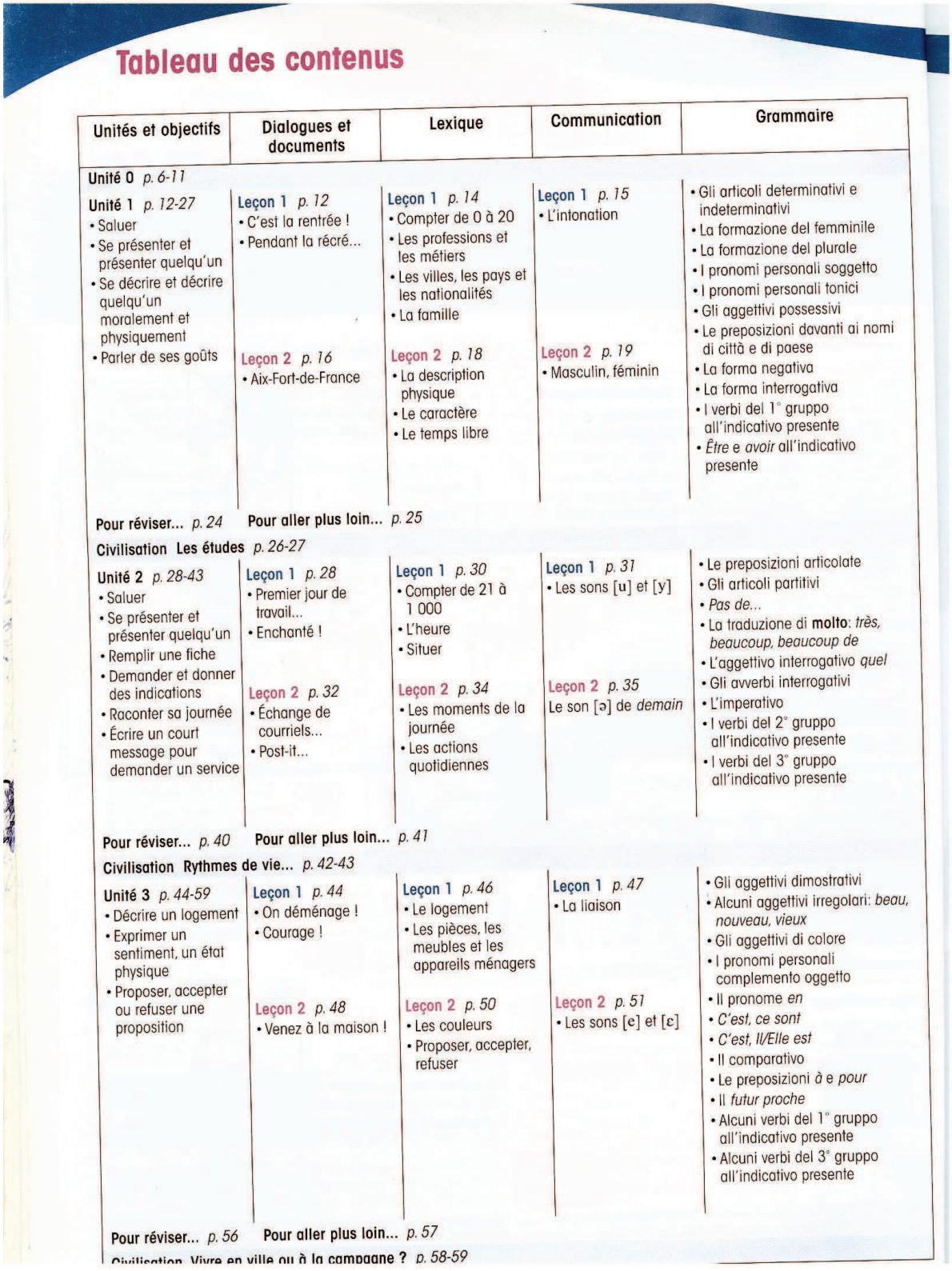


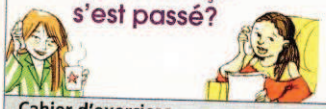
Tableau des contenus

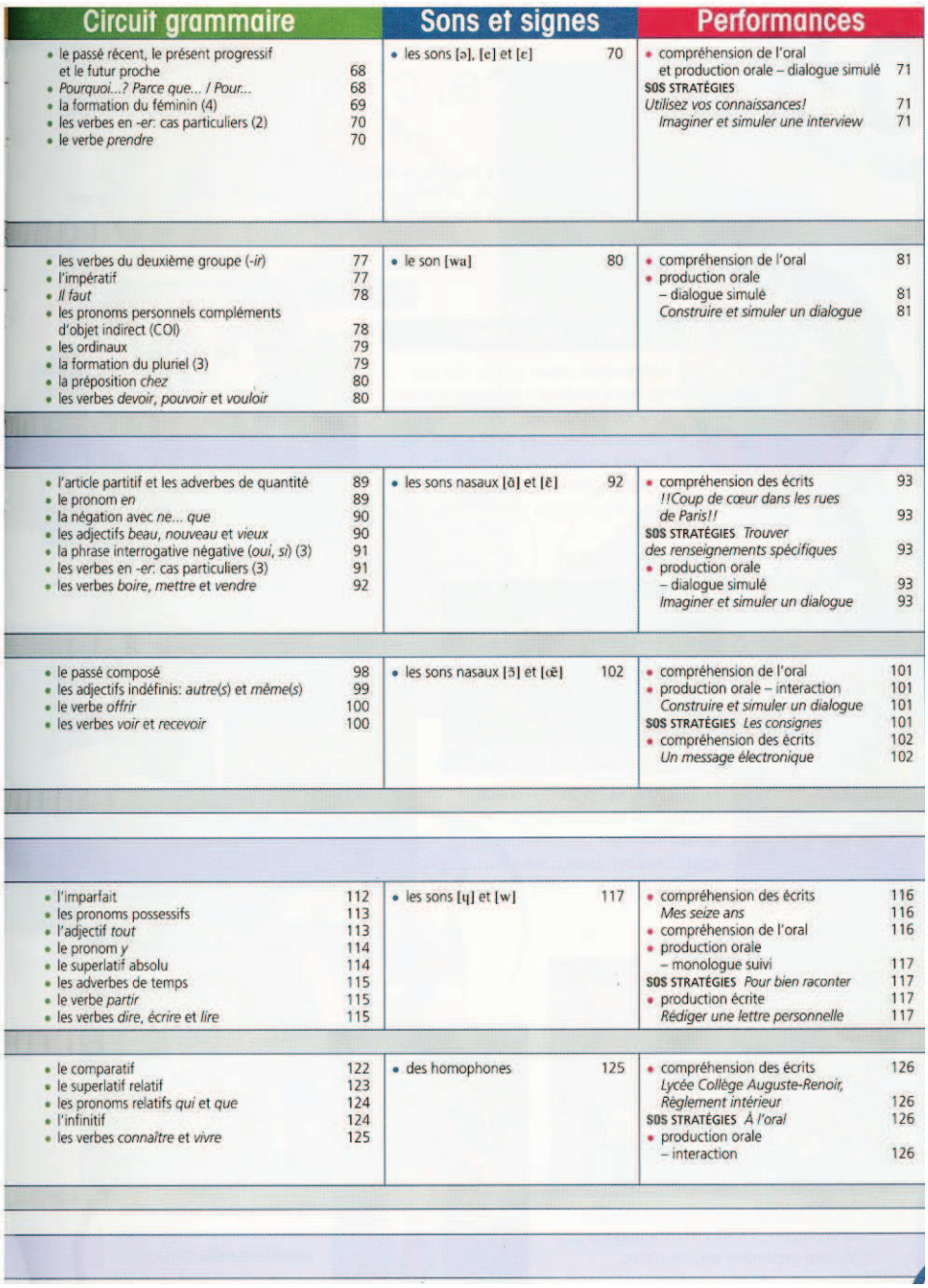
Unités et objectifs	Dialogues et documents	Lexique	Communication	Grammaire
Unité 0 *p. 6-11*				
Unité 1 *p. 12-27* • Saluer • Se présenter et présenter quelqu'un • Se décrire et décrire quelqu'un moralement et physiquement • Parler de ses goûts	**Leçon 1** *p. 12* • C'est la rentrée ! • Pendant la récré... **Leçon 2** *p. 16* • Aix-Fort-de-France	**Leçon 1** *p. 14* • Compter de 0 à 20 • Les professions et les métiers • Les villes, les pays et les nationalités • La famille **Leçon 2** *p. 18* • La description physique • Le caractère • Le temps libre	**Leçon 1** *p. 15* • L'intonation **Leçon 2** *p. 19* • Masculin, féminin	• Gli articoli determinativi e indeterminativi • La formazione del femminile • La formazione del plurale • I pronomi personali soggetto • I pronomi personali tonici • Gli aggettivi possessivi • Le preposizioni davanti ai nomi di città e di paese • La forma negativa • La forma interrogativa • I verbi del 1° gruppo all'indicativo presente • *Être* e *avoir* all'indicativo presente
Pour réviser... *p. 24* **Pour aller plus loin...** *p. 25* **Civilisation Les études** *p. 26-27*				
Unité 2 *p. 28-43* • Saluer • Se présenter et présenter quelqu'un • Remplir une fiche • Demander et donner des indications • Raconter sa journée • Écrire un court message pour demander un service	**Leçon 1** *p. 28* • Premier jour de travail... • Enchanté ! **Leçon 2** *p. 32* • Échange de courriels... • Post-it...	**Leçon 1** *p. 30* • Compter de 21 à 1 000 • L'heure • Situer **Leçon 2** *p. 34* • Les moments de la journée • Les actions quotidiennes	**Leçon 1** *p. 31* • Les sons [u] et [y] **Leçon 2** *p. 35* Le son [ə] de *demain*	• Le preposizioni articolate • Gli articoli partitivi • *Pas de...* • La traduzione di **molto**: *très, beaucoup, beaucoup de* • L'aggettivo interrogativo *quel* • Gli avverbi interrogativi • L'imperativo • I verbi del 2° gruppo all'indicativo presente • I verbi del 3° gruppo all'indicativo presente
Pour réviser... *p. 40* **Pour aller plus loin...** *p. 41* **Civilisation Rythmes de vie...** *p. 42-43*				
Unité 3 *p. 44-59* • Décrire un logement • Exprimer un sentiment, un état physique • Proposer, accepter ou refuser une proposition	**Leçon 1** *p. 44* • On déménage ! • Courage ! **Leçon 2** *p. 48* • Venez à la maison !	**Leçon 1** *p. 46* • Le logement • Les pièces, les meubles et les appareils ménagers **Leçon 2** *p. 50* • Les couleurs • Proposer, accepter, refuser	**Leçon 1** *p. 47* • La liaison **Leçon 2** *p. 51* • Les sons [e] et [ɛ]	• Gli aggettivi dimostrativi • Alcuni aggettivi irregolari: *beau, nouveau, vieux* • Gli aggettivi di colore • I pronomi personali complemento oggetto • Il pronome *en* • *C'est, ce sont* • *C'est, Il/Elle est* • Il comparativo • Le preposizioni *à* e *pour* • Il *futur proche* • Alcuni verbi del 1° gruppo all'indicativo presente • Alcuni verbi del 3° gruppo all'indicativo presente
Pour réviser... *p. 56* **Pour aller plus loin...** *p. 57* **Civilisation Vivre en ville ou à la campagne ?** *p. 58-59*				

Image 23. *Le tableau des contenus d'A vrai dire*

A chaque colonne correspond à une rubrique, par exemple la rubrique « lexique » ou la rubrique « Grammaire ». Pas de différenciation au niveau des couleurs pour les

colonnes. En revanche, après chaque unité, une ligne grise indique les activités de révision « Pour réviser » et « Pour aller plus loin ». Une ligne bleue propose la civilisation. Elle divise donc le reste de l'unité qui inclut la grammaire, la communication et le lexique, mais elle se trouve après chaque unité. Cela montre qu'elle est moins importante que le reste mais qu'elle est tout de même mentionnée.
Au niveau de couleurs de caractère tout est calligraphié en noir. Cependant pour marquer la différence entre la leçon 1 et la leçon 2 de chaque unité, des caractères de couleur bleue mettent en évidence la leçon 1, alors que des caractères de couleur rouge mettent en évidence la leçon 2.
Une dernière ligne rose ou mauve se trouvant à la fin des Unités et avant les annexes, souligne une particularité : une rubrique « Une matière en français » et une rubrique « Lire et s'entrainer ». La première est propre à *A vrai dire*, la deuxième se retrouve aussi dans *Alex et les autres* avec la rubrique « Magazine de lecture ».
Pour *Palmarès en poche*, le tableau se développe en horizontal sur une double page. Ceci explique pourquoi *Palmarès en poche* a deux double pages de tableau des contenus. Examinons maintenant une double page :

Étape	Mise en route	
5 Comme d'habitude? 62	Une soirée studieuse 62 SOS CULTURE *L'école en France* 62	
	Mots...	...et communication
	• les parties du jour 63 • trop tôt ou trop tard? 64 • les actions de tous les jours 65 • des loisirs et des sports 65 • sur Internet 65 • apprécier et critiquer 67	• demander et dire quelle heure il est 63 SOS COUTUMES *Comment demander l'heure* 63 • parler de sa routine et indiquer la fréquence d'une action 64 • dire ce qu'on aime et ce qu'on n'aime pas 67
Cahier d'exercices		177
6 Viens toi aussi! 72	Soirée jazz et crêpes 72 SOS CULTURE *Dans le temps libre* 72	
	Mots...	...et communication
	• inviter / proposer accepter / refuser 73 • le temps libre 74 • quelques points de repère 75 • des lieux publics 75	• inviter et proposer à un(e) ami(e) de faire quelque chose ensemble et répondre 73 SOS STRATÉGIES *Apprendre à communiquer* 73 • prendre rendez-vous 75 • demander et indiquer le chemin 75
Cahier d'exercices		184
Société	• Le système scolaire en France	82
7 Qu'est-ce que tu prends? 84	Un tour en ville 84 SOS CULTURE *Les ados et leur argent de poche* 84	
	Mots...	...et communication
	• les magasins et la marchandise 86 • les commerçants 86 • pour payer 87	• vendre ou acheter un article / un produit 85 • demander et dire le prix 87 • proposer ou demander quelque chose à manger ou à boire 88
Cahier d'exercices		198
8 Comment ça s'est passé? 94 	Une soirée trop drôle! 94 SOS CULTURE *Le goût de la fête* 94	
	Mots...	...et communication
	• à chaque saison, ses fêtes 97 • des événements à fêter 97	• dire ce qu'on a fait hier, la semaine dernière... 95 • formuler des vœux, féliciter quelqu'un 96
Cahier d'exercices		205
Le Labo du savoir-faire	• Rédiger des petits mots	103
Société	• La cuisine française entre tradition et changements • Faites la fête!	104 106
9 C'est comment, chez toi? 108	Des nouvelles 108	
	Mots...	...et communication
	• les logements 109 • les pièces et les meubles de la maison 109	• décrire le lieu où on habite 109 • parler d'un événement passé 110 • rédiger une lettre à un ami ou à un proche 111
Cahier d'exercices		219
10 Permis ou défendu? 118	Donne-moi la permission! 118	
	Mots...	...et communication
	• permissions et interdictions 119-120	• demander, accorder ou refuser la permission 119 • dire ce qui est permis ou défendu 120 • faire des comparaisons 121
Cahier d'exercices		226
Le Labo du savoir-faire	• Passer un coup de fil	127
Société	• Le sport avant tout! • Tendances ados	128 130



Circuit grammaire		Sons et signes		Performances	
• le passé récent, le présent progressif et le futur proche	68	• les sons [ə], [e] et [ɛ]	70	• compréhension de l'oral et production orale – dialogue simulé	71
• *Pourquoi...? Parce que... / Pour...*	68			**SOS STRATÉGIES**	
• la formation du féminin (4)	69			*Utilisez vos connaissances!*	71
• les verbes en *-er*: cas particuliers (2)	70			*Imaginer et simuler une interview*	71
• le verbe *prendre*	70				
• les verbes du deuxième groupe (*-ir*)	77	• le son [wa]	80	• compréhension de l'oral	81
• l'impératif	77			• production orale – dialogue simulé	81
• *Il faut*	78			*Construire et simuler un dialogue*	81
• les pronoms personnels compléments d'objet indirect (COI)	78				
• les ordinaux	79				
• la formation du pluriel (3)	79				
• la préposition *chez*	80				
• les verbes *devoir*, *pouvoir* et *vouloir*	80				
• l'article partitif et les adverbes de quantité	89	• les sons nasaux [ɑ̃] et [ɛ̃]	92	• compréhension des écrits	93
• le pronom *en*	89			*!!Coup de cœur dans les rues de Paris!!*	93
• la négation avec *ne... que*	90			**SOS STRATÉGIES** *Trouver des renseignements spécifiques*	93
• les adjectifs *beau*, *nouveau* et *vieux*	90			• production orale – dialogue simulé	93
• la phrase interrogative négative (*oui*, *si*) (3)	91			*Imaginer et simuler un dialogue*	93
• les verbes en *-er*: cas particuliers (3)	91				
• les verbes *boire*, *mettre* et *vendre*	92				
• le passé composé	98	• les sons nasaux [ɔ̃] et [œ̃]	102	• compréhension de l'oral	101
• les adjectifs indéfinis: *autre(s)* et *même(s)*	99			• production orale – interaction	101
• le verbe *offrir*	100			*Construire et simuler un dialogue*	101
• les verbes *voir* et *recevoir*	100			**SOS STRATÉGIES** *Les consignes*	101
				• compréhension des écrits	102
				Un message électronique	102
• l'imparfait	112	• les sons [ɥ] et [w]	117	• compréhension des écrits	116
• les pronoms possessifs	113			*Mes seize ans*	116
• l'adjectif *tout*	113			• compréhension de l'oral	116
• le pronom *y*	114			• production orale – monologue suivi	117
• le superlatif absolu	114			**SOS STRATÉGIES** *Pour bien raconter*	117
• les adverbes de temps	115			• production écrite	117
• le verbe *partir*	115			*Rédiger une lettre personnelle*	117
• les verbes *dire*, *écrire* et *lire*	115				
• le comparatif	122	• des homophones	125	• compréhension des écrits	126
• le superlatif relatif	123			*Lycée Collège Auguste-Renoir, Règlement intérieur*	126
• les pronoms relatifs *qui* et *que*	124			**SOS STRATÉGIES** *À l'oral*	126
• l'infinitif	124			• production orale – interaction	126
• les verbes *connaître* et *vivre*	125				

Image 24. *Double page consacrée à la communication du manuel A vrai dire*

Il y a six colonnes pour lesquelles chaque titre a sa propre couleur. Chaque couleur correspond à une rubrique du manuel. La première colonne est la table des matière des différentes étapes. Pour la différencier des autres colonnes elle est de couleur violette. Puis il y a la rubrique « mise en route », en orange, la rubrique « Circuit

grammaire » en vert, la rubrique « Son et signe » en bleu et la rubrique « Performance » en fuchsia.

Si on lit le tableau en vertical à présent, on note étape par étape. Chaque étape est suivie d'une ligne grise qui fait référence aux exercices que l'apprenant peut effectuer dans le *Cahier d'exercices*.

Après les rubriques 3, 6, 8 et 10 une autre ligne, bleue cette fois-ci, indique un thème de « société » et donc de culture. On notre à première vue une importance différence entre la grammaire, la phonétique et la culture. La grammaire et la phonétique ont leur propre colonne alors la culture n'a que quelques lignes.

Aucune référence n'est faite à l'alphabet phonétique ou à la rubrique « mon dico », que l'on trouve à la fin du cahier d'exercice à la fin du manuel. C'est comme si ces derniers faisaient partie du Cahier d'exercices et non du manuel.

Dans cette double page, on constate la présence des dessins que l'on va retrouver aux cotés des dialogues dans les unités. C'est le seul manuel qui propose ce moyen de référence aux dialogues directement dans le tableau des contenus. *Alex et les autres* possède lui aussi cette référence aux dialogues, mais il la positionne comme page initiale de parcours pour résumer le contenu du parcours.

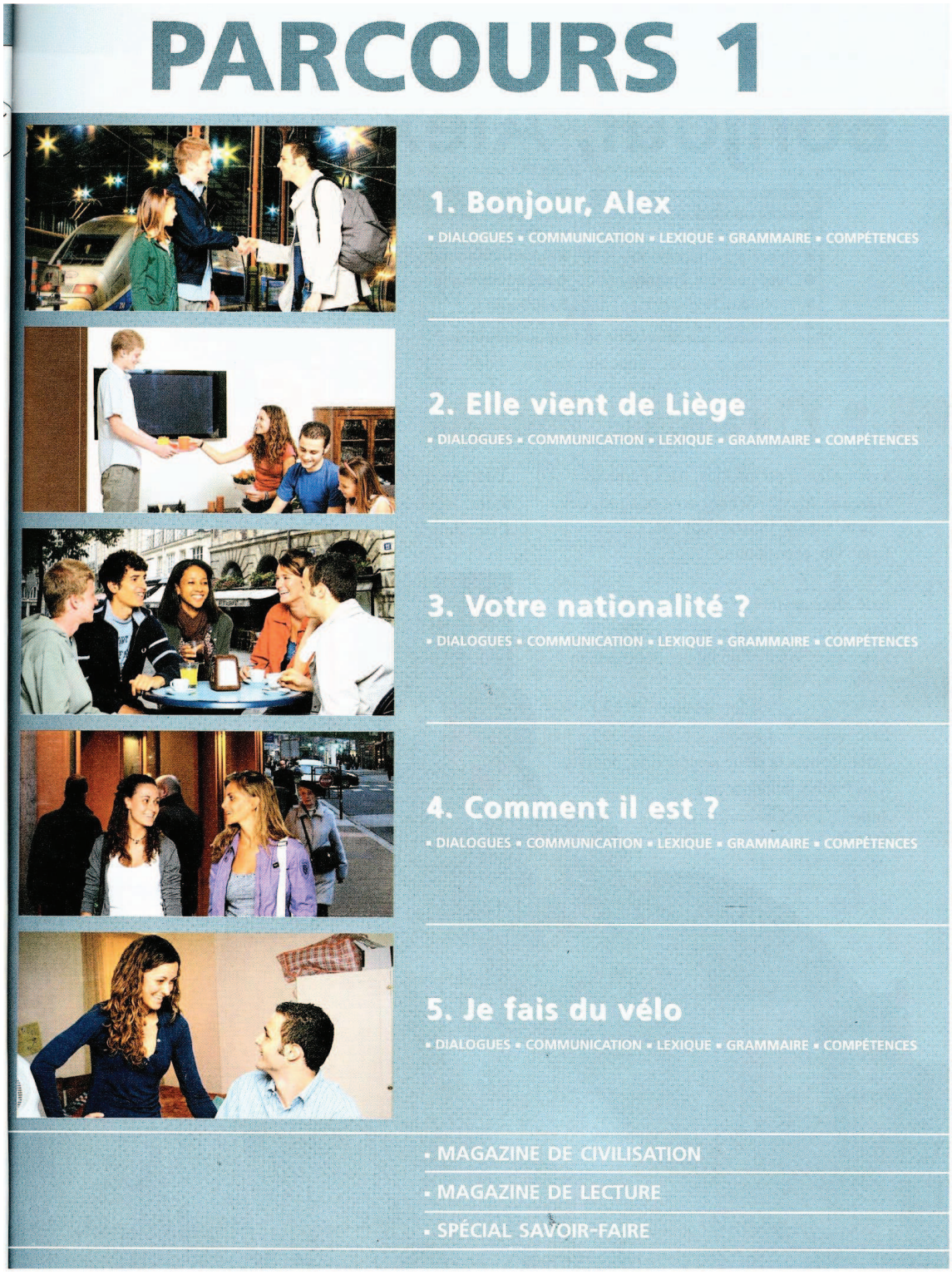


Image 25. *Parcours dans Alex et les autres*

A différence de *Palmarès*, ce ne sont pas des dessins mais des photos que l'on voit sur cette page.

Alex et les autres synthétise le tableau de manière verticale. Il a donc deux pages uniquement de tableau des contenus. La première donne le contenu du parcours 1

alors que la deuxième page donne le contenu du parcours 2. Par exemple, voici le tableau des contenus du parcours un :

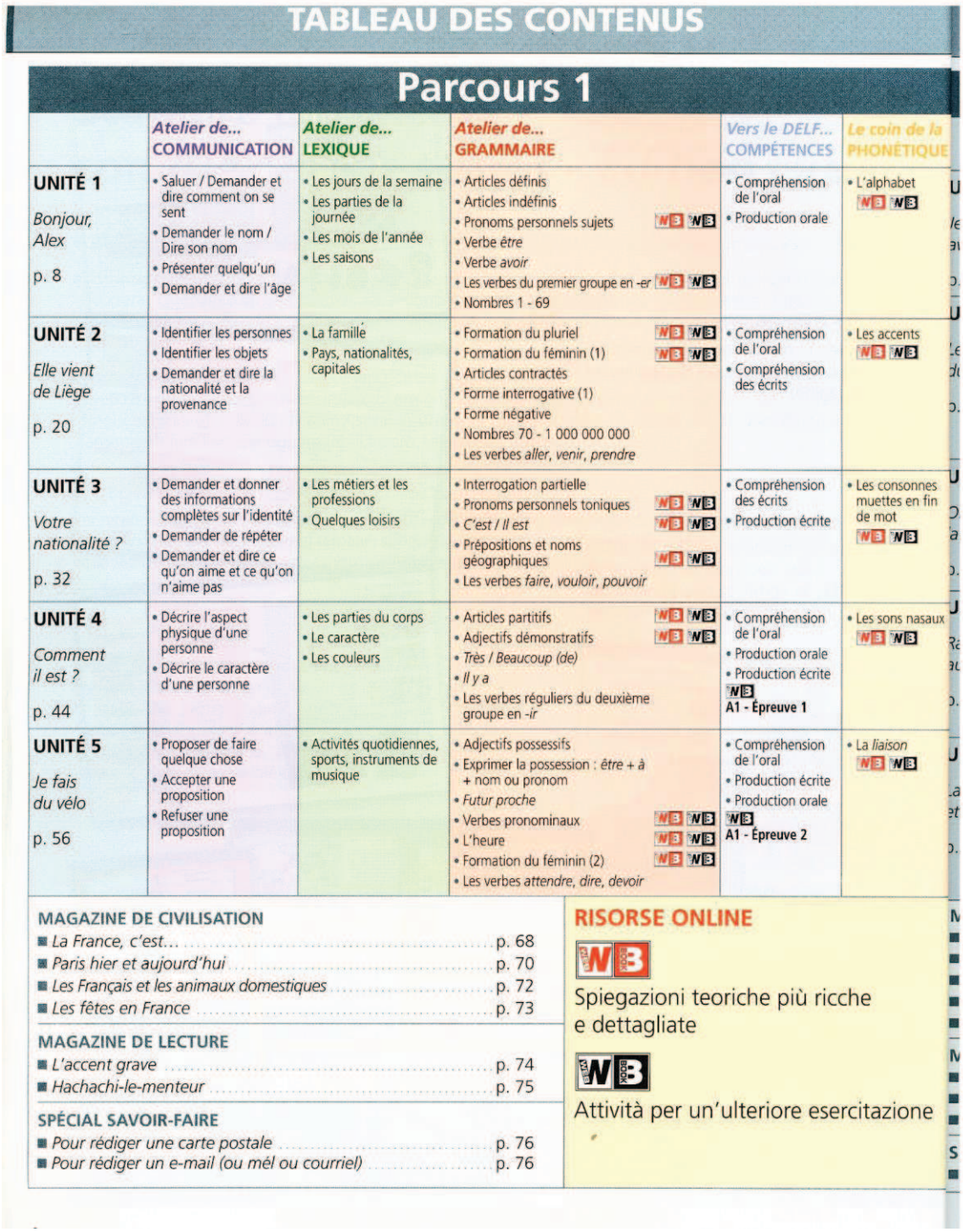


TABLEAU DES CONTENUS

Parcours 1

	Atelier de... COMMUNICATION	*Atelier de...* LEXIQUE	*Atelier de...* GRAMMAIRE	*Vers le DELF...* COMPÉTENCES	*Le coin de la* PHONÉTIQUE
UNITÉ 1 *Bonjour, Alex* p. 8	• Saluer / Demander et dire comment on se sent • Demander le nom / Dire son nom • Présenter quelqu'un • Demander et dire l'âge	• Les jours de la semaine • Les parties de la journée • Les mois de l'année • Les saisons	• Articles définis • Articles indéfinis • Pronoms personnels sujets • Verbe *être* • Verbe *avoir* • Les verbes du premier groupe en *-er* • Nombres 1 - 69	• Compréhension de l'oral • Production orale	• L'alphabet
UNITÉ 2 *Elle vient de Liège* p. 20	• Identifier les personnes • Identifier les objets • Demander et dire la nationalité et la provenance	• La famille • Pays, nationalités, capitales	• Formation du pluriel • Formation du féminin (1) • Articles contractés • Forme interrogative (1) • Forme négative • Nombres 70 - 1 000 000 000 • Les verbes *aller, venir, prendre*	• Compréhension de l'oral • Compréhension des écrits	• Les accents
UNITÉ 3 *Votre nationalité ?* p. 32	• Demander et donner des informations complètes sur l'identité • Demander de répéter • Demander et dire ce qu'on aime et ce qu'on n'aime pas	• Les métiers et les professions • Quelques loisirs	• Interrogation partielle • Pronoms personnels toniques • *C'est / Il est* • Prépositions et noms géographiques • Les verbes *faire, vouloir, pouvoir*	• Compréhension des écrits • Production écrite	• Les consonnes muettes en fin de mot
UNITÉ 4 *Comment il est ?* p. 44	• Décrire l'aspect physique d'une personne • Décrire le caractère d'une personne	• Les parties du corps • Le caractère • Les couleurs	• Articles partitifs • Adjectifs démonstratifs • *Très / Beaucoup (de)* • *Il y a* • Les verbes réguliers du deuxième groupe en *-ir*	• Compréhension de l'oral • Production orale • Production écrite A1 - Épreuve 1	• Les sons nasaux
UNITÉ 5 *Je fais du vélo* p. 56	• Proposer de faire quelque chose • Accepter une proposition • Refuser une proposition	• Activités quotidiennes, sports, instruments de musique	• Adjectifs possessifs • Exprimer la possession : *être* + *à* + nom ou pronom • *Futur proche* • Verbes pronominaux • L'heure • Formation du féminin (2) • Les verbes *attendre, dire, devoir*	• Compréhension de l'oral • Production écrite • Production orale A1 - Épreuve 2	• La *liaison*

MAGAZINE DE CIVILISATION
- *La France, c'est...* p. 68
- *Paris hier et aujourd'hui* p. 70
- *Les Français et les animaux domestiques* p. 72
- *Les fêtes en France* p. 73

MAGAZINE DE LECTURE
- *L'accent grave* p. 74
- *Hachachi-le-menteur* p. 75

SPÉCIAL SAVOIR-FAIRE
- *Pour rédiger une carte postale* p. 76
- *Pour rédiger un e-mail (ou mél ou courriel)* p. 76

RISORSE ONLINE

Spiegazioni teoriche più ricche e dettagliate

Attività per un'ulteriore esercitazione

Image 26. *Tableau des Parcours 1 et 2*

Tout comme dans *Palmarès en poche*, chaque colonne a une couleur différente. La première colonne, celle des unités, est assez neutre : un fond gris avec une écriture

noire. Chaque colonne correspond à une rubrique. La rubrique « Atelier de communication » est violette, la rubrique « atelier de lexique » est verte, la rubrique « Atelier de grammaire » est rouge, l'atelier « vers le DELF compétences » est bleue alors que la rubrique « Le coin de la phonétique » est orange. Les couleurs sont plus ou moins les mêmes que celles du tableau des contenus de Palmarès en poche. Elles sont réparties de manière différente en fonction des rubriques.

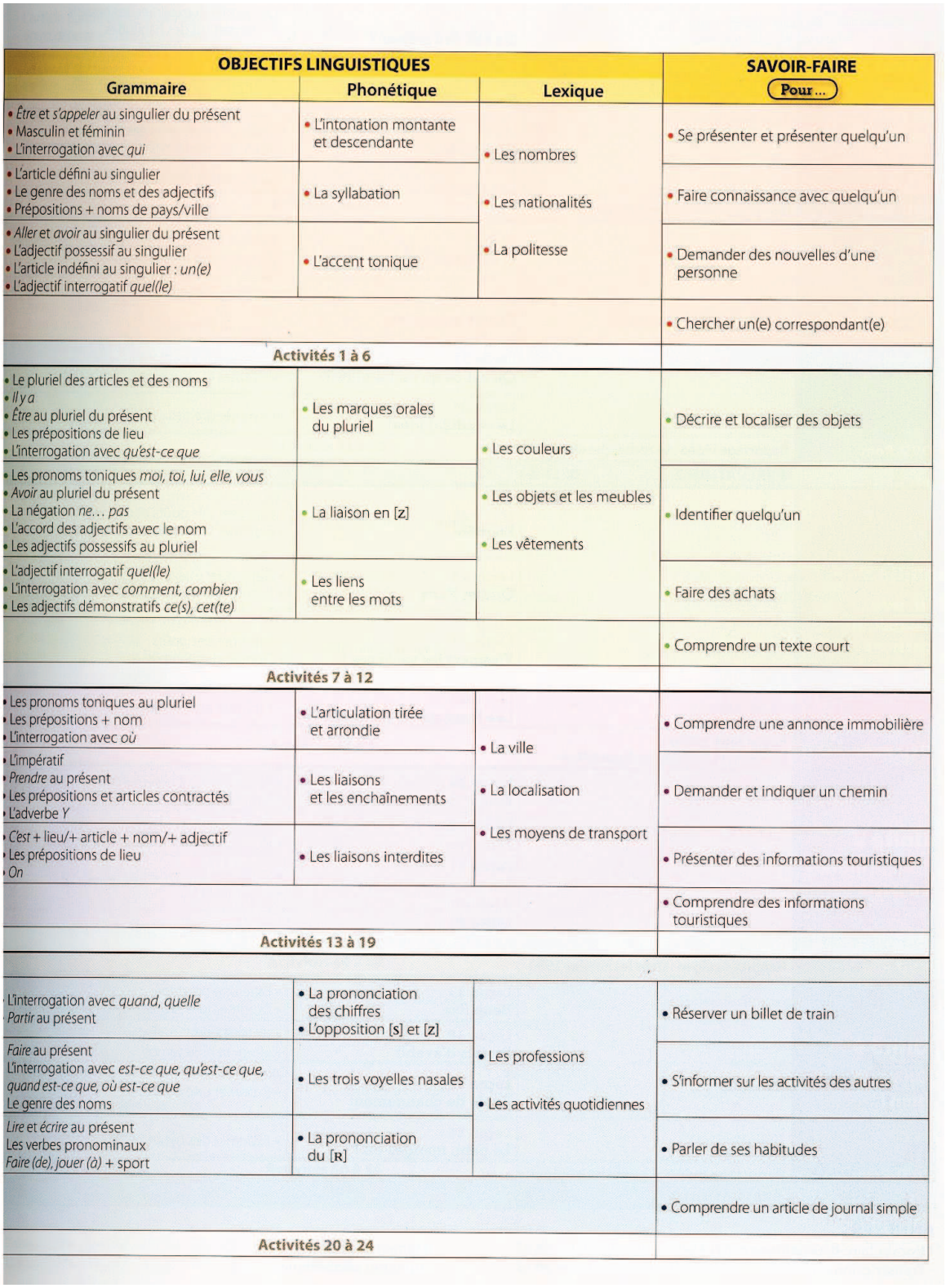
A la fin de chaque parcours (le manuel propose deux parcours), quelques pages sont consacrées à la culture, à la lecture ou aux compétences. Ici on note aussi que la culture passe après la grammaire et après la phonétique qui ont leur propre colonne au sein du tableau. Nous soulignerons une différence avec *Palmarès en poche* qui a une colonne pour les compétences auxquelles les auteurs donnent ainsi une certaine importance alors que le manuel d'*Alex et les autres* n'offre que quelques pages.

Il n'y a aucune allusion à un index, à un dictionnaire ou autre car le manuel n'en propose pas et les cartes géographiques, comme nous l'avons vu, sont imprimées sur les dos des pages de couverture.

Tout comme palmarès, *Le Nouveau Taxi 1* développe le tableau sur une double page. Le manuel a donc quatre pages de tableau des contenus. Voyons une de ces double pages.

TABLEAU DES CONTENUS

UNITÉS	CONTENUS SOCIOCULTURELS	LEÇONS	OBJECTIFS COMMUNICATIFS (Vous allez apprendre à…)
Unité 1 Rencontres	• Le savoir-vivre • La francophonie dans le monde	Leçon 1 Bienvenue !	• Saluer • Demander et dire le prénom et le nom
		Leçon 2 Qui est-ce ?	• Identifier une personne
		Leçon 3 Ça va bien ?	• Aborder quelqu'un • Demander l'âge, l'adresse, le n° de téléphone
		Leçon 4 correspond@nce.com	• Parler de ses goûts
DVD-Rom	Reportage vidéo : Paris		
Unité 2 Portraits	• L'habitat • Les achats • L'art et le cinéma : quelques artistes français	Leçon 5 Trouvez l'objet	• Nommer, montrer et situer des objets
		Leçon 6 Portrait-robot	• Exprimer la possession • Indiquer les couleurs
		Leçon 7 Shopping	• Caractériser un objet • Demander et indiquer le prix • Exprimer des goûts
		Leçon 8 Le coin des artistes	• Montrer et situer des personnes
DVD-Rom	Reportage vidéo : Les fleurs		
Unité 3 Ça se trouve où ?	• L'environnement des Français • Découverte touristique d'une ville française (Marseille) et d'un département d'outre-mer (la Martinique)	Leçon 9 Appartement à louer	• Situer un lieu sur un plan • S'informer sur un lieu • Décrire un appartement
		Leçon 10 C'est par où ?	• Demander son chemin • Indiquer une direction • Indiquer un moyen de transport
		Leçon 11 Bon voyage !	• Situer un lieu sur une carte • Donner un conseil
		Leçon 12 Marseille	• Décrire un lieu
DVD-Rom	Reportage vidéo : L'île de la Réunion		
	ÉVALUATION 1	DILF A1. 1 / DELF A1	
Unité 4 Au rythme du temps	• La vie quotidienne • Le sport	Leçon 13 Un aller simple	• Demander et donner l'heure • Indiquer une date • Demander poliment
		Leçon 14 À Londres	• Demander la profession de quelqu'un • Situer dans le temps
		Leçon 15 Le dimanche matin	• S'informer sur une activité en cours, habituelle • Dire quel sport on fait
		Leçon 16 Une journée avec Laure Manaudou	• Parler des activités quotidiennes
DVD-Rom	Reportage vidéo : L'Aveyron		



OBJECTIFS LINGUISTIQUES			SAVOIR-FAIRE
Grammaire	**Phonétique**	**Lexique**	**Pour ...**
• *Être* et *s'appeler* au singulier du présent • Masculin et féminin • L'interrogation avec *qui*	• L'intonation montante et descendante	• Les nombres • Les nationalités • La politesse	• Se présenter et présenter quelqu'un
• L'article défini au singulier • Le genre des noms et des adjectifs • Prépositions + noms de pays/ville	• La syllabation		• Faire connaissance avec quelqu'un
• *Aller* et *avoir* au singulier du présent • L'adjectif possessif au singulier • L'article indéfini au singulier : *un(e)* • L'adjectif interrogatif *quel(le)*	• L'accent tonique		• Demander des nouvelles d'une personne
			• Chercher un(e) correspondant(e)
Activités 1 à 6			
• Le pluriel des articles et des noms • *Il y a* • *Être* au pluriel du présent • Les prépositions de lieu • L'interrogation avec *qu'est-ce que*	• Les marques orales du pluriel	• Les couleurs • Les objets et les meubles • Les vêtements	• Décrire et localiser des objets
• Les pronoms toniques *moi, toi, lui, elle, vous* • *Avoir* au pluriel du présent • La négation *ne... pas* • L'accord des adjectifs avec le nom • Les adjectifs possessifs au pluriel	• La liaison en [z]		• Identifier quelqu'un
• L'adjectif interrogatif *quel(le)* • L'interrogation avec *comment, combien* • Les adjectifs démonstratifs *ce(s), cet(te)*	• Les liens entre les mots		• Faire des achats
			• Comprendre un texte court
Activités 7 à 12			
• Les pronoms toniques au pluriel • Les prépositions + nom • L'interrogation avec *où*	• L'articulation tirée et arrondie	• La ville • La localisation • Les moyens de transport	• Comprendre une annonce immobilière
• L'impératif • *Prendre* au présent • Les prépositions et articles contractés • L'adverbe *Y*	• Les liaisons et les enchaînements		• Demander et indiquer un chemin
• *C'est* + lieu/+ article + nom/+ adjectif • Les prépositions de lieu • *On*	• Les liaisons interdites		• Présenter des informations touristiques
			• Comprendre des informations touristiques
Activités 13 à 19			
• L'interrogation avec *quand, quelle* • *Partir* au présent	• La prononciation des chiffres • L'opposition [s] et [z]	• Les professions • Les activités quotidiennes	• Réserver un billet de train
Faire au présent L'interrogation avec *est-ce que, qu'est-ce que, quand est-ce que, où est-ce que* Le genre des noms	• Les trois voyelles nasales		• S'informer sur les activités des autres
Lire et *écrire* au présent Les verbes pronominaux *Faire (de), jouer (à)* + sport	• La prononciation du [R]		• Parler de ses habitudes
			• Comprendre un article de journal simple
Activités 20 à 24			

Image 27. *Tableau des contenus de Le nouveau Taxi 1*

Le Nouveau Taxi, à différence des autres manuels, répartit les couleurs en fonction des unités et non en fonction des rubriques. Par exemple l'unité 1 est de couleur rouge. Il semble accorder autant d'importance à la culture qu'au reste car il a une

colonne pour les « contenus socioculturels », une colonne pour les « objectifs communicatifs » et une grande colonne qui regroupe « grammaire », « phonétique » et « lexique » dans la rubrique les « objectifs linguistiques ». Les auteurs mettent ainsi dans la même catégorie la grammaire, la phonétique et le vocabulaire. Et même si la culture à une colonne pour elle toute seule, elle est toutefois divisée par rapport aux autres rubriques.

Une colonne est dédiée aussi aux « savoirs-faire » et donc aux compétences, tout comme dans *Palmarès en poche*.

Si on lit le tableau en vertical, on note après chaque unité une ligne de couleur marron qui fait référence au DVD-Rom et aux activités auxquels l'apprenant doit se référer. Un peu comme pour *Palmarès en poche*, après chaque unité, les activités à faire sont listées.

Cette fois-ci, la ligne bleue que l'on note après trois unités (3, 6 et 9) indique la préparation au DELF. Pour *Alex et les autres* cette préparation a une colonne spécifique et se trouve après chaque unité. Il en est de même pour *Palmarès en poche* qui a inclus la préparation au DELF dans les « performances » sans préciser qu'il s'agit du DELF. L'apprenant va s'en rendre compte uniquement à la lecture du manuel.

Le Nouveau Taxi 1 propose sur la fin du manuel, des annexes, un peu comme l'ont fait les auteurs d'*A vrai dire*. Parmi ces annexes, on note un « vocabulaire thématique », une « transcription » des dialogues des unités, un « mémento grammatical », un « alphabet phonétique », un « tableau des conjugaisons », un « lexique multilingue » et des cartes géographiques.

Pour conclure, les quatre manuels que nous analysons présentent leur table des matières sous forme de tableau. La différence d'un manuel à un autre se joue sur les entrées des tableaux. En commun, ils ont les titres « grammaire » pour *a vrai dire* et *Le nouveau Taxi1*, « circuit grammaire » pour *Palmarès en Poche,* « atelier de grammaire » Pour *Alex et les autres* ; « lexique » pour *A vrai dire* et le *Nouveau Taxi1*, « atelier de lexique » pour *Alex et les autres* et « mot » qui est une sous-partie de « mise en route » chez *Palmarès en Poche*. Ensuite, il y a la partie « objectifs » de *A vrai dire* qui accompagnée et suivie par « communicatif » pour le *Nouveau Taxi 1* pour devenir un « atelier de communication » dans *Alex et les autres* et « communication », une sous-partie de « mise en route » de *Palmarès en Poche*.

Cette rubrique comprend les actes de paroles. Une colonne intitulée « communication » et présente dans le tableau d'*A vrai dire*. Il n'y a cependant aucun rapport avec les actes de paroles, puisque nous y retrouvons la phonétique. Nous en venons alors à cette rubrique qui se nomme « phonétique » dans *le Nouveau Taxi1* ou encore « le coin de la phonétique » chez *Alex et les autres* ou bien « Sons et signes » dans *Palmarès en Poche* qui souligne ainsi les aspects important de la phonétique. Une autre rubrique affiche les leçons et les titres des leçons. L'auteur de *Palmarès en Poche* ajoute une particularité, le dessin lié au dialogue y est représenté en miniature. Une dernière partie, totalement absente de la table des matières de *A vrai dire*, intitulée « vers le DELF compétences » dans *Alex et les autres* ou « performances » dans *Palmarès en Poche*, est située dans une autre entrée du tableau aux côtés de l'évaluation dans le *Nouveau Taxi 1*.

La couleur est une autre moyen pour l'auteur de se différencier par rapport à un autre manuel. Par exemple, dans *Palmarès en Poche* ou dans *Alex et les autres*, chaque onglet a sa couleur spécifique dans le tableau des contenus, cette même couleur est reprise dans chaque partie/unité/étape en fonction du nom de l'onglet. Dans *le Nouveau Taxi1*, Ce sont les unités qui possèdent une couleur différente. Chaque unité a sa propre couleur. Cependant les points « grammaire », « phonétique » et « lexique » sont de couleur jaune poussin, plus pâle que les autres rubriques. Cette nuance est reprise dans chaque encadré portant le nom de ces rubriques et ceci dans chaque leçon afin de se différencier du reste du cours.

Le nouveau Taxi 1 inclut les « contenus socioculturels » qui se trouvent sous les unités/étapes qui les précèdent chronologiquement dans les manuels *A vrai dire* et *Palmarès en Poche* ou bien à la fin des parcours 1 et 2 d'*Alex et les autres*. Ceci souligne une hiérarchisation des intérêts que l'auteur accorde à la grammaire, au lexique et à la phonétique comparé à la civilisation. Cette dernière est séparée du reste des rubriques. Si elle est inclue dans la même entrée que les objectifs communicatifs et autre dans le *Nouveau Taxi 1*, elle est cependant mise à part des objectifs linguistiques qui sont regroupés dans une même colonne.

Les annexes, ne sont pas spécifiées dans le tableau des contenus de *Palmarès en Poche* car ils sont compris dans le cahier d'exercice. *Alex et les autres* propose à la fin de chaque unités des coins lecture, civilisation ou autre, mais on n'y trouve aucun annexe qui ressemble aux annexes communs d'*A vrai dire* et *le Nouveau taxi 1*. Le

plus du manuel universel est le mémento grammatical, un vocabulaire classé par thème et un lexique multilingue.

Nous pouvons conclure de notre examen des manuels de « prima » que la couverture du manuel universel (*le Nouveau Taxi*) est plus neutre, moderne et attrayante que celle des manuels italiens qui se ressemblent énormément. Celui-ci est conforme au CECR et cela se voit dès la page de couverture, ce qui attire tout de suite le regard puisqu'il se trouve en haut, à gauche. Le mode d'emploi de ce même manuel est plus clair, plus précis et en langue cible (français).

De ces tableaux des contenus, certains mots attirent notre attention comme « savoir-faire », « objectifs », « compétences » ou encore « performances ». Que peuvent signifier ces mots? J.M. Defays (2003 : p155) nous le confirme : « *Il faut commencer par dire que si « savoir », « connaissances », « compétence », « capacité », « habileté »…sont relativement synonymes dans leur usage courant, la littérature scientifique les oppose les uns les autres* ». Essayons alors de comprendre ce qui les différencie.

SAVOIR-FAIRE

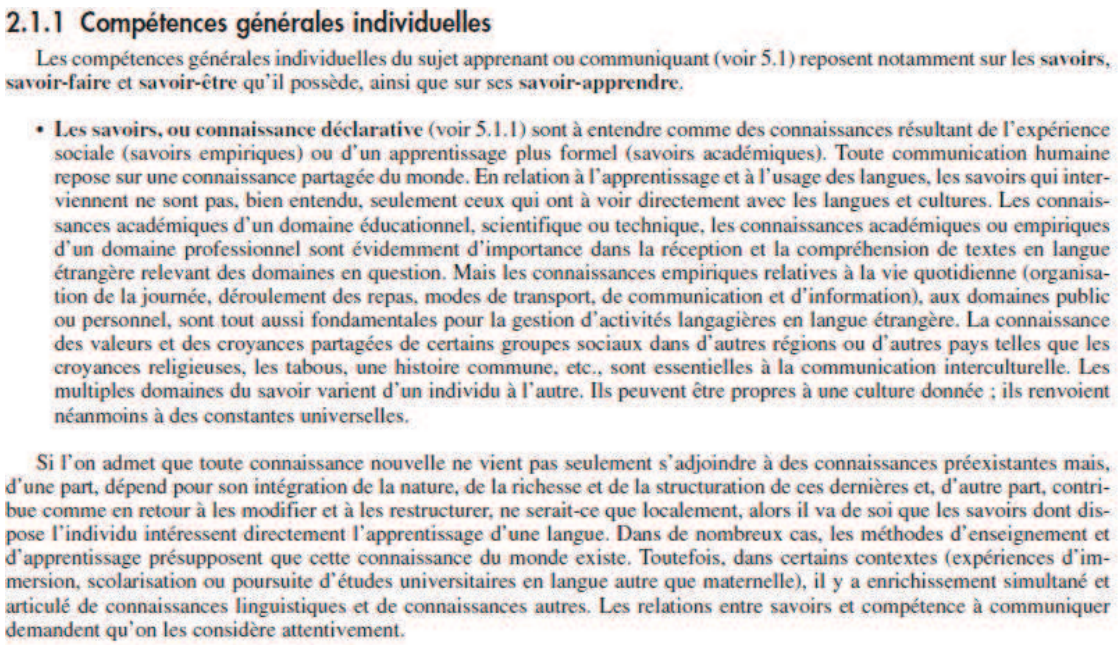
Dans la définition d'un manuel, Choppin nous dit que le manuel est le support, le dépositaire « *des connaissances des savoir-faire dont un groupe social estime la transmission aux jeunes générations indispensable à sa pérennisation* [178]». C'est ainsi « *le reflet déformé, incomplet ou décalé, mais toujours révélateur dans sa schématisation, de l'état des connaissances d'une époque et des principaux aspects et des stéréotypes de la société* [179]». On retrouve les notions de « connaissances » et de « savoir-faire ». On nous précise qu'elles concernent « un groupe social » en particulier. De quel groupe social parle-t-on ? Des français, ou bien des italiens ? La suite de notre recherche nous aidera à comprendre quel groupe social est visé. Nous allons à travers ces manuels examiner les « connaissances d'une époque » de ce groupe.

Afin de comprendre la différence des termes comme « savoir-faire », « objectifs », « compétences » ou encore « performances », nous avons pensé observer les savoirs du CECR et donc les compétences générales individuelles des apprenants et de les comparer aux savoirs des lycées italiens. Pour cela, nous basons notre

[178] Idem

[179] Choppin A., *L'histoire des manuels : une approche Globale* dans Histoire de l'éducation n°9,1980.

comparaison sur le programme de l'enseignement des langues étrangères du lycée *Aristofane* qui fait partie des lycées qui publient leurs compétences générales.
Voici ce qu'affirme le CECR :



2.1.1 Compétences générales individuelles

Les compétences générales individuelles du sujet apprenant ou communiquant (voir 5.1) reposent notamment sur les **savoirs**, **savoir-faire** et **savoir-être** qu'il possède, ainsi que sur ses **savoir-apprendre**.

- **Les savoirs, ou connaissance déclarative** (voir 5.1.1) sont à entendre comme des connaissances résultant de l'expérience sociale (savoirs empiriques) ou d'un apprentissage plus formel (savoirs académiques). Toute communication humaine repose sur une connaissance partagée du monde. En relation à l'apprentissage et à l'usage des langues, les savoirs qui interviennent ne sont pas, bien entendu, seulement ceux qui ont à voir directement avec les langues et cultures. Les connaissances académiques d'un domaine éducationnel, scientifique ou technique, les connaissances académiques ou empiriques d'un domaine professionnel sont évidemment d'importance dans la réception et la compréhension de textes en langue étrangère relevant des domaines en question. Mais les connaissances empiriques relatives à la vie quotidienne (organisation de la journée, déroulement des repas, modes de transport, de communication et d'information), aux domaines public ou personnel, sont tout aussi fondamentales pour la gestion d'activités langagières en langue étrangère. La connaissance des valeurs et des croyances partagées de certains groupes sociaux dans d'autres régions ou d'autres pays telles que les croyances religieuses, les tabous, une histoire commune, etc., sont essentielles à la communication interculturelle. Les multiples domaines du savoir varient d'un individu à l'autre. Ils peuvent être propres à une culture donnée ; ils renvoient néanmoins à des constantes universelles.

Si l'on admet que toute connaissance nouvelle ne vient pas seulement s'adjoindre à des connaissances préexistantes mais, d'une part, dépend pour son intégration de la nature, de la richesse et de la structuration de ces dernières et, d'autre part, contribue comme en retour à les modifier et à les restructurer, ne serait-ce que localement, alors il va de soi que les savoirs dont dispose l'individu intéressent directement l'apprentissage d'une langue. Dans de nombreux cas, les méthodes d'enseignement et d'apprentissage présupposent que cette connaissance du monde existe. Toutefois, dans certains contextes (expériences d'immersion, scolarisation ou poursuite d'études universitaires en langue autre que maternelle), il y a enrichissement simultané et articulé de connaissances linguistiques et de connaissances autres. Les relations entre savoirs et compétence à communiquer demandent qu'on les considère attentivement.

Image 28. *La définition du savoir-faire du CECR*

Il s'agit de connaissances que l'apprenant possède déjà comme des croyances, des valeurs, des connaissances sociales et culturelles emmagasinées depuis son enfance. Les « savoirs » sont donc « les **connaissances** ». Dans le but de préciser le concept, voyons ce qu'en disent d'autres linguistes.
Selon J.M. Defays, « *les connaissances constituent des images mentales que nous nous faisons du monde extérieur (et de nous-même). Ce sont des représentations(…) conforment à la réalité car elles sont étayées par des faits objectifs, des expériences ou des démonstrations*[180] *».* Ce sont en réalité les représentations que nous avons du monde qui nous entoure.
Les « savoirs » sont aussi appelés « savoirs déclaratifs ». J.M. Defrays nous dit que ce « *sont les connaissances factuelles que l'on aura mémorisées, par exemple une date, un nom, un théorème, une loi, et que l'on doit formuler verbalement pour pouvoir les utiliser ou pour donner la preuve de leur acquisition. En général, « c'est*

[180] DEFAYS J-M. *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*. Pierre Mardaga éditeur, 2003.

par la force de l'habitude que ces savoirs ont été acquis, on est conscient de les détenir, mais cela ne prouve pas que l'on est capable de les mettre en pratique, d'appliquer le théorème par exemple ». C'est ce qu'on acquiert jour après jours par habitude, en fonction du contexte qui nous entoure (social, familial, scolaire et autre…). Il y a donc ici une notion supplémentaire, la notion « d'habitude ». Ces habitudes sont de facteurs multiples tels que l'identité sociale, les composantes affectives, ou encore la mémoire ».

En revanche, pour Tagliante, l'apprenant possède en début d'apprentissage quelques « savoirs (connaissances) sur la langue ». Tagliante affirme que « la compétence » est « un ensemble intériorisé d'apprentissages non observables directement ». C'est donc quelque chose que l'apprenant sait mais que l'enseignant ne peut pas voir. Comment vérifier ce que l'apprenant sait déjà, comment vérifier les « savoirs », les « connaissances » de l'apprenant ? Tagliante nous suggère d'observer « **les performances** » de l'apprenant. On retrouve un autre mot présent dans les tableaux des contenus des manuels que nous analysons. « *Ce terme issu de la grammaire générative, renvoie à la mise en œuvre (processus) et au résultat concret, en situation de production ou d'expression, de compétence linguistique, communicative ou culturelle* ». (Cuq, 2003 : p. 202).

A ce niveau, les seuls éléments que l'on possède pour les classes de « prima » des lycées italiens sont :

« *sapere* *(cultura generale, conoscenza degli aspetti più salienti della civiltà dei paesi di cui si studia la lingua, coscienza interculturale)»*

(**Savoir** : culture générale, connaissance des aspects les plus saillants de la civilisation du pays de langue étudiée, connaissance interculturelles)

Et pour les classes de « quinta » :

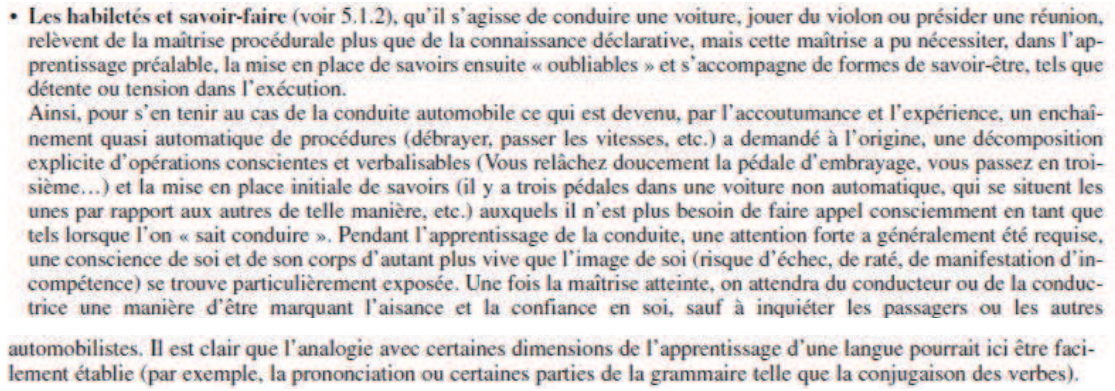
« sapere *(cultura generale, sapere socio-culturale e coscienza interculturale)»*

(Savoir : culture générale, savoir socio-culturels et connaissances interculturelles)

Les lycées proposent donc quelque chose de très général sur la culture et l'interculturel sans bien expliquer ce que l'on attend réellement des apprenants. Si le CECR prône ici des « connaissances linguistiques » et des « connaissances autres » pour arriver à une « compétence à communiquer » dans une « communication interculturelle », les lycées italiens ne parlent que de culture et ils omettent l'aspect linguistique de la langue que ce soit pour les classes de « prima »

que pour les classes de « quinta ». Cette réalité correspondrait plus au « savoir-être » du CECR dont nous allons parler après avoir évoqué les **savoir-faire.**

Par la suite, le CECR parle des savoir-faire:



• **Les habiletés et savoir-faire** (voir 5.1.2), qu'il s'agisse de conduire une voiture, jouer du violon ou présider une réunion, relèvent de la maîtrise procédurale plus que de la connaissance déclarative, mais cette maîtrise a pu nécessiter, dans l'apprentissage préalable, la mise en place de savoirs ensuite « oubliables » et s'accompagne de formes de savoir-être, tels que détente ou tension dans l'exécution.
Ainsi, pour s'en tenir au cas de la conduite automobile ce qui est devenu, par l'accoutumance et l'expérience, un enchaînement quasi automatique de procédures (débrayer, passer les vitesses, etc.) a demandé à l'origine, une décomposition explicite d'opérations conscientes et verbalisables (Vous relâchez doucement la pédale d'embrayage, vous passez en troisième…) et la mise en place initiale de savoirs (il y a trois pédales dans une voiture non automatique, qui se situent les unes par rapport aux autres de telle manière, etc.) auxquels il n'est plus besoin de faire appel consciemment en tant que tels lorsque l'on « sait conduire ». Pendant l'apprentissage de la conduite, une attention forte a généralement été requise, une conscience de soi et de son corps d'autant plus vive que l'image de soi (risque d'échec, de raté, de manifestation d'incompétence) se trouve particulièrement exposée. Une fois la maîtrise atteinte, on attendra du conducteur ou de la conductrice une manière d'être marquant l'aisance et la confiance en soi, sauf à inquiéter les passagers ou les autres automobilistes. Il est clair que l'analogie avec certaines dimensions de l'apprentissage d'une langue pourrait ici être facilement établie (par exemple, la prononciation ou certaines parties de la grammaire telle que la conjugaison des verbes).

Image 29. *Habiletés et savoir-faire pour le CECR*

Pour l'acquisition d'une langue étrangère, l'apprenant doit mettre en place des savoirs (l'alphabet, la phonologie, le verbe être…) afin de décomposer explicitement une opération consciente (la prononciation d'un mot ou l'intonation d'une phrase, l'emploi du bon auxiliaire, la conjugaison d'un verbe au temps qu'il convient…). Les « savoir-faire » sont « les compétences », « les habiletés ». Selon J.M. Defays, les compétences « visent directement l'action en se déclinant sous la forme « être capable de… » réaliser telle opération, de résoudre tel problème, y compris d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences.

Certains manuels que nous venons d'analyser comme *Palmarès en Poche* parlent de « **performance** » alors qu' *Alex et les autres* nous parle de « **compétences** ». Soulignons dès lors, comme J.M. Defrays, la différence que propose Chomsky entre la « compétence » et la « performance » : Chomsky définit la compétence « comme la capacité d'un individu d'émettre et de comprendre une infinité de messages (à partir d'un petit nombre de règles ou de modèles abstraits) ». La performance est *« la mise en œuvre de cette capacité dans des actes de paroles concrets chaque fois différents* ».

Nous pouvons ainsi énumérer quelques compétences qui font partie de notre analyse sur les manuels de français langue non maternelle en Italie : compétence

linguistique, compétence grammaticale, compétence lexicale, compétence socioculturelle, compétence discursive, compétence de communication, etc., …

Appelé aussi « savoirs procéduraux », les « savoir-faire », dans la perspective spycho-cognitiviste, ne dépendent pas de leur formulation verbale. Ce sont des choses que l'on sait mettre en pratique, que l'on sait accomplir. Par exemple on sait faire la concordance des temps puisqu'on connait au préalable le subjonctif ou les autres temps.

C'est ce que Tagliante appelle « capacité ». La capacité est « la ressource à acquérir et à développer par l'apprentissage ». C'est ce que l'enseignant veut faire acquérir à ses apprenants. Ces sont les « savoir-faire », c'est à dire la mise en pratique du « savoir » à travers des exercices ou autre. Tagliante rejoint ainsi la définition de Defays.

Les lycées italiens quant à eux, pour les classes de « prima » ; parlent de :

« saper fare *(attitudini pratiche e tecniche relative all'approccio alla lingua quotidiana al fine di comunicare in maniera comprensibile ed accettabile dal punto di vista formale)»*

(Savoir-faire: attitude pratiques et techniques relatives à l'approche de la langue quotidienne dans le but de communiquer de manière compréhensible et acceptable du point de vue formel)

Pour les classes de « quinta » :

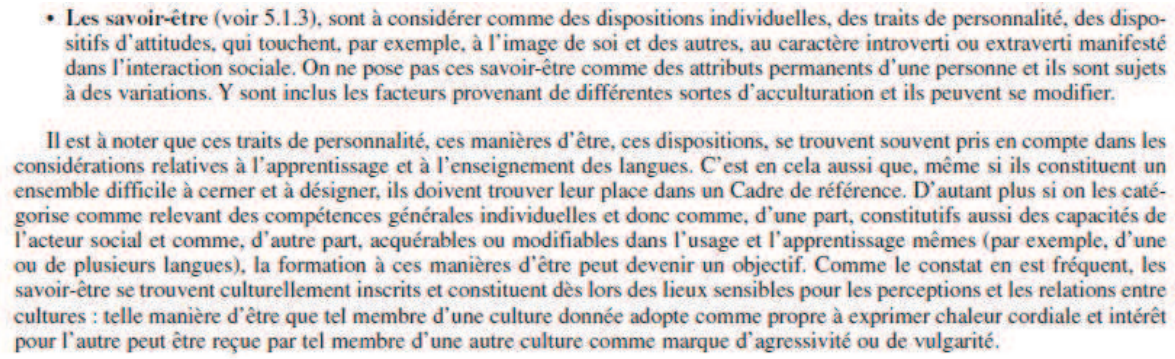
« saper fare *(attitudini pratiche e tecniche relative all'approccio alla lingua letteraria al fine di comunicare in maniera comprensibile sugli argomenti del programma e accostarsi al ruolo di intermediario culturale tra la cultura di L1 e L2).»*

(Savoir-faire : attitude pratiques et techniques relatives à l'approche de la langue quotidienne dans le but de communiquer de manière compréhensible sur des arguments du programme et s'approcher au rôle d'intermédiaire culturel entre la culture de L1 et L2)

L'apprenant doit donc acquérir certaines « attitudes » et certaines « techniques » linguistiques qui lui permettent de se faire comprendre. Le lycée italien reprend, de manière générale, les propos du CECR. Cette explication rejoint plus ou moins les savoirs ou « connaissances déclaratives » du CECR. Hormis le terme « technique », toutes les données différent du savoir-faire défini par le CECR. En « quinta », l'accent est mis sur le rôle de médiateur culturel entre la culture de la Langue 1 et

celle de la Langue 2. L'apprenant aura donc mis en évidence, auparavant, les différences culturelles entre les deux langues.

Ensuite, le CECR évoque les savoir-être :



- **Les savoir-être** (voir 5.1.3), sont à considérer comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale. On ne pose pas ces savoir-être comme des attributs permanents d'une personne et ils sont sujets à des variations. Y sont inclus les facteurs provenant de différentes sortes d'acculturation et ils peuvent se modifier.

Il est à noter que ces traits de personnalité, ces manières d'être, ces dispositions, se trouvent souvent pris en compte dans les considérations relatives à l'apprentissage et à l'enseignement des langues. C'est en cela aussi que, même si ils constituent un ensemble difficile à cerner et à désigner, ils doivent trouver leur place dans un Cadre de référence. D'autant plus si on les catégorise comme relevant des compétences générales individuelles et donc comme, d'une part, constitutifs aussi des capacités de l'acteur social et comme, d'autre part, acquérables ou modifiables dans l'usage et l'apprentissage mêmes (par exemple, d'une ou de plusieurs langues), la formation à ces manières d'être peut devenir un objectif. Comme le constat en est fréquent, les savoir-être se trouvent culturellement inscrits et constituent dès lors des lieux sensibles pour les perceptions et les relations entre cultures : telle manière d'être que tel membre d'une culture donnée adopte comme propre à exprimer chaleur cordiale et intérêt pour l'autre peut être reçue par tel membre d'une autre culture comme marque d'agressivité ou de vulgarité.

Image 30. *Définition du savoir être pour le CECR*

Ainsi, ceux-ci peuvent être la vision que l'apprenant a de la France et des français, la vision qu'il a de la culture française et de sa propre culture…

Les « savoir-être » nous dit J.M. Defrays « dépassent le cadre de l'apprentissage » et touchent directement au « caractère de la personne ». Appelés aussi « savoirs conditionnels ou stratégiques », ce sont ces savoirs qui nous permettent de nous en sortir en fonction des savoirs acquis « à bon escient » quelle que soit la situation où l'on se trouve. C'est par exemple savoir utiliser les formules de politesse et le vouvoiement face à certaines personnes comme le directeur d'une entreprise, ou un médecin . J.M. Defrays précise que « *tout ce qui touche aux relations humaines ressortit généralement aux savoirs conditionnels* ». Ce « savoir » dépend ainsi du caractère de l'apprenant, de sa curiosité, de ses capacités, de sa motivation, de son goût pour les relations humaines….

Les lycées italiens disent pour les classes de « prima » :

"saper essere *(atteggiamenti collaborativi, motivazioni allo studio, assimilazione di valori quali il rispetto degli altri e di sé, il relativismo culturale, l'inter-culturalità.)»*

(savoir-être : attitudes collaboratives, motivations à l'étude, assimilation des valeurs telles que le respect des autres et de soi, le relativisme culturel, l'inter-culturalité)

Et pour les classes de « quinta » :

***« saper essere** (atteggiamenti collaborativi, motivazioni allo studio, valori quali : il rispetto degli altri e di sé, il relativismo culturale, l'interculturalità, il senso di responsabilità; uno stile cognitivo autonomo e critico)»*

(Savoir-être : attitudes collaboratives, motivation à l'étude, assimilation des valeurs tels que le respect des autres et de soi, le relativisme culturel, l'interculturalité, le sens des responsabilités ; un mode de réflexion autonome et critique).

Nous retrouvons des « manières d'être » liées à l'étude, à la classe, à l'autre… Elles ne sont pas vraiment les « manières d'être » d'une autre culture ou un d'un autre pays.

Le terme d'« attitude » apparait encore une fois. Il est lié cette fois-ci à un « savoir-vivre », plus qu'à un « savoir-être ». Il met en avant la notion de vivre ensemble tout en respectant les autres.

Le CECR parle aussi des savoir-apprendre:

- **Les savoir-apprendre** (voir 5.1.4) mobilisent tout à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire et s'appuient sur des compétences de différents types. En la circonstance, « savoir-apprendre » peut aussi être paraphrasé comme « savoir/être disposé à découvrir l'autre », que cet autre soit une autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles.

Si la notion de « savoir apprendre » est valable dans tous les domaines, elle trouve un écho particulier à propos de l'apprentissage des langues. Selon les apprenants, savoir apprendre renvoie à des **combinaisons** différentes à différents degrés de certains aspects du savoir-être, du savoir-faire et du savoir. Savoir apprendre se combine à

- *savoir-être* : par exemple une disposition à prendre des initiatives, voire des risques dans la communication en face à face, de manière à se donner des occasions de prise de parole, à provoquer une aide éventuelle de l'interlocuteur, à demander à ce dernier des reformulations facilitantes, etc. ; par exemple aussi des qualités d'écoute, d'attention à ce que dit l'autre, de conscience éveillée aux possibilités de malentendu culturel dans la relation avec l'autre
- *savoir* : par exemple savoir quels types de relations morpho-syntaxiques correspondent à des variations de déclinaisons pour telle langue à cas ; autre exemple : savoir que les pratiques alimentaires et amoureuses peuvent comporter des tabous ou des rituels particuliers variables suivant les cultures ou marqués par la religion
- *savoir-faire* : par exemple, se repérer rapidement dans un dictionnaire ou dans un centre documentaire ; savoir manipuler des supports audiovisuels ou informatiques offrant des ressources pour l'apprentissage.

Suivant les apprenants, les savoir-apprendre peuvent présenter des compositions et des pondérations variables entre savoir-être, savoirs et savoir-faire ainsi que la capacité à gérer l'inconnu.

Savoir apprendre peut présenter des **pondérations** en fonction de

- *variations suivant les objets* : selon qu'il a affaire à de nouvelles personnes, à un secteur de connaissance vierge pour lui, à une culture très peu familière, à une langue étrangère
- *variations suivant les projets* : face à un même objet (par exemple, les rapports parents/enfants dans une communauté donnée), les procédures de découverte, de recherche de sens ne seront sans doute pas les mêmes pour un ethnologue, un touriste, un missionnaire, un journaliste, un éducateur, un médecin, intervenant chacun dans leur perspective propre
- *variations suivant les moments et l'expérience antérieure* : les savoir-apprendre mis en œuvre pour une cinquième langue étrangère ont quelque chance d'être différents de ceux qui avaient été mis en œuvre pour une première langue étrangère.

Il faudra examiner ces variations au même titre que des concepts tels que « style d'apprentissage » ou « profil de l'apprenant » pour autant que ces derniers ne soient pas considérés comme immuablement fixés une fois pour toutes.

Dans une visée d'apprentissage, les stratégies que l'individu sélectionne pour accomplir une tâche donnée peuvent jouer de la diversité des savoir-apprendre qu'il a à sa disposition. Mais c'est aussi au travers de la diversité des expériences d'apprentissage, dès lors que celles-ci ne sont ni cloisonnées entre elles ni strictement répétitives, qu'il enrichit ses capacités à apprendre.

Image 31. *Définition des savoir apprendre par le CECR*

L'apprenant « enrichit » ses connaissances, « ses capacités à apprendre » « au travers de la diversité des expériences d'apprentissage », au travers de la découverte de « l'autre » qui peut-être une langue, une culture, une personne ou bien encore une connaissance.

Selon J.M. le « savoir-apprendre » est à l'origine des trois autres éléments, avec lesquels il reste en interaction constante. En effet, les savoirs acquis, de quelque ordre que ce soit, déterminent l'acquisition de nouveaux savoirs . C'est savoir associer les anciennes connaissances aux nouvelles connaissances,

Pour les classes de « prima », les lycées italiens demandent des :

« saper apprendere *(sviluppo di un metodo di studio efficace e di capacità di organizzare il tempo a disposizione)»*

(Savoir-apprendre : développement d'une méthode d'étude efficace et de capacité à organiser le temps à disposition)

Et pour les classes de « quinta » :

« saper apprendere *(operare le scelte che consentano di sviluppare attitudini linguistico-comunicative, attitudini allo studio)»*

(Savoir-apprendre: opérer les choix qui permettent de développer des attitudes linguistiques communicatives, attitudes à l'étude)

Nous sommes à nouveau confrontés à des expressions trop générales par rapport au CECR, des expressions qui n'expliquent pas réellement ce qu'on attend des apprenants.

Les lycées italiens expliquent de manière succincte ces « savoirs » que le CECR développe sur 15 à 30 lignes en moyenne. Il n'y a aucune allusion au côté linguistique de la langue, bien plus des développements à des attitudes plutôt que des savoirs.

La présence de termes tels qu'« intermédiaire » (médiateur), « connaissances interculturelles », « conscience culturelle », « critique »… nous laissent penser à l'éducation plurilingue et interculturelle promue par l'Union Européenne.

Les maître-mots de Maurer (2011 : p.145) définissent parfaitement cette éducation plurilingue :

« *ouverture à l'altérité, dialogue interculturel, éducation à la diversité, respect du plurilinguisme d'autrui, reconnaissance des langues et de leur variétés, respect des cultures inhérentes aux langues et de l'identité culturelle d'autrui, capacité à*

percevoir et à assurer le lien entre les langues et les cultures, éducation à la citoyenneté européenne ».

Certes, s'il nous semble nous rapprocher du plurilinguisme au travers des savoirs que préconisent les italiens, il leur manque selon la définition de Maurer des termes importants tels que « citoyenneté européenne » ou « reconnaissance des langues et de leur variétés » puisque la définition italienne est surtout liée à la culture, à l'interculturel et à l' « autre »...

5.7.5. ***Objectifs***

Un autre terme est utilisé dans les tableaux des contenus et objectifs. En fonction des manuels, il est usé de manière différente. Pour *A vrai dire* il s'agit des objectifs communicatifs (saluer, se présenter…). On retrouve ces objectifs communicatifs dans le *Nouveau Taxi* 1 accompagnés d'objectifs linguistiques (grammaire, phonétique et lexique). Il s'agit d'objectifs spécifiques.

« En didactique des langues, l'objectif est le résultat idéal de l'enseignement et de l'apprentissage ». « On appelle objectif ce à quoi on tente de parvenir, le résultat qu'on se propose d'obtenir par des moyens appropriés » Cuq (2003 : 180). Ce sont des buts à atteindre.

A l'aide des quatrièmes de couverture, nous observé les objectifs affichés par les manuels et nous avons pu établir un tableau afin de vérifier s'ils correspondent aux objectifs des programmes.

Tableau n° 53 – Objectifs des manuels de « prima »

	A vrai dire	**Palmarès en Poche**	**Alex et les autres**	**Le nouveau Taxi1**
Objectifs généraux	Le cours porte les élèves à atteindre le niveau A2 du CECR.	Apprendre à communiquer en langue française	Acquérir les compétences linguistiques de compréhension et de production orale et écrite.	Acquérir des compétences de communication suffisante pour satisfaire des

	Habilitation aux quatre compétences (production et compréhension écrite et orale) Autonomie de l'élève à l'aide de lectures autonomes, d'auto-évaluations, de la préparation au DELF et des mini-rubriques « savoir-vivre » (qui explique certaines habitudes culturelles de la culture cible) et « savoir-dire » (qui explique du vocabulaire clé de langue cible).		Arriver au niveau B1 (incluant le volume 2 du manuel)	échanges sociaux et des besoins concrets Couvre le niveau A1 du CECR Habilitation aux quatre compétences (production et compréhension écrite et orale)
Objectifs linguistiques	L'apprentissage de la langue française s'effectue à	Focus sur la grammaire et le lexique	Etudier les structures communicatives, le lexique, la	Grammaire explicite et fonctionnelle Lexique limité à

	travers l'acquisition d'éléments linguistiques qui signalent les rapports sociaux, les règles de courtoisie, les expressions figurées, les différences de registres et les nouvelles formes de communication. (Grammaire, conjugaison, lexique, phonétique, …)		phonétique et les mécanismes grammaticaux	800 mots
Objectifs culturels	A l'étude de la langue française, s'ajoute l'étude de la culture française et francophone. Ceci à travers des thèmes d'actualité (la sécurité	Découvrir de nouvelles réalités	Un peu de civilisation française et francophone	Le manuel parle d'un « contenu culturel » mais rien de précis dans le domaine nous savons juste que le manuel propose une « ouverture

	routière, la célébration de grands évènements historiques…), des situations de vie vécue, des aspects de la culture et de la civilisation française et francophone (Paris, Aix-en-Provence, le système scolaire français…). Le tout est lié aux intérêts des adolescents (les études, la mode, les animaux, les vacances, les loisirs….) mais aussi à l'histoire, à la géographie et à la littérature française			culturelle ».

D'un manuel à un autre, les objectifs sont plus ou moins les mêmes (habilitation aux quatre compétences/ atteindre le niveau A2 du CECR/ préparation au DELF). Ces

quatre compétences font partie intégrante du CECR et des programmes didactiques ministériels. Les manuels proposent une préparation DELF qui n'est pas mentionnée dans les programmes. C'est donc un plus pour les manuels.
Au niveau linguistique et culturel, les objectifs semblent pour l'instant confirmer notre hypothèse : les manuels de « prima » sont focalisés sur la grammaire et le lexique et non sur la culture.
Cette réflexion sur le support didactique nous évoque cette citation :

« Le manuel scolaire n'est (…) pas un produit figé, immuable ; il exerce quatre fonctions (…). »
L'une des premières fonctions est la fonction référentielle :
« Dite encore « programmatique », dès lors qu'existent des programmes d'enseignement : le manuel constitue le support – longtemps privilégié – des contenus éducatifs, le dépositaire de connaissances et de techniques dont une société juge nécessaire la transmission aux jeunes générations [181]».

De la lecture des tableaux des contenus des manuels italiens nous retenons l'idée que la civilisation est séparée des autres points pour souligner une moindre importance de celle-ci par rapport à la grammaire, au lexique et à la phonétique (importance qui affirmée dès la page de couverture de *Palmarès en Poche*). Ce qui confirme notre hypothèse sur la présence prédominante de la grammaire et du lexique dans les manuels des classes de prima des lycées italiens.

5.7.6. ***Unité* 0**

D'un manuel à un autre le nombre de pages dédié à cette unité varie. On compte une page pour *Alex et les autres* et pour *Le Nouveau Taxi 1*, six pages pour *A vrai dire* et dix page pour *Palmarès en poche*.
Qu'est-ce que la leçon 0 ? C'est la première approche, le premier contact avec la langue et la culture cible. En règle générale ce premier contact se compose d'images, de mots transparents et d'un vocabulaire de base.

[181] Idem.

Pour Palmarès en poche, la leçon 0 est un parcours d'initiation à la langue qui comprend ces quelques éléments mais qui propose aussi une base de grammaires (les auxiliaires être et avoir ; formation du féminin et du pluriel) et une présentation des personnages que l'apprenant va retrouver dans les dialogues du manuel.

Voici vos amis!

Ils sont prêts à vous accompagner dans votre voyage à la découverte du français

1 1/11 **Osservate i disegni e ascoltate la descrizione dei personaggi.**

Delphine Barret
Delphine est une fille dynamique et sociable. Elle a plein d'amis!

Nils Larssen
Nils est le petit ami de Delphine. C'est un beau garçon. Il est musicien.

Alexis Forestier
Alexis est un garçon exubérant et sensible. Au lycée, il ne va pas très fort…

Sara Aouita
Sarah a seize ans. Elle est très jolie. Sa passion? Faire du théâtre!

Monsieur Jean-Marc Barret
Le père de Delphine est informaticien. Son passe-temps préféré? Regarder des matches de football à la télé.

Constance Lallet
Constance est la cousine de Delphine. Elle aime bien s'amuser et faire la fête.

Madame Isabelle Barret
La maman de Delphine est secrétaire médicale. Elle travaille à l'hôpital.

Aliou Boubacar
Grand et athlétique, Aliou adore le sport. Il est calme et réfléchi.

Robin et Zoé Barret
Le petit frère et la petite sœur de Delphine. Ils sont jumeaux. Deux vraies pestes!

2 **Ora leggete le didascalie e scrivete le parole e le espressioni utilizzate per indicare…**

1. i tratti del carattere: .....
2. l'aspetto fisico: .....
3. le professioni: .....
4. i passatempi preferiti: .....

19

Image 32. *Un exemple de leçon 0*

Nous ne montrerons pas les dix pages de cette leçon pour une question d'espace, cependant, comme il est le seul manuel à présenter ses personnages nous avons choisi de le montrer ici. Un dessin donne une description physique semblable à une photographie, suivi d'une description du caractère de chaque personnage. Ils sont au nombre de dix mais ne seront pas tous présents dans ce premier manuel. Par exemple, les jumeaux Robin et Zoe sont absents, ils seront présent dans le volume suivant[182]. Cette présentation des personnages s'effectue dans le premier niveau mais ne sera pas faite dans le volume suivant. C'est pourquoi elle reprend les personnages des deux volumes.

Ayant plus de page que les autres manuels, c'est celui qui englobe plus d'éléments. Par exemple, il se rapproche du *Nouveau Taxi 1* au niveau des chiffres et de l'alphabet.

[182] Qui ne fais pas l'objet de notre étude sur les manuels de français non maternelle des classes de « prima ».

1 Les mots

1 Observez les magazines. Quels mots comprenez-vous ?

2 Connaissez-vous d'autres mots en français ?

2 Les nombres

Écoutez et répétez les nombres de 1 à 20.

1 un	**11** onze	**21** vingt et un	**80** quatre-vingts
2 deux	**12** douze	**22** vingt-deux	**81** quatre-vingt-un
3 trois	**13** treize	**23** vingt-trois	**82** quatre-vingt-deux
4 quatre	**14** quatorze	**30** trente	**90** quatre-vingt-dix
5 cinq	**15** quinze	**31** trente et un	**91** quatre-vingt-onze
6 six	**16** seize	**32** trente-deux	**92** quatre-vingt-douze
7 sept	**17** dix-sept	**40** quarante	**100** cent
8 huit	**18** dix-huit	**50** cinquante	**101** cent un
9 neuf	**19** dix-neuf	**60** soixante	**200** deux cents
10 dix	**20** vingt	**70** soixante-dix	**1000** mille
		71 soixante et onze	
		72 soixante-douze	

3 Les lettres

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

À vous ! Épelez votre nom.

Comment vous vous appelez ?

Maxime Joubert

Vous pouvez épeler, s'il vous plaît ?

Oui. J.O.U.B.E.R.T.

LES PHRASES UTILES

- Je ne comprends pas.
- Vous pouvez répéter, s'il vous plaît ?
- Vous pouvez épeler ?

Image 33. *Les chiffres dans la leçon 0*

Il est semblable à *A vrai dire* en présentant quelques images de la France même si elles images diffèrent en termes de contenu.

Image 34. *Présentation de sites touristiques dans la leçon 0*

En effet, *A vrai dire* montre des images du paysage français en signalant d'une flèche l'endroit où elles se trouvent. Par exemple la Dune du Pila à Arcachon.

Palmarès reprend ce concept sur une double page mais y ajoute un aspect historique :

Image 35. *Une photo de Napoléon*

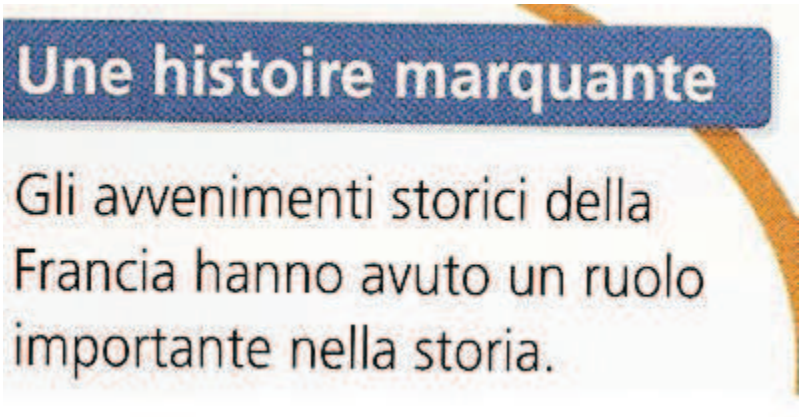


Image 36. *Légende d'accompagnement*

Le titre est en langue cible (français) et l'explication, qui garde un caractère général est en langue maternelle (italien).

Après l'aspect historique, il y a l'aspect social :

Image 37. *Une photo qui reprend une manifestation de mai 68 et évoque la crise économique.*

Les auteurs du manuel transmettent ainsi l'idée que la France possède une histoire et une économie.

On trouve aussi l'aspect multiculturel de la France :

Image 38. *Image illustrant l'aspect multiculturel de la France*

Ou encore l'aspect culinaire :

Image 39. *Illustration de la gastronomie française*

C’est un moyen de dire que la France n’a pas seulement une langue :

Image 40. *Illustration de la Francophonie*

On souligne l'originalité de la photo, une main tricolore aux couleurs de la France (bleu, blanc, rouge) porte un globe terrestre représentant le monde. Ceci signifie non seulement que le français est une langue diffusée dans le monde entier, mais aussi que la France possède une culture (culinaire), une culture sportive :

Image 41. *La France, un pays sportif*

Il nous donne une image du Tour de France, évènement sportif célèbre dans le monde entier. Voici une différence par rapport aux autres manuels, qui nous précise dès la leçon 0 que l'ouvrage ne va pas se contenter de parler de la langue cible le français, mais qu'il va aussi traiter de la culture et l'histoire du pays de la langue

cible. Va-t-on réellement retrouver ces éléments au sein du manuel ? Est-il si différent des autres manuels ? Nous le verrons dans la suite de notre analyse.

Le manuel qui est le moins attractif à la leçon 0 est *Alex et les autres* :

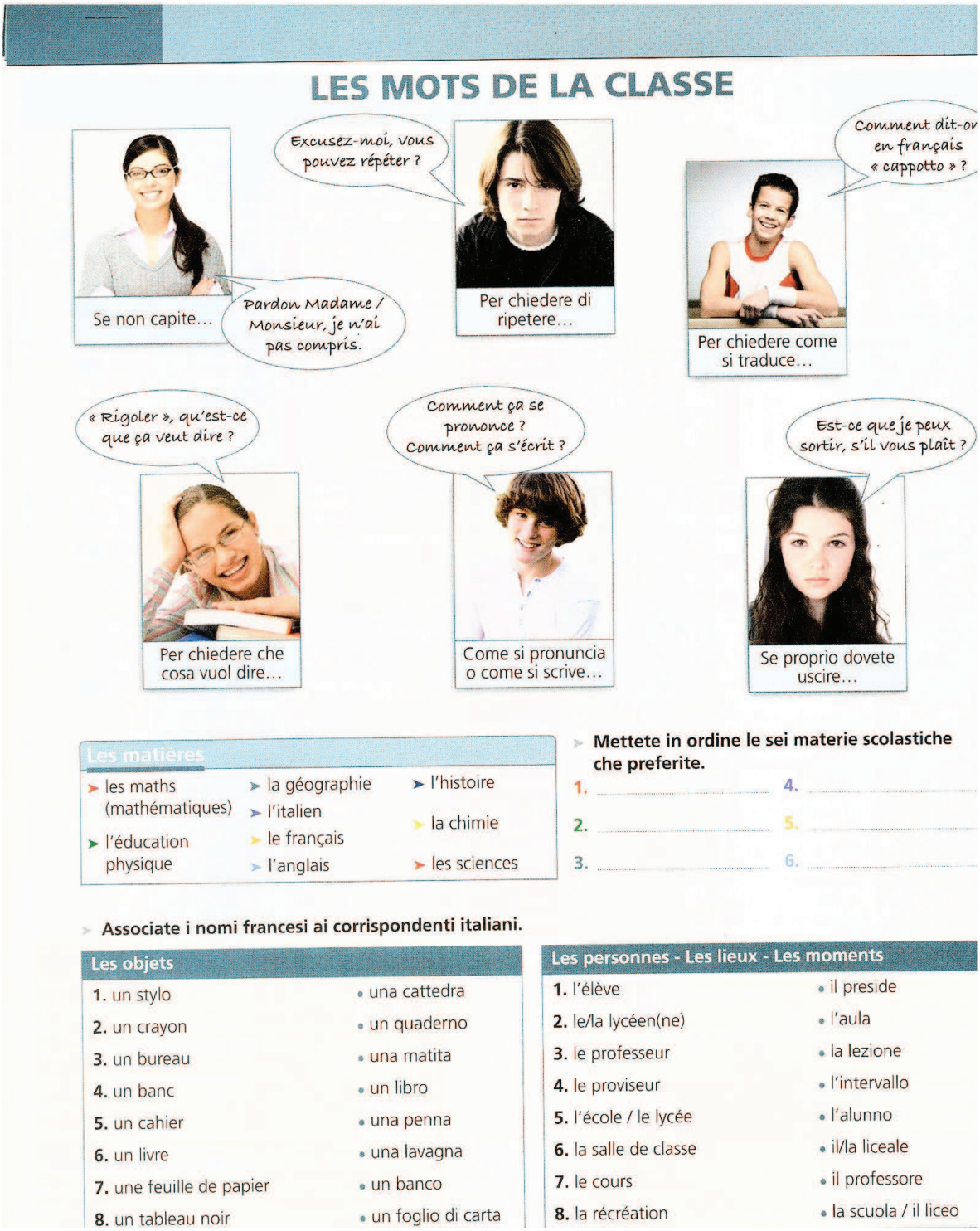


Image 42. *La leçon 0 d'Alex et les autres*

En effet, il ne développe qu'une page d'aide à la communication en classe de langue qui accompagné de mots de vocabulaire utiles pour la classe comme « un stylo ». On souligne cependant que si les aides à la communication sont en langue cible, le français :

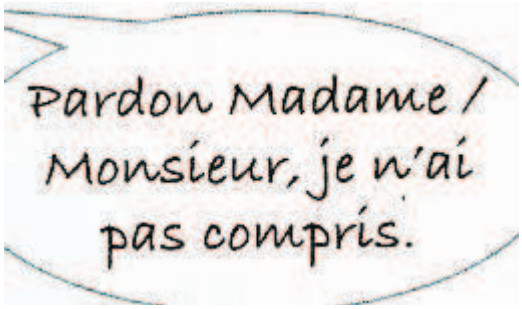


Image 43. *Les aides à la communication*

Une photo représentant un élève mettant en scène cet acte explique en langue maternelle, l'italien, quand utiliser cette expression française :

Image 44. *Utilisation des aides à la communication.*

Ici, on nous dit que si on ne comprend pas, « se non capite », un mot, une expression, on doit dire au professeur « *pardon Madame, Monsieur, je n'ai pas compris* ».

5.7.7. Les *annexes*

Nous avons délibérément choisi de ne pas aborder ici les Etapes ou les Unités des manuels car nous allons très prochainement en observer leur construction. Passons maintenant aux annexes des manuels de français langue non maternelle.

On dénombre 11 annexes dans *A vrai dire* :

- Une matière en français
- Lire et s'entrainer
- Tables de conjugaison
- Alphabet et alphabet phonétique
- La Francophonie
- La France physique et administrative
- Plan de Paris
- Métro de Paris et liste des stations
- Arriver à Paris
- Index analytique
- lexique

C'est le manuel qui possède plus d'annexes avec *Le Nouveau Taxi 1,* qui en possède 8 :

- vocabulaire thématique
- transcription (des dialogues)
- Mémento grammatical
- Alphabet phonétique
- Tableau des conjugaisons
- Lexique multilingue
- Carte de la langue française dans le monde
- Carte de la France touristique

Certains annexes se retrouvent d'un manuel à l'autre, comme les tables de conjugaison ou encore l'alphabet phonétique. En revanche, d'autres sont propres à chaque manuel. Le plus du *Nouveau Taxi* est la transcription des dialogues, le mémento grammatical qui permet à l'apprenant de retrouver rapidement une règle de grammaire sans feuilleter tout le manuel et le lexique multilingue. Comme nous

l'avons dit, c'est un manuel d'édition étrangère pour un public non francophone qui n'est pas forcément italien. Les langues présentes dans ce lexique se limitent cependant à l'anglais, à l'espagnol, à l'italien et au portugais. On suppose alors que le choix des langues a été fait en fonction des destinations de l'exportation du manuel.

A vrai dire s'encombre de cartes géographiques. Son point positif est le coin lecture que nous retrouvons aussi dans les parcours *d'Alex et les autres*.

Qu'en est-il des annexes des deux autres manuels ? Il ne sont pas précisés. Pour Palmarès en poche, l'alphabet phonétique et le mini dico sont positionné après le Cahier d'exercices et ne sont pas ainsi considérés comme partie intégrante du Livre de l'élève. De plus, au niveau lexical, nous rappelons que la manuel a parmi son matériel complémentaire des fiches lexicales dans « Mot en piste ».

En ce qui concerne Alex et les autres, son coin lecture « magasine de lecture » n'est pas considéré comme annexes (à différence de A vrai dire) puisqu'il est partie intégrante des parcours d'étude. Rappelons aussi que la carte de la France administrative et le plan de Paris sont imprimés sur les rectos des pages de couverture et ne sont pas ainsi inclus en tant qu'annexes.

5.8. Le choix du public

Le manuel est un objet fabriqué pour un public visé. Quel public est concerné par ces manuels ? En ce qui concerne les classes de prima on peut résumé la situation sous la forme suivante :

- *Niveau : A1 (spécifié dans le Nouveau Taxi)*
- *Age : Le nouveau taxi précise « Pour des adultes ou des grands adolescents ». Sur tous les autres manuels l'âge n'est pas spécifié. Mais on peut imaginer qu'ils sont pour des adolescents.*
- *Nationalité : pour les manuels d'édition italienne, le manuel s'adresse aux étudiants italiens alors que Le nouveau Taxi s'adresse à tous les étudiants qui désirent apprendre le français.*

- *Pour des débutants / faux débutants (cette information se trouve dans A vrai dire)*

Nous avons vu dans notre chapitre 2 de cette deuxième partie que Choppin dans sa définition de manuel précise que les manuels « se rapprochent alors toujours à une discipline, à un niveau, à une classe ». Nous rappelons que la discipline en question est le français langue non maternelle, que la classe dont nous sommes en train de parler est la classe de « prima » . Nous avons noté que ce niveau indiqué sur la page de couverture, qu'il s'agit du niveau 1 qui correspond au livre numéro 1 et qu'après ce livre suit le livre numéro 2 qui correspond au niveau 2. On ajoute à présent que ce niveau 1 correspond au niveau A1 du cadre européen dont nous parlerons dans le chapitre 7 de la deuxième partie.

6. *Sixième Chapitre*

La Macrostructure des manuels de « quinta »

6.1. La grille d'analyse

6.2. Le titre et le sous-titre

6.3. La page de couverture

6.4. Les auteurs

6.5. Le type de matériel

6.6. Le contenu iconographique

6.7. La structure du manuel

6.8. Le public visé

Que peut-on dire alors de la macrostructure des manuels de « quinta » ? Est-elle différente de celle des manuels de « prima » ? Faisons à présent pour les manuels de « quinta » le même travail que nous avons effectué pour les manuels de « prima ».

6.1. La grille d'analyse des manuels de « quinta »

Tout comme pour les manuels de « prima » nous avons choisi de reprendre la grille de J.Suso,Univ.de Granada, celle de Maria Cecilia Bertoletti (présent dans l'article du Français dans le monde n°186), ainsi que la grille élaborée par M.C.Barillaud, P.Dahlet, J.M.Hilgert, S.Justome et V.Orsaud (elle aussi présente dans un autre article du Français dans le monde n° 185). Nous avons combiné ces éléments dans le but de créer notre propre grille d'analyse. Voyons donc cette grille, adaptée aux manuels de « quinta ».

	Kaléidoscope	Ecritures	Beaubourg	Rive Gauche
Titre	Kaléidoscope... afin de comprendre le titre, il est nécessaire de définir ce qu'est un kaléidoscope. Pour cela, nous prenons en considération la définition du Petit Robert : "Petit instrument cylindrique, dont le fond est occupé par des fragments mobiles de verre colorié qui, en se réfléchissant sur un jeu de miroirs angulaires disposes tout au long du cylindre y produisent d'infinies combinaisons d'images aux multiples couleurs"... C'est un titre cours, simple, Claire repris par la forme présent sur la page de couverture; un titre qui explique ce que les étudiants vont trouver à l'intérieur du manuel : des combinaisons de fragments littéraires, artistiques, historiques, culturels, cinématographiques... qui "reproduisent des images aux multiples couleurs" de la langue et de la culture française.	Ecritures... en gros, en noir, le titre attire facilement l'attention des apprenants. Il est au pluriel, ce qui signifie que les apprenants vont avoir à faire à des écrits, a plusieurs textes, à une multitude de textes écrits et ce pluriel signifie aussi une grande variété de type de textes. Le titre est suivi de points de suspensions, pour tenir une partie de suspens sur le contenu du manuel et attirer toujours un peu plus l'attention des apprenants. C'est un titre cours, simple, claire suivit d'un sous-titre en rouge : Anthologie littéraire en langue française. Ce qui veut dire que les apprenants vont trouver des morceaux de textes différents Sous la photo de l'œuvre de Sisley, en blanc, le siècle que le manuel doit traiter est bien délimité : du XIX à nos jours. Le niveau du manuel est lui aussi indiqué : 2.	Beaubourg... afin de comprendre le titre, il est nécessaire de définir ce terme. Pour cela, nous prenons en considération la définition du Larousse Encyclopédie : "Centre National d'Art et de Culture George-Pompidou (C.N.A.C.G-P.) dit parfois Centre Beaubourg ou Centre Pompidou" « Cet établissement public de culture, d'information et de loisir, ouvert en 1977 à Paris (...)comprend plusieurs départements » : la Bibliothèque publique d'information (B.P.I.), le centre de création Industrielle (C.C.I.), l'institut de recherche et de de coordination acoustique-musique (I.R.C.A.M.) et le musée national d'Art moderne (M.N.A.M). C'est un titre cours, Claire, pas forcément simple car tous les apprenants ne	Rive gauche est en réalité la Rive gauche du fleuve de Paris la Sène. Au niveau littéraire c'est la Rive la plus importante puisqu'il y a Montparnasse quartier en vogue pour les artistes et les intellectuels C'est un titre cours, Claire, pas forcément simple car tous les apprenants ne connaissent pas forcément ce centre.

			connaissent pas forcément ce centre. On sait aussi qu'il va traiter du français puique en bas on trouve écrit : cours intégré de langue française	
Page de couverture	Colorée, attractive et moderne Une forme colorée représente un kaléidoscope Il s'agit d'une couverture résistante aux manipulations des différents lecteurs	Colorée, attractive et moderne Une peinture d'Alfred Sisley Il s'agit d'une couverture résistante aux manipulations des différents lecteurs	Colorée de jaune, peu attractive Une œuvre de E. Manet (portrait de Stéphane Mallarmé, 1876) est représentée sur le volume A et une œuvre de M. Jacob (Dans l'imaginaire poétique. Guillaume Apollinaire, 1911) est représentée sur le volume B. Il s'agit d'une couverture résistante aux manipulations des différents lecteurs	Colorée de vert amande, peu attractive Une œuvre de J-B-S. Chardin (Les bouteilles de savons, 1733) est représentée sur le volume 1 et une œuvre de R.B. Kataj (l'automne dans le centre de Paris, 1972-1973) est représentée sur le volume 2. Il s'agit d'une couverture résistante aux manipulations des différents lecteurs
Type de matériel	Léger, fascicule à structure souple permettant une exploitation linéaire. Toutes les pages sont numérotées	Léger, facile à manipuler Toutes les pages sont numérotées	Encombrant car il y a deux volumes à transporter Toutes les pages sont numérotées	Encombrant car il y a deux volumes à transporter Toutes les pages sont numérotées
Contenu iconographique	• Photos • Sculptures • Peintures	• Photos • Sculptures • Peintures	• photos • Sculptures • peintures	• Photos • Sculptures • Peintures
	• Tableaux • Documents originaux • Affiches de films • Couvertures de livres • Seines de films	• Tableaux • Documents originaux • Affiches de films • Couvertures de livres • Seines de films	• tableaux • documents originaux	• Tableaux • Documents originaux
Structure du manuel	• Bienvenue en littérature (il s'agit de la définition de la littérature et de l'explication de la structure du manuel en langue maternelle italienne) • Tables des matières • Deux grandes parties au sein desquelles se trouvent les différents modules et dossiers (le XIXème siècle, siècle du mouvement et le XXème siècle, transgression et engagements) • Index thématique • Index des auteurs cites	• A la découverte des textes littéraire en langue française (il s'agit d'une explication sur le pourquoi du choix de la littérature, sur la structure du manuel et sur les auteurs de ce manuel. Cette explication est en langue maternelle italienne) • Tables des matières • Deux grandes parties au sein desquelles se trouvent les différentes unités et différents panorama historique, artistique et socio-culturel (le XIXème siècle, l'esprit du siècle et le XXème siècle, transgression et engagements) • Parcours thématiques	• Premessa (il s'agit d'une explication en langue maternelle italienne de ce que les apprenants vont rencontrer au cours des modules) • Tables des matières • Trois grandes parties par volume au sein desquelles se trouvent les différents modules. Ces parties se divisent en fonction des siècles. Etant donné qu'il y a deux volumes, il y a donc six grandes parties • Lexique • Table des noms et des œuvres	• Premessa (il s'agit d'une explication en langue maternelle italienne de ce que les apprenants vont rencontrer au cours des modules) • Tables des matières • Cinq grandes parties par volume au sein desquelles se trouvent les différents modules. Ces parties se divisent en fonction des siècles. Etant donné qu'il y a deux volumes, il y a donc six grandes parties • Lexique • Table des noms et des œuvres

		• Index cédérom		

Image 45. *Grille d'analyse des manuels de « quinta »*

Nous allons ici aussi détailler les conclusions de chaque partie du tableau.

6.2. Le titre et le sous-titre

Kaléidoscope est un hexasyllabe. C'est un mot assez long. Le Petit Robert le définit ainsi :

« Petit instrument cylindrique, dont le fond est occupé par des fragments mobiles de verre colorié qui, en se réfléchissant sur un jeu de miroirs angulaires disposes tout au long du cylindre y produisent d'infinies combinaisons d'images aux multiples couleurs ».

Que peut bien signifier ce titre ? Il signifie que les apprenants vont découvrir un « fragment(s) mobile(s) » qu'est le manuel. De ce fragment les apprenants vont définir « d'infinies combinaisons d'images », des combinaisons de textes par exemple. Ou alors, les « fragment(s) mobile(s) » sont en réalité les différents extraits de textes ou encore les photos que le manuel met à disposition des apprenants afin de leur montrer « d'infinies combinaisons d'images » de la France. Ces images sont de « multiples couleurs » car elles touchent des domaines différents. La deuxième hypothèse nous semble plus adaptée à notre analyse des manuels scolaires de français langue non maternelle en Italie.

Le titre est en langue cible (en Français) et il s'accompagne du sous-titre « Littérature et civilisation » qui indique à l'apprenant qu'il va aborder la littérature française ainsi que la culture française. De quelle littérature et de quelle culture parlent les auteurs du manuel ? Nous en parlerons dans notre chapitre ??

C'est un titre et un sous-titre écrits en blanc, une couleur neutre, sur un fond multicolore : des formes triangulaires de couleurs différentes, des couleurs complémentaires chaudes (orange, rouge, jaune) et froides (bleu, vert, violet). Qui représentent les couleurs et les fragments du « cylindre » ? C'est en effet un choix

original qui diffère comme nous allons le voir des autres manuels que nous analysons.

En couleur crème est indiquée la période d'étude « De Napoléon à l'an 2000 ».

Rappelons que l'écriture est, nous dit le Larousse, « un système de signes graphique servant à noter un message oral afin de pouvoir le conserver et/ou le transmettre ». Le manuel va donc faire passer, « transmettre » un « message » aux apprenants. Nous supposons qu'il s'agit avant tout d'un message à caractère pédagogique. Mais nous le découvrirons un peu plus loin dans notre raisonnement. Au niveau hyperbolique, nous pouvons constater qu'écritures est au pluriel. Le manuel offre au public plusieurs écrits, de types différents. Notre travail sera de voir quel genre d'écrit les auteurs ont voulu transmettre et pourquoi ? Un titre calligraphié en noir, couleur neutre, sur un fond blanc, montre la simplicité du titre. Un titre suivi de trois points de suspension. Qui reprend un peu de cette sorte le titre de A vrai dire des classes de « prima ». Ces trois points veulent augmenter le suspense concernant ces écrits.

En rouge suit le sous-titre du manuel : « Anthologie littéraire en langue française ». Il nous confirme que la langue du manuel sera le français et que la littérature que le manuel va exposer est bien la littérature française. Le Larousse dit qu'une anthologie est « un recueil de morceaux choisi d'œuvres littéraires ou musicales ». Cette définition reprend la définition du kaléidoscope, qui nous offre des « fragments » et donc des « morceaux » de textes écrits, des œuvres littéraires. Notre travail sera le même qu'avec *Kaléidoscope*. A savoir analyser le type d'écrit présent dans le manuel et les raisons de sa présence. Sous la peinture est précisée l'époque que les auteurs du manuel ont choisi d'aborder dans le manuel.

Beaubourg est un trissyllabe assez compliqué à comprendre. Le Larousse nous affirme que Beaubourg est un "Centre National d'Art et de Culture George-Pompidou (C.N.A.C.G-P.) dit parfois Centre Beaubourg ou Centre Pompidou» il continue sa définition en ajoutant que « cet établissement public de culture, d'information et de loisir, ouvert en 1977 à Paris (…)comprend plusieurs départements ». Parmi ces nombreux départements, on trouve : la Bibliothèque publique d'information (B.P.I.), le centre de création Industrielle (C.C.I.), l'institut de recherche et de de coordination acoustique-musique (I.R.C.A.M.) et le musée national d'Art moderne (M.N.A.M).

Le titre est suivi de son sous-titre « Auteurs, textes, genres de la littérature française ». On sait ainsi que le manuel propose un certain nombre d'auteurs puisque ce mot est au pluriel. Le mot « auteurs » est séparé du mot « textes » qui entre autre est lui aussi au pluriel et indique la présence de plusieurs textes. En les séparant, les auteurs soulignent la différence entre la vie de l'auteur et son œuvre. Par « textes », ils entendent surement des extraits des œuvres de ces auteurs. En précisant les « genres de la littérature » on sait désormais que l'apprenant découvrira des « textes » de différents types et « genres ». On souligne que le mot « littérature », comme son nom l'indique est tout ce qui est littéraire (auteurs, textes, vie des auteurs, œuvres des auteurs…). Il semblerait ainsi que nous sommes en présence d'une anthologie littéraire tout comme dans *Ecritures* ou *Kaléidoscope*. La langue cible du manuel est le français puisqu'on nous parle de « littérature française ». Nous allons voir maintenant de quelle littérature nous parle le manuel.

Rive Gauche n'est pas non plus un titre facile à comprendre. Il se compose de deux dissyllabes. C'est l'unique manuel qui propose un mot composé. Il représente la rive gauche de la seine, fleuve de la capitale. Au niveau littéraire, c'est la rive la plus importante symboliquement. On y trouve Montparnasse, un quartier en vogue en ce qui concerne les artistes et les intellectuels. Ceci est lien avec le sous-titre « Auteurs, textes, genres de la littérature française du XIXe siècle au XXe siècle », qui nous dit que le manuel traite de la « littérature française ». Par littérature il signifie les « auteurs », leur vie, leur œuvre et des extraits de « textes ». C'est le même sous-titre que Beaubourg. Ils sont écrits tous les deux en noir. L'unique différence est la spécification de la période traité qui est « le XIXe siècle » pour Beaubourg et « du XIX e siècle au XXe siècle » pour Rive gauche. C'est un titre calligraphié en blanc, de couleur neutre, tout comme l'est le titre de Kaléidoscope.

En « quinta », le manuel se complique. Les titres le prouvent ; ils sont plus complexes. Si l'apprenant n'a pas un minimum de connaissances culturelles, il ne peut pas comprendre le sens de Beaubourg et de Rive Gauche évoqué dans notre grille d'analyse. Les titres sont situés en haut du manuel cette fois-ci, juste au-dessous des noms des auteurs. Rappelons que tout ce qui se situe en haut du manuel attire plus l'attention du lecteur par rapport à ce qui est en bas. Seul *Kaléidoscope* se différencie en le plaçant au milieu de la page.

6.3. La page de couverture

6.3.1. Kaléidoscope

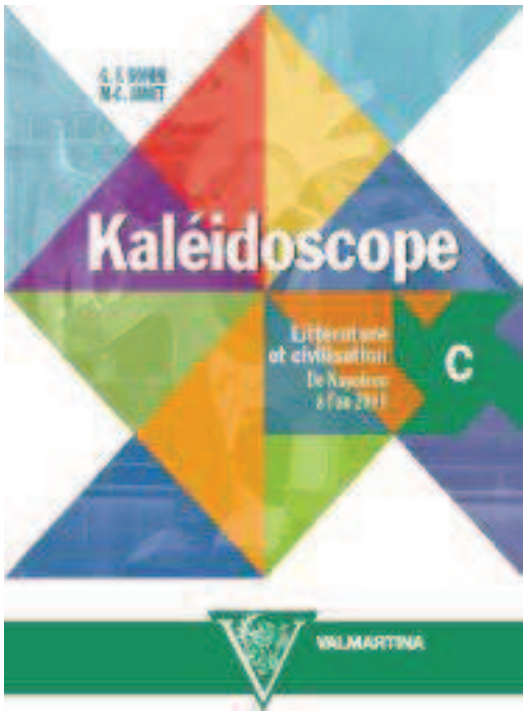


Image 46. *Page de couverture du manuel Kaléidoscope*

Le titre ressort du dessin en caractère blanc. Il est en relation avec le dessin qui représente une combinaison de formes et de couleurs différentes tel un kaléidoscope (l'objet cylindrique).Il est suivi du sous-titre qui indique le contenu du manuel « littérature et civilisation » et de la période étudiée « De Napoléon à l'an 2000 ». Le numéro du volume/niveau est aux côtés du sous-titre. A travers le kaléidoscope, on note l'ombre d'une cathédrale en arrière-plan et d'une statue au premier plan.

6.3.2. ***Ecritures…***

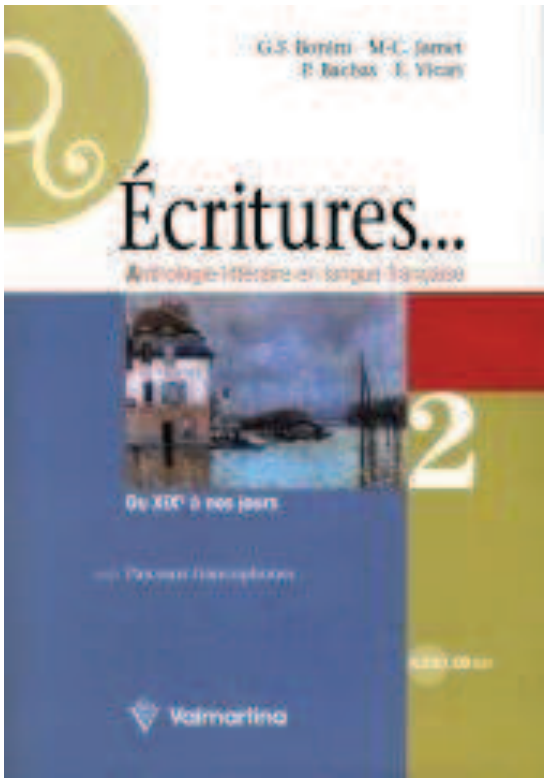


Image 47. *Couverture du manuel Ecritures*

Écritures… On y voit un titre, au pluriel, de couleur noire sur un fond blanc qui ressort et qui est suivi de trois points de suspensions pour accentuer le pluriel du titre. Le manuel se compose de plusieurs textes écrits, de genres différents. Voilà ce que signifie ce pluriel. Mais quels textes ? De quels auteurs ? Ce suspense est annoncé par les points de suspensions. Le sous-titre se détache par sa couleur rouge « Anthologie littéraire en langue française ». Il confirme qu'il s'agit d'un recueil de texte, une « anthologie littéraire » et annonce la langue de ces textes littéraires : « langue française ».

Un fond vert, rouge et bleu divise le titre de l'œuvre artistique qui l'accompagne. Cette ouvre indique le côté artistique et culturel du manuel. Les couleurs bleu, blanc et rouge se côtoient tout comme les couleurs du drapeau français. C'est bien là un choix de l'auteur ; de la même manière les couleurs du drapeau italien se côtoient dans le désordre : vert, rouge, blanc.

Sous l'œuvre, on observe la période que le manuel couvre « du XIXe à nos jours ».

*6.3.3. **Beaubourg***

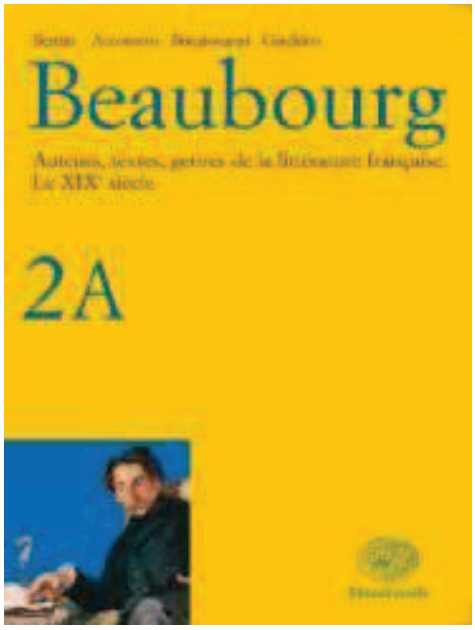


Image 48. *Page de couverture du manuel Beaubourg*

Sur un fond jaune ressort un titre bleu : «*Beaubourg* ». Nous avons vu la difficulté de ce titre. Pour pouvoir le comprendre l'apprenant doit avoir une base culturelle solide.
Les auteurs du manuel sont indiqués en haut de la page de couverture. Ils sont au nombre de quatre.
Sous le titre, un sous-titre précise ce que l'apprenant va trouver dans le manuel : « Auteurs, textes, genres de littérature française ». La période d'étude est indiquée : Le XIX° siècle.
Toujours en bleu, pour reprendre le titre, le niveau du manuel c'est le niveau 2. Ce niveau se compose de deux manuels A et B.
Puis, en bas, à droite, nous voyons une peinture de Edouard Manet, Portrait de Stéphane Mallarmé, 1876. Le fond du tableau reprend la couleur bleue du titre du manuel.
L'éditeur *Einaudi scuola* est représenté par son logo en bas à droite de la page de couverture.

6.3.4. Rive Gauche

Image 49. *Couverture du manuel Rive Gauche*

Sur un fond vert, le titre ressort en blanc, suivi du nombre 2 qui indique le niveau et le volume. Etrangement le sous-titre est placé au milieu contrairement à celui de Beaubourg qui suit le titre , qui comme nous l'avons vu est de couleur bleue sur fond jaune. Le sous-titre est identique pour les deux manuels « auteurs, textes, genres de la littérature ». On sait à présent de quoi parle le manuel ; il précise « littérature française », on sait aussi, à présent quelle est la langue des textes traités. Au-dessous du sous-titre se trouve la période littéraire traitée par le manuel.

Comme les auteurs *d'Ecritures*, ceux de *Rive Gauche* ont choisi une ouvre qui indique l'aspect artistique et culturel du manuel. Cette ouvre se situe en bas, à droite que ce soit pour Beaubourg comme pour Rive Gauche. Ceci semble diminuer l'importance de l'œuvre et par conséquent de l'art par rapport aux textes littéraires. A la différence d'*Ecriture,* qui accorde une place centrale avec la littérature.

Au-delà du nom, des caractères et des couleurs des titres, de la couleur des fonds de la page de couverture et de l'œuvre choisi par l'auteur, *Beaubourg* est identique à *Rive Gauche*, ce qui explique que nous n'ayons pas inséré une copie de sa page de couverture.

Dans les quatre manuels la mention de l'éditeur se situe en bas à droite pour l'édition *Einaudi scuola* de *Beaubourg* et *Rive Gauche* et en bas, au centre pour l'édition *Valmartina* de *Kaléidoscope* et *Ecritures*.

Beaubourg nous semble moins attrayant que les autres, *Kaléidoscope* est plus original et *Ecriture* plus moderne. *Rive Gauche* nous parait est neutre par rapport aux autres.

Hormis *Kaléidoscope*, qui a une page de couverture colorée et attractive, les autres manuels représentent une œuvre de peintre célèbre ; ce qui introduit les thèmes de l'art et de la culture.

Entre autres, le choix des couleurs de la page de couverture a une certaine importance.

Les auteurs *d'Ecritures* ont choisi le blanc en haut de la couverture :

« *Bien que le blanc n'est pas à proprement parler une couleur, le grand public la classe dans cette catégorie. Peut-être justement, car le blanc est d'un point de vue optique la synthèse chromatique de toutes les longueurs d'onde visibles (couleurs). Ce qui explique sans doute le sens qu'on lui accorde en Occident : celui de l'unité, de l'équilibre parfait. Depuis des générations, le blanc est lié au mariage, à la pureté, à la virginité et quelque part à la perfection et au divin (vêtement papal*[183]*).* » C'est une couleur neutre qui se marie avec toutes les autres couleurs.

Puis en bas à gauche ils ont décidé de mettre le bleu qui comme nous l'avons vu avec les couvertures des manuels de « prima » représente un voyage, une découverte de quelque chose (ici d'une langue et d'une culture étrangère qu'est le français pour les italiens).

En ce que concerne le rouge :

« Le rouge est sûrement la couleur la plus fascinante et ambiguë qui soit. Elle joue sur les paradoxes, anime des sentiments passionnels en complète contradiction : amour / colère, sensualité / sexualité, courage / danger, ardeur / interdiction… Cette couleur remue les sentiments sans aucun doute. Elle s'impose comme une couleur chaleureuse, énergique, pénétrante et d'une certaine manière rassurante et enveloppante. »

[183] Codecouleur.com

Les auteurs de Beaubourg ont choisi le jaune. Comme précise code-couleur.com, *« Nulle couleur n'est plus joyeuse que le jaune. Couleur du soleil, de la fête et de la joie, elle permet d'égayer un univers et de le faire rayonner. Il est vrai que le jaune est une couleur chaleureuse et stimulante. Tout comme le soleil qui diffuse ses rassurants rayons porteurs de vie sur terre, le jaune est la couleur de la vie et du mouvement. »*. C'est une couleur chaude, une couleur primaire, qui « permet d'égayer » le manuel de français. Puis, code-couleur.com ajoute qu' « *On retiendra avant tout que le jaune est la couleur de l'ouverture et du contact social : on l'associe à l'amitié et la fraternité ainsi qu'au savoir* ». C'est donc avant tout la couleur du « savoir », des connaissances. Le manuel se propose ainsi comme un moyen d'apporter aux apprenants un « savoir ».

Contrairement à son grand frère, les auteurs de *Rive gauche* ont choisi le vert :

« C'est sûrement la couleur la plus présente dans la nature. Associé à juste titre au monde végétal qui est son plus digne représentant, le vert est une couleur apaisante, rafraîchissante et même tonifiante. Dans la culture occidentale, on l'associe à l'espoir et à la chance » nous dit code-couleur.com. A la différence du jaune, c'est une couleur froide et secondaire.

6.4. Les auteurs

Examinons maintenant les auteurs des manuels des classes de terminale. Reprenons leur nombre et voyons s'ils participent ensemble à un même travail ou bien si au contraire, ils se divisent les tâches. Pour effectuer ce travail, nous nous somme basés sur les informations de la page de couverture, la page de titre et sur la page du droit d'auteur appelée aussi copyright page. C'est une sorte de carte d'identité du manuel où l'on trouve les noms des auteurs, des éditeurs, des illustrateurs, etc.…La page contient donc tout ce qui est contenu du manuel, rédaction du manuel, auteurs de la page de couverture, la recherche des images, les illustrations et toutes les personnes qui ont participé à la création du manuel. Elle nous indique ainsi les différents participants à l'élaboration du manuel.

La page de couverture de *Kaléidoscope* énonce que les auteurs sont au nombre de deux. Est-ce réellement le cas ?

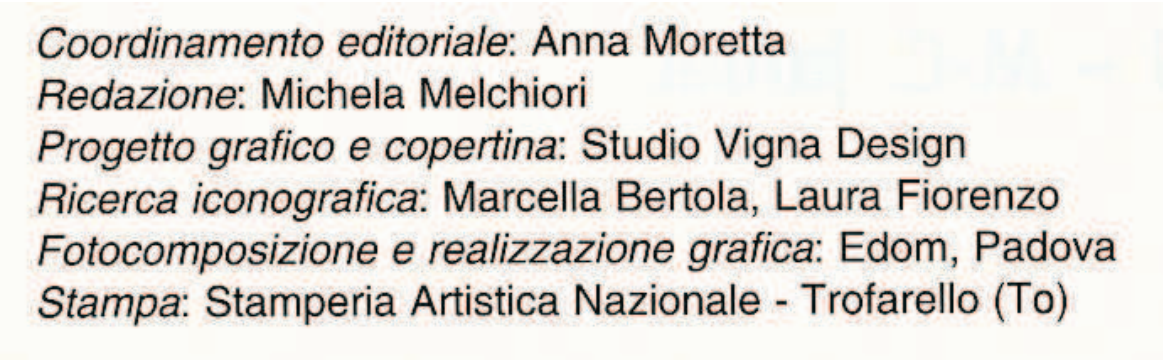

Coordinamento editoriale: Anna Moretta
Redazione: Michela Melchiori
Progetto grafico e copertina: Studio Vigna Design
Ricerca iconografica: Marcella Bertola, Laura Fiorenzo
Fotocomposizione e realizzazione grafica: Edom, Padova
Stampa: Stamperia Artistica Nazionale - Trofarello (To)

Image 50. *Liste des auteurs de Kaleidoscope*

De cette liste d'auteurs, on note que Michela Melchiore a rédigé le manuel. Donc nos deux auteurs ne sont pas seuls étant donné, qu'ils n'ont pas fait la rédaction. On suppose alors qu'ils ont seulement créé et pensé le manuel. Ils ont donc élaboré la conception de ce manuel, mais de quelle manière ? La suite de la page de *Copyright* nous apporte ces informations :

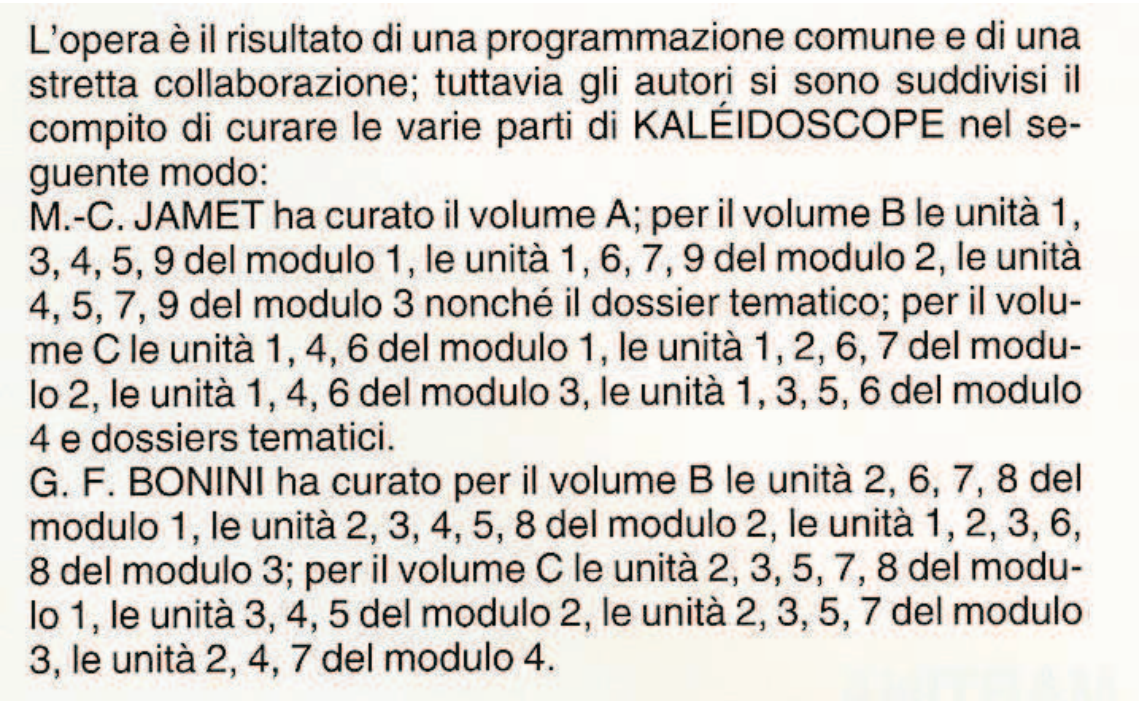

L'opera è il risultato di una programmazione comune e di una stretta collaborazione; tuttavia gli autori si sono suddivisi il compito di curare le varie parti di KALÉIDOSCOPE nel seguente modo:
M.-C. JAMET ha curato il volume A; per il volume B le unità 1, 3, 4, 5, 9 del modulo 1, le unità 1, 6, 7, 9 del modulo 2, le unità 4, 5, 7, 9 del modulo 3 nonché il dossier tematico; per il volume C le unità 1, 4, 6 del modulo 1, le unità 1, 2, 6, 7 del modulo 2, le unità 1, 4, 6 del modulo 3, le unità 1, 3, 5, 6 del modulo 4 e dossiers tematici.
G. F. BONINI ha curato per il volume B le unità 2, 6, 7, 8 del modulo 1, le unità 2, 3, 4, 5, 8 del modulo 2, le unità 1, 2, 3, 6, 8 del modulo 3; per il volume C le unità 2, 3, 5, 7, 8 del modulo 1, le unità 3, 4, 5 del modulo 2, le unità 2, 3, 5, 7 del modulo 3, le unità 2, 4, 7 del modulo 4.

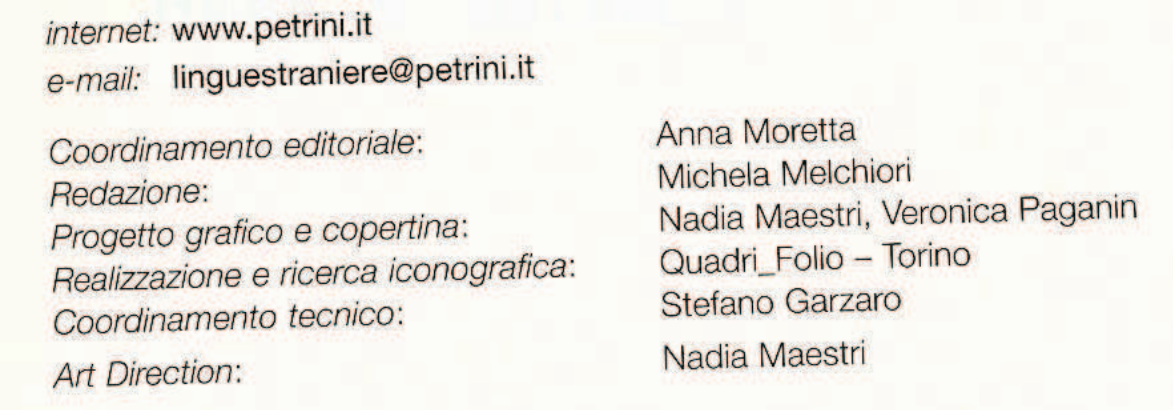
Image 51. *Détails de la conception de Kaleidoscope*

Le premier paragraphe nous indique que « l'œuvre est le résultat d'une programmation commune et d'une étroite collaboration ». Il est ainsi précisé que « toutefois, les auteurs se sont subdivisés les tâches en s'occupant des différentes parties de Kaléidoscope ». Nous pouvons donc dire que les auteurs se sont divisé le travail. Au-delà de savoir qui a participer au volume A, B ou C, nous rappelons que

notre thèse s'articule sur les manuels des classes de « quinta » et par conséquent plus particulièrement sur le volume C. Notre devoir consiste ici à comprendre comment les auteurs se sont divisés les taches pour ce volume.

Toujours selon cette « liste » des auteurs, si on observe les deux derniers paragraphes, on sait maintenant que M. C. Jamet s'est occupé des unités 1, 4, 6 du module 1 ; des unités 1, 2, 6, 7 du module 2 ; des unités 1, 4, 6 du module 3 ; des unités 1, 3, 5, 6 du module 4 et des dossiers thématiques de ce volume C. Alors que G. F. Bonini a pensé aux unités 2, 3, 5, 7, 8 du module 1 ; aux unités 3, 4, 5 du module 2 ; aux unités 2, 3, 5, 7 du module 3 et aux unités 2, 4 et 7 du module 4. Cette division se retrouve-t-elle dans le manuel ? Ou bien les unités sont-elles similaires quel que soit l'auteur ? Ceci pourra être vérifié par la suite.

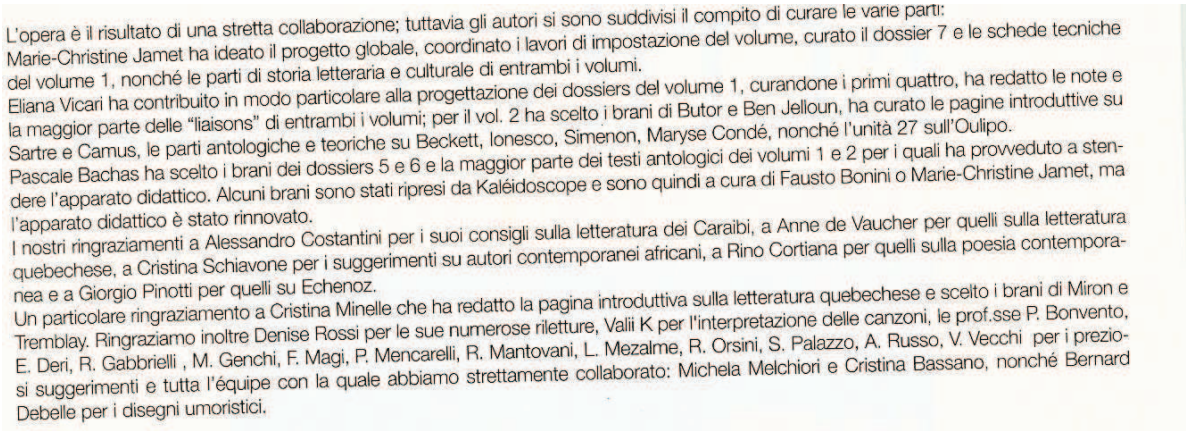
Nous savons, à partir de la page de couverture de son « frère » *Ecritures*, que les auteurs du manuel de *Kaléidoscope* ont aussi participé à la création *d'Ecritures*. Deux autres auteurs sont mentionné sur cette page de couverture : Pascale Bachas et Eliana Vicari. Quel est leur rôle d'entre eux ? Est-il le même que pour Kaléidoscope ? Se divisent-ils toujours les tâches ?


internet: www.petrini.it
e-mail: linguestraniere@petrini.it

Coordinamento editoriale: Anna Moretta
Redazione: Michela Melchiori
Progetto grafico e copertina: Nadia Maestri, Veronica Paganin
Realizzazione e ricerca iconografica: Quadri_Folio – Torino
Coordinamento tecnico: Stefano Garzaro
Art Direction: Nadia Maestri

Image 52. *Division du travail d'Ecritures*

Il en ressort de cette liste que la personne qui a rédigé le manuel Ecriture est la même que celle que *Kaléidoscope* : Michela Melchiore. Donc les auteurs sont ici aussi plus nombreux de ce que nous indique la page de couverture. Ils n'ont pas participé à la rédaction. On suppose alors qu'ils ont conçu l'élaboration du manuel et qu'ils se sont, à nouveau, divisé les tâches.



L'opera è il risultato di una stretta collaborazione; tuttavia gli autori si sono suddivisi il compito di curare le varie parti:
Marie-Christine Jamet ha ideato il progetto globale, coordinato i lavori di impostazione del volume, curato il dossier 7 e le schede tecniche del volume 1, nonché le parti di storia letteraria e culturale di entrambi i volumi.
Eliana Vicari ha contribuito in modo particolare alla progettazione dei dossiers del volume 1, curandone i primi quattro, ha redatto le note e la maggior parte delle "liaisons" di entrambi i volumi; per il vol. 2 ha scelto i brani di Butor e Ben Jelloun, ha curato le pagine introduttive su Sartre e Camus, le parti antologiche e teoriche su Beckett, Ionesco, Simenon, Maryse Condé, nonché l'unità 27 sull'Oulipo.
Pascale Bachas ha scelto i brani dei dossiers 5 e 6 e la maggior parte dei testi antologici dei volumi 1 e 2 per i quali ha provveduto a stendere l'apparato didattico. Alcuni brani sono stati ripresi da Kaléidoscope e sono quindi a cura di Fausto Bonini o Marie-Christine Jamet, ma l'apparato didattico è stato rinnovato.
I nostri ringraziamenti a Alessandro Costantini per i suoi consigli sulla letteratura dei Caraibi, a Anne de Vaucher per quelli sulla letteratura quebechese, a Cristina Schiavone per i suggerimenti su autori contemporanei africani, a Rino Cortiana per quelli sulla poesia contemporanea e a Giorgio Pinotti per quelli su Echenoz.
Un particolare ringraziamento a Cristina Minelle che ha redatto la pagina introduttiva sulla letteratura quebechese e scelto i brani di Miron e Tremblay. Ringraziamo inoltre Denise Rossi per le sue numerose riletture, Valii K per l'interpretazione delle canzoni, le prof.sse P. Bonvento, E. Deri, R. Gabbrielli , M. Genchi, F. Magi, P. Mencarelli, R. Mantovani, L. Mezalme, R. Orsini, S. Palazzo, A. Russo, V. Vecchi per i preziosi suggerimenti e tutta l'équipe con la quale abbiamo strettamente collaborato: Michela Melchiori e Cristina Bassano, nonché Bernard Debelle per i disegni umoristici.

Image 53. *Explication de la division des tâches dans l'élaboration du manuel*

Tout comme dans *Kaléidoscope*, « *l'œuvre est le résultat d'une étroite collaboration ; Cependant les auteurs se sont divisé les tâches en s'occupant des différentes parties* ». Au-delà de savoir qui a participé à la conception du volume 1 et 2, nous rappelons que nous analysons le volume 2, et que notre intérêt est de savoir comment les auteurs se sont réparti le travail.

Selon cette liste, on note que M.-C. Jamet a « idéalisé » l'ensemble du projet et coordonné les travaux d'imposition du volume. Elle s'est ensuite occupé de l'histoire littéraire et culturelle.

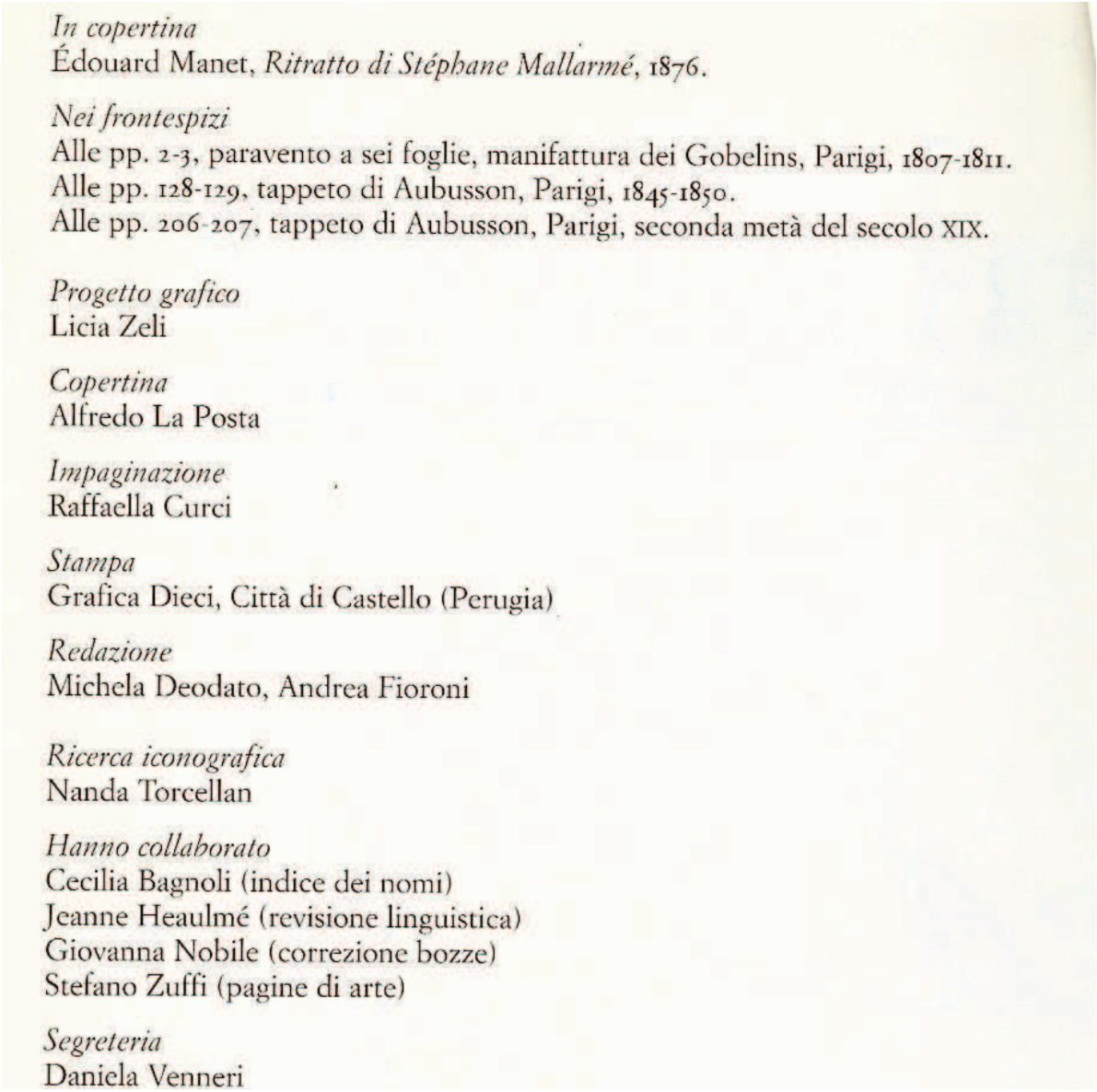
Eliana Vicari a choisi les extraits de Butor et Ben Jellan. Elle a contribué aux pages introductives de Sartre et de Camus ainsi qu'à la partie anthologique et théorique sur Beckett, Ionesco, Simenon, Maryse Condé. Elle s'est aussi occupée de l'unité 27 sur l'Oulipo.

Pascale Banchas a choisi les extraits des dossiers 5 et 6 ainsi qu'une grande partie des extraits de textes anthologiques. Il s'est occupé de la partie didactique en reprenant des textes de Kaléidoscope mais en renouvelant le côté didactique. Ce changement didactique est-il visible ? On pourra le vérifier par la suite. On note que le nom Bonini ne figure pas en tant que participant à la collaboration du manuel. Il figure uniquement parce qu'*Ecritures* reprend des parties de Kaléidoscope crées par Bonini et par Jamet. Ceci souligne ce que nous avons dit jusqu'à présent : le nombre d'auteurs présent sur la page de couverture n'est pas forcément le nombre exact.

En effet, pour *Ecritures*, d'autres auteurs ont participé à sa création : par exemple Cristina Schiavone a suggéré les auteurs contemporains africains, Rino Cortiana a

choisi les poésies contemporaines ou encore Cristina Minelle a participé à la rédaction de la page introductive sur la littérature québécoise et a choisi les extraits de textes de Miron et Tremblay.

Qu'en est-il de Beaubourg ?



In copertina
Édouard Manet, *Ritratto di Stéphane Mallarmé*, 1876.

Nei frontespizi
Alle pp. 2-3, paravento a sei foglie, manifattura dei Gobelins, Parigi, 1807-1811.
Alle pp. 128-129, tappeto di Aubusson, Parigi, 1845-1850.
Alle pp. 206-207, tappeto di Aubusson, Parigi, seconda metà del secolo XIX.

Progetto grafico
Licia Zeli

Copertina
Alfredo La Posta

Impaginazione
Raffaella Curci

Stampa
Grafica Dieci, Città di Castello (Perugia)

Redazione
Michela Deodato, Andrea Fioroni

Ricerca iconografica
Nanda Torcellan

Hanno collaborato
Cecilia Bagnoli (indice dei nomi)
Jeanne Heaulmé (revisione linguistica)
Giovanna Nobile (correzione bozze)
Stefano Zuffi (pagine di arte)

Segreteria
Daniela Venneri

Image 54. *La division du travail du manuel Beaubourg*

Les taches sont encore divisées. En effet, à la rédaction du manuel on participé Michela Deodato et Andrea Fioroni. Les auteurs sont donc plus nombreux de ce que nous indique la page de couverture. Quel est alors le rôle des auteurs, que nous retrouvons sur la page de couverture ?

L'opera è il risultato del comune lavoro di progettazione da parte degli Autori.
Mariolina Bertini ha coordinato, diretto e revisionato l'intera opera.
Chiara Bongiovanni ha scritto i testi relativi al XVIII, XIX e XX secolo e ha curato la sezione *Le cadre social* dell'intera opera.
Sylvie Accornero ha scritto i testi relativi al XVI e XVII secolo, la sezione *L'Existentialisme*,
e ha curato la sezione *Un peu d'histoire* dell'intera opera.
Luca Giachino ha scritto i testi relativi al Medioevo, ha curato la sezione *Évolution de la langue*
dell'intera opera, il progetto didattico e la stesura degli esercizi.
Si ringraziano per i preziosi consigli e il materiale fornito Françoise Bonali e Françoise Carpinelli.

L'Editore ha esperito tutti i tentativi di rintracciare gli aventi diritto e rimane comunque
a disposizione dei medesimi per eventuali omissioni di citazione.

Image 55. *Role détaillé des auteurs*

Mariolina Bertini a coordonné, dirigé et revu l'oeuvre entière.

Chiara Bongiovanni a écrit les textes sur les XIXe et XXe siècle. Elle s'est aussi occupée de la section « le cadre social ».

Sylvie Accornero a élaboré les sections « Existentialisme » et « Un peu d'histoire ».

Luca Giachino est celui qui a conçu le côté didactique de l'œuvre et les exercices. Il s'est aussi chargé de la section « Evolution de la langue ».

Ces mêmes auteurs ont plus ou moins les mêmes taches dans *Rive Gauche*

In copertina
R.B. Kataj, *L'Automne dans le centre de Paris (d'après Walter Benjamin)*, 1972-1973., *Les bouteilles de savon*, 1733.

Nei frontespizi
Alla p. 3, paravento a sei foglie, manifattura dei Gobelins, Paris, 1807-1811.
Alla p. 87, tappeto di Aubusson, Paris, 1845-1850.
Alla p. 145, tappeto di Aubusson, Paris, seconda metà del secolo XIX.
Alla p. 203, arazzo «Le jardin du Luxenbourg», cartone di Ernest Quost, manifattura di Beauvais, 1902-1903.
Alla p. 291, arazzo «Il mare» della serie «Polinesia», cartone di Henri Matisse, manifattura di Beauvais, 1945.
Alla p. 381, arazzo «Unesco», da un cartone di Le Corbusier, 1962.

Progetto grafico e copertina
Licia Zeli

Impaginazione
Raffaella Curci

Stampa
AGT Artes Graficas Toledo S.A.

Redazione
Andrea Fioroni

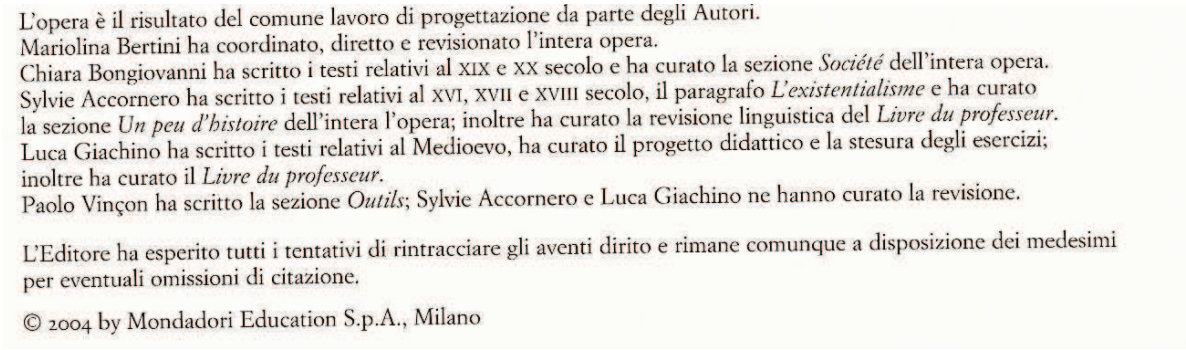
Ricerca iconografica
Nanda Torcellan

Hanno collaborato
Claudia Scienza (indice dei nomi e delle opere)
Giovanna Nobile (correzione bozze)
Stefano Zuffi (testi di arte)

Segreteria
Daniela Venneri

Image 56. *Répartition des tâches dans Rive Gauche*

On constate par ailleurs qu'Andrea Fioroni participe seul à la rédaction.



L'opera è il risultato del comune lavoro di progettazione da parte degli Autori.
Mariolina Bertini ha coordinato, diretto e revisionato l'intera opera.
Chiara Bongiovanni ha scritto i testi relativi al XIX e XX secolo e ha curato la sezione *Société* dell'intera opera.
Sylvie Accornero ha scritto i testi relativi al XVI, XVII e XVIII secolo, il paragrafo *L'existentialisme* e ha curato la sezione *Un peu d'histoire* dell'intera l'opera; inoltre ha curato la revisione linguistica del *Livre du professeur*.
Luca Giachino ha scritto i testi relativi al Medioevo, ha curato il progetto didattico e la stesura degli esercizi; inoltre ha curato il *Livre du professeur*.
Paolo Vinçon ha scritto la sezione *Outils*; Sylvie Accornero e Luca Giachino ne hanno curato la revisione.

L'Editore ha esperito tutti i tentativi di rintracciare gli aventi dirito e rimane comunque a disposizione dei medesimi per eventuali omissioni di citazione.

© 2004 by Mondadori Education S.p.A., Milano

Image 57. *Suite de la répartition des tâches de Rive Gauche*

Par ailleurs, Luca Giachino s'est occupé du Livre du professeur et la section « le cadre social » de Bongiovanni dans *Beaubourg* devient la section « société » dans *Rive Gauche*.

A différence des deux autres manuels (Kaléidoscope et Ecritures), *Einaudi scuola* décide de distribuer les mêmes tâches aux mêmes auteurs d'un manuel à l'autre. Ainsi, un auteur gère un siècle et/ou toute une section dans l'ensemble de l'œuvre, soit les volumes 1 et 2. Nous rappelons cependant que notre recherche ne considère que le volume 2, et que par conséquent, nous avons souligné le rôle de chacun dans ce volume 2 et non dans le volume 1. Ceci diffère des auteurs de *Valmartina Edition* car ils participent tous un peu à chaque module. On a ainsi l'impression, pour *Beaubourg* et *Rive Gauche*, que le rôle de chaque auteurs est plus claire et plus défini que dans les deux autres manuels. De plus, cette répartition des rôles selon les siècles et les sections semble donner plus cohérence à l'ensemble du manuel. Mais est-ce réellement le cas ? En revanche, en ce qui concerne *Kaléidoscope* et *Ecritures*, on a un sentiment de confusion, de division, de morcellement, au sein d'un même module. Retrouve-t-on réellement ce cette situation dans le module lui-même ? Si c'est le cas, cela a-t-il un impact au niveau didactique ? Nous aurons l'occasion de vérifier cela au cours de notre analyse.

6.5. Type de matériel

Les deux manuels de *Beaubourg* et de *Rive Gauche* sont un peu encombrants. Cependant *Rive gauche* est le seul manuel est à prendre en le poids en

considération, il synthétise d'une certaine manière les deux manuels de *Beaubourg*. Ceci signifie que *Rive gauche* est plus léger que *Beaubourg*. Nous avons vu dans le chapitre quatre de notre deuxième partie que le manuel *Ecriture* (452 pp.) est plus lourd que son grand frère *Kaléidoscope* (416 pp.). Nous pouvons à présent dire que le deuxième manuel de *Rive gauche* possède 461 pages et que si on additionne les deux volumes de *Beaubourg* nous arrivons à un total de 588 pages. Rive gauche a donc gagné son défi d'être plus synthétique que son ainé. Et il est donc plus léger de Beaubourg. Il est cependant aussi lourd que le manuel *Ecriture*.

En comparants les manuels des classes de « prima » aux manuels des classes de « quinta », nous pouvons affirmer que les manuels des classes de « quinta » sont plus lourd que ceux des classes de « prima ». Cependant toutes les pages de couverture sont cartonnées, et donc rigides, de manière à être résistantes aux différentes utilisations des destinataires. De plus, toutes les pages de chaque manuel sont numérotées afin de faciliter sa manipulation. Toutefois, Beaubourg et Rive gauche, divisent la page de titre, l'avant-propos et la table des matières du reste du manuel en optant pour deux types de numérotation. La première est en chiffres romain alors que la deuxième partie est en chiffres.

En « quinta », les documents fabriqués font place aux documents authentiques photos, peintures et sculptures. Des scènes de films, des couvertures de livres sont aussi présents dans *Kaléidoscope* et *Ecritures*. Ceci sera le sujet d'étude de notre partie sur la culture.

6.6. Le contenu iconographique

Tableau n°54 - Nombre d'images par page

	Avec image	Sans image	Total page
Kaléidoscope	358	58	416
Ecritures…	397(+1)	55(+3)	452(+4)
Beaubourg	Vol a) 257(+9) Vol b) 268(+9)	36(+17) 27(+17)	293(+26) 295(+26)
Rive gauche	423 (+13)	38 (+5)	461(+18)

Avant de poursuivre nos exemples, il convient d'expliquer qu'au nombre total des pages, nous avons ajouté les annexes, la liste des auteurs, les tables des matières… que nous avons retranscrit de la manière suivante : (+ nombre de pages). Donc *Ecritures* a un total de 456 pages tout compris, *Rive Gauche* un total de 479 pages, *Kaléidoscope* reste à 416 pages et *Beaubourg* possède 319 pages pour le volume A et 321 pages pour le volume B (ce qui fait un total de 640 pour les deux volumes). Le plus léger d'entre eux est *Kaléidoscope*. *Beaubourg* est plus encombrant avec ses deux volumes qui pèsent plus lourd que tous les autres manuels.

Ce tableau nous dévoile d'une part que les manuels de « quinta » ont une majorité de pages avec images. Par exemple *Kaléidoscope* possède 86% de page avec images et *Ecritures* en possède 87% soit presque autant que son ainé *Kaléidoscope*. En ce qui concerne *Beaubourg*, sur 319 pages, le volume A possède 266 pages avec images soit 83% du manuel est illustré, alors que son volume B, sur 321 pages a 277 pages avec images, c'est-à-dire que 86% du manuel est illustré. Si on totalise les deux volumes, sur un total de 640 pages, 543 ont des images, ce qui signifie que 84,9% de l'œuvre intégrale est illustrée. Quand à *Rive Gauche*, sur un total de 479 pages, 436 sont avec images ce qui revient à dire que 91% du manuel est illustré. D'autre part, nous pouvons en conclure que le manuel le plus illustré est *Rive Gauche*.

Mais la question que nous nous posons à présent est de savoir quels types d'images sont présentes dans les manuels de « quinta » ? Est-ce le même type d'images que les manuels de « prima » ? Nous allons répondre à ces questions par un tableau récapitulatif en fonction du type d'image et du manuel analysé :

Tableau n°55 - nombres de pages possédant différents types d'images en fonction du manuel

	Kaléidoscope	**Ecritures**	**Beaubourg**			**Rive Gauche**
			Vol. A	Vol. B	Total A+B	
Balise	74	30	186	183	369	293
Photo	98	133	10	89	99	107
Peinture	73	128	161	103	264	183

Affiche	11	29	2	12	14	7
Dessein	19	25	11	7	18	16
Docs importants	1	5	0	0	0	0
Illustration	18	43	6	6	12	10
P. couverture/ frontispice	2	33	1	6	7	4
Représentation	18	29	8	12	20	11
Sculpture	5	5	6	3	9	8
Mosaïque	0	1	0	0	0	0
Carte	0	1	3	0	3	5
Vitrail	0	0	0	3	3	2

Rappelons d'abord que les chiffres comptabilisent les pages et nom le nombre d'image. De ce tableau, résulte que *Kaléidoscope* possède plus de balises que son frère *Ecritures* (74 contre 30). Par la suite, *Ecritures* possède plus de pages avec photos, peintures, affiches, desseins documents, illustrations, pages de couvertures, représentations (théâtrales ou films) que son ainé. Il a une page avec une carte et une mosaïque que *Kaléidoscope* n'a pas. La première conclusion que nous tirons du tableau est donc que le manuel *Ecritures* est plus illustré que son ainé.

En ce qui concerne *Beaubourg*, nous avons analysé les deux volumes. La première différence que l'on note entre les deux volumes se situe au niveau des photos et des peintures. Le volume A possède plus de peintures que le volume B (161 peintures pour le volume A contre 103 pour le volume A) alors que le B possède plus de photos que le A (89 photos pour le volume B contre 10 pour le volume A). On imagine que cette différence est dû à la différence des périodes chronologiques abordées car le volume A traite du XIXe siècle alors que le volume B traite du XXe siècle. La photo naissant à la moitié du XIXe cela peut expliquer la différence entre les deux volumes. Cependant, le volume A et B possèdent plus de peintures que de photos (161 peintures contre 10 photos pour le volume A et 103 peintures contre 89 photos pour le volume B). *Beaubourg* possède donc plus de peintures que de photos (sur les deux volumes *Beaubourg* possède 264 peintures contre 99 photos). Il en de même pour *Rive Gauche*, qui compte 183 peintures contre 107 photos. On observe

ici une différence avec *Ecritures* et *Kaléidoscope* qui possèdent plus de photos que de peintures. En effet, Kaléidoscope a 98 photos contre 73 peintures et Ecritures a 133 photos contre 128 peintures. On suppose ici un essai de réalisme ; les manuels Kaléidoscope et Ecritures veulent être plus près des réalités françaises en cherchant des documents les plus fidèles à la réalité que possible. Alors que Beaubourg et Rive Gauche sont plus artistiques et donc plus les images servent plus à illustrer qu'à donner un effet de vérité.

La présence de documents importants dans *Kaléidoscope* et *Ecritures* et l'absence de ces mêmes documents dans les deux autres manuels confirme ce que nous venons de dire. Entre autre, on souligne l'envie d'*Ecritures* d'être encore plus réalistes que son ainé. Il possède 5 documents importants contre 1 dans Kaléidoscope. Par exemple, nous relevons « le préambule de la charte de la langue française » (p.412, Ecritures) ou « la Charte de Louis XVIII (p. 19 Kaléidoscope).

Nous allons maintenant observer le nombre de page avec dessins et le nombre de page avec affiches. Tout comme pour les manuels de « prima », par affiche nous entendons affiche de cinéma, théâtre, manifestation et autres... Dans la catégorie dessin sont incluses les caricatures mais aussi les études de costumes. Si *Kaléidoscope* possède plus de dessins que d'affiches (19 pages avec dessins contre 11 avec affiches), *Ecritures* possède au contraire plus d'affiches que de dessins (29 pages avec affiches contre 25 avec dessins). Ceci souligne à nouveau la volonté des auteurs du manuel de se rapprocher de la réalité par l'authenticité des documents.

Prenons à présent les deux volumes de *Beaubourg*. Le volume A possède plus de pages avec dessins que le volume B (11 pages pour le volume A contre 7 pour le B). Le volume B possède plus de pages avec affiches que le volume A (12 pages pour le volume B contre 2 pour le volume A). On retrouve ici la différence chronologique. L'affiche nait vers la moitié/ fin du XIX° siècle, ce qui explique que le volume A en possède très peu. Nous pouvons conclure que *Beaubourg* possède plus de pages avec dessins que de pages avec affiches (18 pages avec dessins contre 14 avec affiches). De même, *Rive Gauche* possède plus de pages avec dessins qu'avec affiches. On souligne à nouveau le besoin d'illustration et non d'authenticité pour les auteurs de ces manuels.

Ces manuels de « quinta » ont aussi des pages avec illustrations de livres (gravures, dessins et autres) mais aussi avec des frontispices ou des pages de couvertures de livres, de journaux ou de magazines. Les quatre manuels qui font objet de notre étude possède plus de page avec illustrations que de pages avec frontispice. En effet, *Kaléidoscope* compte 18 pages avec illustrations contre 2 avec frontispice, Ecritures possède 43 pages avec illustrations contre 33 de frontispice, sur l'ensemble des deux volumes, Beaubourg possède 12 pages avec illustrations contre7 pages de frontispice et Rive Gauche possède 10 pages d'illustrations contre 4 de frontispice.

Passons aux balises. Elles sont moins importantes que les photos ou les peintures chez Ecritures qui ne possède que 30 pages avec balises. On observe deux types de balises :

Type 1 Type 2

Ils sont simples et détailles l'accès à l'audio donc à l'écoute pour les textes et l'accès au CDrom pour les documentaires et extraits de films.

Kaléidoscope a presqu'autant de pages avec balises que de pages avec peintures (74 pages avec balises contre 73 avec peintures). Voici les trois types de balises que nous avons rencontrés :

Image 58. *Les balises de Kaléidoscope*

La première reprend l'idée de déclinaison audio des textes que nous avons vue dans *Ecritures*. On note qu'il s'agit de cassettes et non de CD. On souligne à nouveau ainsi le fait que *Kaléidoscope* est plus vieux que le manuel *Ecritures*.

La deuxième balise, est un cercle encadré de deux flèches qui se rejoignent. Il est présent à chaque rubrique « faisons le point ». La dernière balise représente deux flèches qui se rejoignent et forment ensemble un cercle. Cette balise est présente pour indiquer la rubrique « Trait d'union ».

On retrouve dans *Kaléidoscope*, tout comme dans les manuels de « prima », l'idée de mettre une balise pour aider les apprenants à se déplacer plus rapidement au sein du manuel en le reliant à une rubrique du manuel. Cela facilite l'accès au manuel.

Pour *Rive gauche* et *Beaubourg*, on note tout d'abord que les balises sont extrêmement importantes. Il y a plus de balises que de peintures ou de photos. En effet, sur l'ensemble des deux volumes de *Beaubourg* on note 369 pages avec balises contre 264 avec peintures et 99 avec photos. De même, *Rive Gauche* possède 293 pages avec balises contre 183 avec peintures et 107 avec photos. On observe aussi que les balises sont identiques dans les deux manuels. Il y a deux types de balises :

Type 1 type 2

Image 59. *Les balises de Rive Gauche*

La première balise est un rectangle vertical. On le retrouve relié ainsi aux textes que les apprenants doivent analyser :

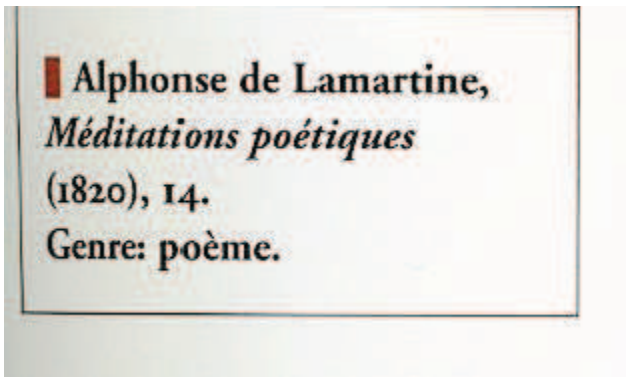


Image 60. *Balise signalant les textes à analyser*

Il s'agit pour les auteurs des manuels de contextualiser l'auteur du texte, l'œuvre duquel il extrait, la date de parution du livre, la page, la scène ou le chapitre dont est l'extrait et le genre du texte (poétique, théâtral, ou autre).

La deuxième balise est une flèche à l'envers. Présents dans les explications historiques et littéraires, elles est reprise dans les encadrés en bas de page. Ils servent à expliciter un argument traité par les auteurs du manuel.
Les balises sont aussi importante dans les manuels de « quinta » que dans les manuels de « prima ». Elles ont des fonctions différentes d'un manuel à un autre. Elles servent de lien entre le manuel et l'audio pour *Ecritures* et *Kaléidoscope*. Elles facilitent aussi l'accès du manuel pour *Kaléidoscope*. Elles servent de lien entre le manuel et le CDROM pour *Ecritures*. Elles explicitent des éléments du manuel dans *Beaubourg* et *Rive Gauche*. Seul *Kaléidoscope* est plus proche des manuels de « prima » dans ce domaine.
Une autre catégorie d'image est présente dans les manuels de « quinta », celle qui représente des extraits de films ou de scènes théâtrales. Nous les avons intitulés dans notre tableau « représentation ».*Ecritures* est le manuels qui possèdent plus d'extraits de représentations, et ce toujours pour souligner son besoin d'être authentique dans documentation (29 pages avec représentation pour Ecritures contre 18 pages pour Kaléidoscope, 20 pour Beaubourg et 11 pour Rive Gauche).
A différence des manuels de « prima », les manuels de « quinta » ont un côté artistique que l'on note avec la présence de sculptures, mosaïques ou vitraux.
Seuls *Beaubourg* et *Rive Gauche* possèdent des pages avec vitraux. Seul *Ecritures* possède une page avec mosaïque. En ce qui concerne les sculptures, on note 5 pages avec sculptures pour *Ecritures* et *Kaléidoscope*, 9 pages pour *Beaubourg* et 8 pages pour *Rive Gauche*. *Beaubourg* et *Rive Gauche* ont donc plus de sculptures que les deux autres manuels. On souligne un aspect plus artistique et illustratif chez *Beaubourg* et *Rive Gauche* et un désir de réalité, de donner aux apprenant une image vraie de la France au travers de documents authentiques chez *Ecritures* et *Kaléidoscope*. Quelles sont ces images de la France ? Nous essaierons de répondre à ces questions dans la fin de notre deuxième partie.

6.7. La structure des manuels de « quinta »

La structure du manuel se complique elle aussi et ce même si *Ecritures* et *Rive Gauche* reprennent la structure de leur aînées. Nous avons trouvé *Rive Gauche* et *Beaubourg* relativement difficile d'accès.

Cependant, nous notons une structure commune qui se décline ainsi :

6.7.1. ***Structure* type**

- Page de titre
- Copyright page (dont nous avons parlé comme page d'identité du manuel)
- Avant-propos/ « Premessa »
- Tables des matières
- Annexes

6.7.2. **Page de titre**

La page de titre de *Kaléidoscope* reprend tous les éléments de la page de couverture (titre, sous-titre, auteurs, éditeur, niveau). Cependant l'image a été enlevée. Ceci explique le changement de couleurs des caractères car la page de titre sur un fond blanc, donc il n'est plus possible d'y mettre un titre de couleur blanche. Les auteurs, le sous-titre, le niveau et l'éditeur sont écrits en caractères noir, le titre étant en caractères de couleur verte.

De même, la page de titre d'*Ecritures* reprend tous les éléments de la page de couverture y compris la peinture. Les couleurs des caractères restent les même que ceux de la page de couverture. Toute référence au digital et au siècle (période d'étude que recouvre le manuel) ont été éliminés.

Sur la page de titre de *Beaubourg*, on peut dire que tout a été repris (titre, sous-titre, auteurs, éditeurs, niveau, siècle ou période d'étude, images, couleurs, calligraphie…) Changent uniquement l'emplacement du niveau et de l'image qui étaient sur la gauche de la page de couverture et qui sont à présent se trouvent sur la droite de la page de titre.

Le principe est le même pour *Rive Gauche*. Tous les éléments ont été repris. L'image et le niveau passe de la gauche sur la page de couverture) à la droite (de la page de titre). A différence de *Beaubourg* qui avait un titre coloré (bleu pour le volume 2A et vert pour le volume 2B), le titre de *Rive Gauche* est, nous le rappelons, de couleur blanche. Comme la page de titre est sur un fond blanc, alors le titre et le

niveau du manuel deviennent rouges reprenant ainsi la couleur prédominante de la peinture. On y retrouve une similitude avec *Kaléidoscope*.

6.7.3. Avant-propos

Au niveau « quinta », en terminale, le mode d'emploi du manuel disparait. En revanche, les quatre manuels possèdent un avant-propos. Les auteurs de *Kaléidoscope* ont choisi pour l'avant-propos du manuel un titre en langue cible (français) : « Bienvenue en littérature ». Ce titre semble mettre l'accent sur le côté littéraire du manuel. En effet, le contenu de l'avant-propos, écrit en langue maternelle (italien), car il s'adresse à un public italien, explique le choix d'une étude sur la littérature. Ainsi la structure et le contenu du manuel en donnant ainsi quelques objectifs du manuel. Puis il souhaite un bon travail aux apprenants. Les auteurs de *Ecritures* ont eux aussi choisi un titre en langue cible : *A la découverte des textes littéraires en langue française*. Un titre plus précis que son ainé ; il indique la langue utilisée dans le manuel « langue française », il traite toujours de la littérature. Cependant, les auteurs précisent que les apprenants auront affaire à « des textes littéraires », à une étude de textes. Le contenu de l'avant-propos est identique à son prédécesseur, il ajoute juste quelques lignes sur les auteurs. (Ces quelques lignes étaient présentes sur la page d'identité de *Kaléidoscope*, et donne ainsi une importance mineure aux auteurs par rapport à *Ecritures* qui en parle directement à ses lecteurs dans son avant-propos. La signature des auteurs que nous avons vus dans *Kaléidoscope* disparait.

Beaubourg et *Rive Gauche* appellent cette partie « *Premessa* » ; un titre en langue maternelle (italien) qui signifie, selon il Boch quarta edizione, préliminaire, préambule ou encore introduction. Les préliminaires précèdent et préparent « une autre chose considérée comme plus importante » (tel que le manuel en soit), c'est une « courte introduction placée en tête d'un ouvrage, où l'auteur expose ses intentions ». Cette dernière définition est identique à la définition du Larousse.fr de l'avant-propos. Le préambule est un « exposé d'intentions préalable à un discours, à un écrit » soit « un texte servant d'avant-propos, d'introduction et précédant un plus long développement » c'est donc un l'avant-propos. Ces « *Premesse* » donnent donc les

objectifs du manuel et mettent l'accent sur les savoirs multidisciplinaires de l'ouvrage. Elles précisent la structure et le contenu du manuel ; elles donnent aussi quelques lignes de présentation des auteurs et expliquent le choix du titre. Etant donné que les titres sont assez compliqués à comprendre, cette explication est primordiale. Quel est donc le but de cet avant-propos ? Il serait d'exposer les objectifs et le contenu du manuel mais aussi d'élaborer un premier contact, un lien entre le lecteur (apprenant/Professeur) et les auteurs (rédacteurs, réalisateurs, éditeurs…). Il permet une brève présentation des auteurs et surtout, pour *Beaubourg* et *Rive Gauche* c'est aussi un moyen utile pour expliquer un titre compliqué.

6.7.4. Tables des matières

La première chose que nous notons est le titre même de cette catégorie. On ne parle plus de « tableau de contenus » comme dans les manuels de « prima » mais de « table des matières ». Ainsi, pas de tableau comme nous l'avons vu pour les manuels de « prima » mais une liste d'arguments, de thèmes, d'auteurs, de textes…qui confondent un peu les idées. Une liste située au début du manuel reprend les grandes lignes de l'ouvrage. Appelé « table des chapitres » au XIX°, c'est le fameux index que nous retrouvions en latin. La table des matières est plus précise et plus approfondie que le sommaire car elle offre la possibilité de voir au premier coup d'œil non seulement les gros titres des Unités mais aussi les auteurs et les extraits des œuvres que le manuel va fournir de manière chronologique. Ceci devrait faciliter l'accès aux informations présentes dans le manuel. Nous avons constaté , en revanche, une certaine difficulté à comprendre ces tables des matières par rapport aux tableaux des contenus que nous avons vu avec les manuels de « prima ».
Cette impression de confusion est confirmée par les différences de types, de tailles … des caractères présents sur une même page.

Quelques mots sur les tables des matières, commençons par celles de *Beaubourg* et de *Rive Gauche* puisqu'elles sont identiques dans leur aspect. La page se divise en deux pour mettre d'un côté les titres des parties, les arguments principaux traités

dans ces parties, les textes et les auteurs (à droite). De l'autre côté se trouvent les coins civilisations, critique, cinéma, personnages importants…(à gauche). Le tout est illustré d'œuvres clés.

a) Kaléidoscope

Cet ouvrage a cinq pages de table des matières. Observons par exemple cette double page :

Texte littéraire 3: Enivrez-vous 169
Texte littéraire 4: L'Invitation au voyage 170
Texte littéraire 5: L'étranger 172
Troisième étape: Baudelaire, le poète maudit et génial 173
Quatrième étape: Un tournant dans l'histoire de la poésie 175

Unité 6: Un couple maudit: Verlaine et Rimbaud 178

Première étape: Destins croisés 179
Deuxième étape: Verlaine: poèmes de jeunesse. 180
Texte littéraire 1: Mon rêve familier 180
Texte littéraire 2: À la promenade. 181
Troisième étape: Rimbaud: premiers vers. 182
Texte littéraire 3: Le dormeur du val. 182
Texte littéraire 4: Le Bateau ivre 183
Quatrième étape: Après la rupture. 184
Texte littéraire 5: Verlaine, Le ciel est, par dessus le toit. 184
Texte littéraire 6: Rimbaud, Aube. 185
Cinquième étape: Arts poétiques. 186

Unité 7: Questions d'esthétique 188

La tentation du réel 188
Première étape: Peinture et sculpture réalistes . 188
Deuxième étape: Le roman réaliste 189
Texte littéraire 1: Maupassant, Le romancier illusionniste 191
Troisième étape: La poésie parnassienne 192
Texte littéraire 2: Leconte de Lisle, Le rêve du jaguar 192
Au-delà du réel 194
Quatrième étape: La littérature symboliste. . . . 194
Texte littéraire 3: Mallarmé, Une dentelle 196
Cinquième étape: Le symbolisme dans les arts visuels. 197
Sixième étape: L'impressionnisme 199
Les précurseurs: L'école de Barbizon 200
Les maîtres 201

Tableau chronologique des deux siècles 204

LE XX^e SIÈCLE, TRANSGRESSIONS ET ENGAGEMENTS 209

MODULE 3: L'ÈRE DES SECOUSSES 210

Unité 1: Temps de guerre 1914-1945 211

Première étape: La 1ère guerre vue du côté français 212
Texte littéraire 1: Martin du Gard, Départ pour la guerre. 212
Texte littéraire 2: Genevoix, Les horreurs de la guerre 214
Deuxième étape: La France entre les deux guerres. 216
Troisième étape: La 2e guerre vue du côté français 218
Texte littéraire 3: Saint-Exupéry, L'exode. 218
Texte littéraire 4: Vercors, «J'ai besoin de la France» 220

Unité 2: La poésie avant 1945 223

Guillaume Apollinaire et la modernité. 223
Première étape: Apollinaire, poète lyrique 223
Texte littéraire 1: La chanson du Mal-aimé 224
Texte littéraire 2: Le Pont Mirabeau. 226
Deuxième étape: Apollinaire et l'esprit nouveau 226
Texte littéraire 3: Zone. 227
Texte littéraire 4: Il pleut 228
Valéry et Claudel: la perfection de la langue . 229
Troisième étape: Valéry et la pensée. 229
Texte littéraire 5: Les grenades 229
Quatrième étape: Claudel et les Grandes Odes 231
Texte littéraire 6: Ô mon amie sur le navire !.... 231
Cinquième étape: Panorama poétique avant 1945. 232

Unité 3: Marcel Proust 235

Première étape: Du temps perdu au temps retrouvé 235
Texte littéraire 1: La petite madeleine 236
Texte littéraire 2: «C'était Venise» 237
Deuxième étape: Une fresque sociale. 239
Texte littéraire 3: Le «clan» des Verdurin. 239
Troisième étape: L'art et la vie. 241
Texte littéraire 4: La vraie vie 241
Quatrième étape: Le roman de la création romanesque 243

Unité 4: Gide, en quête d'une éthique 245

Première étape: Une vie sincère (1869-1951). . 245
Deuxième étape: Une nouvelle morale. 246
Texte littéraire 1: L'attente (*Les Nourritures*). . . . 246
Texte littéraire 2: Un accident évité... (*L'Immoraliste*) 248
Troisième étape: L'ironie. 250
Texte littéraire 3: L'épreuve fatale (*Les Caves du Vatican*) 250
Texte littéraire 4: L'acte gratuit (*Les Caves du Vatican*) 251
Quatrième étape: La réflexion gidienne 253

TABLE DES MATIÈRES

Unité 5: Le surréalisme 255

Première étape: La révolution surréaliste 256
Deuxième étape: André Breton, «le pape» du surréalisme 258
Texte littéraire 1: Épervier incassable 258
Texte littéraire 2: Une rencontre (*Nadja*) 259
Troisième étape: Aragon, engagement et amour. 261
Texte littéraire 3: Bérénice (*Aurélien*) 261
Texte littéraire 4: Il n'aurait fallu..... 262
Quatrième étape: Éluard, poète de l'amour et de la liberté 264
Texte littéraire 5: Liberté 264
Texte littéraire 6: Je t'aime 265

Unité 6 : Céline: un cri de refus 267

Première étape: Le voyage au bout de la nuit.. 268
Texte littéraire 1: Voyage vers l'Afrique 268
Texte littéraire 2: Le travail à la chaîne 269
Deuxième étape: Errances..... 271
Troisième étape: Le voyage du langage..... 272
Texte littéraire 3: La dispute..... 272
Texte littéraire 4: La noyade..... 273

Unité 7: Le roman de 1900 à 1945: un genre en mutation 275

Les romans de l'inquiétude spirituelle 275
Première étape: Bernanos, romancier catholique 276
Texte littéraire 1: Entre les mains de Satan 276
Deuxième étape: Mauriac, un chrétien exigeant. 278
Texte littéraire 2: Elle marcha au hasard 278
Les cycles romanesques 280
Troisième étape: Duhamel, un humanisme moderne..... 280
Texte littéraire 3: Aux temps héroïques de l'automobile 280
Les romans de la grandeur humaine 283
Quatrième étape: Malraux et la condition humaine..... 283
Texte littéraire 4: Assassiner n'est pas seulement tuer 283
Cinquième étape: Saint-Exupéry, aviateur et écrivain..... 285
Texte littéraire 5: Au-dessus de la tempête..... 286
Sixième étape: Le roman de 1900 à 1945: panorama d'ensemble..... 287

Dossier II: Le mythe antique dans le théâtre contemporain 289

Le Mythe d'Œdipe et de sa famille 290
Première étape: Cocteau, *La Machine infernale* . 290
Texte littéraire A: Œdipe et le Sphinx 290
Deuxième étape: Anouilh, *Antigone*..... 293
Texte littéraire B: Moi, je peux dire non 293
Le mythe de la guerre de Troie 296
Troisième étape: Giraudoux, *La Guerre de Troie n'aura pas lieu*..... 296
Texte littéraire C: La montée des périls..... 296
Électre et Oreste: le mythe des Atrides..... 299
Quatrième étape: Sartre, *Les Mouches* (1943) ... 299
Texte littéraire D: Vengeance et remords..... 299

MODULE 4: L'ÈRE DES DOUTES 303

Unité 1 : Visages de la France contemporaine 304

Première étape: La Quatrième République: 1946-1958..... 304
Texte littéraire 1: Giono, Le progrès 305
Deuxième étape: L'empire colonial et la décolonisation..... 306
Texte littéraire 2: Vian, Le Déserteur 307
Texte littéraire 3: Camus, Un attentat..... 308
Troisième étape: La Cinquième République: de 1958 à nos jours 309
Texte littéraire 4: Merle, L'assemblée étudiante . 311
Quatrième étape: La France et le français dans le monde 313
Texte littéraire 5: Ben Jelloun, L'immigré 314

Unité 2: L'existentialisme 316

Sartre, le philosophe engagé 316
Première étape: Une vocation précoce 316
Texte littéraire 1: Toujours exclus (*Les Mots*) ... 317
Deuxième étape: L'absurdité de l'existence.... 318
Texte littéraire 2: Attraper le temps par la queue (*La Nausée*) 318
Troisième étape: L'enfer, c'est les autres 320
Texte littéraire 3: Un châtiment éternel (*Huis Clos*)..... 320
Albert Camus: de l'absurde à l'humanisme .. 323
Quatrième étape: Un homme humain..... 323
Cinquième étape: La conscience de l'absurde.. 323
Texte littéraire 4: Pourquoi cette vie? (*Le Mythe de Sisyphe*) 324
Sixième étape: La révolte et l'engagement 326
Texte littéraire 5: Loin de la peste (*La Peste*) ... 326
Texte littéraire 6: Il y avait des enfants... (*Les Justes*) 328
Septième étape: La pensée existentialiste 330

Unité 3: *L'Étranger* de Camus 332

Première étape: L'enterrement (ch.1)..... 332
Texte littéraire 1: Le cortège..... 333
Deuxième étape: Indifférence (ch.5) 334
Texte littéraire 2: Propositions 334

7

Image 61. *La table des matières de Kaléidoscope*

Deux couleurs prédominent. Le vert désigne le siècle étudié et pour les titres de modules. Tout le reste est en noir. Les différences sont marquées par les caractères utilisés. En gras, on a le titre des unités qui peut être encadré par une ligne verte.

Toujours en gras, nous avons les numéros des étapes. Le reste (titre de l'étape, textes littéraire…) n'est plus en caractère gras. Une ligne verte met en évidence un dossier à étudier dont le titre lui-même est de couleur verte (Dossier II : Le mythe antique dans le théâtre contemporain).

b) Ecritures

Ecritures compte quant à lui sept pages de tables des matières. Des lignes verticales sur le bord de la feuille sont déclinées en trois couleurs (bleu, vert et violet). Ces couleurs codent le siècle étudié. Le bleu et le vert correspondent au XIX° siècle. Le premier représente l'ère romantique et le deuxième le réalisme et le symbolisme. Le violet représente le XXe siècle. Ces couleurs ont servi à la calligraphie des siècles, des ères et des tableaux chronologiques. Ne changent que la taille des caractères.

Le XXe siècle
Transgressions et engagements 216

L'ère des secousses 218

Tableau chronologique 219

histoire et société
La Première Guerre mondiale vue du côté français 220
Une reprise difficile 222
La France entre les deux guerres 223
CDrom La Seconde Guerre mondiale vue du côté français 225

Unité 15 Apollinaire et la rupture 228
Texte 1 Il pleut (*Calligrammes*) 229
Texte 2 Zone (*Alcools*) 230
AUDIO Texte 3 Le pont Mirabeau (*Alcools*) 232
Texte 4 Mai (*Alcools*) 233
Guillaume Apollinaire: sa vie et son œuvre 234

Unité 16 Voix poétiques 236
AUDIO Texte 1 Paul Valéry, Les grenades (*Charmes*) 237
Texte 2 Paul Valéry, Les pas (*Charmes*) 238
Texte 3 Paul Valéry, Le cimetière marin (*Charmes*) 239
Texte 4 Paul Claudel, Ô mon amie sur le navire! (*Les Cinq Grands Odes*) 240
AUDIO Texte 5 Paul Claudel, Il est trop tard (*Partage de midi*) 241
Paul Valéry: sa vie et son œuvre 242
Paul Claudel: sa vie et son œuvre 243
Texte 6 Paul Fort, Si tous les gars du monde (*Ballades françaises*) 244
AUDIO Texte 7 Paul Fort, La complainte du petit cheval blanc (*Ballades françaises*) 244
Texte 8 Charles Péguy, Adieu (*Jeanne d'Arc*) 245
Texte 9 Saint-John Perse, Figures de femmes (*Éloges*) 246
Du côté d'une tradition renouvelée: Paul Fort, Charles Péguy, Saint-John Perse 247
AUDIO Texte 10 Blaise Cendrars, En ce temps-là (*La Prose du Transsibérien...*) 248
Texte 11 Pierre Reverdy, Il reste toujours quelque chose (*Plupart du temps*) 249
Texte 12 Jules Supervielle, Marseille (*Débarcadères*) 250
Du côté de la modernité: Blaise Cendrars, Jules Supervielle, Pierre Reverdy 251

Unité 17 Écrivains issus du surréalisme 252
Texte 1 André Breton, L'écriture automatique (*Le Manifeste du Surréalisme*) 253
Panorama Littéraire et Culturel Le surréalisme 254
Texte 2 André Breton, Pièce fausse (*Clair de terre*) 255
Texte 3 André Breton, Épervier incassable (*Clair de terre*) 255
AUDIO Texte 4 Paul Éluard, La courbe de tes yeux (*Capitale de la douleur*) 256
Texte 5 Paul Éluard, La dernière nuit (*Poésie et Vérité*) 257
Texte 6 Louis Aragon, Coiffure (*Le Paysan de Paris*) 258
Texte 7 Louis Aragon, C'est si peu dire que je t'aime (*Le Fou d'Elsa*) 259
André Breton: sa vie et son œuvre 260
Louis Aragon: sa vie et son œuvre 260
Paul Éluard: sa vie et son œuvre 261

histoire des arts
Les avant-gardes des arts plastiques 263

Unité 18 Marcel Proust et le temps retrouvé 266
Texte 1 La petite madeleine (*Du Côté de chez Swann*) 267
Texte 2 Il était snob (*Du Côté de chez Swann*) 268
Texte 3 Le petit pan de mur jaune (*La Prisonnière*) 269
Texte 4 Dilemme aristocratique (*Du Côté de Guermantes*) 270
CDrom Marcel Proust: sa vie et son œuvre 272

Unité 19 André Gide et l'éthique 274
Texte 1 La pendule sonna quatre heures (*Les Faux-Monnayeurs*) 275
Texte 2 Un accident évité (*L'Immoraliste*) 276
Texte 3 Le bonheur d'entendre (*La Symphonie pastorale*) 278
André Gide: sa vie et son œuvre 280

Unité 20 Céline, le refus 282
Texte 1 Le voyage (*Voyage au bout de la nuit*) 283
Texte 2 Le travail à la chaîne (*Voyage au bout de la nuit*) 284
Louis-Ferdinand Céline: sa vie et son œuvre 286

Unité 21 Romanciers d'avant 45 288
Texte 1 Colette, Un joli petit presbytère (*La Maison de Claudine*) 289
Texte 2 Saint-Exupéry, Une vie de moine (*Lettres à sa mère*) 290
Texte 3 André Malraux, Un sens à sa vie (*La Condition humaine*) 291
Texte 4 Jean Giono, Panturle, avant et après (*Regain*) 292
Texte 5 François Mauriac, Les raisons d'un mariage (*Thérèse Desqueyroux*) 293
Texte 6 Georges Simenon, Le lendemain d'un jour radieux (*La Guingette à deux sous*) 294
Antoine de Saint-Exupéry: sa vie et son œuvre 296
André Malraux: sa vie et son œuvre 296
François Mauriac: sa vie et son œuvre 297
Jean Giono: sa vie et son œuvre 297
Georges Simenon: sa vie et son œuvre 298
Colette: sa vie et son œuvre 298

Panorama Littéraire et Culturel
Coup d'œil sur le roman de 1900 à 1945 299

Faisons le point 300

L'ère des doutes 302

Tableau chronologique 303

histoire et société
De la IV[e] République (1946-1958) à la V[e] République 304
La décolonisation 306
CDrom De mai 68 à l'aube du XIX[e] siècle 308
La place de la France et du français dans le monde 310

Unité 22 Sartre et l'engagement 312
Texte 1 Expériences scolaires (*Les Mots*) 313
Texte 2 Parcours existentiel (*La Nausée*) 314
Texte 3 Tuer pour des idées (*Les Mains sales*) 316
Jean-Paul Sartre: sa vie et son œuvre 318

Unité 23 Camus, de l'absurde à l'humanisme **320**
Texte 1 Je suis libre (*Caligula*) 321
Texte 2 Aujourd'hui, maman est morte (*L'Étranger*) 322
Texte 3 Alors j'ai tiré (*L'Étranger*) 323
Texte 4 Héroïsme ou honnêteté? (*La Peste*) 324
Albert Camus: sa vie et son œuvre 326

Panorama Littéraire et Culturel
Existentialisme et humanisme 328
Simone de Beauvoir 330
Boris Vian 331

Unité 24 Perspectives théâtrales 332

Panorama Littéraire et Culturel
Le théâtre contemporain 333
Texte 1 Jean Anouilh, Orgueilleuse petite Œdipe (*Antigone*) 334
Jean Anouilh: sa vie et son œuvre 335
Jean Giraudoux: sa vie et son œuvre 335
AUDIO Texte 2 Samuel Beckett, Krapp, à la recherche du temps perdu (*La Dernière Bande*) 336
AUDIO Texte 3 Eugène Ionesco, Une question capitale (*La Leçon*) 338

Image 62. *Table des matières d'Ecritures*

Deux encadrés rouges soulignent l'étude des aspects historiques.

Image 63. *Vignette « Histoire et société »*

Celui-ci indique un aspect historique mais aussi social.

Image 64. *Vignette « Histoire des arts »*

Ce dernier indique en revanche l'aspect artistique.

Une ligne grise nous informe que le manuel offre une section littéraire et culturelle. Puis nous avons aussi un point bleu à la fin d'une ligne bleue :

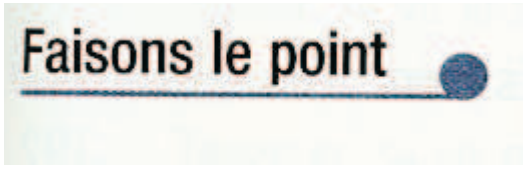


Image 65. *Vignette « Faisons le point »*

Il y a aussi une section révision que *Kaléidoscope* ne propose pas.

Tout comme *Kaléidoscope*, le reste des différences se jouent sur la casse des caractères. En gras on a le titre des unités qui se différencient des textes et des auteurs étudiés.

Par rapport à son ainé, *Ecritures* a une Table des matières un peu plus claire car plus de colorée.

c) ***Beaubourg***

Rappelons que *Beaubourg* compte deux volumes. Le premier volume a sept pages de table des matières et le deuxième volume neuf pages . Ils sont construits de manière identique. Prenons l'exemple du volume 2A.

T = TEXTE

A = AU CŒUR DU TEXTE

C = CLÉS POUR L'ANALYSE

◉ = CD

Table des matières

LES ANNÉES ROMANTIQUES (1800-1848)

2 AU DÉPART / À L'ARRIVÉE

COORDONNÉES

Un peu d'histoire

4 L'ère napoléonienne
5 L'enchaînement des régimes

Le cadre social

8 Les hommes et les femmes
10 Les lieux
12 Le monde des idées

Évolution de la langue

14 Le français moderne

L'art du temps

16 Du Néoclassicisme au Romantisme

TEXTES

18 UN REGARD D'ENSEMBLE

Entre deux siècles

19 Madame de Staël (1766-1817)
22 *De l'Allemagne,* «De la poésie classique et de la poésie romantique» T C

PERSONNAGES Napoléon en 1815 4

CIVILISATION La censure durant la Restauration 5

AU PREMIER PLAN Les révoltes sous Louis-Philippe 7

LA VIE DES MOTS Une enquête linguistique 15

LA VIE DES FORMES La naissance du Louvre 16

LA VIE DES FORMES *Le radeau de la Méduse,* métaphore d'un monde à la dérive 17

LA VIE DES MOTS Romantique 19

L'UNIVERS FÉMININ Le prix de l'intelligence 20

D'UN PAYS À L'AUTRE Mme de Staël et la littérature italienne 21

78 Alfred de Musset
80 *Lorenzaccio*, «Je vais tuer Alexandre» T C

Histoire et société

83 Honoré de Balzac (1799-1850)
90 *Le Chef-d'œuvre inconnu*, «Une muraille de peinture» T C
92 *Le Père Goriot*, «La passion paternelle» T A C
96 *Le Lys dans la vallée*, L'enfant amoureux d'une étoile T C

99 Stendhal (1783-1842)
106 *Le Rouge et le Noir*, Un père et un fils T C
109 *La Chartreuse de Parme*, «Vive l'Empereur!» T A C
112 *Lamiel*, «Mes parents sont bêtes!» T C

114 George Sand (1804-1876)
117 *Indiana*, «Un homme viendra...» T A C

Le goût fantastique

119 Prosper Mérimée (1803-1871)
120 *La Vénus d'Ille*, «La statue sortit du lit» T C

123 Théophile Gautier (1811-1872)
124 *La Morte amoureuse*, «Je ne pouvais plus distinguer le songe de la veille» T C

127 **Les genres littéraires**

AU PREMIER PLAN Le compromis théâtral de Musset 79

AU PREMIER PLAN Balzac selon George Sand 84
AU PREMIER PLAN La structure de *La Comédie humaine* 86
AU PREMIER PLAN Une ville protéiforme 87
D'UN SIÈCLE À L'AUTRE Le Paris de Balzac selon Italo Calvino 88
LA CRITIQUE *La Comédie humaine* selon Zola 89

AU PREMIER PLAN *De l'amour* 99
AU PREMIER PLAN Stendhal et l'Italie 100
LA CRITIQUE Roman et réalité 101
LA CRITIQUE Balzac lit Stendhal 102
AU PREMIER PLAN Le mythe de Napoléon 103
L'UNIVERS FÉMININ L'éducation des femmes selon Stendhal 104
UN CERTAIN REGARD Stendhal au cinéma 105

AU PREMIER PLAN George Sand selon Musset 114
L'UNIVERS FÉMININ Flora Tristan 115
DES FORMES DANS LE TEMPS Le roman-feuilleton et Alexandre Dumas 116

AU PREMIER PLAN La dictée de l'Empereur 119
DES FORMES DANS LE TEMPS Le «genre» fantastique 121

D'UN PAYS À L'AUTRE Matthew Gregory Lewis (1775-1818) 125

La révolution poétique

28 Alphonse de Lamartine (1790-1869)
31 *Méditations poétiques,* Le Lac T C

34 Victor Hugo (1802-1885)
37 *Les Orientales,* Les Djinns T A C
41 *Les Rayons et les Ombres,* Fonction du poète T C

44 Alfred de Vigny (1797-1863)
47 *Les Destinées,* La Mort du Loup T C

D'UN PAYS À L'AUTRE George Byron 29
AU PREMIER PLAN La nature romantique 30
LA CRITIQUE Lamartine selon Flaubert 31

D'UN PAYS À L'AUTRE Walter Scott 35
D'UN PAYS À L'AUTRE L'exotisme romantique 36

D'UN PAYS À L'AUTRE Vigny et Leopardi 46

La bataille théâtrale

50 Victor Hugo
53 *Hernani,* «Vous êtes donc le diable?» T C

56 Alfred de Musset
58 *Lorenzaccio,* «Je vais tuer Alexandre» T C

DES FORMES DANS LE TEMPS Le mélodrame 50
D'UN PAYS À L'AUTRE *Racine et Shakespeare* de Stendhal 51

AU PREMIER PLAN Le compromis théâtral de Musset 58

Le roman du réel

61 Honoré de Balzac (1799-1850)
66 *Le Chef-d'œuvre inconnu,* «Une muraille de peinture» T C
68 *Le Père Goriot,* «La passion paternelle» T A C

AU PREMIER PLAN Balzac selon George Sand 62
DES FORMES DANS LE TEMPS Le «genre» fantastique 63
AU PREMIER PLAN La structure de *La Comédie humaine* 64
D'UN SIÈCLE À L'AUTRE Le Paris de Balzac selon Italo Calvino 65
LA CRITIQUE *La Comédie humaine* selon Zola 66

71 Stendhal (1783-1842)
76 *Le Rouge et le Noir,* Un père et un fils T C
79 *La Chartreuse de Parme,* «Vive l'Empereur!» T A C

AU PREMIER PLAN *De l'amour* 71
AU PREMIER PLAN Stendhal et l'Italie 72
LA CRITIQUE Roman et réalité 73
LA CRITIQUE Balzac lit Stendhal 74
AU PREMIER PLAN Le mythe de Napoléon 75

82 George Sand (1804-1876)
85 *Indiana,* «Un homme viendra...» T A C

AU PREMIER PLAN George Sand selon Musset 82
L'UNIVERS FÉMININ Flora Tristan 83
DES FORMES DANS LE TEMPS Le roman-feuilleton et Alexandre Dumas 84

Image 66. *La table des matières de Beaubourg*

Elle compte trois pages pour les années romantiques. La période étudiée est en caractère blanc sur fond de frise colorée qui reprend à la manière d'*Ecritures* le siècle ou l'ère. Deux colonnes : à droite les titres des unités, des textes, des dossiers historiques et autres. A gauche, on retrouve les thèmes, les personnages que le manuel traite dans un cadré, en bas de page. Il n'y a pas de couleur. Ce qui va faire la différence est la casse des caractères : le titre des dossiers (historique, social, langue et art), les titres d'unité (entre deux siècles, la révolution poétique…) sont en gras. Les éditeurs de Beaubourg ont choisi d'insérer des images dans la table des matières. Ce sont des images que nous retrouvons par la suite dans le manuel et qui sont représentatice de ce que l'on trouve dans la table des matières. Par exemple, on sait que cette période prévoit l'étude du personnage de Napoléon, on a donc une image de l'empereur.

d) Rive Gauche

Afin de faire une étude comparative précise, nous avons choisi d'examiner le même siècle que son frère ainé. Seules deux pages sont consacrées aux années romantiques. On constate ainsi le coté plus synthétique de *Rive Gauche*. Nous étudierons uniquement la première page puisque le principe est le même.

T = TEXTE
A = AU CŒUR DU TEXTE
C = CLÉS POUR L'ANALYSE

Table des matières

LES ANNÉES ROMANTIQUES (1800-1848)

3 AU DÉPART / À L'ARRIVÉE

COORDONNÉES

Un peu d'histoire

4 L'ère napoléonienne
5 L'enchaînement des régimes

8 ***Société***

L'art du temps

12 Du néoclassicisme au romantisme

TEXTES

Entre deux siècles

14 Madame de Staël (1766-1817)
17 *De l'Allemagne,* «De la poésie classique et de la poésie romantique» T C

20 François-René de Chateaubriand (1768-1848)
23 *René,* «Un secret instinct me tourmentait» T A C
26 *Mémoires d'outre-tombe,* Lucile T C

PERSONNAGES Napoléon en 1815 5
AU PREMIER PLAN Les révoltes sous Louis-Philippe 6

LA VIE DES FORMES La naissance du Louvre 12
LA VIE DES FORMES *Le Radeau de la Méduse,* ou un monde à la dérive 13

LA VIE DES MOTS Romantique 14
L'UNIVERS FÉMININ Le prix de l'intelligence 15
D'UN PAYS À L'AUTRE Mme de Staël et la littérature italienne 16

AU PREMIER PLAN Le héros romantique 21
AU PREMIER PLAN Le mal du siècle 22
DES FORMES DANS LE TEMPS L'autobiographie 23

Image 67. *La table des matières de Rive Gauche*

Le concept est le même : la frise colorée désigne le siècle ou l'ère, les thèmes se divisent en deux colonnes, présence d'images, pas de couleur et différence de casse de caractères pour les titres. La différence entre *Beaubourg* et *Rive gauche* se

fait au niveau du choix des titres et des images. Par exemple, *Rive gauche* a choisi de mettre un portrait de Madame de Staël (Elisabeth-Louise Vigée-Lebrun, Portrait de Madame de Staël en Corinne, 1808-1809) lorsque son nom est mentionné dans la table des matières :

Image 68. *Elisabeth-Louise Vigée-Lebrun, Portrait de Madame de Staël en Corinne, 1808-1809*

Les auteurs de Beaubourg avaient inséré au même endroit une représentation d'un dos de femme nue :

Image 69. *Jean Auguste Ingres, Grande Baigneuse dite Valpinçon, 1808*

Certains thèmes disparaissent. Par exemple, *Beaubourg* parle de la censure durant la Restauration alors que *Rive Gauche* n'en parle pas. Est-ce dans une perspective d'être plus synthétique ?

Il n'y a toujours pas de tableau dans les tables des matières d'*Ecritures* et de *Kaléidoscope*. Cependant, la structure est plus claire. Elle reprend point par point la structure du manuel, les unités.

Par la couleur verte, *Kaléidoscope* différencie ses « dossiers » de manière à ce qu'il saute à l'œil les rendre plus visibles. De même, *Ecritures* met en évidence les sections « Histoire et société » ou « Histoire des arts » par un fond rouge qui signale son importance, et ses sections « Panorama littéraire et culturel » par un fond gris.

Par l'examen des tables des matières, on constate l'absence de l'aspect grammatical, phonétique et vocabulaire, c'est à dire l'aspect linguistique de l'enseignement de la langue française. On note cependant une prédominance littéraire, culturelle et artistique. C'est ce qui différencie le contenu des manuels de « prima » du contenu des manuels de « quinta ». Ce manque d'objectifs linguistiques dans les manuels de « quinta » peut faire croire à nouveau à un fossé didactique entre les deux niveaux scolaires

6.7.5. Annexes

Le nombre d'annexes varie d'un manuel à un autre. On passe de quatre annexes pour *Ecritures* à deux annexes pour *Kaléidoscope*. *Rive Gauche* et *Beaubourg* ont le même nombre d'annexes (trois).

Ils ont en commun l'index des auteurs cités (titre repris de *Kaléidoscope*), qui est aussi appelé aussi table des noms (Rive Gauche et Beaubourg) et auquel s'ajoutent les œuvres citées dans le manuel : table des noms et des œuvres. Par ailleurs, *Ecritures* précise que ce sont les « auteurs de langue française », les auteurs qui écrivent en français et par conséquent ces auteurs ne sont pas forcément de nationalité française. Deux lignes d'explication suivent ce titre de l'annexe. Une d'entre elles est unique à *Ecritures*. Elle confirme que les auteurs ne sont pas tous français puisque « les noms étrangers sont prononcés à la française ». *Ecritures* est le seul manuel qui propose la prononciation des noms à l'aide de l'alphabet phonétique tout comme un dictionnaire. L'autre ligne d'explication est identique pour *Ecritures* et pour *Kaléidoscope*. Elle indique que certains chiffres sont écrits en caractère gras de manière à signaler les pages où l'on parle de la vie, des œuvres

ou d'un extrait d'œuvre de cet auteur. Aucune explication ne précède la table des noms et des œuvres des deux autres manuels, même si eux aussi ont des chiffres en caractères gras. Ainsi les chiffres en caractères normaux indiquent une simple mention de l'auteur ou de l'œuvre alors que les chiffres à caractère gras signalent que le manuel parle de la vie, des œuvres de cet auteur et/ou donnent un extrait de ses œuvres.

Le reste des annexes peuvent se regrouper en fonction des deux maisons d'éditions. Valmartina propose un « Index thématique » dans *Kaléidoscope* soit une « Suggestion de parcours thématiques pour l'exposé oral pluridisciplinaire » dans *Ecritures*. Le concept est le même, seuls les titres changent. Il s'agit d'une aide pour simplifier la tâche aux apprenants qui préparent un oral du bac. Les auteurs des manuels ont élaboré une sorte de liste thématique d'étude comme par exemple les passions ou encore la nature. *Ecritures* subdivise encore ces thèmes selon les différents parcours, par exemple les thèmes philosophiques ou les thèmes socio-culturels.

Einaudi scuola offre un lexique comme le faisait le manuel de « prima ». C'est un lien entre les deux niveaux scolaire que les manuels de Valmartina n'ont pas. Entre autres, ils mettent à disposition des lecteurs une rubrique intitulée « Les genres littéraires » qui reprend l'évolution de chaque genre littéraire en fonction du siècle traité par le manuel.

Ecritures est plus précis que son ainé. Il possède en plus de tous les autres manuels une liste des extraits des films contenus dans le cédérom et la liste des textes enregistrés.

Les annexes des manuels de « quinta » sont adaptés au contenu du livre pédagogique. Ne traitant à priori que l'aspect littéraire, on y trouve que des tables, des sommaires récapitulant la liste des auteurs, des œuvres ainsi que des genres littéraires traités par le manuel. Il n'y a plus de carte géographique, de tableaux de conjugaisons ou autre.

Les annexes révèlent eux aussi la disparité qu'il u entre les deux niveaux scolaire au niveau des contenus : les manuels de « prima » sont centrés sur l'aspect grammatical, mais aussi sur la conjugaison, le lexique alors que les manuels de « quinta » le sont sur la littérature, les genres et les thèmes littéraires.

La structure des manuels et les tables des matières des Editions Einaudi scuola sont moins claires et compréhensibles que celle des éditions Valmartina. Une fois de plus nous soulignerons l'importance de la clarté des tables des matières. Plus elles sont claires et lisibles, plus elles facilitent son usage aux apprenants. La problématique de la clarté et de la lisibilité des manuels se posait déjà pour les manuels de « prima » et se complique avec les manuels de « quinta ». Expliquons ce que nous entendons par clarté et lisibilité : « *La clarté du texte est ici tributaire du respect et de la compréhension du contrat de la communication* »[184]. Elle est « synonyme d'efficacité »[185] et de compréhension. La lisibilité est la « facilité de lecture des textes »[186]. Selon ces critères, les manuels de « prima » sont plus clairs, plus compréhensibles et plus lisibles, plus faciles à comprendre, à manipuler que les manuels de « quinta ».

Le fait que les manuels se compliquent entre la « prima » et la « quinta » continue d'accentuer le fossé entre les deux niveaux.

6.8. Le public visé

En ce qui concerne les classes de « quinta » :

- Le public visé est le même pour les quatre manuels à savoir un niveau B2 du CECRL,
- Ils sont en destination d'étudiants italiens qui doivent passer leur BAC à la fin de l'année scolaire.
- L'âge n'est pas spécifié.

Dans tous les cas, que ce soit pour les classes de « prima » ou de « quinta », le public visé et l'âge du public visé ne sont pas forcément spécifiés, seul le niveau du CECR est indiqué. Rappelons que dans notre définition du manuel scolaire, nous avons bien souligné l'importance de ce niveau pour être identifié comme manuel. Nous nous demanderons à présent si ce niveau correspond au niveau des programmes ? Si nous reprenons le Tableau – Nombre d'heure et niveau

[184] Beaudet C. "Clarté, lisibilité, intelligibilité des textes : un état de la question et une proposition pédagogique » dans *Recherches en rédaction professionnelles*, vol.1, n°1, hiver 2001. P.3
[185] Idem
[186] Idem. p.4

d'apprentissage en fonction de la typologie de l'école de notre partie sur l'analyse des programmes on souligne pour la langue communautaire 2 un niveau A2 en « prima » et un niveau B2 en « quinta ». Le niveau des manuels ne correspond donc pas pour les classes de « prima »

7. *Septième Chapitre*

Mésostructure des manuels de « prima »

7.1. Introduction

7.2. Mésostructure de *A Vrai dire*

7.3. Mésostructure de *Palmares en Poche*

7.4. Mésostructure de *Alex et les autres*

7.5. Mésostructure de *Nouveau Taxi 1*

7.6. Bilan de la Mésostucture des manuels de « *prima* »

7.1. Introduction

Le manuel est « un instrument pédagogique [187]» au sein duquel nous retrouvons les méthodes d'enseignements. Nous ne reviendrons pas sur le sens du terme « pédagogique » puisque nous l'avons abordé dans le chapitre (voir le chapitre 1 de notre deuxième partie) .
Cette définition souligne la deuxième fonction du manuel selon A.Choppin (1980) , « la fonction instrumentale » :

> *« Le manuel met en œuvre des méthodes d'apprentissage, propose des exercices ou des activités qui, selon les contextes, visent à faciliter la mémorisation des connaissances, à favoriser l'acquisition de compétences, l'appropriation de savoir-faire, etc… [188]»*

Cette nouvelle définition nous laisse maintenant, à observer les exercices et, le différentes activités proposés dans les manuels, pour y vérifier la présence d'une telle fonction instrumentale ». Puis nous tenterons et de déduire les méthodes d'enseignement-apprentissage utilisées par les manuels de « prima » et de « quinta », qui sont au centre de notre recherche sur les manuels de français non maternelle en Italie. Pour effectuer cette observation, il nous faut avant tout examiner le contenu de ces manuels au travers de leur mésostructure et de leur microstructure des m
Nous allons par conséquent, dans ce chapitre, observer la mésostructure des manuels de « prima » afin de voir dans le chapitre suivant leur microstructure.
Qu'est-ce que la Mésosctructure ?

[187] Choppin A., *L'histoire des manuels : une approche Globale* dans Histoire de l'éducation n°9,1980.
[188] Idem.

Comme J-L. Dumortier, nous considérons que « la mésostructure est l'organisation des chapitres ou des leçons [189]». Ce pourquoi nous allons maintenant analyser l'organisation de chaque manuel.

7.2. Mésostructure de *A vrai dire*

A l'exception de l'unité 0 ,qui présente une page d'activités d'écoute des mots transparents comme parquet, rose ou foulard…, une carte géographique de la France proposant quelques paysages de différentes régions - la dune du pila, la promenade des anglais… - et deux pages de vocabulaire intitulées « l'indispensable pour communiquer en classe », chaque unité est divisée en six parties :leçon 1 de quatre pages, leçon 2 de quatre pages, un point « grammaire-repaire » de quatre pages, une page « pour réviser », une page « pour aller plus loin » et deux pages de civilisation. Chaque unité correspond à une, ou plusieurs heures de cours. L'unité s'organise autour d'un thème, alors que la leçon s'organise autour de plusieurs actes de paroles.

Sur l'ensemble du manuel, nous avons choisi de faire un bilan représentatif de toutes les unités.

7.2.1. ***Leçon* 1**

Toutes les unités s'ouvrent avec la leçon 1, dédiée tout particulièrement à la compréhension et à la production orale. Cette leçon est subdivisée en quatre rubriques que nous allons à présent prendre en considération.

[189] Dumortier J-L. Lisibilité du discours didactique : Réflexion sur la compréhension en lecture des différents écrits disciplinaires.p.7

➢ Le dialogue

Unité 1 Dialogue

1 C'est la rentrée !

Mélanie, Romain et Élodie sont contents de se retrouver après deux mois de vacances.

Mélanie : Élo ! Salut ! Ça va ? Ah, salut, Romain !
Romain : Bonjour les filles ! Alors, ça va ?
Élodie : Très bien ! Je suis contente de revenir au lycée !
Mélanie : Quoi ? Les profs et les interros te manquent, c'est ça ?
Romain : Tu as envie de retrouver monsieur Martin en maths ?
Mélanie : Monsieur Martin ? Non, pitié !
Élodie : Il est sévère, mais c'est un bon prof. Moi, je l'aime bien. Mais, cette fille... Qui c'est ?
Mélanie : C'est peut-être une nouvelle...
Romain : Oui, elle est toute seule. La pauvre, elle a l'air perdu. On va parler avec elle ?
(*La cloche sonne.*)
M. Martin : Bonjour ! Asseyez-vous, on a du travail !
Mélanie (*à part*) : Non ! Monsieur Martin le premier jour à la première heure ! Avec lui, l'année commence bien !
M. Martin : Silence ! Je fais l'appel. Aubert ?
Aubert : Présent !
M. Martin : Destog ?
Stelina : Présente ! Mais ça se prononce « Destog », monsieur.
M. Martin : Ah, excuse-moi. Tu es nouvelle ?
Stelina : Oui.
M. Martin : D'où viens-tu ?
Stelina : Je viens de la Martinique, de Fort-de-France.
M. Martin : Bienvenue à Aix, alors ! Halloun ?

Savoir-faire

Prima di un ascolto guardate bene le illustrazioni: vi aiutano a capire la situazione e il dialogo.
Durante l'ascolto rimanete concentrati anche se non capite tutto! È normale...

Savoir-vivre

Quand un élève parle à son professeur, il dit : « Monsieur » ou « Madame » mais jamais « Prof ! ».

***

Les Français aiment beaucoup les abréviations ! Par exemple : ils disent *maths* au lieu de *mathématiques*, *prof* au lieu de *professeur*, *Élo* au lieu d'*Élodie*...

2 Pendant la récré... Cahier, p. 4

C'est la récréation. Stelina fait la connaissance de ses nouveaux camarades.

Comprendre DELF

1 **Écoutez le dialogue 1, puis dites si les affirmations suivantes sont vraies (V) ou fausses (F).**
Ascoltate il dialogo 1 e dite se le affermazioni seguenti sono vere (V) o false (F).

	V	F
1 C'est le premier jour de classe de l'année.	☐	☐
2 Monsieur Martin est un nouveau prof.	☐	☐

2 **Écoutez le dialogue 2, puis cochez la bonne réponse.**
Ascoltate il dialogo 2 e indicate la risposta esatta.

1 Thomas est le frère de a ☐ Mélanie b ☐ Romain c ☐ Guillaume.
2 La mère de Stelina est a ☐ prof b ☐ infirmière c ☐ secrétaire.
3 Le père de Stelina est a ☐ médecin

Image 70. *Leçon inaugurale de A Vrai dire*

Il s'agit dans chaque cas d'un dialogue « fabriqué » qui reproduit une situation familière aux apprenants, ce qui leur permet de mieux s'identifier aux personnages (« C'est la rentrée » unité 1, « Le train va partir » unité 4, « On fait les soldes » unité 5….).

Un récit sert de fil conducteur de l'unité 1 jusqu'à l'unité 6 : Stelina, une adolescente martiniquaise arrive avec sa mère, Madame Destog, sur le territoire métropolitain. Toutes deux vont devoir s'intégrer sur ce nouveau territoire : une rentrée dans une nouvelle école (unité 1), un nouvel emploi (unité 2), la recherche d'un appartement (unité 3)…

Le manuel fait apparaître deux catégories de personnages français : le français métropolitain et le français d'outre-mer.

Aux côtés de chaque dialogue est présent un dessin représentatif de la situation. Ce dernier aide à la compréhension du thème du dialogue.

Le dialogue est suivi d'un encadré « savoir-vivre ».

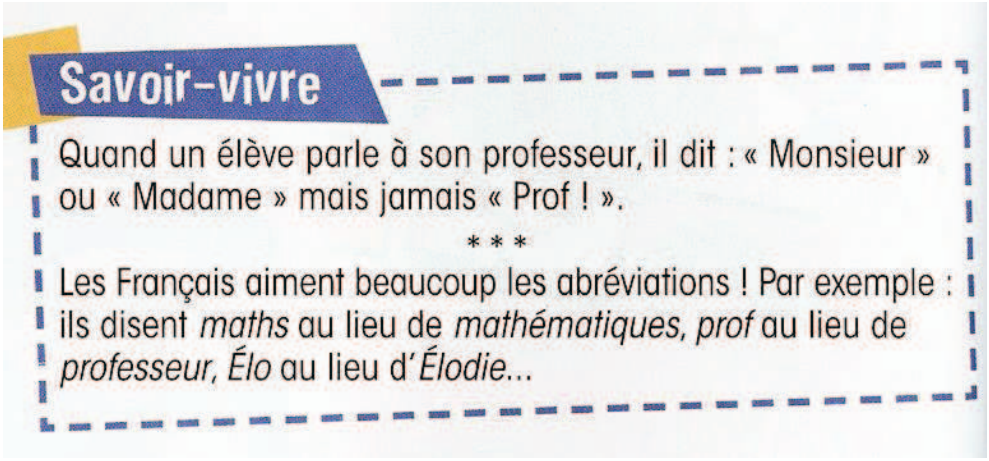


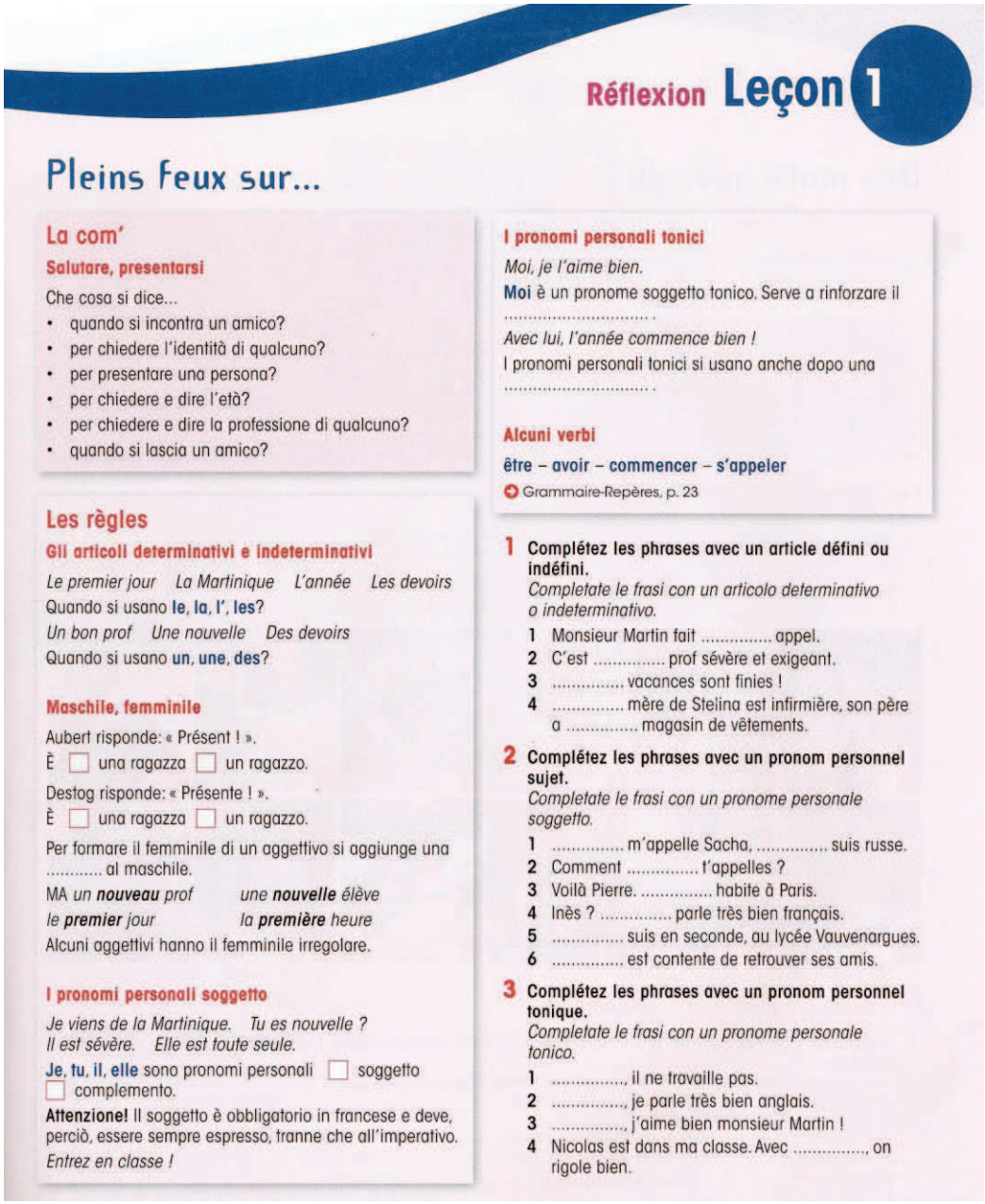
Image 71. *Encadré « savoir vivre » de A Vrai dire.*

L'encadré explique en langue cible, soit des éléments linguistiques qui signalent des rapports sociaux (par exemple, l'utilisation de « Monsieur », « Madame » et « Prof » dans l'unité1), soit une situation culturelle de la vie de tous les jours (comme la carte 12-25 pour les jeunes voyageurs de la SNCF dans l'unité 4).

La page s'achève sur une exploitation didactique aidant les apprenants à la préparation de la compréhension orale du DELF (QCM, exercices de type « vrai/faux », exercices lacunaires, questions fermées).

- <u>Réflexion</u>

Cette rubrique permet de découvrir, individuellement et à partir des exemples extraits des documents d'ouverture, le fonctionnement des actes de parole (encadré « La com' ») et de la grammaire (encadré « les règles »).



Réflexion **Leçon 1**

Pleins feux sur...

La com'

Salutare, presentarsi

Che cosa si dice...

- quando si incontra un amico?
- per chiedere l'identità di qualcuno?
- per presentare una persona?
- per chiedere e dire l'età?
- per chiedere e dire la professione di qualcuno?
- quando si lascia un amico?

Les règles

Gli articoli determinativi e indeterminativi

Le premier jour *La Martinique* *L'année* *Les devoirs*

Quando si usano **le, la, l', les**?

Un bon prof *Une nouvelle* *Des devoirs*

Quando si usano **un, une, des**?

Maschile, femminile

Aubert risponde: « Présent ! ».

È ☐ una ragazza ☐ un ragazzo.

Destog risponde: « Présente ! ».

È ☐ una ragazza ☐ un ragazzo.

Per formare il femminile di un aggettivo si aggiunge una ..... al maschile.

MA *un* ***nouveau*** *prof* *une* ***nouvelle*** *élève*

le ***premier*** *jour* *la* ***première*** *heure*

Alcuni aggettivi hanno il femminile irregolare.

I pronomi personali soggetto

Je viens de la Martinique. *Tu es nouvelle ?*
Il est sévère. *Elle est toute seule.*

Je, tu, il, elle sono pronomi personali ☐ soggetto ☐ complemento.

Attenzione! Il soggetto è obbligatorio in francese e deve, perciò, essere sempre espresso, tranne che all'imperativo.

Entrez en classe !

I pronomi personali tonici

Moi, je l'aime bien.

Moi è un pronome soggetto tonico. Serve a rinforzare il ..... .

Avec lui, l'année commence bien !

I pronomi personali tonici si usano anche dopo una ..... .

Alcuni verbi

être – avoir – commencer – s'appeler

Grammaire-Repères, p. 23

1 **Complétez les phrases avec un article défini ou indéfini.**
Completate le frasi con un articolo determinativo o indeterminativo.

1 Monsieur Martin fait ..... appel.
2 C'est ..... prof sévère et exigeant.
3 ..... vacances sont finies !
4 ..... mère de Stelina est infirmière, son père a ..... magasin de vêtements.

2 **Complétez les phrases avec un pronom personnel sujet.**
Completate le frasi con un pronome personale soggetto.

1 ..... m'appelle Sacha, ... suis russe.
2 Comment ..... t'appelles ?
3 Voilà Pierre. ..... habite à Paris.
4 Inès ? ..... parle très bien français.
5 ..... suis en seconde, au lycée Vauvenargues.
6 ..... est contente de retrouver ses amis.

3 **Complétez les phrases avec un pronom personnel tonique.**
Completate le frasi con un pronome personale tonico.

1 ....., il ne travaille pas.
2 ....., je parle très bien anglais.
3 ....., j'aime bien monsieur Martin !
4 Nicolas est dans ma classe. Avec ....., on rigole bien.

Image 72. *Eléments de réflexion de la leçon 1 de A Vrai dire*

➢ <u>Lexique</u>

La page qui suit donne aux apprenants le vocabulaire nécessaire pour progresser dans l'unité.

Unité 1 Lexique

Des mots pour dire...

Compter de 0 à 20

1 Écoutez et répétez.
Ascoltate e ripetete.

0	zéro						
1	un	6	six	11	onze	16	seize
2	deux	7	sept	12	douze	17	dix-sept
3	trois	8	huit	13	treize	18	dix-huit
4	quatre	9	neuf	14	quatorze	19	dix-neuf
5	cinq	10	dix	15	quinze	20	vingt

Les professions et les métiers

1 Associez chaque photo à la profession ou au métier correspondant.
Associate ogni foto alla professione o al mestiere corrispondente.

a	une esthéticienne	b	un médecin	c	une secrétaire	d	une vétérinaire	e	un pilote	f	un architecte
g	un coiffeur	h	une vendeuse	i	une serveuse	j	un plombier	k	un maçon	l	une juge

Les villes, les pays et les nationalités

1 Associez chaque ville au pays et à l'adjectif de nationalité correspondants, puis faites des phrases comme dans l'exemple.
Associate ogni città al paese e all'aggettivo di nazionalità corrispondenti, poi scrivete delle frasi come nell'esempio.
Ex. *J'habite à Rome, en Italie. Je suis italien(ne).*

1	Dakar	le Maroc	marocain(e)
2	Marrakech	la Russie	norvégien(ne)
3	Stockholm	le Sénégal	allemand(e)
4	Philadelphie	l'Angleterre	russe
5	Munich	l'Autriche	belge
6	Saint-Pétersbourg	l'Allemagne	anglais(e)
7	Bruxelles	les États-Unis	sénégalais(e)
8	Londres	la Suède	suédois(e)
9	Oslo	la Norvège	américain(e)

Grammaire-Repères, p. 22

Image 73. *Présentation de l'unité 1 de A Vrai dire*

Le vocabulaire est décodé à l'aide de chiffres (pour apprendre à compter dans l'unité 1 et 2), de dessins (pour apprendre l'heure et apprendre à se déplacer dans l'unité 2) et de photos (unité 3,4,5 et 6).

Par exemple, dans l'unité 5, le thème du vocabulaire est « les vêtements ». Nous observons une photo sous laquelle l'étiquette « une robe plissée en soie » permet à l'apprenant de reconnaître facilement l'objet et de lui donner un nom.

Les unités 1 et 4 sont suivies d'exercices de reconnaissances et d'exercices à trous.

➢ Communication

Communication **Leçon 1**

La famille

les grands-parents: mon grand-père (papi/pépé); ma grand-mère (mamie/mémé)

les parents: mon père (papa); ma mère (maman); mon oncle (tonton); ma tante (tata/tatie); mon oncle (tonton)

les enfants: ma sœur; MOI; mon frère; ma cousine; mon cousin

Savoir-dire

Papa, maman, mamie, papi, tonton, tatie, etc. sont des appellatifs : on les emploie uniquement lorsqu'on s'adresse directement à la personne.

De bouche à oreille

L'intonation

Les phrases affirmatives et interrogatives

1 Écoutez et répétez.
Ascoltate e ripetete.

La phrase affirmative

1 Elle est nouvelle.
2 Elle s'appelle Stelina.
3 J'aime bien monsieur Martin.
4 Il est dans ma classe.
5 Ça se prononce « Destog ».
6 Elle a seize ans.

La phrase interrogative

1 Quel âge tu as ?
2 Tu es nouvelle ?
3 Elle est dans notre classe ?
4 Tu aimes bien Aix ?
5 Tu as seize ans ?
6 C'est ton frère ?

2 Écoutez et dites si vous entendez une affirmation ou une question.
Ascoltate e dite se sentite un'affermazione o una domanda.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Affirmation										

3 Écoutez et répétez le plus vite possible.
Ascoltate e ripetete il più rapidamente possibile.
Que lit Lili sous ces lilas-là ? Lili lit l'*Iliade*.

Comprendre DELF

1 Écoutez et complétez le tableau.
Ascoltate e completate la tabella.

	Carlos	Sally	Johanne	Helmut	Élise
Âge					
Nationalité					française
Ville	Barcelone		Ostende	Munich	
Profession du père			cuisinier		
Profession de la mère		prof de maths			

Parler DELF

1 Présentez votre famille.
Presentate la vostra famiglia.
Dans ma famille, ...

2 Par groupes de deux. Présentez-vous à votre voisin. Improvisez un dialogue.
In coppia. Presentatevi al vostro compagno di banco.

Image 74. *Partie communication de la leçon 1de A Vrai dire*

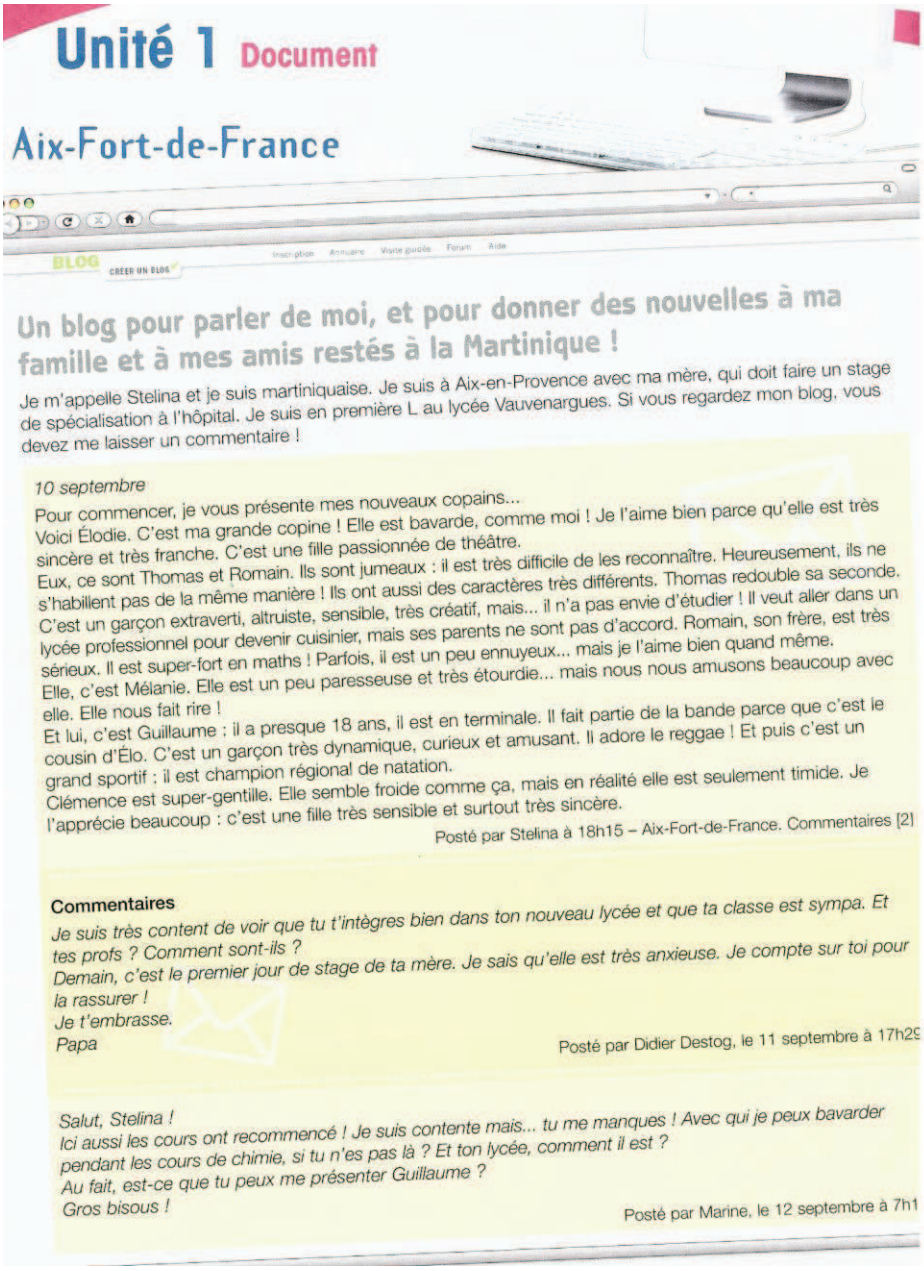
La rubrique « De bouche à oreille » est dédiée à l'expression orale. Elle propose des activités de phonétique (écoute, répétition, discrimination), des activités de compréhension dans l'encadré « comprendre DELF » (textes à trous, QCM) et des activités de production orale dans l'encadré « parler DELF » (questions ouvertes, récit, descriptions).

Le vocabulaire clé des consignes énoncées en langue cible est : « écoutez », « répétez », « complétez », « cochez »,ou encore « imaginez »…etc.

7.2.2. ***Leçon 2***

Chaque unité se poursuit avec la leçon 2, dédiée à la production et la compréhension écrite.

- Document



Unité 1 Document

Aix-Fort-de-France

BLOG CRÉER UN BLOG

Un blog pour parler de moi, et pour donner des nouvelles à ma famille et à mes amis restés à la Martinique !

Je m'appelle Stelina et je suis martiniquaise. Je suis à Aix-en-Provence avec ma mère, qui doit faire un stage de spécialisation à l'hôpital. Je suis en première L au lycée Vauvenargues. Si vous regardez mon blog, vous devez me laisser un commentaire !

10 septembre

Pour commencer, je vous présente mes nouveaux copains...
Voici Élodie. C'est ma grande copine ! Elle est bavarde, comme moi ! Je l'aime bien parce qu'elle est très sincère et très franche. C'est une fille passionnée de théâtre.
Eux, ce sont Thomas et Romain. Ils sont jumeaux : il est très difficile de les reconnaître. Heureusement, ils ne s'habillent pas de la même manière ! Ils ont aussi des caractères très différents. Thomas redouble sa seconde. C'est un garçon extraverti, altruiste, sensible, très créatif, mais... il n'a pas envie d'étudier ! Il veut aller dans un lycée professionnel pour devenir cuisinier, mais ses parents ne sont pas d'accord. Romain, son frère, est très sérieux. Il est super-fort en maths ! Parfois, il est un peu ennuyeux... mais je l'aime bien quand même.
Elle, c'est Mélanie. Elle est un peu paresseuse et très étourdie... mais nous nous amusons beaucoup avec elle. Elle nous fait rire !
Et lui, c'est Guillaume : il a presque 18 ans, il est en terminale. Il fait partie de la bande parce que c'est le cousin d'Élo. C'est un garçon très dynamique, curieux et amusant. Il adore le reggae ! Et puis c'est un grand sportif : il est champion régional de natation.
Clémence est super-gentille. Elle semble froide comme ça, mais en réalité elle est seulement timide. Je l'apprécie beaucoup : c'est une fille très sensible et surtout très sincère.

Posté par Stelina à 18h15 – Aix-Fort-de-France. Commentaires [2]

Commentaires

Je suis très content de voir que tu t'intègres bien dans ton nouveau lycée et que ta classe est sympa. Et tes profs ? Comment sont-ils ?
Demain, c'est le premier jour de stage de ta mère. Je sais qu'elle est très anxieuse. Je compte sur toi pour la rassurer !
Je t'embrasse.
Papa

Posté par Didier Destog, le 11 septembre à 17h2

Salut, Stelina !
Ici aussi les cours ont recommencé ! Je suis contente mais... tu me manques ! Avec qui je peux bavarder pendant les cours de chimie, si tu n'es pas là ? Et ton lycée, comment il est ?
Au fait, est-ce que tu peux me présenter Guillaume ?
Gros bisous !

Posté par Marine, le 12 septembre à 7h1

Image 75. *Ouverture de la leçon 2 de A Vrai dire*

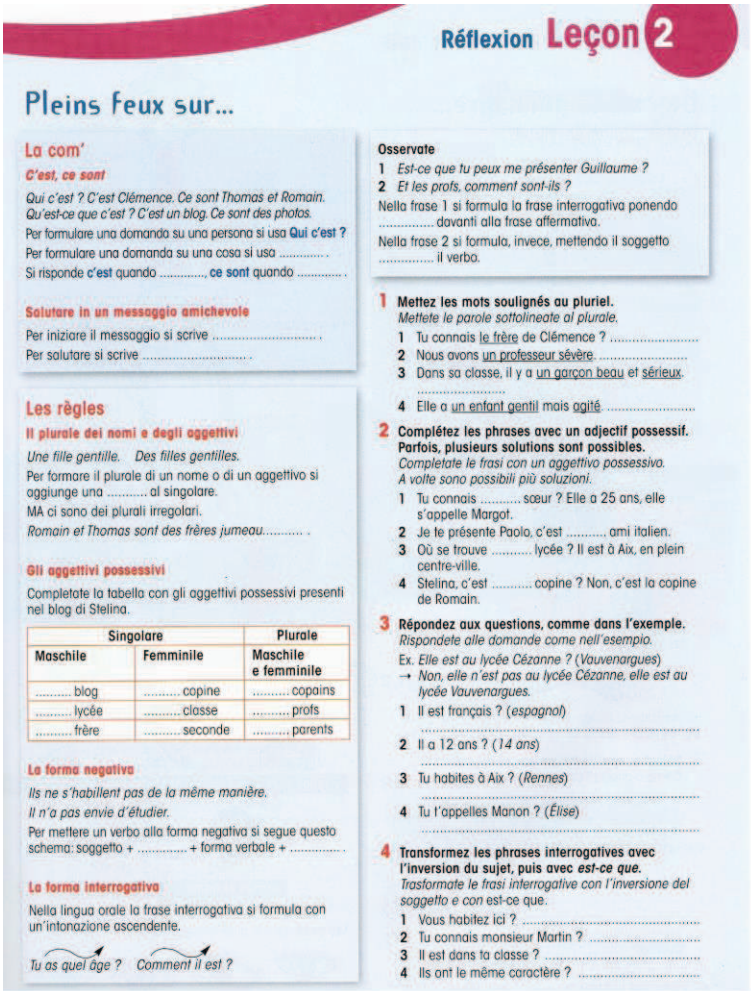
La leçon 2 s'ouvre avec la rubrique « document » qui présente un ou plusieurs documents écrits, de types variés.

Nous y observons des textes inventés en fonction du thème du dialogue de la leçon 1, par exemple : des e-mails dans l'unité 2,3 et 6, des cartes postales dans l'unité 4, des blogs dans l'unité 1, des post-it dans l'unité 2, ou bien des articles dans l'unité 5.

Nous soulignons ici qu'aucune source n'est mentionnée pour les documents.

La suite de la leçon est construite sous le même schéma que celui de la leçon 1.

- Réflexion



Réflexion Leçon 2

Pleins feux sur...

La com'

C'est, ce sont

Qui c'est ? C'est Clémence. Ce sont Thomas et Romain.
Qu'est-ce que c'est ? C'est un blog. Ce sont des photos.
Per formulare una domanda su una persona si usa Qui c'est ?
Per formulare una domanda su una cosa si usa .....
Si risponde c'est quando ....., ce sont quando .....

Salutare in un messaggio amichevole

Per iniziare il messaggio si scrive .....
Per salutare si scrive .....

Les règles

Il plurale dei nomi e degli aggettivi

Une fille gentille. Des filles gentilles.
Per formare il plurale di un nome o di un aggettivo si aggiunge una ..... al singolare.
MA ci sono dei plurali irregolari.
Romain et Thomas sont des frères jumeau.....

Gli aggettivi possessivi

Completate la tabella con gli aggettivi possessivi presenti nel blog di Stelina.

Singolare		Plurale
Maschile	Femminile	Maschile e femminile
..... blog	..... copine	..... copains
..... lycée	..... classe	..... profs
..... frère	..... seconde	..... parents

La forma negativa

Ils ne s'habillent pas de la même manière.
Il n'a pas envie d'étudier.
Per mettere un verbo alla forma negativa si segue questo schema: soggetto + ... + forma verbale + ...

La forma interrogativa

Nella lingua orale la frase interrogativa si formula con un'intonazione ascendente.

Tu as quel âge ? Comment il est ?

Osservate

1 Est-ce que tu peux me présenter Guillaume ?
2 Et les profs, comment sont-ils ?

Nella frase 1 si formula la frase interrogativa ponendo ..... davanti alla frase affermativa.
Nella frase 2 si formula, invece, mettendo il soggetto ..... il verbo.

1 Mettez les mots soulignés au pluriel.
Mettete le parole sottolineate al plurale.
1 Tu connais le frère de Clémence ? .....
2 Nous avons un professeur sévère. .....
3 Dans sa classe, il y a un garçon beau et sérieux. .....
4 Elle a un enfant gentil mais agité. .....

2 Complétez les phrases avec un adjectif possessif. Parfois, plusieurs solutions sont possibles.
Completate le frasi con un aggettivo possessivo. A volte sono possibili più soluzioni.
1 Tu connais ..... sœur ? Elle a 25 ans, elle s'appelle Margot.
2 Je te présente Paola, c'est ..... ami italien.
3 Où se trouve ..... lycée ? Il est à Aix, en plein centre-ville.
4 Stelina, c'est ..... copine ? Non, c'est la copine de Romain.

3 Répondez aux questions, comme dans l'exemple.
Rispondete alle domande come nell'esempio.
Ex. Elle est au lycée Cézanne ? (Vauvenargues)
→ Non, elle n'est pas au lycée Cézanne, elle est au lycée Vauvenargues.
1 Il est français ? (espagnol) .....
2 Il a 12 ans ? (14 ans) .....
3 Tu habites à Aix ? (Rennes) .....
4 Tu t'appelles Manon ? (Élise) .....

4 Transformez les phrases interrogatives avec l'inversion du sujet, puis avec est-ce que.
Trasformate le frasi interrogative con l'inversione del soggetto e con est-ce que.
1 Vous habitez ici ? .....
2 Tu connais monsieur Martin ? .....
3 Il est dans ta classe ? .....
4 Ils ont le même caractère ? .....

Image 76. *Eléments de réflexion de la leçon 2 de A Vrai dire*

Cette rubrique est identique à celle de la leçon 1.

Nous y trouvons en plus des exercices de conjugaison.

➢ Lexique

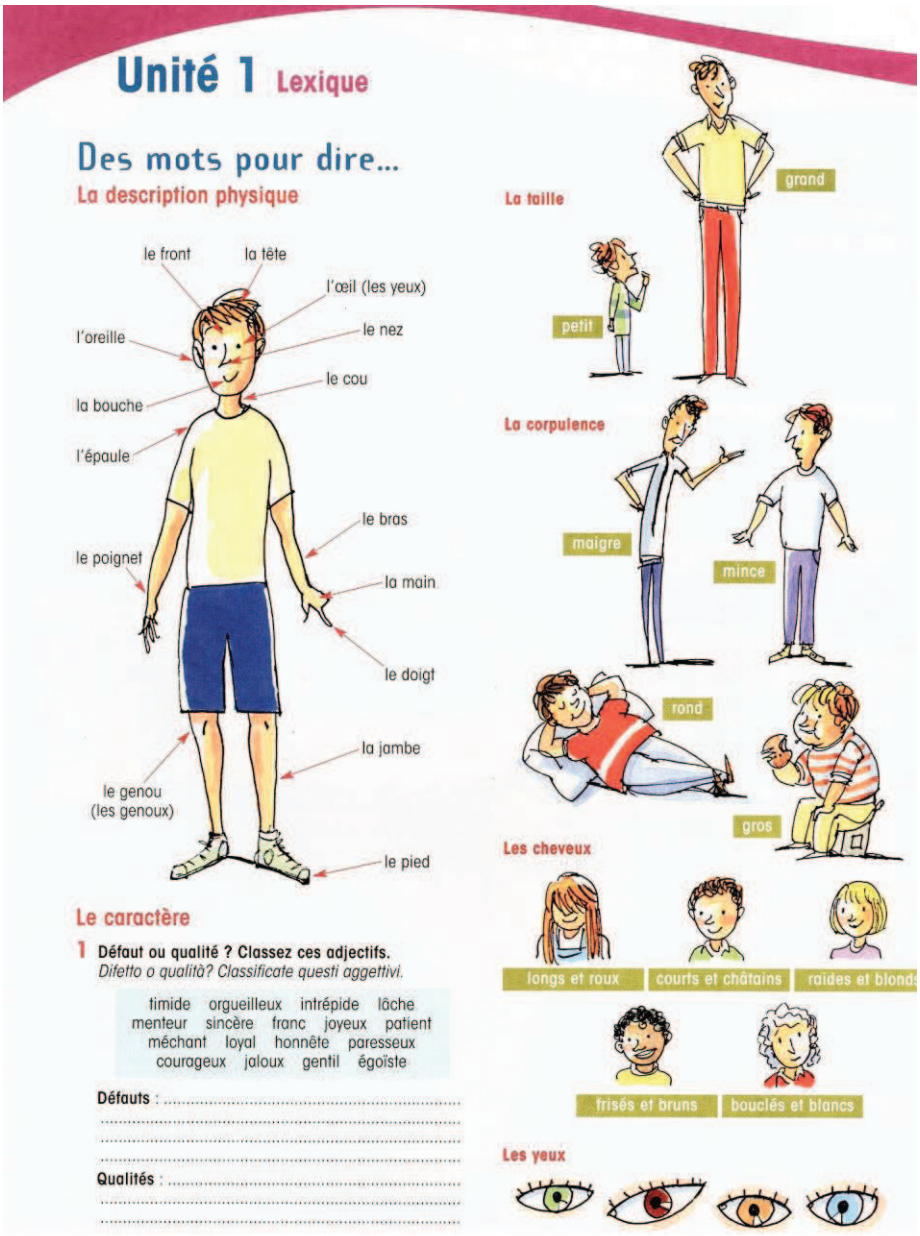


Image 77. *Lexique de la leçon 2 de A Vrai dire*

- Ces pages se composent souvent de dessins accompagnés de leurs étiquettes (unité 1 et 4), de BD (unité 3) et de photos apparentées par leurs étiquettes (unités 2,4,5 et 6).
- Hormis l'unité 6, toutes les autres possèdent des exercices d'application.

➢ Communication

Communication Leçon 2

Le temps libre

J'aime, j'aime bien, je n'aime pas, je déteste...

Les sports
- Le cyclisme
- L'équitation
- Le foot(ball)
- La gym(nastique)
- La natation
- Le patinage
- L'athlétisme
- Le ski
- Le tennis
- Le volley(-ball)
- La boxe
- Le judo
- L'escalade
- La danse

Les loisirs
- Le bricolage
- La lecture
- La photo(graphie)
- La peinture
- La sculpture
- La couture
- La cuisine
- L'informatique
- Le jardinage
- La chasse
- La pêche

Les activités
- Aller à un concert, au théâtre, en boîte (discothèque), au cinéma, au cirque, à un défilé de mode
- Écouter de la musique classique, du rock, du rap, du reggae, de la pop
- Jouer aux jeux vidéo (à la console), aux échecs, aux cartes
- Lire un roman, une BD, un magazine
- Naviguer sur Internet, chatter
- Regarder un film, la télé
- Se promener à la campagne
- Visiter des musées
- Faire les magasins

Savoir-dire

Pour traduire mi piace/mi piacciono, on emploie le verbe **aimer** (**bien**).
*J'**aime** la sculpture et la peinture.*
*J'**aime bien** jouer aux cartes.*

De bouche à oreille

Masculin, féminin

1 Écoutez et répétez.
Ascoltate e ripetete.
1 Mon père est infirmier. Ma mère est infirmière.
2 Romain est français. Mélanie est française.
3 Le prof est sérieux. La prof est sérieuse.
4 Pablo est brésilien. Mara est brésilienne.
5 C'est un Américain. C'est une Américaine.
6 Mon frère est jaloux. Ma sœur est jalouse.
7 Romain est blond. Mélanie est blonde.
8 Un petit garçon. Une petite fille.

2 Écoutez et dites si les adjectifs sont au masculin ou au féminin.
Ascoltate e dite se gli aggettivi sono al maschile o al femminile.

	1	2	3	4	5	6
Masculin						

3 Écoutez et répétez le plus vite possible.
Ascoltate e ripetete il più rapidamente possibile.
Quand un boulanger français rencontre une boulangère anglaise, ils font des puddings anglais et des baguettes françaises.

Parler DELF

1 Faites la description d'un personnage célèbre. Le reste de la classe doit découvrir de qui il s'agit.
Descrivete un personaggio famoso. Il resto della classe deve indovinare di chi si tratta.

Écrire DELF

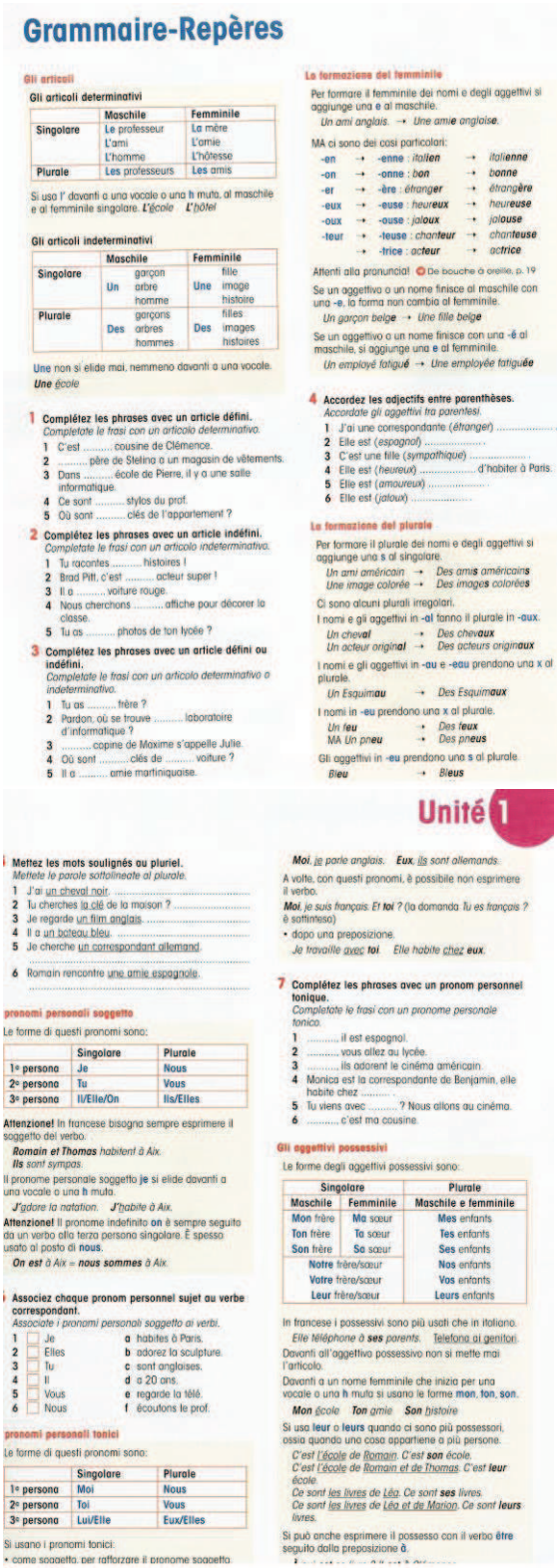
1 Vous créez votre blog. Écrivez un texte pour vous présenter, puis présentez deux de vos amis : un garçon et une fille.
Create il vostro blog. Scrivete un testo per presentarvi

Image 78. *Communication de la leçon 2 de A Vrai dire*

Cette rubrique reprend le schéma de celui de la leçon 1 (« De bouche à oreille », phonétique, comprendre DELF, parler DELF).

Une partie supplémentaire intitulé « Ecrire DELF » est dédiée à la production écrite (exercices d'expression avec contraintes linguistiques, écrire une lettre ou un récit par exemple).

➢ Grammaire-Repère



Grammaire-Repères

Gli articoli

Gli articoli determinativi

	Maschile	Femminile
Singolare	Le professeur L'ami L'homme	La mère L'amie L'hôtesse
Plurale	Les professeurs	Les amis

Si usa l' davanti a una vocale o una h muta, al maschile e al femminile singolare. *L'école* *L'hôtel*

Gli articoli indeterminativi

	Maschile	Femminile
Singolare	Un garçon arbre homme	Une fille image histoire
Plurale	Des garçons arbres hommes	Des filles images histoires

Une non si elide mai, nemmeno davanti a una vocale.
Une école

1 **Complétez les phrases avec un article défini.**
Completate le frasi con un articolo determinativo.
1 C'est ..... cousine de Clémence.
2 ..... père de Stelina a un magasin de vêtements.
3 Dans ..... école de Pierre, il y a une salle informatique.
4 Ce sont ..... stylos du prof.
5 Où sont ..... clés de l'appartement ?

2 **Complétez les phrases avec un article indéfini.**
Completate le frasi con un articolo indeterminativo.
1 Tu racontes ..... histoires !
2 Brad Pitt, c'est ..... acteur super !
3 Il a ..... voiture rouge.
4 Nous cherchons ..... affiche pour décorer la classe.
5 Tu as ..... photos de ton lycée ?

3 **Complétez les phrases avec un article défini ou indéfini.**
Completate le frasi con un articolo determinativo o indeterminativo.
1 Tu as ..... frère ?
2 Pardon, où se trouve ..... laboratoire d'informatique ?
3 ..... copine de Maxime s'appelle Julie.
4 Où sont ..... clés de ..... voiture ?
5 Il a ..... amie martiniquaise.

La formazione del femminile

Per formare il femminile dei nomi e degli aggettivi si aggiunge una **e** al maschile.
Un ami anglais. → *Une amie anglaise.*

MA ci sono dei casi particolari:

-en	→	**-enne** : *italien*	→	*italienne*
-on	→	**-onne** : *bon*	→	*bonne*
-er	→	**-ère** : *étranger*	→	*étrangère*
-eux	→	**-euse** : *heureux*	→	*heureuse*
-oux	→	**-ouse** : *jaloux*	→	*jalouse*
-teur	→	**-teuse** : *chanteur*	→	*chanteuse*
	→	**-trice** : *acteur*	→	*actrice*

Attenti alla pronuncia! De bouche à oreille, p. 19

Se un aggettivo o un nome finisce al maschile con una **-e**, la forma non cambia al femminile.
Un garçon belge → *Une fille belge*

Se un aggettivo o un nome finisce con una **-é** al maschile, si aggiunge una **e** al femminile.
Un employé fatigué → *Une employée fatiguée*

4 **Accordez les adjectifs entre parenthèses.**
Accordate gli aggettivi tra parentesi.
1 J'ai une correspondante (*étranger*) .....
2 Elle est (*espagnol*) .....
3 C'est une fille (*sympathique*) .....
4 Elle est (*heureux*) ..... d'habiter à Paris.
5 Elle est (*amoureux*) .....
6 Elle est (*jaloux*) .....

La formazione del plurale

Per formare il plurale dei nomi e degli aggettivi si aggiunge una **s** al singolare.
Un ami américain → *Des amis américains*
Une image colorée → *Des images colorées*

Ci sono alcuni plurali irregolari.
I nomi e gli aggettivi in **-al** fanno il plurale in **-aux**.
Un cheval → *Des chevaux*
Un acteur original → *Des acteurs originaux*

I nomi e gli aggettivi in **-au** e **-eau** prendono una **x** al plurale.
Un Esquimau → *Des Esquimaux*

I nomi in **-eu** prendono una **x** al plurale.
Un feu → *Des feux*
MA *Un pneu* → *Des pneus*

Gli aggettivi in **-eu** prendono una **s** al plurale.
Bleu → *Bleus*

Unité 1

1 **Mettez les mots soulignés au pluriel.**
Mettete le parole sottolineate al plurale.
1 J'ai un cheval noir. .....
2 Tu cherches la clé de la maison ? .....
3 Je regarde un film anglais. .....
4 Il a un bateau bleu. .....
5 Je cherche un correspondant allemand. .....
6 Romain rencontre une amie espagnole. .....

pronomi personali soggetto

Le forme di questi pronomi sono:

	Singolare	Plurale
1e persona	Je	Nous
2e persona	Tu	Vous
3e persona	Il/Elle/On	Ils/Elles

Attenzione! In francese bisogna sempre esprimere il soggetto del verbo.
Romain et Thomas *habitent à Aix.*
Ils *sont sympas.*
Il pronome personale soggetto **je** si elide davanti a una vocale o una **h** muta.
J'adore la natation. *J'habite à Aix.*
Attenzione! Il pronome indefinito **on** è sempre seguito da un verbo alla terza persona singolare. È spesso usato al posto di **nous**.
On est *à Aix = **nous sommes** à Aix.*

2 **Associez chaque pronom personnel sujet au verbe correspondant.**
Associate i pronomi personali soggetto ai verbi.

1	☐ Je	a	habites à Paris.
2	☐ Elles	b	adorez la sculpture.
3	☐ Tu	c	sont anglaises.
4	☐ Il	d	a 20 ans.
5	☐ Vous	e	regarde la télé.
6	☐ Nous	f	écoutons le prof.

pronomi personali tonici

Le forme di questi pronomi sono:

	Singolare	Plurale
1e persona	Moi	Nous
2e persona	Toi	Vous
3e persona	Lui/Elle	Eux/Elles

Si usano i pronomi tonici:
• come soggetto, per rafforzare il pronome soggetto.
***Moi**, je parle anglais.* ***Eux**, ils sont allemands.*
A volte, con questi pronomi, è possibile non esprimere il verbo.
***Moi**, je suis français. Et **toi** ?* (la domanda *Tu es français ?* è sottintesa)
• dopo una preposizione.
*Je travaille avec **toi**.* *Elle habite chez **eux**.*

7 **Complétez les phrases avec un pronom personnel tonique.**
Completate le frasi con un pronome personale tonico.
1 ..... il est espagnol.
2 ..... vous allez au lycée.
3 ..... ils adorent le cinéma américain.
4 Monica est la correspondante de Benjamin, elle habite chez ..... .
5 Tu viens avec ..... ? Nous allons au cinéma.
6 ..... c'est ma cousine.

Gli aggettivi possessivi

Le forme degli aggettivi possessivi sono:

Singolare		Plurale
Maschile	Femminile	Maschile e femminile
Mon frère	**Ma** sœur	**Mes** enfants
Ton frère	**Ta** sœur	**Tes** enfants
Son frère	**Sa** sœur	**Ses** enfants
Notre frère/sœur		**Nos** enfants
Votre frère/sœur		**Vos** enfants
Leur frère/sœur		**Leurs** enfants

In francese i possessivi sono più usati che in italiano.
*Elle téléphone à **ses** parents.* Telefona ai genitori.
Davanti all'aggettivo possessivo non si mette mai l'articolo.
Davanti a un nome femminile che inizia per una vocale o una h muta si usano le forme **mon**, **ton**, **son**.
***Mon** école* ***Ton** amie* ***Son** histoire*
Si usa **leur** o **leurs** quando ci sono più possessori, ossia quando una cosa appartiene a più persone.
*C'est l'école de Romain. C'est **son** école.*
*C'est l'école de Romain et de Thomas. C'est **leur** école.*
*Ce sont les livres de Léa. Ce sont **ses** livres.*
*Ce sont les livres de Léa et de Marion. Ce sont **leurs** livres.*
Si può anche esprimere il possesso con il verbo **être** seguito dalla preposizione **à**.

Image 79. *Grammaire et repères de l'unité 1 de A Vrai dire*

À la suite de la Leçon 2, le manuel propose quatre pages de « Grammaire-Repères ». Il s'agit d'une rubrique qui explique de manière claire en langue maternelle, ici l'italien, les règles grammaticales précédemment découvertes sous la rubrique « Réflexion ».

- Pour réviser et Pour aller plus loin

Pour réviser...

Les règles

1 Associez les questions aux réponses.
Associate le domande alle risposte.
1 ☐ Je m'appelle Léa.
2 ☐ Non, je suis canadienne.
3 ☐ J'ai 15 ans.
4 ☐ Super ! Et toi ?
5 ☐ Je viens de Montréal, au Canada.
6 ☐ Non, j'ai un frère et une sœur.
7 ☐ Oui, ils sont profs tous les deux.
a Tu es fille unique ?
b Comment t'appelles-tu ?
c D'où tu viens ?
d Tes parents travaillent ?
e Quel âge tu as ?
f Salut ! Ça va ?
g Est-ce que tu es belge ?

2 Complétez le texte avec un pronom personnel sujet ou tonique.
Completate il testo con un pronome personale soggetto o tonico.
Monsieur Martin, c'est notre prof de maths. ..... est très sévère et quand ..... nous comportons mal, ... se met en colère. Mais ..... l'aime beaucoup. ..... sait qu'avec ....., ... peut apprendre beaucoup de choses.

3 Complétez le texte avec un article ou un adjectif possessif.
Completate il testo con un articolo o un aggettivo possessivo.
Voici Théo et Léo. Ce sont ..... cousins. Ils ont 12 et 14 ans et ils habitent à Lyon avec ..... parents. Ils adorent ..... animaux : ils ont ..... chat, ... chien, ... cheval et ..... chèvre ! Heureusement, ils vivent à ..... campagne, dans ..... grande maison. Quand je vais les voir, je fais de longues promenades avec eux et avec ..... tante et ..... oncle.

4 Corrigez les affirmations en mettant les phrases à la forme négative.
Correggete le affermazioni mettendo le frasi alla forma negativa.
1 Paris est la capitale de la Belgique.
.....
2 En français, tous les verbes sont irréguliers.
.....
3 On fabrique le camembert en Italie.
.....
4 La France se trouve en Amérique.
.....

Des mots pour dire...

1 Complétez les phrases.
Completate le frasi.
1 Marine est la fille de mon oncle.
C'est ma .....
2 Benjamin et Odette sont les parents de ma mère.
Ce sont mes .....
3 Romain est le frère de mon père.
C'est mon .....
4 Léo est le fils de mes parents.
C'est mon .....

2 Pauline cherche un correspondant : elle se présente. Complétez le texte à l'aide des photos.
Pauline cerca un corrispondente: si presenta. Completate il testo con l'aiuto delle foto.
Salut ! Je m'appelle Pauline et j'ai (1) .....
Je suis française et (2) ..... en effet ma mère est née à Boston. Je suis grande, j'ai les (3) ..... et les ..... Je suis très sportive : je fais de la (4) ..... et de l' (5) ..... Je cherche un correspondant (6) .....

La com'

1 Un nouveau camarade vient d'arriver dans la classe de Stelina.
Un nuovo compagno è appena arrivato nella classe di Stelina.
1 Stelina gli chiede il suo nome. Dice:
« ..... ? »
2 Gli chiede l'età. Dice:
« ..... ? »
3 Gli chiede se gli piace Aix. Dice:
« ..... ? »

2 Enzo crée un blog et il se présente. Qu'est-ce qu'il écrit ?
Enzo crea un blog e si presenta. Che cosa scrive?

Pour aller plus loin... Unité 1

Les règles

1 Complétez le texte avec les formes verbales.
Completate il testo con le forme verbali.
savoir durent apporte entrer saluons travaille commencent traversons entrons prépare portent arrivons est s'appelle posent

Tous les matins...
Tous les matins, nous ..... devant le lycée très tôt. En hiver, il fait encore nuit. Alors, nous ..... dans le café, juste en face du lycée. Le patron ..... Jules, c' ..... un vieux monsieur très gentil. Il ..... avec sa femme, Juliette. Jules et Juliette ..... avec nous et ils nous ..... des questions sur notre vie, sur le lycée. Ils veulent tout ..... ! Juliette nous ..... un bon chocolat chaud et elle nous ..... des croissants et des pains au chocolat. Juste avant huit heures, nous les ..... et nous ..... la rue pour ..... au lycée. Puis, les cours ..... et ..... jusqu'au soir.

Des mots pour dire...

1 À qui devez-vous vous adresser ? Associez chaque phrase à la profession correspondante.
A chi vi dovete rivolgere? Associate ogni frase alla professione corrispondente.
1 ☐ une vendeuse
2 ☐ une secrétaire
3 ☐ un plombier
4 ☐ un architecte
5 ☐ un vétérinaire
6 ☐ une coiffeuse
a Votre chien est malade depuis deux jours.
b Vous devez faire les plans de votre future maison.
c Vous devez vous faire couper les cheveux.
d Il y a une fuite d'eau dans la salle de bains.
e Vous voulez acheter un pantalon.
f Vous voulez prendre rendez-vous chez le dentiste.

La com'

1 Drôle de famille !
La famille Addams crée son blog et se présente sur Internet. Écrivez le texte. Attention ! Vous devez d'abord décider quel membre de la famille écrit...
La famiglia Addams crea il suo blog e si presenta su Internet. Scrivete il testo. Attenzione! Dovete innanzitutto decidere quale membro della famiglia scrive...

2 Un journaliste interviewe un des membres de la famille Addams. Imaginez l'interview.
Un giornalista intervista un membro della famiglia Addams. Immaginate l'intervista.

3 Les membres de la famille Addams cherchent des amis qui partagent les mêmes passions. Ils écrivent un message sur Internet.
I membri della famiglia Addams cercano amici con le stesse passioni. Scrivono un messaggio su Internet.

Image 80. *Eléments de révision de l'unité 1de A Vrai dire*

Ces deux parties permettent de reprendre et d'approfondir certains points de l'unité, à l'aide d'exercices sur des actes de paroles, la grammaire et le lexique.

➢ Civilisation

Image 81. *Eléments de civilisation de A Vrai dire*

Chaque unité se conclut par un chapitre « civilisation ». Celui-ci se développe sur deux pages et se compose de photos, de textes fabriqués, de tableaux et d'exercices de type vrai/faux.

Les villes de France que le manuel propose d'étudier sont liées aux thèmes du dialogue de l'unité.

En effet les personnages du récit conducteur vivent à Aix-en-Provence, d'où la présentation de la ville dans l'unité 6. Les photos font apparaître des aspects artistiques et culturels d'Aix-en-Provence. notamment les fontaines qui font le tour de la ville, le cours Mirabeau (cours principal), les calissons (spécialité d'Aix-en-Provence), et le célèbre peintre Cézanne, né à Aix, qui a immortalisé de nombreux coins de la ville et de ses alentours (La montagne sainte Victoire).

L'autre ville est Paris, capitale de la France. Dans l'unité 4, les personnages du dialogue y font un voyage de quatre jours. Les photos et les textes fabriqués sont liés aux monuments importants de la ville (la Tour Eiffel, le Louvre…etc.)

Les autres unités portent sur des thèmes plus familiers aux apprenants, du point de vu émotif, ceci afin de mieux capter leur attention, leur curiosité et d'alimenter leur motivation.« Les études » de l'unité 1 expliquent grâce à des tableaux et des photos le fonctionnement du système scolaire français ; le chapitre « Les rythmes de vie » expose le calendrier avec les jours fériés, les zones de vacances et l'emploi du temps d'un élève français du même âge que les apprenants ; « Vivre en ville ou en campagne » illustre l'exemple des HLM et des banlieues, sans oublier les photos de maisons typiques de styles différents comme la chaumière ou la maison à colombage ; « Mes amis les bêtes » donne un cadre général dans le domaine des animaux, il explique quel est l'animal le plus repandu dans les familles françaises et définit aussi les origines du symbole de la France : le coq.

7.3. Mésostructure de *Palmarès en Poche*

Le manuel s'organise en 10 étapes.

Nous avons choisi d'étudier les étapes dans leur ensemble.

7.3.1. Les étapes

Chaque étape, hormis l'étape 0, comporte trois parties :

- Mise en route
- Circuit grammaire
- performance

À la fin des étapes 3,6,8 et 10 il y a quelques pages de société.

Puis, à la fin des étapes 8 et10 il y a un point appelé « Le labo du savoir-faire ».

7.3.2. Mise en route

La mise en route se divise en dialogue et, en mots et communication.

a) Le dialogue

Mise en route

10 Permis ou défendu?

Donne-moi la permission!

Constance: Euh... Maman? Il y a un concert qui m'intéresse samedi soir. Je peux y aller?
Sa mère: Où ça?
Constance: Au Dorat.
Sa mère: Mais c'est à quarante-cinq km! Non, Constance, ce n'est pas une bonne idée. C'est trop loin, trop tard...
Constance: S'il te plaît, Maman, donne-moi la permission! C'est un concert super!!
Sa mère: J'ai dit non, Constance. C'est exclu!
Constance: C'est toujours pareil! Tu ne me fais jamais confiance... Maxime fait ce qu'il veut, lui! Tout lui est permis!
Sa mère: D'abord ton frère a trois ans de plus que toi. Et il est majeur! Et puis, à ton âge, il n'avait pas ces prétentions.
Constance: Maxime, lui, il est parfait! Le meilleur de tous!
Sa mère: Allez, ne fais pas cette tête! Va plutôt faire tes devoirs... Et n'oublie pas que Maxime avait des notes bien meilleures que les tiennes, quand il était au lycée!
Constance: Ouh! Maxime, Maxime, Maxime...

1 2.44 Écoutez le dialogue et répondez aux questions.

1. Que veut faire Constance?
2. Quand?
3. Où?
4. Sa maman est-elle d'accord?
5. Pourquoi?
6. Qui est Maxime?

2 2.44 Écoutez à nouveau le dialogue, puis lisez le résumé ci-dessous et corrigez ce qui est faux.

«Constance veut aller assister à un concert qui va avoir lieu vendredi à la salle Zanzibar, au centre-ville. Sa maman lui refuse la permission parce qu'elle vient d'avoir un bulletin exécrable. Constance insiste et dit que son frère Maxime a plus de liberté qu'elle. Sa maman répond que Maxime a quatre ans de plus qu'elle et qu'il est déjà majeur. Puis elle demande à Constance de ne pas faire la tête et d'aller faire les courses à sa place».

Image 82. *Mise en route de l'unité 10 de Palmarès en Poche*

Nous avons choisi l'exemple de l'unité 10. Il s'agit dans tous les cas d'un dialogue « fabriqué » qui reproduit une situation familière aux apprenants leur permettant de mieux s'identifier aux personnages. « Confidence », unité 2, traite des amours d'adolescence ; « Une soirée studieuse », unité 5, met en scène le travail scolaire, la relation professeur/apprenant, ou encore « Donne-moi la permission ! », unité 10, considère la relation adolescents/parents, la relation mère/fille, la permission de sortie…etc.

Une histoire sert ici aussi de fil conducteur de l'unité 1 jusqu'à l'unité 10 : Delphine Barret, une adolescente française qui habite à Limoges avec ses parents, Monsieur Jean-Marc Barret (informaticien) et Madame Isabelle Barret (secrétaire médicale à l'hôpital), son frère Robin et sa sœur Zoé (ce sont des jumeaux). Delphine reçoit une copine (Sara Aouita) qui vient de Paris pour faire un stage de dix jours au Théâtre de l'Union de Limoges. Delphine a un petit ami Norvégien, Nils, qui se trouve à Limoges pour ses études au conservatoire national de musique.
Nils représente l'étranger qui vient avec Erasmus ou autre pour poursuivre ses études, il doit s'adapter à la France, à la langue et à la culture française. C'est la personne type qui a réussi à s'intégrer correctement en France.

À côté de chaque dialogue, est présent un dessin représentatif de la situation. Ce dernier aide à la compréhension du thème du dialogue.

Le dialogue est suivit d'activités de compréhension.

b) Mots et communication

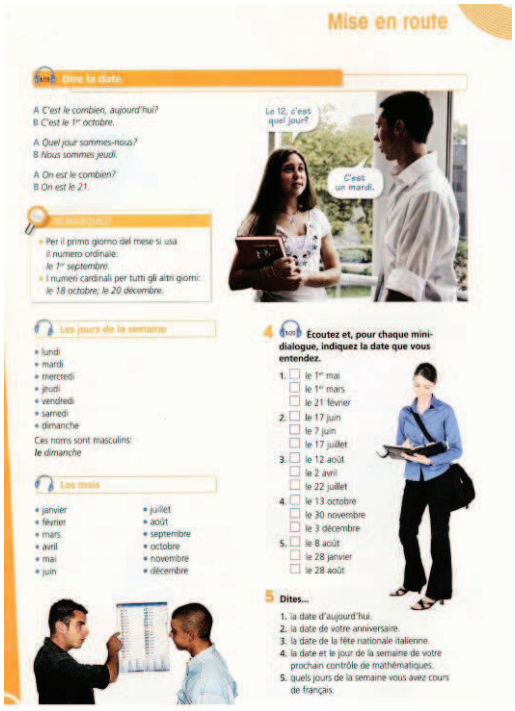


Image 83. *Mots et communication de l'étape 10 de Palmarès en Poche*

- Ici, il s'agit d' actes de paroles comme « Identifier quelqu'un », étape 2, « Parler de sa famille », étape 3, ou bien « Décrire le lieu où on habite » ; étape 9,…etc.
- Nous prendrons les unités 1 et 10 comme exemple. Dans un premier temps la règle est explicitée ou comprise grâce à un exemple : « C'est le combien aujourd'hui ? - C'est le 1er octobre », dans l'étape 1.
- Dans un deuxième temps des exercices, des tâches, sont proposés afin de s'assurer de la compréhension de la règle.

c) Les encadrés S.O.S.

Ce sont des encadrés de catégories différentes écrits en langue maternelle italienne. Observons ces différentes catégories.

- Les cadres intitulés « Culture » :

Image 84. *Exemple de cadre « culture » de Palmarès en Poche*

L'encadré peut se trouver près des dialogues afin d'expliciter des notions culturelles, telles que des informations sur la ville de Limoges (étape 1), l'école en France (étape 5)…etc.

- Les cadres intitulés « Coutumes » :

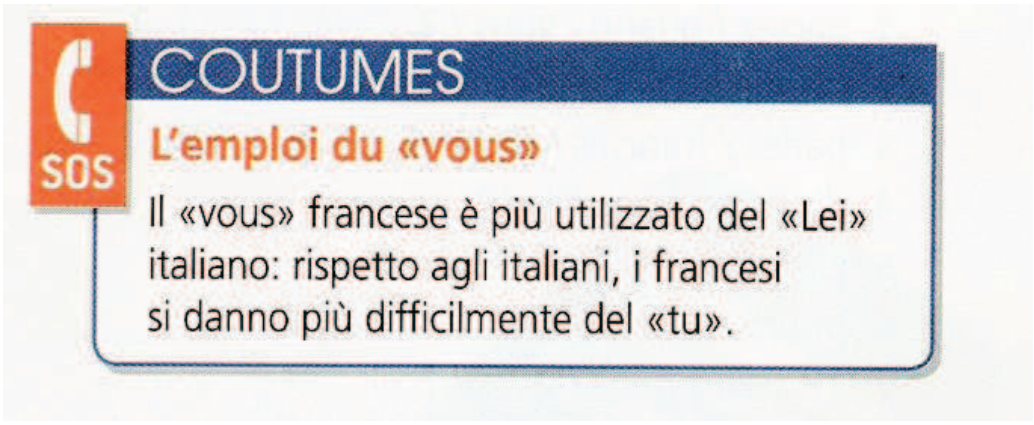


Image 85. *Exemple de cadre « coutume » de Palmarès en Poche*

Ils se trouvent dans la partie « Mots et communication » ou dans la partie « Grammaire ». Ils permettent d'aider à comprendre des habitudes, des mœurs, des manières de vivre. Par exemple, « comment demander l'heure », étape 5, « l'emploi du vous », étape 1.

- Les cadres intitulés « Remarquez » :

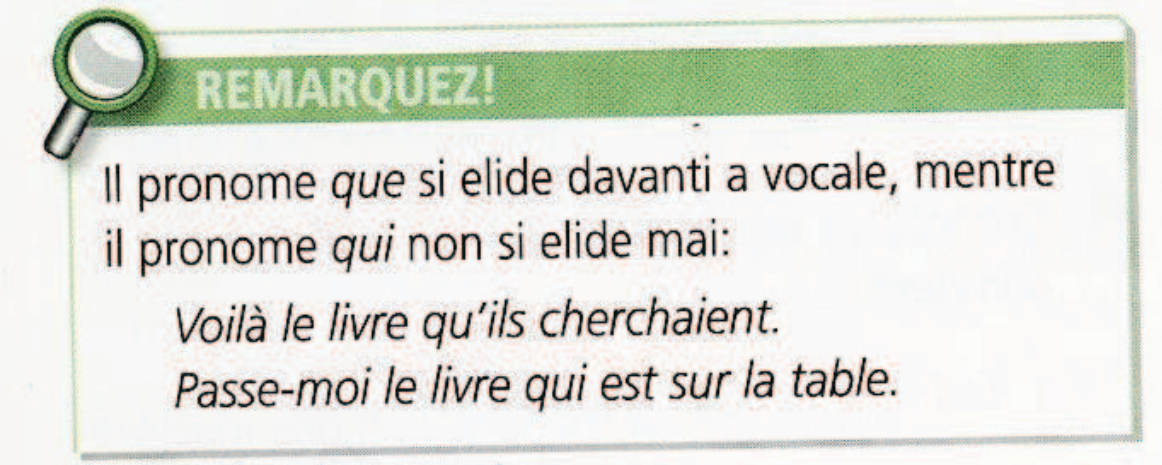


Image 86. *Exemple de cadre « remarquez » de Palmarès en Poche*

Ces derniers permettent de mettre en relief un point important d'une règle de grammaire ou de langue en général. Comme ici, la traduction du « vous » par « Lei » en Italien (étape 1).

- Les encadrés intitulés « Stratégie » :

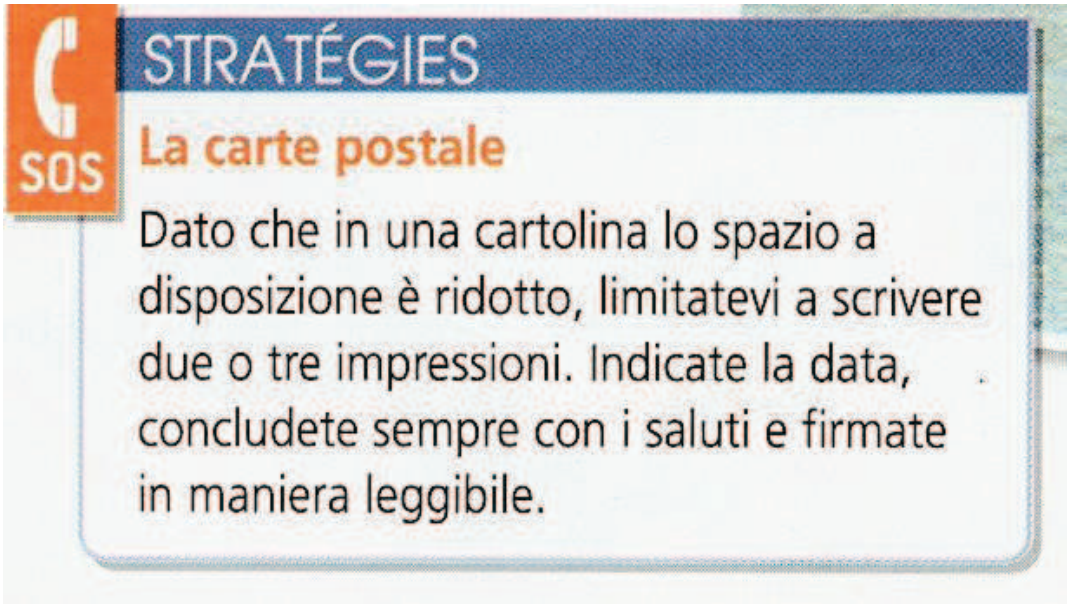
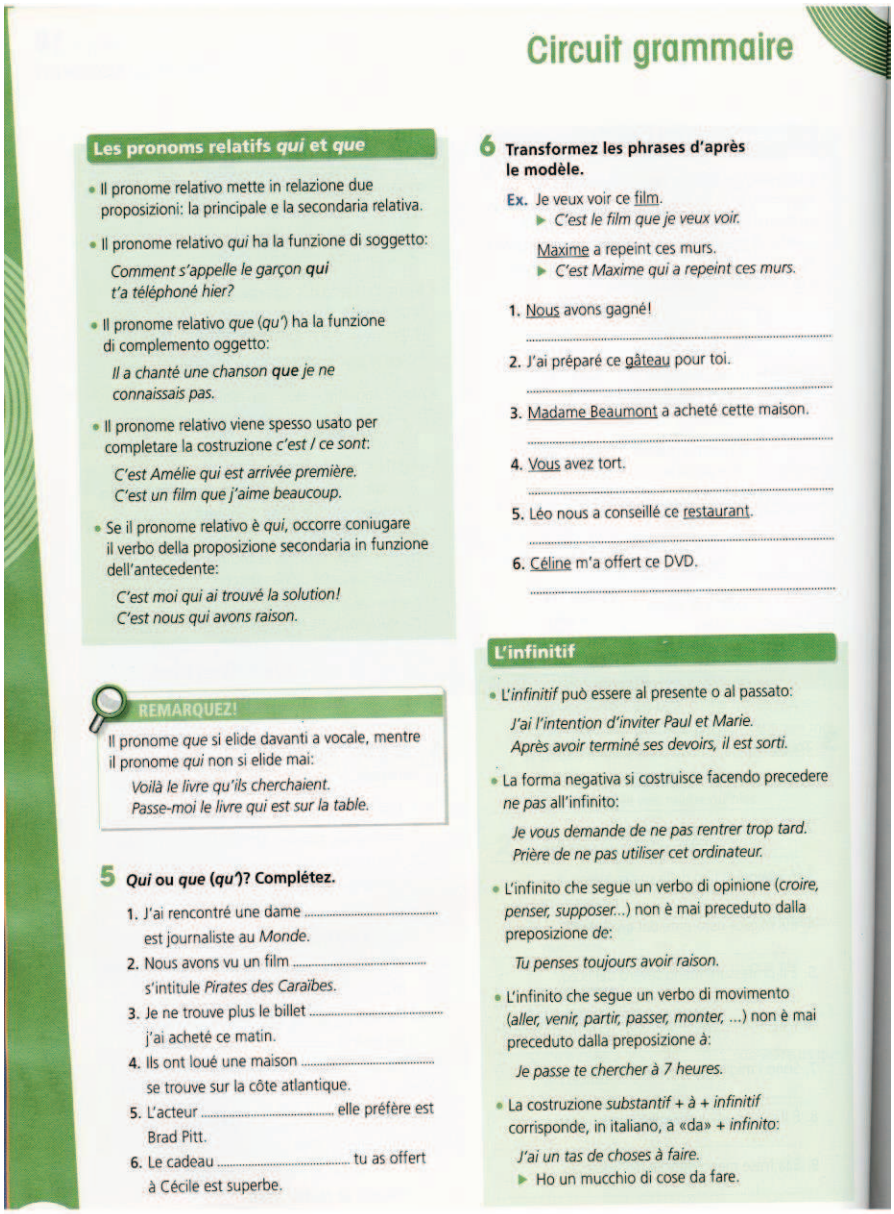


Image 87. *Encadrés « stratégie » de Palmarès en Poche*

Ces encadrés aident les apprenants pour les quatre compétences requises pour le DELF. Par exemple « progresser à l'oral » étape 3, « apprendre à communiquer » étape 6 ou bien « les consignes » étape 8.

7.3.3. Circuit grammaire



Circuit grammaire

Les pronoms relatifs *qui* et *que*

- Il pronome relativo mette in relazione due proposizioni: la principale e la secondaria relativa.
- Il pronome relativo *qui* ha la funzione di soggetto:
  *Comment s'appelle le garçon **qui** t'a téléphoné hier?*
- Il pronome relativo *que* (*qu'*) ha la funzione di complemento oggetto:
  *Il a chanté une chanson **que** je ne connaissais pas.*
- Il pronome relativo viene spesso usato per completare la costruzione *c'est / ce sont*:
  C'est Amélie qui est arrivée première.
  C'est un film que j'aime beaucoup.
- Se il pronome relativo è *qui*, occorre coniugare il verbo della proposizione secondaria in funzione dell'antecedente:
  C'est moi qui ai trouvé la solution!
  C'est nous qui avons raison.

REMARQUEZ!

Il pronome *que* si elide davanti a vocale, mentre il pronome *qui* non si elide mai:
Voilà le livre qu'ils cherchaient.
Passe-moi le livre qui est sur la table.

5 ***Qui* ou *que* (*qu'*)? Complétez.**

1. J'ai rencontré une dame ..... est journaliste au *Monde*.
2. Nous avons vu un film ..... s'intitule *Pirates des Caraïbes*.
3. Je ne trouve plus le billet ..... j'ai acheté ce matin.
4. Ils ont loué une maison ..... se trouve sur la côte atlantique.
5. L'acteur ..... elle préfère est Brad Pitt.
6. Le cadeau ..... tu as offert à Cécile est superbe.

6 **Transformez les phrases d'après le modèle.**

Ex. Je veux voir ce film.
▶ *C'est le film que je veux voir.*

Maxime a repeint ces murs.
▶ *C'est Maxime qui a repeint ces murs.*

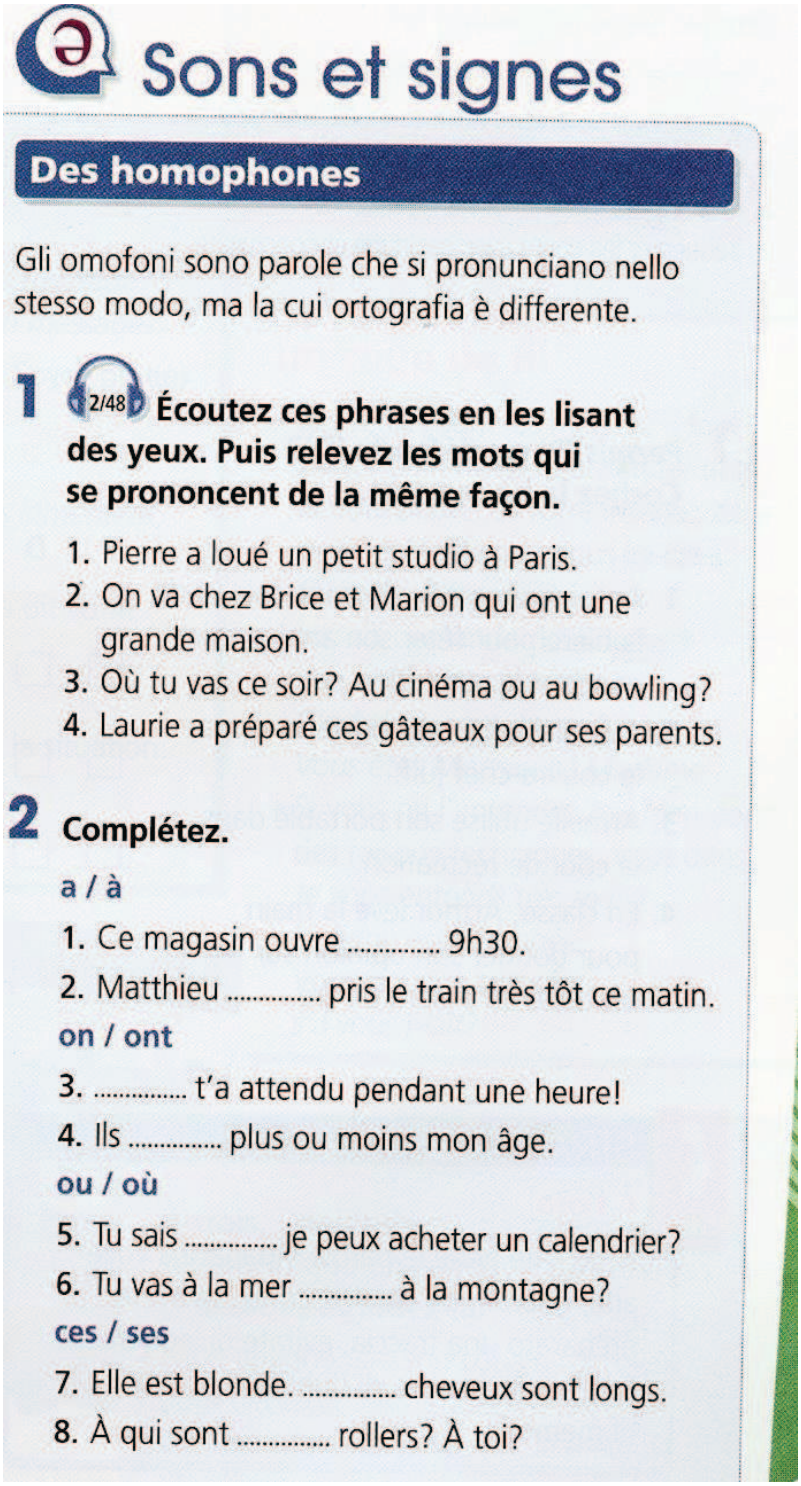
1. Nous avons gagné!
2. J'ai préparé ce gâteau pour toi.
3. Madame Beaumont a acheté cette maison.
4. Vous avez tort.
5. Léo nous a conseillé ce restaurant.
6. Céline m'a offert ce DVD.

L'infinitif

- L'*infinitif* può essere al presente o al passato:
  J'ai l'intention d'inviter Paul et Marie.
  Après avoir terminé ses devoirs, il est sorti.
- La forma negativa si costruisce facendo precedere *ne pas* all'infinito:
  Je vous demande de ne pas rentrer trop tard.
  Prière de ne pas utiliser cet ordinateur.
- L'infinito che segue un verbo di opinione (*croire, penser, supposer...*) non è mai preceduto dalla preposizione *de*:
  Tu penses toujours avoir raison.
- L'infinito che segue un verbo di movimento (*aller, venir, partir, passer, monter, ...*) non è mai preceduto dalla preposizione *à*:
  Je passe te chercher à 7 heures.
- La costruzione *substantif + à + infinitif* corrisponde, in italiano, a «da» + *infinito*:
  J'ai un tas de choses à faire.
  ▶ Ho un mucchio di cose da fare.

Image 88. *Exemple du « circuit grammaire » de Palmarès en Poche*

- Comme son nom l'indique, il s'agit de la partie grammaire. Elle expose d'abord la règle en langue maternelle italienne puis propose des exercices pratiques.
- Est incluse la partie « Sons et signes » dans la grammaire.



Sons et signes

Des homophones

Gli omofoni sono parole che si pronunciano nello stesso modo, ma la cui ortografia è differente.

1 2/48 **Écoutez ces phrases en les lisant des yeux. Puis relevez les mots qui se prononcent de la même façon.**

1. Pierre a loué un petit studio à Paris.
2. On va chez Brice et Marion qui ont une grande maison.
3. Où tu vas ce soir? Au cinéma ou au bowling?
4. Laurie a préparé ces gâteaux pour ses parents.

2 **Complétez.**

a / à

1. Ce magasin ouvre ..... 9h30.
2. Matthieu ..... pris le train très tôt ce matin.

on / ont

3. ..... t'a attendu pendant une heure!
4. Ils ..... plus ou moins mon âge.

ou / où

5. Tu sais ..... je peux acheter un calendrier?
6. Tu vas à la mer ..... à la montagne?

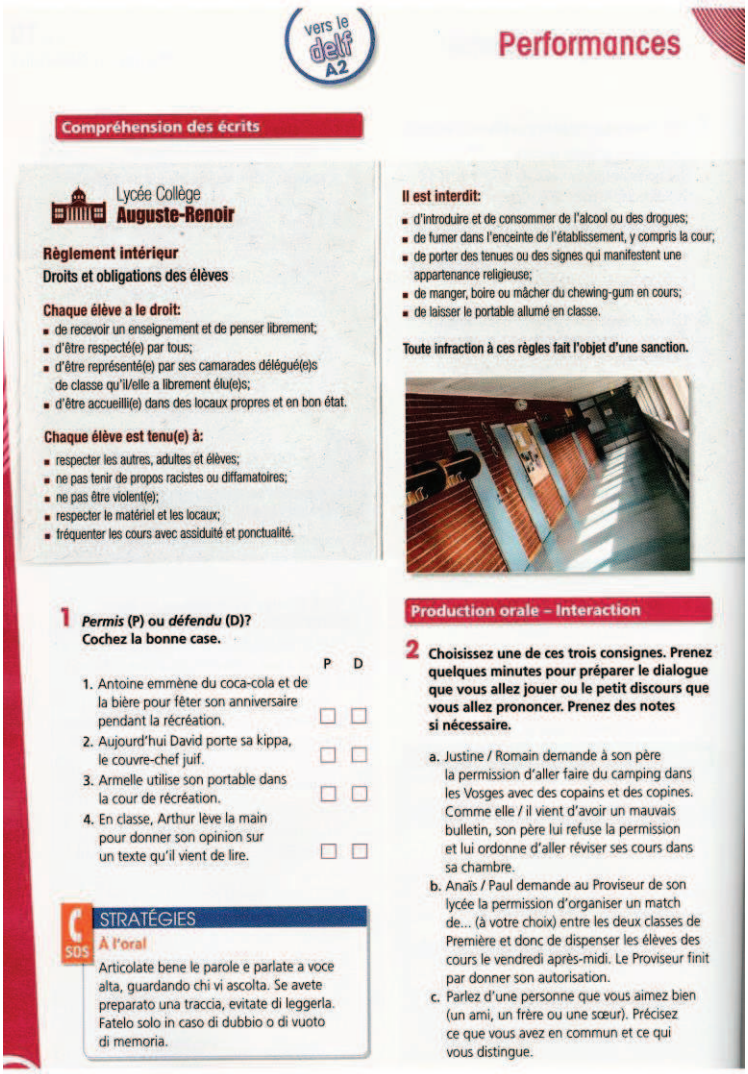
ces / ses

7. Elle est blonde. ..... cheveux sont longs.
8. À qui sont ..... rollers? À toi?

Image 89. *Exemple de la partie « sons et signes » de Palmarès en Poche*

Il s'agit en réalité d'une explication des intonations et des sons, c'est un moyen d'étudier la phonétique de la langue cible. Des exercices d'application accompagnent ce point phonétique.

7.3.4. Performances



Performances

vers le delf A2

Compréhension des écrits

Lycée Collège
Auguste-Renoir

Règlement intérieur
Droits et obligations des élèves

Chaque élève a le droit:
- de recevoir un enseignement et de penser librement;
- d'être respecté(e) par tous;
- d'être représenté(e) par ses camarades délégué(e)s de classe qu'il/elle a librement élu(e)s;
- d'être accueilli(e) dans des locaux propres et en bon état.

Chaque élève est tenu(e) à:
- respecter les autres, adultes et élèves;
- ne pas tenir de propos racistes ou diffamatoires;
- ne pas être violent(e);
- respecter le matériel et les locaux;
- fréquenter les cours avec assiduité et ponctualité.

Il est interdit:
- d'introduire et de consommer de l'alcool ou des drogues;
- de fumer dans l'enceinte de l'établissement, y compris la cour;
- de porter des tenues ou des signes qui manifestent une appartenance religieuse;
- de manger, boire ou mâcher du chewing-gum en cours;
- de laisser le portable allumé en classe.

Toute infraction à ces règles fait l'objet d'une sanction.

1 ***Permis* (P) ou *défendu* (D)? Cochez la bonne case.**

	P	D
1. Antoine emmène du coca-cola et de la bière pour fêter son anniversaire pendant la récréation.	☐	☐
2. Aujourd'hui David porte sa kippa, le couvre-chef juif.	☐	☐
3. Armelle utilise son portable dans la cour de récréation.	☐	☐
4. En classe, Arthur lève la main pour donner son opinion sur un texte qu'il vient de lire.	☐	☐

SOS STRATÉGIES
À l'oral
Articolate bene le parole e parlate a voce alta, guardando chi vi ascolta. Se avete preparato una traccia, evitate di leggerla. Fatelo solo in caso di dubbio o di vuoto di memoria.

Production orale – Interaction

2 **Choisissez une de ces trois consignes. Prenez quelques minutes pour préparer le dialogue que vous allez jouer ou le petit discours que vous allez prononcer. Prenez des notes si nécessaire.**

a. Justine / Romain demande à son père la permission d'aller faire du camping dans les Vosges avec des copains et des copines. Comme elle / il vient d'avoir un mauvais bulletin, son père lui refuse la permission et lui ordonne d'aller réviser ses cours dans sa chambre.
b. Anaïs / Paul demande au Proviseur de son lycée la permission d'organiser un match de... (à votre choix) entre les deux classes de Première et donc de dispenser les élèves des cours le vendredi après-midi. Le Proviseur finit par donner son autorisation.
c. Parlez d'une personne que vous aimez bien (un ami, un frère ou une sœur). Précisez ce que vous avez en commun et ce qui vous distingue.

Image 90. *Eléments de préparation au DELF de Palamrès en Poche*

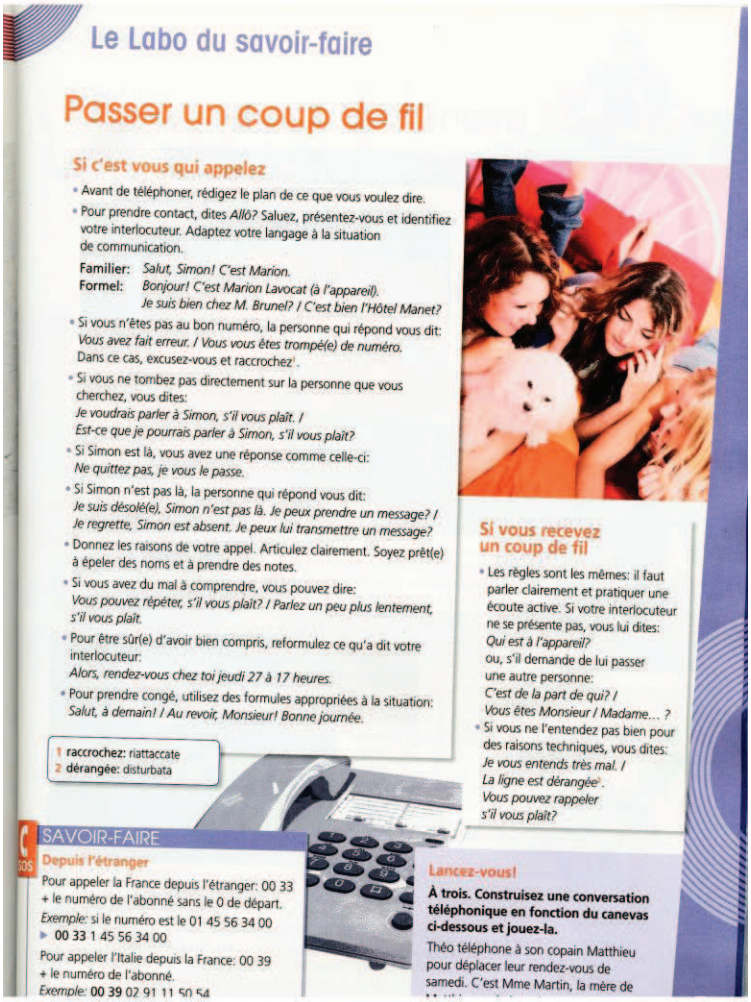
- Préparation aux examens du DELF qui traite les quatre compétences (CO/CE/PE/PO).

7.3.5. Société

Ici, les apprenants peuvent découvrir les goûts culturels des adolescents français : leurs personnages favoris (sport, ciné, humour…etc.) étape 3, le système scolaire en France étape 6, la cuisine française étape 8, tendance des adolescents étape 10. Une double page par argument : un pour les étapes 3 et 6 ; deux pour les étapes 8 et 10.

Des questions de compréhension, « La boîte à questions », concluent chaque double page, donc chaque argument.

7.3.6. Le labo du savoir-faire



Le Labo du savoir-faire

Passer un coup de fil

Si c'est vous qui appelez

- Avant de téléphoner, rédigez le plan de ce que vous voulez dire.
- Pour prendre contact, dites *Allô?* Saluez, présentez-vous et identifiez votre interlocuteur. Adaptez votre langage à la situation de communication.

  Familier: *Salut, Simon! C'est Marion.*
  Formel: *Bonjour! C'est Marion Lavocat (à l'appareil).*
  Je suis bien chez M. Brunel? / C'est bien l'Hôtel Manet?
- Si vous n'êtes pas au bon numéro, la personne qui répond vous dit: *Vous avez fait erreur. / Vous vous êtes trompé(e) de numéro.* Dans ce cas, excusez-vous et raccrochez[1].
- Si vous ne tombez pas directement sur la personne que vous cherchez, vous dites: *Je voudrais parler à Simon, s'il vous plaît. / Est-ce que je pourrais parler à Simon, s'il vous plaît?*
- Si Simon est là, vous avez une réponse comme celle-ci: *Ne quittez pas, je vous le passe.*
- Si Simon n'est pas là, la personne qui répond vous dit: *Je suis désolé(e), Simon n'est pas là. Je peux prendre un message? / Je regrette, Simon est absent. Je peux lui transmettre un message?*
- Donnez les raisons de votre appel. Articulez clairement. Soyez prêt(e) à épeler des noms et à prendre des notes.
- Si vous avez du mal à comprendre, vous pouvez dire: *Vous pouvez répéter, s'il vous plaît? / Parlez un peu plus lentement, s'il vous plaît.*
- Pour être sûr(e) d'avoir bien compris, reformulez ce qu'a dit votre interlocuteur: *Alors, rendez-vous chez toi jeudi 27 à 17 heures.*
- Pour prendre congé, utilisez des formules appropriées à la situation: *Salut, à demain! / Au revoir, Monsieur! Bonne journée.*

1 **raccrochez:** riattaccate
2 **dérangée:** disturbata

Si vous recevez un coup de fil

- Les règles sont les mêmes: il faut parler clairement et pratiquer une écoute active. Si votre interlocuteur ne se présente pas, vous lui dites: *Qui est à l'appareil?* ou, s'il demande de lui passer une autre personne: *C'est de la part de qui? / Vous êtes Monsieur / Madame... ?*
- Si vous ne l'entendez pas bien pour des raisons techniques, vous dites: *Je vous entends très mal. / La ligne est dérangée[2]. Vous pouvez rappeler s'il vous plaît?*

SAVOIR-FAIRE

Depuis l'étranger

Pour appeler la France depuis l'étranger: 00 33 + le numéro de l'abonné sans le 0 de départ.
Exemple: si le numéro est le 01 45 56 34 00
▸ **00 33** 1 45 56 34 00

Pour appeler l'Italie depuis la France: 00 39 + le numéro de l'abonné.
Exemple: **00 39** 02 91 11 50 54

Lancez-vous!

À trois. Construisez une conversation téléphonique en fonction du canevas ci-dessous et jouez-la.

Théo téléphone à son copain Matthieu pour déplacer leur rendez-vous de samedi. C'est Mme Martin, la mère de

Image 91. *Exemple du « labo du savoir-faire »de Palmarès en Poche*

Cette dernière étape aide les apprenants à communiquer dans des situations spécifiques comme « Rédiger des petits mots » (étape 8) ou « Passer un coup de fil » (étape 10).

Un encadré S.O.S. « Savoir-faire » donne des indications utiles pour approfondir ses connaissances. Par exemple l'encadré « Depuis l'étranger » du labo de l'étape 10 donne le préfixe pour appeler de la France ou de l'Italie.

7.4. Mésostructure d'*Alex et les autres*

Le manuel s'organise autour de deux parcours. Chaque parcours comprend cinq unités, il y a donc au total dix unités. Nous avons choisi d'analyser les unités dans leur ensemble.

7.4.1. Le dialogue

L'unité s'ouvre avec une double page qui comprend :

Image 92. *Présentation de l'unité d'Alex et les autres*

Des encadrés intitulés « Communication », « Lexique » et « Grammaire » énoncent ce que l'apprenant va découvrir durant l'unité d'enseignement-apprentissage.

Un dialogue : il s'agit dans tous les cas d'un dialogue « fabriqué » qui reproduit une situation familière aux apprenants ce qui leur permet de mieux s'identifier aux personnages. Par exemple : un étudiant étranger venu en France avec Erasmus – unité 1 ; un pot au café – unité 3 ; des situations amoureuses – unités 3 et 4 ; à la gare – unité 1 ; une fête surprise pour un anniversaire - unité 8 …etc.

Une histoire sert encore ici de fil conducteur de l'unité 1 jusqu'à l'unité 10 : Alex Ferro viens suivre ses études à Paris pour une année, grâce à un programme linguistique et interculturel de type Erasmus. Il est hébergé chez une famille

française, la famille Duroc qui comprend la mère, le père, le fils Éric. Ses amis qui participent au même programme Erasmus sont : Claire qui est irlandaise, Thomas qui est belge et Leila qui est tunisienne. Les liens d'amitiés se compliquent en relations amoureuses pour deux couples : Alex/Noémie et Claire/Éric. Ce sont des étudiants qui sortent au café, dans les rues, dans des expositions…, qui tombent amoureux (scène de jalousie de Noémie à l'unité7), qui s' intéressent à la mode (unité 6), qui se retrouvent dans des situations dans lesquelles n'importe quel jeune peut se trouver. De plus, Alex est dans l'obligation de s'intégrer et de s'habituer à la famille d'accueil et à la France. L'unité 5 souligne cette effort d'adaptation : Alex doit changer ses habitudes du dimanche, dormir jusqu'à tard, pour faire une sortie entre amis, et aller à une exposition. L'histoire ne s'achève pas à l'unité 10, puisque les élèves de la classe vont se revoir l'année suivante, (volume 2, non inclus dans de notre recherche, grâce au projet « francophonie » qui prévoit une rencontre en Belgique, en Suisse, au Québec et en Tunisie.

Le dialogue est suivi d'une partie « Découverte » au sein de laquelle les apprenants vont pouvoir vérifier leur compréhension à l'aide d'exercices (questions fermées du style vrai/faux).

7.4.2. Atelier de communication

Observons maintenant l'atelier de communication :

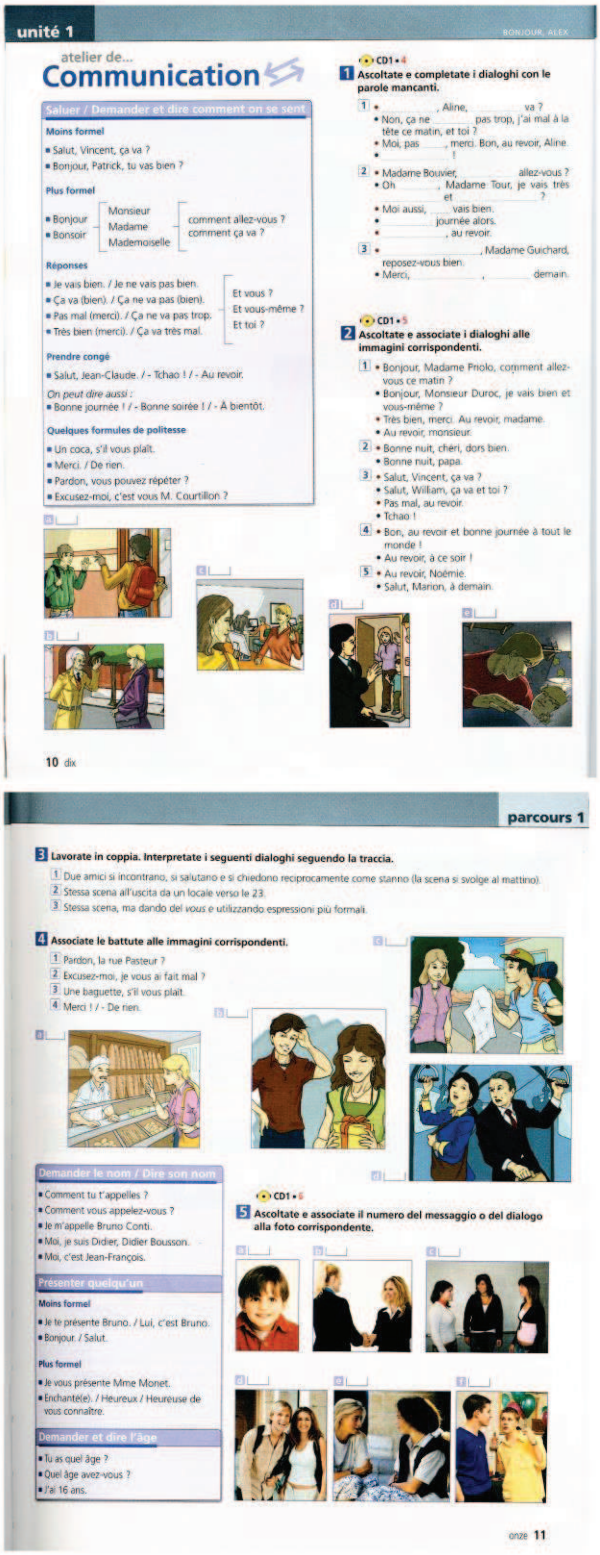


Image 93. *Double page communication d'Alex et les autres*

L'atelier communication présente les actes de paroles à étudier, par exemple : présenter quelqu'un à l'unité 1, ou bien décrire un objet à l'unité 6.

Il est suivi d'exercices afin de mettre en pratique la compréhension de la règle.

7.4.3. Atelier lexique

parcours

atelier de...

Lexique +

Les jours de la semaine
- lundi
- mardi
- mercredi
- jeudi
- vendredi
- samedi
- dimanche

un jour
- hier
- aujourd'hui
- demain

Les parties de la journée
- le matin
- l'après-midi
- le soir
- la nuit

Les mois de l'année
- janvier
- février
- mars
- avril
- mai
- juin
- juillet
- août
- septembre
- octobre
- novembre
- décembre

Les saisons
- l'été
- l'automne
- l'hiver
- le printemps

1 Completate la tabella.

hier	aujourd'hui	demain
jeudi		
	mardi	
		lundi
	mercredi	

2 Completate le parole, ritrovando i nomi dei mesi.

1 F _ V _ _ _ _ _ _
2 _ O V _ _ B _ E _
3 M _ _ S _ _ _ _ _
4 J _ _ L _ E T _ _
5 S _ P _ E _ B _ E
6 A _ _ _ L _ _ _ _

3 *Mots brouillés.* Ricostruite i nomi dei mesi e dei giorni con le lettere date in disordine.

1 masedi _____
2 najvrie _____
3 brecoto _____
4 cidamenh _____
5 devenrdi _____
6 cedérmbe _____
7 unij _____
8 remredic _____

4 Scrivete il nome della stagione compresa nelle date indicate.

1 21 septembre - 20 décembre _____
2 21 juin - 20 septembre _____
3 21 mars - 20 juin _____
4 21 décembre - 20 mars _____

5 Per ogni mese indicato, scrivete il mese successivo. Es.: janvier → février

1 avril → _____
2 février → _____
3 mai → _____
4 juillet → _____
5 août → _____
6 novembre → _____
7 octobre → _____
8 juin → _____

treize 13

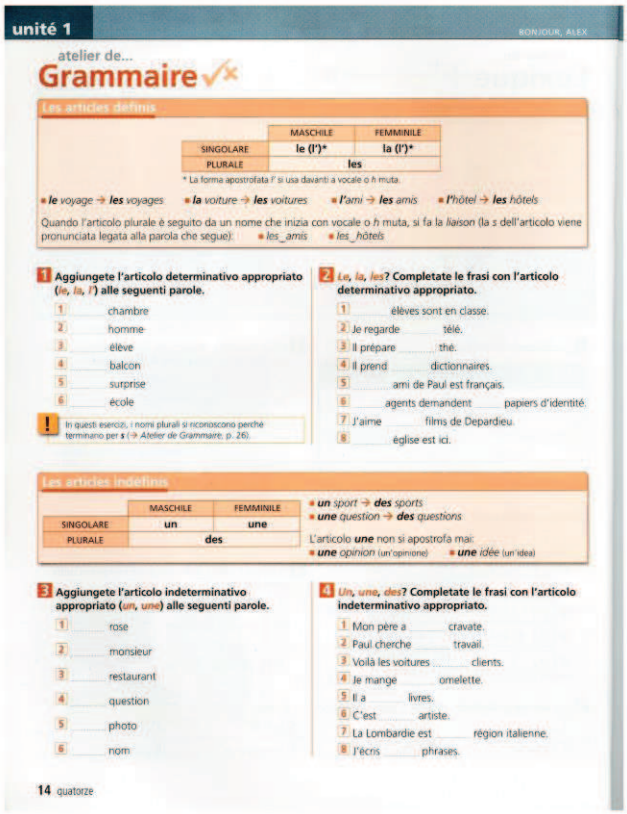
Image 94. *Atelier lexique d'Alex et les autres*

Cet atelier présente le vocabulaire nécessaire à l'unité.

La liste de vocabulaire est suivie d'exercices d'entrainement.

7.4.4. Atelier de Grammaire

A' présent observon l'atelier grammaire :



unité 1

BONJOUR, ALEX

atelier de...

Grammaire

Les articles définis

	MASCHILE	FEMMINILE
SINGOLARE	le (l')*	la (l')*
PLURALE	les	

* La forma apostrofata l' si usa davanti a vocale o *h* muta.

- *le voyage* → *les voyages*
- *la voiture* → *les voitures*
- *l'ami* → *les amis*
- *l'hôtel* → *les hôtels*

Quando l'articolo plurale è seguito da un nome che inizia con vocale o *h* muta, si fa la *liaison* (la *s* dell'articolo viene pronunciata legata alla parola che segue): • *les_amis* • *les_hôtels*

1 **Aggiungete l'articolo determinativo appropriato (*le, la, l'*) alle seguenti parole.**

1 ____ chambre
2 ____ homme
3 ____ élève
4 ____ balcon
5 ____ surprise
6 ____ école

! In questi esercizi, i nomi plurali si riconoscono perché terminano per **s** (→ *Atelier de Grammaire*, p. 26).

2 ***Le, la, les*? Completate le frasi con l'articolo determinativo appropriato.**

1 ____ élèves sont en classe.
2 Je regarde ____ télé.
3 Il prépare ____ thé.
4 Il prend ____ dictionnaires.
5 ____ ami de Paul est français.
6 ____ agents demandent ____ papiers d'identité.
7 J'aime ____ films de Depardieu.
8 ____ église est ici.

Les articles indéfinis

	MASCHILE	FEMMINILE
SINGOLARE	un	une
PLURALE	des	

- *un sport* → *des sports*
- *une question* → *des questions*

L'articolo ***une*** non si apostrofa mai:
- ***une*** *opinion* (un'opinione)
- ***une*** *idée* (un'idea)

3 **Aggiungete l'articolo indeterminativo appropriato (*un, une*) alle seguenti parole.**

1 ____ rose
2 ____ monsieur
3 ____ restaurant
4 ____ question
5 ____ photo
6 ____ nom

4 ***Un, une, des*? Completate le frasi con l'articolo indeterminativo appropriato.**

1 Mon père a ____ cravate.
2 Paul cherche ____ travail.
3 Voilà les voitures ____ clients.
4 Je mange ____ omelette.
5 Il a ____ livres.
6 C'est ____ artiste.
7 La Lombardie est ____ région italienne.
8 J'écris ____ phrases.

14 quatorze

parcours

Les pronoms personnels sujets

Forme simple

SINGOLARE	1ª pers.	je (j')*
	2ª pers.	tu
	3ª pers.	il / elle / on
PLURALE	1ª pers.	nous
	2ª pers.	vous
	3ª pers.	ils / elles

* *Je* si apostrofa davanti a un verbo che inizia con vocale o *h* muta: *j'aime, j'habite...*

1. In francese il pronome soggetto è sempre espresso:
   - ***Je*** *suis content.* (Sono contento)
   - ***Il*** *parle trop.* (Parla troppo)
2. Oltre che come 2ª persona plurale, il pronome ***vous*** si usa come pronome di cortesia, per dare del «lei»:
   - ***Vous*** *êtes français ?* (Lei è francese?)
3. Nella lingua familiare, il pronome indefinito ***on*** (sempre seguito dal verbo alla 3ª persona singolare) sostituisce spesso il ***nous***:
   - ***Nous*** *regardons un film.* → ***On*** *regarde un film.*

5 **Collegate il soggetto al verbo corrispondente.**

1 je	a aimez
2 elles	b as
3 nous	c suis
4 tu	d gagne
5 vous	e parlent
6 il	f sommes

6 **Riscrivete le frasi sostituendo il soggetto sottolineato con *il, elle, ils, elles*.**

Es.: Vincent parle italien. → *Il parle italien.*

1 Le ministre accepte l'invitation.
2 Louise va à la mer.
3 Luc et Robert travaillent.
4 La police arrive immédiatement.
5 Anne et Brigitte sont avec nous.
6 Le client est content.

Le verbe être

Présent de l'indicatif

SINGOLARE	1ª pers.	je **suis**
	2ª pers.	tu **es**
	3ª pers.	il / elle **est**
PLURALE	1ª pers.	nous **sommes**
	2ª pers.	vous **êtes**
	3ª pers.	ils / elles **sont**

7 **Completate le frasi con il verbo *être*.**

1 Il ____ chez le dentiste. 2 Les enfants de Monique ____ très intelligents. 3 Vous ____ canadien ?
4 Nous ____ à la campagne. 5 Tu ____ élégant ce soir. 6 Je ____ timide. 7 Elle ____ suisse.

8 **Trasformate i verbi alle corrispondenti persone del plurale.**

Es.: Tu es encore là ? → *Vous êtes encore là ?*

1 Je suis en Espagne. 2 Il est avec nous. 3 Tu es en Ligurie. 4 Elle est bien. 5 Je suis avec Paul.

quinze 15

Image 95. *Atelier grammaire d' Alex et les autres*

Il s'agit d'une grammaire déductive, c'est-à-dire qui va des règles aux exemples, explicite soit fondée en premier lieu sur l'exposé et l'explication des règles, suivie d'exercices et active, puisque les règles doivent être maîtrisées par l'apprenant. Elle est dite aussi grammaire de production. Chaque règle est suivie de ses exercices d'application propres. Il est question souvent d'exercices de rédaction limitée, tel que des textes à trous, d'exercices de correction de phrases comme des exercices structuraux, d'exercices de transformation ou de substitution ; ainsi que d'exercices de reconstruction :structurer une phrase, reconstituer une phrase.

7.4.5. Vers le DELF, Compétences

unité 1

vers le DELF...

Compétences

Compréhension de l'oral

CD1 • 8

1 È vero (vrai) o falso (faux)? Ascoltate le tre conversazioni e rispondete al questionario.

Situation A

	vrai	faux
1 Luc Dassin se présente à une jeune fille.	☐	☐
2 La fille s'appelle Berthe Fontanier.	☐	☐
3 Ils sont là pour un stage de théâtre.	☐	☐

Situation B

	vrai	faux
1 Un monsieur demande l'adresse à un garçon.	☐	☐
2 Le garçon demande de répéter la question.	☐	☐
3 Le garçon a quatorze ans.	☐	☐

Situation C

	vrai	faux
1 Deux jeunes amis se rencontrent.	☐	☐
2 Christian va très bien.	☐	☐
3 Yves a mal à la tête.	☐	☐

Production orale

2 Fate parlare i personaggi.

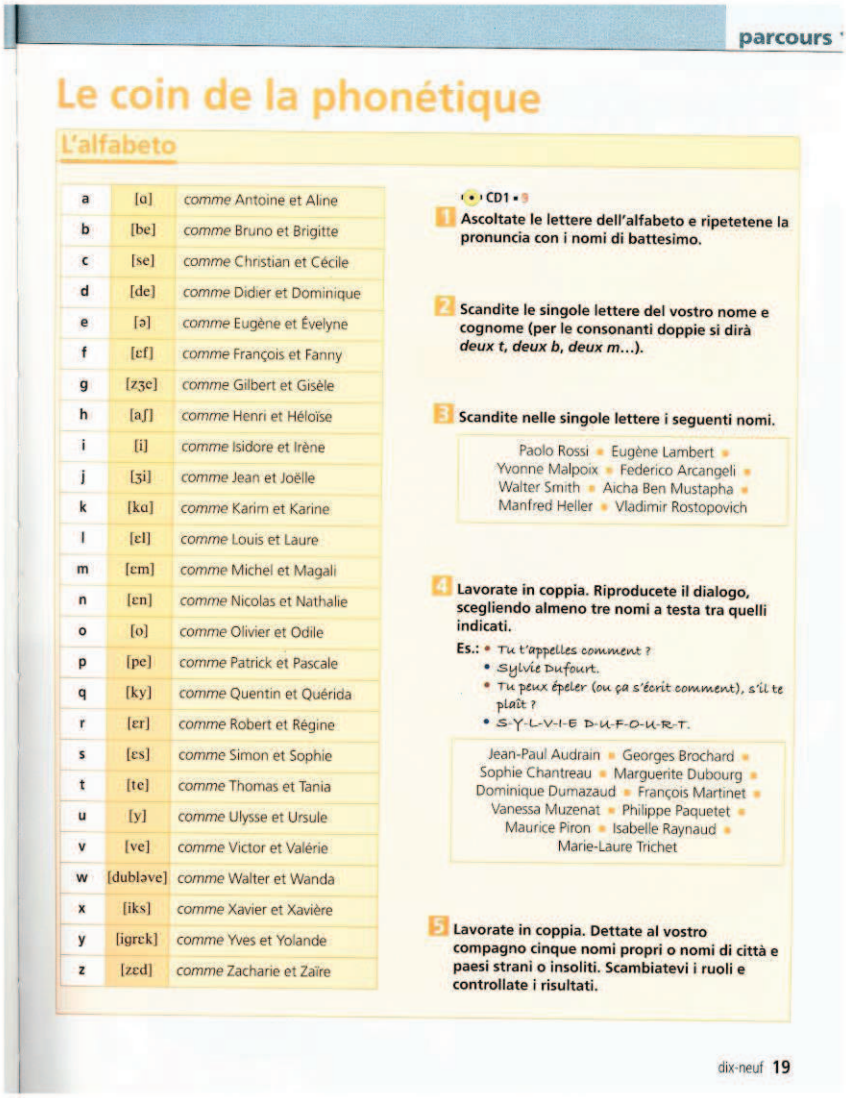
18 dix-huit

Image 96. *Les compétences nécessaires pour le DELF d'Alex et les autres*

Ici, l'apprenant découvre les activités de DELF.

Nous y retrouvons donc les quatre compétences : production et compréhension écrite et orale.

7.4.6. Le coin phonétique



parcours

Le coin de la phonétique

L'alfabeto

a	[a]	*comme* Antoine et Aline
b	[be]	*comme* Bruno et Brigitte
c	[se]	*comme* Christian et Cécile
d	[de]	*comme* Didier et Dominique
e	[ə]	*comme* Eugène et Évelyne
f	[ɛf]	*comme* François et Fanny
g	[ʒɜe]	*comme* Gilbert et Gisèle
h	[aʃ]	*comme* Henri et Héloïse
i	[i]	*comme* Isidore et Irène
j	[ʒi]	*comme* Jean et Joëlle
k	[ka]	*comme* Karim et Karine
l	[ɛl]	*comme* Louis et Laure
m	[ɛm]	*comme* Michel et Magali
n	[ɛn]	*comme* Nicolas et Nathalie
o	[o]	*comme* Olivier et Odile
p	[pe]	*comme* Patrick et Pascale
q	[ky]	*comme* Quentin et Quérida
r	[ɛr]	*comme* Robert et Régine
s	[ɛs]	*comme* Simon et Sophie
t	[te]	*comme* Thomas et Tania
u	[y]	*comme* Ulysse et Ursule
v	[ve]	*comme* Victor et Valérie
w	[dubləve]	*comme* Walter et Wanda
x	[iks]	*comme* Xavier et Xavière
y	[igrɛk]	*comme* Yves et Yolande
z	[zɛd]	*comme* Zacharie et Zaïre

CD1 • 9

1 **Ascoltate le lettere dell'alfabeto e ripetetene la pronuncia con i nomi di battesimo.**

2 **Scandite le singole lettere del vostro nome e cognome (per le consonanti doppie si dirà *deux t, deux b, deux m*...).**

3 **Scandite nelle singole lettere i seguenti nomi.**

Paolo Rossi • Eugène Lambert •
Yvonne Malpoix • Federico Arcangeli •
Walter Smith • Aicha Ben Mustapha •
Manfred Heller • Vladimir Rostopovich

4 **Lavorate in coppia. Riproducete il dialogo, scegliendo almeno tre nomi a testa tra quelli indicati.**

Es.: • Tu t'appelles comment ?
• Sylvie Dufourt.
• Tu peux épeler (ou ça s'écrit comment), s'il te plaît ?
• S-Y-L-V-I-E D-U-F-O-U-R-T.

Jean-Paul Audrain • Georges Brochard •
Sophie Chantreau • Marguerite Dubourg •
Dominique Dumazaud • François Martinet •
Vanessa Muzenat • Philippe Paquetet •
Maurice Piron • Isabelle Raynaud •
Marie-Laure Trichet

5 **Lavorate in coppia. Dettate al vostro compagno cinque nomi propri o nomi di città e paesi strani o insoliti. Scambiatevi i ruoli e controllate i risultati.**

dix-neuf **19**

Image 97. *Le coin phonétique d'Alex et les autres*

L'apprenant étudie ici la phonétique, les accents et la prononciation.

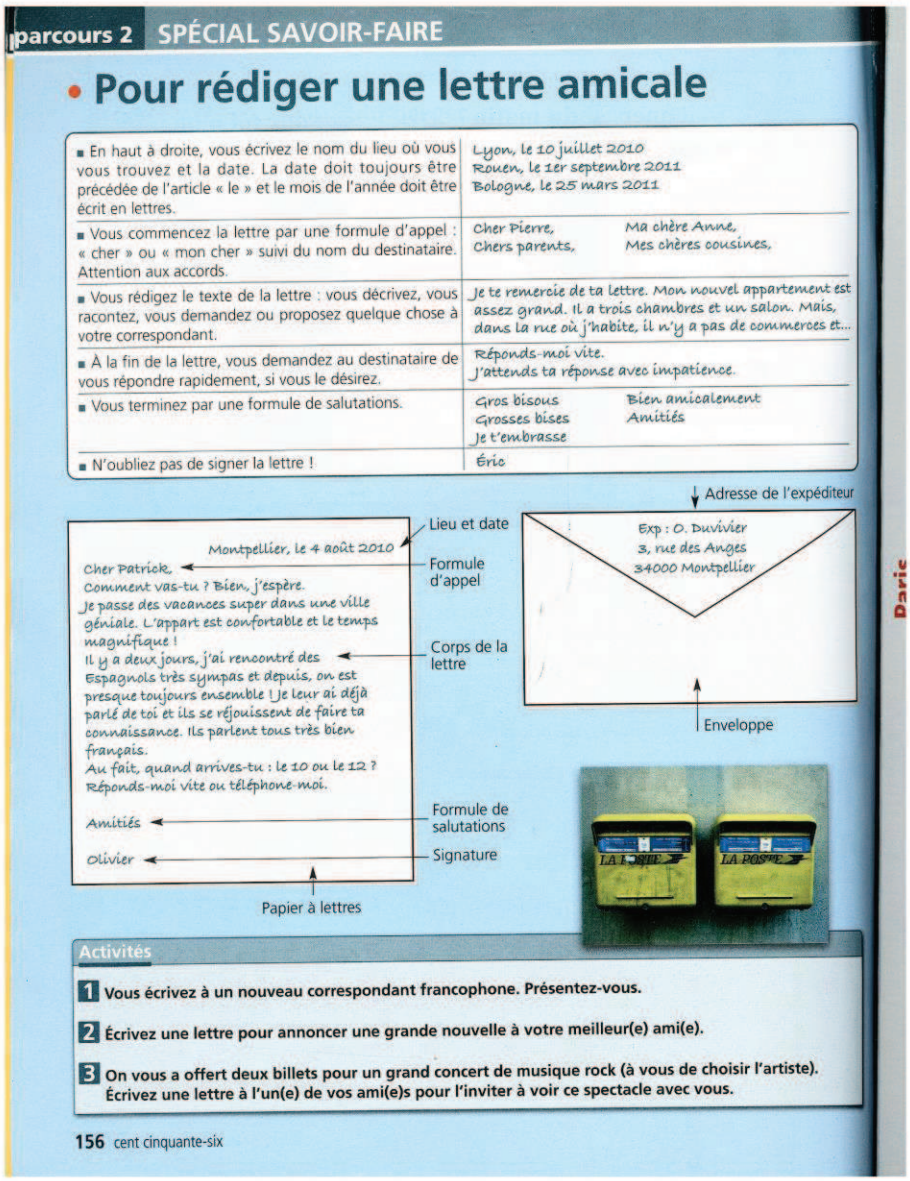
Des exercices d'entrainements permettent de vérifier leur compréhension de la règle.

7.4.7. Le magazine de civilisation

Image 98. *Civilisation : présentation des films à succès des années 2000*

À la fin de chaque parcours, un magazine de civilisation porte les apprenants à la découverte de la France et de ses symboles (parcours 1), de la capitale Paris (parcours 1) ou encore du cinéma français (parcours 2) et des DROMS (parcours 2).

7.4.8. Spécial savoir-faire



parcours 2 SPÉCIAL SAVOIR-FAIRE

• Pour rédiger une lettre amicale

▪ En haut à droite, vous écrivez le nom du lieu où vous vous trouvez et la date. La date doit toujours être précédée de l'article « le » et le mois de l'année doit être écrit en lettres.	Lyon, le 10 juillet 2010 Rouen, le 1er septembre 2011 Bologne, le 25 mars 2011
▪ Vous commencez la lettre par une formule d'appel : « cher » ou « mon cher » suivi du nom du destinataire. Attention aux accords.	Cher Pierre, / Chers parents, / Ma chère Anne, / Mes chères cousines,
▪ Vous rédigez le texte de la lettre : vous décrivez, vous racontez, vous demandez ou proposez quelque chose à votre correspondant.	Je te remercie de ta lettre. Mon nouvel appartement est assez grand. Il a trois chambres et un salon. Mais, dans la rue où j'habite, il n'y a pas de commerces et...
▪ À la fin de la lettre, vous demandez au destinataire de vous répondre rapidement, si vous le désirez.	Réponds-moi vite. J'attends ta réponse avec impatience.
▪ Vous terminez par une formule de salutations.	Gros bisous / Grosses bises / Je t'embrasse / Bien amicalement / Amitiés
▪ N'oubliez pas de signer la lettre !	Éric

Montpellier, le 4 août 2010

Cher Patrick,
Comment vas-tu ? Bien, j'espère.
Je passe des vacances super dans une ville géniale. L'appart est confortable et le temps magnifique !
Il y a deux jours, j'ai rencontré des Espagnols très sympas et depuis, on est presque toujours ensemble ! Je leur ai déjà parlé de toi et ils se réjouissent de faire ta connaissance. Ils parlent tous très bien français.
Au fait, quand arrives-tu : le 10 ou le 12 ?
Réponds-moi vite ou téléphone-moi.

Amitiés

Olivier

Lieu et date
Formule d'appel
Corps de la lettre
Formule de salutations
Signature
Papier à lettres

Adresse de l'expéditeur
Exp : O. Duvivier
3, rue des Anges
34000 Montpellier
Enveloppe

Activités

1 Vous écrivez à un nouveau correspondant francophone. Présentez-vous.

2 Écrivez une lettre pour annoncer une grande nouvelle à votre meilleur(e) ami(e).

3 On vous a offert deux billets pour un grand concert de musique rock (à vous de choisir l'artiste). Écrivez une lettre à l'un(e) de vos ami(e)s pour l'inviter à voir ce spectacle avec vous.

156 cent cinquante-six

Image 99. *Savoir rédiger une lettre d'Alex et les autres*

L'apprenant apprend dans cette catégorie à rédiger une carte postale ou un e-mail (parcours 1) et à rédiger une lettre amicale (parcours 2).

7.5. Mésostructure de *Le nouveau Taxi 1*

Chaque unité se divise en quatre leçons.

Sur l'ensemble du manuel, nous avons choisi de faire un bilan représentatif de toutes les unités.

7.5.1. Les unités

Toutes les unités commencent avec une page d'ouverture qui propose les objectifs communicatifs et fonctionnels que les apprenants découvriront au fur et à mesure de l'unité.
Suit un point DVD qui renvoie au DVD-ROM.
L'unité s'organise autour des actes de paroles présents dans chaque leçon.
L'unité comprend trois leçons d'apprentissage : une leçon, un « arrêt sur… » et une page savoir-faire.

7.5.2. La leçon

La leçon se déroule sur une double page. Voici en exemple, la leçon 1 du manuel.

Image 100. *Leçon de bienvenue du Nouveau Taxi 1*

- Chaque leçon commence avec un document déclencheur, un dialogue simulé dans la plupart des cas (voir les unités 1,2,3,5,6,7,10 et 11), une carte

postale pour la leçon 19, des petites annonces pour la leçon 22 ou bien un questionnaire pour la leçon 25.

- Un support visuel (photo, dessin ou autre) accompagne le document déclencheur comme nous pouvons le constater sur l'exemple de la leçon 1.
- Des activités de compréhension suivent le document « Découvrez ».
- Des activités renvoient à la piste de l'enregistrement du DVD-ROM.
- Des tableaux de grammaire suivis de quelques exercices.
- Un encadré « savoir-dire » donne les actes de paroles. Nous illustrons toujours à l'aide de la leçon 1.
- Des situations de communication et des mini-tâches pour reprendre les acquis : « communiquez ».
- Un point de systématisation linguistique : « entrainez-vous ».
- Un coin phonétique intitulé : «prononcez »

7.5.3. La leçon « Arrêt sur… »

Exemple de la leçon 36 :

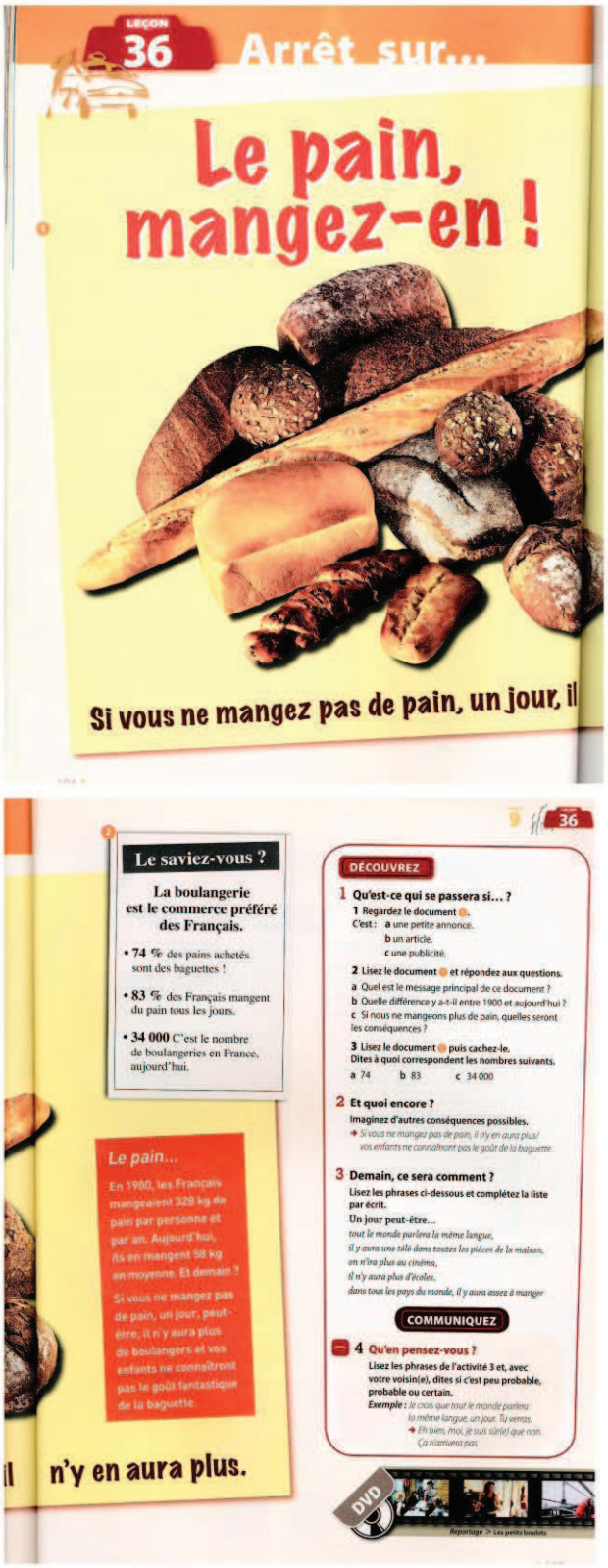


Image 101. *Double page « arrêt sur le pain » du Nouveau Taxi 1*

La rubrique « Arrêt sur… » est d'une part une synthèse de l'unité et d'autre part une ouverture sur quelques aspects culturels de la France. Ici nous trouvons notamment une leçon sur le pain, très apprécié des français. Mais nous pouvons aussi y trouver un peu de cinéma avec *La môme* pour la leçon 8), du sport avec la présentation de la nageuse Laure Manadou à la leçon 16) ou bien encore le monde du travail avec l'ANPE[190] pour la leçon 24).
Elle s'ouvre par un ou plusieurs documents écrits et visuels.
Le ou les documents sont suivis par des activités de compréhension et des mini-tâches à réaliser.
Un point DVD situé en bas, à droite de la deuxième page, renvoie au reportage présent sur le DVD-ROM.

7.5.4. La page « Savoir-faire »

Qu'est-ce que la page savoir-faire ?

[190] Agence nationale pour l'emploi

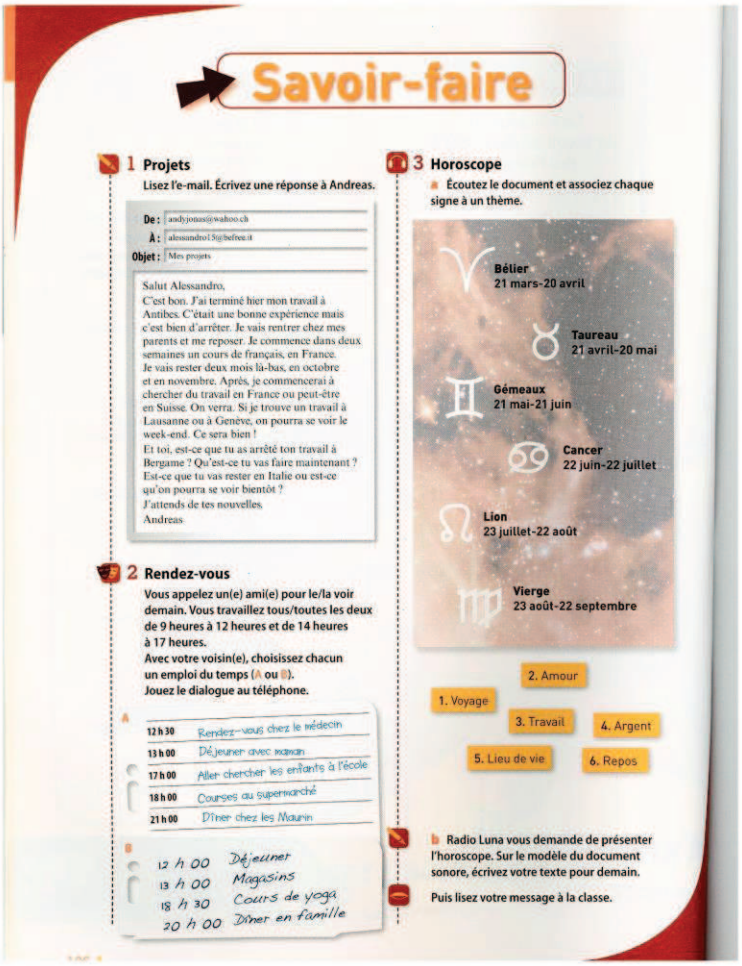


Image 102. *Présentation des « savoir-faire » du Nouveau Taxi 1*

Elle se situe en fin d'unité.

Il s'agit d'un bilan actionnel.

L'apprenant y trouve de nombreuses tâches à réaliser et différentes compétences à mettre en œuvre.

7.5.5. Les outils d'évaluation

Toutes les trois unités, deux pages d'évaluation de type DELF permettent de faire un bilan et de se préparer à l'examen du DELF.

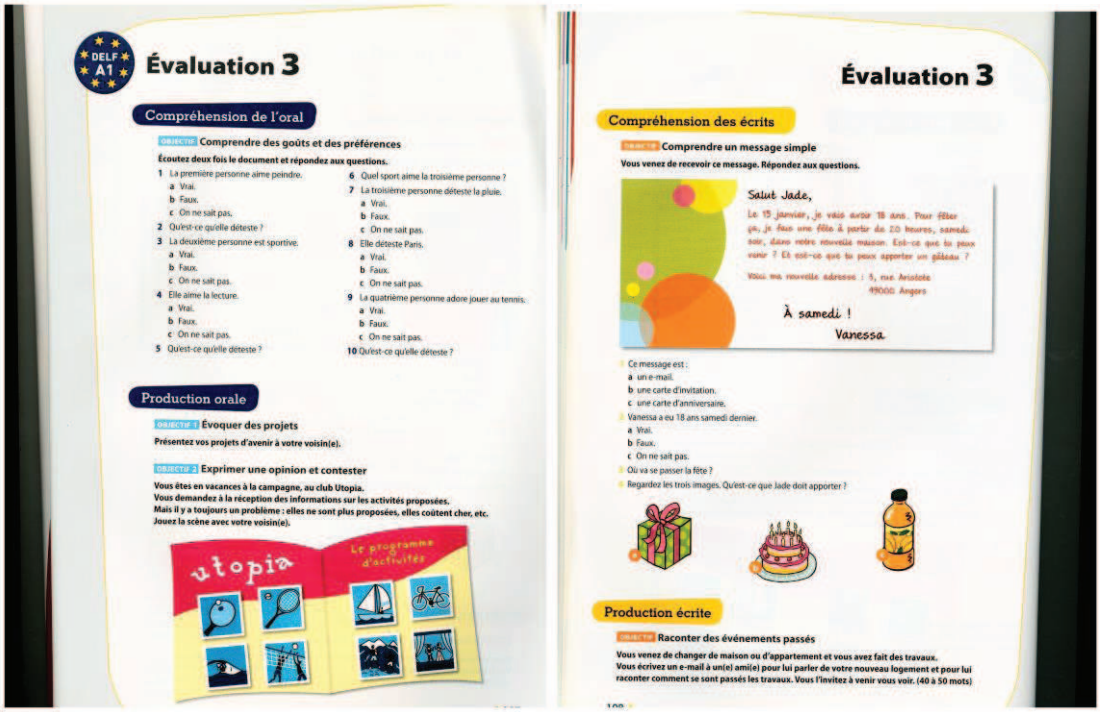


Image 103. *Eléments du DELF du Nouveau Taxi 1*

Des fiches de révision et d'approfondissement se trouvent dans le guide pédagogique.

Un *portfolio* est situé dans le DVD-ROM.

7.6. Bilan de la mésostructure des manuels de « prima »

Dans l'ensemble, les manuels de prima sont structurés de la même manière : un dialogue « fabriqué », un coin grammaire, un coin lexique, un coin phonétique suivis de tâches à accomplir. Le titre des parties varie en fonction du manuel mais le contenu y est identique. Tous comprennent une brève partie civilisation. *Le Nouveau Taxi 1* est plus synthétique que les autres, tous les éléments nécessaires se trouvent à la vue des étudiants sur une double page, ce qui facilite l'enseignement-apprentissage de langue cible.

8. *Huitième Chapitre*

Microstructure des manuels de « prima »

8.1. Les types de langues

8.2. Le choix des manuels de « prima »

8.3. L'idéologie et la culture au sein des manuels

« Quant à la microstructure, dont je considèrerai ici que les caractéristiques verbales, c'est l'organisation des petites unités d'information, la moindre étant la phrase [191]» .

Tout comme J-L. Dumortier, nous avons choisi de nous en tenir « aux caractéristiques linguistiques » et aux activités qui les accompagnent.

8.1. Les types de langues

Quelle(s) langue(s) utilisent les manuels de « prima » ? Les manuels faisant partie intégrante de notre thèse sur l'analyse des manuels de français langue non maternelle, en Italie, cette question est donc fondamentale pour la suite de notre recherche. Il nous semble, cependant obligatoire de définir les différents répertoires et registres de langues, afin de mieux cerner par la suite la, ou les langues, utilisées par les manuels.

8.1.1. Variétés linguistiques du français

En 1959, le sociolinguiste C.A. Ferguson développe le concept de diglossie comme « *une situation linguistique relativement stable dans laquelle, en plus des dialectes premiers de la langue, il existe une variété superposée très différente*[192] ». Ferguson distingue ainsi les dialectes et/ou la langue d'un territoire (le créole de l'île de la Réunion, par exemple) de la langue du colonisateur ou de la langue officielle d'un Etat (dans notre exemple le français). Selon Ferguson, il existe entre les deux une différence de niveau, une « variété superposée ». Cette dernière est « *rigoureusement codifiée* ». Elle correspond au « *support d'un recueil imposant et*

[191] Dumortier J-L. Lisibilité du discours didactique : Réflexion sur la compréhension en lecture des différents écrits disciplinaires.p.7

[192] Traduction de C.A. Ferguson : « *Diglossia* », Word 15 (1959).

considérable de textes littéraires provenant d'une époque antérieure ou d'une communauté étrangère ». Cette variété est « *largement apprise par le biais de l'école et utilisée pour la plupart des textes écrits et des discours formels* », mais elle n'est « *jamais utilisée pour une conversation ordinaire*.[193] » Ferguson met en parallèle la hiérarchie sociale et l'inégalité entre les langues. Ce terme de diglossie est défini dans le *Petit Robert*[194] comme la « *situation linguistique d'un groupe humain qui pratique deux langues ou deux variétés d'une même langue, chacune d'elles ayant un statut et des fonctions différents*. » Il s'agit donc de l'emploi régulier par des locuteurs d'une même communauté de deux variantes complémentaires : une variante basse et une variante haute. Le modèle diglossique du répertoire linguistique se fonde donc sur une situation d'inégalité sociale.

Le sociolinguiste J-J. Gumperz introduit par la suite la notion de répertoire verbal qui désigne « *l'ensemble des langues et variétés nationales, régionales, sociales et fonctionnelles qu'un locuteur ou un groupe utilisent au gré des situations de communication auxquelles ils sont confrontés*. »[195] Nous désignerons donc par « *répertoire linguistique* » l'ensemble des variantes linguistiques décrites par Gumperz et maîtrisées par un même locuteur.

8.1.2. Les registres de langue

En France, on parle de registre d'usage et donc de modalité d'expression conforme à la situation et au contexte communicatif, c'est-à-dire que le locuteur effectue certains choix au niveau du ton, du lexique et de la syntaxe. On parle alors de niveau de langue ou de style et non de répertoire. Les registres de langue correspondent aux différents usages de la langue en fonction du contexte. Nous pouvons distinguer trois niveaux de registres de langue :

le registre familier : il s'agit du vocabulaire de la vie quotidienne, du vocabulaire ordinaire. C'est le modèle spontanément utilisé à l'oral. Nous classons aussi dans cette catégorie le registre vulgaire, même si d'autres en revanche préfèrent séparer le familier du vulgaire.

---

[193] Traduction de C.A. Ferguson : « *Diglossia* », Word 15 (1959).

[194] *Le Nouveau Petit Robert de la langue française.* Nouvelle édition millésime 2009 du *Petit Robert* de Paul Robert.

[195] GUMPERZ J-J., 1964, "Linguistic and social interaction in two communities" in *American* Anthropologist, 1964, n°2, pp.37-53.

le registre courant appelé également standard : il s'agit du vocabulaire usuel, commun, un vocabulaire avec absence de termes recherchés.
le registre soutenu : il s'agit d'un vocabulaire riche, recherché et rare. Ce modèle n'est pas spontané et il est utilisé surtout à l'écrit.

Cependant, les registres ne sont pas qu'une question de vocabulaire. La problématique des registres interfère avec celle de la variation, en particulier avec la variation diaphasique (ou situationnelle ou stylistique) car, comme nous l'avons précisé, une même personne s'exprime de manière différente en fonction de son interlocuteur (un familier, un inconnu, un adulte, un enfant, un supérieur), mais aussi de son âge, de son milieu social ou bien de son niveau culturel. Ce qui signifie que l'on adapte la manière de s'exprimer en fonction du contexte de communication **:** âge du locuteur, support écrit ou oral…

Les frontières d'un registre à un autre et d'un répertoire à un autre sont assez floues, mais l'essentiel pour notre perspective est l'idée que nous avons énoncée : un même individu parle différemment selon la situation de communication indépendamment de son origine sociale.

Parmi les différents registres, le plus intéressant pour notre étude est celui de la langue standard, car c'est le moins marqué par les situations de communication, celui qui est privilégié par l'école ou l'administration.

Selon A.A. Sobrero[196]**,** une langue ou variété de langue peut être qualifiée de standard car :

- elle est codifiée par des institutions (au niveau national) qui la transmettent et qui assurent le respect de la norme ;

elle jouit d'un certain prestige et est devenue de ce fait un modèle à imiter ;

- elle a une fonction unificatrice entre les locuteurs de variétés différentes, c'est-à-dire qu'elle est parlée dans toutes les régions du pays concerné ;
- elle a une fonction séparatrice car elle se distingue des autres standards nationaux, ce qui en fait un symbole d'identité nationale ;
- elle possède une tradition de « lingua scritta » (langue écrite), donc une tradition littéraire ;

[196] A.A.Sobrero et A. Miglietta. *Introduzione alla linguistica italiana*. Editori Lateraza, 2006.

- elle est utilisable pour la production de textes abstraits (textes scientifiques…) ;
- elle n'est pas marquée par une variété particulière de langue.

L'italien correspond bien à cette définition : il est transmis et réglé par l'enseignement scolaire, donc la norme est écrite, c'est le modèle suivi par la majorité des Italiens. Il possède une longue tradition de langue écrite (F. Pétrarque, Dante…) à la base d'une riche littérature reconnue dans le monde entier et il est utilisé depuis des siècles pour la production de textes scientifiques (pensons à Léonard de Vinci). Cependant même les productions de la langue standard peuvent être marquées par des variations. Par exemple, dans son roman *I Malavoglia*, G. Verga retrace l'histoire d'une famille de pêcheurs en Sicile dans le sud de l'Italie. La présence de nombreux proverbes cités par l'auteur souligne le lien de ce dernier avec la culture populaire du sud : « *Gli uomini sono fatti come le dita della mano : il dito grosso deve far da dito grosso, e il dito piccolo deve far da dito piccolo*. » (Les hommes sont faits comme les doigts de la main : le gros doigt doit faire le gros doigt, et le petit doigt doit faire le petit doigt). Mais il ne s'agit pas là de notre thèse qui nous le rappelons est centrée sur le français non maternel.

Le français remplit les mêmes critères, avec quelques nuances : à la différence de l'italien, il constitue l'unique modèle qui s'impose à tous les Français. Sa tradition littéraire est également aussi ancienne que riche, de même que son emploi comme langue scientifique, et comprend des variations régionales. La classification de Sobrero semble donc fonctionner pour définir le registre dit « standard ».

Concernant la didactique des langues, la variation soulève le problème de la norme à enseigner.

8.1.3. La norme

La norme codifie et règle la langue standard. Toutefois cette affirmation masque le fait que cette notion est difficile à cerner. Il convient en effet de distinguer ce que J.P. Cuq appelle la « norme objective » qui définit « *l'ensemble des faits*

répétitifs et collectifs »[197] comme les règles syntaxiques, morphologiques et autres. *Le Nouveau Petit Robert*[198] parle de « *ce qui, dans la parole, le discours, correspond à l'usage général* », ce qui relève du normal, c'est-à-dire l'ensemble des usages de la langue. Mais il définit d'autre part la norme comme « *l'usage d'une langue valorisé comme « bon usage » et rejetant les autres, jugés incorrects* », ce qui relève du normatif, c'est-à-dire d'un ensemble de règles. Toutefois l'idée d'un « bon usage » est à nouveau problématique : en quoi, au nom de quoi un usage est-il « bon » ? Toujours selon *Le Nouveau Petit Robert,* c'est « *l'utilisation effective et correcte d'une langue, à une époque donnée.* » La norme détermine les modèles et hiérarchise les usages en fonction de l'appartenance à un groupe social, au nom du respect des traditions, et inclut les valeurs et la moralité. Nous rejoignons ici Garmadi J[199]. qui parle pour sa part d'un « *système d'instructions définissant ce qui doit être choisi si on veut se conformer à l'idéal esthétique ou socioculturel d'un milieu détenant prestige et autorité, et l'existence de ce système d'instructions implique celle d'usages prohibés* » (Garmadi J. 1981 p.123). Pour le français, ce milieu est celui de la cour et de la bourgeoisie parisienne, l'idéal est celui de la langue écrite de Paris dont les règles et usages vont définir la norme du français.

Une telle définition implique donc l'exclusion des variantes d'une langue au profit de la seule norme. C'est pourquoi l'Académie française a aujourd'hui encore pour mission d'assurer le maintien des caractéristiques et de veiller au respect des règles de la langue, tout en prenant en compte son évolution. À ses côtés, la Délégation Générale de la Langue Française et aux langues de France (la DGLF) ainsi que le Service de la langue française (Belgique), l'Office québécois de la langue française et les Conseils supérieurs de la langue française de France, de Belgique et du Québec normalisent la langue française.

Mais nous ne pouvons comprendre ce qu'est une langue sans en observer toutes les formes, de plus il faut être conscient qu'aujourd'hui nous ne pouvons plus enseigner le seul français normalisé : la langue connaît des évolutions que la didactique se doit de prendre en compte, ce qui constitue une tâche complexe.

---

[197] J.P. Cuq. *Dictionnaire de didactique du français : langue étrangère et seconde*. CLE-International, 2003.

[198] *Le Nouveau Petit Robert de la langue française.* Nouvelle édition millésime 2009 du *Petit Robert* de Paul Robert.

[199] Garmadi J. *La Sociolinguistique*, PUF, Paris, 1981

8.2. Le choix des manuels de « prima »

Les manuels enseignent le français standard, le français de tous les jours, le français de la vie quotidienne.

Certains d'entre eux comme *A vrai dire*, soulignent les nuances de registres en utilisant, de temps à autre, un vocabulaire un peu plus familier : par exemple « des trucs » ou des « fringues » à l'unité 5.

Au niveau des consignes, la langue cible, le français dans notre cas, est la langue choisie par tous les manuels, à l'exception d'*Alex et les autres* qui utilisent la langue maternelle, soit l'italien, pour le parcours 1 et la langue cible, le français, pour le parcours 2.

Au niveau de l'explication des règles de grammaire, hormis *Le nouveau Taxi 1*, dédié à tout apprenant de français non maternel et où tout est en langue cible (français), les trois autres, dédiés à un public italien, expliquent les règles de grammaire en langue maternelle (italien).

8.2.1. <u>Contenus lexicaux</u>

Le vocabulaire à une place importante dans les manuels de prima. Organisé souvent sous forme de leçon de vocabulaire, par exemple, « atelier de lexique » pour *Alex et les autres* ou « des mots pour dire » dans *A vrai dire*, nous y retrouvons un enseignement par thème :le corps humain, les vêtements…etc. Cependant, les *« méthodologues qui s'en préoccupent »* ont le *« principe commun » « de faire comprendre à l'apprenant que le vocabulaire d'une langue est un ensemble organisé. Pour cela, il convient de ne jamais enseigner un mot isolément mais toujours en contexte »* (Cuq J-P. et Gruca I. p409).

En ce qui concerne *A vrai dire*, le lexique s'intègre en fonction du thème des dialogues fabriqués. Par exemple, le dialogue parle de la description des nouveaux amis de Stelina. Le vocabulaire qui suit porte sur le corps humain, le caractère…etc. (Unité 1, leçon 2). Notons qu'il y a environ deux pages de vocabulaire à chaque leçon.

Le nouveau Taxi 1 est lui totalement différent, il n'y a pas de leçon de lexique distincte. Le vocabulaire est partie intégrante du contexte. À la fin du manuel, en annexe, nous retrouvons cependant un lexique thématique, qui reprend le

vocabulaire étudié dans chaque unité, ainsi qu'un lexique multilingue qui traduit le vocabulaire étudié.
Pour *Alex et les autres* et *Palmarès en Poche*, le lexique est un outil de l'acte de parole. Il est introduit en fonction des actes à étudier. L'unité 4 de *Alex et les autres propose* de « décrire l'aspect physique d'une personne » et l'unité 3 de *Palmarès en Poche*, de « décrire l'aspect physique de quelqu'un ». Suit alors le vocabulaire sur le corps humain. De plus, *Palmarès en Poche* possède un matériel complémentaire pour le vocabulaire : « Mots en piste » permet de voir ou revoir le vocabulaire en fonction des thèmes comme le voyage, les animaux…etc. *Palmarès en poche* possède deux à trois pages de lexique contre une à deux pages pour *Alex et les autres*. *Palmarès* est le manuel qui dédie le plus de pages et d'outils au vocabulaire. Est-ce positif ? Est-ce négatif ? Pour l'apprenant, avoir du vocabulaire aide énormément, mais cela n'est pas forcément efficace. Nous sommes plus pour la méthode intégrante du *Nouveau taxi 1*.

Il arrive aussi que pour *Alex et les autres*, le lexique soit introduit en fonction du dialogue fabriqué comme à l'unité 6 où Noémie cherche quelque chose à se mettre pour la sortie en groupe à une exposition. Le vocabulaire alors étudié est « les vêtements ».
L'entrée lexicale varie donc d'un manuel à un autre, mais il est présent dans chacun d'entre eux. Ceci souligne l'importance des tâches langagières liées au lexique.

8.2.2. La phonétique

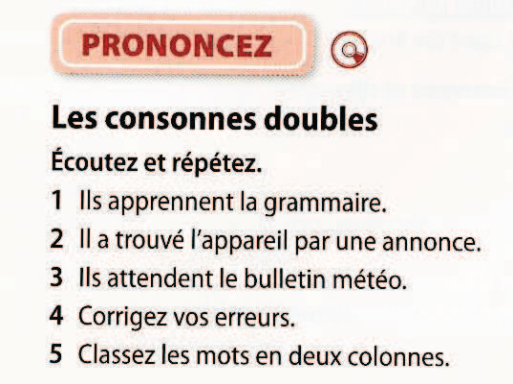
« Aucune méthode récente ne fait plus l'impasse sur la prononciation » (Cuq J-P. et Gruca I.,p.179) :
Alex et les autres contient « le coin de la phonétique » :

L'alfabeto

a	[a]	*comme* Antoine et Aline
b	[be]	*comme* Bruno et Brigitte
c	[se]	*comme* Christian et Cécile
d	[de]	*comme* Didier et Dominique
e	[ə]	*comme* Eugène et Évelyne
f	[ɛf]	*comme* François et Fanny
g	[ʒe]	*comme* Gilbert et Gisèle
h	[aʃ]	*comme* Henri et Héloïse
i	[i]	*comme* Isidore et Irène
j	[ʒi]	*comme* Jean et Joëlle
k	[kɑ]	*comme* Karim et Karine
l	[ɛl]	*comme* Louis et Laure
m	[ɛm]	*comme* Michel et Magali
n	[ɛn]	*comme* Nicolas et Nathalie
o	[o]	*comme* Olivier et Odile
p	[pe]	*comme* Patrick et Pascale
q	[ky]	*comme* Quentin et Quérida
r	[ɛr]	*comme* Robert et Régine
s	[ɛs]	*comme* Simon et Sophie
t	[te]	*comme* Thomas et Tania
u	[y]	*comme* Ulysse et Ursule
v	[ve]	*comme* Victor et Valérie
w	[dubləve]	*comme* Walter et Wanda
x	[iks]	*comme* Xavier et Xavière
y	[igrɛk]	*comme* Yves et Yolande
z	[zɛd]	*comme* Zacharie et Zaïre

Image 104. *Coin « prononciation »*

Palmarès en poche « Sons et signes », *Le nouveau taxi 1* « Prononcez ».



PRONONCEZ

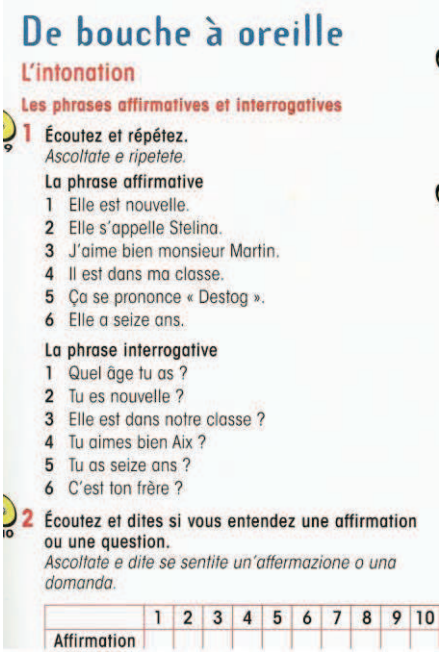
Les consonnes doubles

Écoutez et répétez.

1 Ils apprennent la grammaire.
2 Il a trouvé l'appareil par une annonce.
3 Ils attendent le bulletin météo.
4 Corrigez vos erreurs.
5 Classez les mots en deux colonnes.

Image 105. *Rubrique « prononcez » du Nouveaux Taxi 1*

A vrai dire « De bouche à oreille ».



De bouche à oreille

L'intonation

Les phrases affirmatives et interrogatives

1 Écoutez et répétez.
Ascoltate e ripetete.

La phrase affirmative
1 Elle est nouvelle.
2 Elle s'appelle Stelina.
3 J'aime bien monsieur Martin.
4 Il est dans ma classe.
5 Ça se prononce « Destog ».
6 Elle a seize ans.

La phrase interrogative
1 Quel âge tu as ?
2 Tu es nouvelle ?
3 Elle est dans notre classe ?
4 Tu aimes bien Aix ?
5 Tu as seize ans ?
6 C'est ton frère ?

2 Écoutez et dites si vous entendez une affirmation ou une question.
Ascoltate e dite se sentite un'affermazione o una domanda.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Affirmation										

Image 106. *Rubrique « bouche à oreille » dans le manuel A vrai dire*

« Cette discipline est, (…), à la base de l'acquisition d'une compétence de communication et conditionne en tout premier lieu la compréhension et l'expression orale » (Cuq J-P. et Gruca I. p.179).

C'est pourquoi la phonétique, *« est intégrée à chaque phase » (Cuq J-P. et Gruca I. p.179)*, chaque unité, et est *« contextualisée »*.

Elle repose sur :

la méthode des oppositions phonologiques (leçon 13 du *Nouveau Taxi 1* [s]/ [z] ; Unité 3 *A vrai dire* [e]/ [ɛ] ; unité 9 de *Alex et les autres* [wa]/[wɛ̃] ; étape 3 de *Palmarès en poche* [u]/[y]) qui *« s'appuie sur l'opposition des phonèmes et qui a*

entrainé un apprentissage par paires minimales et des exercices de discriminations de type binaire ».

L'approche « prosodique ou l'approche rythmique intonative » (unité 1 de *A vrai dire*, étape 1 de *Palmarès en poche*) *« qui privilégie l'apprentissage du rythme et des schémas mélodiques pour la perception et la production »*. C'est en réalité, une approche dérivée de la théorie verbo-tonale qui a été mise en place lors de la deuxième génération de la méthodologie SGAV. L'exemple nous l'avons dans l'image sur la phonologie du manuel de *A vrai dire*.

La méthode verbo-tonale « au cœur de la méthodologie SGAV ». Nombreuses sont les activités sur la répétition et l'imitation d'un son, d'une syllabe. (étape 8 de *Palmarès en poche*, unité 7 *Le nouveau taxi 1*, unité 4 de *A vrai dire*, unité 6 de *Alex et les autres*) « *un des principes moteurs de cette méthode consiste donc à éduquer l'audition et à faire reproduire un modèle par l'imitation et la répétition. Les consignes récurrentes sont « écoutez et répétez », « écoutez et imitez l'intonation »* ou encore *« écoutez et répétez la prononciation de ces mots ».*

A vrai dire réserve un coin à la phonétique dans sa partie communication, il ne s'agit pas d'une rubrique à proprement parler. De même, *Palmarès en Poche* propose un coin phonétique dans sa rubrique « grammaire ». *Alex et les autres* en revanche dédie une page entière à la phonétique. Alors que *Le nouveau Taxi 1* possède un coin phonétique sur chaque deuxième page de sa leçon (rappelons que chaque leçon se déroule sur une double page).

Alex et les autres semble donner plus d'importance à la phonétique que les autres manuels.

8.2.3. La grammaire

« Dans une vision (..) traditionnelle, la grammaire se confond avec la norme : telle façon de dire, telle structure, est ou n'est pas dans la grammaire. C'est ou ce n'est pas grammatical. La grammaire est alors conçue comme une série de règles prescriptives qui garantissent le bon usage ».

Hormis *Le nouveau taxi 1*, tous les autres manuels dédient en moyenne quatre pages par unité à la grammaire.

Observons d'abord celle de *Le nouveau Taxi 1 :*

GRAMMAIRE

L'article défini au singulier

masculin	féminin
le *le cours d'allemand*	la *la dentiste de Marina*

! Devant une voyelle, *le* et *la* → *l'* : *l'étudiant(e)*

Le genre des noms et des adjectifs

	masculin	féminin
cas général	*un assistant polonais*	*une assistant**e** polonais**e***
cas particuliers	*un direct**eur** ital**ien***	*une direct**rice** ital**ienne***

! Toujours au masculin : *le professeur.*

! Masculin ou féminin : *le/la secrétaire – le/la dentiste – le/la photographe – Il est belge/Elle est belge.*

Prépositions + noms de pays et de ville

***En* + pays féminin**
la France : *J'habite **en** France.*
l'Italie : *J'habite **en** Italie.*

***Au* + pays masculin**
le Japon : *J'habite **au** Japon.*

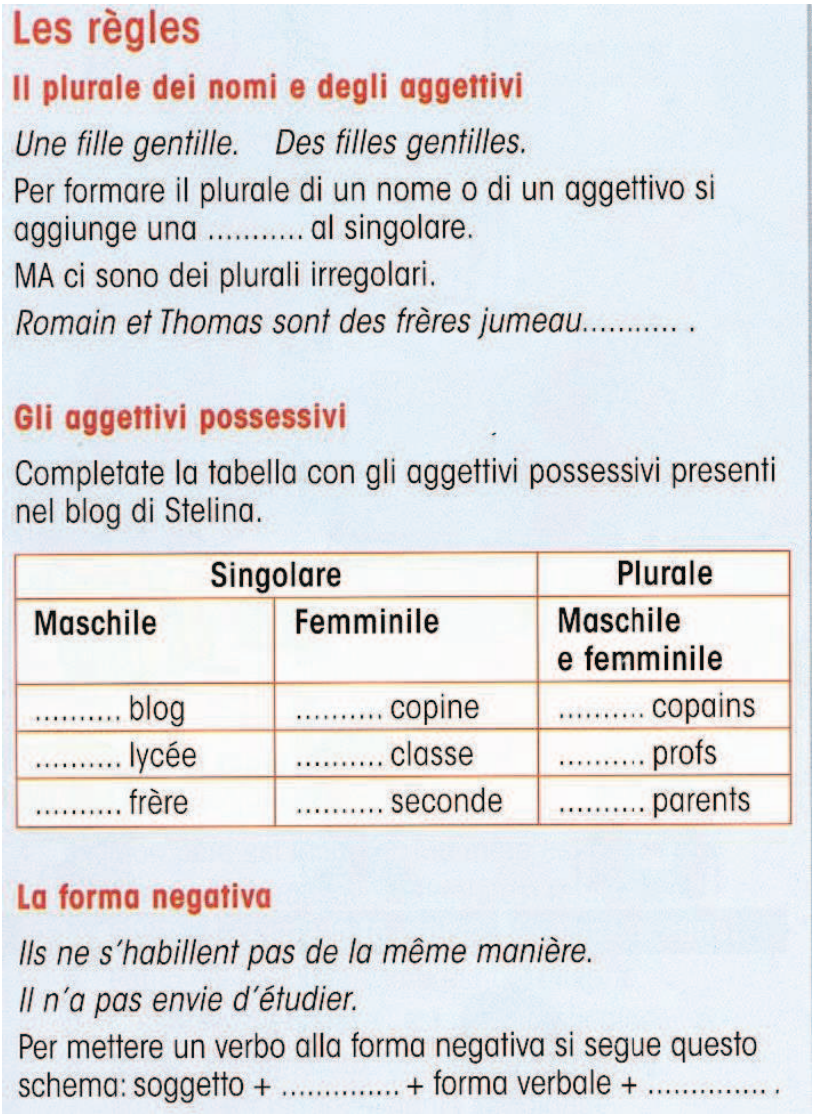
***À* + ville**
*Il habite **à** Paris, **à** Rome, **à** Tokyo.*

Image 107. *Grammaire dans « Le nouveau taxi »*

Notons que les règles sont données toutes prêtes à l'utilisation. Elles sont donc explicites. Généralement les auteurs s'aident de tableaux pour synthétiser les règles. La règle est suivie d'exemples pour illustrer et permet une meilleure compréhension. Toutes les règles sont en langues cible et donc en français puisque nous le rappelons, notre thèse porte sur l'enseignement-apprentissage du français non maternel, dans les manuels des lycées italiens. Le titre de la règle est mis en évidence à l'aide de la couleur rouge. En caractères gras et noir nous pouvons observer la règle et, en caractères réguliers, nous pouvons lire l'exemple.

C’est une grammaire déductive c’est-à-dire qui va des règles aux exemples, explicite soit fondée dans un premier lieu sur l’exposé et l’explication des règles, suivi par des exercices et active puisque ces règles doivent être maîtrisées par l’apprenant. Elle est dite aussi grammaire de production.

Voyons à présent l’enseignement grammatical de *A Vrai dire*



Les règles

Il plurale dei nomi e degli aggettivi

Une fille gentille. Des filles gentilles.

Per formare il plurale di un nome o di un aggettivo si aggiunge una ..... al singolare.

MA ci sono dei plurali irregolari.

Romain et Thomas sont des frères jumeau..... .

Gli aggettivi possessivi

Completate la tabella con gli aggettivi possessivi presenti nel blog di Stelina.

Singolare		Plurale
Maschile	**Femminile**	**Maschile e femminile**
..... blog	..... copine	..... copains
..... lycée	..... classe	..... profs
..... frère	..... seconde	..... parents

La forma negativa

Ils ne s’habillent pas de la même manière.

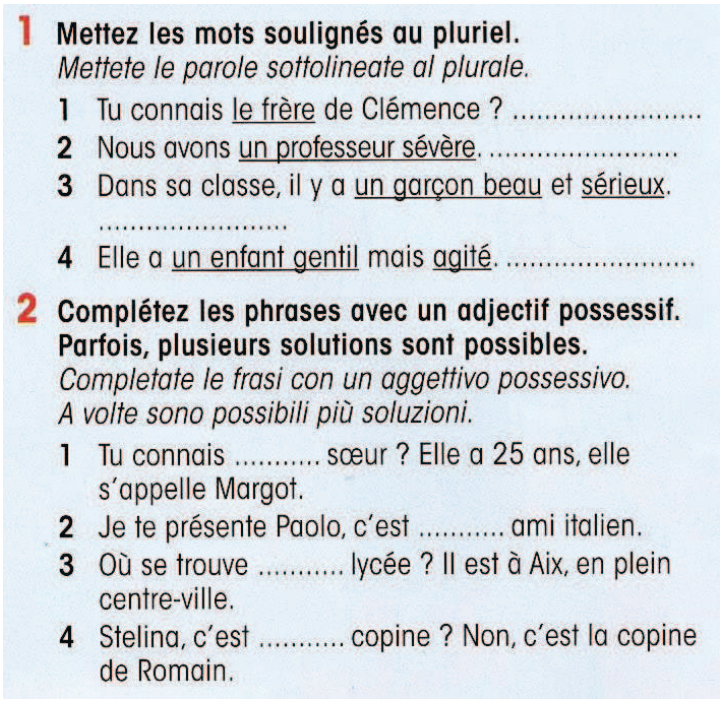
Il n’a pas envie d’étudier.

Per mettere un verbo alla forma negativa si segue questo schema: soggetto + ... + forma verbale + ...

Image 108. *Enseignement grammatical d’A vrai dire*

Les méthodes sont diversifiées ; nous croisons la méthode implicite : le manuel donne aux apprenants la maîtrise d’un fonctionnement grammatical sans avancer aucune explication de règles. Elle est liée à un enseignement inductif, non explicité d’une description grammaticale de la langue cible. Cette méthode incite les apprenants à découvrir la règle grâce à des questions fermées ou des questionnaires à choix multiples (QCM).

Etant donné que l'apprenant identifie des formes linguistiques qu'il a déjà rencontrées précédemment, nous sommes face à une simple grammaire de reconnaissance dite passive. Le tout relève donc d'un apprentissage d'acquisition.



1 **Mettez les mots soulignés au pluriel.**
Mettete le parole sottolineate al plurale.

1 Tu connais le frère de Clémence ? .....
2 Nous avons un professeur sévère. .....
3 Dans sa classe, il y a un garçon beau et sérieux. .....
4 Elle a un enfant gentil mais agité. .....

2 **Complétez les phrases avec un adjectif possessif. Parfois, plusieurs solutions sont possibles.**
Completate le frasi con un aggettivo possessivo. A volte sono possibili più soluzioni.

1 Tu connais ..... sœur ? Elle a 25 ans, elle s'appelle Margot.
2 Je te présente Paolo, c'est ..... ami italien.
3 Où se trouve ..... lycée ? Il est à Aix, en plein centre-ville.
4 Stelina, c'est ..... copine ? Non, c'est la copine de Romain.

Image 109. *Instructions pour le passage au pluriel dans A Vrai dire*

À la suite de ces découvertes, des exercices d'application consacrent l'utilisation de ces règles. Il s'agit souvent d'exercices de rédaction limitée, tel que les textes à trous, d'exercices de correction de phrases, comme des exercices structuraux (exercices de transformation ou de substitution) ainsi que d'exercices de reconstruction : structurer une phrase, reconstituer une phrase…etc.

Les mots clés des consignes énoncées en langue cible sont les verbes suivants : « complétez », « construisez », « remplacez », « formez », « transformez », « conjuguez »…etc.

Ensuite, comme nous l'avons observé dans la mésostructure du manuel, on passe à la grammaire à proprement parler :

Gli articoli

Gli articoli determinativi

	Maschile	Femminile
Singolare	Le professeur L'ami L'homme	La mère L'amie L'hôtesse
Plurale	Les professeurs	Les amis

Si usa l' davanti a una vocale o una h muta, al maschile e al femminile singolare. ***L'école*** ***L'hôtel***

Gli articoli indeterminativi

	Maschile	Femminile
Singolare	Un garçon Un arbre Un homme	Une fille Une image Une histoire
Plurale	Des garçons Des arbres Des hommes	Des filles Des images Des histoires

Une non si elide mai, nemmeno davanti a una vocale.
Une *école*

Image 110. *Articles et grammaire dans A Vrai dire*

La règle est expliquée en langue maternelle soit dans notre cas l'italien.

1 Complétez les phrases avec un article défini.
Completate le frasi con un articolo determinativo.

1 C'est ..... cousine de Clémence.
2 ..... père de Stelina a un magasin de vêtements.
3 Dans ..... école de Pierre, il y a une salle informatique.
4 Ce sont ..... stylos du prof.
5 Où sont ..... clés de l'appartement ?

2 Complétez les phrases avec un article indéfini.
Completate le frasi con un articolo indeterminativo.

1 Tu racontes ..... histoires !
2 Brad Pitt, c'est ..... acteur super !
3 Il a ..... voiture rouge.
4 Nous cherchons ..... affiche pour décorer la classe.
5 Tu as ..... photos de ton lycée ?

Image 111. *Exercices d'application grammaire dans A Vrai dire*

Les exercices d'application se trouvent après l'explication de la règle.

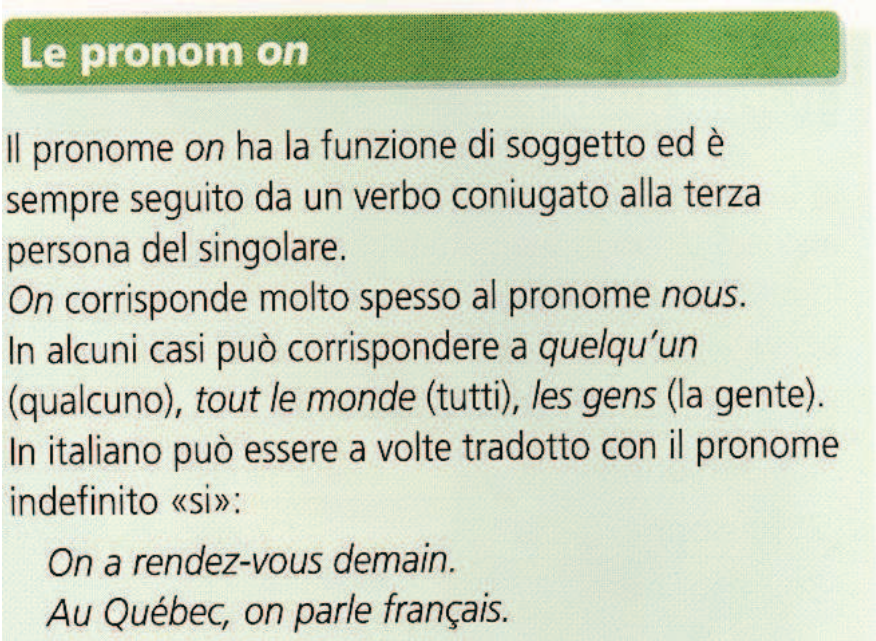
C’est une grammaire déductive c’est à dire qui va des règles aux exemples, explicite soit fondée dans un premier lieu sur l’exposé et l’explication des règles, suivi par les exercices et active, puisque ces règles doivent être maîtrisées par l’apprenant. Elle est dite aussi grammaire de production. Chaque règle est suivie de ses exercices d’application. Il est souvent question d’exercices de rédaction limitée (tel que des textes à trous), d’exercices de correction de phrases comme des exercices structuraux (exercices de transformation ou de substitution) ainsi que d’exercices de reconstruction (structurer une phrase, reconstituer une phrase…etc.)

S’ajoutent des exercices de production écrite dans lesquels il est demandé à l’apprenant d’exprimer son opinion et autre.

Les mots clés des consignes énoncées en langue cible sont les verbes suivants : « complétez », « construisez », « remplacez », « formez », « transformez », « conjuguez »…mais aussi « « commentez », « exprimez », « écrivez », « imaginez »…etc.

Observons la grammaire de *Palmarès en Poche.*

Tout comme dans *A vrai dire*, observons d’abord la règle



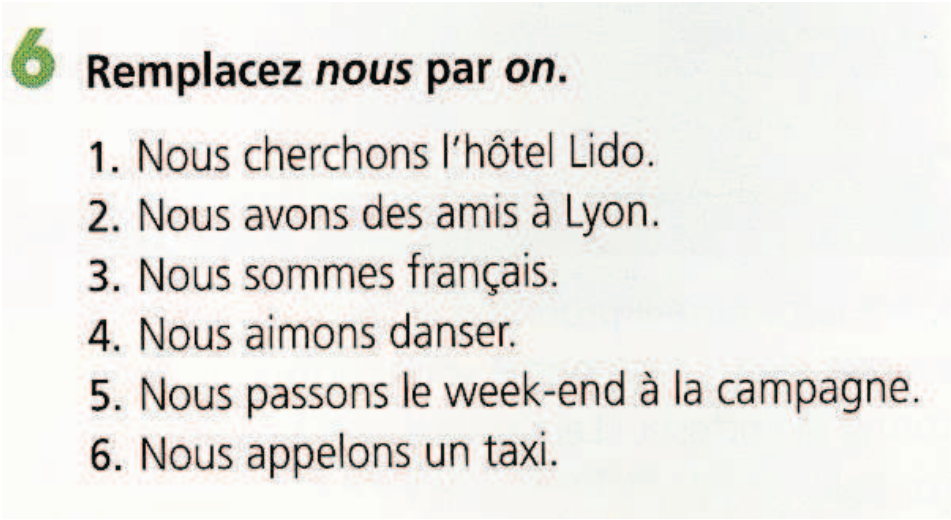
Le pronom *on*

Il pronome *on* ha la funzione di soggetto ed è sempre seguito da un verbo coniugato alla terza persona del singolare.
On corrisponde molto spesso al pronome *nous*.
In alcuni casi può corrispondere a *quelqu'un* (qualcuno), *tout le monde* (tutti), *les gens* (la gente).
In italiano può essere a volte tradotto con il pronome indefinito «si»:

On a rendez-vous demain.
Au Québec, on parle français.

➢ *Le pronom « on » dans A vrai dire*

- La règle est donnée en langue maternelle italienne
- Puis suivent les exercices d’application :



6 Remplacez *nous* par *on*.

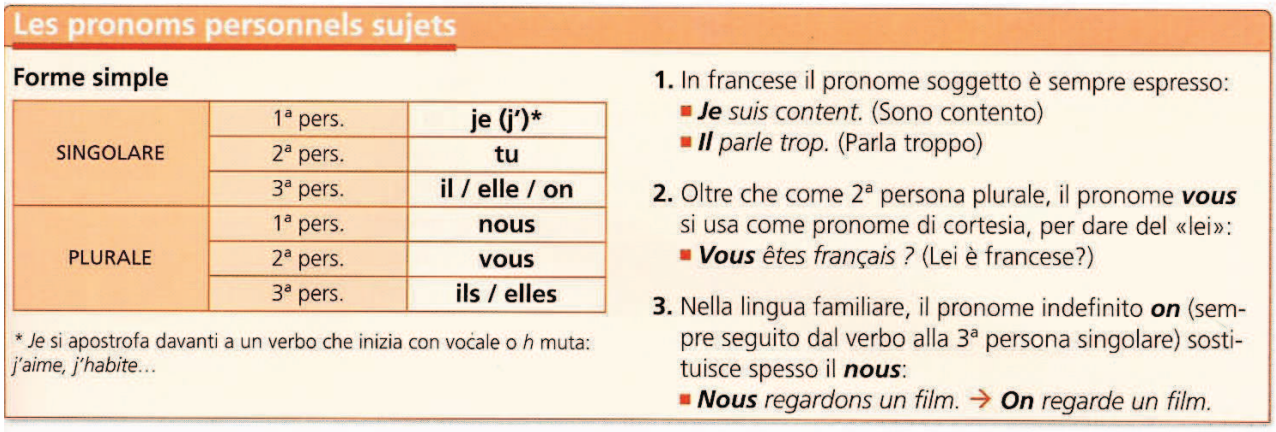
1. Nous cherchons l'hôtel Lido.
2. Nous avons des amis à Lyon.
3. Nous sommes français.
4. Nous aimons danser.
5. Nous passons le week-end à la campagne.
6. Nous appelons un taxi.

Image 112. *Exercice d'application du « on »*

C'est une grammaire déductive c'est à dire qui va des règles aux exemples, explicite soit fondée dans un premier lieu sur l'exposé et l'explication des règles, suivi par les exercices ; et active, puisque ces règles doivent être maîtrisées par l'apprenant. Elle est dite aussi, grammaire de production. Chaque règle est suivie de ses exercices d'application. Il est question souvent d'exercices de rédaction limitée (tel que des textes à trous), d'exercices de correction de phrases comme des exercices structuraux (exercices de transformation ou de substitution), ainsi que d'exercices de reconstruction (structurer une phrase, reconstituer une phrase…).

Nous retrouvons le même procédé chez *Alex et les autres.*

La règle de grammaire est en langue maternelle italienne.



Les pronoms personnels sujets

Forme simple

SINGOLARE	1ª pers.	**je (j')***
	2ª pers.	**tu**
	3ª pers.	**il / elle / on**
PLURALE	1ª pers.	**nous**
	2ª pers.	**vous**
	3ª pers.	**ils / elles**

* *Je* si apostrofa davanti a un verbo che inizia con vocale o *h* muta: *j'aime, j'habite…*

1. In francese il pronome soggetto è sempre espresso:
- ***Je** suis content.* (Sono contento)
- ***Il** parle trop.* (Parla troppo)

2. Oltre che come 2ª persona plurale, il pronome ***vous*** si usa come pronome di cortesia, per dare del «lei»:
- ***Vous** êtes français ?* (Lei è francese?)

3. Nella lingua familiare, il pronome indefinito ***on*** (sempre seguito dal verbo alla 3ª persona singolare) sostituisce spesso il ***nous***:
- ***Nous** regardons un film.* → ***On** regarde un film.*

Image 113. *Règle de grammaire chez Alex et les autres*

Suivie des exercices d'application :

5 Collegate il soggetto al verbo corrispondente.

1 je	a aimez
2 elles	b as
3 nous	c suis
4 tu	d gagne
5 vous	e parlent
6 il	f sommes

6 Riscrivete le frasi sostituendo il soggetto sottolineato con *il*, *elle*, *ils*, *elles*.

Es.: Vincent parle italien. → Il parle italien.

1 Le ministre accepte l'invitation.
2 Louise va à la mer.
3 Luc et Robert travaillent.
4 La police arrive immédiatement.
5 Anne et Brigitte sont avec nous.
6 Le client est content.

Image 114. *Exercices d'application dans Alex et les autres*

Nous sommes de nouveau face à une grammaire déductive c'est-à-dire qui va des règles aux exemples), explicite soit fondée dans un premier lieu sur l'exposé et l'explication des règles, suivi par les exercices ; et active, puisque ces règles doivent être maîtrisées par l'apprenant. Elle est dite aussi grammaire de production. Chaque règle est suivie de ses exercices d'application. Il est question souvent d'exercices de rédaction limitée (tel que des textes à trous), d'exercices de correction de phrases, comme des exercices structuraux (exercices de transformation ou de substitution), ainsi que d'exercices de reconstruction (structurer une phrase, reconstituer une phrase…).

Nous avons observé quatre pages de grammaire *pour A vrai dire*, trois à quatre pour *Palmarès en Poche*, de trois à cinq pages pour *Alex et les autres*. Tous les manuels dédient plus de pages de grammaire que de communication, de phonétique ou autre. La grammaire a donc une place fondamentale dans les classes de « prima » des lycées italiens, objets d'étude de notre recherche sur les manuels scolaires de français non maternel.

Nous avons traité dans un premier temps le manuel *Le nouveau taxi 1* puisque c'est le seul qui donne un « encadré » de grammaire à chaque double page (rappelons que la leçon se déroule sur une double page seulement et non sur une dizaine comme dans les trois autres manuels) ; c'est l'unique manuel qui utilise la langue cible, c'est-à-dire le français. Il est vrai que si les trois autres manuels sont pour un public italophone, *Le Nouveau taxi 1* est pour un public international, ce qui explique privilégié le français. Il aurait été quasiment impossible de faire le manuel dans plusieurs langues. Entre autre, cela aurait été peu constructif car l'enseignement

d'une langue doit passer par cette langue, sans avoir aucune notion de sa propre langue maternelle.

8.2.4. Les activités

Chaque règle de grammaire est suivie de ses exercices d'application. Il est question souvent :

- d'exercices de rédaction limitée tel que des textes à trous ou des tests de closure (exercice 1, 2, 3 unité 1 de *A vrai dire* ; exercice 4 leçon 11 dans *Le nouveau taxi 1* ; exercice 3,4, 2 unité 1 d'*Alex et les autres* ; « sons et signes » exercice 2 étapes 10 de *Palmarès en poche*)
- d'exercices de correction de phrases comme des exercices structuraux comme par exemple, des exercices de transformation ou de substitution (exercice de grammaire 7 unité 4 de *A vrai dire* ; exercice de grammaire 3 leçon 10 dans *Le nouveau taxi 1* ; exercices 3, 4, 2 unité 2 de *Alex et les autres* ; exercice de grammaire 3 étape 3 de *Palmarès en Poche*)
- ainsi que d'exercices de reconstruction tels que structurer une phrase ou bien reconstituer une phrase(exercice de grammaire 11 unité 6 de *A vrai dire* ; exercice de grammaire 4 leçon 34 dans *Le nouveau taxi 1* ; exercice de grammaire 16 unité 2 de *Alex et les autres* ; mise en route exercice 3 de l'étape 7 de *Palmarès en Poche*).

Il s'agit aussi de questionnaires comme :

- le questionnaire à choix multiple (QCM) (exercice 2, unité 3 *de A vrai dire* ; exercice leçon 14 dans *Le nouveau taxi 1* ; atelier de lexique exercice 4 unité7 de *Alex et les autres* ; « mots et communication » à l'étape 8 de *Palmarès en poche* exercice 1)
- les Vrai/faux (exercice n°1 « comprendre DELF » unité 1, exercice 1 leçon 23 dans *Le nouveau taxi 1* ; « vers le DELF compétence » exercice 1 de *Alex et les autres*, « la boite à question » dans la partie « société » de l'étape 8 de *Palmarès en Poche*)

– des questions orientées ou guidées (exercice 2 unité 26 dans *Le nouveau taxi 1* ; « atelier de communication » exercice 5 unité 9 de *Alex et les autres* ; exercice 2 de performance de l'étape 5 de *Palmarès en Poche*)

Le choix des exercices est assez vaste. Cependant, ce sont des exercices simples et à la portée des étudiants de « prima ».

Les aspects de la langue, traités par les manuels de prima sont, la grammaire en tête, la conjugaison, la phonétique-prononciation, le vocabulaire puis, un peu de lecture et quelques techniques d'orale et d'écriture.

8.2.5. Démarche pour saisir le sens

Les manuels que nous analysons, se placent tous préalablement dans une démarche où il n'y a pas de traduction. C'est dans seulement quelques rubriques, qu'il est possible de trouver un peu de traduction : la rubrique « société » ; de *Palmarès en poche* (p.131), « magazine de lecture » d'*Alex et les autres* (p.75)). Dans certains manuels, un petit dictionnaire permet de retrouver certains mots en langue maternelle comme « mon dico » en p.241 de *Palmarès en Poche* ou le « lexique » en p.136 de *A vrai dire* ou bien le « lexique multilingue » du *Nouveau Taxi1*.

Pour accéder à la compréhension, l'induction au sens se fait par le biais d'images, de photos ou encore des dessins. On en vient ici aux fonctions de l'iconographie selon Bertholetti et Dahlet (1984, p.58). Les fonctions que nous retrouvons, dans les manuels de français langue non maternelle pour les classes de « prima » sont donc :

- La fonction sémantique : l'icône se présente comme un sujet, qui expose des éléments de vocabulaire et qui aide à la compréhension du sens. (*Le Nouveau Taxi1*, exercice 5 p.37, *Palmarès en Poche* p.64, *Alex et les autres* p.13 et *A vrai dire* p. 18)
- La fonction situationnalisante : l'icône se présente comme une structure communicationnelle, elle illustre les dialogues que nous avons dans notre corpus . Qui choisit les photographies (*Alex et les autres* et le *Nouveau Taxi1*) et qui choisit les dessins (*A vrai dire* et *Palmarès en Poche*) ? C'est pourquoi le lieu où est prise la photo dans *Alex et les autres* représente le lieu du

dialogue mis en scène. C'est comme si l'auteur voulait reproduire le dialogue en un « flash ».

- La fonction ethnographique et culturelle : cette icône permet la discussion, elle illustre des traits culturels (*Le Nouveau Taxi1* p30/31, *A vrai dire* p.74/75, *Palmarès en Poche* p. 106/107 et *Alex et les autres* p.70/71).

– La fonction décorative : qui, comme son nom l'indique, sert de décor pour séduire son public (*le Nouveau Taxi1* p.65, *A vrai dire* p.108-113, *Alex et les autres* p.81 et *Palmarès en Poche* p.85).

Nous soulignons par ailleurs que la fonction auxiliaire de l'image, c'est-à-dire l'illustration des règles de grammaire est totalement absente des manuels que nous analysons.

8.2.6. Bilan de la microstructure des manuels de « prima »

Il est clair qu'à la suite de ces données, les aspects traités en langue cible (dans notre cas le français langue maternelle pour les étudiants de la première année du lycée) sont la grammaire-conjugaison, le vocabulaire, la phonétique-intonation, la lecture et quelques techniques d'écriture (par exemple comment écrire un e-mail). Nous remarquons qu'il y a une forte prévalence pour la grammaire (qui compte nous l'avons vu au moins quatre page par unité) et pour le vocabulaire. La dimension culturelle se limite à une double page à la fin d'un parcours (*Alex et les autres*), d'une unité (*A vrai dire*), après deux ou trois étapes (*Palmarès en Poche*). Seul *Le nouveau Taxi* propose « arrêt sur » la culture et civilisation française toutes les quatre pages.

Au niveau des compétences linguistiques, nous avions vu que dans les objectifs des manuels étaient proposés l'habilitation des quatre compétences (compréhension orale et écrite et production orale et écrite). Notre analyse nous permet de confirmer la présence de ces quatre compétences.

Les manuels suivent une progression à la fois structurante (axée sur la matière avec un coin grammaire ou vocabulaire), et ouverte (fixée à partir des textes, des dialogues). L'organisation cognitive des savoirs s'effectue selon un catalogue préétabli d'actes de paroles.

La méthode prévalente des manuels est communicative mais aussi fonctionnelle et thématique.

8.3. L'idéologie et la culture au sein des manuels

Comme nous l'avons précisé au tout début de cette deuxième partie, les grilles d'analyse des manuels scolaire de FLE que nous avons choisies comme base, ne prennent pas en compte l'aspect culturel des manuels scolaires de français langue non maternelle que nous sommes en train d'étudier. Cependant, nous considérons qu'il est impossible de parler d'une langue sans parler de sa culture. Nous nous sommes aidés de lectures telles que *Les bases de l'anthropologie culturelle*[200] (Herskovits M-J. : 1967), *Education et communication interculturelle* (Porcher L., et Abdellah-Pretceille M. : 2005), *L'enseignement de la civilisation*[201] (Pocher L-M. : 1994), *La Nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne : cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques* (Puren : 2010), afin d'élaborer un essai sur la culture dans les manuels de français langue non maternelle des classes de « prima » des lycées italien. Notre résultat est semblable à ce que l'on a pu déduire de ces manuels de « prima », c'est-à-dire que le contenu culturel est tenu à part, non totalement intégré à la leçon, ce qui crée au sein de notre travail une sorte de traitement differentialisé et non une continuité.

« Le parallélisme établi entre l'aspect idiomatique linguistique et l'aspect culturel de la langue pose le problème de l'existence d'une science unifiée de la culture qui soit didactisable, c'est-à-dire spécifique de la discipline singulière dénommée didactique des langues ». Notre thèse, portant sur la didactique de la langue française , nous autorise à mettre ces deux notions en relation.

« Il s'agit, pour ce faire, de prendre en compte le plus grand nombre possible de références culturelles sans lesquelles la production langagière ne fait pas sens. A la

---

200 Herskovits M-J. (1967), Les bases de l'anthropologie culturelle, pp.8, François Maspero Editeur. Version électronique (http://classiques.uqac.ca/classiques/Herskovits_melville/bases_anthropo/bases_anthropo_culturelle.html)

201 Porcher L-M. L'enseignement de la civilisation, In: Revue française de pédagogie. Volume 108, 1994. pp. 5-12.

culture savante (livresque), la didactique va donc opposer la culture anthropologique (les pratique culturelles), celle qui règle toutes les façons de vivre et de se construire et qui constitue une partie essentielle de l'identité de chaque individu ». (p.148)
Nous allons tout d'abord examiner le concept de culture.

8.3.1. Le concept de Culture

Le premier élément de définition qui nous semble important est celui du dictionnaire de l'Académie Française :

> « « Culture » : une notion occidentale
> *« Culture » : du latin cultura (du verbe colere, cultiver) ; signifie « le soin apporté aux champs et au bétail » (Cuche); fait de travailler, développer, domestiquer le monde.*
> *XIIIè siècle : « culture » apparaît dans la langue française : état mais aussi action, travail.*
> *XVIè siècle : sens figuré de développement d'une faculté : travail que l'homme fait aussi sur lui-même (éducation : un homme « cultivé » « inculte ».*
> *XVIIIè siècle : sens moderne de culture d'un objet déterminé :*
> *« culture des arts », « des sciences », « des lettres » »*
> (Dictionnaire de l'Académie française, 718).

Le mot « culture » s'introduit peu à peu dans le vocabulaire de la langue française. Son sens évolue par ailleurs avec le temps. Nous retiendrons les deux dernières de définitions de l'Académie Française, l'aspect éducatif et la culture d'un objet. Mais sont-ils réellement suffisants ?
« *L'homme vit dans plusieurs dimensions. Il se meut dans l'espace, où le milieu naturel exerce une influence constante sur lui. Il existe dans le temps, qui lui donne un passé historique et le sentiment de l'avenir. Il poursuit ses activités au sein d'une société dont il fait partie et il s'identifie avec les autres membres de son groupe pour coopérer avec eux à son maintien et à sa continuité.*

A cet égard, l'homme n'est pas unique. Tous les animaux tiennent compte de l'espace et du temps. Beaucoup d'entre eux forment des sociétés où la nécessité de s'adapter aux autres membres constitue un facteur toujours présent dans leur vie. Ce qui distingue des autres l'homme, cet animal social qui nous occupe, c'est la culture. Cette tendance à développer des cultures cimente en un ensemble unifié toutes les forces qui agissent sur l'homme, intégrant en faveur de l'individu son milieu naturel, le passé historique de son groupe et ses relations sociales. La culture assemble tous ces facteurs et ainsi apporte à l'homme le moyen de s'adapter aux complexités du monde[202]».

La culture est pour ainsi dire propre à l'homme et le différencie de l'animal.

Taylor, quant à lui, définit la culture comme: « *that complex whole which includes knowledge, belief, art, moral, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society* [203]» (p.1)

La culture est déterminée par le *« développement de certaines facultés de l'esprit par des exercices intellectuels appropriés* [204]». C'est-à-dire que la culture est un « *ensemble des connaissances acquises qui permettent de développer le sens critique, le gout, le jugement* [205]».

C'est aussi *« un ensembles des aspects intellectuels propres à une civilisation, à une nation*[206] ».

La Culture est pour ainsi dire « *un concept qui peut concerner aussi bien un ensemble social (ou même une société) qu'une personne individuelle* »[207].

La culture est au sens didactique « *un ensemble de formes acquises de comportements, dans les sociétés humaines*[208] » , c'est en d'autres mots ce que Pocher et Pretceille appellent « capital culturel » : « *Mon capital culturel, c'est*

---

202 Herskovits M-J. (1967), Les bases de l'anthropologie culturelle, pp.8, François Maspero Editeur. Version électronique (http://classiques.uqac.ca/classiques/Herskovits_melville/bases_anthropo/bases_anthropo_culturelle.html)

203 Un tout complexe qui inclut les connaissances, les croyances, l'art, la morale, les lois, les coutumes et toutes autres dispositions et habitudes acquises par l'homme en tant que membre d'une société

204 Robert P. (2009), Le nouveau petit robert de la langue française 2009, pp.601. Le Robert.

205 Idem

206 Idem

207 Cuq J-P. (2003), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, pp.63. CLE-international.

208 Robert P. (2009), Le nouveau petit robert de la langue française 2009, pp.601. Le Robert

l'ensemble des connaissances et des savoir-faire dont je dispose, ceux qui défissent, à un moment donné, mon identité culturelle singulière [209]».

Cependant, c'est la définition sociolinguistique de Bourdieu qui se rapproche le plus de notre conception de la culture. Selon lui, « *C'est (…) la capacité de faire des différences, c'est-à-dire de ne pas confondre, de ne pas amalgamer, de ne pas mélanger, de distinguer, donc* ». Elle a été reprise par les didacticiens M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher dans *Education et communication interculturelle*), qui s'appuient sur l'exemple de la littérature : on ne peut pas confondre Balzac et Stendhal, ou la *Cousine Bette* avec *Eugénie Grandet*. Il en va de même en matière de culture : les différentes cultures et formes de culture se différencient.

Le manuel est « un puissant vecteur d'idéologie et de culture », d'un système de valeurs qui participe au processus identitaire et à la formation d'une société. Ceci nous rapporte à la fonction idéologique et culturelle du manuel:

> *« C'est, (…), la fonction la plus ancienne et sans nul doute la plus importante dans la perspective de la construction de l'identité d'une nation. Le manuel s'affirme comme un agent constitutif de la nation elle-même, comme un des principaux vecteurs de la langue, de la culture et des valeurs des classes dirigeantes. Cette dernière fonction qui vise à acculturer les jeunes générations - ou à les endoctriner – peut s'exercer de façon explicite ou encore, non moins efficacement, de manière implicite, par une lente et subtile imprégnation.* [210]»

Notre prochain objectif est d'exposer « *ce qui constitue l'identité française, ce par quoi, les français sont français, avec leur définition singulière* [211]» dans les manuels

---

209 Porcher L., et Abdellah-Pretceille M. (2005), Education et communication interculturelle, pp.29.PUF.

210 Idem.

211 Porcher L., et Abdellah-Pretceille M. (2005), Education et communication interculturelle, pp.3.PUF.

de prima que nous analysons et qui font partie de notre sujet sur l'analyse des manuels de français non maternelle dans les lycées italiens. Pour cela nous allons aussi faire appel à la fonction documentaire du manuel selon Choppin :

> *« Le manuel fournit un ensemble de documents, textuels ou iconiques, dont l'observation et la confrontation visent à former l'esprit critique de l'élève et à développer son autonomie. Cette fonction est apparue très récemment dans les manuels, et seulement dans les environnements pédagogiques qui privilégient l'initiative personnelle de l'enfant, c'est-à-dire essentiellement, pour faire court, dans les régimes démocratiques : son développement est à mettre également en relation avec celui des technologies nouvelles de l'information et de la communication.* [212]*»*

Cette citation nous incite ici à l'analyse textuelle et iconographique, ce que nous permet de déchiffrer et comprendre ce que les auteurs des manuels veulent mettre en avant.

8.3.2. La culture dans les manuels de « prima »

Quels thèmes ? Quelles cultures ? Quels personnages ? Quelles images de la France et des français apparaissent dans ces manuels ?

On découvre des aspects culturels de la France au sein des rubriques de civilisation :

Nous avons pu voir dans la partie consacrée à la mésostructure des manuels de « prima » qu'il existe au sein des manuels de français langue non maternelle des coins de civilisation (magasine de civilisation dans *Alex et les autres* ; Arrêt sur…

[212] Idem

dans *Le nouveau taxi1* ; Société dans *Palmarès en Poche* et Civilisation dans *A vrai dire).* Quels sont les thèmes culturels communs ?

Pour répondre à cette question, nous allons faire la liste de ces thèmes en fonction de leur occurrences dans les manuels que nous analysons :

9. Fêtes/ jours fériés…

   Les quatre manuels que nous analysons présentent cet aspect culturel (*Palmarès en Poche* p.106/107 ; *Alex et les autres* p.73 ; *A vrai dire* p.42/43 et le *Nouveau Taxi 1* p.62/63). On y retrouve les jours fériés (fêtes religieuses comme Pâques, l'Ascension ou Noël ; fêtes civiles comme le 14 juillet…).

   Certains manuels ajoutent la Fête de la musique (*le nouveau taxi 1* et *Palmarès en Poche*) alors que d'autres traitent du domaine cinématographique avec la Fête du cinéma (*Palmarès en poche*). *Le Nouveau Taxi* dédie même quelques pages à la Saint valentin.

   C'est aussi l'occasion de souligner certaines particularités comme le carnaval de Nice (*Palmarès en Poche*), la Chandeleur avec ses crêpes (*Palmarès en Poche* et le *Nouveau Taxi1*) ou encore la galette des rois (*Palmarès en Poche*).

   Ce thème est présent dans chaque manuel mais le choix des auteurs se porte sur des fêtes différentes.

10. Le système scolaire français

    A l'exclusion du *Nouveau Taxi1*, tous les autres manuel de « prima », évoquent le système scolaire français. (*Palmarès en Poche* p.82/83 ; *Alex et les autres* p.150/151 et *A vrai dire* p.26/27).

    Un tableau synthétique récapitule les différents niveaux d'études, l'âge que l'apprenant a dans un niveau déterminé et le nombre d'année que dure un niveau. Par exemple voici celui de *A Vrai Dire* :

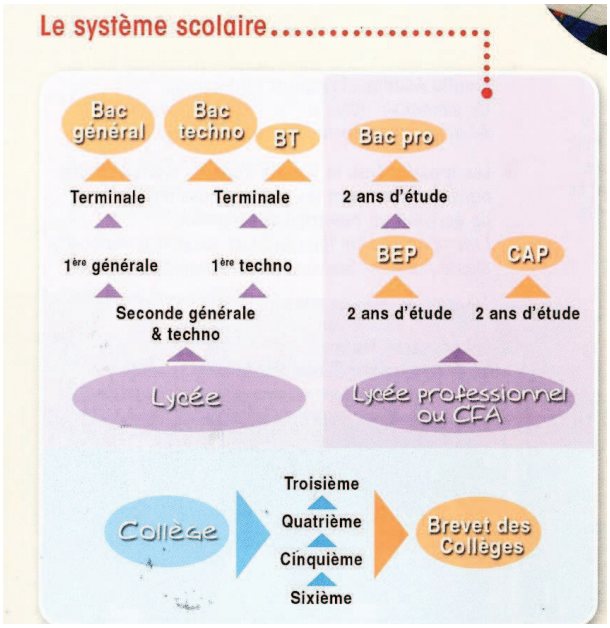


Image 115. *Schéma du système scolaire français dans A vrai dire*

Et voici celui d'*Alex et les autres* :

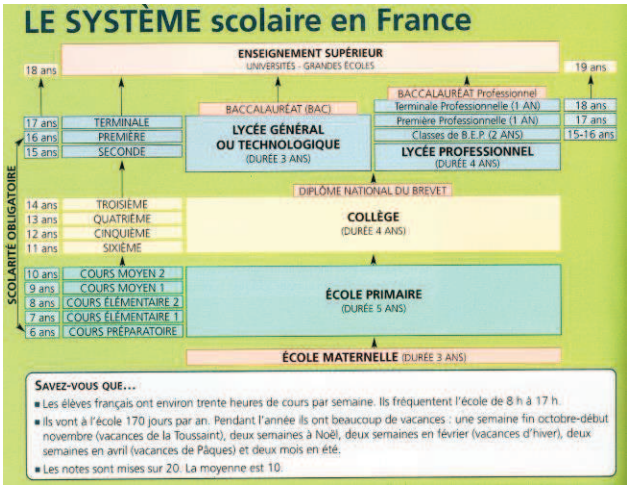


Image 116. *Schéma explicatif du système scolaire français dans Alex et les autres*

Au premier abord, le tableau d'*A vrai dire* est plus simple, plus clair et plus moderne.

Certains manuels insèrent l'emploi du temps des étudiants français (Palmarès en poche) en précisant le nombre d'heures d'études par semaine (Alex et les autres). Cet argument est traité dans « les rythmes de vie » qui introduisait les jours fériés dans *A vrai dire* , ceci afin de mettre en évidence le côté quotidien de l'emploi du temps . On remarque que les manuels ayant cet emploi du temps sont d'édition italiennes. Ceci permet aux enseignants italiens de faire

le lien entre la France et l' Italie en soulignant que les français ont plus d'heures de cours que les italiens (qui sortent du lycée vers une heure en général, à part pour ceux qui doivent récupérer des points dans certaines matières car le système italien prévoit « la terza area » qui propose des heures supplémentaires d'approfondissement ou de révision dans les matières dans lesquelles les apprenants ont des difficultés.

11. Le cinéma

Comme nous avons pu le voir dans notre partie de mésostructure des manuels de « prima », à part *A vrai dire*, les autres manuels traitent de culture cinématographique. (*Palmarès en Poche* p.50/51 ; *Alex et les autres* p.152/153 et *le nouveau Taxi 1* p.30/31). Sans reprendre ce que nous avons déjà dit, nous allo,s essayer de voir ce qui les différencie. Les éditeurs italiens (Lang édition et Il capitello) mettent en avant les films « cultes » qui ont fait la une des médias et qui ont recueilli un grand nombre d'entrées. *Bienvenue chez les Ch'tis* est présent dans les manuels d'édition italienne, mais il est absent de l'édition française (l*e Nouveau Taxi1*). Ce film a eu un énorme succès en Italie au point que les italiens ont fait une parodie : *Giù al Nord* (2008). Cette parodie ayant fonctionné, ils ont créés par la suite *Benvenuto al Sud* (2010).

Si nous reprenons l'image que nous pris dans notre partie de la mésostucture, on note qu'*Alex et les autres* propose quelques lignes sur les films « cultes » en France de 2001 à 2008. (*Le fabuleux destin d'Amélie Poulain* ; *Tanguy* ; *Deux frères* ; *Les choristes* et *Bienvenue chez les Ch'tis*).

Palmarès en Poche décide de traiter la culture cinématographique à travers d'acteurs célèbres comme Dany Boon (*Bienvenue chez les Ch'tis*), Mimie Mathy (téléfilms et spectacle comme one-woman-shows) et Gad Elmaleh (au cinéma et dans son one-man-show).

Seul *Le nouveau Taxi* dédie une double page à un seul film : *La Môme*. C'est un film doublement culturel du fait qu'il a eu une forte exposition médiatique, mais aussi parce que ce film retrace la vie d'une chanteuse française connue dans le monde entier : Edith Piaf.

12. Le sport

Dans le coin civilisation, ce thème est présent uniquement dans deux manuels, *Palmarès en Poche* (p.50 et p.128/129) et *le Nouveau Taxi 1*(p.40 et p.52/53). Ceci ne signifie pas qu'il est totalement absent dans les autres manuels. On le retrouvera en effet à travers d'autres arguments que nous verrons par la suite.

Le nouveau Taxi 1 dédie une double page à la championne de France, d'Europe et du Monde de natation : Laure Manadou. C'est l'élément le plus récent (2008) par rapport à la date de parution du manuel (qui nous le rappelons et de 2009). C'est un peu restreindre le sport à la natation et à Laure Manadou. Cependant un autre personnage célèbre apparait au cours de la présentation de la ville Marseille : Zinedine Zidane. Pour autant, il n'y a aucun mot à son sujet, aucun mot sur le sport. Sa photo est présente uniquement pour indiquer que Marseille est la ville de Zidane.

Palmarès en Poche est un peu plus complet et diversifié dans la culture sportive. Il met en avant le tennis avec Roland Garros (stade où se déroulent les championnats de tennis), le Tour de France, quelques sportifs français célèbres (Chabal S. pour le rugby, Ribery F. pour le foot, Aaron C. pour l'athlétisme, Longo J. pour le cyclisme). La natation y est absente, étant donné qu'il est impossible de traiter tous les sports dans une double page. *Palmarès en Poche* a déjà fait l'effort de parler de différents sports et de différents sportifs de haut niveau.

13. <u>Les animaux</u>

De même que pour la culture sportive, seul deux manuels traite la culture animalesque. (*A vrai dire* p.90/91 et *Alex et les autres* p.72). Les deux éditeurs mentionnent le fait que les français aiment les animaux et que nombreux d'entre eux possèdent des animaux domestiques. Les auteurs de *A vrai dire* disent que *« la France compte environ soixante millions d'habitants…et presque autant d'animaux de compagnie* », l'auteur semble exagérer par rapport à l'auteur de *Alex et les autres* qui énonce que « 52% des français possèdent au moins un chat, un chien, un oiseau ou un poisson ».

14. Paris

Paris étant la capitale de la France, il est difficile pour les manuels de français de faire l'impasse sur cette ville. (*Alex et les autres* p.70/71 ; *A vrai dire* p.74/75). *Le Nouveau Taxi1* lui dédie un reportage vidéo sur son DVD-Rom.

A vrai dire considère l'aspect artistique, monumental, touristique de Paris en faisant le tour des monuments « clés » comme la Tour Eiffel, le Louvre…ou encore l'arc de Triomphe. Paris est synonyme de ses monuments.

Alex et les autres propose un peu d'histoire de la ville, de démographie et quelques nouveautés comme Paris plage ou vélib' (contraction de vélo et liberté. La Mairie de Paris a mis en place un système de vélo en libre-service).

Le CD-Rom du *Nouveau Taxi* évoque l'aspect politique avec l'Assemblée Nationale, l'aspect juridique avec la Conciergerie, et l'aspect militaire avec l'Hôtel des invalides.

15. Les autres villes de France

De par l'histoire du dialogue fabriqué qui se déroule à Aix en Provence, il a semblé important à l'auteur de *A vrai dire* de faire une double page pour faire découvrir la vile d'Aix-en-Provence.

Image 117. *Double page consacrée à Aix en Provence dans A Vrai dire*

A la différence de Paris où l'auteur n'a traité que des monuments, pour Aix-en-Provence, l'auteur met l'accent sur les aspects artistiques et culinaires. On ne peut parler d'Aix-en-Provence sans évoquer l'artiste-peintre Cézanne (qui nait à Aix en 1839) puisque l'on peut encore aujourd'hui visiter son atelier (l'atelier des Lauvres). Impossible aussi de faire l'impasse sur les fameux calissons qui sont la spécialité de la ville.

L'auteur d'*Alex et les autres*, qui est italien, a choisi de donner un bref aperçu de quelques endroits de la France qui lui ont semblé significatifs : les Dolmens et les Menhirs de Carnac, le Mont Saint-Michel, les châteaux de la Loire, mais aussi Versailles qui sont les endroits les plus connus des italiens.

Quant au *nouveau taxi 1*, il présente sur son CD-Rom deux régions touristiques et sportives : l'Aveyron et le Languedoc-Roussillon.

En dehors de ces points communs, et à part *Palmarès en Poche* qui ne propose pas d'autres thèmes culturels dans sa partie civilisation, les manuels possèdent des thèmes supplémentaires :

16. <u>La France et son système politico-administratif…</u>

Alex et les autres aborde, dans une première rubrique (p.68/69) la forme hexagonale de la France, ses villes les plus importantes, ses régions administratives, ses fleuves et ses montagnes ainsi que sa démographie.

On trouve aussi cette double page :

Image 118. *Double page d'Alex et les autres*

Dans une deuxième rubrique (p.148/149), il en vient aux DROM (Départements et Régions d'Outre-Mer) et aux COM (Collectivités d'Outre-Mer) et offre un coup d'œil sur certains d'entre eux comme la Réunion ou la Guyane.

Ce dernier argument est traité aussi par *Le nouveau Taxi1* dans le CD-ROM qui offre une description de la Réunion.

A vrai dire publie des cartes de la France physique et administrative (p.128/129).

Ces mêmes cartes sont visibles aussi dans *Palmarès en Poche* (p.132/133). S'ajoute une carte avec quelques lignes sur les DROM-COM (p.134).

17. <u>La France et ses symboles</u>

Dans cette catégorie culturelle, *Alex et les autres* met en avant l'hymne national (la Marseillaise), la devise nationale (liberté, égalité, fraternité et les symboles comme le drapeau et la Marianne. (p.69)

Le nouveau Taxi 1, nous renseigne sur des éléments typiques tels que la 2CV, le croissant, la mode, la baguette, le fromage, le TGV, le tour de France, le champagne, le coq et la Marianne.

Si on considère l'étape 0 de *Palmarès en poche* comme un point de civilisation, on y retrouve la mode et le tour de France.

18. <u>Travail/métiers</u>

L'unique manuel qui propose aux apprenants un aspect sur le travail au niveau civilisation est le manuel d'édition française : *le nouveau Taxi1* (p.72/73). Il s'arrête sur la recherche d'un emploi avec l'ANPE (Agence Nationale pour l'Emploi qui entre autre se nomme aujourd'hui pôle emploi) et sur la réussite d'un entretien.

Sur son CD-ROM, des chiffres clés précisent la situation de la population active et des chômeurs. Puis, l'accent est mis à nouveau sur l'ANPE.

19. <u>Urbanisation/maison/environnement…</u>

A vrai dire se distingue des autres manuels par son onglet « Vivre en ville ou la campagne » (p.58/59). Outre les explications concernant les cités, les HLM (Habitations à Loyer Modéré) et les lotissements, il montre des maisons traditionnelles telles que la chaumière ou bien la maison à colombages.

20. Francophonie

Les auteurs du *Nouveau Taxi1*, se sont hasardés de manière assez originale à porter un regard sur la francophonie à travers la lecture d'e-mail des personnes de pays francophones différents (Suisse, Québec, Belgique, Sénégal…)

Une carte identifiants les différents pays ou régions où la langue française est parlée est visible à la page 143 du *Nouveau Taxi 1.*

Une carte semblable suivie de quelques lignes d'explications est présente à la page 135 de *Palmarès en Poche* et sans explication à la page 127 d'*A vrai dire*.

La francophonie se réduit à une simple carte avec peu ou sans explication. Ceci nous parait minime pour un sujet qu'il nous semblerait intéressant de développer. Il est cependant déjà appréciable d'entrevoir le concept.

8.3.3. La culture dans les images

Ces mêmes thèmes sont visibles à travers les images ou les photos présentes dans les manuels. Il nous semble inutile de les répéter. Nous allons cependant donner quelques exemples illustratifs comme les cartes postales de la page 28 de *Palmarès en Poche* qui reprennent les autres villes de la France avec une photo de Marseille et de son port, d'Arcachon et de ses plages ainsi que Paris avec la Seine et la Tour Eiffel. Dans *Alex et les autres*, l'aspect maison/urbanisation est présent avec une photo d'une maison à étage (p.92) et des plans des maisons (p.93). Le thème de la France et de son système politico-administratif avec les DROM-COM est repris par la photo et la carte de la Martinique dans *le Nouveau Taxi1* (p.38/39). Et dans *A vrai dire* les métiers sont expliqués à l'aide de photos (p.14). Nous venons de citer seulement quelques exemples, puisque comme nous l'avons vu les thèmes sont au nombre de 12 et les photo/image sont donc fort nombreuses dans les manuels.

De nouveaux thèmes apparaissent avec les photos :

1. Les personnages célèbres

Dans cette catégorie, nous classons les personnages français, les personnages italiens et les personnages d'une autre nationalité.

Dans *Alex et les autres*, nous observons 8 personnages italiens (les comiques et acteurs Aldo, Giacomo et Giovanni p.22 ; Carla Bruni p.22 ; Roberto Benigni p.23 et p.46 ; Monica Belluci ; l'actrice Sabrina Ferilli p.46 et l'auteur de guides astronomiques Carlo Petrini p.125).

Nous n'y voyons que deux personnalités françaises, la chanteuse Mylène Farmer p.42 et le judoka David Douillet p.54.

Cette recherche exclut les photos des parties « civilisation » et « dialogues ».

On constate qu'il y a plus de personnages italiens que français. Il y a presque autant de personnages d'autres nationalités qu'italiens. Parmi les personnages étrangers, il faut nommer Madonna (p.42), que nous avons rencontré dans plusieurs manuels, comme Palmarès en Poche (p.39). Ceci surement parce que Madonna, née en Amérique est d'origine Italienne et représente la fierté de l'Italie : c'est le symbole de l'italien qui réussit à être célèbre.

Toujours dans *Palmarès en Poche,* on retrouve Benigni (p.39), acteur connu dans le monde entier grâce au film *La vie est belle*. Il n'y a qu'un personnage italien, qu'un personnage d'une autre nationalité et un seul personnage français : le comédien, écrivain humoriste et animateur Stéphane Guillon (p.116). Il y a donc une égalité. C'est pour l'auteur un moyen de rester neutre dans le domaine des personnalités.

Un autre manuel qui reste neutre sur les personnages célèbres est *A vrai dire* qui ne fait allusion à aucune personnalité.

Le manuel d'édition française, en dehors des parties civilisation (Arrêt sur…) parle de deux personnages français : l'acteur Jean Dujardin (p.79) de la série télévisée (1999) *Un gars, une fille* et le chanteur, et poète Grand corps malade (p.89).

On souligne ici la prédominance de personnages italiens dans les manuels italiens qui démontre une forme de fierté nationale de la part des auteurs italiens.

2. La cuisine française/l'alimentation

Nous retrouvons tout d'abord un symbole de la cuisine française présents dans tous les manuels : la baguette (p.11/108 et 110 dans *Alex et les autres*, p.57/95 et 104 dans *le Nouveau Taxi 1*, p.85 dans *Palmarès en Poche* et unité 0 dans *A vrai dire*).

Ensuite la cuisine française se réduit à la quiche Lorraine (p.124 de *Alex et les autres* ; p.105 de *Palmarès en Poche*), au Saint Honoré (p.123 de *Alex et les autres*) et à la nouvelle cuisine (p.125 de *Alex et les autres* ; p.104 de *Palmarès en Poche*).

Palmarès en Poche essaie de diversifier l'image qu'il donne de la culture culinaire française en donnant des exemples de plats régionaux à la page 104 (la fondue savoyarde, les crêpes bretonnes, le cassoulet toulousain et la choucroute alsacienne).

Une culture étrangère est présente dans *Palmarès en Poche* (p.104) avec le coucous, le tajine ou les kebabs et dans *A vrai dire* avec le tajine (p.105).

3. La mode et les vêtements

Dans le manuel *A vrai dire*, il y a 16 photos concernant la mode (image du dialogue fabriqué inclus). Le manuel dédie toute l'unité 5 à ce thème.

Une seul et une image représente la mode dans *Palmarès en Poche*, l'image du dialogue fabriqué p.84.

Par contre 42 photos y sont consacrées dans *Alex et les autres* (p.78, 83 et 84)

Dans le *Nouveau Taxi1*, nous avons vu 4 images (p.24-25/26-27/28-29 et 58).

Toutes les photos ou images sont liées aux dialogues.

Nous voulons mettre en relief, le stéréotype de la femme qui s'habille en jupe et en robe alors que l'homme porte des pantalons dans *Alex et les autres* (p.84)

4. La musique

Palmarès montre que la musique est un thème commun aux jeunes adolescents. Au sein de l'image qui accompagne le dialogue de la page 30 les deux jeunes filles (Sarah et Delphine écoutent de la musique. En effet un poste de radio est posé sur lit d'où sort des notes de musique).

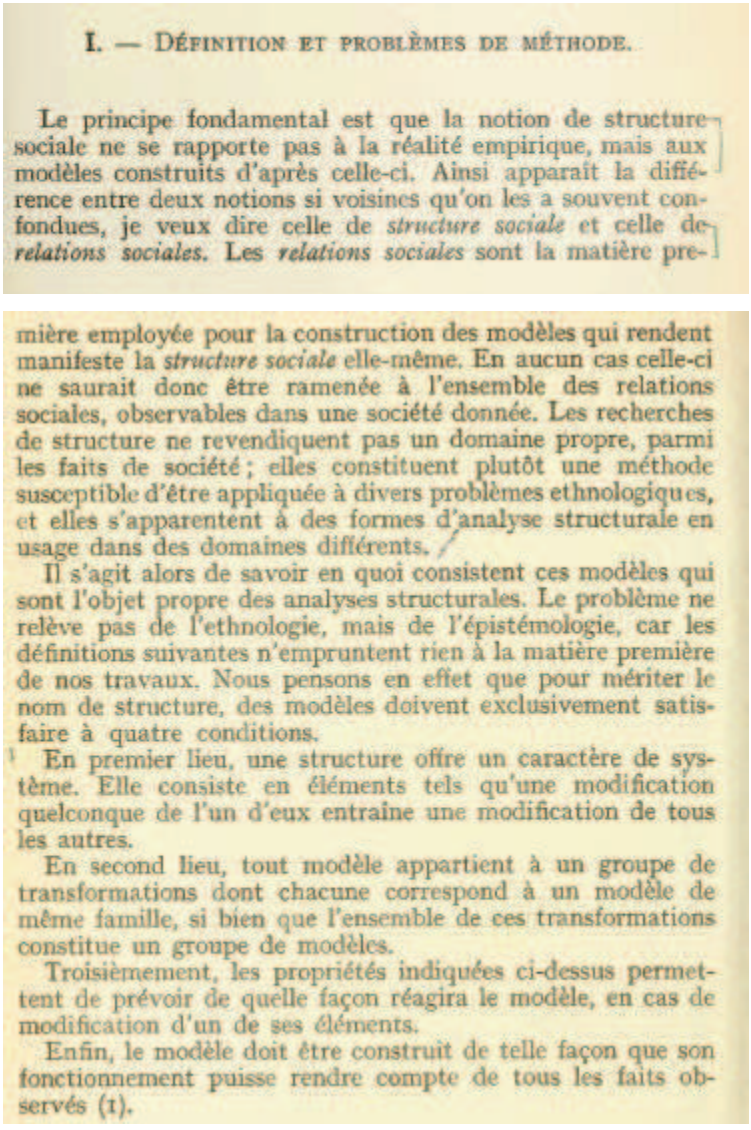
La musique se réduit à Madonna et Mylène Farmer dans *Alex et les autres* (p.42) et à Grand corps malade dans *le Nouveau Taxi 1* (p88/89).

Dans *A vrai dire,* la musique est abordée le biais de concerts et d'instruments musicaux (p.83)

Nous pouvons aussi mentionner la fête de la musique que traitent certains auteurs dans la partie civilisation.

8.3.4. Dans les dialogues fabriqués

Partons de Levi-Strauss qui affirme l'importance des relations sociales :



I. — DÉFINITION ET PROBLÈMES DE MÉTHODE.

Le principe fondamental est que la notion de structure sociale ne se rapporte pas à la réalité empirique, mais aux modèles construits d'après celle-ci. Ainsi apparaît la différence entre deux notions si voisines qu'on les a souvent confondues, je veux dire celle de *structure sociale* et celle de *relations sociales*. Les *relations sociales* sont la matière première employée pour la construction des modèles qui rendent manifeste la *structure sociale* elle-même. En aucun cas celle-ci ne saurait donc être ramenée à l'ensemble des relations sociales, observables dans une société donnée. Les recherches de structure ne revendiquent pas un domaine propre, parmi les faits de société ; elles constituent plutôt une méthode susceptible d'être appliquée à divers problèmes ethnologiques, et elles s'apparentent à des formes d'analyse structurale en usage dans des domaines différents.

Il s'agit alors de savoir en quoi consistent ces modèles qui sont l'objet propre des analyses structurales. Le problème ne relève pas de l'ethnologie, mais de l'épistémologie, car les définitions suivantes n'empruntent rien à la matière première de nos travaux. Nous pensons en effet que pour mériter le nom de structure, des modèles doivent exclusivement satisfaire à quatre conditions.

En premier lieu, une structure offre un caractère de système. Elle consiste en éléments tels qu'une modification quelconque de l'un d'eux entraîne une modification de tous les autres.

En second lieu, tout modèle appartient à un groupe de transformations dont chacune correspond à un modèle de même famille, si bien que l'ensemble de ces transformations constitue un groupe de modèles.

Troisièmement, les propriétés indiquées ci-dessus permettent de prévoir de quelle façon réagira le modèle, en cas de modification d'un de ses éléments.

Enfin, le modèle doit être construit de telle façon que son fonctionnement puisse rendre compte de tous les faits observés (1).

Image 119. *Source : Levi-Strauss (1958), Anthropologie structurale, pp.305-306, Plon.*

Ceci explique pourquoi les manuels scolaires de français langue non maternelle mettent en scène dans les dialogues simulés, différents types de relations sociales :
Au centre du système social se trouve l'adolescent avec ses centres d'intérêts tel que le sport (dans *Alex et les autres*, Alex s'inscrit au foyer socio-sportif du lycée p.32), le théâtre (Sarah de *Palmarès en Poche* aime le théâtre p.19), la musique (Delphine écoute de la musique p.30), la mode (au moins un dialogue est dédié aux soldes dans *A vrai dire* p.76 et *Palmarès en Poche* p.84), ou à comment s'habiller avant une sortie (*Alex et les autres* p.78)), les voyages (Stella va quatre jours à Paris p.60) et les sorties (au bar dans *Alex et les autres* p.33). Ces centres d'intérêts sont partagés au sein d'une relation amicale. Chaque auteur a choisi un loisir différent.
Certains jeunes sont pris dans une relation amoureuse (Alex et Noémie ou Eric et Claire dans *Alex et les autres* ; Delphine et Nil dans *Palmarès en Poche*) où tout semble bien fonctionner. Lorsqu'une personne se lâche c'est parce qu'un nouvel amour voit le jour entre les personnages (C'est le cas de Claire qui laissa tomber son copain pour se mettre avec Eric dans Alex et les autres).
La seule complication que l'on peut noter est la jalousie de Noémie lorsqu'elle trouve un billet dans la poche d'Alex qui indique un rendez-vous avec Claire (p.90). Ici aussi tout s'arrange puisque Alex organisait uniquement une fête surprise pour sa copine avec l'aide de Claire (p.105/105).
Certains manuels ont choisi de mettre en avant la relation professeur/élève (p 12 d'*A vrai dire*). Le professeur fait l'appel méthodiquement au début de chaque heure mais note la présence d'une nouvelle élève. Il lui souhaite donc la bienvenue. C'est une façon d'instaurer un bon rapport entre la nouvelle élève et le professeur, mais aussi avec les autres élèves.
D'autres préfèrent donner un aperçu de la relation parents/enfants. Relation qui peut-être par ailleurs conflictuelle, lorsque l'enfant demande l'autorisation de sortir (p.118 de *Palmarès en Poche*) ou encore harmonieuse et amicale (p.118 Noémie raconte sa fête surprise à ses parents, et Stella semble avoir un bon rapport avec sa mère, elles choisissent l'appartement ensemble en se consultant l'une et l'autre p.44).

Ce système relationnel se complique un peu avec la présence d'un étudiant étranger ou des DROM-COM-POM[213] (Alex qui est italien dans *Alex et les autres*, Stella qui est martiniquaise dans *A vrai dire* et Nil qui est norvégien dans *Palmarès en Poche*) qui doit s'intégrer en France. La difficulté d'intégration semble minime. Dans *Alex et les autres*, Alex doit changer ses habitudes du dimanche en se levant plus tôt pour effectuer une sortie. Alex ne semble pas enthousiaste à l'idée de changer ses habitudes (p.56/57), cependant il se laisse convaincre par Sabine et participe à la sortie (p.78/79).

En revanche, dans *A vrai dire*, l'intégration est un peu plus difficile puisque Stella doit s'intégrer dans sa nouvelle école avec des nouveaux amis (p.12), sa mère se prépare pour un stage professionnel de spécialisation (p.28), et ensemble, elles cherchent un nouvel appartement (p.44). Toutefois les difficultés sont surmontables.

Les auteurs nous dressent le tableau d'une société française harmonieuse, sans grand conflit apparent. On y voit juste quelques conflits amoureux avec des amours qui s'achèvent et d'autres qui naissent ou bien quelques conflits avec les parents sur les autorisations de sortie. Rien de plus normal et représentatif de la vie adolescente.

La famille française souche est une famille nucléaire qui se compose du père, de la mère et des enfants. Ce n'est que dans *A vrai dire* que l'on note la présence d'une famille monoparentale (Stella et sa mère). En réalité il s'agit d'une fausse famille monoparentale puisque le père et le frère de Stella sont restés en Martinique. Cette famille de souche française représente l'identité nationale. (hormis dans *A vrai dire*, les personnages sont des hommes et femmes blancs, minces de taille moyenne avec le plus souvent les cheveux châtains) et, *Alex et les autres* propose une famille élargie avec la présence de la cousine (Noémie) et de ses parents (M. et Mme Lepic) ainsi que *Palmarès en Poche* (si on observe la présentation des personnages on y remarque la présence de la cousine de Delphine, Constance). Elle n'est pas présente dans le volume 1 du manuel. On suppose alors une suite, un volume 2 où apparait cette cousine, ainsi que les amis de Delphine)

Dans *Palmarès en Poche* Sara semble d'origine maghrebine. Elle s'appelle Sara Aouita. Elle a les cheveux frisés et châtains foncé à la différence de Delphine qui les

[213] DROM Département et Région d'Outre-Mer, COM Collectivités d'Outre-Mer, POM Pays d'Outre-Mer

a lisses. On note aussi un élève de couleur, Aliou Boubacar(p.19). L'auteur souligne une société française ou règnent des différences culturelles sans aucun conflit.
Dans *A vrai dire,* la famille française provient de la Martinique. L'auteur du manuel a choisi de pas parler d'étudiants étrangers qui viennent en France avec un programme scolaire. Il a préféré mettre en scène des français créoles et des français métropolitains. Stella et sa mère sont de couleur et les français métropolitains (le professeur, l'employé …) sont, en général, blancs. L'auteur donne l'image de la paix entre les différentes cultures présentes sur le territoire français métropolitain. En effet, sur la photo de classe de la page 12, un autre élève est de couleur (à l'avant dernier banc). C'est une homogénéité où règne la paix.
Cette harmonie culturelle se retrouve dans la section européenne dans laquelle Alex se trouve (Alex et les autres), ses amis sont d'origines différentes (Leila est Tunisienne, et Claire est irlandaise, voir photo p.33)
Il n'y a pas de fils conducteur qui relie les dialogues entre eux, pas d'histoire comme dans les manuels d'édition italienne, dans *Le nouveau Taxi*. Ce dernier laisse néanmoins entendre une égalité des sexes. En effet, aux pages 50/51, les tâches ménagères, les courses sont faites par l'homme pendant que sa femme (ou compagne) fait du sport. De même, aux pages 56/57 un couple prépare ensemble des crêpes pour leur soirée entre amis. Ici aussi nous retrouvons l'image d'un couple composé d'un homme et d'une femme pour la représentation d'une famille française.

8.3.5. Bilan de la culture dans les manuels de prima

Les manuels de « prima » des lycées italiens mettent en scène une culture quotidienne, dite aussi culture anthropologique, qui retrace la vie, les habitudes (vestimentaires, alimentaires…) et la quotidienneté (sports, loisirs, sorties) des adolescents.
Les quatre manuels montrent la culture nationale de la France (symboles, système administratif…), certains d'entre offrent aussi un aperçu de la « culture régionale »[214] (cuisine régionale dans *Palmarès en Poche* ou visite d'une région sur le CD-Rom du

[214] Porcher L., et Abdellah-Pretceille M. (2005), *Education et communication interculturelle*, PUF, p18..

Nouveau Taxi 1). D'autre, mettent en avant les « cultures étrangères[215] » (au niveau culinaire dans Palmarès en Poche par exemple).

On souligne aussi la présence de ce que Porcher et Abdallah-Pretceille appellent la « culture générationnelle [216]» (rapports parents/enfants ; enseignants/élèves dans A vrai dire) et une « culture de sexe [217]» dans le *Nouveau Taxi 1* avec l'égalité au niveau des tâches ménagères.

Ces « **mélanges culturels** [218]» accentuent une culture au pluriel, des cultures diversifiés. Les auteurs ne parlent pas d'une culture française mais des cultures de la France. Il y a donc un essai de décrire le dynamisme culturel et sa pluralité du pays. Ce qui caractérise « *l'enjeu interculturel (…) : faire en sorte que cette pluralité culturelle ne soit pas celle d'une juxtaposition sans porosité ni interpénétration, fixiste et construite sur des séparations et des enfermements* [219]». Le fait de séparer le coin civilisation de la linguistique semble pourtant montrer le contraire. L'étude de la culture s'effectue à travers les individus et leurs comportements. Certes les images et les dialogues servent de lien entre la langue et la culture, mais ceci n'est pas suffisant.

On note cependant un effort des auteurs au niveau européen de fondre dans le moule de ce que l'Europe attend d'eux. La référence aux niveaux du CECR en est un exemple. Les thèmes traités par les manuels affirment ce sentiment :

« *Outre la famille, l'école et le lieu de travail, les groupes de jeunes et les centres communautaires peuvent être des piliers de la cohésion sociale.* » (p.34) Ces piliers fournis par le Livre Blanc sont présents dans nos manuels en question. Nous sommes donc dans un **contexte de cohésion sociale**. « *La cohésion sociale, telle que définie par le Conseil de l'Europe, désigne la capacité d'une société à garantir le bien-être de tous ses membres, en réduisant les disparités au minimum et en évitant les polarisations. Une société cohésive est une communauté solidaire d'individus libres poursuivant ces objectifs communs par des moyens démocratiques* » (p.10)

De plus , la diversité culturelle des personnages insèrent les manuels dans ce que le Livre Blanc appelle le **dialogue interculturel** :

---

215 Idem
216 Idem, p 16
217 Idem, p 15
218 Idem p 19
219 Idem

« *le dialogue interculturel est un échange de vues ouvert, respectueux et basé sur la compréhension mutuelle, entre des individus et des groupes qui ont des origines et un patrimoine ethnique, culturel, religieux et linguistique différents (…).* » (p.10)
Les manuels de « prima » nous offrent donc un **modèle d'intégration** :

« *l'intégration (intégration sociale, inclusion) désigne un processus à double sens et l'aptitude des individus à vivre ensemble, dans le plein respect de la dignité individuelle, du bien commun, du pluralisme et de la diversité, de la non-violence et de la solidarité, ainsi que leur capacité à participer à la vie sociale, culturelle, économique et politique*».
C'est là un message important que les auteurs cherchent à faire passer aux travers des manuels aux apprenants de français langue non maternelle.
Cette société multilingue et multiculturelle que nous proposent les manuels de « prima » peut être schématisé selon le schéma de Puren :

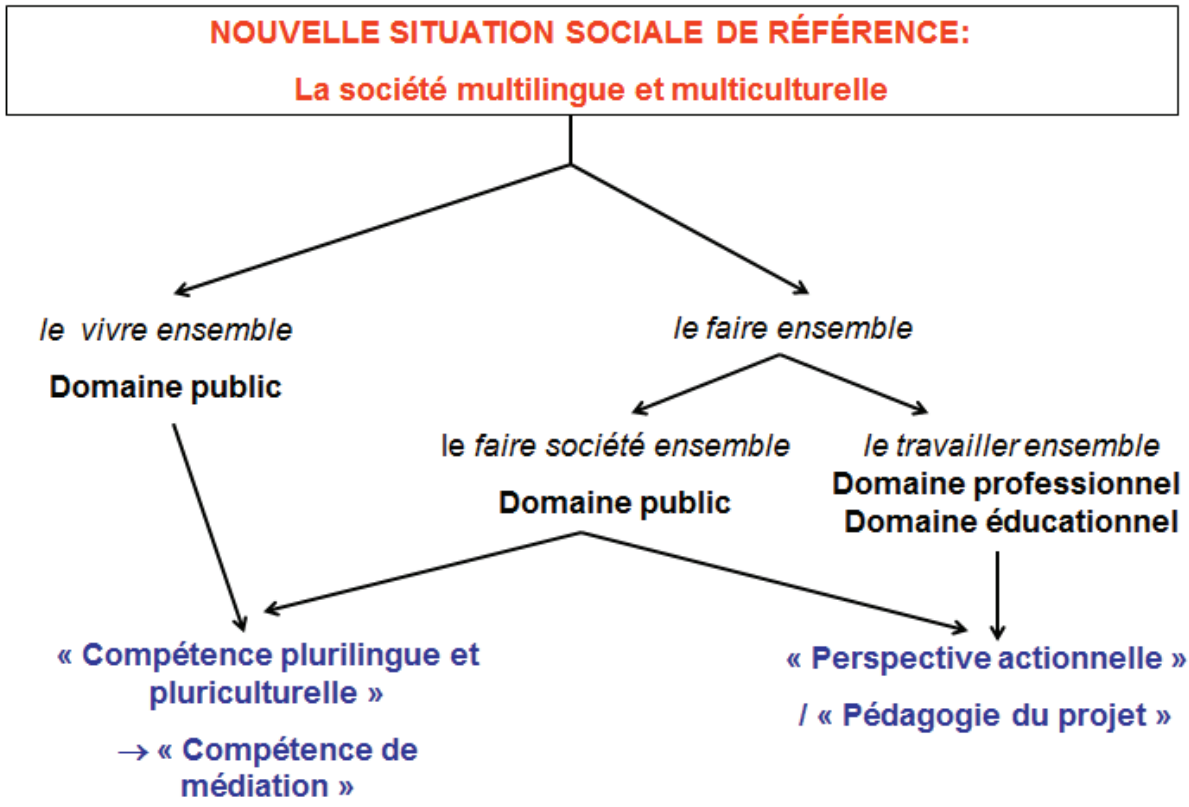


Image 120. *Schéma de Puren de la société multiculturelle*

Le but de l'enseignement-apprentissage de l'interculturalité est non seulement de vivre ensemble mais aussi de savoir-faire une société ensemble et surtout savoir

travailler ensemble puisqu'aujourd'hui, avec l'Europe, les apprenants aurons à faire aux langues dans leur pays ou dans un autre pays en fonction de leur travail. On souligne ainsi l'aspect actionnel et fonctionnel des manuels des classes de « prima ».

Quand est-il pour les manuels de « quinta » ? Avons-nous encore une copie standard de ce que préconise l'Europe ? Nous le verrons à la suite.

9. Neuvième Chapitre

Mésostructure des manuels de « Quinta »

9.1. Mésostructure de *Kaléidoscope*

9.2. Mésostructure d'*Ecritures*

9.3. Mésostructure de *Beaubourg*

9.4. Mésostructure de *Rive Gauche*

9.5. Bilan

Notre recherche, nous le rappellerons ici, a pour objet les manuels scolaires de français langue non maternelle dans les lycées italiens. Nous avons choisi de faire une

comparaison entre deux niveaux, les classes de « prima » et les classe de « quinta ». Nous avons vu les manuels des classes de « prima » dans les chapitres précédents, étudions à présent les manuels des classes de « quinta ». Combien de chapitres et de parties comportent ces manuel de « quinta »? Y-a-t-il des sous-parties ? Comment est organisée une unité et/ou un module ? Nous allons ici analyser la structure interne de ces manuels.

9.1. Mésostructure de *Kaléidoscope*

Observons tout d'abord la structure de *Kaléidoscope*.

9.1.1. Les deux parties du manuel

Kaléidoscope se divise en deux grandes parties :

- La première partie, intitulée « Le XIXème siècle, siècle du mouvement », comprend le module 1, le dossier I, le module 2 et un tableau chronologique des deux siècles.
- La deuxième partie, intitulée « Le XXème siècle, transgressions et engagements », comprend les modules 3 et 4, les dossiers II, III et IV.

Chaque partie s'ouvre avec une page dite de couverture sur laquelle se trouve une œuvre représentant le mouvement du siècle. Voici les deux œuvres en question :

Image 121. *Matisse et Fernand Léger sur la page de couverture de Kaléidoscope*

La première est de Toulouse-Lautrec (1864-1901). elle s'intitule *Napoléon* et elle symbolise la période romantique avec Napoléon sur son cheval.

La deuxième est de Fernand Léger, elle s'intitule *Le Moteur* (1918). Il s'agit d'une œuvre un plus abstraite que la première. Comme son nom l'indique elle représente d'un moteur.

9.1.2. L'esprit du siècle

Avant que lecteur ne commence à lire la première partie, nous remarquerons la présence de la page suivante :

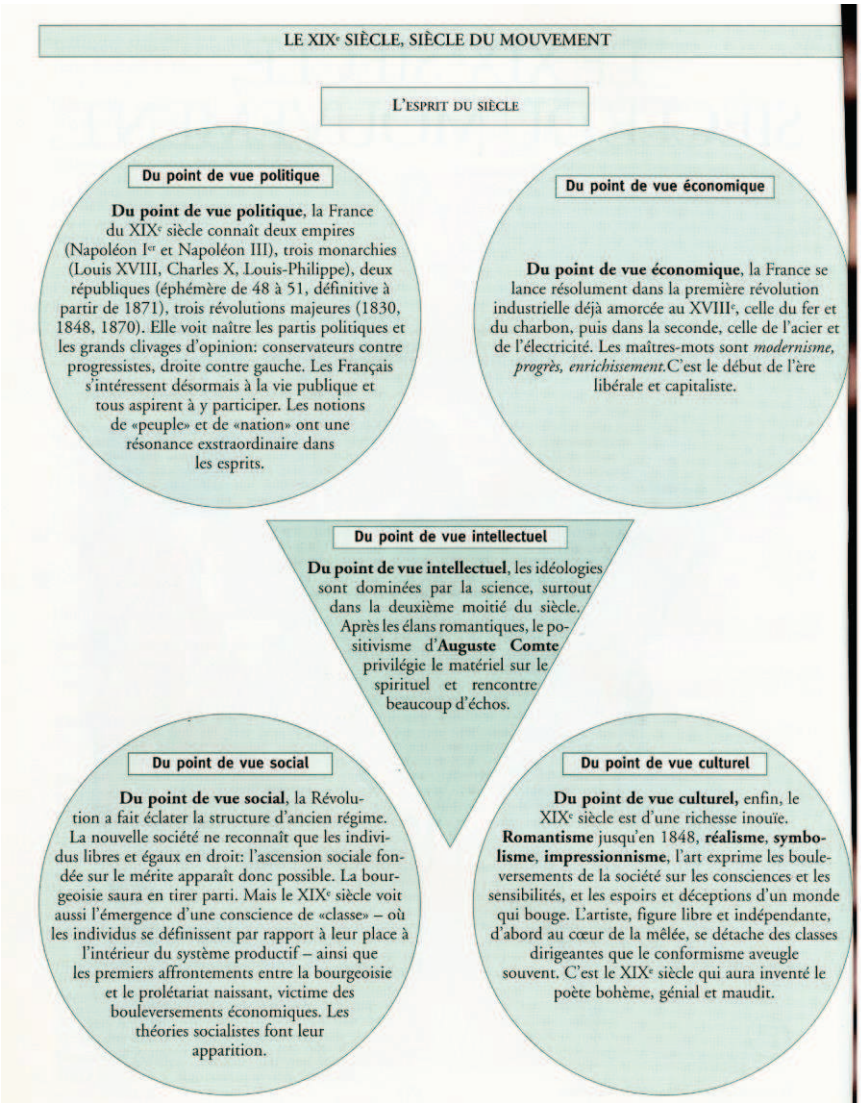


Image 122. *Les différents points de vue de Kaléidoscope*

Comme nous pouvons le constater, cette page offre un aperçu général du siècle qui va être étudié au niveau politique, économique, social, culturel et intellectuel. Il s'agit d'un schéma récapitulatif composé de quatre cercles qui entourent un triangle. Au sein de chaque forme se placent des résumés thématiques des différents contenus que le lecteur pourra rencontrer en feuilletant cette partie du manuel. Ici par exemple, on apprend que ce qui va suivre évoquera le romantisme.

9.1.3. Les modules

Nous avons choisi de considérer le module dans son ensemble. Le manuel comprend quatre modules :

- L'ère romantique
- Entre réalisme et symbolisme
- L'ère des secousses
- L'ère des doutes

Chaque module se divise en sept ou huit unités et quatre dossiers. Voici un exemple de page d'entrée de module.

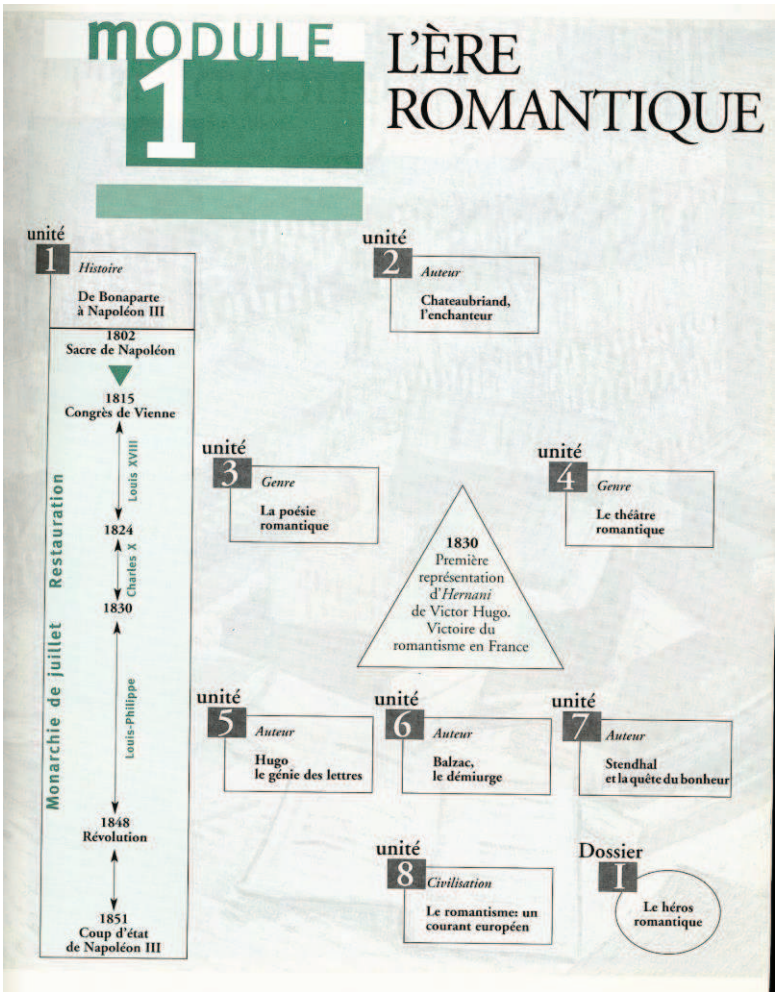


Image 123. *L'introduction du module « Ere romantique » de Kaléidoscope*

A nouveau nous retrouvons le choix de l'usage d'un schéma pour résumer le module. Un long rectangle inclut une frise historique représentant la période d'étude que couvre le module, puis des rectangles de plus petite taille donnent le noms des auteurs ou des genres littéraire traités dans chaque unité. Par exemple, le premier module intitulé « l'ère romantique » se compose de huit unités et d'un dossier (voir l'ovale). L'unité 1 retrace les faits historiques (de Bonaparte à Napoléon III), l'unité 2 traite d'un auteur romantique : Chateaubriand. Et ainsi de suite. On souligne la présence du triangle au centre de la page

indiquant une date avec un date marquante de la période étudiée (1830, première représentation d'Hernani de Victor Hugo, la victoire du romantisme français).
La première page du module se compose donc :

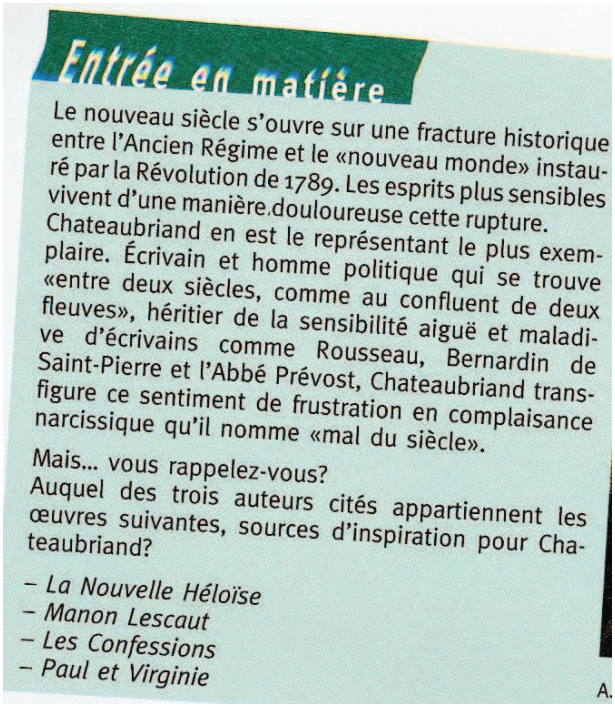
- d'une frise historique
- d'un schéma du module (les titres des différentes unités et des dossiers)

9.1.4. Les unités

Un module comprend, comme nous l'avons vu précédemment, sept à huit unités. Chacune d'entre elles s'attarde sur le contexte historique, l'analyse des auteurs significatifs de la période étudiée, ou bien s'occupe des mouvements littéraires et des courants de pensées ; elle traite aussi les genres littéraires en donnant quelques exemples.
Nous pouvons diviser de la sorte une unité didactique de *Kaléidoscope* :

- L'entrée en matière

Chaque unité s'ouvre avec l'entrée en matière. Voici un exemple :



Entrée en matière

Le nouveau siècle s'ouvre sur une fracture historique entre l'Ancien Régime et le «nouveau monde» instauré par la Révolution de 1789. Les esprits plus sensibles vivent d'une manière douloureuse cette rupture. Chateaubriand en est le représentant le plus exemplaire. Écrivain et homme politique qui se trouve «entre deux siècles, comme au confluent de deux fleuves», héritier de la sensibilité aiguë et maladive d'écrivains comme Rousseau, Bernardin de Saint-Pierre et l'Abbé Prévost, Chateaubriand transfigure ce sentiment de frustration en complaisance narcissique qu'il nomme «mal du siècle».

Mais... vous rappelez-vous?
Auquel des trois auteurs cités appartiennent les œuvres suivantes, sources d'inspiration pour Chateaubriand?

- *La Nouvelle Héloïse*
- *Manon Lescaut*
- *Les Confessions*
- *Paul et Virginie*

A.

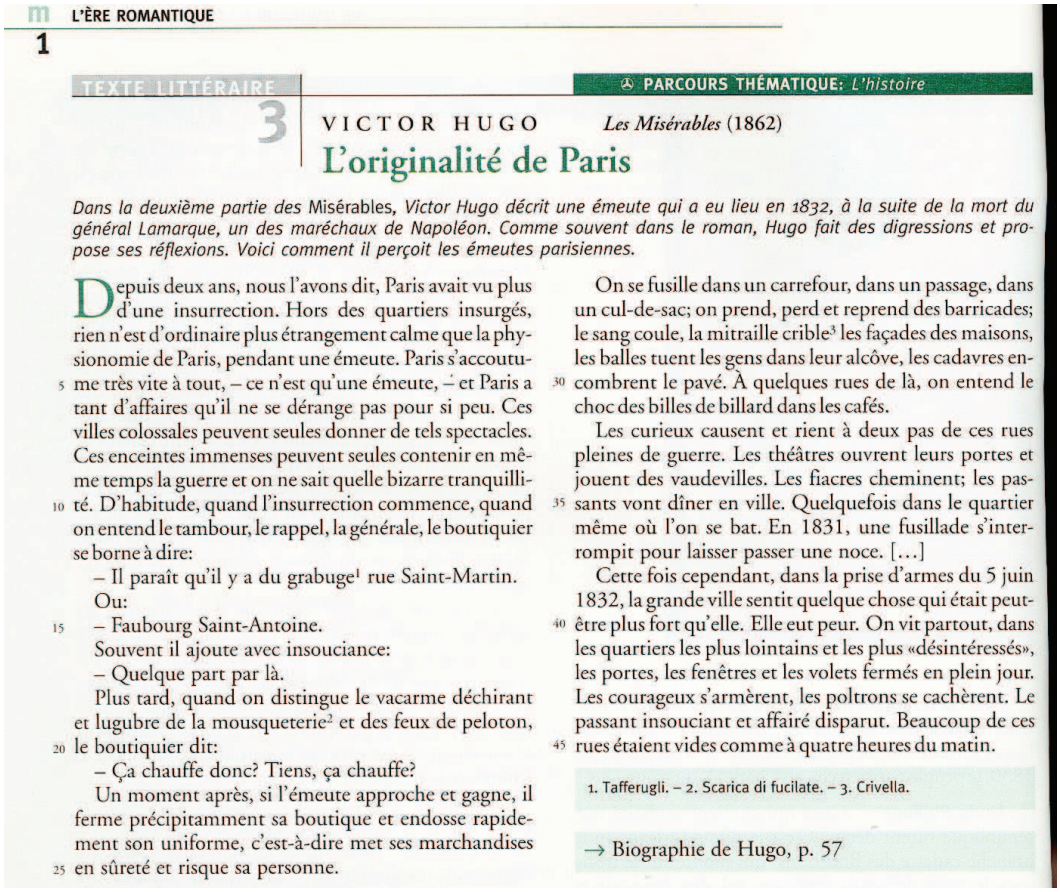
Image 124. *Entrée en matière d'une unité de Kaléidoscope*

Il s'agit d'une petite introduction générale sur le thème ou l'argument qui sera traité dans l'unité.

- Etape

Chaque unité comprend quatre à sept étapes. Chaque étape reprend une période de la vie des auteurs, des personnages historiques (tel Napoléon), des courants littéraires, des mouvements historiques…

- Les extraits littéraires



m L'ÈRE ROMANTIQUE
1

TEXTE LITTÉRAIRE 3 — PARCOURS THÉMATIQUE: *L'histoire*

VICTOR HUGO — *Les Misérables* (1862)

L'originalité de Paris

Dans la deuxième partie des Misérables, *Victor Hugo décrit une émeute qui a eu lieu en 1832, à la suite de la mort du général Lamarque, un des maréchaux de Napoléon. Comme souvent dans le roman, Hugo fait des digressions et propose ses réflexions. Voici comment il perçoit les émeutes parisiennes.*

Depuis deux ans, nous l'avons dit, Paris avait vu plus d'une insurrection. Hors des quartiers insurgés, rien n'est d'ordinaire plus étrangement calme que la physionomie de Paris, pendant une émeute. Paris s'accoutume très vite à tout, – ce n'est qu'une émeute, – et Paris a tant d'affaires qu'il ne se dérange pas pour si peu. Ces villes colossales peuvent seules donner de tels spectacles. Ces enceintes immenses peuvent seules contenir en même temps la guerre et on ne sait quelle bizarre tranquillité. D'habitude, quand l'insurrection commence, quand on entend le tambour, le rappel, la générale, le boutiquier se borne à dire:

– Il paraît qu'il y a du grabuge[1] rue Saint-Martin.

Ou:

– Faubourg Saint-Antoine.

Souvent il ajoute avec insouciance:

– Quelque part par là.

Plus tard, quand on distingue le vacarme déchirant et lugubre de la mousqueterie[2] et des feux de peloton, le boutiquier dit:

– Ça chauffe donc? Tiens, ça chauffe?

Un moment après, si l'émeute approche et gagne, il ferme précipitamment sa boutique et endosse rapidement son uniforme, c'est-à-dire met ses marchandises en sûreté et risque sa personne.

On se fusille dans un carrefour, dans un passage, dans un cul-de-sac; on prend, perd et reprend des barricades; le sang coule, la mitraille crible[3] les façades des maisons, les balles tuent les gens dans leur alcôve, les cadavres encombrent le pavé. À quelques rues de là, on entend le choc des billes de billard dans les cafés.

Les curieux causent et rient à deux pas de ces rues pleines de guerre. Les théâtres ouvrent leurs portes et jouent des vaudevilles. Les fiacres cheminent; les passants vont dîner en ville. Quelquefois dans le quartier même où l'on se bat. En 1831, une fusillade s'interrompit pour laisser passer une noce. […]

Cette fois cependant, dans la prise d'armes du 5 juin 1832, la grande ville sentit quelque chose qui était peut-être plus fort qu'elle. Elle eut peur. On vit partout, dans les quartiers les plus lointains et les plus «désintéressés», les portes, les fenêtres et les volets fermés en plein jour. Les courageux s'armèrent, les poltrons se cachèrent. Le passant insouciant et affairé disparut. Beaucoup de ces rues étaient vides comme à quatre heures du matin.

1. Tafferugli. – 2. Scarica di fucilate. – 3. Crivella.

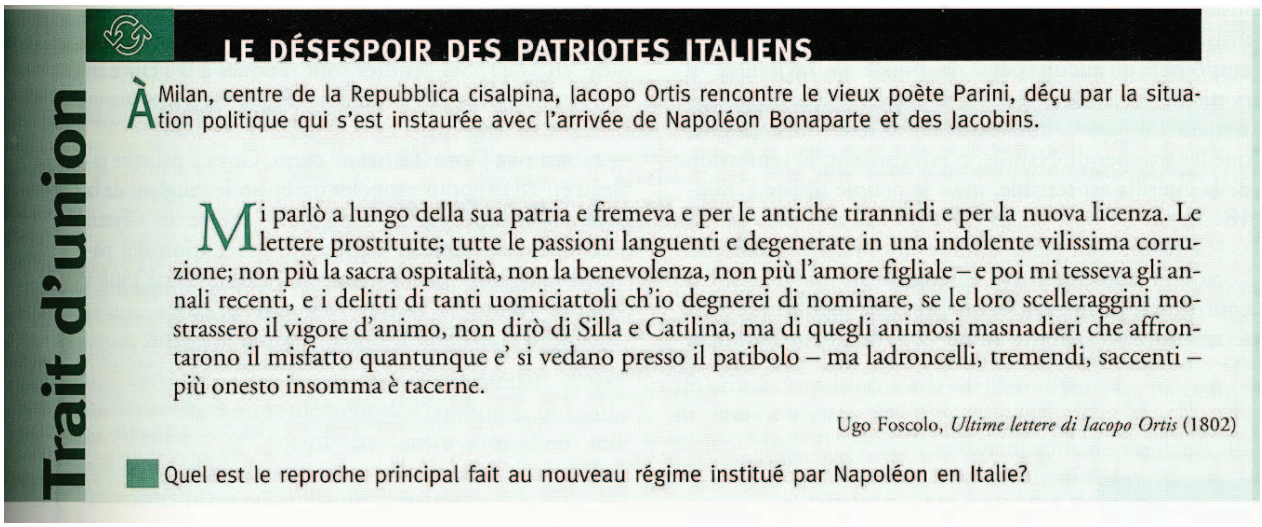
→ Biographie de Hugo, p. 57

Image 125. *Un exemple d'extrait littéraire de Kaléidoscope*

Ce sont des textes significatifs d'auteurs importants de la période historique étudiée. L'extrait en question s'identifie par le nom de l'auteur (Victor Hugo), le titre de l'œuvre (*Les Misérables)*, la date de parution entre parenthèses (1862), du titre donné à l'extrait par les auteurs du manuel (l'originalité de Paris). Ces informations font partie intégrante du contexte. Ces textes sont suivis d'activités, d'analyses et d'informations de type historique et littéraire.

Certaines étapes ont un ou deux extraits de textes littéraires

- Trait d'union



Trait d'union

LE DÉSESPOIR DES PATRIOTES ITALIENS

À Milan, centre de la Repubblica cisalpina, Iacopo Ortis rencontre le vieux poète Parini, déçu par la situation politique qui s'est instaurée avec l'arrivée de Napoléon Bonaparte et des Jacobins.

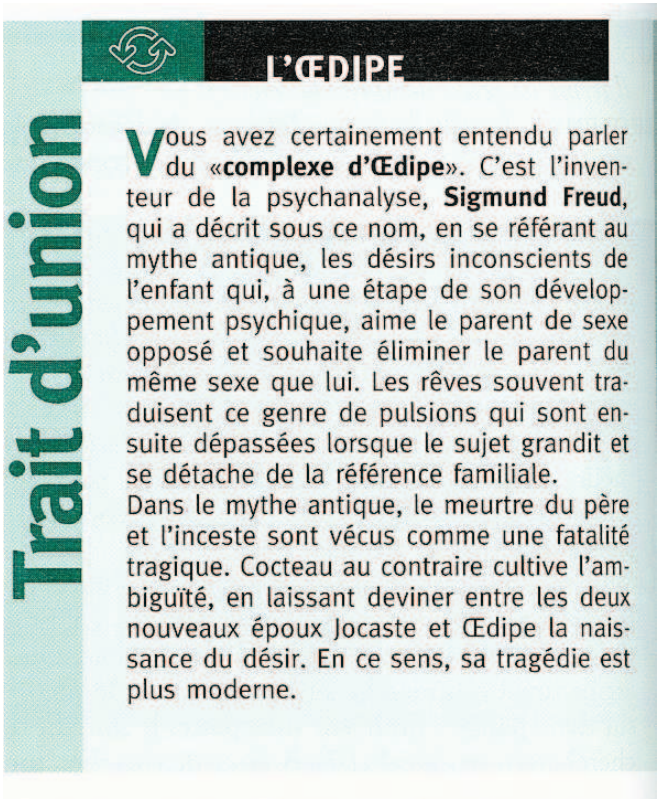
Mi parlò a lungo della sua patria e fremeva e per le antiche tirannidi e per la nuova licenza. Le lettere prostituite; tutte le passioni languenti e degenerate in una indolente vilissima corruzione; non più la sacra ospitalità, non la benevolenza, non più l'amore figliale – e poi mi tesseva gli annali recenti, e i delitti di tanti uomiciattoli ch'io degnerei di nominare, se le loro scelleraggini mostrassero il vigore d'animo, non dirò di Silla e Catilina, ma di quegli animosi masnadieri che affrontarono il misfatto quantunque e' si vedano presso il patibolo – ma ladroncelli, tremendi, saccenti – più onesto insomma è tacerne.

Ugo Foscolo, *Ultime lettere di Iacopo Ortis* (1802)

Quel est le reproche principal fait au nouveau régime institué par Napoléon en Italie?

Image 126. *La vignette « trait d'union » de Kaléidoscope*

Elle sert à créer un lien entre la France et d'autre pays européens mais le plus souvent, elle fait le lien entre la France et l'Italie. Par exemple l'arrivée des jacobins et de Napoléon en Italie, par le biais d'un extrait de Ultime lettere de Ugo Fuscolo.



Trait d'union

L'ŒDIPE

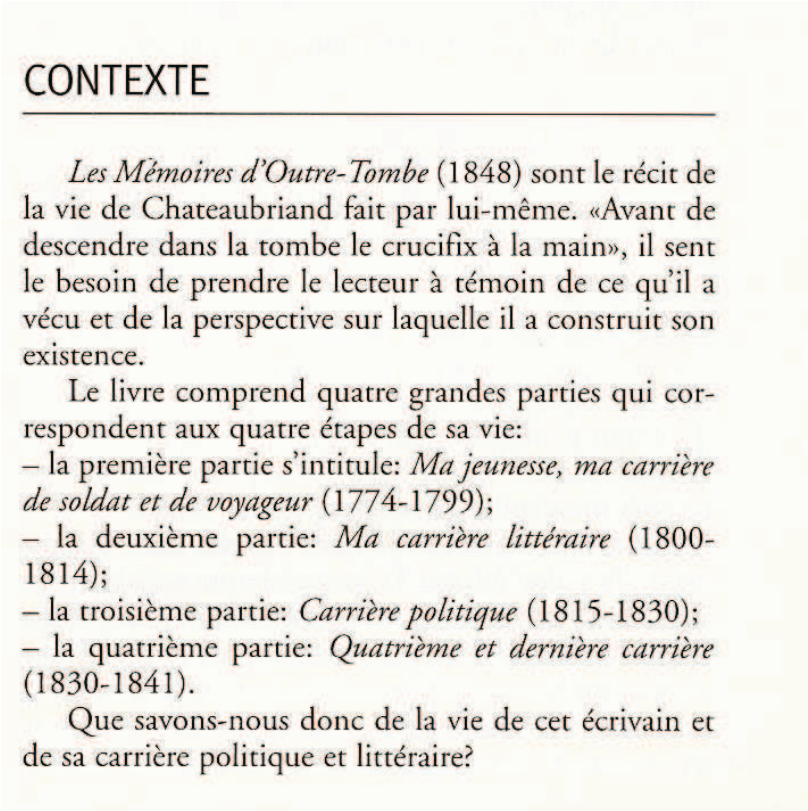
Vous avez certainement entendu parler du «**complexe d'Œdipe**». C'est l'inventeur de la psychanalyse, **Sigmund Freud**, qui a décrit sous ce nom, en se référant au mythe antique, les désirs inconscients de l'enfant qui, à une étape de son développement psychique, aime le parent de sexe opposé et souhaite éliminer le parent du même sexe que lui. Les rêves souvent traduisent ce genre de pulsions qui sont ensuite dépassées lorsque le sujet grandit et se détache de la référence familiale.

Dans le mythe antique, le meurtre du père et l'inceste sont vécus comme une fatalité tragique. Cocteau au contraire cultive l'ambiguïté, en laissant deviner entre les deux nouveaux époux Jocaste et Œdipe la naissance du désir. En ce sens, sa tragédie est plus moderne.

Image 127. *La vignette « complexe d'Œdipe » de Kaléidoscope*

Elle peut éventuellement offrir des éclaircissements sur l'extrait étudié, sur un thème étudié, comme ci-dessus le complexe d'Œdipe qui est une référence internationale.

- <u>Contexte</u>



CONTEXTE

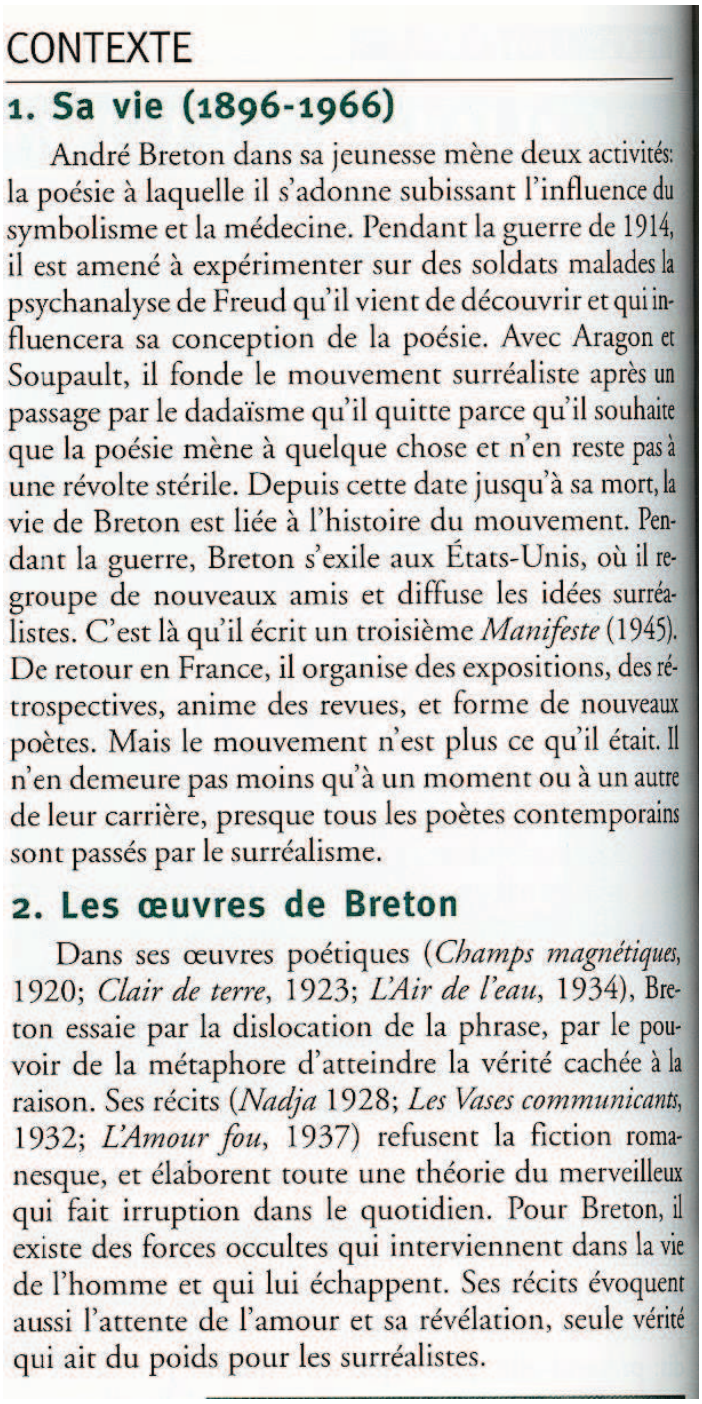
Les Mémoires d'Outre-Tombe (1848) sont le récit de la vie de Chateaubriand fait par lui-même. «Avant de descendre dans la tombe le crucifix à la main», il sent le besoin de prendre le lecteur à témoin de ce qu'il a vécu et de la perspective sur laquelle il a construit son existence.

Le livre comprend quatre grandes parties qui correspondent aux quatre étapes de sa vie:
– la première partie s'intitule: *Ma jeunesse, ma carrière de soldat et de voyageur* (1774-1799);
– la deuxième partie: *Ma carrière littéraire* (1800-1814);
– la troisième partie: *Carrière politique* (1815-1830);
– la quatrième partie: *Quatrième et dernière carrière* (1830-1841).

Que savons-nous donc de la vie de cet écrivain et de sa carrière politique et littéraire?

Image 128. *Eléments de contexte des œuvres de Chateaubriand dans Kaléidoscope*

Il semblerait ici que cette rubrique résume les œuvres des auteurs ou des textes étudiés. Cependant si on observe ce deuxième exemple :



CONTEXTE

1. Sa vie (1896-1966)

André Breton dans sa jeunesse mène deux activités: la poésie à laquelle il s'adonne subissant l'influence du symbolisme et la médecine. Pendant la guerre de 1914, il est amené à expérimenter sur des soldats malades la psychanalyse de Freud qu'il vient de découvrir et qui influencera sa conception de la poésie. Avec Aragon et Soupault, il fonde le mouvement surréaliste après un passage par le dadaïsme qu'il quitte parce qu'il souhaite que la poésie mène à quelque chose et n'en reste pas à une révolte stérile. Depuis cette date jusqu'à sa mort, la vie de Breton est liée à l'histoire du mouvement. Pendant la guerre, Breton s'exile aux États-Unis, où il regroupe de nouveaux amis et diffuse les idées surréalistes. C'est là qu'il écrit un troisième *Manifeste* (1945). De retour en France, il organise des expositions, des rétrospectives, anime des revues, et forme de nouveaux poètes. Mais le mouvement n'est plus ce qu'il était. Il n'en demeure pas moins qu'à un moment ou à un autre de leur carrière, presque tous les poètes contemporains sont passés par le surréalisme.

2. Les œuvres de Breton

Dans ses œuvres poétiques (*Champs magnétiques*, 1920; *Clair de terre*, 1923; *L'Air de l'eau*, 1934), Breton essaie par la dislocation de la phrase, par le pouvoir de la métaphore d'atteindre la vérité cachée à la raison. Ses récits (*Nadja* 1928; *Les Vases communicants*, 1932; *L'Amour fou*, 1937) refusent la fiction romanesque, et élaborent toute une théorie du merveilleux qui fait irruption dans le quotidien. Pour Breton, il existe des forces occultes qui interviennent dans la vie de l'homme et qui lui échappent. Ses récits évoquent aussi l'attente de l'amour et sa révélation, seule vérité qui ait du poids pour les surréalistes.

Image 129. *Vignette contextualisant l'œuvre d'André Breton dans Kaléidoscope*

On note que le contexte porte aussi la vie des auteurs ou bien sur une brève bibliographie de ses œuvres.

CONTEXTE

L'engagement politique de quelques écrivains romantiques

• Pour **Alphonse de Lamartine**, le poète a une mission sociale à accomplir, et il doit mettre son talent littéraire au service des idées philosophiques et morales afin de contribuer à l'édification du peuple. Il écrit donc de la poésie où il livre son message politique et religieux, mais il s'engage aussi dans la vie politique de son temps. Ainsi, d'abord légitimiste, Lamartine poussé par les idées de justice et de fraternité évolue vers la gauche et il est élu député. Il est partisan de la démocratie politique; il exige des avantages sociaux pour les prolétaires, mais il est trop attaché à l'idée de propriété pour devenir socialiste. Il prend néanmoins la tête de la Révolution de 1848. C'est lui qui apparaît au balcon de l'Hôtel de Ville et proclame la République. Mais comme il refuse de devenir seul «ministre exécutif» et qu'il se trouve bientôt dans l'incapacité de contenir l'agitation populaire, il est abandonné de tous.

L'idéal politique de Lamartine est plein de générosité. Le poète est convaincu que le peuple est toujours en marche vers le progrès, dont les révolutions sont les étapes décisives. Sa vision est très marquée par le christianisme: la paix, la fraternité des peuples, le souci des plus pauvres sont des valeurs évangéliques avant d'être des idéaux révolutionnaires.

• Pour **Victor Hugo** le poète est comme un mage, un prophète qui éclaire le peuple, et le conduit à Dieu parce qu'il sait déchiffrer le message du monde inaccessible aux mortels.

Cependant Victor Hugo n'a pas été seulement un poète mais un homme politique. Il a pris position personnellement contre la peine de mort et l'injustice sociale. En 1845, il est nommé Pair de France. En 1848, il est député de Paris. Il soutient la candidature de Louis Napoléon Bonaparte, mais lorsqu'il se rend compte que la France s'achemine vers une dictature, il se rapproche de la gauche. Le 2 décembre, jour du coup d'état qui instaure le Second Empire, Victor Hugo, qui n'a pas réussi à soulever le peuple, doit s'enfuir. Quand il rentre, il devient une figure de proue de la Troisième République, vénéré par la gauche républicaine, et sénateur à vie à partir de 1876.

Image 130. *Vignette concernant Victor Hugo dans Kaléidoscope*

Mais en observant ce dernier exemple, on constate la présence de l'aspect politique qui fait lui aussi partie du contexte.

9.2. Mésostructure d'Ecritures

Nous rappellerons qu'*Ecritures* est le petit frère de *Kaléidoscope*. Il va donc surement reprendre quelques aspects de son ainé. A nous de comprendre quels éléments sont maintenus, lesquels sont éliminés ou encore quels aspects ont été rajoutés et pour quelles raisons.

9.2.1. Les deux parties du manuel

Comme son ainé *Kaléidoscope*, *Ecritures* se divise en deux grandes parties :

La première partie intitulée « Le XIXème siècle, l'esprit du siècle », comprend deux subdivisions chronologiques intitulées : « L'ère romantique » et « Entre réalisme et symbolisme ».

La deuxième partie, intitulée « Le XXème siècle, transgressions et engagements », comprend elle aussi deux subdivisions chronologiques : « L'ère des secousses » et « L'ère des doutes ».

On souligne une division identique à celle de son ainé *Kaléidoscope*.

9.2.2. L'esprit du siècle

Chaque partie s'ouvre avec une double page dite « Esprit du siècle » :

Image 131. *Ouverture sur « L'esprit du siècle » dans Ecritures*

Cette double page offre un aperçu général du siècle étudié au niveau politique, économique, intellectuel, social et culturel. Elle est moins schématique que celle de *Kaléidoscope*, concentrée sur une seule page, mais elle résume tout de même ce que les lecteurs vont pouvoir trouver dans l'unité en fonction des thèmes donnés. Elle est plus attrayante que celle de *Kaléidoscope*, car elle s'accompagne d'images pour illustrer les résumés thématiques.

9.2.3. Les périodes chronologiques

Tout comme pour *Kaléidoscope*, nous avons choisi de considérer la période dans son ensemble. Le manuel *Ecritures* comprend quatre périodes :

- L'ère romantique
- Entre réalisme et symbolisme
- L'ère des secousses
- L'ère des doutes

Nous remarquons que ce sont les mêmes périodes que celles de *Kaléidoscope*.

Chaque période se divise en cinq ou neuf unités et s'ouvre sur une double page qui se compose de la manière suivante :

- des images des auteurs qui vont être étudiés

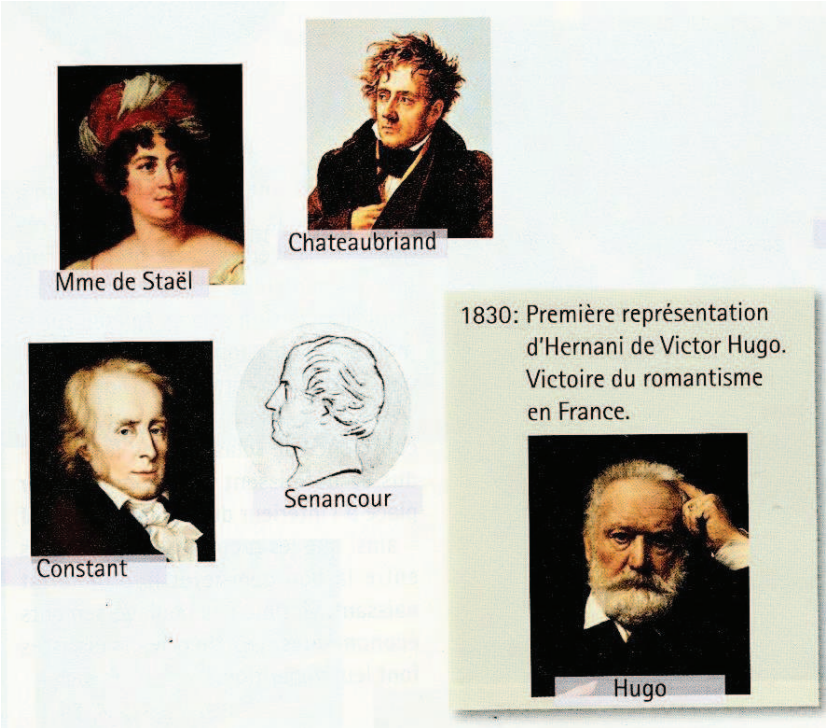


Image 132. *Illustrations d'auteurs dans Ecritures*

- Une frise historique

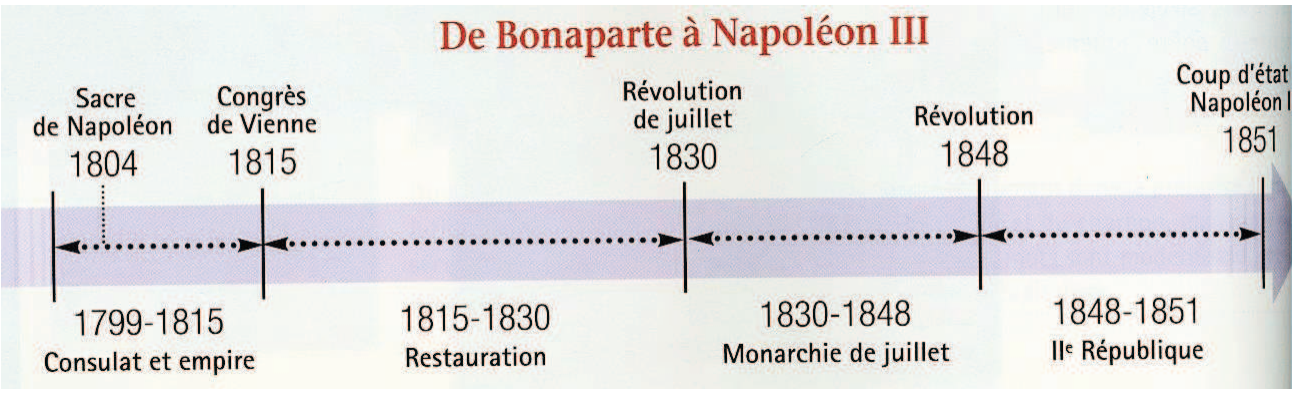


Image 133. *Frise historique d'Ecritures*

- Un tableau chronologique (histoire, littérature en langue française, littératures étrangères, arts et sciences en Europe)

1800-1851

Histoire	Littérature en langue française	Littératures étrangères	Arts et sciences en Europe
1802. Bonaparte, consul à vie **1804.** Sacre de Napoléon **1805.** Défaite de Trafalgar. Victoire d'Austerlitz **1812.** Campagne de Russie **1814.** Abdication de Napoléon. Louis XVIII **1814-1830.** La Restauration **1815.** Les Cent Jours: retour de Napoléon (1er mars). Waterloo (18 juin). Retour de Louis XVIII (juillet). Congrès de Vienne **1821.** Mort de Napoléon (21 mai) **1824.** Mort de Louis XVIII **1824-1830.** Règne de Charles X **1830.** Révolution de juillet **1830-1848.** Règne de Louis Philippe	**1800.** *De la littérature* de Mme de Staël **1801.** *Atala* de Chateaubriand **1802.** *Le Génie du Christianisme* de Chateaubriand **1804.** *René* de Chateaubriand **1810.** *De l'Allemagne* de Mme de Staël **1820.** *Méditations poétiques* de Lamartine **1822.** *Poèmes* de Vigny **1824.** *Odes* de Hugo **1826.** *Poèmes antiques et modernes* de Vigny **1827.** *Préface de Cromwell* de Hugo **1829.** *Les Chouans* de Balzac **1830.** *Hernani* de Hugo. *Le Rouge et le Noir* de Stendhal. *Harmonies poétiques et religieuses* de Lamartine **1831.** *Notre-Dame de Paris* de Hugo **1833.** *Eugénie Grandet* de Balzac **1834.** *Le Père Goriot* de Balzac. *Lorenzaccio* de Musset	**1800.** *Hymnes à la nuit* de Novalis (Allemagne) **1802.** *Le ultime lettere di Jacopo Ortis* (*Dernières lettres de Jacopo Ortis*) de Foscolo **1804.** *Guillaume Tell* de Schiller (Allemagne) **1807.** *I Sepolcri* (*Tombeaux*) de Foscolo **1808.** *Faust* de Goethe (Allemagne) **1812.** *Contes* de Grimm **1812-1822.** *Inni Sacri* (*Hymnes sacrés*) de Manzoni **1820.** *Ivanhoé* de Scott (Angleterre) **1823.** *Lettre à M. Chauvet sur l'unité de temps et de lieu dans la tragédie* et *Sul romanticismo* de Manzoni **1831.** *I Canti* de Leopardi **1835.** *Contes* d'Andersen (Danemark); *Norma* de Bellini **1837.** *Oliver Twist* de Dickens (Angleterre) **1840.** *Histoires extraordinaires* de E.A. Poe (États-Unis) **1842.** *I Promessi Sposi* (*Les Fiancés*) de Manzoni	**1800.** Invention de la pile électrique par Volta **1800-1807.** Œuvres d'Ingres (peintre) **1804.** Beethoven: *Eroïca* **1807.** David (peintre): *Le Sacre* de Napoléon. **1814.** Ingres (peintre): *La Grande Odalisque* **1816.** Niepce: première photographie **1819.** Géricault (peintre): *Le Radeau de la Méduse.* **1822.** Delacroix (peintre): *La Barque de Dante* **1826.** Mendelsohn (musicien): *Le Songe d'une nuit d'été* **1828.** Braille crée son système pour les aveugles **1829.** Rossini: *Guglielmo Tell* **1831.** Delacroix (peintre): *La Liberté guidant le peuple* **1833.** Chopin (musicien): *Trois nocturnes* **1835.** Bellini: *La Norma*

Image 134. *Tableau historique d'Ecritures*

Cette double page reprend la page d'entrée des modules de *Kaléidoscope*. Elle est moins schématique et plus attrayante que celle de son ainé. En effet, les formes laissent place aux images, à savoir des portraits des auteurs évoqués dans la partie en question. Dans *Kaléidoscope*, cette introduction au module se concentre sur une seule page, alors qu'elle s'étend sur deux pages pour *Ecritures*. On retrouve la frise qui au lieu d'être en verticale comme dans *Kaléidoscope* est ici à l'horizontale. Nous retrouvons le nom des auteurs étudiés. Cette fois-ci, ils ne sont pas inscrits dans une forme géométrique telle que le rectangle de *Kaléidoscope,* mais sous le portrait des auteurs. Ainsi, l'apprenant peut donner associer noms et visages ce qui simplifie la mémorisation visuelle et qui permet d'entrer directement dans la matière en étant plus au contact avec les auteurs. De plus, *Kaléidoscope* possède un tableau chronologique identique à celui *d'Ecritures* ; ce dernier s'étale sur quatre pages (204-207) positionnées entre les deux grandes parties, c'est-à-dire entre les deux siècles (XIX^{e} et XX^{e}), comme une sorte de transition entre les deux.

9.2.4. Le contexe des extraits littéraires

Avant même de parler de l'unité didactique d'*Ecritures*, nous rajouterons quelques mots sur les rubriques qui appuient les extraits de textes littéraires.

➢ Histoire et société

Chaque tableau chronologique est suivi d'un panorama historique partant du point de vue politique et économique pour arriver au point de vue « social » de la période en question. Chez *Kaléidoscope*, cette rubrique est considérée comme une Etape à proprement parler.

➢ Histoire des arts

Cette rubrique regroupe la peinture, la sculpture, l'architecture, la photographie, les mouvements artistiques tels que le symbolisme, la musique et le cinéma. Cette rubrique se classe dans un dossier intitulé « Paris des arts au XX siècle » chez *Kaléidoscope*. Il arrive cependant que l'on retrouve certains de aspects dans l'unité même en tant qu'étape comme la première étape de l'unité sept du deuxième module de Kaléidoscope s'intitule « Peinture et sculpture réaliste ».

➢ Panorama littéraire et culturel

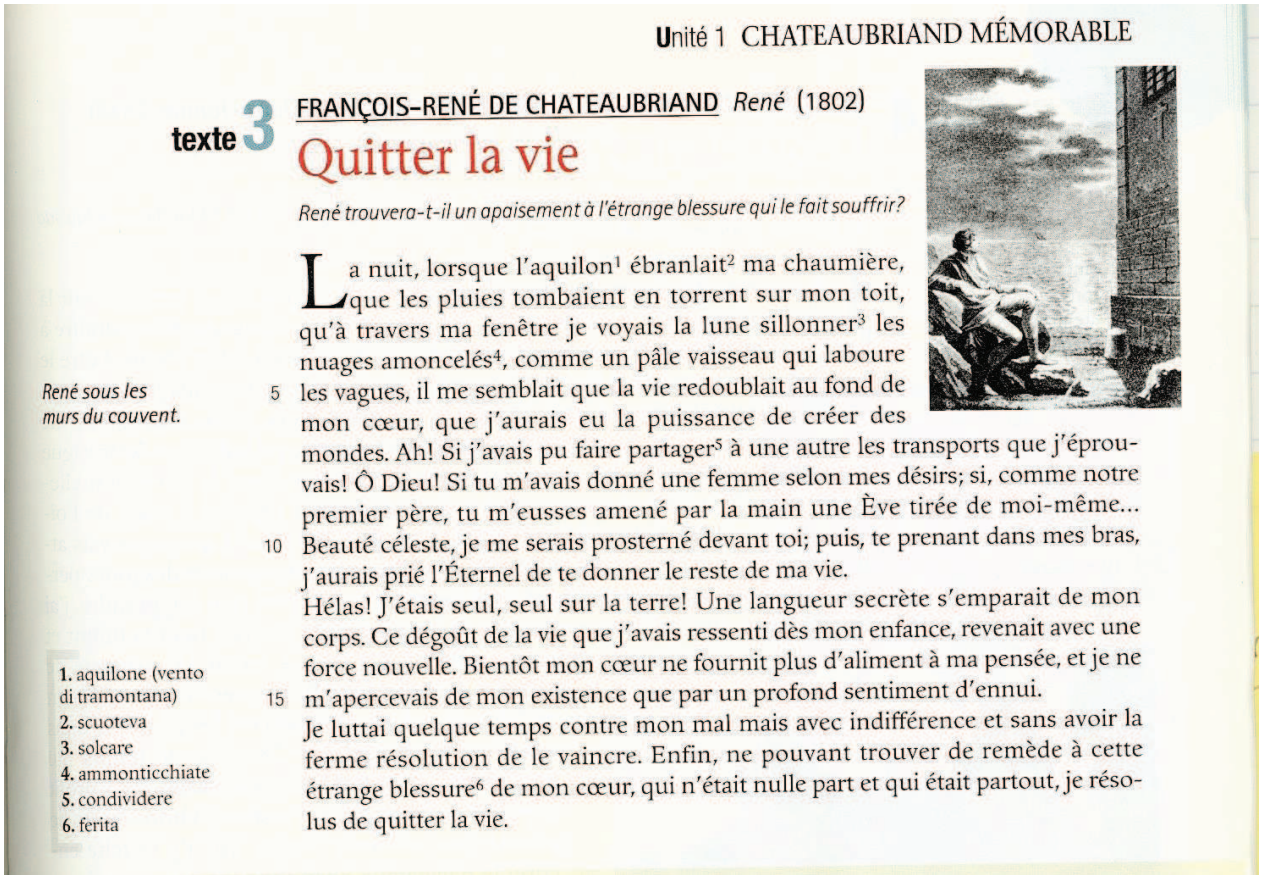
C'est en quelque sorte un dossier sur le mouvement littéraire traité, sur un auteur en particulier ou par exemple sur la littérature francophone, la littérature du Québec ou la littérature du Maghreb.

Ces trois onglets constituaient une unité, une partie d'unité ou encore un dossier chez *Kaléidoscope*. En revanche, Ecritures leur crée un espace propre. On peut dès lors en déduire qu'*Ecriture* leur donne ainsi une importance supplémentaire. On peut lire aussi que de la sorte il exclut de l'unité tout ce qui est histoire, art, culture en faisant prédominer le côté purement littéraire à l'aide des extraits et de l'évocation de leurs auteurs.

9.2.5. Les unités

Contrairement à *Kaléidoscope*, les unités d'*Ecritures* s'attardent uniquement sur les auteurs, leur vie, leurs œuvres et l'extrait que l'apprenant est amené à étudier.

➢ Les extraits littéraires



Unité 1 CHATEAUBRIAND MÉMORABLE

texte 3 FRANÇOIS-RENÉ DE CHATEAUBRIAND *René* (1802)

Quitter la vie

René trouvera-t-il un apaisement à l'étrange blessure qui le fait souffrir?

René sous les murs du couvent.

La nuit, lorsque l'aquilon[1] ébranlait[2] ma chaumière, que les pluies tombaient en torrent sur mon toit, qu'à travers ma fenêtre je voyais la lune sillonner[3] les nuages amoncelés[4], comme un pâle vaisseau qui laboure les vagues, il me semblait que la vie redoublait au fond de mon cœur, que j'aurais eu la puissance de créer des mondes. Ah! Si j'avais pu faire partager[5] à une autre les transports que j'éprouvais! Ô Dieu! Si tu m'avais donné une femme selon mes désirs; si, comme notre premier père, tu m'eusses amené par la main une Ève tirée de moi-même... Beauté céleste, je me serais prosterné devant toi; puis, te prenant dans mes bras, j'aurais prié l'Éternel de te donner le reste de ma vie.

Hélas! J'étais seul, seul sur la terre! Une langueur secrète s'emparait de mon corps. Ce dégoût de la vie que j'avais ressenti dès mon enfance, revenait avec une force nouvelle. Bientôt mon cœur ne fournit plus d'aliment à ma pensée, et je ne m'apercevais de mon existence que par un profond sentiment d'ennui.

Je luttai quelque temps contre mon mal mais avec indifférence et sans avoir la ferme résolution de le vaincre. Enfin, ne pouvant trouver de remède à cette étrange blessure[6] de mon cœur, qui n'était nulle part et qui était partout, je résolus de quitter la vie.

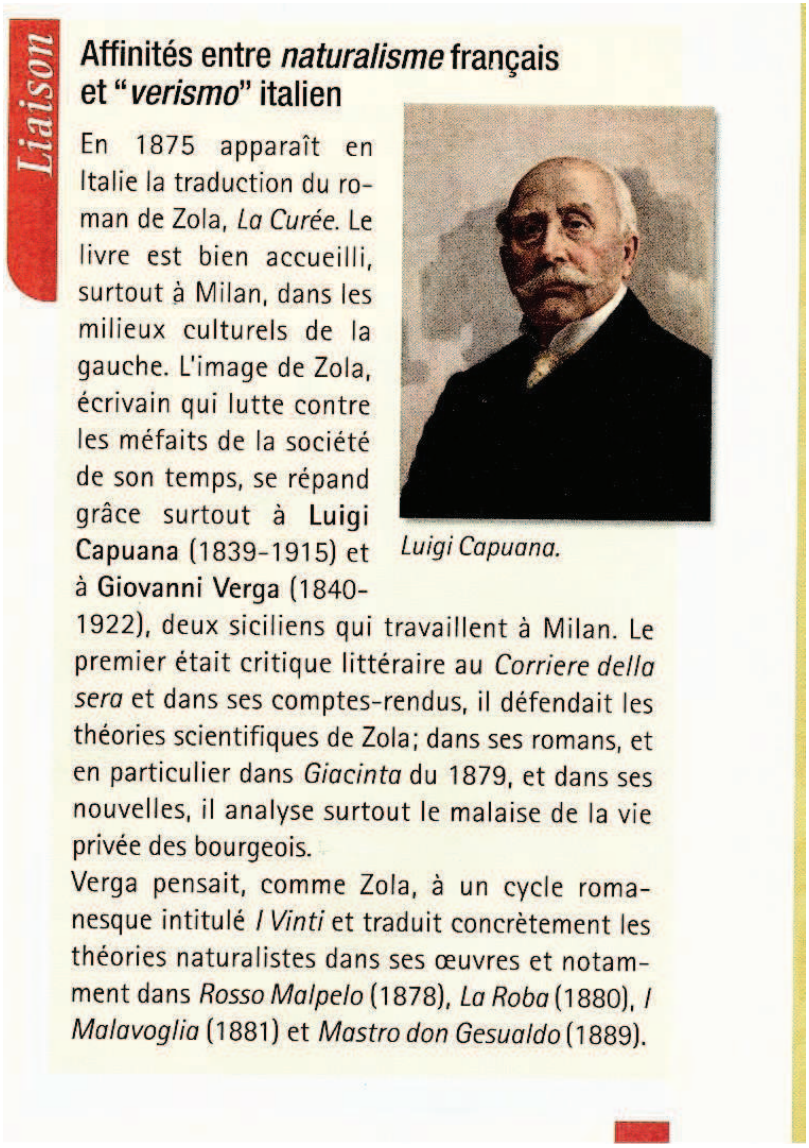
1. aquilone (vento di tramontana)
2. scuoteva
3. solcare
4. ammonticchiate
5. condividere
6. ferita

Image 135. *Exemple de l'unité de Châteaubriand d'Ecritures*

Ce sont des textes de quelques auteurs importants en rapport avec la période historique étudiée. Ces textes sont suivis d'activités, d'analyses et d'informations de type historique et littéraire. Ils s'achèvent sur la vie des auteurs traités. Si ce n'est que l'extrait est présenté de manière plus moderne que son ainé, il reste semblable aux extraits de *Kaléidoscope*. Néanmoins, les extraits sont accompagnés de liaisons, de documents et d'histoires dans *Ecritures*. Observons maintenant ces encadrés.

➢ Liaison

Comme nous pouvons le constater dans l'image ci-dessous, les liaisons servent à créer un lien entre France et Italie.



Liaison

Affinités entre *naturalisme* français et "*verismo*" italien

Luigi Capuana.

En 1875 apparaît en Italie la traduction du roman de Zola, *La Curée*. Le livre est bien accueilli, surtout à Milan, dans les milieux culturels de la gauche. L'image de Zola, écrivain qui lutte contre les méfaits de la société de son temps, se répand grâce surtout à **Luigi Capuana** (1839-1915) et à **Giovanni Verga** (1840-1922), deux siciliens qui travaillent à Milan. Le premier était critique littéraire au *Corriere della sera* et dans ses comptes-rendus, il défendait les théories scientifiques de Zola; dans ses romans, et en particulier dans *Giacinta* du 1879, et dans ses nouvelles, il analyse surtout le malaise de la vie privée des bourgeois.

Verga pensait, comme Zola, à un cycle romanesque intitulé *I Vinti* et traduit concrètement les théories naturalistes dans ses œuvres et notamment dans *Rosso Malpelo* (1878), *La Roba* (1880), *I Malavoglia* (1881) et *Mastro don Gesualdo* (1889).

Image 136. *Vignette de liaison d'Ecritures*

Ici, par exemple, un lien est établi entre le naturalisme français et le « verismo » italien, entre Zola, Capuana et Verga.

Liaisons

Au contraire d'Artaud, **Bertolt Brecht** (1898-1956) prône un théâtre de l'intelligence qui trouvera un écho important en France dans la seconde moitié du siècle. Brecht est fortement marqué par l'idéologie marxiste. C'est pourquoi, il privilégie la forme épique pour le théâtre moderne, c'est-à-dire la représentation d'une histoire qui oblige le spectateur à réfléchir et à prendre conscience d'une situation dont le déroulement même offre plus d'intérêt que le dénouement. Ses personnages sont des acteurs sociaux plus que des individualités psychologiques. Quant au comédien qui incarne sur scène les personnages, il doit conserver une certaine distance par rapport au personnage et ne pas se confondre avec lui. C'est cette distanciation qui permet que la réflexion prenne le pas sur l'émotion.

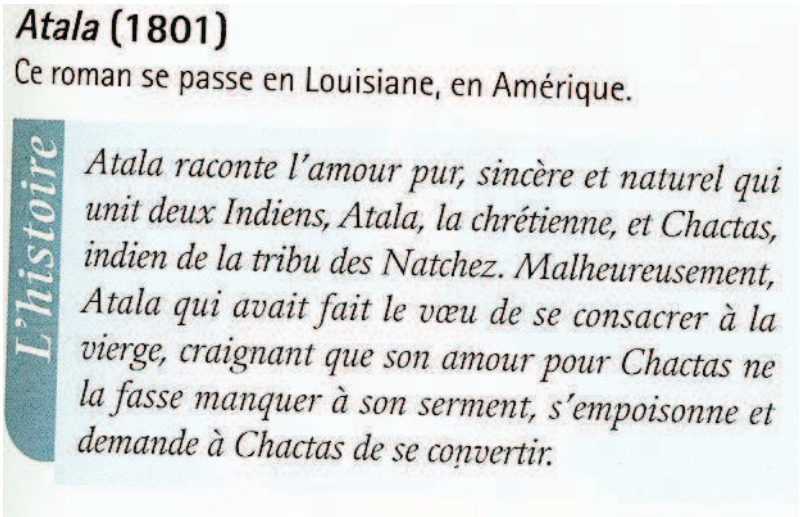
L'Alouette *d'Anouilh dans la mise en scène de Mario Franceschi au théâtre de la Madeleine à Paris (1982).*

Image 137. *Liaisons entre Brecht et le théâtre moderne d'Ecritures*

Les liaisons permettent aussi de mettre en lien la France et les autres pays européens ou encore un auteur français et un autre auteur.Cet encadré est comparable à la rubrique « Trait d'union » de *Kaléidoscope*. Notre prochain travail sera de comparer les deux rubriques afin de voir si elles sont totalement identiques ou pas.

➢ L'histoire

Observons cet extrait d'*Ecritures* :



***Atala* (1801)**

Ce roman se passe en Louisiane, en Amérique.

L'histoire

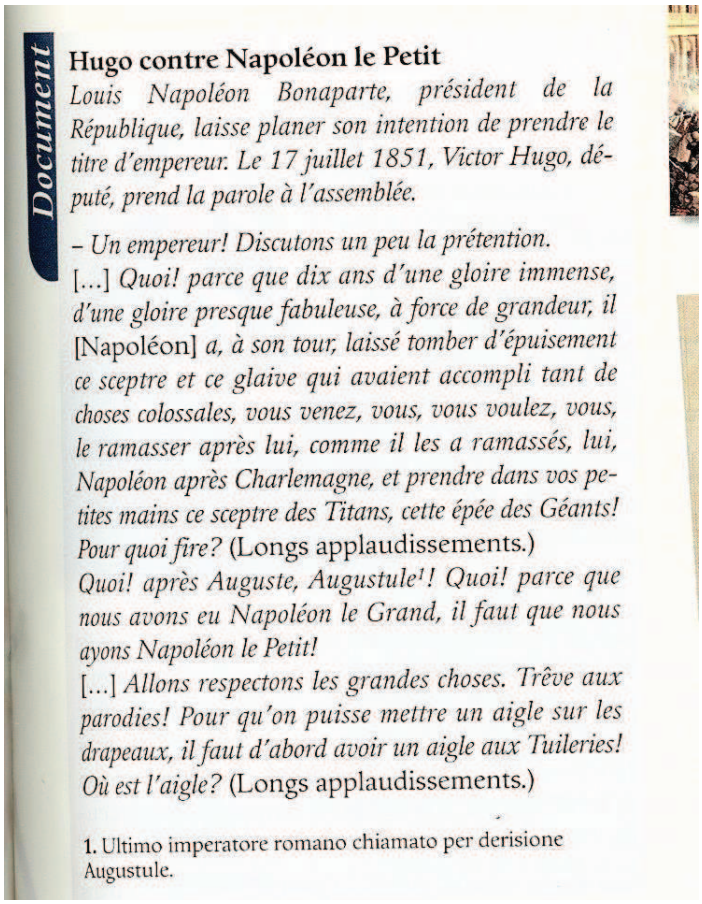
Atala raconte l'amour pur, sincère et naturel qui unit deux Indiens, Atala, la chrétienne, et Chactas, indien de la tribu des Natchez. Malheureusement, Atala qui avait fait le vœu de se consacrer à la vierge, craignant que son amour pour Chactas ne la fasse manquer à son serment, s'empoisonne et demande à Chactas de se convertir.

Image 138. *Atala dans Ecritures*

L'auteur du manuel résume l'histoire du livre ou de l'extrait du livre étudié. Cette rubrique est comparable à la rubrique contexte de *Kaléidoscope*. A une différence près, dans *Ecritures*, elle se consacre uniquement au résumé du livre d'un auteur précis. Par exemple, ici on nous résume l'histoire du livre *Atala* (1801) de Chateaubriand.

➢ Document

Nous avons relevé cette autre rubrique à travers l'exemple qui suit :



Document

Hugo contre Napoléon le Petit

Louis Napoléon Bonaparte, président de la République, laisse planer son intention de prendre le titre d'empereur. Le 17 juillet 1851, Victor Hugo, député, prend la parole à l'assemblée.

– Un empereur! Discutons un peu la prétention.
[...] Quoi! parce que dix ans d'une gloire immense, d'une gloire presque fabuleuse, à force de grandeur, il [Napoléon] *a, à son tour, laissé tomber d'épuisement ce sceptre et ce glaive qui avaient accompli tant de choses colossales, vous venez, vous, vous voulez, vous, le ramasser après lui, comme il les a ramassés, lui, Napoléon après Charlemagne, et prendre dans vos petites mains ce sceptre des Titans, cette épée des Géants! Pour quoi faire?* (Longs applaudissements.)
Quoi! après Auguste, Augustule[1]*! Quoi! parce que nous avons eu Napoléon le Grand, il faut que nous ayons Napoléon le Petit!*
[...] Allons respectons les grandes choses. Trêve aux parodies! Pour qu'on puisse mettre un aigle sur les drapeaux, il faut d'abord avoir un aigle aux Tuileries! Où est l'aigle? (Longs applaudissements.)

1. Ultimo imperatore romano chiamato per derisione Augustule.

Image 139. *Documents importants dans Ecritures*

En général, il s'agit de documents authentiques, des mots des personnages importants comme ci-dessus les paroles de Victor Hugo du 17 juillet 1851. Ce dernier se moque de Napoléon III en l'appelant « Napoléon le Petit ». Cette rubrique n'existe pas dans *Kaléidoscope*, elle est totalement nouvelle dans *Ecritures*. Mais cela ne signifie pas pour autant que des documents importants ne soient pas insérés dans *Kaléidoscope*.

9.3. Mésostructure de Beaubourg

Passons à présent au manuel *Beaubourg*. Comment est subdivisé ce dernier ? Nous rappelons que les auteurs de ce manuel sont différents des deux autres manuels analysés. La structure de *Beaubourg* est-elle alors semblable à *Kaléidoscope* et à *Ecritures* ? Ou bien est-elle totalement différente ?

9.3.1. Les six grandes parties du manuel

Dans le volume A, nous retrouvons les trois parties suivantes :

- Les années Romantiques (1800-1848).
- Les années du Réalisme (1848-1870).
- Fins de siècle (1871-1900)

Et dans le volume B, l'on rencontre les trois autres parties :

- A l'avant-Garde (1900-1938)
- Les Frontières du nouveau (1939-1967)
- La Crise de la modernité (1968-2000)

9.3.2. La double page d'ouverture

Obsevons la doble page de couverture du manuel Beaubourg :

Image 140. *Double page d'ouverture de Beaubourg*

Chaque partie s'ouvre avec une double page de couverture, intitulée « Au départ / à l'arrivée », où l'apprenant découvre les prérequis nécessaires pour aborder le siècle (Au départ) et les acquis qu'il va pouvoir acquérir à la fin de la période étudiée (A l'arrivée). Cette approche n'existait pas dans les manuels analysés précédemment. Ensuite, sur la deuxième page, quelques lignes présentent le siècle. Il s'agit en réalité d'un extrait d'une œuvre qui résume la partie. Puis, à la manière d'une frise chronologique, « Au fil du temps » et « Au fil des genres », permettent de schématiser les différents modules, les différents genres et les différents auteurs qui vont être abordés au cours de ce chapitre.
Chaque grande partie se divise en coordonnées et en textes.

9.3.3. Coordonnées

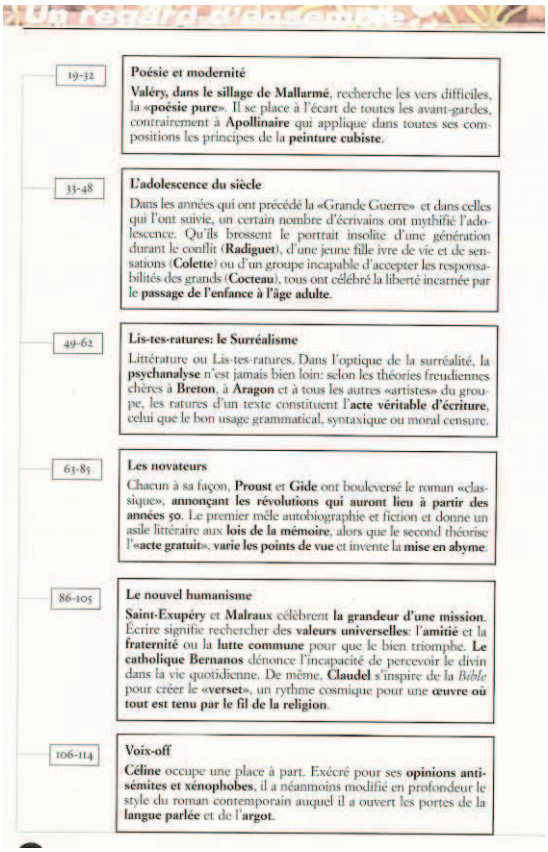
Ces pages donnent un aperçu général du siècle étudié au niveau politique, économique, social et culturel. Il comprend donc trois modules : « Un peu d'histoire », « Le cadre social » et « L'art du temps ». Dans la première partie du volume A, on note la présence d'un module supplémentaire : « Evolution de la langue », qui explique la genèse du français moderne. Ce même module est présent dans la première partie du volume B mais

il explique « le français aujourd'hui ». Les deux premiers modules, « un peu d'histoire » et « Le cadre social », nous font penser à l'onglet « Histoire et société » d'*Ecritures* alors que « L'art du temps » ressemble à l'onglet « L'histoire des arts » d'*Ecritures*. Il nous reste à comprendre s'ils sont identiques ou bien s'ils diffèrent et en quoi.

9.3.4. Les textes

Toutes ces parties se subdivisent en « Un regard d'ensemble », trois à cinq modules et « Les genres littéraires ».

Une page d'introduction intitulée « Un regard d'ensemble » permet aux apprenants d'avoir un aperçu de ce que l'on va découvrir dans les modules. C'est en réalité une sorte de frise chronologique verticale avec un bref résumé des modules que les apprenants vont voir par la suite. Voici par exemple celui de la page 18 du vol. B :



19-32

Poésie et modernité

Valéry, dans le sillage de Mallarmé, recherche les vers difficiles, la «**poésie pure**». Il se place à l'écart de toutes les avant-gardes, contrairement à **Apollinaire** qui applique dans toutes ses compositions les principes de la **peinture cubiste**.

33-48

L'adolescence du siècle

Dans les années qui ont précédé la «Grande Guerre» et dans celles qui l'ont suivie, un certain nombre d'écrivains ont mythifié l'adolescence. Qu'ils brossent le portrait insolite d'une génération durant le conflit (**Radiguet**), d'une jeune fille ivre de vie et de sensations (**Colette**) ou d'un groupe incapable d'accepter les responsabilités des grands (**Cocteau**), tous ont célébré la liberté incarnée par le **passage de l'enfance à l'âge adulte**.

49-62

Lis-tes-ratures: le Surréalisme

Littérature ou Lis-tes-ratures. Dans l'optique de la surréalité, la **psychanalyse** n'est jamais bien loin: selon les théories freudiennes chères à **Breton**, à **Aragon** et à tous les autres «artistes» du groupe, les ratures d'un texte constituent l'**acte véritable d'écriture**, celui que le bon usage grammatical, syntaxique ou moral censure.

63-85

Les novateurs

Chacun à sa façon, **Proust** et **Gide** ont bouleversé le roman «classique», **annonçant les révolutions qui auront lieu à partir des années 50**. Le premier mêle autobiographie et fiction et donne un asile littéraire aux **lois de la mémoire**, alors que le second théorise l'«**acte gratuit**», **varie les points de vue** et invente la **mise en abyme**.

86-105

Le nouvel humanisme

Saint-Exupéry et **Malraux** célèbrent **la grandeur d'une mission**. Écrire signifie rechercher des **valeurs universelles**: l'**amitié** et la **fraternité** ou la **lutte commune** pour que le bien triomphe. **Le catholique Bernanos** dénonce l'incapacité de percevoir le divin dans la vie quotidienne. De même, **Claudel** s'inspire de la *Bible* pour créer le «**verset**», un rythme cosmique pour une **œuvre où tout est tenu par le fil de la religion**.

106-114

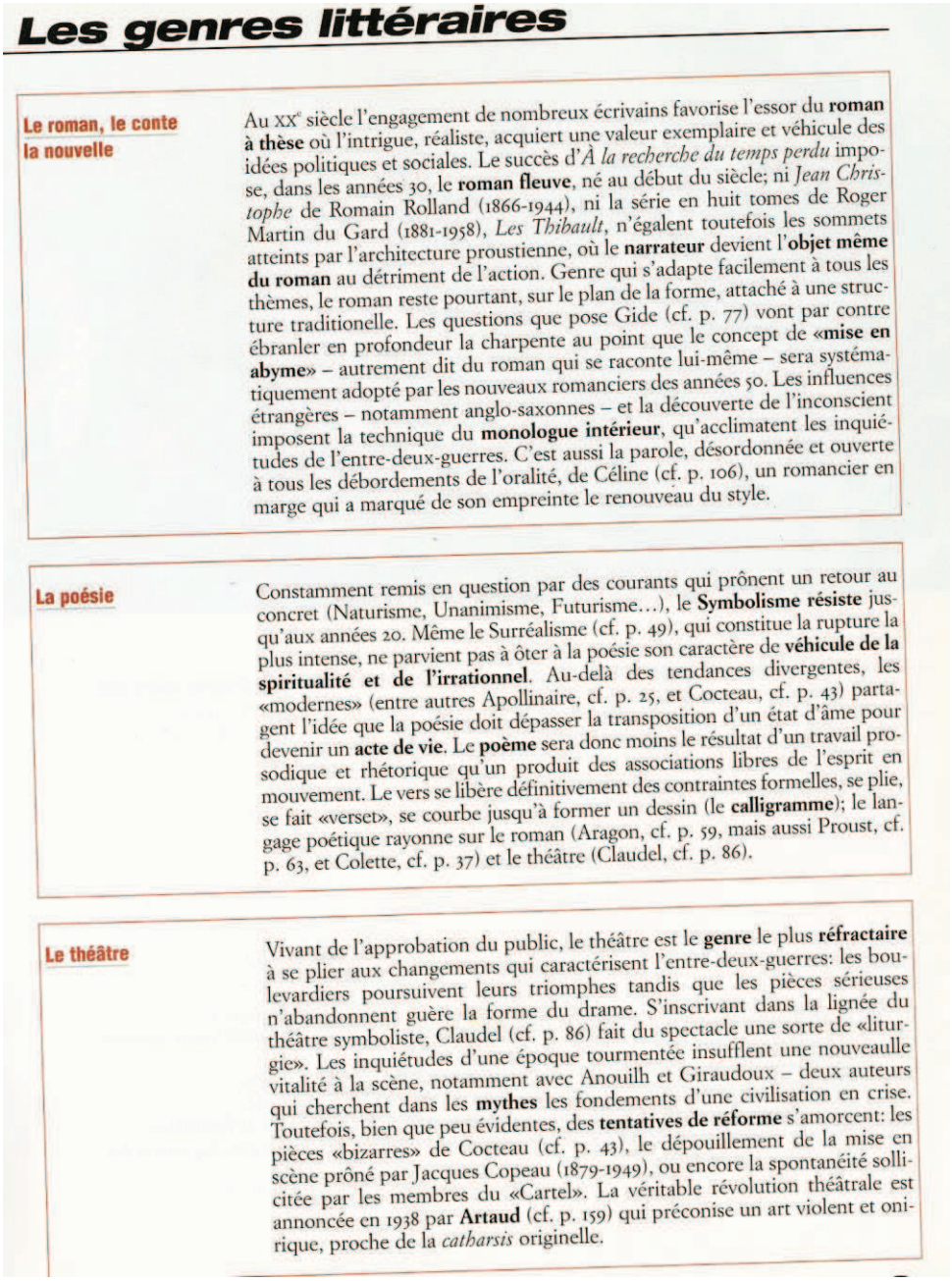
Voix-off

Céline occupe une place à part. Exécré pour ses **opinions antisémites et xénophobes**, il a néanmoins modifié en profondeur le style du roman contemporain auquel il a ouvert les portes de la **langue parlée** et de l'**argot**.

Image 141. *La rubrique « Un regard d'ensemble » de Beaubourg*

On retrouve la formule de schématisation autour de rectangles. Chaque rectangle reprend les modules comme nous les avons vus auparavant. Ils au nombre de trois à cinq par parties. Ils se composent de biographies des auteurs ayant marqué la période étudiée et d'extraits de textes littéraires écrits par ces auteurs.

« Les genres littéraires » est une rubrique qui résume l'évolution des genres durant la période étudiée (p. 115) :



Les genres littéraires

Le roman, le conte la nouvelle

Au XX[e] siècle l'engagement de nombreux écrivains favorise l'essor du **roman à thèse** où l'intrigue, réaliste, acquiert une valeur exemplaire et véhicule des idées politiques et sociales. Le succès d'*À la recherche du temps perdu* impose, dans les années 30, le **roman fleuve**, né au début du siècle; ni *Jean Christophe* de Romain Rolland (1866-1944), ni la série en huit tomes de Roger Martin du Gard (1881-1958), *Les Thibault*, n'égalent toutefois les sommets atteints par l'architecture proustienne, où le **narrateur** devient l'**objet même du roman** au détriment de l'action. Genre qui s'adapte facilement à tous les thèmes, le roman reste pourtant, sur le plan de la forme, attaché à une structure traditionelle. Les questions que pose Gide (cf. p. 77) vont par contre ébranler en profondeur la charpente au point que le concept de **«mise en abyme»** – autrement dit du roman qui se raconte lui-même – sera systématiquement adopté par les nouveaux romanciers des années 50. Les influences étrangères – notamment anglo-saxonnes – et la découverte de l'inconscient imposent la technique du **monologue intérieur**, qu'acclimatent les inquiétudes de l'entre-deux-guerres. C'est aussi la parole, désordonnée et ouverte à tous les débordements de l'oralité, de Céline (cf. p. 106), un romancier en marge qui a marqué de son empreinte le renouveau du style.

La poésie

Constamment remis en question par des courants qui prônent un retour au concret (Naturisme, Unanimisme, Futurisme…), le **Symbolisme résiste** jusqu'aux années 20. Même le Surréalisme (cf. p. 49), qui constitue la rupture la plus intense, ne parvient pas à ôter à la poésie son caractère de **véhicule de la spiritualité et de l'irrationnel**. Au-delà des tendances divergentes, les «modernes» (entre autres Apollinaire, cf. p. 25, et Cocteau, cf. p. 43) partagent l'idée que la poésie doit dépasser la transposition d'un état d'âme pour devenir un **acte de vie**. Le **poème** sera donc moins le résultat d'un travail prosodique et rhétorique qu'un produit des associations libres de l'esprit en mouvement. Le vers se libère définitivement des contraintes formelles, se plie, se fait «verset», se courbe jusqu'à former un dessin (le **calligramme**); le langage poétique rayonne sur le roman (Aragon, cf. p. 59, mais aussi Proust, cf. p. 63, et Colette, cf. p. 37) et le théâtre (Claudel, cf. p. 86).

Le théâtre

Vivant de l'approbation du public, le théâtre est le **genre** le plus **réfractaire** à se plier aux changements qui caractérisent l'entre-deux-guerres: les boulevardiers poursuivent leurs triomphes tandis que les pièces sérieuses n'abandonnent guère la forme du drame. S'inscrivant dans la lignée du théâtre symboliste, Claudel (cf. p. 86) fait du spectacle une sorte de «liturgie». Les inquiétudes d'une époque tourmentée insufflent une nouveaulle vitalité à la scène, notamment avec Anouilh et Giraudoux – deux auteurs qui cherchent dans les **mythes** les fondements d'une civilisation en crise. Toutefois, bien que peu évidentes, des **tentatives de réforme** s'amorcent: les pièces «bizarres» de Cocteau (cf. p. 43), le dépouillement de la mise en scène prôné par Jacques Copeau (1879-1949), ou encore la spontanéité sollicitée par les membres du «Cartel». La véritable révolution théâtrale est annoncée en 1938 par **Artaud** (cf. p. 159) qui préconise un art violent et onirique, proche de la *catharsis* originelle.

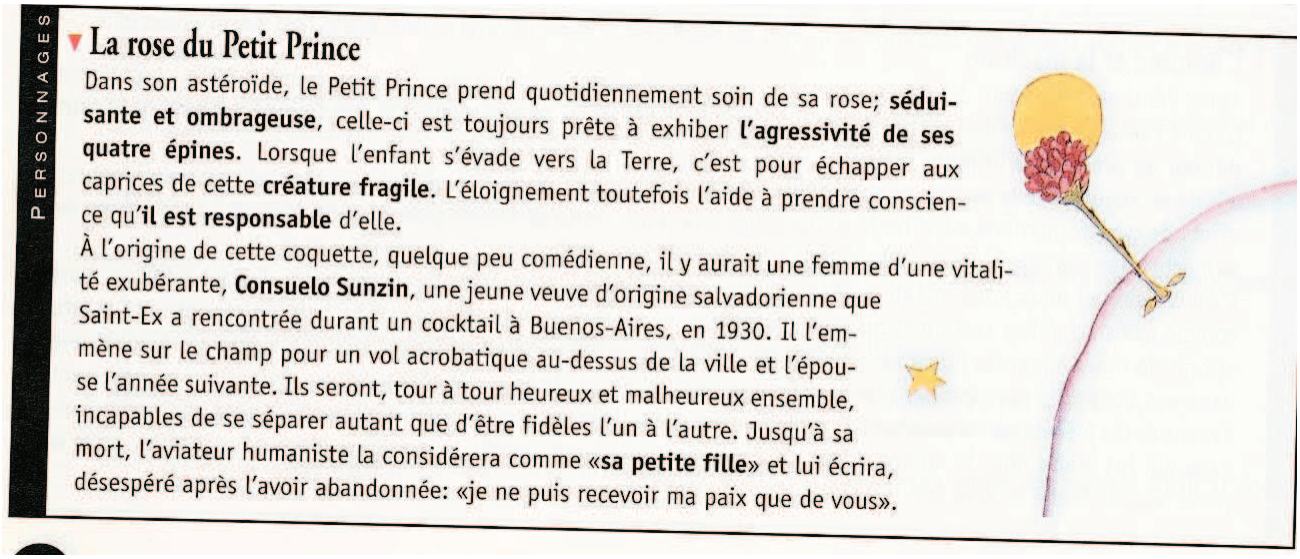
Image 142. *La rubrique « Les genres littéraires » de Beaubourg*

Par exemple à la page 115 du vol. B, les auteurs du manuel évoquent l'évolution du roman, de la poésie et du théâtre à la période de l'avant-guerre.

9.3.5. Les encadrés

Au sein de chaque module, nous avons identifié les encadrés suivants :

– Les personnages



PERSONNAGES

La rose du Petit Prince

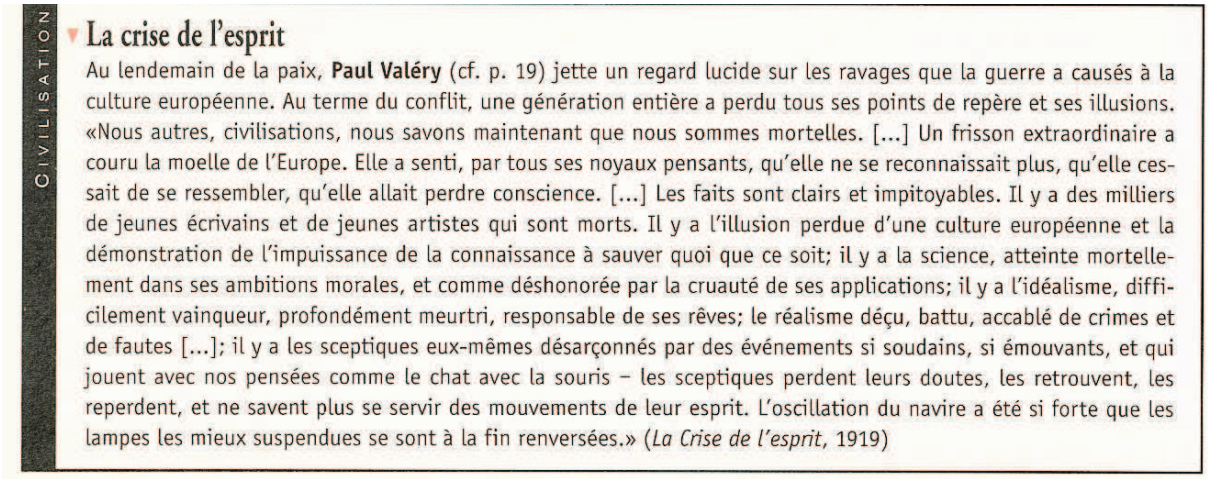
Dans son astéroïde, le Petit Prince prend quotidiennement soin de sa rose; **séduisante et ombrageuse**, celle-ci est toujours prête à exhiber **l'agressivité de ses quatre épines**. Lorsque l'enfant s'évade vers la Terre, c'est pour échapper aux caprices de cette **créature fragile**. L'éloignement toutefois l'aide à prendre conscience qu'**il est responsable** d'elle.

À l'origine de cette coquette, quelque peu comédienne, il y aurait une femme d'une vitalité exubérante, **Consuelo Sunzin**, une jeune veuve d'origine salvadorienne que Saint-Ex a rencontrée durant un cocktail à Buenos-Aires, en 1930. Il l'emmène sur le champ pour un vol acrobatique au-dessus de la ville et l'épouse l'année suivante. Ils seront, tour à tour heureux et malheureux ensemble, incapables de se séparer autant que d'être fidèles l'un à l'autre. Jusqu'à sa mort, l'aviateur humaniste la considérera comme «**sa petite fille**» et lui écrira, désespéré après l'avoir abandonnée: «je ne puis recevoir ma paix que de vous».

Image 143. *L'encadré « Personnages » de Beaubourg*

C'est la biographie des personnages clés de l'histoire de la France comme Napoléon (p.4) ou des personnages qui ont menés des campagnes pour faire bouger le monde comme Simone Weil (vol. p. 103). Ou encore, comme ci-dessus, on nous donne des explications concernant l'un des personnages d'une œuvre telle la Rose dans *Le petit Prince* de Saint Exupéry. Celle-ci représente en réalité le plus grand amour de Saint Exupéry, elle devient sa femme, son amante, son épouse, sa muse, « sa petite fille ». Il y a trois encadrés dans le volume 1, et sept dans le volume 2, soit un total de 10 encadrés intitulés « personnage » dans *Beaubourg*.

– Civilisation



CIVILISATION

La crise de l'esprit

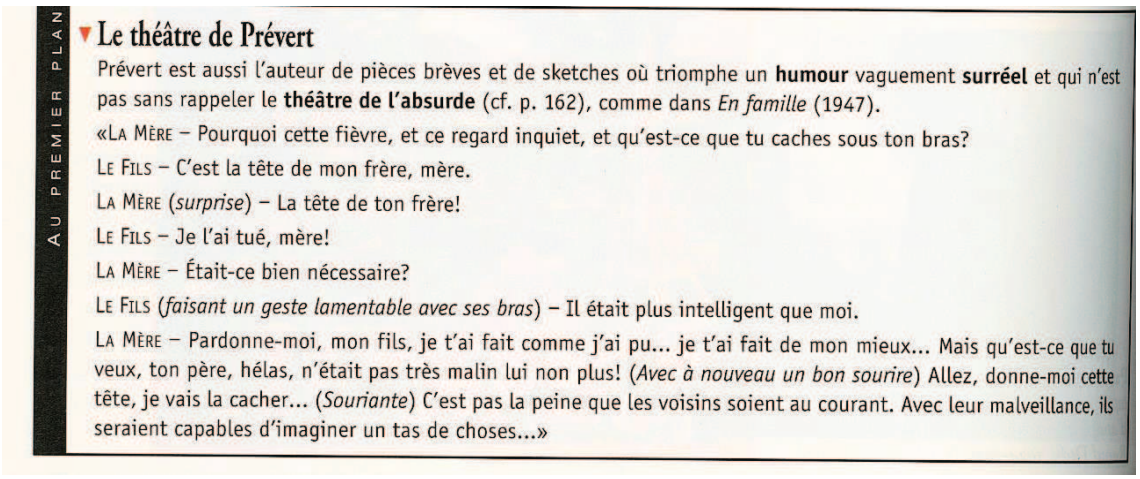
Au lendemain de la paix, **Paul Valéry** (cf. p. 19) jette un regard lucide sur les ravages que la guerre a causés à la culture européenne. Au terme du conflit, une génération entière a perdu tous ses points de repère et ses illusions. «Nous autres, civilisations, nous savons maintenant que nous sommes mortelles. [...] Un frisson extraordinaire a couru la moelle de l'Europe. Elle a senti, par tous ses noyaux pensants, qu'elle ne se reconnaissait plus, qu'elle cessait de se ressembler, qu'elle allait perdre conscience. [...] Les faits sont clairs et impitoyables. Il y a des milliers de jeunes écrivains et de jeunes artistes qui sont morts. Il y a l'illusion perdue d'une culture européenne et la démonstration de l'impuissance de la connaissance à sauver quoi que ce soit; il y a la science, atteinte mortellement dans ses ambitions morales, et comme déshonorée par la cruauté de ses applications; il y a l'idéalisme, difficilement vainqueur, profondément meurtri, responsable de ses rêves; le réalisme déçu, battu, accablé de crimes et de fautes [...]; il y a les sceptiques eux-mêmes désarçonnés par des événements si soudains, si émouvants, et qui jouent avec nos pensées comme le chat avec la souris – les sceptiques perdent leurs doutes, les retrouvent, les reperdent, et ne savent plus se servir des mouvements de leur esprit. L'oscillation du navire a été si forte que les lampes les mieux suspendues se sont à la fin renversées.» (*La Crise de l'esprit*, 1919)

Image 144. *Encadré « La crise de l'esprit » dans Beaubourg*

« La civilisation » explique un fait culturel de l'époque comme la censure (p.5) ou l'affaire Bovary (p. 184) ou bien l'affaire Dreyfus (p. 210). Ici, à travers les mots de Paul Valéry, on

a l'image, le reflet des pensées d'une société d'après-guerre ; une société perdue, qui ne se reconnait plus. On y voit le sentiment d'une « illusion perdue d'une culture européenne » avec la mort « de jeunes écrivains et de jeunes artistes », le sentiment d'impuissance…une crise profonde, une « crise de l'esprit » de toute une civilisation. Nous avons relevés six encadrés de « civilisation » dans le volume 1, contre quatorze pour le volume 2. Il y a un total de vingt encadrés intitulés « civilisation ».

– Au premier plan


AU PREMIER PLAN

Le théâtre de Prévert

Prévert est aussi l'auteur de pièces brèves et de sketches où triomphe un **humour** vaguement **surréel** et qui n'est pas sans rappeler le **théâtre de l'absurde** (cf. p. 162), comme dans *En famille* (1947).

«La Mère – Pourquoi cette fièvre, et ce regard inquiet, et qu'est-ce que tu caches sous ton bras?

Le Fils – C'est la tête de mon frère, mère.

La Mère (*surprise*) – La tête de ton frère!

Le Fils – Je l'ai tué, mère!

La Mère – Était-ce bien nécessaire?

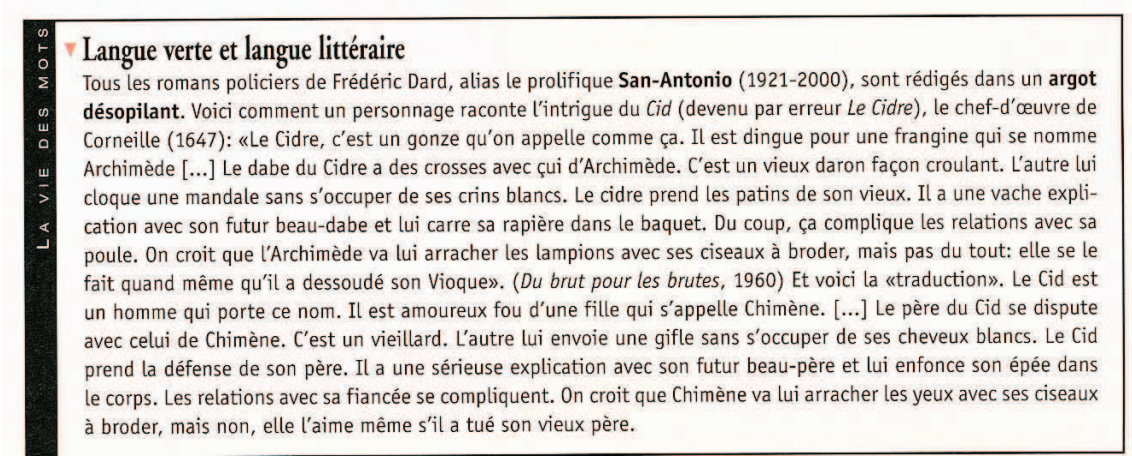
Le Fils (*faisant un geste lamentable avec ses bras*) – Il était plus intelligent que moi.

La Mère – Pardonne-moi, mon fils, je t'ai fait comme j'ai pu... je t'ai fait de mon mieux... Mais qu'est-ce que tu veux, ton père, hélas, n'était pas très malin lui non plus! (*Avec à nouveau un bon sourire*) Allez, donne-moi cette tête, je vais la cacher... (*Souriante*) C'est pas la peine que les voisins soient au courant. Avec leur malveillance, ils seraient capables d'imaginer un tas de choses...»

Image 145. *Encadré « Au premier plan » dans Beaubourg*

« Au premier plan » met en relief ce qu'il y a d'important à retenir pour la période traitée. On a relevé trente-six encadrés intitulés « premier plan » dans le volume 1 et trente-cinq dans le volume 2, soit un total de soixante-et-onze encadrés. Il s'agit de la rubrique la plus importante car ses encadrés sont plus nombreux que pour les autres rubriques.

– La vie des mots


LA VIE DES MOTS

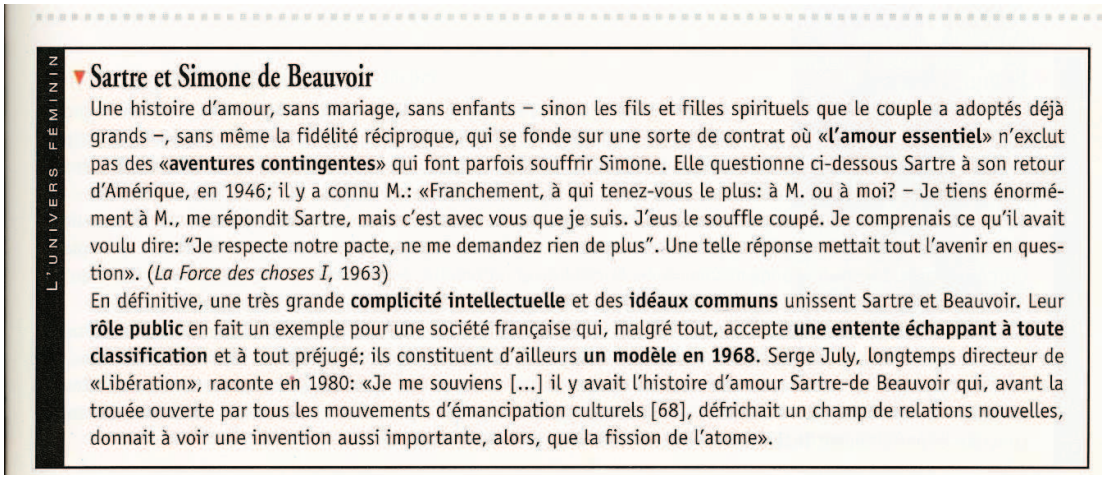
Langue verte et langue littéraire

Tous les romans policiers de Frédéric Dard, alias le prolifique **San-Antonio** (1921-2000), sont rédigés dans un **argot désopilant**. Voici comment un personnage raconte l'intrigue du *Cid* (devenu par erreur *Le Cidre*), le chef-d'œuvre de Corneille (1647): «Le Cidre, c'est un gonze qu'on appelle comme ça. Il est dingue pour une frangine qui se nomme Archimède [...] Le dabe du Cidre a des crosses avec çui d'Archimède. C'est un vieux daron façon croulant. L'autre lui cloque une mandale sans s'occuper de ses crins blancs. Le cidre prend les patins de son vieux. Il a une vache explication avec son futur beau-dabe et lui carre sa rapière dans le baquet. Du coup, ça complique les relations avec sa poule. On croit que l'Archimède va lui arracher les lampions avec ses ciseaux à broder, mais pas du tout: elle se le fait quand même qu'il a dessoudé son Vioque». (*Du brut pour les brutes*, 1960) Et voici la «traduction». Le Cid est un homme qui porte ce nom. Il est amoureux fou d'une fille qui s'appelle Chimène. [...] Le père du Cid se dispute avec celui de Chimène. C'est un vieillard. L'autre lui envoie une gifle sans s'occuper de ses cheveux blancs. Le Cid prend la défense de son père. Il a une sérieuse explication avec son futur beau-père et lui enfonce son épée dans le corps. Les relations avec sa fiancée se compliquent. On croit que Chimène va lui arracher les yeux avec ses ciseaux à broder, mais non, elle l'aime même s'il a tué son vieux père.

Image 146. *Encadré « La vie des mots » dans Beaubourg*

Cet encadré aborde les mouvements linguistiques (p. 15) ou les mouvements littéraires (le romantisme p. 19) comme l'argot (vol. B p. 110) ou le verlan (vol. B page 12). C'est une rubrique purement linguistique. Ici nous avons un extrait en argot avec sa traduction en français « littéraire ». Nous avons trouvé cinq encadrés dans le volume 1 et seulement trois dans le volume 2 pour un total de huit encadrés intitulés « La vie des mots ».

- L'univers féminin


L'UNIVERS FÉMININ

Sartre et Simone de Beauvoir

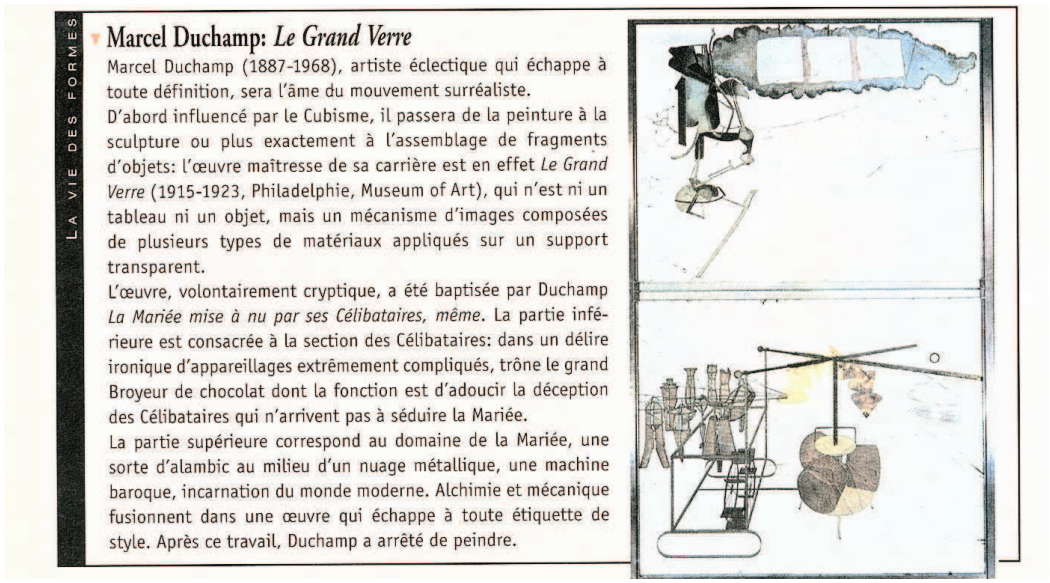
Une histoire d'amour, sans mariage, sans enfants – sinon les fils et filles spirituels que le couple a adoptés déjà grands –, sans même la fidélité réciproque, qui se fonde sur une sorte de contrat où «**l'amour essentiel**» n'exclut pas des «**aventures contingentes**» qui font parfois souffrir Simone. Elle questionne ci-dessous Sartre à son retour d'Amérique, en 1946; il y a connu M.: «Franchement, à qui tenez-vous le plus: à M. ou à moi? – Je tiens énormément à M., me répondit Sartre, mais c'est avec vous que je suis. J'eus le souffle coupé. Je comprenais ce qu'il avait voulu dire: "Je respecte notre pacte, ne me demandez rien de plus". Une telle réponse mettait tout l'avenir en question». (*La Force des choses I*, 1963)

En définitive, une très grande **complicité intellectuelle** et des **idéaux communs** unissent Sartre et Beauvoir. Leur **rôle public** en fait un exemple pour une société française qui, malgré tout, accepte **une entente échappant à toute classification** et à tout préjugé; ils constituent d'ailleurs **un modèle en 1968**. Serge July, longtemps directeur de «Libération», raconte en 1980: «Je me souviens [...] il y avait l'histoire d'amour Sartre-de Beauvoir qui, avant la trouée ouverte par tous les mouvements d'émancipation culturels [68], défrichait un champ de relations nouvelles, donnait à voir une invention aussi importante, alors, que la fission de l'atome».

Image 147. *Encadrés « L'univers féminin » dans Beaubourg*

Comme son nom l'indique, il s'agit de quelques lignes sur le monde féminin en littérature : Madame de Staël (vol A page 20), Simone de Beauvoir (Vol B page 39), etc… Nous en retrouvons cinq dans le volume A et trois dans le volume B soit huit au total pour *Beaubourg*.

- La vie des formes


LA VIE DES FORMES

Marcel Duchamp: *Le Grand Verre*

Marcel Duchamp (1887-1968), artiste éclectique qui échappe à toute définition, sera l'âme du mouvement surréaliste.

D'abord influencé par le Cubisme, il passera de la peinture à la sculpture ou plus exactement à l'assemblage de fragments d'objets: l'œuvre maîtresse de sa carrière est en effet *Le Grand Verre* (1915-1923, Philadelphie, Museum of Art), qui n'est ni un tableau ni un objet, mais un mécanisme d'images composées de plusieurs types de matériaux appliqués sur un support transparent.

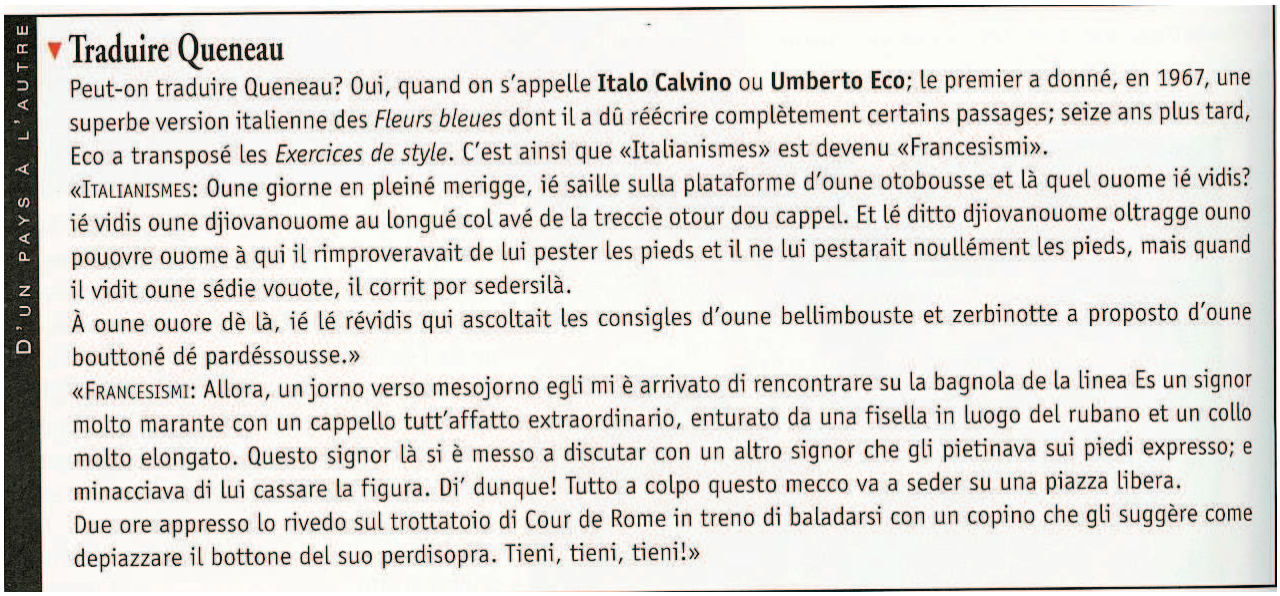
L'œuvre, volontairement cryptique, a été baptisée par Duchamp *La Mariée mise à nu par ses Célibataires, même*. La partie inférieure est consacrée à la section des Célibataires: dans un délire ironique d'appareillages extrêmement compliqués, trône le grand Broyeur de chocolat dont la fonction est d'adoucir la déception des Célibataires qui n'arrivent pas à séduire la Mariée.

La partie supérieure correspond au domaine de la Mariée, une sorte d'alambic au milieu d'un nuage métallique, une machine baroque, incarnation du monde moderne. Alchimie et mécanique fusionnent dans une œuvre qui échappe à toute étiquette de style. Après ce travail, Duchamp a arrêté de peindre.

Image 148. *Encadré « La vie des formes » dans Beaubourg*

Il s'agit d'un approfondissement sur un point particulier tel que l'explication des peintures de H. Daumier (vol. A page 136) ou d'un tableau comme celui de Monet (Soleil Levant Vol. A page 137) sur les fauvistes (Vol. B page 14)…Ici, on nous donne des informations sur « l'œuvre maitresse » de la carrière de Marcel Duchamp : Le Grand verre, qui est en réalité « *un mécanisme d'images composé de plusieurs types de matériaux appliqués sur un support transparen*t ». Il y a six encadrés intitulés « La vie des formes » dans le volume A et huit dans le volume B. Ils sont donc au nombre de quatorze.

– <u>D'un pays à l'autre</u>



D'UN PAYS À L'AUTRE

Traduire Queneau

Peut-on traduire Queneau? Oui, quand on s'appelle **Italo Calvino** ou **Umberto Eco**; le premier a donné, en 1967, une superbe version italienne des *Fleurs bleues* dont il a dû réécrire complètement certains passages; seize ans plus tard, Eco a transposé les *Exercices de style*. C'est ainsi que «Italianismes» est devenu «Francesismi».

«ITALIANISMES: Oune giorne en pleiné merigge, ié saille sulla plataforme d'oune otobousse et là quel ouome ié vidis? ié vidis oune djiovanouome au longué col avé de la treccie otour dou cappel. Et lé ditto djiovanouome oltragge ouno pouovre ouome à qui il rimproveravait de lui pester les pieds et il ne lui pestarait noullément les pieds, mais quand il vidit oune sédie vouote, il corrit por sedersilà.

À oune ouore dè là, ié lé révidis qui ascoltait les consigles d'oune bellimbouste et zerbinotte a proposto d'oune bouttoné dé pardéssousse.»

«FRANCESISMI: Allora, un jorno verso mesojorno egli mi è arrivato di rencontrare su la bagnola de la linea Es un signor molto marante con un cappello tutt'affatto extraordinario, enturato da una fisella in luogo del rubano et un collo molto elongato. Questo signor là si è messo a discutar con un altro signor che gli pietinava sui piedi expresso; e minacciava di lui cassare la figura. Di' dunque! Tutto a colpo questo mecco va a seder su una piazza libera.

Due ore appresso lo rivedo sul trottatoio di Cour de Rome in treno di baladarsi con un copino che gli suggère come depiazzare il bottone del suo perdisopra. Tieni, tieni, tieni!»

Image 149. *Encadré « traduction » dans Beaubourg*

Ce point sert de lien entre la France et l'Italie comme celui sur Madame de Staël et la littérature italienne vol. A p. 21ou comme l'exemple ci-dessus quie les traducteurs de Queneau en langue italienne, Calvino I. et Eco U.

D'UN PAYS À L'AUTRE

La guerre d'Espagne

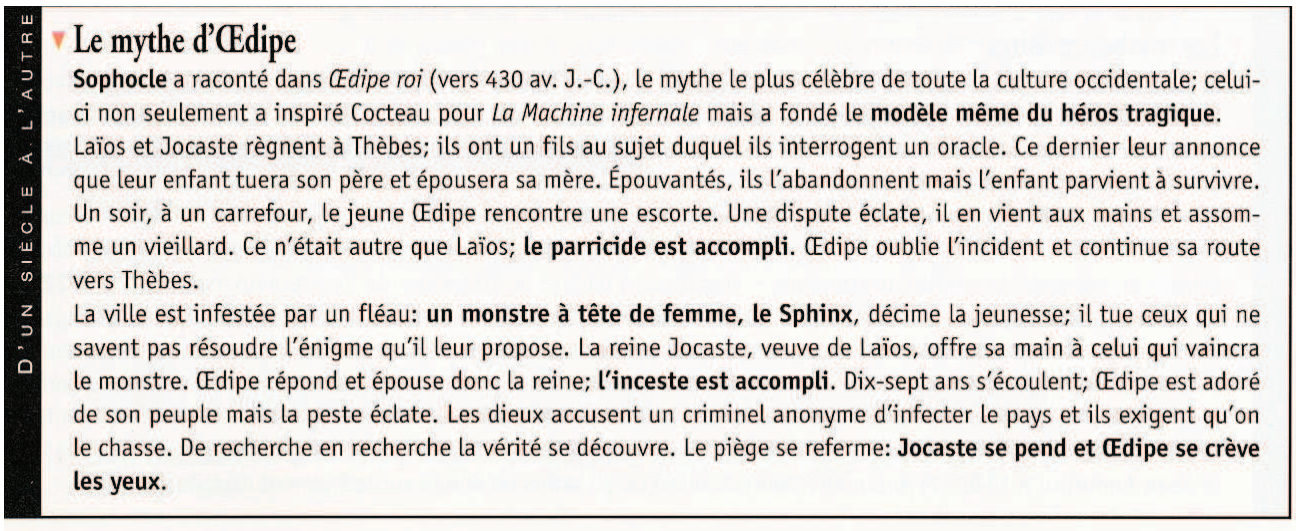
De 1936 à 1939, l'Espagne a été déchirée par des affrontements sanglants. À l'origine, **un coup d'État militaire** sous la direction **du général Francisco Franco**, aidé par l'Italie et l'Allemagne, **pour renverser la** jeune **république.** En Europe, seule l'Union Soviétique vient en aide au peuple espagnol en favorisant la formation de **Brigades internationales:** des troupes de volontaires communistes, mais plus généralement **antifascistes** et venus de différents pays qui ne parviendront pas à empêcher la **victoire franquiste.** Nombreux sont les intellectuels qui se sont engagés dans les rangs républicains, parmi eux l'Américain Ernest Hemingway (1898-1961) et l'Anglais **George Orwell** (1909-1950) qui a raconté, dans *Homage to Catalonia* (1938), ce qui les poussait à s'enrôler.

«Au moment où la lutte se déclencha, il est probable que tout antifasciste en Europe sentit un frémissement d'espoir car ici enfin, manifestement, une démocratie affrontait bravement le fascisme! Depuis des années les pays soi-disant démocratiques avaient cédé devant le fascisme à chaque pas. [...] Hitler était parvenu au pouvoir et s'était mis à massacrer les adversaires politiques de toutes nuances. Mussolini avait bombardé les Abyssiniens et cinquante-trois nations s'étaient contentées de faire un pieux tapage à la cantonade. Mais voici que, lorsque Franco tentait de renverser un gouvernement modérément de gauche, le peuple espagnol, contre toute attente, s'était renversé contre lui. Il semblait que ce fût – et c'était peut-être – le renversement de la marée.» (*Catalogne libre*)

Image 150. *Encadré traitant de la guerre d'Espagne dans Beaubourg*

Cet encadré fait aussi le lien entre la France et l'Europe comme la guerre d'Espagne vol. B p. 97). Il y a quatorze encadrés « D'un pays à l'autre » dans le volume A et treize dans le volume B, soit vingt-sept au total.

- <u>D'un siècle à l'autre</u>



D'UN SIÈCLE À L'AUTRE

Le mythe d'Œdipe

Sophocle a raconté dans *Œdipe roi* (vers 430 av. J.-C.), le mythe le plus célèbre de toute la culture occidentale; celui-ci non seulement a inspiré Cocteau pour *La Machine infernale* mais a fondé le **modèle même du héros tragique.**

Laïos et Jocaste règnent à Thèbes; ils ont un fils au sujet duquel ils interrogent un oracle. Ce dernier leur annonce que leur enfant tuera son père et épousera sa mère. Épouvantés, ils l'abandonnent mais l'enfant parvient à survivre. Un soir, à un carrefour, le jeune Œdipe rencontre une escorte. Une dispute éclate, il en vient aux mains et assomme un vieillard. Ce n'était autre que Laïos; **le parricide est accompli.** Œdipe oublie l'incident et continue sa route vers Thèbes.

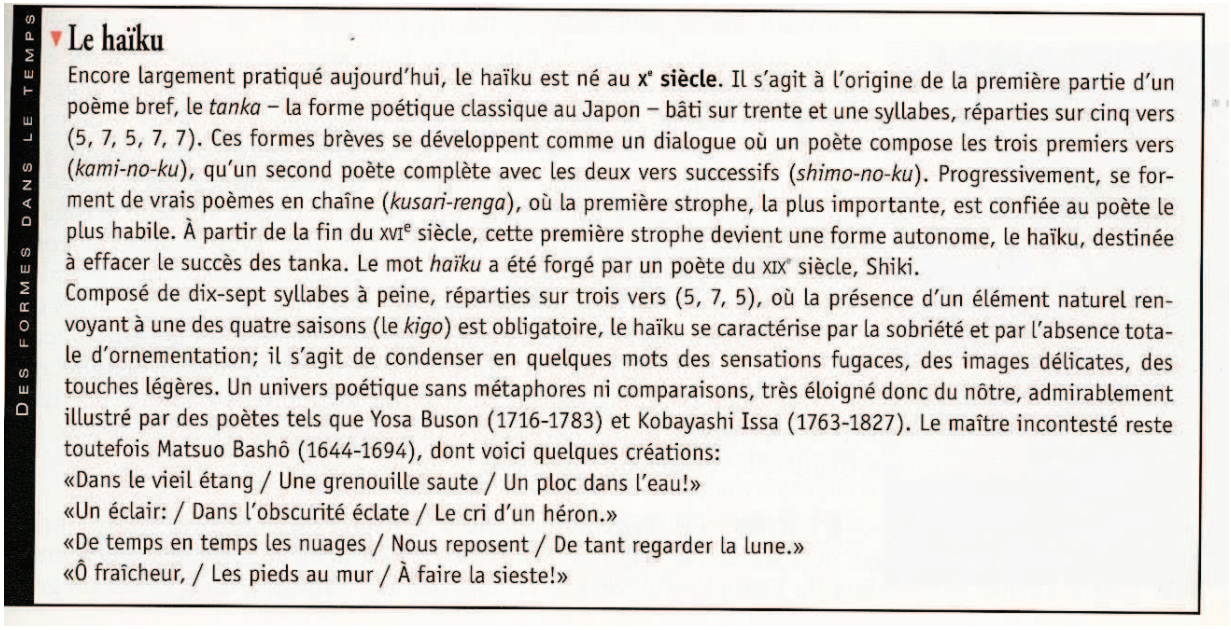
La ville est infestée par un fléau: **un monstre à tête de femme, le Sphinx**, décime la jeunesse; il tue ceux qui ne savent pas résoudre l'énigme qu'il leur propose. La reine Jocaste, veuve de Laïos, offre sa main à celui qui vaincra le monstre. Œdipe répond et épouse donc la reine; **l'inceste est accompli.** Dix-sept ans s'écoulent; Œdipe est adoré de son peuple mais la peste éclate. Les dieux accusent un criminel anonyme d'infecter le pays et ils exigent qu'on le chasse. De recherche en recherche la vérité se découvre. Le piège se referme: **Jocaste se pend et Œdipe se crève les yeux.**

Image 151. *Encadré « Le mythe d'Œdipe » dans Beaubourg*

Cette partie fait le lien entre des auteurs de siècles différents comme Chateaubriand selon Proust (vol a p. 34) ou le mythe d'Œdipe et son actualité (vol 2 p. 44). Nous comptons neuf

encadrés pour le volume A et six pour le volume B, soit un total de quinze encadrés intitulés « d'un siècle à l'autre ».

– Des formes dans le temps



DES FORMES DANS LE TEMPS

Le haïku

Encore largement pratiqué aujourd'hui, le haïku est né au x^e **siècle.** Il s'agit à l'origine de la première partie d'un poème bref, le *tanka* – la forme poétique classique au Japon – bâti sur trente et une syllabes, réparties sur cinq vers (5, 7, 5, 7, 7). Ces formes brèves se développent comme un dialogue où un poète compose les trois premiers vers (*kami-no-ku*), qu'un second poète complète avec les deux vers successifs (*shimo-no-ku*). Progressivement, se forment de vrais poèmes en chaîne (*kusari-renga*), où la première strophe, la plus importante, est confiée au poète le plus habile. À partir de la fin du XVI^e siècle, cette première strophe devient une forme autonome, le haïku, destinée à effacer le succès des tanka. Le mot *haïku* a été forgé par un poète du XIX^e siècle, Shiki.

Composé de dix-sept syllabes à peine, réparties sur trois vers (5, 7, 5), où la présence d'un élément naturel renvoyant à une des quatre saisons (le *kigo*) est obligatoire, le haïku se caractérise par la sobriété et par l'absence totale d'ornementation; il s'agit de condenser en quelques mots des sensations fugaces, des images délicates, des touches légères. Un univers poétique sans métaphores ni comparaisons, très éloigné donc du nôtre, admirablement illustré par des poètes tels que Yosa Buson (1716-1783) et Kobayashi Issa (1763-1827). Le maître incontesté reste toutefois Matsuo Bashô (1644-1694), dont voici quelques créations:

«Dans le vieil étang / Une grenouille saute / Un ploc dans l'eau!»

«Un éclair: / Dans l'obscurité éclate / Le cri d'un héron.»

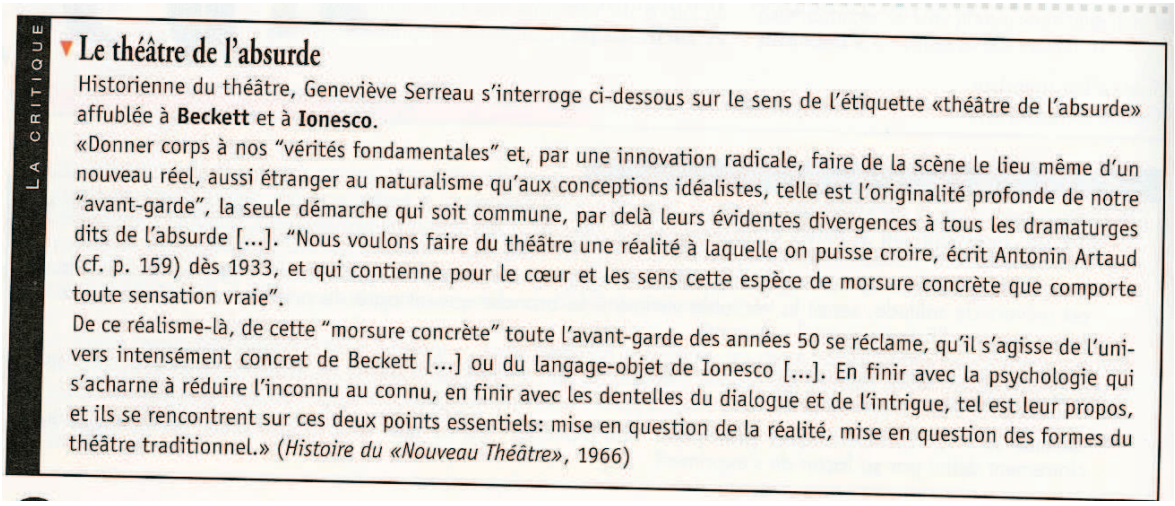
«De temps en temps les nuages / Nous reposent / De tant regarder la lune.»

«Ô fraîcheur, / Les pieds au mur / À faire la sieste!»

Image 152. *Encadré « Le Haiku » dans Beaubourg*

Cette rubrique traite d'épistémologie et introduit la définition de certains mots désignant des genres littéraires tels qu' « autobiographie » (vol. A p. 33) ou le « Haïku » (vol B. p. 87) ou encore le journal intime (vol. A p.201). Dans l'exemple ci-dessus, il s'agit de mettre en évidence les origines du mot Haïku. Nous avons compté sept encadrés dans le volume A contre cinq pour le volume B. Au total, il y a douze encadrés intitulés « des formes dans le temps ».

– La critique



LA CRITIQUE

Le théâtre de l'absurde

Historienne du théâtre, Geneviève Serreau s'interroge ci-dessous sur le sens de l'étiquette «théâtre de l'absurde» affublée à **Beckett** et à **Ionesco.**

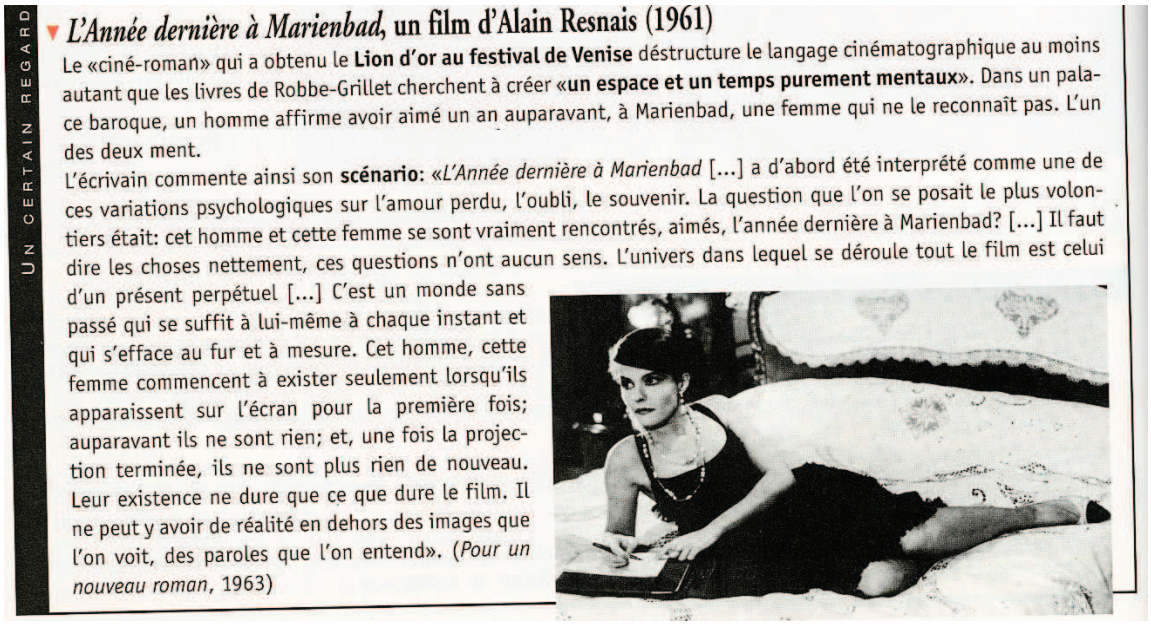
«Donner corps à nos "vérités fondamentales" et, par une innovation radicale, faire de la scène le lieu même d'un nouveau réel, aussi étranger au naturalisme qu'aux conceptions idéalistes, telle est l'originalité profonde de notre "avant-garde", la seule démarche qui soit commune, par delà leurs évidentes divergences à tous les dramaturges dits de l'absurde [...]. "Nous voulons faire du théâtre une réalité à laquelle on puisse croire, écrit Antonin Artaud (cf. p. 159) dès 1933, et qui contienne pour le cœur et les sens cette espèce de morsure concrète que comporte toute sensation vraie".

De ce réalisme-là, de cette "morsure concrète" toute l'avant-garde des années 50 se réclame, qu'il s'agisse de l'univers intensément concret de Beckett [...] ou du langage-objet de Ionesco [...]. En finir avec la psychologie qui s'acharne à réduire l'inconnu au connu, en finir avec les dentelles du dialogue et de l'intrigue, tel est leur propos, et ils se rencontrent sur ces deux points essentiels: mise en question de la réalité, mise en question des formes du théâtre traditionnel.» (*Histoire du «Nouveau Théâtre»*, 1966)

Image 153. *Encadré « Le théâtre de l'absurde » dans Beaubourg*

Cette rubrique donne le point de vue de certains auteurs sur un élément en particulier, ou un autre auteur. Ici, Serreau G. s'interroge sur le « théâtre de l'absurde » de Beckett et de Ionesco. Il y a sept encadrés dans le volume A et huit dans le volume B. Cela fait un total de quinze encadrés « la critique ».

- Un certain regard


UN CERTAIN REGARD

▼ *L'Année dernière à Marienbad*, un film d'Alain Resnais (1961)

Le «ciné-roman» qui a obtenu le **Lion d'or au festival de Venise** déstructure le langage cinématographique au moins autant que les livres de Robbe-Grillet cherchent à créer «**un espace et un temps purement mentaux**». Dans un palace baroque, un homme affirme avoir aimé un an auparavant, à Marienbad, une femme qui ne le reconnaît pas. L'un des deux ment.

L'écrivain commente ainsi son **scénario**: «*L'Année dernière à Marienbad* [...] a d'abord été interprété comme une de ces variations psychologiques sur l'amour perdu, l'oubli, le souvenir. La question que l'on se posait le plus volontiers était: cet homme et cette femme se sont vraiment rencontrés, aimés, l'année dernière à Marienbad? [...] Il faut dire les choses nettement, ces questions n'ont aucun sens. L'univers dans lequel se déroule tout le film est celui d'un présent perpétuel [...] C'est un monde sans passé qui se suffit à lui-même à chaque instant et qui s'efface au fur et à mesure. Cet homme, cette femme commencent à exister seulement lorsqu'ils apparaissent sur l'écran pour la première fois; auparavant ils ne sont rien; et, une fois la projection terminée, ils ne sont plus rien de nouveau. Leur existence ne dure que ce que dure le film. Il ne peut y avoir de réalité en dehors des images que l'on voit, des paroles que l'on entend». (*Pour un nouveau roman*, 1963)

Image 154. *Encadré « Un certain regard » dans Beaubourg*

Cette rubrique fait le lien entre une œuvre narrative et sa transposition cinématographique (La Belle et le bête vol 2 p. 45 ou encore Madame Bovary vol A. p. 187 ou comme dans l'exemple ci-dessus L'Année dernière à Marienbad). Nous avons noté trois encadrés dans le volume A et neuf dans le volume B, soit douze au total.

9.4. Mésostructure de *Rive Gauche*

9.4.1. Les cinq grandes parties du manuel

Les deux volumes de *Rive gauche* se subdivisent en cinq grandes parties chacun.
Voici les parties du volume 1 :

- Outils
- Le Moyen Age
- Le XVIe siècle
- Le XVIIe siècle

- Le XVIIIe siècleLes parties du volume 2 :
- Les années Romantiques (1800-1848).
- L'Age du Réalisme (1848-1870).
- Fins de siècle (1871-1900)
- A l'avant-Garde (1900-1938)
- Les Frontières du nouveau (1939-1967)
- La Crise de la modernité (1968-2000)

Après avoir vu les grandes parties du manuel, on se rend compte que seul le volume deux correspond aux contenus des autres manuels de « quinta ». Même si dans leur forme, les deux volumes sont identiques, la partie qui est comparable avec les autres manuels et avec le programme de « quinta » est le volume deux. Nous allons donc nous consacrer à ce deuxième volume.

9.4.2. La page d'ouverture

Rappelons que *Rive Gauche* est le frère de *Beaubourg*. Ce parallélisme est important car nous devons vérifier s'ils sont semblables ou bien s'il y a des éléments qui diffèrent.

Image 155. *Ouverture de « A l'avant-garde » de Rive Gauche*

Tout comme son aîné, chaque partie de Rive Gauche s'ouvre avec une page de couverture, intitulée « Au départ / à l'arrivée », où l'apprenant découvre les prérequis nécessaires pour étudier le siècle (Au départ) et les éléments qu'il va pouvoir acquérir à la fin de la période étudiée (A l'arrivée). La double page de *Beaubourg* laisse place à une seule page. Le résumé du chapitre est inséré avant de mettre en évidence les prérequis et les acquis. Il semblerait que les deux frises, « Au fil du temps » et « Au fil des genres » dans Beaubourg ont été éliminées. Elles se retrouvent de manière plus synthétique sur une seule page en conclusion de la Table des matières et en ouverture de « Les années romantiques ». Dès le début, on note un désir de synthétiser ce qui a été dit dans *Beaubourg*. En effet, condenser les deux volumes de Beaubourg en un seul de Rive Gauche implique que des éléments vont être éliminés. Ce principe avait été annoncé dans la « Premessa » lorsque les auteurs du manuel nous ont dit d'avoir soumis la livre à une

« *cura dimagrante che lo ha reso più snello e agile* » soit un soin amincissant qui l'a rendu plus subtil et agile.
La structure du manuel est toutefois identique à celle de son aîné. Chaque grande partie se divise en coordonnées et en textes.

9.4.3. Coordonnées

Ces pages offrent un aperçu général du le siècle qui va être étudié au niveau politique, économique, social et culturel. Il comprend donc trois modules : « Un peu d'histoire », « Le cadre social » et « L'art du temps ». Le module supplémentaire : « Evolution de la langue » qui explique l'uniformisation des dialectes pour obtenir le français moderne, présent dans la première partie du volume A de Beaubourg ainsi que celui expliquant le français d'aujourd'hui présent au début du volume B ont été supprimés. Les autres modules sont identiques à ceux de son grand frère. Nous rappelons ce que nous avons dit à propos de Beaubourg : les deux premiers modules, « Un peu d'histoire » et « Le cadre social », nous font penser à l'onglet « Histoire et société » de *Ecritures* alors que « L'art du temps » ressemble à l'onglet « L'histoire des arts » d'*Ecritures*. Il nous reste à comprendre s'ils sont identiques ou pas.

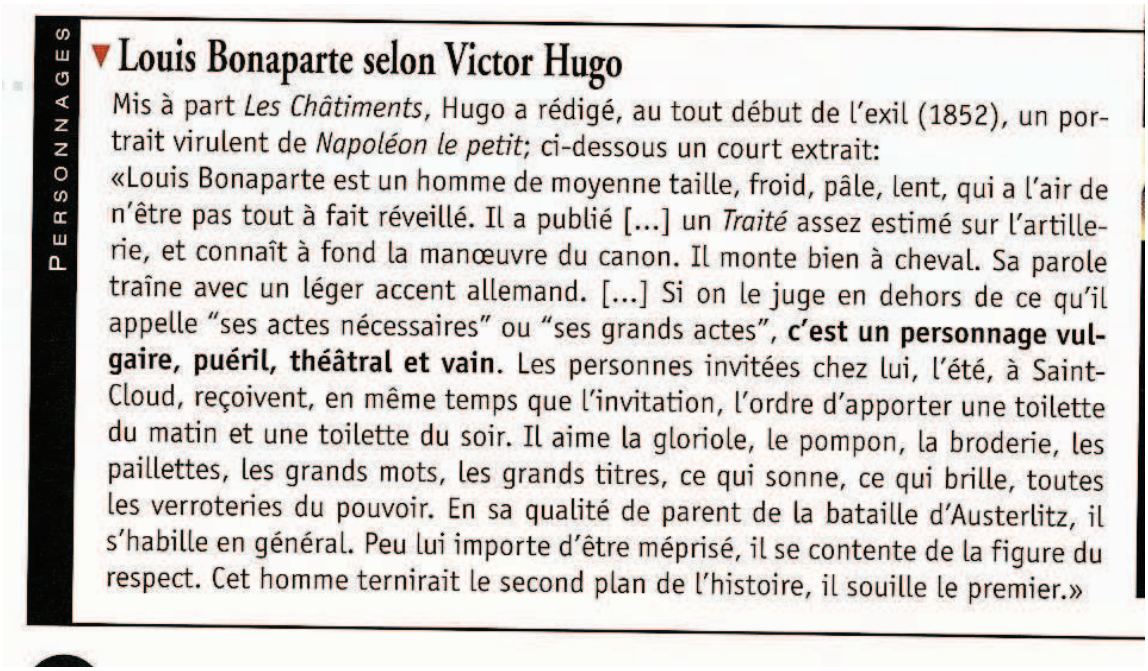
9.4.4. Les textes

Contrairement à *Beaubourg*, toutes ces parties se divisent uniquement en deux à six modules. Ils se composent de biographies des auteurs qui ont marqué la période étudiée et d'extraits de textes littéraires écrits par ces auteurs.
La page d'introduction intitulée « Un regard d'ensemble » permet aux apprenants d'avoir un aperçu de ce que l'on va découvrir dans les modules.
Au premier abord, il semblerait que la rubrique « Les genres littéraires » qui résume l'évolution des genres durant la période étudiée ait été éliminée. On la retrouve en revanche dans un dossier à la fin du manuel.
Puis, nous retrouvons les modules qui se composent des biographies des auteurs qui ont marqué la période étudiée et d'extraits de textes littéraires de ces auteurs.

9.4.5. Les encadrés

Au sein des modules, nous trouvons des encadrés. Ce sont les mêmes que ceux de Beaubourg. Qu'est-ce qui fait la différence d'un manuel à l'autre ? Notre intention est de les analyser afin de noter les différences.

- Les personnages


PERSONNAGES

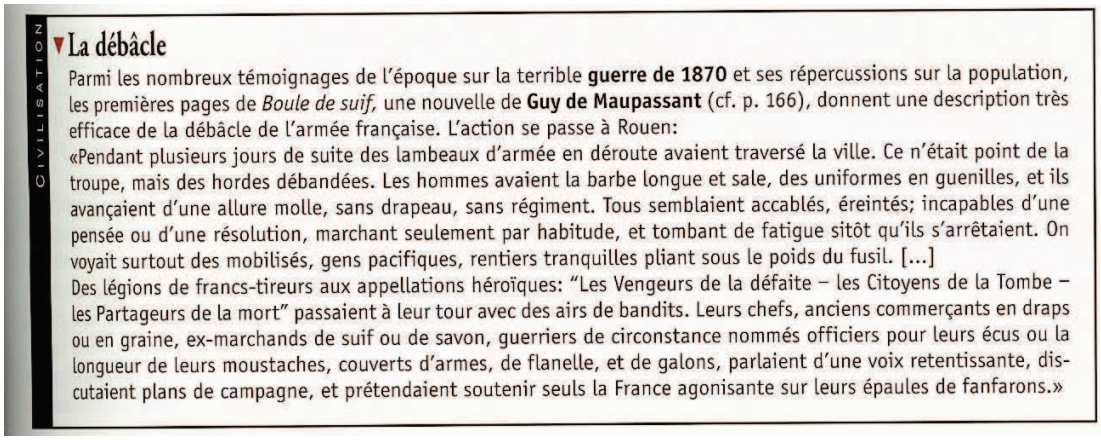
Louis Bonaparte selon Victor Hugo

Mis à part *Les Châtiments*, Hugo a rédigé, au tout début de l'exil (1852), un portrait virulent de *Napoléon le petit*; ci-dessous un court extrait:
«Louis Bonaparte est un homme de moyenne taille, froid, pâle, lent, qui a l'air de n'être pas tout à fait réveillé. Il a publié [...] un *Traité* assez estimé sur l'artillerie, et connaît à fond la manœuvre du canon. Il monte bien à cheval. Sa parole traîne avec un léger accent allemand. [...] Si on le juge en dehors de ce qu'il appelle "ses actes nécessaires" ou "ses grands actes", **c'est un personnage vulgaire, puéril, théâtral et vain.** Les personnes invitées chez lui, l'été, à Saint-Cloud, reçoivent, en même temps que l'invitation, l'ordre d'apporter une toilette du matin et une toilette du soir. Il aime la gloriole, le pompon, la broderie, les paillettes, les grands mots, les grands titres, ce qui sonne, ce qui brille, toutes les verroteries du pouvoir. En sa qualité de parent de la bataille d'Austerlitz, il s'habille en général. Peu lui importe d'être méprisé, il se contente de la figure du respect. Cet homme ternirait le second plan de l'histoire, il souille le premier.»

Image 156. *Encadré « Louis Bonaparte » de Rive gauche*

Ce sont des biographies de personnages clés de l'histoire de la France comme Henri IV (p.117 vol. 1) ou des personnages qui ont mené des campagnes pour faire bouger le monde comme Tahar Ben Jelloun (vol. 2 p. 432). Le nombre d'encadrés intitulés « personnages » dans Rive Gauche est identique à celui de Beaubourg, soit dix encadrés. Les personnages étudiés sont les mêmes : Napoléon en 1815, Louis Bonaparte selon V. Hugo, Leconte de Lisle, la Rose du Petit Prince, Simone Weil, Edmund Husserl, le jeune Sartre, Antonin Artaud, A. Césaire et Tahar Ben Jelloun.

– Civilisation



CIVILISATION

La débâcle

Parmi les nombreux témoignages de l'époque sur la terrible **guerre de 1870** et ses répercussions sur la population, les premières pages de *Boule de suif,* une nouvelle de **Guy de Maupassant** (cf. p. 166), donnent une description très efficace de la débâcle de l'armée française. L'action se passe à Rouen:

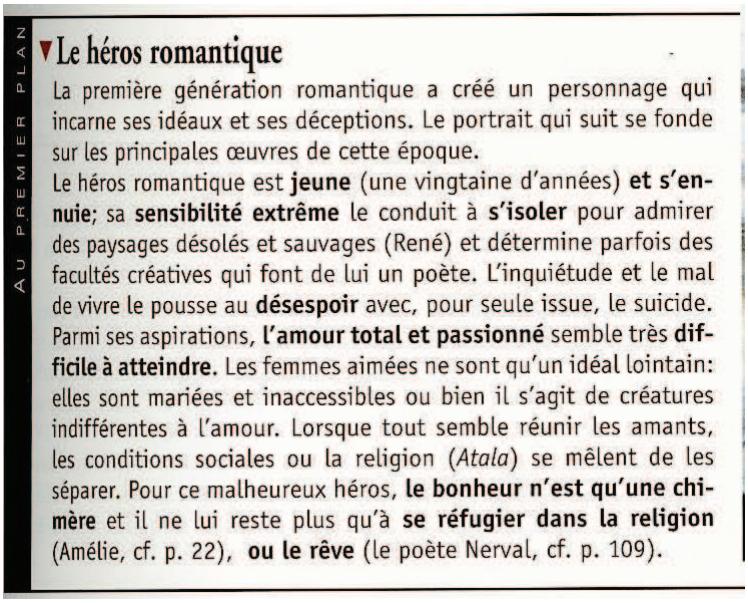
«Pendant plusieurs jours de suite des lambeaux d'armée en déroute avaient traversé la ville. Ce n'était point de la troupe, mais des hordes débandées. Les hommes avaient la barbe longue et sale, des uniformes en guenilles, et ils avançaient d'une allure molle, sans drapeau, sans régiment. Tous semblaient accablés, éreintés; incapables d'une pensée ou d'une résolution, marchant seulement par habitude, et tombant de fatigue sitôt qu'ils s'arrêtaient. On voyait surtout des mobilisés, gens pacifiques, rentiers tranquilles pliant sous le poids du fusil. [...]

Des légions de francs-tireurs aux appellations héroïques: "Les Vengeurs de la défaite – les Citoyens de la Tombe – les Partageurs de la mort" passaient à leur tour avec des airs de bandits. Leurs chefs, anciens commerçants en draps ou en graine, ex-marchands de suif ou de savon, guerriers de circonstance nommés officiers pour leurs écus ou la longueur de leurs moustaches, couverts d'armes, de flanelle, et de galons, parlaient d'une voix retentissante, discutaient plans de campagne, et prétendaient soutenir seuls la France agonisante sur leurs épaules de fanfarons.»

Image 157. *Encadré Civilisation : « La débâcle » de Rive gauche*

La civilisation explique un fait civilisationnel comme la débâcle de la guerre de 1870 (exemple ci-dessous) ou l'affaire Bovary (p. 134 vol. 2) ou bien l'affaire Dreyfus (p. 148 vol. 2). Seul un encadré a été supprimé par rapport à Beaubourg : « La censure durant la restauration ». Tous les autres sont identiques à ceux de son ainé. Il y a donc dix-neuf encadrés de « Civilisation ».

– Au premier plan



AU PREMIER PLAN

Le héros romantique

La première génération romantique a créé un personnage qui incarne ses idéaux et ses déceptions. Le portrait qui suit se fonde sur les principales œuvres de cette époque.

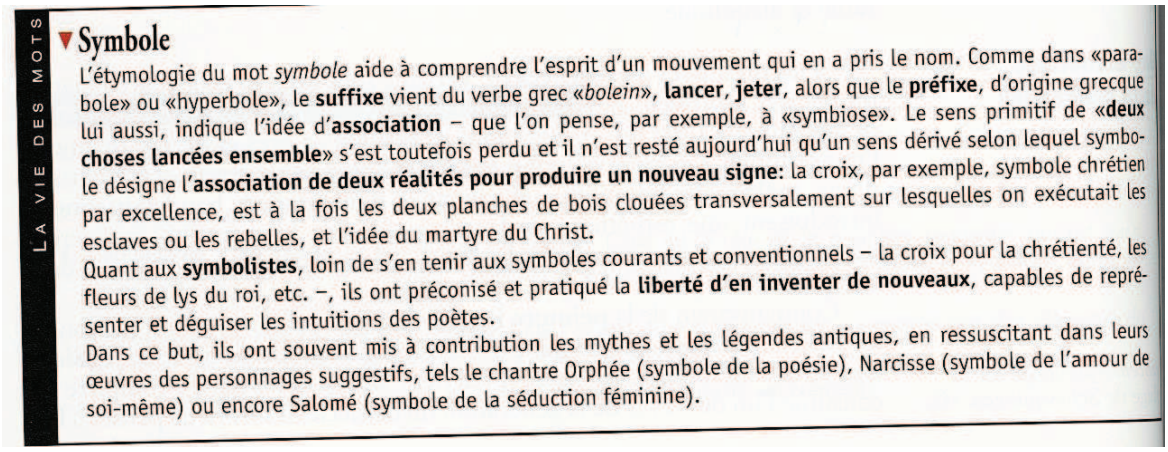
Le héros romantique est **jeune** (une vingtaine d'années) **et s'ennuie**; sa **sensibilité extrême** le conduit à **s'isoler** pour admirer des paysages désolés et sauvages (René) et détermine parfois des facultés créatives qui font de lui un poète. L'inquiétude et le mal de vivre le pousse au **désespoir** avec, pour seule issue, le suicide. Parmi ses aspirations, **l'amour total et passionné** semble très **difficile à atteindre.** Les femmes aimées ne sont qu'un idéal lointain: elles sont mariées et inaccessibles ou bien il s'agit de créatures indifférentes à l'amour. Lorsque tout semble réunir les amants, les conditions sociales ou la religion (*Atala*) se mêlent de les séparer. Pour ce malheureux héros, **le bonheur n'est qu'une chimère** et il ne lui reste plus qu'à **se réfugier dans la religion** (Amélie, cf. p. 22), **ou le rêve** (le poète Nerval, cf. p. 109).

Image 158. *Encadré « Le héros romantique » de Rive gauche*

« Au premier plan » met en relief ce qu'il y a d'important à retenir pour la période traitée comme « Les mots de mai 68 » (vol. 2 p. 382), le héros romantique de l'exemple ci-dessus. Nous n'avons observé que cinquante-sept encadrés « au premier plan » ; il y en a donc quatorze en moins que dans son ainé. Quatre encadrés diffèrent de son

prédécesseur : « Les surréalistes et le roman », « Nationalisme », « Rimbaud le visionnaire » et « Un coup de dés jamais n'oubliera le hasard ». Les trois derniers sont propres à *Rive Gauche* et ce même si « Rimbaud le visionnaire » semble remplacer « Rimbaud le précurseur » de la rubrique « Un siècle à l'autre » de Beaubourg (volume 2), et « Nationalisme » remplace « Les doutes du colonisateur » de Beaubourg. « Les surréalistes et le roman » mettent en doute les limites des rubriques, car ce même encadré se retrouve dans Beaubourg, mais dans la partie critique.

- La vie des mots


LA VIE DES MOTS

Symbole

L'étymologie du mot *symbole* aide à comprendre l'esprit d'un mouvement qui en a pris le nom. Comme dans «parabole» ou «hyperbole», le **suffixe** vient du verbe grec «*bolein*», **lancer**, **jeter**, alors que le **préfixe**, d'origine grecque lui aussi, indique l'idée d'**association** – que l'on pense, par exemple, à «symbiose». Le sens primitif de «**deux choses lancées ensemble**» s'est toutefois perdu et il n'est resté aujourd'hui qu'un sens dérivé selon lequel symbole désigne l'**association de deux réalités pour produire un nouveau signe**: la croix, par exemple, symbole chrétien par excellence, est à la fois les deux planches de bois clouées transversalement sur lesquelles on exécutait les esclaves ou les rebelles, et l'idée du martyre du Christ.

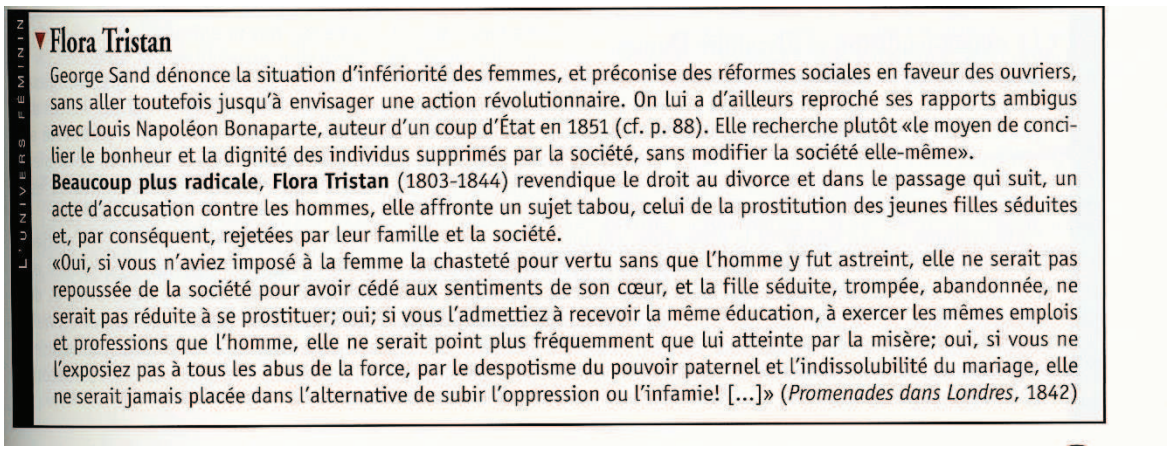
Quant aux **symbolistes**, loin de s'en tenir aux symboles courants et conventionnels – la croix pour la chrétienté, les fleurs de lys du roi, etc. –, ils ont préconisé et pratiqué la **liberté d'en inventer de nouveaux**, capables de représenter et déguiser les intuitions des poètes.

Dans ce but, ils ont souvent mis à contribution les mythes et les légendes antiques, en ressuscitant dans leurs œuvres des personnages suggestifs, tels le chantre Orphée (symbole de la poésie), Narcisse (symbole de l'amour de soi-même) ou encore Salomé (symbole de la séduction féminine).

Image 159. *Encadré « La vie des mots » de Rive gauche*

Ces encadrés expliquent la naissance du français (p. 82 vol. 1), les mouvements littéraires (le baroque p. 150 vol. 1 ou romantique p.14 vol. 2) ou donnent la définition des mots littéraires comme l'argot (vol. 2 p. 286). On note cinq encadrés dont un propre à *Rive Gauche* « Le cadavre exquis ». « Une enquête linguistique », « Le verlan » et « La langue verte et langue littéraire » ont été éliminés.

- L'univers féminin


L'UNIVERS FÉMININ

Flora Tristan

George Sand dénonce la situation d'infériorité des femmes, et préconise des réformes sociales en faveur des ouvriers, sans aller toutefois jusqu'à envisager une action révolutionnaire. On lui a d'ailleurs reproché ses rapports ambigus avec Louis Napoléon Bonaparte, auteur d'un coup d'État en 1851 (cf. p. 88). Elle recherche plutôt «le moyen de concilier le bonheur et la dignité des individus supprimés par la société, sans modifier la société elle-même».

Beaucoup plus radicale, **Flora Tristan** (1803-1844) revendique le droit au divorce et dans le passage qui suit, un acte d'accusation contre les hommes, elle affronte un sujet tabou, celui de la prostitution des jeunes filles séduites et, par conséquent, rejetées par leur famille et la société.

«Oui, si vous n'aviez imposé à la femme la chasteté pour vertu sans que l'homme y fut astreint, elle ne serait pas repoussée de la société pour avoir cédé aux sentiments de son cœur, et la fille séduite, trompée, abandonnée, ne serait pas réduite à se prostituer; oui; si vous l'admettiez à recevoir la même éducation, à exercer les mêmes emplois et professions que l'homme, elle ne serait point plus fréquemment que lui atteinte par la misère; oui, si vous ne l'exposiez pas à tous les abus de la force, par le despotisme du pouvoir paternel et l'indissolubilité du mariage, elle ne serait jamais placée dans l'alternative de subir l'oppression ou l'infamie! [...]» (*Promenades dans Londres*, 1842)

Image 160. *Encadré « Flora Tristan » de Rive gauche*

Comme son nom l'indique, il s'agit de quelque lignes sur les femmes en littérature : Madame de Staël vol. 2 page 15, Flora Tristan, etc… des huit encadrés de Beaubourg, Rive Gauche en maintient six. « Marvie Dorval, une actrice romantique » et « L'éducation des femmes selon Stendhal » ont disparu.

- La vie des formes

LA VIE DES FORMES

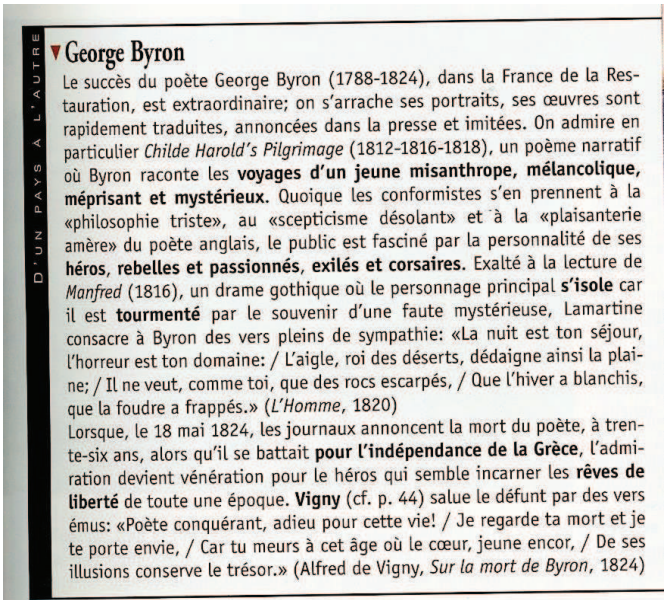
Le Corbusier et l'architecture rationnelle

En France, alors que le surréalisme domine la littérature et les arts figuratifs, Charles-Édouard Jeanneret, dit Le Corbusier (1887-1965), s'impose comme l'architecte du rationalisme international. Il s'intéresse au thème de l'habitation et préconise une transformation radicale des maisons traditionnelles, peu fonctionnelles et inadaptées aux exigences de la société moderne. En 1926, il fixe les cinq points-clés de la nouvelle architecture: l'utilisation de pieux de fondation; des toits transformés en terrasses-jardins; des plans libres pour répondre aux nécessités de chaque appartement; des fenêtres en bandeau, dans le sens de la longueur, afin que le soleil inonde l'intérieur; une façade libre. Expérimentateur infatigable, il conçoit l'espace comme un continuum devant s'intégrer harmonieusement à l'édifice. Ces principes débouchent sur de vastes programmes d'urbanisme, où se noue l'alliance entre l'architecture et le paysage grâce à de savantes combinaisons de formes et de volumes.

Image 161. *Encadré « La vie des formes » de Rive gauche*

Il s'agit d'un approfondissement sur un point bien particulier comme la description de certains quartiers littéraires, le quartier de la défense (vol. 2 page 393) ou d'un monument tel que la Pyramide du Louvre (Vol. 2 page 137392). Il y a douze encadrés intitulés « la vie des formes ». On en trouvés deux en moins que chez son ainé : « Matisse et les Fauves » et « Marcel Duchamp : Le grand verre » qui est par ailleurs l'exemple que nous avons observé chez Beaubourg.

- <u>d'un pays à l'autre</u>


D'UN PAYS À L'AUTRE

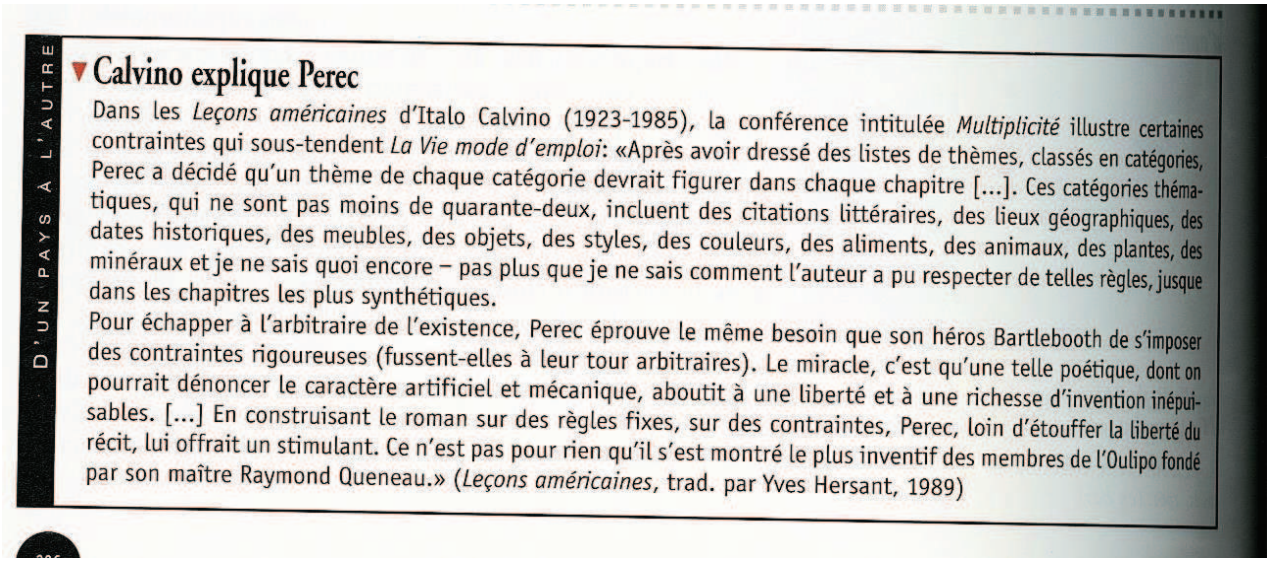
George Byron

Le succès du poète George Byron (1788-1824), dans la France de la Restauration, est extraordinaire; on s'arrache ses portraits, ses œuvres sont rapidement traduites, annoncées dans la presse et imitées. On admire en particulier *Childe Harold's Pilgrimage* (1812-1816-1818), un poème narratif où Byron raconte les **voyages d'un jeune misanthrope, mélancolique, méprisant et mystérieux.** Quoique les conformistes s'en prennent à la «philosophie triste», au «scepticisme désolant» et à la «plaisanterie amère» du poète anglais, le public est fasciné par la personnalité de ses **héros, rebelles et passionnés, exilés et corsaires.** Exalté à la lecture de *Manfred* (1816), un drame gothique où le personnage principal **s'isole** car il est **tourmenté** par le souvenir d'une faute mystérieuse, Lamartine consacre à Byron des vers pleins de sympathie: «La nuit est ton séjour, l'horreur est ton domaine: / L'aigle, roi des déserts, dédaigne ainsi la plaine; / Il ne veut, comme toi, que des rocs escarpés, / Que l'hiver a blanchis, que la foudre a frappés.» (*L'Homme*, 1820)

Lorsque, le 18 mai 1824, les journaux annoncent la mort du poète, à trente-six ans, alors qu'il se battait **pour l'indépendance de la Grèce**, l'admiration devient vénération pour le héros qui semble incarner les **rêves de liberté** de toute une époque. **Vigny** (cf. p. 44) salue le défunt par des vers émus: «Poète conquérant, adieu pour cette vie! / Je regarde ta mort et je te porte envie, / Car tu meurs à cet âge où le cœur, jeune encor, / De ses illusions conserve le trésor.» (Alfred de Vigny, *Sur la mort de Byron*, 1824)

Image 162. *Encadré sur George Byron dans Rive Gauche*

Ce point sert de lien entre la France et l'Europe comme celui portant sur la Guerre d'Espagne.



D'UN PAYS À L'AUTRE

Calvino explique Perec

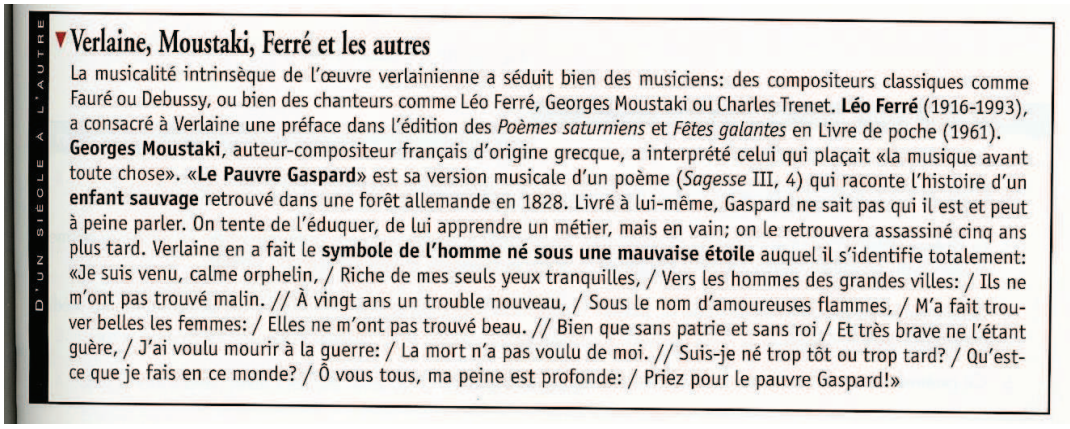
Dans les *Leçons américaines* d'Italo Calvino (1923-1985), la conférence intitulée *Multiplicité* illustre certaines contraintes qui sous-tendent *La Vie mode d'emploi*: «Après avoir dressé des listes de thèmes, classés en catégories, Perec a décidé qu'un thème de chaque catégorie devrait figurer dans chaque chapitre [...]. Ces catégories thématiques, qui ne sont pas moins de quarante-deux, incluent des citations littéraires, des lieux géographiques, des dates historiques, des meubles, des objets, des styles, des couleurs, des aliments, des animaux, des plantes, des minéraux et je ne sais quoi encore – pas plus que je ne sais comment l'auteur a pu respecter de telles règles, jusque dans les chapitres les plus synthétiques.

Pour échapper à l'arbitraire de l'existence, Perec éprouve le même besoin que son héros Bartlebooth de s'imposer des contraintes rigoureuses (fussent-elles à leur tour arbitraires). Le miracle, c'est qu'une telle poétique, dont on pourrait dénoncer le caractère artificiel et mécanique, aboutit à une liberté et à une richesse d'invention inépuisables. [...] En construisant le roman sur des règles fixes, sur des contraintes, Perec, loin d'étouffer la liberté du récit, lui offrait un stimulant. Ce n'est pas pour rien qu'il s'est montré le plus inventif des membres de l'Oulipo fondé par son maître Raymond Queneau.» (*Leçons américaines*, trad. par Yves Hersant, 1989)

Image 163. *Encadré Calvino/Pérec dans Rive gauche*

Cet encadré fait aussi le lien entre la France et l'Italie comme « Madame de Staël et la littérature italienne » ou comme l'exemple ci-dessus dans lequel Calvino, dans *Leçon américaines*, explique Perec et affirme que Perec « *s'est montré le plus inventif des membres de l'Oulipo* » « en construisant le roman sur des règles fixes, sur des contraintes ». Nous avons noté vingt-trois encadrés « d'un pays à l'autre ». « la découverte du moi », « Young Gray et l'école des cimetières », « Matthew Gregory Lewis », « Baudelaire et Poe », « le pessimisme de Schopenhauer » et « Friedrich Nietzsche » n'ont pas été repris par Rive Gauche. En revanche, deux encadrés sont uniques à Rive Gauche : « Romans noirs et poésie sépulcrale » et « Oscar Wild ». Il y a donc un total de vingt-trois encadrés « d'un pays à l'autre » chez *Rive gauche*.

– <u>D'un siècle à l'autre</u>



D'UN SIÈCLE À L'AUTRE

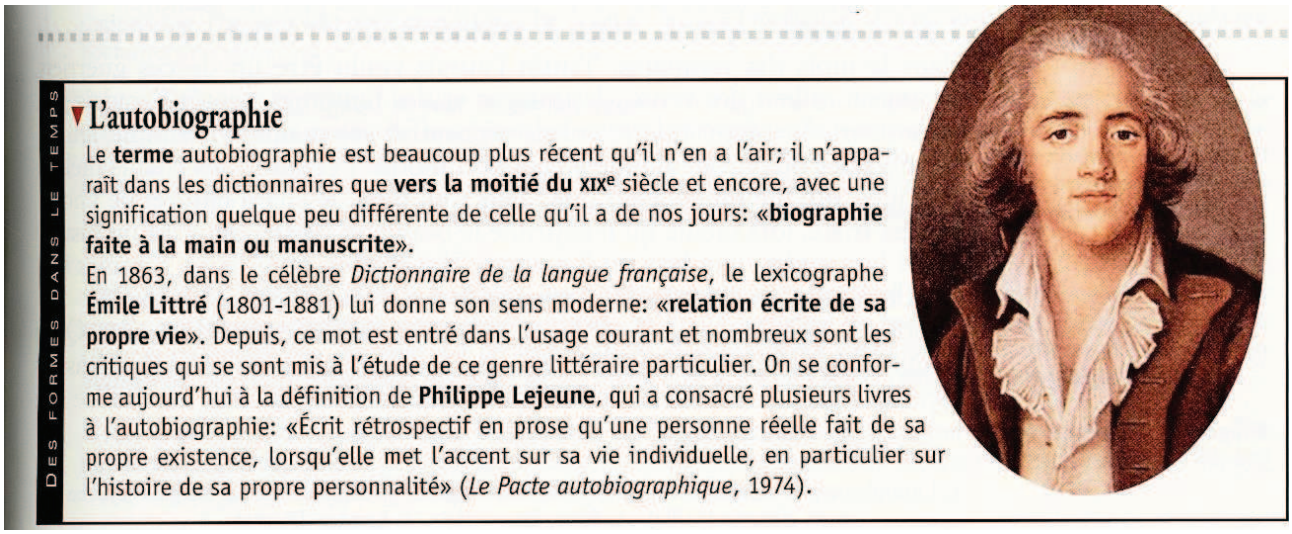
Verlaine, Moustaki, Ferré et les autres

La musicalité intrinsèque de l'œuvre verlainienne a séduit bien des musiciens: des compositeurs classiques comme Fauré ou Debussy, ou bien des chanteurs comme Léo Ferré, Georges Moustaki ou Charles Trenet. **Léo Ferré** (1916-1993), a consacré à Verlaine une préface dans l'édition des *Poèmes saturniens* et *Fêtes galantes* en Livre de poche (1961). **Georges Moustaki**, auteur-compositeur français d'origine grecque, a interprété celui qui plaçait «la musique avant toute chose». «**Le Pauvre Gaspard**» est sa version musicale d'un poème (*Sagesse* III, 4) qui raconte l'histoire d'un **enfant sauvage** retrouvé dans une forêt allemande en 1828. Livré à lui-même, Gaspard ne sait pas qui il est et peut à peine parler. On tente de l'éduquer, de lui apprendre un métier, mais en vain; on le retrouvera assassiné cinq ans plus tard. Verlaine en a fait le **symbole de l'homme né sous une mauvaise étoile** auquel il s'identifie totalement: «Je suis venu, calme orphelin, / Riche de mes seuls yeux tranquilles, / Vers les hommes des grandes villes: / Ils ne m'ont pas trouvé malin. // À vingt ans un trouble nouveau, / Sous le nom d'amoureuses flammes, / M'a fait trouver belles les femmes: / Elles ne m'ont pas trouvé beau. // Bien que sans patrie et sans roi / Et très brave ne l'étant guère, / J'ai voulu mourir à la guerre: / La mort n'a pas voulu de moi. // Suis-je né trop tôt ou trop tard? / Qu'est-ce que je fais en ce monde? / Ô vous tous, ma peine est profonde: / Priez pour le pauvre Gaspard!»

Image 164. *Encadré « D'un siècle l'autre » de Rive gauche*

Cette partie met en lien entre des auteurs de siècles différents comme Jean-Paul Sartre, lecteur de Baudelaire (vol. 2 p. 124), le mythe d'Œdipe et sa lecture contemporaine (vol 2 p. 231) ou bien les chanteurs compositeurs qui ont chanté ou repris Verlaine à leur manière (voir exemple ci-dessus). Cette rubrique est identique à *Beaubourg* même si *Rive Gauche* élimine « Chateaubriand selon Proust », « Victor Hugo et la critique », « Flaubert le précurseur » et « Rimbaud précurseur ». Il ne reste que onze encadrés.

– <u>Des formes dans le temps</u>



DES FORMES DANS LE TEMPS

L'autobiographie

Le **terme** autobiographie est beaucoup plus récent qu'il n'en a l'air; il n'apparaît dans les dictionnaires que **vers la moitié du XIXe** siècle et encore, avec une signification quelque peu différente de celle qu'il a de nos jours: «**biographie faite à la main ou manuscrite**».

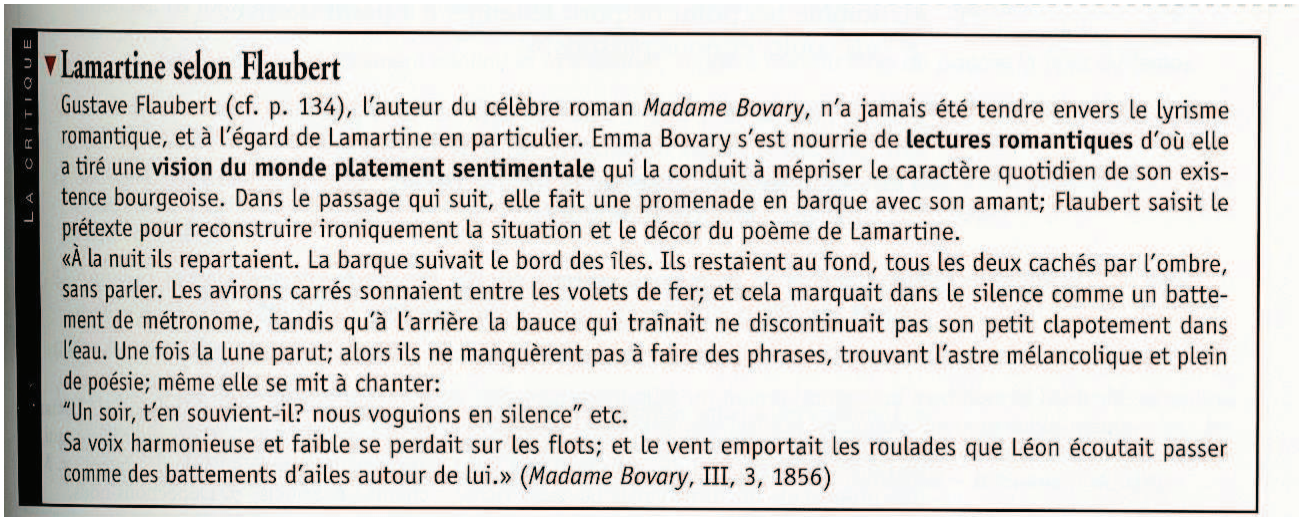
En 1863, dans le célèbre *Dictionnaire de la langue française*, le lexicographe **Émile Littré** (1801-1881) lui donne son sens moderne: «**relation écrite de sa propre vie**». Depuis, ce mot est entré dans l'usage courant et nombreux sont les critiques qui se sont mis à l'étude de ce genre littéraire particulier. On se conforme aujourd'hui à la définition de **Philippe Lejeune**, qui a consacré plusieurs livres à l'autobiographie: «Écrit rétrospectif en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa propre personnalité» (*Le Pacte autobiographique*, 1974).

Image 165. *Encadré « L'autobiographie » de Rive Gauche*

On y retrouve de l'épistémologie ou la définition de certains mots ou de genres littéraires tels que le genre fantastique (vol. 2 p. 63) ou le vers libre (vol 2. p. 183), le calligramme (vol. 2 p. 216) ou encore comme dans l'exemple ci-dessus, l'autobiographie. *Rive Gauche* possède huit encadrés intitulés « Des formes dans le temps ». Il y en a quatre en moins

que son ainé. « Le journal intime », « Le vaudeville », « Le haïku » et « Le théâtre bourgeois » disparaissent.

- La critique


LA CRITIQUE

Lamartine selon Flaubert

Gustave Flaubert (cf. p. 134), l'auteur du célèbre roman *Madame Bovary*, n'a jamais été tendre envers le lyrisme romantique, et à l'égard de Lamartine en particulier. Emma Bovary s'est nourrie de **lectures romantiques** d'où elle a tiré une **vision du monde platement sentimentale** qui la conduit à mépriser le caractère quotidien de son existence bourgeoise. Dans le passage qui suit, elle fait une promenade en barque avec son amant; Flaubert saisit le prétexte pour reconstruire ironiquement la situation et le décor du poème de Lamartine.

«À la nuit ils repartaient. La barque suivait le bord des îles. Ils restaient au fond, tous les deux cachés par l'ombre, sans parler. Les avirons carrés sonnaient entre les volets de fer; et cela marquait dans le silence comme un battement de métronome, tandis qu'à l'arrière la bauce qui traînait ne discontinuait pas son petit clapotement dans l'eau. Une fois la lune parut; alors ils ne manquèrent pas à faire des phrases, trouvant l'astre mélancolique et plein de poésie; même elle se mit à chanter:

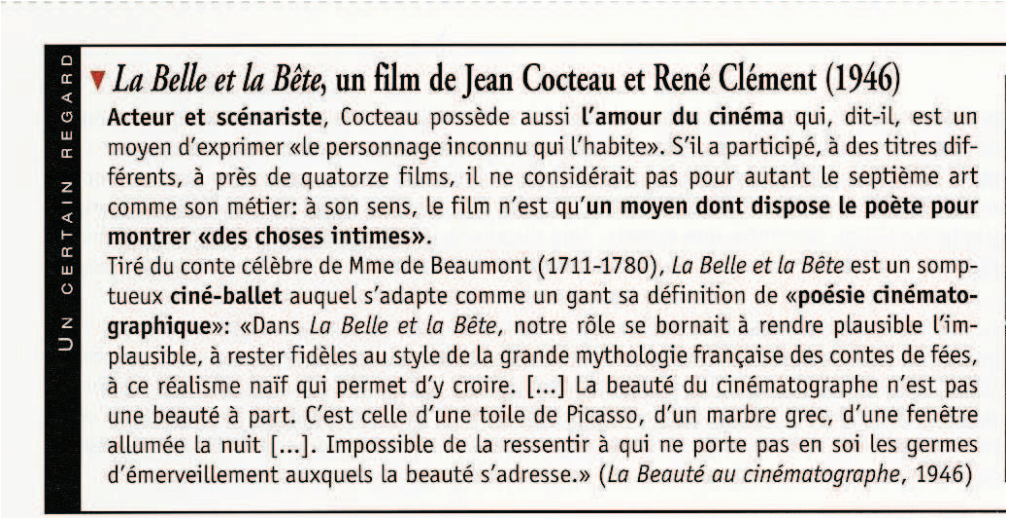
"Un soir, t'en souvient-il? nous voguions en silence" etc.

Sa voix harmonieuse et faible se perdait sur les flots; et le vent emportait les roulades que Léon écoutait passer comme des battements d'ailes autour de lui.» (*Madame Bovary*, III, 3, 1856)

Image 166. *Encadré « La critique » de Rive gauche*

Cette rubrique donne le point de vue de certains auteurs sur un éléments en particulier comme le lien entre le roman et réalité (vol. 2 p.73) ou Lamartine selon Flaubert (voir exemple ci-dessus). Seul douze encadrés « La critique » sont maintenus dans *Rive Gauche*. Les auteurs du manuel ont choisi de ne pas garder « Malarmé et la linguistique », « Le rythme du cimetière marin », « Les surréalistes et le roman » et « Céline styliste ». L'encadré « Les surréalistes et le roman » existe dans *Rive Gauche* mais il a été classé dans une autre catégorie : « Au premier plan ». *Rive Gauche* a un encadré qui lui est propre : « Critique de la poésie engagée ». Il y a donc douze encadrés « la critique ».

- Un certain regard


UN CERTAIN REGARD

***La Belle et la Bête*, un film de Jean Cocteau et René Clément (1946)**

Acteur et scénariste, Cocteau possède aussi **l'amour du cinéma** qui, dit-il, est un moyen d'exprimer «le personnage inconnu qui l'habite». S'il a participé, à des titres différents, à près de quatorze films, il ne considérait pas pour autant le septième art comme son métier: à son sens, le film n'est qu'**un moyen dont dispose le poète pour montrer «des choses intimes»**.

Tiré du conte célèbre de Mme de Beaumont (1711-1780), *La Belle et la Bête* est un somptueux **ciné-ballet** auquel s'adapte comme un gant sa définition de «**poésie cinématographique**»: «Dans *La Belle et la Bête*, notre rôle se bornait à rendre plausible l'implausible, à rester fidèles au style de la grande mythologie française des contes de fées, à ce réalisme naïf qui permet d'y croire. [...] La beauté du cinématographe n'est pas une beauté à part. C'est celle d'une toile de Picasso, d'un marbre grec, d'une fenêtre allumée la nuit [...]. Impossible de la ressentir à qui ne porte pas en soi les germes d'émerveillement auxquels la beauté s'adresse.» (*La Beauté au cinématographe*, 1946)

Image 167. *Encadré « La belle et le bête » de Rive gauche*

C'est un lien entre une œuvre narrative et sa transposition cinématographique (Le journal d'un curé de campagne, vol 2 p. 278 ou encore *Hiroshima mon amour,* vol 2. p. 375). Seuls huit encadrés sont resté chez Rive Gauche. « Stendhal au cinéma », « les Misérables au cinéma », « Madame Bovary », et « L'année dernière à Mariendad » n'ont pas été repris. Il y n'a que huit encadrés intitulés « Un certain regard » dans *Rive Gauche.*

9.5. Bilan

Structurés en deux grandes parties identiques, les manuels de *Kaléidoscope* et *Ecritures* commencent tous deux par une double page « Esprit du siècle ». Cette page est plus moderne et illustrée chez *Ecritures*. Cependant leur contenu est identique, les auteurs répètent mot pour mot chaque phrase. En continuant, on constate que chaque grande partie est subdivisée en quatre ères identiques. Seule la présentation change chez *Ecritures* qui est plus moderne et plus illustré. Par exemple, la frise est présente dans les deux manuels, mais elle va être verticale chez *Kaléidoscope* et horizontale chez *Ecritures*, de même, le titre des sous parties change, par exemple « Trait d'union » dans *Kaléidoscope* s'appelle « Liaison » chez *Ecritures*…mais au final le contenu est identique.

Quand à *Beaubourg* et *Rive Gauche*, ils sont totalement identiques dans leurs structures, dans le nom des parties et des sous-parties.

Si on reprend tout ce que l'on vient de dire sur *Rive Gauche*, on confirme que le but de rendre le manuel plus léger que son ainé à presque été atteint puisque sur un total de 212 encadrés dans Beaubourg, seuls 171 sont présents dans Rive Gauche. Il en a donc 41 de moins que dans son prédécesseur. Que fait alors la différence ? Les auteurs sont-ils différents ? Les extraits littéraires sont-ils identiques ? Le choix des images est-il le même ? C'est ce que nous allons voir dans le chapitre suivant.

10. Dixième Chapitre

Microstructure des manuels de « Quinta »

10.1 Type de langue

10.2 Les activités

10.3 Le cadre littéraire

10.4 Le choix des auteurs

10.5 Choix des extraits littéraires

10.6 La culture politico-historique

10.7 Les écrivains et la politique

10.8 Le cadre économique et social

10.9 La francophonie

10.10 La culture artistique

10.11 Bilan de la microstructure et de la culture dans les manuels de « quinta »

Contrairement aux manuels de « prima », nous ne pouvons pas prendre en considération le côté purement linguistique de la langue puisque celui-ci est totalement absent. En effet, dans les manuels de « quinta » il n'y a pas de point « lexique ». Le lexique étudié est celui rencontré lors des extraits des textes littéraires. De plus, il n'y a pas de place pour l'aspect phonétique, totalement absent des manuels de « quinta » ; quant à l'étude de la grammaire, elle n'est plus au programme des manuels de « quinta ». De même, il n'y a aucune référence à la conjugaison, à la structure des phrases ou au vocabulaire. Quels sont alors les arguments traités par ces Manuels ? Quelles langues utilisent ces manuels ? Quels sont les choix faits par les auteurs de ces manuels scolaires ?

10.1 Les types de langues

Quelle(s) langue(s) utilisent les manuels de « quinta » ? Cette question est fondamentale pour la suite de notre recherche.

Les manuels choisissent d'enseigner le français standard, le français de tous les jours, qui est présent dans les parties traitant des contextes historiques, des mouvements et des genres littéraires, ainsi que des vies des auteurs.

Les différents registres de langues peuvent être étudiés par l'analyse des extraits de textes littéraires, comme le registre familier (« les pauvres mioches » p.159 de *Ecritures* ou bien « possible mon vieux » p.158 de *Kaléidoscope*) ou le registre soutenu (« Est-ce que madame demande quelqu'un ? » p.163 vol.2 de *Rive gauche* ou encore « Que désire madame ? » p.144 de *Kaléidoscope* et p. 156 de *Ecritures*). Nous reprendrons volontairement l'expression de « langue littéraire » de P. Gilles et J. Piat (2009).

« *C'est à partir de 1850 que semble s'être progressivement imposé en France l'idée selon laquelle la langue des écrivains ne pouvait plus être ramenée à la langue commune*. »

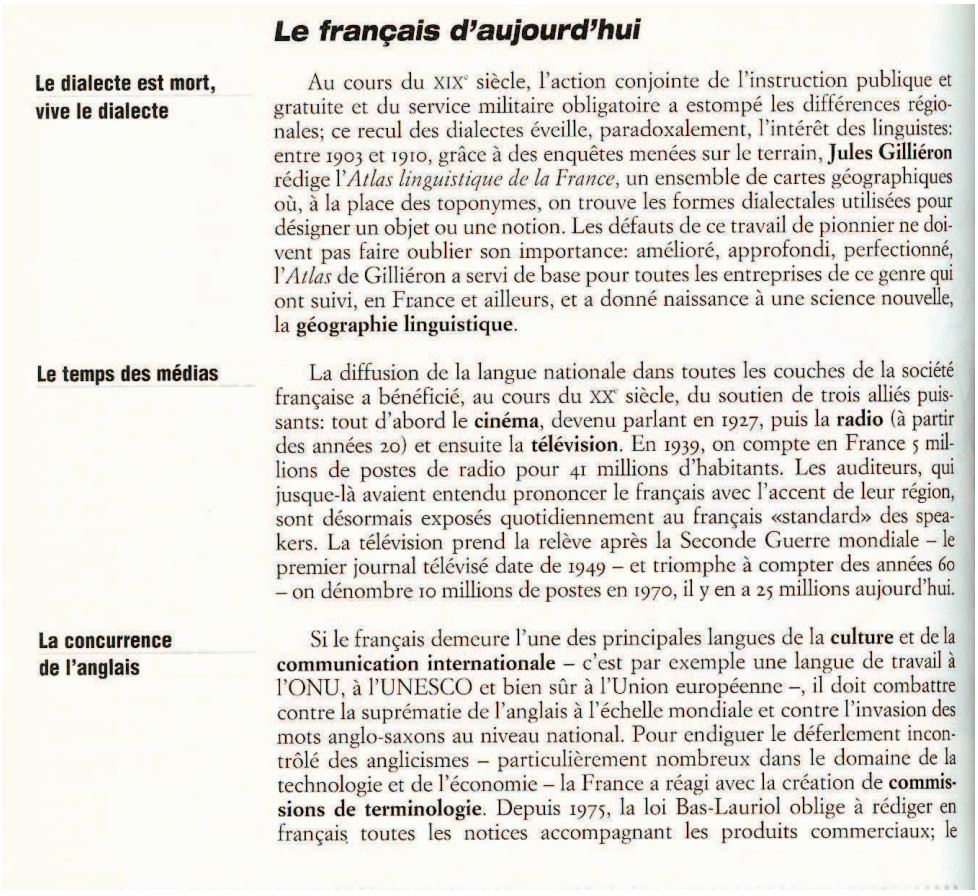
De la sorte, le français standard se distingue du français littéraire. Existerait-il alors une langue littéraire, une langue des écrivains ?

En effet, Proust nous dit en 1968 que « *Les beaux livres sont écrits dans une sorte de langue étrangère. Sous chaque mot chacun de nous met son sens ou du moins son image qui est souvent un contresens. Mais, dans les beaux livres, tous les contresens qu'on fait*

sont beaux. » Il confirme ainsi la nécessité d'affirmer la langue littéraire tout comme une langue étrangère, qui possède ses propres règles. C'est pourquoi Sartre affirme « *on parle dans sa propre langue, on écrit en langue étrangère.* » Proust ajoute que chaque auteur utilise les mots à sa manière, il leur donne un sens, une image en fonction de la narration, du style, du moment… De ce fait, Lise Gauvin précise que « *tout écrivain doit trouver sa langue dans la langue commune* ». Il y aurait donc une langue commune (le français standard) et les langues des écrivains (le français littéraire) que nous pourrions ainsi différencier aussi du français familier mais aussi du français soutenu.

Comment les auteurs des manuels que nous analysons mettent en avant cette « langue des écrivains » ?

Dans Beaubourg, nous avons relevé une rubrique intitulé « L'Evolution de la langue ». Voici un exemple de double page de cette rubrique :



Le français d'aujourd'hui

Le dialecte est mort, vive le dialecte

Au cours du XIXe siècle, l'action conjointe de l'instruction publique et gratuite et du service militaire obligatoire a estompé les différences régionales; ce recul des dialectes éveille, paradoxalement, l'intérêt des linguistes: entre 1903 et 1910, grâce à des enquêtes menées sur le terrain, **Jules Gilliéron** rédige l'*Atlas linguistique de la France*, un ensemble de cartes géographiques où, à la place des toponymes, on trouve les formes dialectales utilisées pour désigner un objet ou une notion. Les défauts de ce travail de pionnier ne doivent pas faire oublier son importance: amélioré, approfondi, perfectionné, l'*Atlas* de Gilliéron a servi de base pour toutes les entreprises de ce genre qui ont suivi, en France et ailleurs, et a donné naissance à une science nouvelle, la **géographie linguistique**.

Le temps des médias

La diffusion de la langue nationale dans toutes les couches de la société française a bénéficié, au cours du XXe siècle, du soutien de trois alliés puissants: tout d'abord le **cinéma**, devenu parlant en 1927, puis la **radio** (à partir des années 20) et ensuite la **télévision**. En 1939, on compte en France 5 millions de postes de radio pour 41 millions d'habitants. Les auditeurs, qui jusque-là avaient entendu prononcer le français avec l'accent de leur région, sont désormais exposés quotidiennement au français «standard» des speakers. La télévision prend la relève après la Seconde Guerre mondiale – le premier journal télévisé date de 1949 – et triomphe à compter des années 60 – on dénombre 10 millions de postes en 1970, il y en a 25 millions aujourd'hui.

La concurrence de l'anglais

Si le français demeure l'une des principales langues de la **culture** et de la **communication internationale** – c'est par exemple une langue de travail à l'ONU, à l'UNESCO et bien sûr à l'Union européenne –, il doit combattre contre la suprématie de l'anglais à l'échelle mondiale et contre l'invasion des mots anglo-saxons au niveau national. Pour endiguer le déferlement incontrôlé des anglicismes – particulièrement nombreux dans le domaine de la technologie et de l'économie – la France a réagi avec la création de **commissions de terminologie**. Depuis 1975, la loi Bas-Lauriol oblige à rédiger en français toutes les notices accompagnant les produits commerciaux; le

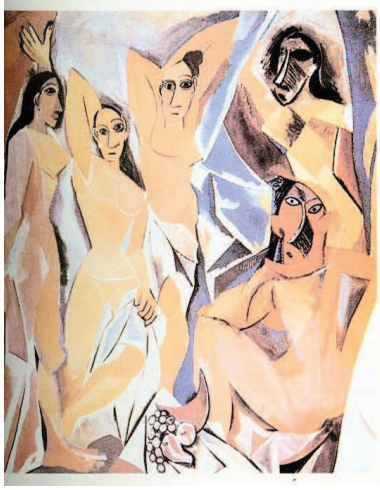
Centre de Terminologie et Néologie, créé en 1986, a pour mission de «franciser» les néologismes provenant d'outre-Atlantique: c'est ainsi que *hardware* et *software* sont devenus les très français *matériel* et *logiciel*.

Malgré ces efforts, le spectre du «franglais» continue de hanter les nuits de puristes qui n'ont pu empêcher l'acclimatation de *sponsoriser* et *réaliser* (de l'anglais *to realize*, se rendre compte).

Les tendances actuelles

Le français actuel se caractérise par la vitalité de son **lexique**. Le vocabulaire et la phraséologie, ceux **des jeunes** notamment, sont soumis à un renouvellement constant. La télévision, qui a jadis contribué à imposer le modèle des Parisiens cultivés, est aujourd'hui un formidable moyen de diffusion du français «non conventionnel», autrement dit de ces expressions relevant de l'**argot** proprement dit (cf. p. 110), de la **«langue verte»**, du **verlan** et autres jargons. À cette prolifération de mots souvent éphémères, il faut ajouter des expressions popularisées par la **publicité**, la profusion des **sigles** et la tendance à la **troncation** (*métro*, *d'ac*, *occase*). Les œuvres littéraires accueillent de plus en plus ces formes «non standard».

Pablo Picasso, Les Demoiselles d'Avignon, *1907.*



L'évolution grammaticale et phonétique est, par contre, beaucoup plus lente: parmi les phénomènes saillants, il faut citer la **disparition du passé simple** de la communication courante; l'**abandon des pronoms relatifs composés** (*lequel*, *auquel* et *duquel* et, en moindre mesure, *dont*) remplacés par *qui*, *que*, *quoi*; la **disparition** à l'oral **du premier terme de la négation** *ne* et l'empiètement de *on* sur *nous*. La tendance à la simple juxtaposition est désormais bien enracinée, quoique non conforme aux habitudes françaises: *tarif étudiant*, *pause café*, etc. Par ailleurs, même dans la conversation soignée, on accepte désormais *après* suivi du subjonctif.

Sur le plan phonétique, on constate qu'à Paris *lundi* est depuis longtemps prononcé *lindi* et que le *A* postérieur est en voie de disparition (*pâtes* se confond avec *patte*); le *R* s'est assourdi et un certain nombre de consonnes finales tendent à se prononcer (*fait*, *août*, *but*, *mœurs,* etc).

Image 168. *Double page : l'évolution de la langue de Beaubourg*

Ici, l'aspect de la langue étudiée est « Le français d'aujourd'hui ». Il se situe au début du volume B. Dans le volume A les auteurs nous parlent du « français moderne ».

Beaubourg est le seul manuel à proposer cette réflexion. Avec son frère *Rive gauche,* il explique le sens de certains mots dans sa rubrique « La vie des mots », que nous avons vu dans le chapitre précédent avec par exemple le « romantique » ou « l'argot ».

Quand est-il de *Kaléidoscope* et d'*Ecritures* ? Ce dernier possède la rubrique « Panorama Littéraire et Culturel ». Les apprenants italiens ont ainsi la possibilité d'observer l'évolution de la « langue littéraire ». Le manuel explique effectivement le romantisme français (p. 106-117), le réalisme et le surréalisme (pp. 168-171), la littérature symboliste (pp.200-201) ou encore l'OuLiPo (pp. 378-379). *Kaléidoscope* dédie en revanche des unités à cette « langue littéraire ». Par exemple, le naturalisme (unité 3 du module 2) ou l'existentialisme (unité 2 du module 4). Dans certains cas, il consacre aussi un dossier à des thèmes tels que « le héros romantique » ou « le mythe antique dans le théâtre contemporain ».

La dernière façon de parler la « langue littéraire » est de donner des extraits littéraires des auteurs. Nous allons donc voir maintenant le cadre littéraire des manuels de « quinta » des lycées italiens, objet de notre recherche.

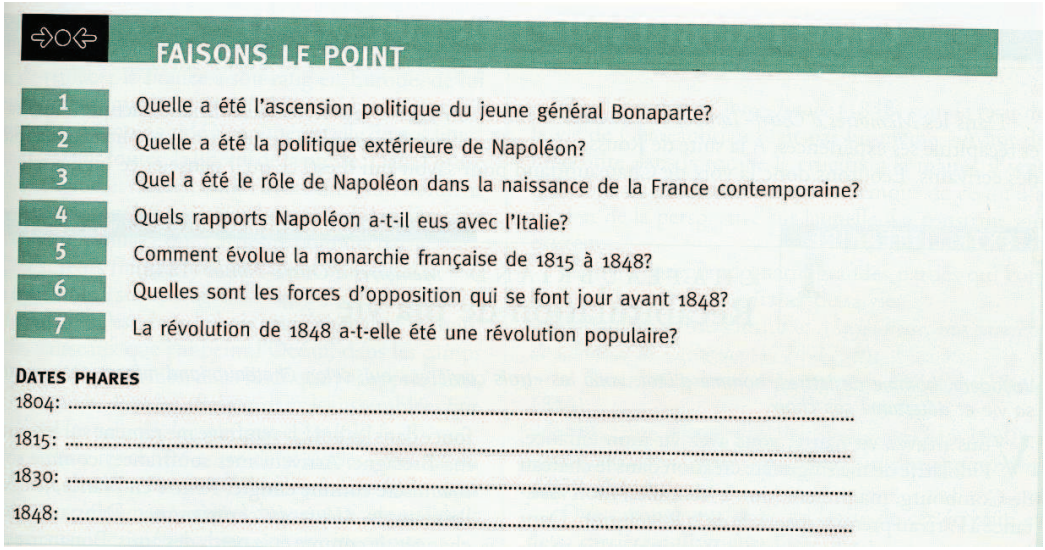
10.2 Les activités

10.2.1. Kaléidoscope

Nous allons désormais faire la liste de tous les types d'exercices que nous avons rencontrés dans le manuel *Kaléidoscope*.

- Faisons le point.

Le premier exercice est le suivant :



FAISONS LE POINT

1 Quelle a été l'ascension politique du jeune général Bonaparte?
2 Quelle a été la politique extérieure de Napoléon?
3 Quel a été le rôle de Napoléon dans la naissance de la France contemporaine?
4 Quels rapports Napoléon a-t-il eus avec l'Italie?
5 Comment évolue la monarchie française de 1815 à 1848?
6 Quelles sont les forces d'opposition qui se font jour avant 1848?
7 La révolution de 1848 a-t-elle été une révolution populaire?

DATES PHARES

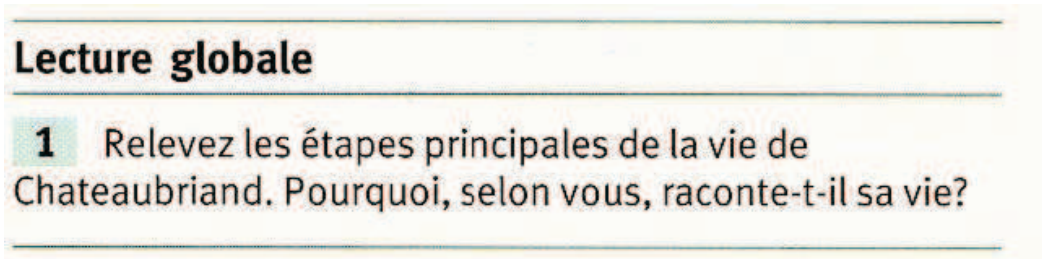
1804: .....
1815: .....
1830: .....
1848: .....

Image 169. *Faisons le point.*

Il s'agit de questions évaluatives sur les apprentissages de l'étape. Elles permettent de faire le bilan de cette dernière. Remarquons que les questions sont en langue cible.

- Lecture globale.

Voici ci-dessous un exemple :



Lecture globale

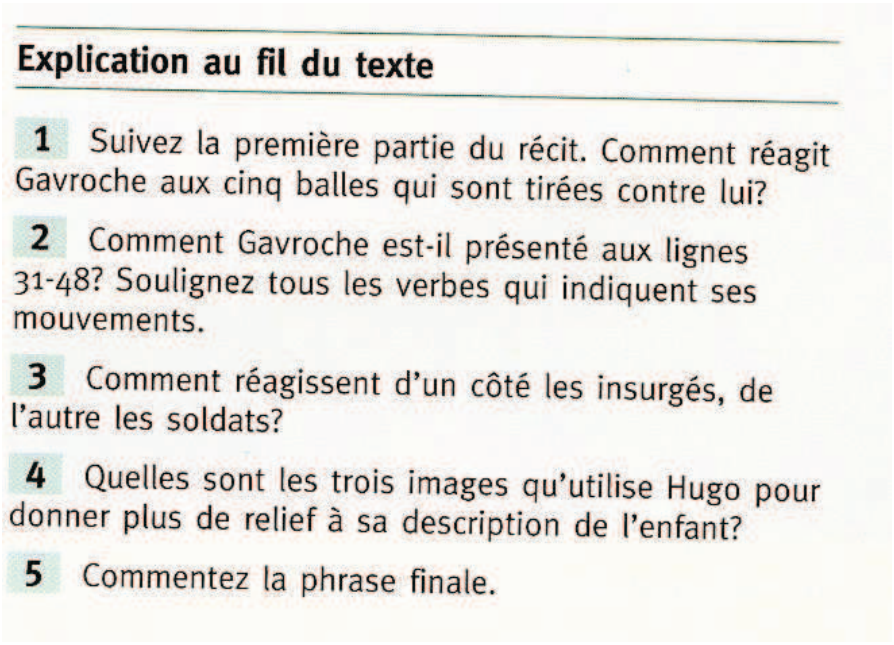
1 Relevez les étapes principales de la vie de Chateaubriand. Pourquoi, selon vous, raconte-t-il sa vie?

Image 170. *Lecture globale.*

Nous constatons des questions générales qui s'attachent au contexte dans texte étudié, elles portent sur le thème, le genre, l'auteur…etc. Les questions sont en langue cible, le français.

- Explication au fil du texte.

Voyons de plus près cet exemple :



Explication au fil du texte

1 Suivez la première partie du récit. Comment réagit Gavroche aux cinq balles qui sont tirées contre lui?

2 Comment Gavroche est-il présenté aux lignes 31-48? Soulignez tous les verbes qui indiquent ses mouvements.

3 Comment réagissent d'un côté les insurgés, de l'autre les soldats?

4 Quelles sont les trois images qu'utilise Hugo pour donner plus de relief à sa description de l'enfant?

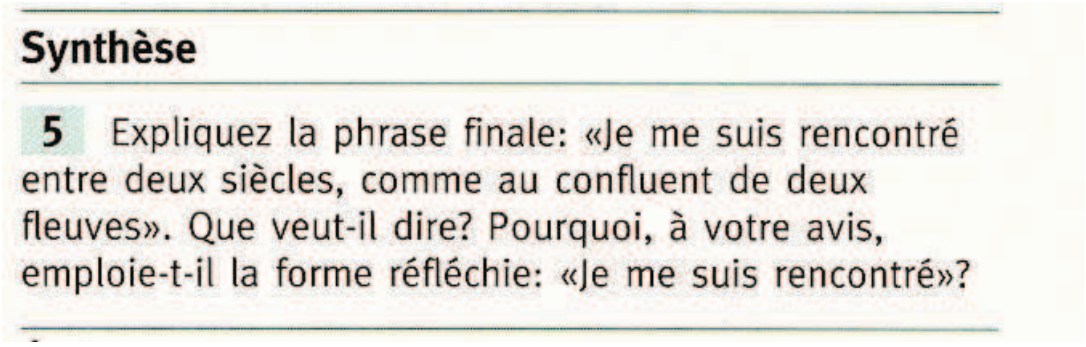
5 Commentez la phrase finale.

Image 171. *Explication au fil du texte.*

Les questions se rapportent ici au texte lui-même. Comme le titre l'indique elles suivent point par point le fil logique de l'histoire. De nouveau nous constatons que les questions sont en langue cible, donc en français.

- Synthèse.

Prenons l'exemple qui suit :



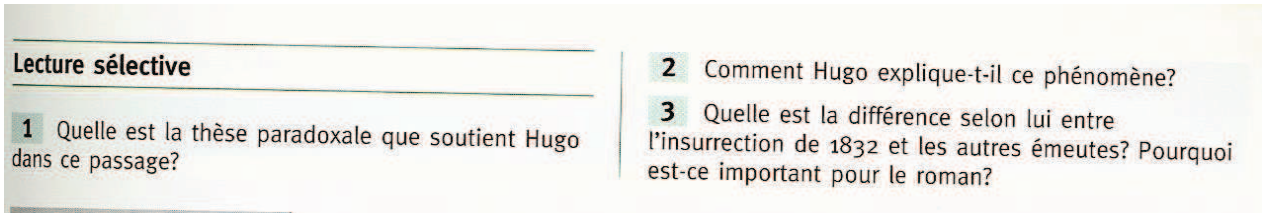
Synthèse

5 Expliquez la phrase finale: «Je me suis rencontré entre deux siècles, comme au confluent de deux fleuves». Que veut-il dire? Pourquoi, à votre avis, emploie-t-il la forme réfléchie: «Je me suis rencontré»?

Image 172. *Synthèse.*

Dans cet exercice, une question demande à l'apprenant de reprendre l'ensemble du texte, elle propose en outre de faire un lien entre l'extrait choisi et le vécu de l'apprenant, à nos jours. Elle permet de plus, comme son nom l'indique de faire une synthèse sur le texte, l'auteur et la société. Les questions sont en français.

➢ Lecture sélective.



Lecture sélective

1 Quelle est la thèse paradoxale que soutient Hugo dans ce passage?

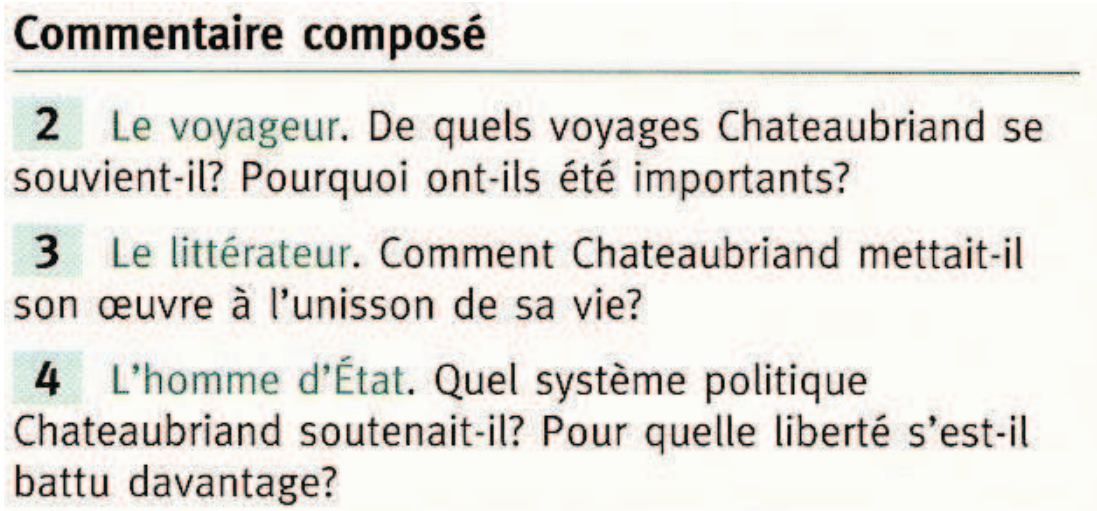
2 Comment Hugo explique-t-il ce phénomène?

3 Quelle est la différence selon lui entre l'insurrection de 1832 et les autres émeutes? Pourquoi est-ce important pour le roman?

Image 173. *Lecture sélective.*

Ici, nous rencontrons des questions sur la littéralité du texte. À la différence de l'exercice « Au fil du texte », le texte est appréhendé dans sa globalité afin d'en comprendre la structure et les arguments.

➢ Commentaire composé.



Commentaire composé

2 Le voyageur. De quels voyages Chateaubriand se souvient-il? Pourquoi ont-ils été importants?

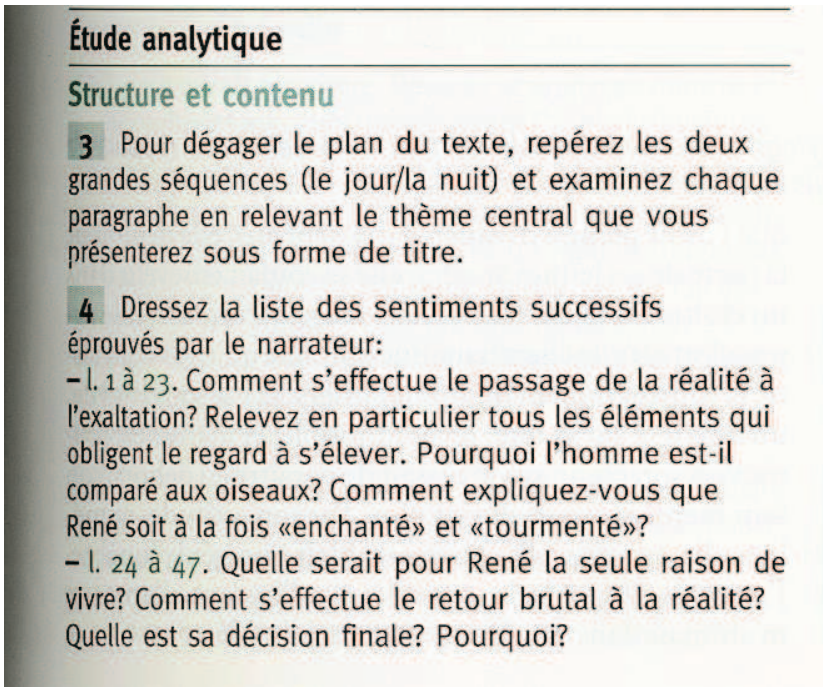
3 Le littérateur. Comment Chateaubriand mettait-il son œuvre à l'unisson de sa vie?

4 L'homme d'État. Quel système politique Chateaubriand soutenait-il? Pour quelle liberté s'est-il battu davantage?

Image 174. *Commentaire composé.*

L'apprenant se confronte dans cet exercice à une étude littéraire, stylistique, philosophique du texte étudié, devant le conduire à un éclaircissement.

➢ Etude analytique.



Étude analytique

Structure et contenu

3 Pour dégager le plan du texte, repérez les deux grandes séquences (le jour/la nuit) et examinez chaque paragraphe en relevant le thème central que vous présenterez sous forme de titre.

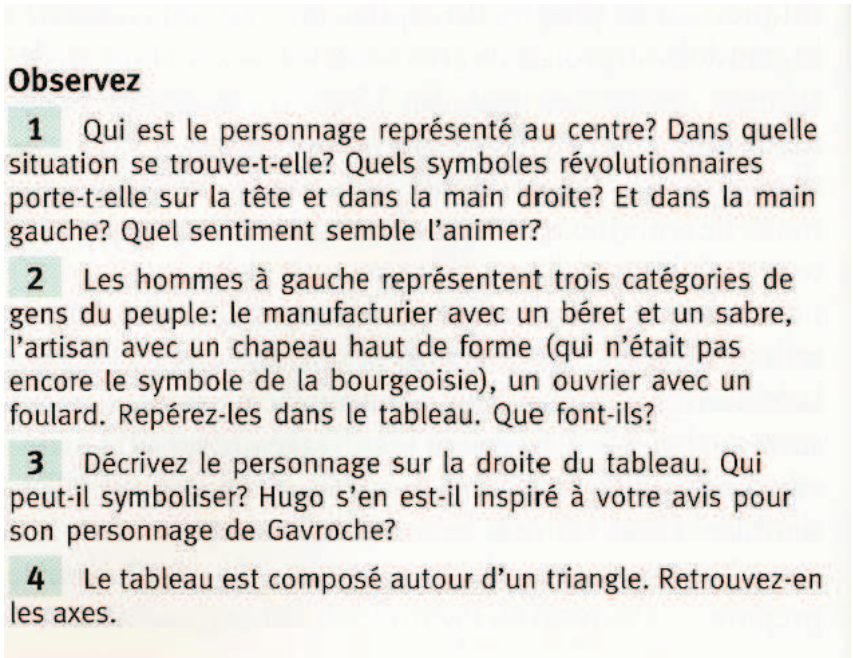
4 Dressez la liste des sentiments successifs éprouvés par le narrateur:
– l. 1 à 23. Comment s'effectue le passage de la réalité à l'exaltation? Relevez en particulier tous les éléments qui obligent le regard à s'élever. Pourquoi l'homme est-il comparé aux oiseaux? Comment expliquez-vous que René soit à la fois «enchanté» et «tourmenté»?
– l. 24 à 47. Quelle serait pour René la seule raison de vivre? Comment s'effectue le retour brutal à la réalité? Quelle est sa décision finale? Pourquoi?

Image 175. *Etude analytique.*

Cette catégorie d'exercice analyse la structure, la forme et le contenu du texte de manière plus détaillée. Elle apporte à l'apprenant des clés de compréhension du texte étudié.

- Observer.

Cette catégorie d'exercices accompagne plus spécifiquement les œuvres d'arts, les sculptures, les peintures.



Observez

1 Qui est le personnage représenté au centre? Dans quelle situation se trouve-t-elle? Quels symboles révolutionnaires porte-t-elle sur la tête et dans la main droite? Et dans la main gauche? Quel sentiment semble l'animer?

2 Les hommes à gauche représentent trois catégories de gens du peuple: le manufacturier avec un béret et un sabre, l'artisan avec un chapeau haut de forme (qui n'était pas encore le symbole de la bourgeoisie), un ouvrier avec un foulard. Repérez-les dans le tableau. Que font-ils?

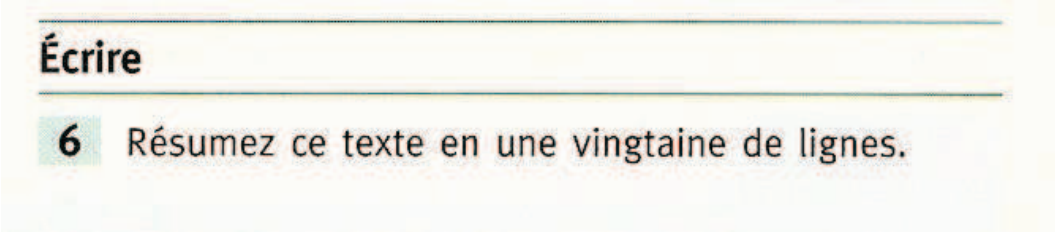
3 Décrivez le personnage sur la droite du tableau. Qui peut-il symboliser? Hugo s'en est-il inspiré à votre avis pour son personnage de Gavroche?

4 Le tableau est composé autour d'un triangle. Retrouvez-en les axes.

Image 176. *Observez.*

Ici, les questions aident à l'analyse de l'œuvre d'art étudiée.

- Ecrire.

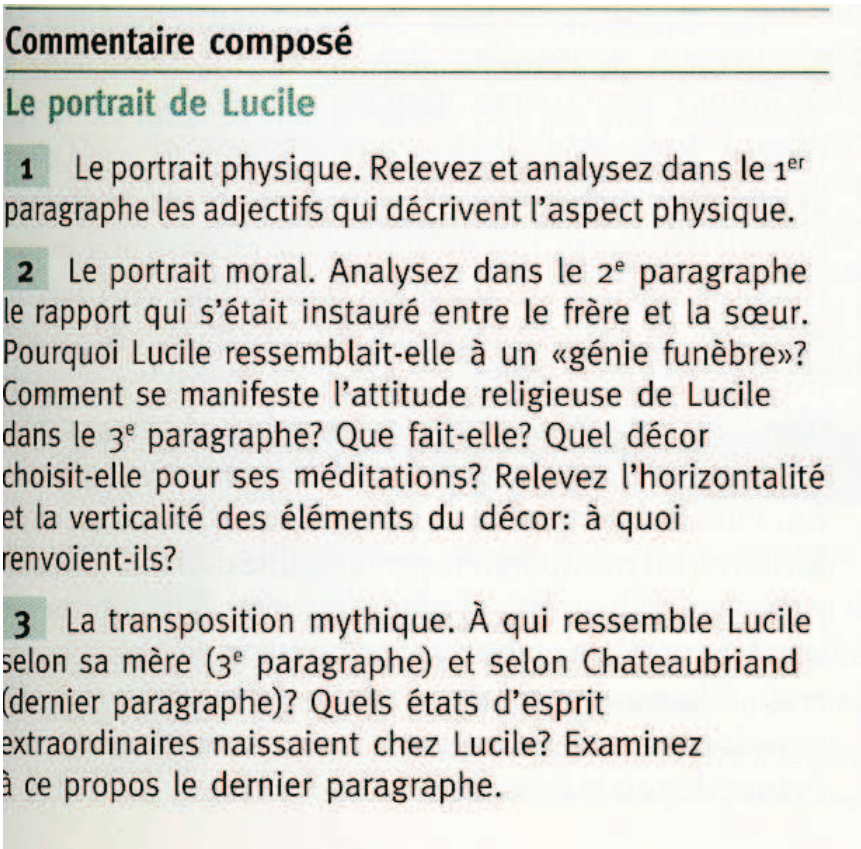


Écrire

6 Résumez ce texte en une vingtaine de lignes.

Image 177. *Ecrire.*

Cet exercice a pour but une production écrite des apprenants en leur demandant de résumer le texte.



Commentaire composé

Le portrait de Lucile

1 Le portrait physique. Relevez et analysez dans le 1er paragraphe les adjectifs qui décrivent l'aspect physique.

2 Le portrait moral. Analysez dans le 2e paragraphe le rapport qui s'était instauré entre le frère et la sœur. Pourquoi Lucile ressemblait-elle à un «génie funèbre»? Comment se manifeste l'attitude religieuse de Lucile dans le 3e paragraphe? Que fait-elle? Quel décor choisit-elle pour ses méditations? Relevez l'horizontalité et la verticalité des éléments du décor: à quoi renvoient-ils?

3 La transposition mythique. À qui ressemble Lucile selon sa mère (3e paragraphe) et selon Chateaubriand (dernier paragraphe)? Quels états d'esprit extraordinaires naissaient chez Lucile? Examinez à ce propos le dernier paragraphe.

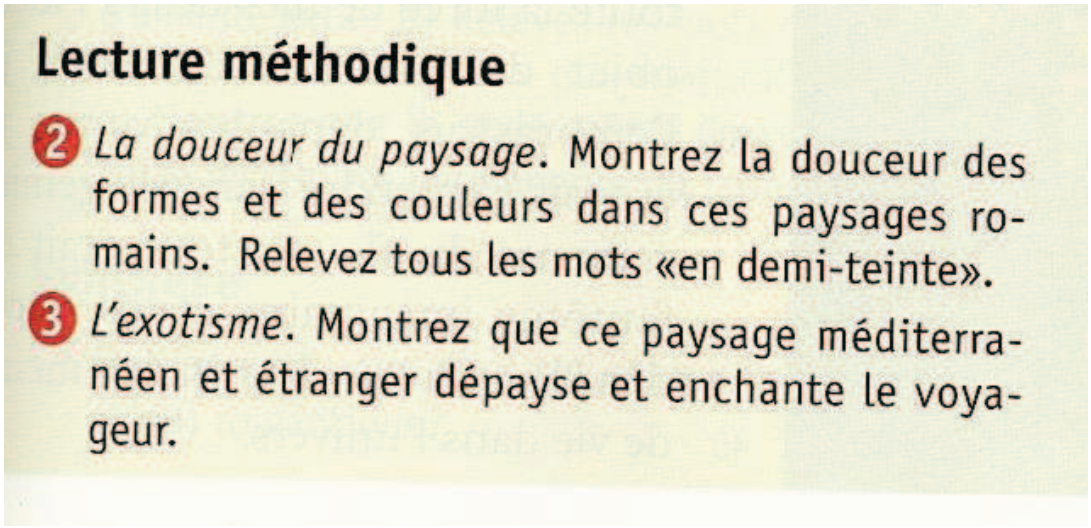
Image 178. *Commentaire composé.*

Cet exercice demande de résumer, écrire quelques lignes, discuter, commenter sur le thème ou les thèmes présent(s) dans le texte.

10.2.2. Ecritures.

Observons à présent les exercices du manuel *Ecriture*, son petit frère.

- Lecture méthodique.



Lecture méthodique

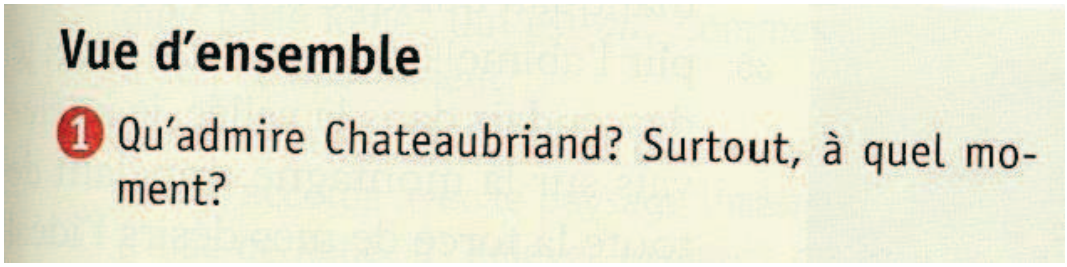
2 *La douceur du paysage*. Montrez la douceur des formes et des couleurs dans ces paysages romains. Relevez tous les mots «en demi-teinte».

3 *L'exotisme*. Montrez que ce paysage méditerranéen et étranger dépayse et enchante le voyageur.

Image 179. *Lecture méthodique.*

L'exercice propose des questions sur le texte littéraire.

➢ Vue d'ensemble.



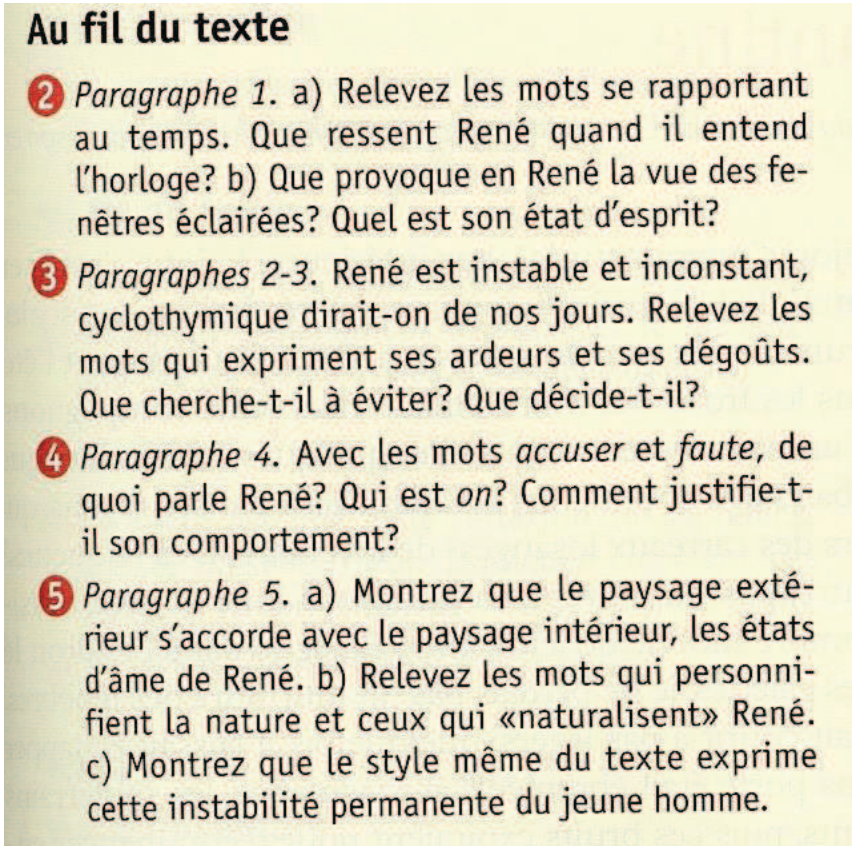
Vue d'ensemble

1 Qu'admire Chateaubriand? Surtout, à quel moment?

Image 180. *Vue d'ensemble.*

Il s'agit ici, de questions sur l'œuvre dans son ensemble : Qui est le personnage ? Où il se trouve ? Qu'est-ce qu'il fait ? Quel temps fait-il ? Elles permettent à l'apprenant de déceler les éléments narratifs.

➢ Au fil du texte.



Au fil du texte

2 *Paragraphe 1.* a) Relevez les mots se rapportant au temps. Que ressent René quand il entend l'horloge? b) Que provoque en René la vue des fenêtres éclairées? Quel est son état d'esprit?

3 *Paragraphes 2-3.* René est instable et inconstant, cyclothymique dirait-on de nos jours. Relevez les mots qui expriment ses ardeurs et ses dégoûts. Que cherche-t-il à éviter? Que décide-t-il?

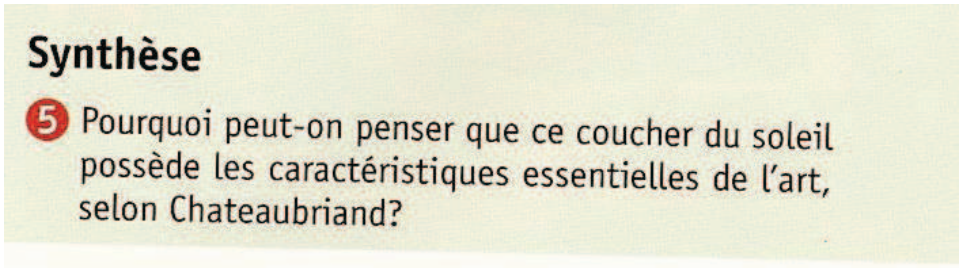
4 *Paragraphe 4.* Avec les mots *accuser* et *faute*, de quoi parle René? Qui est *on*? Comment justifie-t-il son comportement?

5 *Paragraphe 5.* a) Montrez que le paysage extérieur s'accorde avec le paysage intérieur, les états d'âme de René. b) Relevez les mots qui personnifient la nature et ceux qui «naturalisent» René. c) Montrez que le style même du texte exprime cette instabilité permanente du jeune homme.

Image 181. *Au fil du texte.*

Nous retrouvons le même procédé que dans *Kaléidoscope*. Les questions portent sur le texte, elles en demandent une étude paragraphe par paragraphe.

➢ Synthèse.



Synthèse

5 Pourquoi peut-on penser que ce coucher du soleil possède les caractéristiques essentielles de l'art, selon Chateaubriand?

Image 182. *Synthèses.*

L'exemple est identique à l'exercice de synthèse extrait de *Kaléidoscope* : une question demande à l'apprenant de reprendre l'ensemble du texte, elle propose en outre de faire un lien entre l'extrait choisi et le vécu de l'apprenant, à nos jours. Elle permet de plus, comme son nom l'indique de faire une synthèse sur le texte, l'auteur et la société. Les questions sont en français.

➢ Contenu.

Contenu

2 Quelle serait pour René la seule raison de vivre? Comment s'effectue le retour brutal à la réalité? Quelle est sa décision finale? Pourquoi?

Image 183. *Contenu.*

L'exercice demande une analyse du contenu du texte, ainsi que de l'ensemble des circonstances dans lesquelles il s'inscrit : contexte situationnel, politique, familial ou autre.

➢ Forme.

Forme

3 Remarquez la correspondance entre la nature et l'état d'âme de René.

4 Quel effet produisent les exclamations? Pourrait-on qualifier le style de Chateaubriand de «grandiloquent»?

Image 184. *Forme.*

Ici, il est demandé une analyse de la structure, de la forme du texte étudié.

➢ Faisons le point.

Unité 1
Chateaubriand mémorable p. 20-27

1 Présentez la pensée et l'activité politique de Chateaubriand.

2 Chateaubriand a été un grand voyageur: comment son œuvre reflète-t-elle cette expérience?

3 Quelle a été l'influence religieuse dans l'œuvre de Chateaubriand?

4 Expliquez le projet autobiographique chez Chateaubriand.

5 En quoi Chateaubriand annonce-t-il le romantisme?

Unité 2
Les préromantiques: Mme de Staël, Constant, Senancour p. 28-35

1 Mme de Staël est-elle féministe (dans sa vie et ses œuvres)?

2 Quelle différence y a-t-il entre poésie classique et poésie romantique, selon Mme De Staël?

3 En quoi le roman *Adolphe* de Benjamin Constant est-il romantique?

4 Quels caractères communs ont les héros Oberman et Adolphe?

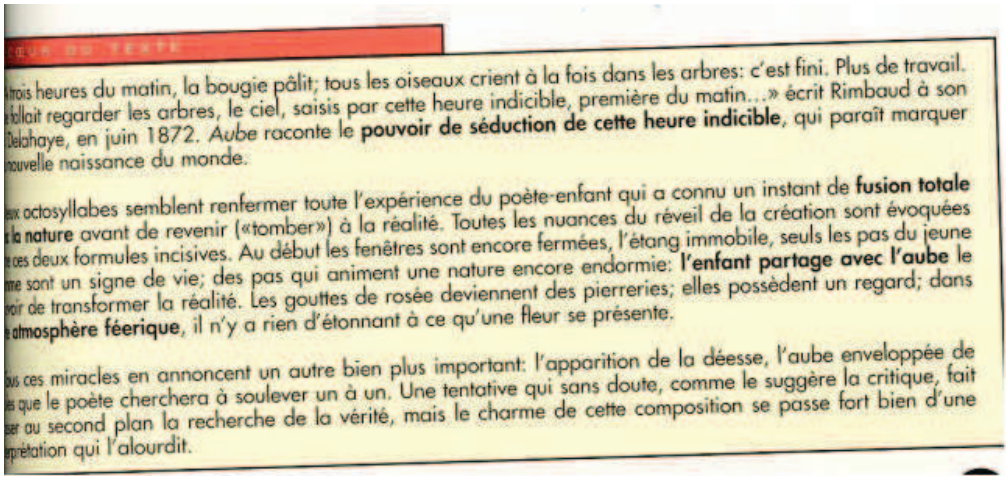
Image 185. *Faisons le point.*

Il s'agit de questions évaluatives sur les apprentissages de l'étape. Elles permettent tout comme dans *Kaléidoscope*, de faire le point de la situation, c'est-à-dire de faire un bilan des connaissances acquises dans l'étape étudiée. Les questions sont en langue cible.

10.2.3. Beaubourg et *Rive Gauche*

- Au cœur du texte.

L'activité propose une brève explication des textes littéraires comme nous pouvons le constater dans les exemples qui suivent :

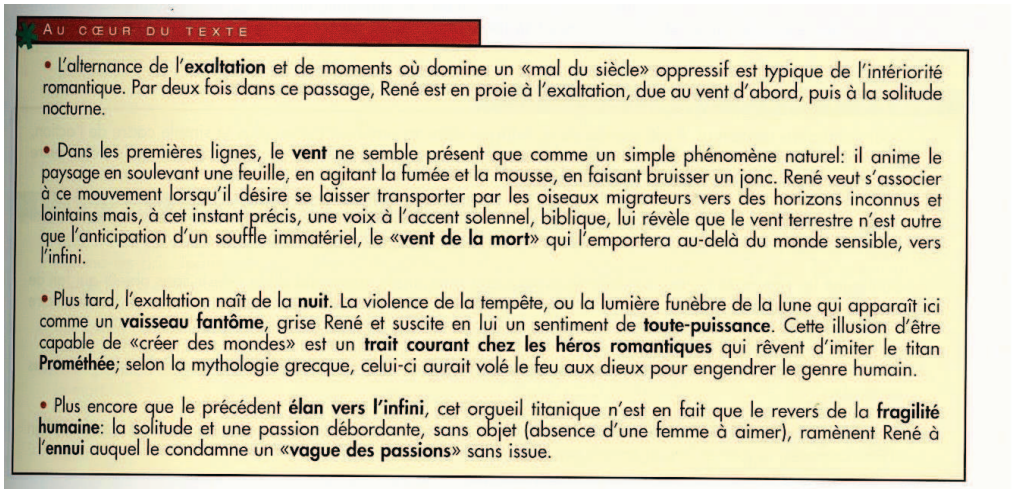


AU CŒUR DU TEXTE

trois heures du matin, la bougie pâlit; tous les oiseaux crient à la fois dans les arbres: c'est fini. Plus de travail. allait regarder les arbres, le ciel, saisis par cette heure indicible, première du matin...» écrit Rimbaud à son Delahaye, en juin 1872. *Aube* raconte le **pouvoir de séduction de cette heure indicible**, qui paraît marquer nouvelle naissance du monde.

eux octosyllabes semblent renfermer toute l'expérience du poète-enfant qui a connu un instant de **fusion totale** **la nature** avant de revenir («tomber») à la réalité. Toutes les nuances du réveil de la création sont évoquées ces deux formules incisives. Au début les fenêtres sont encore fermées, l'étang immobile, seuls les pas du jeune me sont un signe de vie; des pas qui animent une nature encore endormie: **l'enfant partage avec l'aube** le oir de transformer la réalité. Les gouttes de rosée deviennent des pierreries; elles possèdent un regard; dans **atmosphère féerique**, il n'y a rien d'étonnant à ce qu'une fleur se présente.

ous ces miracles en annoncent un autre bien plus important: l'apparition de la déesse, l'aube enveloppée de es que le poète cherchera à soulever un à un. Une tentative qui sans doute, comme le suggère la critique, fait ser au second plan la recherche de la vérité, mais le charme de cette composition se passe fort bien d'une rprétation qui l'alourdit.



AU CŒUR DU TEXTE

• L'alternance de l'**exaltation** et de moments où domine un «mal du siècle» oppressif est typique de l'intériorité romantique. Par deux fois dans ce passage, René est en proie à l'exaltation, due au vent d'abord, puis à la solitude nocturne.

• Dans les premières lignes, le **vent** ne semble présent que comme un simple phénomène naturel: il anime le paysage en soulevant une feuille, en agitant la fumée et la mousse, en faisant bruisser un jonc. René veut s'associer à ce mouvement lorsqu'il désire se laisser transporter par les oiseaux migrateurs vers des horizons inconnus et lointains mais, à cet instant précis, une voix à l'accent solennel, biblique, lui révèle que le vent terrestre n'est autre que l'anticipation d'un souffle immatériel, le «**vent de la mort**» qui l'emportera au-delà du monde sensible, vers l'infini.

• Plus tard, l'exaltation naît de la **nuit**. La violence de la tempête, ou la lumière funèbre de la lune qui apparaît ici comme un **vaisseau fantôme**, grise René et suscite en lui un sentiment de **toute-puissance**. Cette illusion d'être capable de «créer des mondes» est un **trait courant chez les héros romantiques** qui rêvent d'imiter le titan **Prométhée**; selon la mythologie grecque, celui-ci aurait volé le feu aux dieux pour engendrer le genre humain.

• Plus encore que le précédent **élan vers l'infini**, cet orgueil titanique n'est en fait que le revers de la **fragilité humaine**: la solitude et une passion débordante, sans objet (absence d'une femme à aimer), ramènent René à l'**ennui** auquel le condamne un «**vague des passions**» sans issue.

Image 186. *Au cœur du texte.*

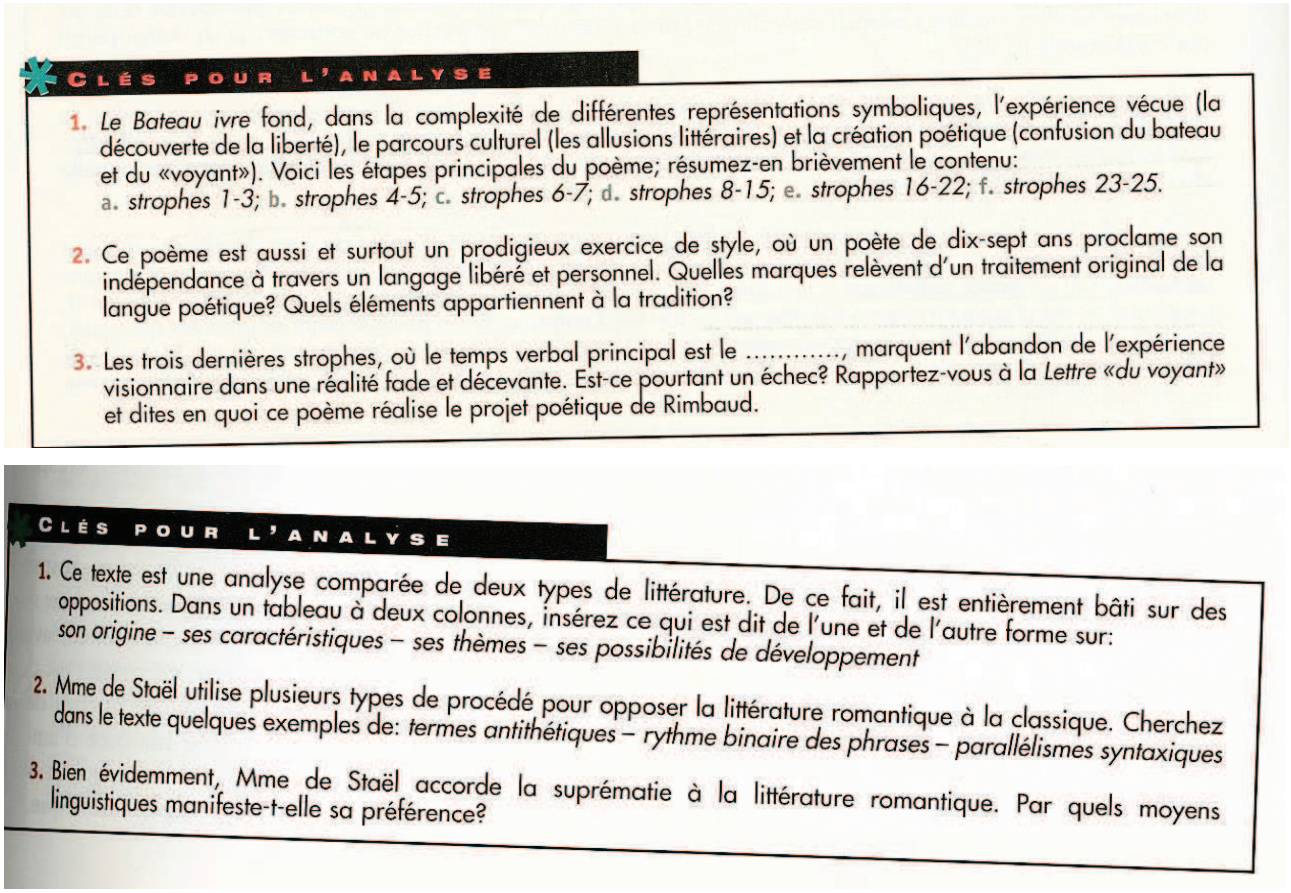
Le premier texte est extrait de *Beaubourg* et le deuxième de *Rive Gauche*. Il n'y a pas de grandes différences, si ce n'est le thème puisque nous avons choisi volontairement deux

textes différents. Il s'agit en réalité d'un approfondissement du texte qui donne des clés de compréhension.

- Les clés pour l'analyse.

Il s'agit d'une aide pour l'analyse de l'extrait littéraire.

Les rubriques « Clés pour l'analyse » sont des exercices d'analyse du texte comme nous pouvons l'observer dans les exemples ci-dessous :



CLÉS POUR L'ANALYSE

1. *Le Bateau ivre* fond, dans la complexité de différentes représentations symboliques, l'expérience vécue (la découverte de la liberté), le parcours culturel (les allusions littéraires) et la création poétique (confusion du bateau et du «voyant»). Voici les étapes principales du poème; résumez-en brièvement le contenu:
a. *strophes 1-3*; b. *strophes 4-5*; c. *strophes 6-7*; d. *strophes 8-15*; e. *strophes 16-22*; f. *strophes 23-25*.

2. Ce poème est aussi et surtout un prodigieux exercice de style, où un poète de dix-sept ans proclame son indépendance à travers un langage libéré et personnel. Quelles marques relèvent d'un traitement original de la langue poétique? Quels éléments appartiennent à la tradition?

3. Les trois dernières strophes, où le temps verbal principal est le ....., marquent l'abandon de l'expérience visionnaire dans une réalité fade et décevante. Est-ce pourtant un échec? Rapportez-vous à la *Lettre «du voyant»* et dites en quoi ce poème réalise le projet poétique de Rimbaud.

CLÉS POUR L'ANALYSE

1. Ce texte est une analyse comparée de deux types de littérature. De ce fait, il est entièrement bâti sur des oppositions. Dans un tableau à deux colonnes, insérez ce qui est dit de l'une et de l'autre forme sur:
son origine – ses caractéristiques – ses thèmes – ses possibilités de développement

2. Mme de Staël utilise plusieurs types de procédé pour opposer la littérature romantique à la classique. Cherchez dans le texte quelques exemples de: *termes antithétiques – rythme binaire des phrases – parallélismes syntaxiques*

3. Bien évidemment, Mme de Staël accorde la suprématie à la littérature romantique. Par quels moyens linguistiques manifeste-t-elle sa préférence?

Image 187. *Clés pour l'analyse.*

Le premier document est extrait de *Beaubourg* alors que le deuxième est extrait de *Rive Gauche*. Nous constatons que les consignes sont en langue cible dans notre cas le français, et qu'une grande partie des exercices est composé de questions ouvertes.

Nous ne remarquons pas de différence entre les deux manuels. Le style et la structure des exercices paraissent plus simples que dans *Kaléidoscope* et dans *Ecritures,* qui soumettent aux élèves une liste abondante de questions. Cependant notons que de telles listes facilitent la compréhension du texte étudié.

Dans les quatre manuels que nous étudions, les auteurs ont choisi de mettre les consignes en langue cible, admettant ainsi que les apprenants possèdent déjà la capacité

de compréhension de chacune d'entre elle. Ce sont toutes des questions ouvertes qui mettent en avant la compréhension de l'écrit ainsi que la production écrite des apprenants en français, langue non maternelle.

Lors de la dernière année du lycée, les activités liées aux textes littéraires étudiés proposent des questions de type ouvertes, des activités d'analyse et de synthèse mais aussi des explications et des commentaires de textes. Les consignes sont en langue cible.

10.2.4. La démarche pour saisir le sens

Les manuels *Kaléidoscope* et *Ecritures* font appel à la traduction. En effet, les explications de mots compliqués que l'apprenant peut rencontrer durant l'étude des textes littéraires, sont rédigées en langue maternelle italienne. Alors que les manuels *Beaubourg* et *Rive Gauche* ne s'appuient en rien sur la traduction, si explications il y a, celles-ci se font en langue cible.

Si les photos ne sont d'aucune aide à la compréhension, nous y retrouvons cependant :

- Une fonction ethnographique et culturelle : l'icône permet la discussion, elle illustre des éléments culturels. Le tableau de Claude Monet, *Impression Soleil levant*, 1872 qui donne son nom à l'impressionnisme dans *Beaubourg* (p.137) et dans *Rive gauche* (p.95); la photo d'André Malraux avec ses enfants dans *Kaléidoscope (p.284)* ou le portrait de Marcel Proust dans *Ecritures (p.272)*.
- Une fonction illustrative : comme son nom l'indique, elle sert d'illustration ou encore de décor, pour séduire le public (le tableau d'Edgard Degas, *La coiffeuse* 1876, dans *Ecritures*).

10.3 Le cadre littéraire

Nous allons dans un premier temps comparer *Kaléidoscope* avec *Ecritures*. Puis nous allons faire le même travail avec *Beaubourg* et *Rive Gauche* afin de comparer les méthodes des deux maisons d'édition.

Dans *Kaléidoscope*, on peut avoir un sentiment de désordre par rapport à la rigueur d' *Ecritures*. En effet, Vigny se trouve dans les rubriques poésie romantique, théâtre romantique et courant européen. Musset trouve sa place dans la poésie mais aussi le

théâtre. Et Hugo, quand à lui, se retrouve dans les catégories : théâtre, Hugo et roman européen.

Ce désordre est dû au fait que, contrairement à *Ecritures*, *Kaléidoscope* classe ses unités en fonction des genres littéraires et non des auteurs. Ceci nous autorise à dire que pour le manuel *Ecritures*, les auteurs sont plus importants que les genres littéraires.

Les auteurs présents dans les deux manuels dont le nom figure dans le titre de l'unité sont au nombre de douze : Chateaubriand, Hugo, Balzac, Stendhal, Flaubert, Zola et Maupassant, Baudelaire, Verlaine et Rimbaud, Proust, Gide, Céline puis Camus.

Certains auteurs sont plus importants pour *Ecritures* puisque leur nom figure dans le titre de l'unité alors dans *Kaléidoscope*, ces auteurs sont nommés dans l'étape de l'unité : Lamartine et Vigny, Musset et Nerval, Le conte de L'Isle, Apollinaire, Sartre et Mme de Staël.

D'autres, en revanche semblent plus importants dans Kaléidoscope : Zola possède une unité à lui tout seul, intitulé Germinal comme son roman. Marguerite Yourcenar a son nom qui figure dans le titre de l'unité.

D'autres encore ne sont nommés qu'une seule fois dans le manuel de *Kaléidoscope* comme Nerval, Mme de Staël, Senancour, Constant, Mauriac, Breton, Aragon, Eluard, Giono, Malraux, Saint Exupéry et Vian, alors qu' *Ecritures* réserve à certains d'entre eux une unité.

Si l'on compare *Beaubourg* et *Rive Gauche*, on note que *Beaubourg* possède des auteurs absents de Rive gauche : Benjamin Constant (p 25 vol A), Prosper Mérimée (p.119 vol. A), Edmond et Jules de Goncourt (p.203 vol. A), Jules Barbey d'Aurevilly (p.273 vol. A), Edmond Rostand (p.283 vol. A), Paul Valéry (p.19 vol. B), Paul Claudel (p. 86 vol. B), Nathalie Sarraute (p.197 vol. B), Alain Robbe-Grillet (p.202 vol. B), et Albert Cohen (p.237 vol. B). On rappelle le but de *Rive Gauche* de faire « una cura dimagrante » et d'être plus « snello » que son ainé. Ceci justifie les absences de certains auteurs dans *Rive Gauche*.

10.4 Le choix des auteurs

Le choix des auteurs ne semble pas être anodin. Commençons par en observer quelques uns.

Dans *Ecritures*, Chateaubriand, est « nommé secrétaire d'Ambassade à Rome » en 1803, et rédige *Les Voyages en Italie* (1826). Il écrit aussi un « véritable pamphlet contre Napoléon ». On souligne son lien avec l'Italie et son hostilité envers Napoléon. Hostilité

reprise par Hugo mais aussi par Madame de Staël qui « est condamnée à l'exil pendant dix ans à cause de son opposition à Napoléon ». Durant ces dix années, elle effectue elle aussi un voyage en Italie.

Des poètes tels que José Maria de Heredia « évoquent les pays lointains, la Grèce et la Sicile, Rome et les Barbares », Lamartine, quant à lui, dès lors de son premier voyage en Italie, « s'éprend d'une jeune Napolitaine »

Toujours dans Ecritures, Zola est « le fils d'Italien » et Stendhal est défini comme un italien et non comme un français. En effet, pour ce dernier, « *L'Italie occupe une place très importante. Il la découvre tout jeune, à 17 ans , à la suite de Napoléon, participant à la campagne d'Italie. En 1821, la France perd l'Italie. Stendhal cherchera à y séjourner le plus possible en tant que diplomate. Cet amour passionné l'accompagnera toujours : il aime l'atmosphère de la péninsule, ses paysages, ses villes, ses habitants, ses femmes. C'est pour lui le pays de la beauté, le plaisir de vivre et de l'amour. On l'appellera « l'Italien » et il préparera lui-même son épitaphe : Henry Beyle, le Milanais.* » Voici un bel éloge à l'Italie.

Ces mêmes auteurs se retrouvent dans *Kaléidoscope* qui souligne « la carrière littéraire et l'hostilité à Napoléon » de Chateaubriand qui a « été ambassadeur à Rome ». Stendhal « entre dans Milan sur les pas de Bonaparte. L'Italie est une révélation pour lui », « et surtout il goute l'Italie qui le séduit de plus en plus ». Et Zola est « le fils d'italien », « le fils d'un ingénieur italien naturalisé ».

Dans *Rive Gauche*, Lamartine « entreprend une carrière diplomatique qui le conduira d'abord à Naples, puis à Florence », Flaubert « voyage au Moyen Orient, en Grèce, en Italie » et Stendhal « est sous-lieutenant dans l'armée d'Italie, un pays qui le touche profondément – « Cinq à six mois de bonheur céleste, complet », dira-t-il de cette période ».

10.5 Choix des extraits littéraires

Quels sont les extraits littéraires choisis par les auteurs des manuels que nous analysons ? Sont-ils identiques ? Ou bien varient-il d'un manuel à un autre. Observons *Kaléidoscope* et *Ecritures*, puis *Beaubourg* et *Rive Gauche* afin de mieux comparer les deux maisons d'édition.

Les extraits littéraires de *Kaléidoscope* et *d'Ecritures* sont en général différents. Quelques extraits sont identiques comme *Le Spleen* de Baudelaire, *Il pleut* de Apollinaire ou encore

« Correspondance secrète dans La Chartreuse de Parme de Stendhal ». D'autres sont un peu plus courts dans *Ecritures* que dans *Kaléidoscope* comme par exemple « René de Chateaubriand » ou bien « J'accuse » de Zola.

Les extraits littéraires de *Beaubourg* sont en général identiques à ceux de *Rive Gauche*. Cependant, Beaubourg possède des extraits littéraires supplémentaires par rapport à *Rive Gauche*. Ce seront par exemple, *Le Lys dans la vallée* de Balzac, *Les Contemplations* de Hugo, *L'Education sentimentale* de Flaubert ou encore *Nana* ou *Lamiel* de Zola. On se rappelle alors le but de Rive Gauche de faire « una cura dimagrante » et d'être plus « snello » que son ainé. Ceci justifie l'absence de certains extraits littéraires dans *Rive Gauche*.

Ecritures essaie d'être plus innovatrice et plus moderne que son ainé alors que *Rive Gauche* est un « concentré » de son ainé.

On peut parler ici de deux catégories. La première est composée des textes incontournables tels que *Notre Dame de Paris* ou bien *Les Misérables* de V. Hugo, *Germinal* de Zola, *Mme Bovary* de Flaubert ou encore *L'Etranger* et *La Peste* de Camus. Mais sont-ils les mêmes pour chaque manuel ? Pour répondre à cette question, nous avons repris les auteurs les plus cités et nous avons relevé les œuvres présentes dans les quatre manuels. Voici les œuvres que nous avons relevé : les incontournables de Chateaubriand sont *René* et les *Mémoires d'Outres Tombe* ; de Victor Hugo *les contemplations, les Orientales, Hernani et les Misérables* ; de Balzac, *Eugénie Grandet et Le Père Goriot*, de Stendhal *Le Rouge et le noir, la Chartreuse de Parme* ; de Flaubert on retrouve *Mme Bovary* et *l'Education sentimentale*. Pour Zola nous avons vu *L'Assommoir* et *Germinal* ; pour Baudelaire *Le Spleen* et pour Camus *La Peste et L'Etranger.*

La deuxième catégorie se compose d'extraits liés à l'Italie comme *Lorenzaccio* et *Les Caprices de Marianne* de Musset, *La Chartreuse de Parme* de Stendhal, *Les Caves du Vatican* de Gide ou encore le *Temps retrouvé* de Proust. Si on approfondit cette analyse on note que le texte de Proust est intitulé dans *Ecritures* « C'était Venise » et que l'extrait ne parle que de Venise. De même l'extrait de la chartreuse de Parme est intitulé « Milan en 1796 », toujours dans *Ecritures*. Reprenons les textes que les quatre manuels possèdent en commun : *Lorenzaccio, La Chartreuse de Parme, Les Caves du Vatican*. Nous voulons souligner qu'*Ecritures* possède plus d'extraits littéraires parlant de l'Italie. On peut parler par exemple de *Voyage en Italie* de Chateaubriand, *Corinne* de Mme de

Staël (Corinne vit à Rome en Italie) ou encore *Vanina Vanini* de Stendhal (l'un des huit récits des *Chroniques Italiennes*, posth.1855).

10.5.1. Le lien avec l'Italie

Nous avons vu jusqu'à présent qu'une grande partie des auteurs étudiés ont un vécu italien et que ce vécu se retrouve dans certains des extraits proposés par les manuels.
D'autres auteurs ou d'autres extraits littéraires n'ont pas de lien particulier avec l'Italie, cependant ils sont inclus dans les manuels car ils permettent de créer un « trait d'union » entre la France et l'Italie comme précise le *Kaléidoscope*. Ce « trait d'union » s'intitule « liaisons » chez *Ecritures*, « d'un pays à l'autre » et « d'un siècle à l'autre » chez *Beaubourg* et *Rive Gauche*.
Quelles partie de l'histoire littéraire est mise en valeur ? Pourquoi ?

10.5.2. Romantisme français ou romantisme italien

Un lien unit les auteurs du romantisme : l'Italie et/ou l'hostilité envers Napoléon
Nombreux sont les auteurs ayant séjourné en Italie pour une raison ou une autre (Chateaubriand est nommé secrétaire d'Ambassade à Rome en 1803, Lamartine, lors d'un de ses voyages s'éprend d'une jeune Napolitaine : Graziella ou encore le couple Stand et Musset qui mettent fin à leur amour à Venise…). Parmi ces auteurs, il y a aussi Madame de Staël, qui propose de « *traduire les chefs-d 'œuvres littéraires dans les différentes langues européennes afin de donner des modèles aux écrivains de chaque nation, en particulier aux italiens qui se sont retranchés dans une admiration stérile des classiques, et leur permettre ainsi de s'inspirer des littératures étrangères* »*Rive Gauche* p. 16).
D'autres ont un lien commun avec les auteurs des manuels : une hostilité envers les Napoléon. Hugo par exemple dénonce Napoléon dans *Les Châtiments* / Cette hostilité est partagée par Madame de Staël et son amant Benjamin Constant.
Balzac, en revanche, est considéré comme un copieur. De par sa Comédie Humaine, il « est ambitieux parce qu'il fait explicitement référence à Dante et à sa Divine Comédie mais en inversant les priorités : c'est l'homme qui est au centre de l'édifice Balzacien. » (p.78 de *Ecritures* et p. 70 de *Kaléidoscope*).
Stendhal est directement appelé « l'italien » et se déclare lui-même dans son épitaphe « Henry Beyle, le Milanais ».

Ces auteurs qui ont vécu une période de leur vie en Italie décrivent à travers leurs œuvres l'Italie, ou mettent en scènes des personnages italiens. Pour Stendhal, l'Italie est le « pays de la beauté, du plaisir de vivre et de l'amour ». Dans Rome, Naples et Florence, il raconte l'Italie et « fait sentir la richesse culturelle de ce pays ». Une note d'orgueil national se faufile à travers ces commentaires. C'est pourquoi grand nombres d'extraits littéraires ont un lien avec l'Italie, par exemple *Corinne ou l'Italie* de Madame de Staël, ou encore *Lorenzaccio* (1834) de Musset qui retrace un fait historique : l'assassinat en 1537 du Duc de Médicis par Lorenzo de Médicis à Florence.

L'ère romantique s'achève par une double page de « liaisons » dans *Ecritures*, par un dossier dans *Kaléidoscope* sur les héros romantiques :

Liaisons

Le romantisme: un mouvement européen

Le romantisme est un mouvement européen qui pénètre tous les aspects de la civilisation occidentale (littérature, peinture, musique, philosophie) de la fin du XVIII[e] siècle jusqu'à la moitié du XIX[e], et qui dans un premier temps se développe notamment en Allemagne et en Angleterre. Cependant la France, qui possède la langue internationale et culturelle de l'époque, joue un rôle capital dans ce mouvement et devient l'intermédiaire – aussi grâce aux traductions – entre le Nord et le Sud de l'Europe.

D'une façon schématique, on peut distinguer trois générations de romantiques.

- À la première appartiennent les anglais **Wordsworth** (1770-1850) dont les *Ballades lyriques* paraissent en 1798 et **Coleridge** (1772-1834); les allemands **Schlegel** qui fondent la revue *Athénaeum* en 1798, **Novalis** (1772-1801), **Hölderlin** (1770-1843) et **Goethe** (1749-1832); les français **Senancour**, **Chateaubriand**, Mme de **Staël**, **Constant**.
- De la deuxième génération retenons pour l'Angleterre les noms des poètes **Byron** (1788-1824), **Shelley** (1792-1812) et **Keats** (1795-1821), et du romancier **Walter Scott** (1771-1832); pour l'Italie celui de **Berchet** et de **Manzoni**; pour la France celui de **Lamartine** et de **Vigny**.
- La troisième période romantique se situe entre 1830 et 1848. C'est l'époque de **Hugo**, **Musset**, **Vigny**, **Stendhal**, **Balzac**. En Italie, **Manzoni** (qui publie *Les Fiancés*) et **Leopardi** (1798-1837) élèvent le romantisme italien au rang européen. On assiste ensuite à la montée du **réalisme**, du **naturalisme** ou du **vérisme**, même si la poussée romantique n'est pas terminée.

Le romantisme en France et en Italie

Regardons de plus près le romantisme italien et français, pour en souligner certaines analogies et certaines différences susceptibles de devenir autant de points de départ pour des approfondissements ultérieurs.

Mme de Staël, Giovanni Berchet et Alessandro Manzoni: les théoriciens

Influencés par **Mme de Staël**, les écrivains italiens vont s'engager aussi violemment dans la bataille romantique que les écrivains français. Mme de Staël, qui passe en Italie l'hiver 1815-1816, publie un article sur *La manière de traduire et l'utilité des traductions*, où elle invite ses lecteurs à s'ouvrir aux beautés littéraires des autres pays d'Europe à travers les traductions. La même année, en 1816, **Giovanni Berchet** reprend ces idées dans la *Lettera semiseria di Grisostomo al suo figliolo*, véritable manifeste du romantisme italien, où il définit la poésie classique comme la «poésie des morts», et la poésie romantique comme la «poésie des vivants». En 1819, **Alessandro Manzoni** condamne les règles classiques dans sa *Lettre à M. Chauvet sur l'unité de temps et de lieu dans la tragédie*, qui est une réponse au critique Chauvet, écrite en français et publiée à Paris, et qui contient aussi certains principes cruciaux pour la poétique de cet auteur.

Le héros romantique et le mal de vivre

À l'époque préromantique ou romantique, en France comme en Italie, triomphent des héros pour qui, comme le dirait Leopardi, «la vita è male». Il s'agit de personnages dominés par la mélancolie, l'inquiétude, l'angoisse, le refus de la réalité. Le jeune **Werther** (1774) de Goethe est vite entouré de frères: en Italie **Jacopo Ortis** (1802) de Foscolo; en France **René** (1802) de Chateaubriand, **Obermann** (1804) de Sénancour, **Adolphe** (1816) de Constant. Tous ces héros souffrent du «mal du siècle» et sont atteints du vague des passions, tourmentés par un vide intérieur, indéterminé, une tristesse profonde et sans cause apparente.

Chateaubriand et Manzoni: la dimension chrétienne

Contre le matérialisme et l'athéisme des philosophes du XVIII[e], le romantisme marque un retour aux valeurs spirituelles et religieuses. Cette **dimension chrétienne** inspire profondément **Chateaubriand** et **Manzoni** qui mettent en scène dans leurs romans des personnages qui se convertissent au christianisme.

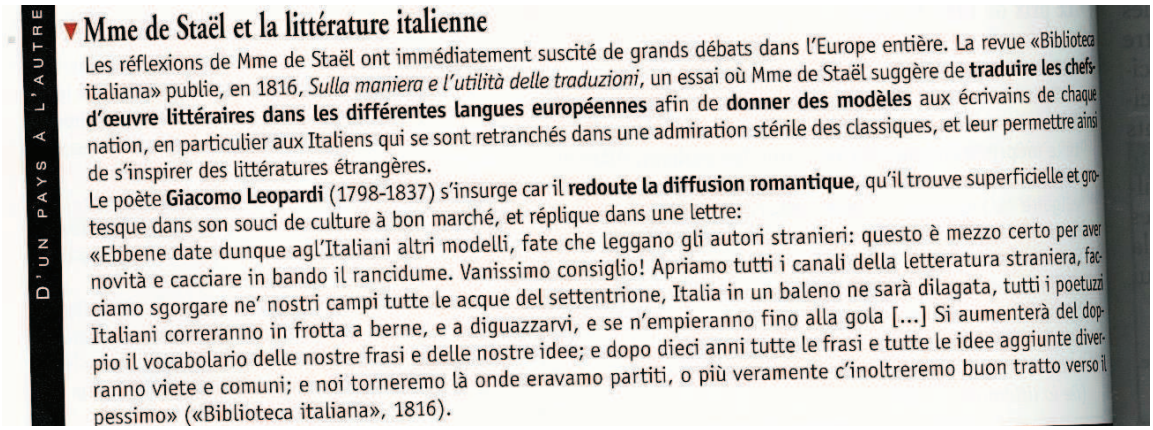
Lamartine et Leopardi

Tension vers l'infini, conflit rêve-réalité, pessimisme historique et cosmique, malaise existentiel, désir de mort, amour-haine pour la nature, inspiration autobiographique, ce sont là des thèmes que l'on retrouve en même temps et en parallèle chez Lamartine (1790-1869) et Leopardi (1798-1837). Le poète italien connaissait-il le poète français? Quoi qu'il en soit, il est évident que l'état d'âme des deux auteurs est assez proche et que nombreux sont les vers des *Canti* de Leopardi qui évoquent des vers lamartiniens des *Premières Méditations poétiques*.

Image 188. *Pages consacrées au romantisme dans Ecritures*

Nous distinguons, dans ce document deux grandes parties. La première partie traite du romantisme au niveau Européen. Seules dix-sept lignes lui sont consacrées. La deuxième partie, plus volumineuse, comporte vingt-neuf lignes, et est réservée au romantisme italien, ou plus exactement, à la comparaison entre romantisme français et romantisme italien. Toutefois dans la première partie, il aussi question des auteurs romantiques italiens. Nous comprenons pourquoi le système littéraire français est comparé au système littéraire italien : ces manuels sont écrits pour un public italien. Quels sont les aspects littéraires mis en relief par cet exemple ?

Dans l'extrait ci-dessus, l'influence des auteurs italiens par Madame de Staël est clairement soulignée (Giovanni Berchet et Alessandro Manzoni). Mme de Staël publie un article sur *La manière de traduire et l'utilité des traductions.* Dans ce même exemple, nous sont aussi présentés les points de vue de Berchet et Manzoni sur le romantisme. Nous retrouvons ici la même approche que dans le manuel *Kaléidoscope* : elle est purement théorique. Voici comment les manuels *Beaubourg* et *Rive Gauche* explique l'influence de Mme de Staël :



D'UN PAYS À L'AUTRE

Mme de Staël et la littérature italienne

Les réflexions de Mme de Staël ont immédiatement suscité de grands débats dans l'Europe entière. La revue «Biblioteca italiana» publie, en 1816, *Sulla maniera e l'utilità delle traduzioni*, un essai où Mme de Staël suggère de **traduire les chefs-d'œuvre littéraires dans les différentes langues européennes** afin de **donner des modèles** aux écrivains de chaque nation, en particulier aux Italiens qui se sont retranchés dans une admiration stérile des classiques, et leur permettre ainsi de s'inspirer des littératures étrangères.

Le poète **Giacomo Leopardi** (1798-1837) s'insurge car il **redoute la diffusion romantique**, qu'il trouve superficielle et grotesque dans son souci de culture à bon marché, et réplique dans une lettre:

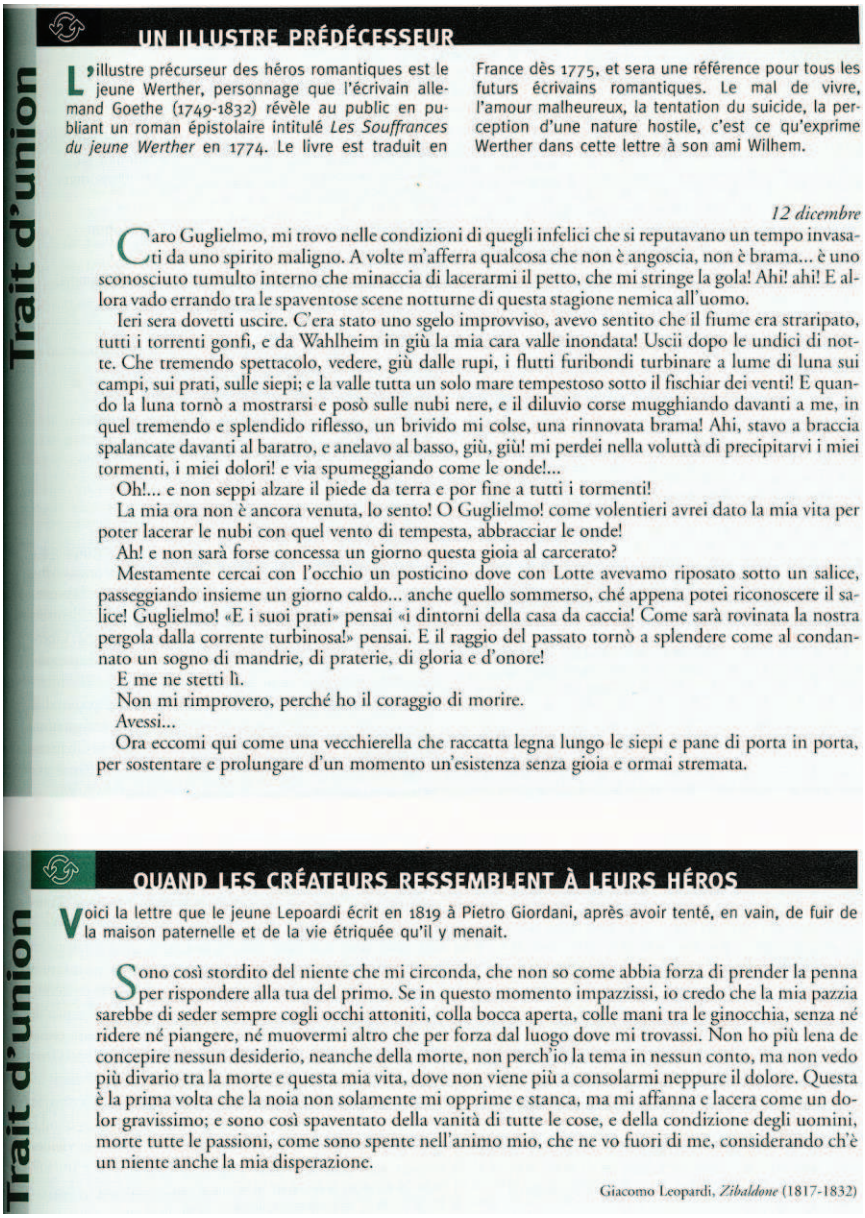
«Ebbene date dunque agl'Italiani altri modelli, fate che leggano gli autori stranieri: questo è mezzo certo per aver novità e cacciare in bando il rancidume. Vanissimo consiglio! Apriamo tutti i canali della letteratura straniera, facciamo sgorgare ne' nostri campi tutte le acque del settentrione, Italia in un baleno ne sarà dilagata, tutti i poetuzzi Italiani correranno in frotta a berne, e a diguazzarvi, e se n'empieranno fino alla gola [...] Si aumenterà del doppio il vocabolario delle nostre frasi e delle nostre idee; e dopo dieci anni tutte le frasi e tutte le idee aggiunte diverranno viete e comuni; e noi torneremo là onde eravamo partiti, o più veramente c'inoltreremo buon tratto verso il pessimo» («Biblioteca italiana», 1816).

Image 189. *Le romantisme dans Beaubourg et Rive Gauche*

Mme de Staël *« suggère de traduire les chefs d'œuvres littéraires dans les différentes langues européennes afin de donner des modèles aux écrivains de chaque nation, en particulier aux Italiens qui se sont retranchés dans une admiration stérile des classiques, et leur permettre ainsi de s'inspirer des littératures étrangères »*. Ce que propose en fait ici Madame de Staël, c'est de prendre la littérature française comme modèle. À ces mots, Giacomo Léopardi répond *« ebbene date dunque agl'Italiani altri modelli »*, il demande un autre modèle que le modèle français. Il considère le conseil de Mme de Staël comme

« *vanissimo* », vaniteux. Nous pouvons par ailleurs relever ici, l'orgueil italien face à la littérature française.

Observons à présent la ressemblance des héros romantiques, par exemple entre *Jacopo Ortis* (1802) de Foscolo et *René* (1802) de Chateaubriand. *« Il s'agit de personnages dominés par la mélancolie, l'inquiétude, l'angoisse, le refus de la réalité »*[220], ce sont des personnages tristes qui souffrent du « mal du siècle ». Dans *Kaléidoscope*, cet aspect est traité dans le dossier « Le héros romantique », bien qu'il ne soit pas approfondi comme dans *Ecritures*, où l'argument est illustré au travers d'extraits littéraires, tout comme dans une unité normale du manuel. Cependant, observons le « trait d'union » qui suit :



Trait d'union

UN ILLUSTRE PRÉDÉCESSEUR

L'illustre précurseur des héros romantiques est le jeune Werther, personnage que l'écrivain allemand Goethe (1749-1832) révèle au public en publiant un roman épistolaire intitulé *Les Souffrances du jeune Werther* en 1774. Le livre est traduit en France dès 1775, et sera une référence pour tous les futurs écrivains romantiques. Le mal de vivre, l'amour malheureux, la tentation du suicide, la perception d'une nature hostile, c'est ce qu'exprime Werther dans cette lettre à son ami Wilhem.

12 dicembre

Caro Guglielmo, mi trovo nelle condizioni di quegli infelici che si reputavano un tempo invasati da uno spirito maligno. A volte m'afferra qualcosa che non è angoscia, non è brama... è uno sconosciuto tumulto interno che minaccia di lacerarmi il petto, che mi stringe la gola! Ahi! ahi! E allora vado errando tra le spaventose scene notturne di questa stagione nemica all'uomo.

Ieri sera dovetti uscire. C'era stato uno sgelo improvviso, avevo sentito che il fiume era straripato, tutti i torrenti gonfi, e da Wahlheim in giù la mia cara valle inondata! Uscii dopo le undici di notte. Che tremendo spettacolo, vedere, giù dalle rupi, i flutti furibondi turbinare a lume di luna sui campi, sui prati, sulle siepi; e la valle tutta un solo mare tempestoso sotto il fischiar dei venti! E quando la luna tornò a mostrarsi e posò sulle nubi nere, e il diluvio corse mugghiando davanti a me, in quel tremendo e splendido riflesso, un brivido mi colse, una rinnovata brama! Ahi, stavo a braccia spalancate davanti al baratro, e anelavo al basso, giù, giù! mi perdei nella voluttà di precipitarvi i miei tormenti, i miei dolori! e via spumeggiando come le onde!...

Oh!... e non seppi alzare il piede da terra e por fine a tutti i tormenti!

La mia ora non è ancora venuta, lo sento! O Guglielmo! come volentieri avrei dato la mia vita per poter lacerar le nubi con quel vento di tempesta, abbracciar le onde!

Ah! e non sarà forse concessa un giorno questa gioia al carcerato?

Mestamente cercai con l'occhio un posticino dove con Lotte avevamo riposato sotto un salice, passeggiando insieme un giorno caldo... anche quello sommerso, ché appena potei riconoscere il salice! Guglielmo! «E i suoi prati» pensai «i dintorni della casa da caccia! Come sarà rovinata la nostra pergola dalla corrente turbinosa!» pensai. E il raggio del passato tornò a splendere come al condannato un sogno di mandrie, di praterie, di gloria e d'onore!

E me ne stetti lì.

Non mi rimprovero, perché ho il coraggio di morire.

Avessi...

Ora eccomi qui come una vecchierella che raccatta legna lungo le siepi e pane di porta in porta, per sostentare e prolungare d'un momento un'esistenza senza gioia e ormai stremata.

Trait d'union

QUAND LES CRÉATEURS RESSEMBLENT À LEURS HÉROS

Voici la lettre que le jeune Lepoardi écrit en 1819 à Pietro Giordani, après avoir tenté, en vain, de fuir de la maison paternelle et de la vie étriquée qu'il y menait.

Sono così stordito del niente che mi circonda, che non so come abbia forza di prender la penna per rispondere alla tua del primo. Se in questo momento impazzissi, io credo che la mia pazzia sarebbe di seder sempre cogli occhi attoniti, colla bocca aperta, colle mani tra le ginocchia, senza né ridere né piangere, né muovermi altro che per forza dal luogo dove mi trovassi. Non ho più lena de concepire nessun desiderio, neanche della morte, non perch'io la tema in nessun conto, ma non vedo più divario tra la morte e questa mia vita, dove non viene più a consolarmi neppure il dolore. Questa è la prima volta che la noia non solamente mi opprime e stanca, ma mi affanna e lacera come un dolor gravissimo; e sono così spaventato della vanità di tutte le cose, e della condizione degli uomini, morte tutte le passioni, come sono spente nell'animo mio, che ne vo fuori di me, considerando ch'è un niente anche la mia disperazione.

Giacomo Leopardi, *Zibaldone* (1817-1832)

220 Kaléidoscope

Image 190. *Trait d'union, Kaléidoscope.*

Le premier texte est extrait de *Les souffrances du jeune Werther* de Goethe (1774) traduit en italien. C'est en langue maternelle italienne que l'extrait est proposé aux apprenants italiens. Il exprime « le mal de vivre, l'amour malheureux, la tentation du suicide ». Cette phrase qui explique le texte est en français.

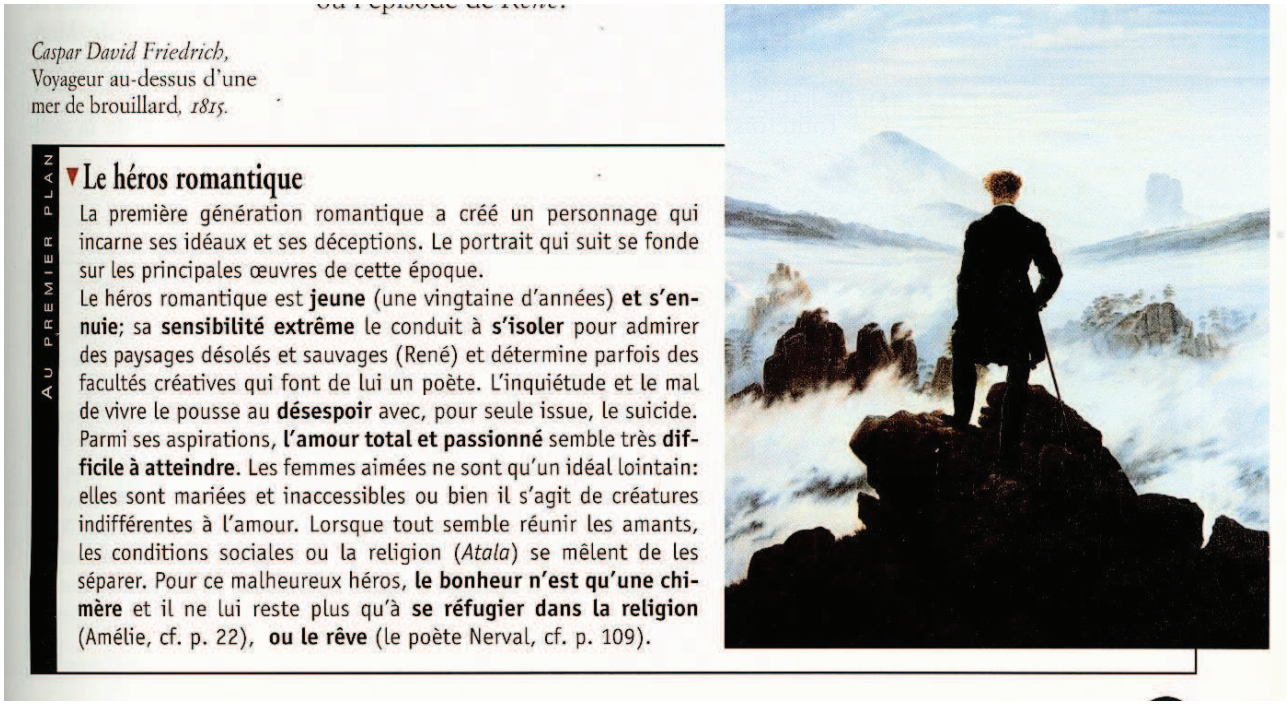
Le deuxième texte est extrait de *Zibaldone* de Leopardi, c'est un extrait de la littérature italienne, il reste donc en langue italienne.

Observons de plus la page 102 qui est « L'entrée en matière » du dossier :

Image 191. *Entrée en matière, Kaléidoscope.*

Cette page d'introduction, donne comme exemple quatorze héros romantiques qui vont être traités durant le dossier ou bien qui ont été vus dans les unités précédentes. Nous retrouvons les mêmes exemples que dans le manuel *Ecritures* : René (Chateaubriand), Oberman (Senancour), Adolphe (Constant). *Kaléidoscope* y ajoute Ruy Blas (Hugo), Hernani (Hugo) et Emma Bovary (Flaubert).

Comment est traité le thème des héros romantiques dans *Beaubourg* et *Rive Gauche* ? Une rubrique « Au premier plan » présente ce thème. Elle parle du « héros romantique » et du « mal du siècle ». Qu'est-ce que le héros romantique selon ces manuels ?



Caspar David Friedrich,
Voyageur au-dessus d'une mer de brouillard, *1815.*

AU PREMIER PLAN

Le héros romantique

La première génération romantique a créé un personnage qui incarne ses idéaux et ses déceptions. Le portrait qui suit se fonde sur les principales œuvres de cette époque.

Le héros romantique est **jeune** (une vingtaine d'années) **et s'ennuie**; sa **sensibilité extrême** le conduit à **s'isoler** pour admirer des paysages désolés et sauvages (René) et détermine parfois des facultés créatives qui font de lui un poète. L'inquiétude et le mal de vivre le pousse au **désespoir** avec, pour seule issue, le suicide. Parmi ses aspirations, **l'amour total et passionné** semble très **difficile à atteindre**. Les femmes aimées ne sont qu'un idéal lointain: elles sont mariées et inaccessibles ou bien il s'agit de créatures indifférentes à l'amour. Lorsque tout semble réunir les amants, les conditions sociales ou la religion (*Atala*) se mêlent de les séparer. Pour ce malheureux héros, **le bonheur n'est qu'une chimère** et il ne lui reste plus qu'à **se réfugier dans la religion** (Amélie, cf. p. 22), **ou le rêve** (le poète Nerval, cf. p. 109).

Image 192. *Au premier plan Rive Gauche et Beaubourg*

Le héros romantique est « jeune » et « s'ennuie », il est extrêmement sensible et sa « sensibilité » le porte à « s'isoler pour admirer des paysages », il contemple. Les manuels restent purement théoriques. Qu'est-ce que le mal du siècle selon les manuels étudiés ? Après avoir donné l'extrait de Chateaubriand qui explique ce « mal » à sa façon, il nous est dit qu'il s'agit d'un *« mal moderne, sans illusions et pourtant débordant d'énergie* », ce que nous appellerions aujourd'hui la dépression.

Un autre point est traité dans cette liaison, il s'agit de la dimension chrétienne de Chateaubriand et de Manzoni. En effet, dans l'extrait de René d'*Ecritures* p.23 *« O Dieu ! Si tu, m'avais donné une femme selon mes désirs ; si comme notre premier père, tu m'eusses amené par la main une Eve tirée de moi-même…* » Chateaubriand fait référence à la bible et à l'apparition de la femme sur la terre dans la genèse.

Kaléidoscope reprend l'aspect religieux dans ces quelques lignes (p. 31) :

« Atala, Les Martyres, le Génie du christianisme sont des œuvres où Chateaubriand exprime ses profondes convictions chrétiennes, spirituelles et morales. »

Ainsi, le « précurseur » du romantisme a été influencé par la religion et ces œuvres en témoignent.

Puis, toujours dans *Kaléidoscope,* on nous confirme que le romantisme est une période profondément marquée par le christianisme (p. 44) :

« Toujours après le culte de la raison, le romantisme revient à une dimension spirituelle et aux sources du christianisme. Mais parallèlement, il manifeste aussi un attrait pour les mystérieuses forces du mal. »

Les héros luttent donc contre des « forces du mal » ce pourquoi beaucoup cherchent à « se réfugier dans la religion ».

Dans *Beaubourg* (p. 13) et dans *Rive Gauche*, nous pouvons lire une partie sur la ferveur religieuse du XIX° siècle :

La ferveur religieuse

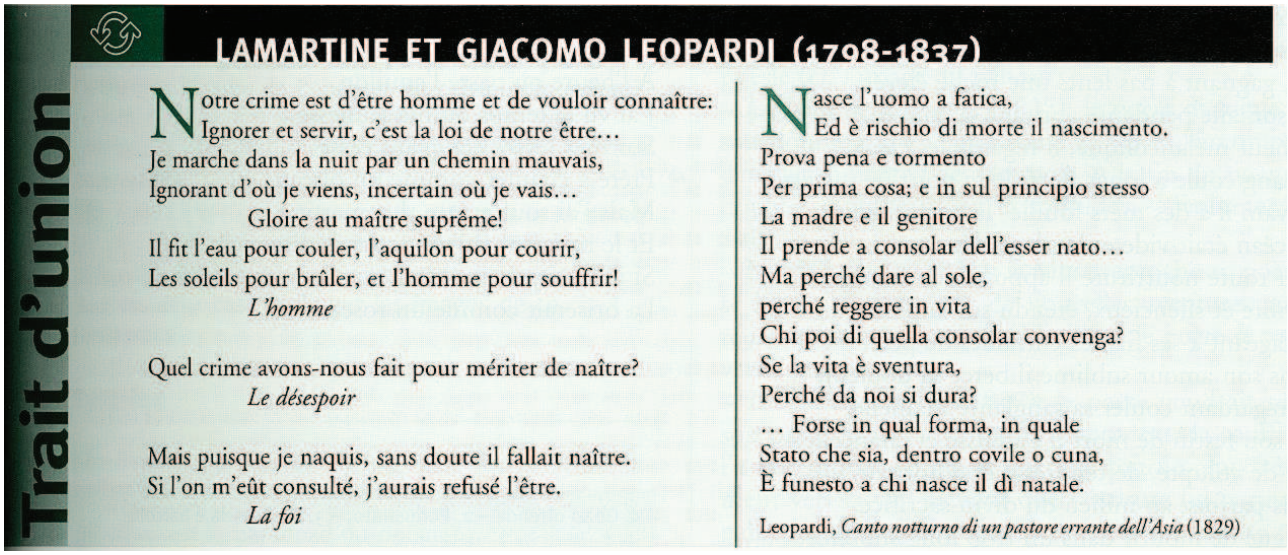
«Alors que le dernier siècle a offert une réunion effrayante de talents contre la religion, le XIX^e siècle commence d'une manière toute opposée. Des hommes doués d'un véritable génie sont tous pénétrés de l'importance de la religion et de sa vérité.» Cette affirmation, publiée au début de la Restauration dans la revue «Le Conservateur», est certes partiale, mais contient tout de même un fond de vérité. Le nouveau siècle manifeste en effet un **élan religieux** que le succès prodigieux de François-René de Chateaubriand (cf. p. 20) et de son *Génie du Christianisme* confirme dès 1802.

Toutefois, la Révolution a placé l'Église dans une situation difficile: il lui faut affronter la question des libertés civiles et politiques. Ce dilemme finit par partager les catholiques en deux factions. Les **traditionalistes** d'une part, contre-révolutionnaires et fidèles au **pacte indissoluble entre le trône et l'Église**, refusent les réformes constitutionnelles et soutiennent des régimes autoritaires. De l'autre, une **minorité combative** de catholiques, séduite par les idées libérales, est favorable à la **séparation de l'Église et de l'État**, à la **liberté de la presse et de l'enseignement**. Ces catholiques-là se déclarent plus confiants en la foi des peuples qu'en celle des rois. L'abbé **Lamennais** (1782-1854) est la personnalité la plus en vue du catholicisme social. Il dénonce les injustices au nom des principes de l'Évangile; désavoué par le pape Grégoire XVI en 1832, il rompt avec Rome et **tend au socialisme**. De nombreux écrivains romantiques, **Victor Hugo** et **George Sand** notamment, ont été profondément influencés par cet abbé hors du commun.

Image 193. *La ferveur religieuse dans Rive gauche et Beaubourg*

Dans cet extrait nous comprenons que, à l'ère romantique, le peuple peut schématiquement être divisé en « traditionalistes », contre la séparation des pouvoirs de l'Eglise et de l'Etat, d'une part, et en « libéraux », « favorables à la séparation de l'Eglise et de l'Etat », d'autre part. Cette division peut se retrouver parmi les auteurs, par exemple Chateaubriand, Mme de Staël sont liés au christianisme à la différence de Hugo ou de Sand. Si *Beaubourg* et *Rive Gauche* relèvent clairement ces deux parties, c'est pour souligner l'importance de la question de la séparation des pouvoirs, qui se pose à l'époque. En effet, l'Italie est un pays où le christianisme a une forte influence, et il n'y a pas été question de division entre pouvoirs étatique et pouvoir ecclésiastique. Ceci est surement dû, entre autre, au fait que le Vatican se trouve sur le territoire italien. Nous avons peut être ici une des clés de lecture des manuels *Kaléidoscope* et *Ecritures,* ceux-ci mettent en effet l'accent uniquement sur l'aspect positif du christianisme, et sur les auteurs qui sont fortement influencés par le christianisme.

Passons désormais au lien entre Lamartine, Vigny et Leopardi, traités dans chacun de nos manuels. Les trois auteurs ont en commun plusieurs thèmes comme le pessimisme, le désir, l'amour-haine…. *Kaléidoscope* met en évidence dans sa rubrique « Trait d'union » le lien entre Lamartine et Leopardi de la manière suivante :



Trait d'union

LAMARTINE ET GIACOMO LEOPARDI (1798-1837)

Notre crime est d'être homme et de vouloir connaître:
Ignorer et servir, c'est la loi de notre être…
Je marche dans la nuit par un chemin mauvais,
Ignorant d'où je viens, incertain où je vais…
Gloire au maître suprême!
Il fit l'eau pour couler, l'aquilon pour courir,
Les soleils pour brûler, et l'homme pour souffrir!
L'homme

Quel crime avons-nous fait pour mériter de naître?
Le désespoir

Mais puisque je naquis, sans doute il fallait naître.
Si l'on m'eût consulté, j'aurais refusé l'être.
La foi

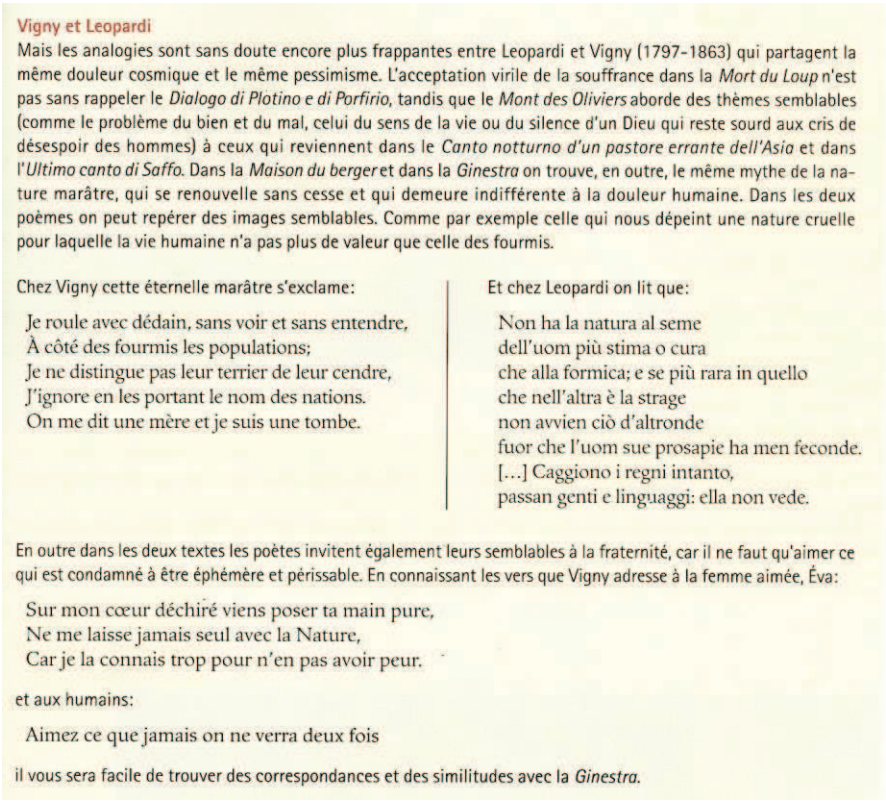
Nasce l'uomo a fatica,
Ed è rischio di morte il nascimento.
Prova pena e tormento
Per prima cosa; e in sul principio stesso
La madre e il genitore
Il prende a consolar dell'esser nato…
Ma perché dare al sole,
perché reggere in vita
Chi poi di quella consolar convenga?
Se la vita è sventura,
Perché da noi si dura?
… Forse in qual forma, in quale
Stato che sia, dentro covile o cuna,
È funesto a chi nasce il dì natale.

Leopardi, *Canto notturno di un pastore errante dell'Asia* (1829)

Image 194. *Trait d'union sur Lamartine et Leopardi, Kaléidoscope.*

Le document se présente en deux colonnes : dans la colonne de droite, un extrait de poésie de Lamartine écrit en langue française, dans la colonne de gauche un extrait de poésie de Leopardi en langue italienne. Les deux auteurs parlent de la condition humaine, des souffrances de l'homme, de son existence et de son utilité sur la terre. Il n'y a aucune explication des deux textes, mais nous comprenons que les thèmes sont identiques,

notamment en observant le vocabulaire employé : la peine, la souffrance, le désespoir, la nécessité et la naissance, la mort…etc. Dans *Ecritures*, il y a deux comparaisons. La première s'effectue, tout comme dans *Kaléidoscope* entre Lamartine et Leopardie. Cependant, aucun extrait de poèmes n'illustre la comparaison cette fois-ci. Les thèmes semblables d'un poète à un autre sont la « tension vers l'infini », le « conflit rêve-réalité », le « pessimisme historique », le « cosmique », le « malaise existentiel », le « désir de mort », l' « amour-haine pour la nature » et l' « inspiration autobiographique ». Suivent des comparaisons entre différentes œuvres, comme *Canti* de Leopardi et les *Premières Méditations poétiques* de Lamartine. On nous propose de comparer plusieurs poèmes: *l'Homme, le Désespoir, et la Foi* de Lamartine avec *l'Ultimo canto di Saffo, A Silvia, Le ricordanze*, *Canto notturno d'un pastore errante dell'Asia*, *Dialogo della natura e di un Islandese*. Tout d'abord notons que les titres italiens n'ont pas été traduits en français. Ensuite, nous constatons qu'une connaissance préalable des auteurs et de leurs poésies, est indispensable pour établir un lien entre eux. La rubrique « Liaison » peut donc être un moyen de faire une étude comparative en classe sur l'un des poèmes proposés.
En revanche, la deuxième comparaison s'effectue entre Vigny et Leopardi :



Vigny et Leopardi

Mais les analogies sont sans doute encore plus frappantes entre Leopardi et Vigny (1797-1863) qui partagent la même douleur cosmique et le même pessimisme. L'acceptation virile de la souffrance dans la *Mort du Loup* n'est pas sans rappeler le *Dialogo di Plotino e di Porfirio*, tandis que le *Mont des Oliviers* aborde des thèmes semblables (comme le problème du bien et du mal, celui du sens de la vie ou du silence d'un Dieu qui reste sourd aux cris de désespoir des hommes) à ceux qui reviennent dans le *Canto notturno d'un pastore errante dell'Asia* et dans l'*Ultimo canto di Saffo*. Dans la *Maison du berger* et dans la *Ginestra* on trouve, en outre, le même mythe de la nature marâtre, qui se renouvelle sans cesse et qui demeure indifférente à la douleur humaine. Dans les deux poèmes on peut repérer des images semblables. Comme par exemple celle qui nous dépeint une nature cruelle pour laquelle la vie humaine n'a pas plus de valeur que celle des fourmis.

Chez Vigny cette éternelle marâtre s'exclame:

Je roule avec dédain, sans voir et sans entendre,
À côté des fourmis les populations;
Je ne distingue pas leur terrier de leur cendre,
J'ignore en les portant le nom des nations.
On me dit une mère et je suis une tombe.

Et chez Leopardi on lit que:

Non ha la natura al seme
dell'uom più stima o cura
che alla formica; e se più rara in quello
che nell'altra è la strage
non avvien ciò d'altronde
fuor che l'uom sue prosapie ha men feconde.
[…] Caggiono i regni intanto,
passan genti e linguaggi: ella non vede.

En outre dans les deux textes les poètes invitent également leurs semblables à la fraternité, car il ne faut qu'aimer ce qui est condamné à être éphémère et périssable. En connaissant les vers que Vigny adresse à la femme aimée, Éva:

Sur mon cœur déchiré viens poser ta main pure,
Ne me laisse jamais seul avec la Nature,
Car je la connais trop pour n'en pas avoir peur.

et aux humains:

Aimez ce que jamais on ne verra deux fois

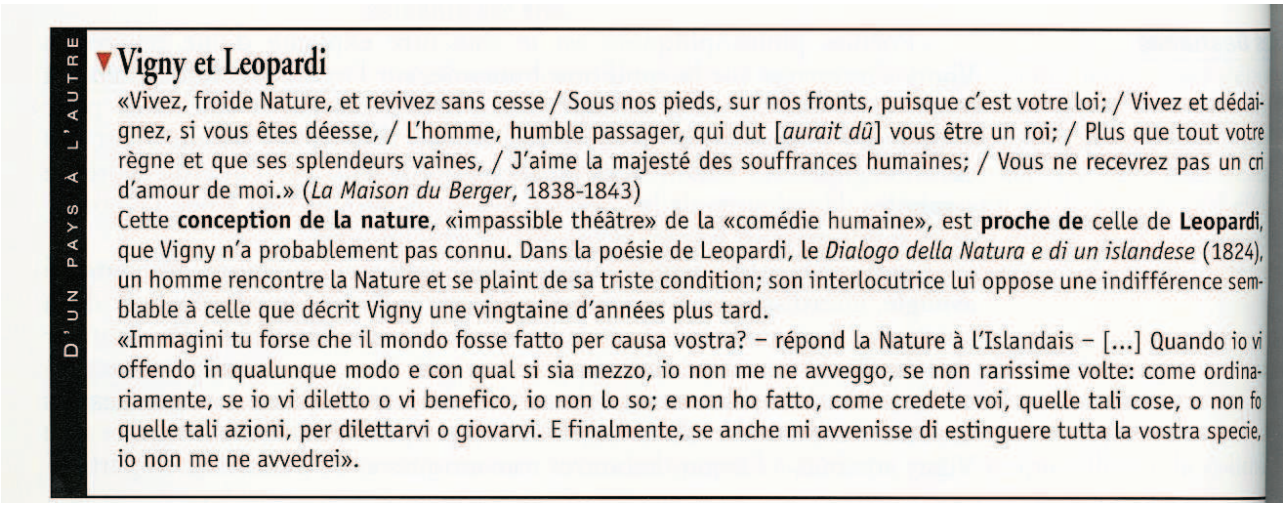
il vous sera facile de trouver des correspondances et des similitudes avec la *Ginestra*.

Image 195. *Vigny et Leopardi. Ecritures*

Tout comme dans *Kaléidoscope*, la présentation se fait sous la forme de deux colonnes, conduisant ainsi instinctivement l'apprenant à la comparaison. Dans la colonne de droite il y a un extrait de poésie de Vigny écrit en langue française, dans la colonne de gauche un extrait de poésie de Leopardi en langue italienne.

Contrairement à son ainé Kaléidoscope, Ecritures possède un paragraphe d'explication précède les extraits littéraires. On nous y explique l'existence d' « analogies (…) frappantes entre Leopardi et Vigny ». Quels sont ces analogies ? Sont cités notamment la « douleur cosmique » et le « pessimisme ». Suivent des exemples d'œuvres qui peuvent être comparées comme la *Mort du Loup de Vigny* et le *Dialogo di Plotino e di Porfirio* de Leopardi, ou encore le *Mont des Oliviers* avec le *Canto notturno d'un pastore errante dell'Asia* et l'*Ultimo canto di Saffo*, mais aussi la *Maison du berger* et la *Ginestra*. Les thèmes semblables sont alors le « sens de la vie », le « silence d'un Dieu », « le problème du bien et du mal », le « mythe de la nature » et la « douleur humaine ». Pour pouvoir faire de telles comparaisons il est nécessaire de connaitre les poésies de Leopardi et de Vigny, ou du moins de les avoirs sous les yeux. Cette liaison proposée entre les deux auteurs peut ainsi être une proposition d'étude à affronter en classe avec les apprenants italiens, ou encore une étude suggérée aux apprenants désireux d'approfondir leur connaissance du romantisme. Nous trouvons finalement une explicitation du lien entre ces deux poésies. Il s'agit de la *« nature cruelle pour laquelle la vie humaine n'a pas plus de valeur que celle des fourmis »*. Nous rencontrons le thème récurrent des souffrances de l'Homme. Puis, sous les deux colonnes de citations, se trouvent deux autres lignes d'explications: *« les poètes invitent (…) leurs semblables à la fraternité* ». Le manuel propose quelques vers supplémentaires de Vigny adressés à Eva, « la femme aimée » et aux humains, pour faciliter la recherche « *des correspondances et des similitudes avec la Ginestra* ».

Tout comme *Kaléidoscope*, *Beaubourg* et *Rive Gauche* proposent une seule comparaison, mais ils choisissent celle entre Vigny et Leopardi.



D'UN PAYS À L'AUTRE

Vigny et Leopardi

«Vivez, froide Nature, et revivez sans cesse / Sous nos pieds, sur nos fronts, puisque c'est votre loi; / Vivez et dédaignez, si vous êtes déesse, / L'homme, humble passager, qui dut [*aurait dû*] vous être un roi; / Plus que tout votre règne et que ses splendeurs vaines, / J'aime la majesté des souffrances humaines; / Vous ne recevrez pas un cri d'amour de moi.» (*La Maison du Berger*, 1838-1843)

Cette **conception de la nature**, «impassible théâtre» de la «comédie humaine», est **proche de** celle de **Leopardi**, que Vigny n'a probablement pas connu. Dans la poésie de Leopardi, le *Dialogo della Natura e di un islandese* (1824), un homme rencontre la Nature et se plaint de sa triste condition; son interlocutrice lui oppose une indifférence semblable à celle que décrit Vigny une vingtaine d'années plus tard.

«Immagini tu forse che il mondo fosse fatto per causa vostra? – répond la Nature à l'Islandais – [...] Quando io vi offendo in qualunque modo e con qual si sia mezzo, io non me ne avveggo, se non rarissime volte: come ordinariamente, se io vi diletto o vi benefico, io non lo so; e non ho fatto, come credete voi, quelle tali cose, o non fo quelle tali azioni, per dilettarvi o giovarvi. E finalmente, se anche mi avvenisse di estinguere tutta la vostra specie, io non me ne avvedrei».

Image 196. *D'un pays à l'autre. Dans Beaubourg et Rive Gauche*

Les premières lignes sont extraites de *La Maison du Berger* de Vigny. Au travers de ce poème sont expliqués les liens et les thèmes semblables entre les deux auteurs, tels que la « conception de la nature ». Les dernières lignes du document sont extraites de *Dialogo della natura e di un Islandese* de Leopardi. L'extrait de Vigny est en langue française et l'extrait de Leopardi est en langue italienne.

Si *Kaléidoscope* donne seulement des extraits à comparer sans aucun commentaire, les explications de *Rive gauche* et de *Beaubourg* sont, elles, minimes. Seul *Ecritures* propose deux comparaisons et explique clairement le lien entre les auteurs. La rubrique « Trait d'union » de *Kaléidoscope* peut être vue comme une comparaison entre deux extraits, à effectuer en classe avec les apprenants italiens. La « Liaison » d'*Ecriture* est un approfondissement et « une proposition d'étude à effectuer. « D'un pays à un autre » de *Beaubourg* et de *Rive Gauche* semble n'être qu'un approfondissement.

Le dernier point que propose d'étudier *Ecritures* porte sur les différences qui peuvent exister entre le romantisme Italien et le romantisme français. Le manuel aborde en premier lieu le romantisme italien :

« En Italie, la littérature est au service de la construction d'une identité nationale par rapport à l'occupant étranger (…). En Italie, le romantisme coïncide avec le Risorgimento et la poésie italienne de l'époque est surtout une poésie patriotique, faite pour inciter à la lutte, pour exalter l'histoire du passé, pour s'opposer à l'oppression étrangère, pour proposer les valeurs de l'amour pour la patrie, de la liberté et de la fraternité ».

La France à cette période n'a « *pas d'occupant et l'unité est déjà faite depuis longtemps* ». De la sorte les auteurs des manuels d'*Ecritures* minorisent le rôle unificateur du romantisme français, pourtant post-révolutionnaire, et accentuent l'importance de son rôle

en Italie lors du *Risorgimento*. Seul *Ecritures* propose d'analyser la différence entre le romantisme italien et le romantisme français. Le manuel ajoute quelques lignes d'explications sur le développement du romantisme au nord de l'Italie. Après avoir spécifié la ville où le romantisme se développe principalement en Italie :

« C'est surtout à Milan et dans le nord d'Italie que le mouvement romantique se développe »

On nous donne une explication à ce phénomène :

« Le Nord était en effet plus ouvert aux influences étrangères parce que les écrivains comme Staël, Byron, Stendhal y avaient séjourné ».

C'est donc l'influence des écrivains français venant en Italie qui permet au romantisme de se développer dans le nord d'Italie.

10.5.3. Naturalisme français ou vérisme italien

En ce qui concerne le lien entre le naturalisme français et le vérisme italien, nous notons que l'espace qui y est consacré est plus étroit que celui consacré au romantisme.

Dans la rubrique « Trait d'union » de *Kaléidoscope*, nous relevons deux petits textes explicatifs.

Trait d'union

La bohème parisienne et la "*scapigliatura*" italienne

À Paris, vers la moitié du XIXe siècle, on appelait *bohémiens* les artistes qui méprisaient la société de leur temps fondée sur le matérialisme et la productivité. Pour afficher leur hostilité, ils menaient des vies irrégulières et désordonnées, en marge de la vie sociale, comme des gitans ou des tziganes originaires, disait-on, de Bohème. *Scapigliatura* est un mot introduit en 1862 par l'écrivain italien **Cleto Arrighi**, pour traduire le mot français équivalent de bohème et la réalité du conflit entre artiste et société. Les *scapigliati,* par leur culte du vrai et par leur goût de décrire d'une façon brutale et cruelle, introduisent en Italie le naturalisme français. Parmi eux, rappelons **Emilio Praga** (1839-1875), **Arrigo Boito** (1842-1918) et **Matilde Serao** (1856-1927).

Matilde Serao.

Affinités entre *naturalisme* français et "*verismo*" italien

En 1875 apparaît en Italie la traduction du roman de Zola, *La Curée*, roman qui présente la corruption de la bourgeoisie et le monde de la spéculation. Le livre est bien accueilli, surtout à Milan, dans les milieux culturels de gauche. L'image de Zola, écrivain réaliste et social qui lutte contre les méfaits de la société de son temps, se répand surtout grâce à **Luigi Capuana** (1839-1915) et à **Giovanni Verga** (1840-1922), deux siciliens qui travaillent à Milan. Le premier était critique littéraire du "Corriere della sera" et dans ses compte-rendus, il défendait les théories scientifiques de Zola; dans ses romans, et en particulier dans *Giacinta* de 1879, et dans ses nouvelles, il analyse le malaise de la vie privée des bourgeois.

Verga pensait, comme Zola, à un cycle romanesque intitulé *I Vinti* et traduit concrètement les théories naturalistes dans ses œuvres et notamment dans *Rosso Malpelo* (1878), *La Roba* (1880), *I Malavoglia* (1881) et *Mastro don Gesualdo* (1889).

Giovanni Verga et Luigi Capuana.

Image 197. *Trait d'union sur le naturalisme et le vérisme. Kaléidoscope*

Le premier texte compare « la bohème parisienne » et la « *scapigliatura* » italienne. Les bohémiens sont « des artistes » qui sont « en marge de la société » tout comme les tziganes que l'on disait de Bohème. C'est l''écrivain qui C. Arrighi introduit le mot « scapigliatura » en Italie pour traduire le terme de « bohème ». Ce sont les scapigliati qui *« introduisent en Italie le naturalisme français »*. Ce texte permet de comprendre quand, comment, et par qui est arrivé le naturalisme en Italie.

Le deuxième texte aborde quant à lui un courant littéraire typiquement italien appelé le « Verismo », nait en parallèle du naturalisme français. Ce courant possède ainsi des caractéristiques semblables au naturalisme. Deux auteurs sont importants, L. Capuana qui *« analyse le malaise de la vie privée des bourgeois »* à la manière de Zola et, G. Verga, qui créer un cycle romanesque, à la façon des *Rougon Macquart* de Zola, intitulé *I Vinti*.

Ici, la rubrique « Trait d'union » explique les origines du « Verismo ». Voyons ce qu'il en est pour la rubrique « Liaison » d'*Ecritures*.

Liaison

Affinités entre *naturalisme* français et "*verismo*" italien

Luigi Capuana.

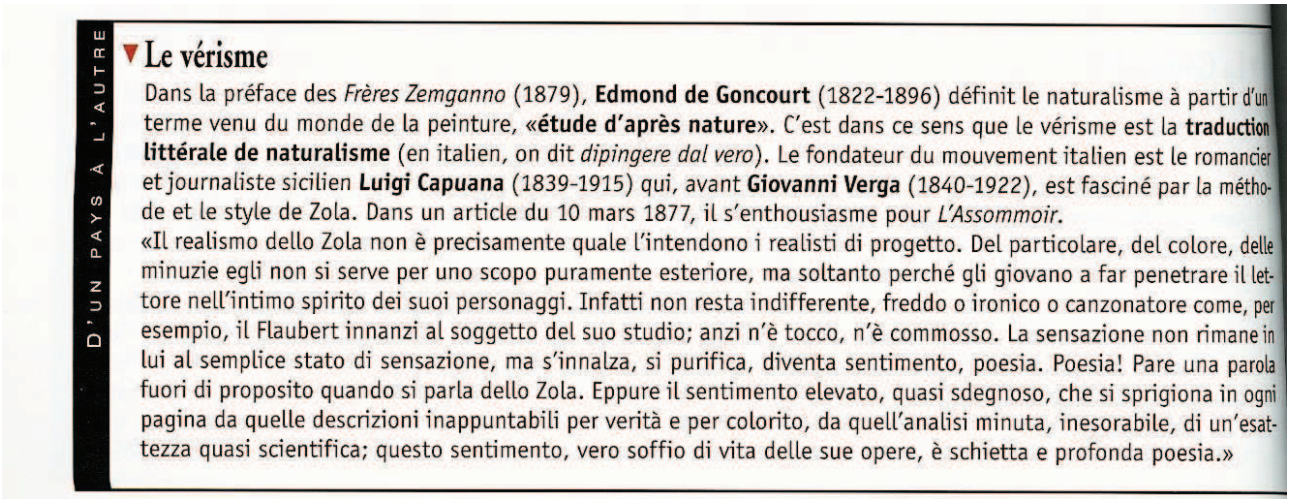
En 1875 apparaît en Italie la traduction du roman de Zola, *La Curée*. Le livre est bien accueilli, surtout à Milan, dans les milieux culturels de la gauche. L'image de Zola, écrivain qui lutte contre les méfaits de la société de son temps, se répand grâce surtout à **Luigi Capuana** (1839-1915) et à **Giovanni Verga** (1840-1922), deux siciliens qui travaillent à Milan. Le premier était critique littéraire au *Corriere della sera* et dans ses comptes-rendus, il défendait les théories scientifiques de Zola; dans ses romans, et en particulier dans *Giacinta* du 1879, et dans ses nouvelles, il analyse surtout le malaise de la vie privée des bourgeois.

Verga pensait, comme Zola, à un cycle romanesque intitulé *I Vinti* et traduit concrètement les théories naturalistes dans ses œuvres et notamment dans *Rosso Malpelo* (1878), *La Roba* (1880), *I Malavoglia* (1881) et *Mastro don Gesualdo* (1889).

Image 198. *Liaison naturalisme et vérisme. Ecritures*

En quelques mots, la rubrique « Liaisons » d'*Ecritures (p.171)* reprend ce qui a plus ou moins été dit dans la rubrique « Trait d'union » de *Kaléidoscope*. C'est grâce à la traduction (1875) de *La Curée* de Zola que les auteurs italiens Verga et Capuana initient le vérisme italien. (p. 171 de Ecritures). L. Capuana est toujours le défenseur des théories de Zola alors que Verga est, tout comme Zola, le créateur d'un « cycle romanesque intitulé « I Vinti ».

Dans les manuels *Beaubourg* et *Rive Gauche*, nous retrouvons l'explication du « verismo » dans la rubrique « D'un pays à l'autre » et l'extrait est identique dans les deux manuels.



D'UN PAYS À L'AUTRE

Le vérisme

Dans la préface des *Frères Zemganno* (1879), **Edmond de Goncourt** (1822-1896) définit le naturalisme à partir d'un terme venu du monde de la peinture, «**étude d'après nature**». C'est dans ce sens que le vérisme est la **traduction littérale de naturalisme** (en italien, on dit *dipingere dal vero*). Le fondateur du mouvement italien est le romancier et journaliste sicilien **Luigi Capuana** (1839-1915) qui, avant **Giovanni Verga** (1840-1922), est fasciné par la méthode et le style de Zola. Dans un article du 10 mars 1877, il s'enthousiasme pour *L'Assommoir*.

«Il realismo dello Zola non è precisamente quale l'intendono i realisti di progetto. Del particolare, del colore, delle minuzie egli non si serve per uno scopo puramente esteriore, ma soltanto perché gli giovano a far penetrare il lettore nell'intimo spirito dei suoi personaggi. Infatti non resta indifferente, freddo o ironico o canzonatore come, per esempio, il Flaubert innanzi al soggetto del suo studio; anzi n'è tocco, n'è commosso. La sensazione non rimane in lui al semplice stato di sensazione, ma s'innalza, si purifica, diventa sentimento, poesia. Poesia! Pare una parola fuori di proposito quando si parla dello Zola. Eppure il sentimento elevato, quasi sdegnoso, che si sprigiona in ogni pagina da quelle descrizioni inappuntabili per verità e per colorito, da quell'analisi minuta, inesorabile, di un'esattezza quasi scientifica; questo sentimento, vero soffio di vita delle sue opere, è schietta e profonda poesia.»

Image 199. *D'un pays à l'autre sur le vérisme. Beaubourg et Rive Gauche*

Ici, la rubrique explique clairement ce qu'est le *Vérisme* : « *dipingere dal vero* », c'est-à-dire peindre à partir du réel, peindre la vie. L'explication s'appuie sur la définition du terme naturalisme selon E. de Goncourt, « étude d'après nature », définition qui vient du monde pictural. C'est donc en ce sens, nous dit-on, que « le vérisme est la traduction littérale de naturalisme ». Tout comme dans les autres manuels l'auteur considéré comme le fondateur de ce courant littéraire est L. Capuana. On nous donne par la suite un extrait de l'article du *Corriere* du 10 mars 1877 dans lequel L. Capuana montre tout son enthousiasme pour l'*Assommoir* de Zola qui réussit à « *far penetrare il lettore nell'intimo spirito dei suoi personaggi* », c'est-à-dire qu'il est capable de « faire pénétrer le lecteur dans la pensée intime de ses personnages ». Il ajoute que *« la sensazione non rimane in lui al semplice stato di sensazione, ma s'innalza, si purifica, diventa sentimento, poesia.*

Poesia!" Ce qui signifie : « la sensation ne reste pas au simple état de sensation, mais elle s'élève, se purifie, elle devient sentiment, poésie. Poésie ! ».

10.5.4. Le symbolisme de la poésie française et de la poésie italienne

Un autre point qui, dans *Ecritures (p. 199),* prend une importance presque aussi grande que le romantisme, est celui sur le symbolisme et le décadentisme. Il se compose d'un petit extrait qui fait la liaison entre les poètes symbolistes français et les « crepuscolari » italiens. Cet extrait est identique dans *Kaléidoscope* (p. 187) :

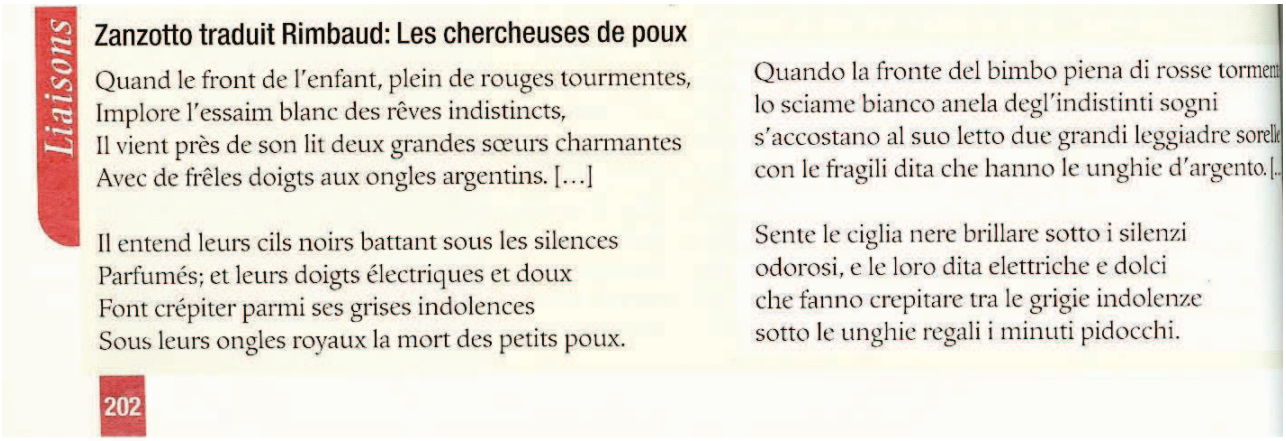
Image 200. *Liaison Ecritures et Trait d'union de Kaléidoscope.*

Sur la gauche, la rubrique « Liaison » de *Ecritures* et sur la droite le « Trait d'union de *Kaléidoscope*.

La poésie symboliste tout comme la poésie des « crepuscolari » est une poésie *« qui crée une atmosphère de magie grâce à la valeur musicale des mots »*. Le couple Verlaine, Rimbaud influencera majoritairement « les décadents italiens et les crepuscolari ».

D'un côté, il y a l'aspect poétique avec Baudelaire et sa figure de style : la synesthésie qui est reprise par Montale et Pascoli. Les rubriques « Liaisons » (p.199 de Ecritures) et « Trait d'union » (p. 187 Kaléidoscope) mettent en relief ce parallélisme du renouveau symboliste de la poésie française et de la poésie italienne de Pascoli et des crépusculaires.

Dans *Ecritures*, nous avons à la suite quelques lignes sur le traducteur de Rimbaud, Zanzotto (p. 202) :



Liaisons

Zanzotto traduit Rimbaud: Les chercheuses de poux

Quand le front de l'enfant, plein de rouges tourmentes,
Implore l'essaim blanc des rêves indistincts,
Il vient près de son lit deux grandes sœurs charmantes
Avec de frêles doigts aux ongles argentins. [...]

Il entend leurs cils noirs battant sous les silences
Parfumés; et leurs doigts électriques et doux
Font crépiter parmi ses grises indolences
Sous leurs ongles royaux la mort des petits poux.

Quando la fronte del bimbo piena di rosse torment
lo sciame bianco anela degl'indistinti sogni
s'accostano al suo letto due grandi leggiadre sorelle
con le fragili dita che hanno le unghie d'argento. [...

Sente le ciglia nere brillare sotto i silenzi
odorosi, e le loro dita elettriche e dolci
che fanno crepitare tra le grigie indolenze
sotto le unghie regali i minuti pidocchi.

202

Image 201. *Liaisons entre Zanzotto et Rimbaud dans Ecritures.*

Le document se présente à nouveau sous la forme de deux colonnes. Cette fois-ci cette disposition ne suggère pas uniquement la comparaison, elle propose un parallèle entre le texte original, dans la colonne de gauche, extrait de la poésie de Rimbaud en langue française et, sa traduction par Zanzotto en langue italienne dans la colonne de droite. Ce lien est utile pour effectuer un travail de comparaison durant les cours de français langue non maternelle.

Puis, d'un autre côté, nous avons toute une page dédiée au décadentisme et au symbolisme en France et en Italie (p. 203). Cette page reprend la rubrique « Liaisons » que nous avons vus lors de l'étude du romantisme. Que nous dit cette page ?

Liaisons

Décadence et symbolisme en France et en Italie

La *bohème* parisienne et la *scapigliatura* italienne

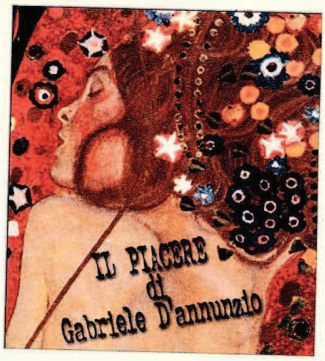
À Paris, vers la moitié du XIXe siècle, on appelait *bohémiens* les artistes qui méprisaient la société de leur temps fondée sur le matérialisme et la productivité. Pour afficher leur hostilité, ils menaient des vies irrégulières et désordonnées, en marge de la vie sociale, comme des gitans ou des Bohémiens. *Scapigliatura* est un mot introduit par **Cleto Arrighi**, qui l'utilise dans le titre de son roman *La scapigliatura e il 6 febbraio* (1862) pour rendre en italien le mot français *bohème*. Les *scapigliati* sont proches du *maledettismo* français et refusent la société bourgeoise en se refugiant dans le rêve et dans tout ce qui est hors norme. C'est grâce à ce mouvement que certains thèmes du décadentisme européen commencent à se répandre en Italie.

Le symbolisme et le décadentisme en Italie

La voie de la Décadence et du symbolisme, ouverte par Baudelaire, s'est affirmée avec Verlaine, Rimbaud et Mallarmé, des poètes très connus en Italie. Les écrivains les plus sensibles à cette nouvelle tendance sont surtout **Gabriele D'Annunzio** (1863-1938), **Giovanni Pascoli** (1855-1912) et **Antonio Fogazzaro** (1842-1911) qui dans son roman *Malombra* (1881) offre un premier exemple en Italie de héros décadent, en mal de vivre, inadapté à la société.

Comme les symbolistes et les décadents français, certains écrivains italiens donnent beaucoup d'importance:

- à la **musicalité**, à la **composante sonore** de leurs textes (il suffit de lire par exemple un poème comme *L'assiuolo* de Pascoli ou *La sera fiesolana* de D'Annunzio pour y repérer de nombreux vers contenant de précieuses recherches phoniques);
- au **symbole**, qui devient un renvoi mystérieux et obscur à une réalité cachée derrière la réalité visible;
- à la **synesthésie**, qui joue sur la fusion de différentes sphères sensorielles, et qui revient par exemple dans les premières strophes de *La sera fiesolana* de D'Annunzio ou de *La mia sera* de Pascoli;
- au **personnage de l'esthète**, c'est-à-dire de l'intellectuel décadent, qui se retire dans son refuge et vit en solitude l'impossibilité de s'adapter au monde. Des Esseintes, le héros du roman de Huysmans *À Rebours* (1884) – considéré comme la bible du décadentisme européen – trouve des frères italiens dans Corrado Silla, le protagoniste de *Malombra* (1881), écrit par Fogazzaro, ou dans Andrea Sperelli, le personnage le plus important du roman de D'Annunzio, *Il piacere* (1889).



D'autres figures de premier plan

Parmi les écrivains qui ont joué un rôle capital pour ces mouvements, on retiendra les noms de:

- **Edgar Allan Poe** (États-Unis, 1809-1849) dont les contes, traduits par Baudelaire, ont exercé une grande influence sur les conteurs français, russes ou anglais de la deuxième moitié du siècle;
- **Oscar Wilde** (Angleterre, 1854-1900) dont *Le portrait de Dorian Gray* (1891) offre un autre exemple de héros décadent;
- **Maurice Maeterlink** (Belgique, 1862-1949) qui unit symbolisme et mysticisme dans ses drames, *Pélléas et Mélisande* (1892) et *L'Oiseau bleu* (1909).

L'influence de Baudelaire, Rimbaud, Verlaine et Mallarmé de nos jours

Ces poètes français exercent toujours leur influence sur les écrivains de notre époque. Par exemple Andrea Zanzotto raconte avoir découvert l'œuvre de Rimbaud à 17 ans et avoir écrit sur le livre qu'il venait d'acheter: «Messieurs, baissez vos/ têtes, parce que vous/ êtes devant une nouvelle/ poésie». Le poète italien dit avoir traduit immédiatement *Le Bateau ivre* et d'autres fragments. Mais le texte qui l'exaltait le plus était *Les Chercheuses de poux*, où Rimbaud transformait l'expérience désagréable vécue par tant d'enfants en une indicible légende divine. En relisant le premier vers de sa traduction, Zanzotto reconnaît sa dette envers le poète français dont les réminiscences émaillent ses écrits. Ci-contre vous pouvez lire deux strophes des *Chercheuses de poux* «transplantées» en italien par Zanzotto (> voir ci-contre).

Image 202. *Liaisons entre le symbolisme français et Italien dans Ecritures.*

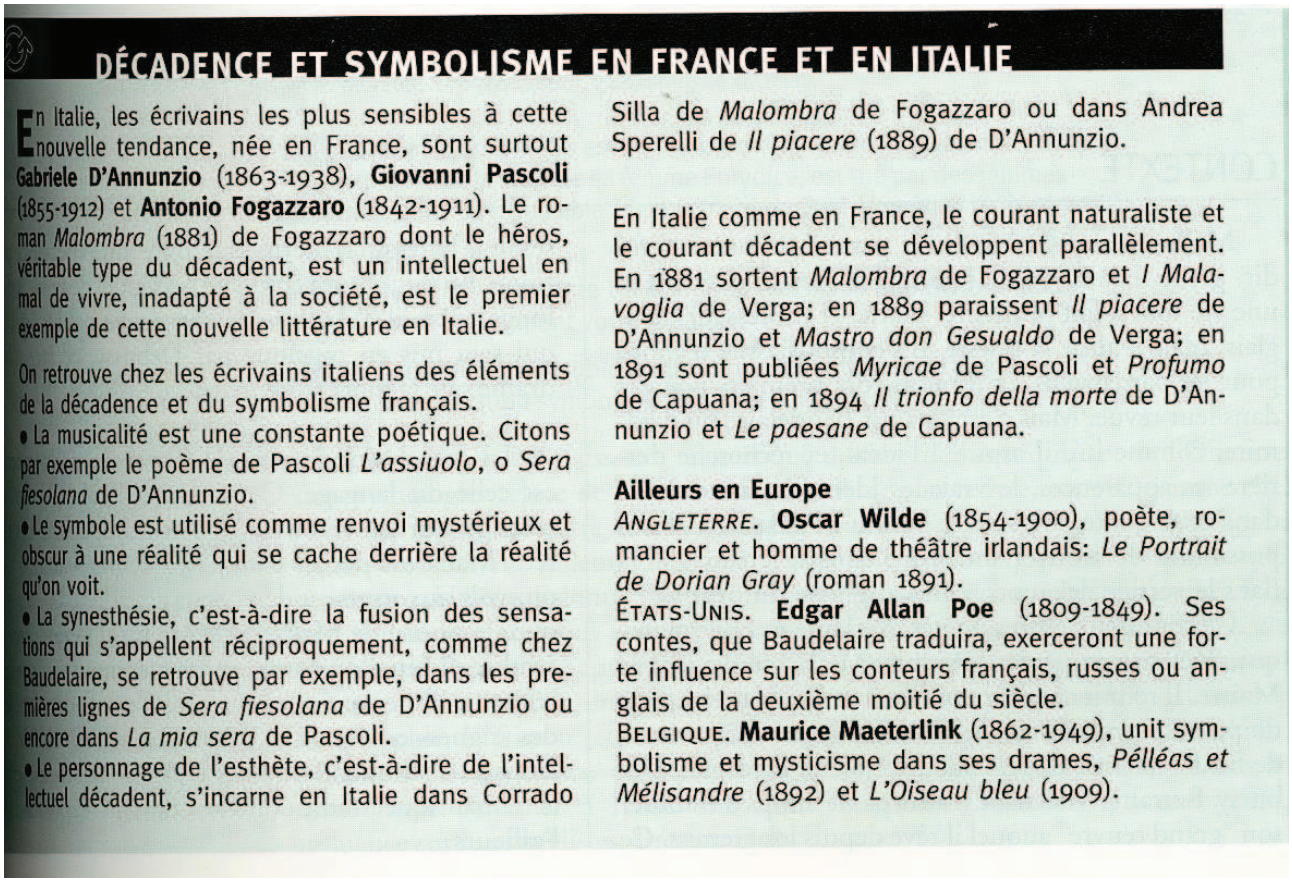
Nous n'allons pas revenir sur le premier paragraphe intitulé « La bohème parisienne et la « scapigliatura » italienne puisque nous l'avons vu avec le « verismo » dans Kaléidoscope. Nous pouvons cependant souligner que l'extrait se positionne différemment d'un manuel à un autre.

Observons, en revanche, la deuxième partie intitulée « Le symbolisme et le décadentisme italien ». Dans un premier temps notons les auteurs français, Baudelaire, Verlaine,

Rimbaud et Mallarmé, et les auteurs italiens, influencés par ce courant littéraire, G. D'Annunzio, G. Pascoli et A. Fogazzaro. Les thèmes communs à ces deux courants sont la musicalité, le symbole comme réalité, la synesthésie et le personnage de l'esthète image de *« l'intellectuel décadent, qui se retire dans son refuge et vit en solitude dans l'impossibilité de s'adapter au monde ».*

Nous sont ensuite présentés quelques auteurs du monde inspirés de et, inspirant ces mêmes courants : E. A. Poe aux USA ou encore O. Wilde en Angleterre.

Dans *Kaléidoscope* nous retrouvons ces trois mêmes aspects décadentisme, symbolisme et auteurs étrangers présentés de la manière suivante.



DÉCADENCE ET SYMBOLISME EN FRANCE ET EN ITALIE

En Italie, les écrivains les plus sensibles à cette nouvelle tendance, née en France, sont surtout **Gabriele D'Annunzio** (1863-1938), **Giovanni Pascoli** (1855-1912) et **Antonio Fogazzaro** (1842-1911). Le roman *Malombra* (1881) de Fogazzaro dont le héros, véritable type du décadent, est un intellectuel en mal de vivre, inadapté à la société, est le premier exemple de cette nouvelle littérature en Italie.

On retrouve chez les écrivains italiens des éléments de la décadence et du symbolisme français.

- La musicalité est une constante poétique. Citons par exemple le poème de Pascoli *L'assiuolo*, o *Sera fiesolana* de D'Annunzio.
- Le symbole est utilisé comme renvoi mystérieux et obscur à une réalité qui se cache derrière la réalité qu'on voit.
- La synesthésie, c'est-à-dire la fusion des sensations qui s'appellent réciproquement, comme chez Baudelaire, se retrouve par exemple, dans les premières lignes de *Sera fiesolana* de D'Annunzio ou encore dans *La mia sera* de Pascoli.
- Le personnage de l'esthète, c'est-à-dire de l'intellectuel décadent, s'incarne en Italie dans Corrado Silla de *Malombra* de Fogazzaro ou dans Andrea Sperelli de *Il piacere* (1889) de D'Annunzio.

En Italie comme en France, le courant naturaliste et le courant décadent se développent parallèlement. En 1881 sortent *Malombra* de Fogazzaro et *I Malavoglia* de Verga; en 1889 paraissent *Il piacere* de D'Annunzio et *Mastro don Gesualdo* de Verga; en 1891 sont publiées *Myricae* de Pascoli et *Profumo* de Capuana; en 1894 *Il trionfo della morte* de D'Annunzio et *Le paesane* de Capuana.

Ailleurs en Europe

ANGLETERRE. **Oscar Wilde** (1854-1900), poète, romancier et homme de théâtre irlandais: *Le Portrait de Dorian Gray* (roman 1891).

ÉTATS-UNIS. **Edgar Allan Poe** (1809-1849). Ses contes, que Baudelaire traduira, exerceront une forte influence sur les conteurs français, russes ou anglais de la deuxième moitié du siècle.

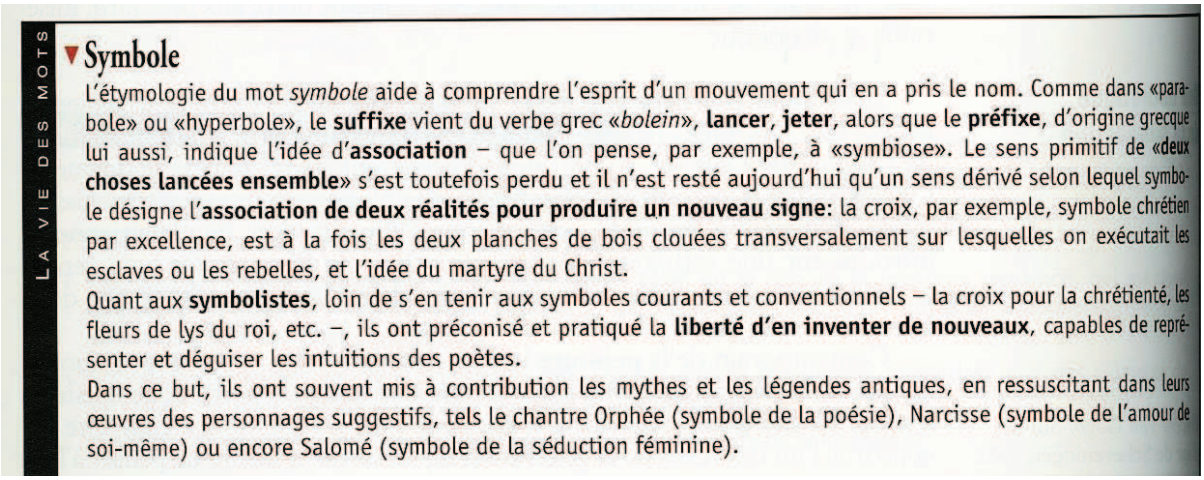
BELGIQUE. **Maurice Maeterlink** (1862-1949), unit symbolisme et mysticisme dans ses drames, *Pélléas et Mélisandre* (1892) et *L'Oiseau bleu* (1909).

Image 203. *Trait d'union sur le symbolisme français et Italien dans Kaléidoscope.*

Le lien entre symbolisme, décadentisme français et auteurs italiens se présente de la même manière que dans *Ecritures*. Nous avons d'abord quelques lignes sur les auteurs italiens G. D'Annunzio, G. Pascoli et A. Fogazzaro puis les thèmes clés du symbolisme et du décadentisme repris par ceux-ci. *Kaléidoscope* nous dévoile cependant que le « *courant naturaliste et le courant décadent se développent parallèlement* ». Nous retrouvons une présentation similaire de la relation entre auteurs français et italiens dans les deux manuels, celle-ci insiste d'autant plus sur le courant italien et en dit très peu sur

le courant français. *Ecritures* possède néanmoins un paragraphe supplémentaire intitulé « L'influence de Baudelaire, Rimbaud, Verlaine et Mallarmé de nos jours » qui explique le lien entre Zanzotto et ces poètes. On se rappelle que Zanzotto « traduit » Rimbaud ; on apprend maintenant que Zanzotto n'avait que 17 ans lorsqu'il découvre les œuvres de Rimbaud et traduit « immédiatement le *Bateau ivre* ». Puis, nous sommes renvoyés à l'extrait de la traduction des *Chercheuses de Poux* que nous avions vu auparavant.

Les manuels *Beaubourg* et *Rive Gauche* nous expliquent dans la rubrique « La vie des mots » ce qu'est le « Symbole » (p. 174).



LA VIE DES MOTS

Symbole

L'étymologie du mot *symbole* aide à comprendre l'esprit d'un mouvement qui en a pris le nom. Comme dans «parabole» ou «hyperbole», le **suffixe** vient du verbe grec «*bolein*», **lancer**, **jeter**, alors que le **préfixe**, d'origine grecque lui aussi, indique l'idée d'**association** – que l'on pense, par exemple, à «symbiose». Le sens primitif de «**deux choses lancées ensemble**» s'est toutefois perdu et il n'est resté aujourd'hui qu'un sens dérivé selon lequel symbole désigne l'**association de deux réalités pour produire un nouveau signe:** la croix, par exemple, symbole chrétien par excellence, est à la fois les deux planches de bois clouées transversalement sur lesquelles on exécutait les esclaves ou les rebelles, et l'idée du martyre du Christ.

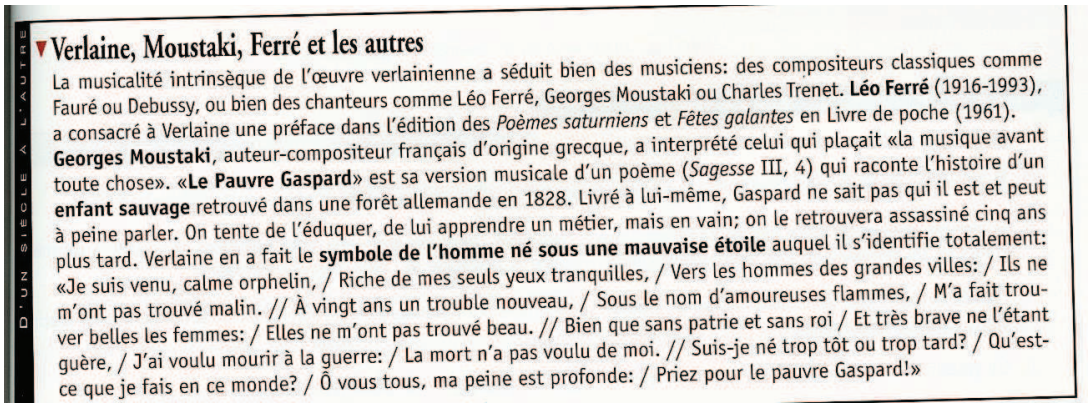
Quant aux **symbolistes**, loin de s'en tenir aux symboles courants et conventionnels – la croix pour la chrétienté, les fleurs de lys du roi, etc. –, ils ont préconisé et pratiqué la **liberté d'en inventer de nouveaux**, capables de représenter et déguiser les intuitions des poètes.

Dans ce but, ils ont souvent mis à contribution les mythes et les légendes antiques, en ressuscitant dans leurs œuvres des personnages suggestifs, tels le chantre Orphée (symbole de la poésie), Narcisse (symbole de l'amour de soi-même) ou encore Salomé (symbole de la séduction féminine).

Image 204. *La vie de mots sur le Symbole dans Rive Gauche et Beaubourg.*

Après avoir donné un aperçu du sens étymologique du mot « symbole », les auteurs des manuels *Beaubourg* et *Rive Gauche* expliquent le sens du mot symbole de nos jours, soit, une *« association de deux réalités pour produire un nouveau signe »*. Les symbolistes de l'époque, ont pris la « liberté » d'inventer de nouveaux signes en ayant recourt aux mythes et aux légendes si nécessaire, comme par exemple Orphée, symbole de la poésie.

Dans la rubrique suivante, « D'un siècle à l'autre » est mise en avant la continuité du mouvement au travers d'auteur-compositeurs français s'inspirant de Verlaine (p. 175).



D'UN SIÈCLE À L'AUTRE

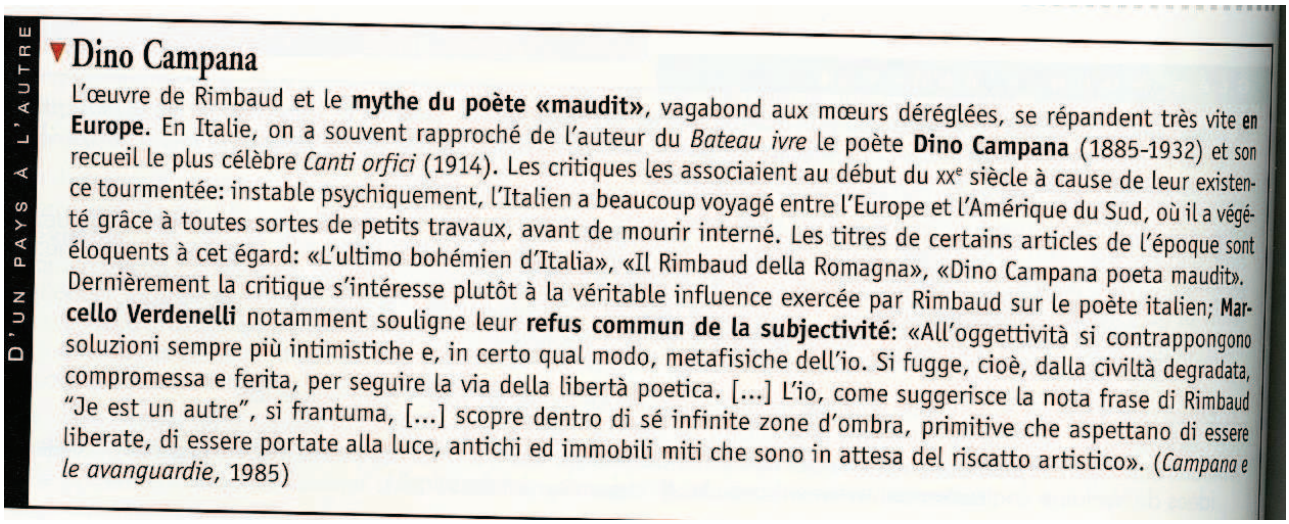
Verlaine, Moustaki, Ferré et les autres

La musicalité intrinsèque de l'œuvre verlainienne a séduit bien des musiciens: des compositeurs classiques comme Fauré ou Debussy, ou bien des chanteurs comme Léo Ferré, Georges Moustaki ou Charles Trenet. **Léo Ferré** (1916-1993), a consacré à Verlaine une préface dans l'édition des *Poèmes saturniens* et *Fêtes galantes* en Livre de poche (1961). **Georges Moustaki**, auteur-compositeur français d'origine grecque, a interprété celui qui plaçait «la musique avant toute chose». «**Le Pauvre Gaspard**» est sa version musicale d'un poème (*Sagesse* III, 4) qui raconte l'histoire d'un **enfant sauvage** retrouvé dans une forêt allemande en 1828. Livré à lui-même, Gaspard ne sait pas qui il est et peut à peine parler. On tente de l'éduquer, de lui apprendre un métier, mais en vain; on le retrouvera assassiné cinq ans plus tard. Verlaine en a fait le **symbole de l'homme né sous une mauvaise étoile** auquel il s'identifie totalement: «Je suis venu, calme orphelin, / Riche de mes seuls yeux tranquilles, / Vers les hommes des grandes villes: / Ils ne m'ont pas trouvé malin. // À vingt ans un trouble nouveau, / Sous le nom d'amoureuses flammes, / M'a fait trouver belles les femmes: / Elles ne m'ont pas trouvé beau. // Bien que sans patrie et sans roi / Et très brave ne l'étant guère, / J'ai voulu mourir à la guerre: / La mort n'a pas voulu de moi. // Suis-je né trop tôt ou trop tard? / Qu'est-ce que je fais en ce monde? / Ô vous tous, ma peine est profonde: / Priez pour le pauvre Gaspard!»

Image 205. *D'un siècle à l'autre, Les compositeurs qui s'inspirent de Verlaine.*

Sont présentés ici des compositeurs tels que Fauré ou Debussy et des chanteurs tels que Ferré, Trenet ou Moustaki, qui ont repris les poésies de Verlaine dans leurs chansons. Par exemple « *Le pauvre Gaspard* » de Moustaki qui s'inspire des poèmes de Verlaine dans Sagesse III, 4.

Ces deux manuels, Beaubourg et Rive Gauche, choisissent de parler de Dino Campana.



D'UN PAYS À L'AUTRE

Dino Campana

L'œuvre de Rimbaud et le **mythe du poète «maudit»**, vagabond aux mœurs déréglées, se répandent très vite en **Europe.** En Italie, on a souvent rapproché de l'auteur du *Bateau ivre* le poète **Dino Campana** (1885-1932) et son recueil le plus célèbre *Canti orfici* (1914). Les critiques les associaient au début du XX^e^ siècle à cause de leur existence tourmentée: instable psychiquement, l'Italien a beaucoup voyagé entre l'Europe et l'Amérique du Sud, où il a végété grâce à toutes sortes de petits travaux, avant de mourir interné. Les titres de certains articles de l'époque sont éloquents à cet égard: «L'ultimo bohémien d'Italia», «Il Rimbaud della Romagna», «Dino Campana poeta maudit». Dernièrement la critique s'intéresse plutôt à la véritable influence exercée par Rimbaud sur le poète italien; **Marcello Verdenelli** notamment souligne leur **refus commun de la subjectivité**: «All'oggettività si contrappongono soluzioni sempre più intimistiche e, in certo qual modo, metafisiche dell'io. Si fugge, cioè, dalla civiltà degradata, compromessa e ferita, per seguire la via della libertà poetica. [...] L'io, come suggerisce la nota frase di Rimbaud "Je est un autre", si frantuma, [...] scopre dentro di sé infinite zone d'ombra, primitive che aspettano di essere liberate, di essere portate alla luce, antichi ed immobili miti che sono in attesa del riscatto artistico». (*Campana e le avanguardie*, 1985)

Image 206. *D'un pays à l'autre sur Dino Campana dans Rive Gauche et Beaubourg .*

Les œuvres de Campana ont reçues l'influence de Rimbaud. Par exemple, *Le Bateau ivre* de Rimbaud trouve certains échos dans les Canti orfici de Campana. « *Les critiques les associaient au début du XXe siècle à cause de leur existence tourmentée* », ils étaient en effet tous deux instables au niveau psychologique, et ils partageaient la même passion pour les voyages. Les titres des articles de l'époque sont claires à ce sujet : Campana est « *l'ultimo* bohémien *d'Italia* », on se souvient alors des termes « bohème » et « *scapigliatura* » que nous avons vu un peu plus haut. Les critiques choisissent volontairement de reprendre le terme français et non l'italien afin d'appuyer la comparaison avec Rimbaud. Ils l'appellent aussi le « *Rimbaud della Romagna* » car Campana est né dans la région italienne appelée la Romagne. Il est lui aussi considéré comme un « poète maudit ».

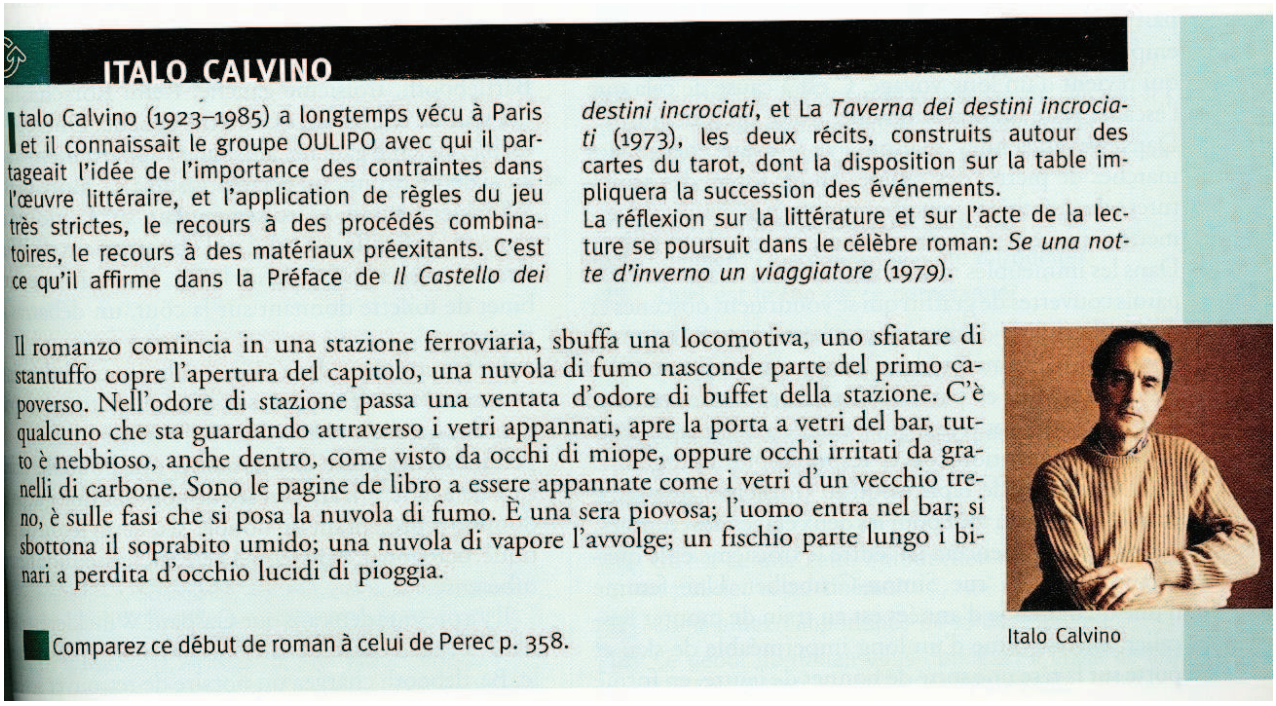
10.5.5. Le XXe siècle

Au XXe siècle, les liens littéraires entre la France et l'Italie sont moins nombreux par rapport à ceux entretenus à l'époque du Romantisme et du Vérisme. Cependant, le choix des auteurs français illustrant les manuels continue à dépendre des courants italiens.

Les auteurs des manuels vont en effet souligner l'amitié de Apollinaire et Ungaretti (Sorbonne 1923), aborder les monologues intérieurs de Proust, de Colette et de Céline, le thème de la jalousie présent chez Proust et chez Svevo, appelé aussi « le Proust italien », et le roman policier qui nait aussi en Italie avec Scerbanenco ou Camillieri. On se souvient aussi du commissaire Montalbano téléfilm sur la RAI qui ressemble au commissaire Maigret.
La philosophie est présente dans de nombreux thèmes que les extraits de textes littéraires soulignent : le mal, les passions, la morale…

Les manuels présentent des philosophes célèbres allant de Sartre à Camus, de Simone De Beauvoir à Boris Vian. Les différents philosophes ont appartenu à des mouvements philosophiques différents : le positivisme, l'existentialisme, l'humanisme, le structuralisme, tous issus du XXe siècle.

L'un des plus gros impacts lors de ce siècle est, selon les auteurs des manuels, l'existentialisme de Sartre, Camus, ou Beauvoir. Celui-ci nait après la Seconde Guerre Mondiale, c'est « une philosophie de l'action, de l'effort, du combat, de la solidarité », une philosophie dans laquelle l'existence précède l'essence. Ce mouvement influence l'auteur italien Moravia. Le morcellement de la personnalité, le caractère illusoire de la réalité sont, en revanche, des thèmes plus proches de Beckett et de l'absurde, que nous retrouvons chez Pirandello.
Un autre mouvement clé du XX° siècle : les *OULIPO l'Ouvroir de Littérature Potentielle*, un atelier où l'on œuvre à plusieurs, pour exploiter les potentialités de l'écriture. Quel est le lien entre les OULIPO et l'Italie ? Calvino, Italo Calvino, membre du groupe en 1980.
Une rubrique « Trait d'union » de *Kaléidoscope* est entièrement consacrée à Calvino.



ITALO CALVINO

Italo Calvino (1923–1985) a longtemps vécu à Paris et il connaissait le groupe OULIPO avec qui il partageait l'idée de l'importance des contraintes dans l'œuvre littéraire, et l'application de règles du jeu très strictes, le recours à des procédés combinatoires, le recours à des matériaux préexitants. C'est ce qu'il affirme dans la Préface de *Il Castello dei destini incrociati*, et La *Taverna dei destini incrociati* (1973), les deux récits, construits autour des cartes du tarot, dont la disposition sur la table impliquera la succession des événements.
La réflexion sur la littérature et sur l'acte de la lecture se poursuit dans le célèbre roman: *Se una notte d'inverno un viaggiatore* (1979).

Il romanzo comincia in una stazione ferroviaria, sbuffa una locomotiva, uno sfiatare di stantuffo copre l'apertura del capitolo, una nuvola di fumo nasconde parte del primo capoverso. Nell'odore di stazione passa una ventata d'odore di buffet della stazione. C'è qualcuno che sta guardando attraverso i vetri appannati, apre la porta a vetri del bar, tutto è nebbioso, anche dentro, come visto da occhi di miope, oppure occhi irritati da granelli di carbone. Sono le pagine de libro a essere appannate come i vetri d'un vecchio treno, è sulle fasi che si posa la nuvola di fumo. È una sera piovosa; l'uomo entra nel bar; si sbottona il soprabito umido; una nuvola di vapore l'avvolge; un fischio parte lungo i binari a perdita d'occhio lucidi di pioggia.

Comparez ce début de roman à celui de Perec p. 358.

Italo Calvino

Image 207. *Trait d'union sur Calvino dans Kaléidoscope.*

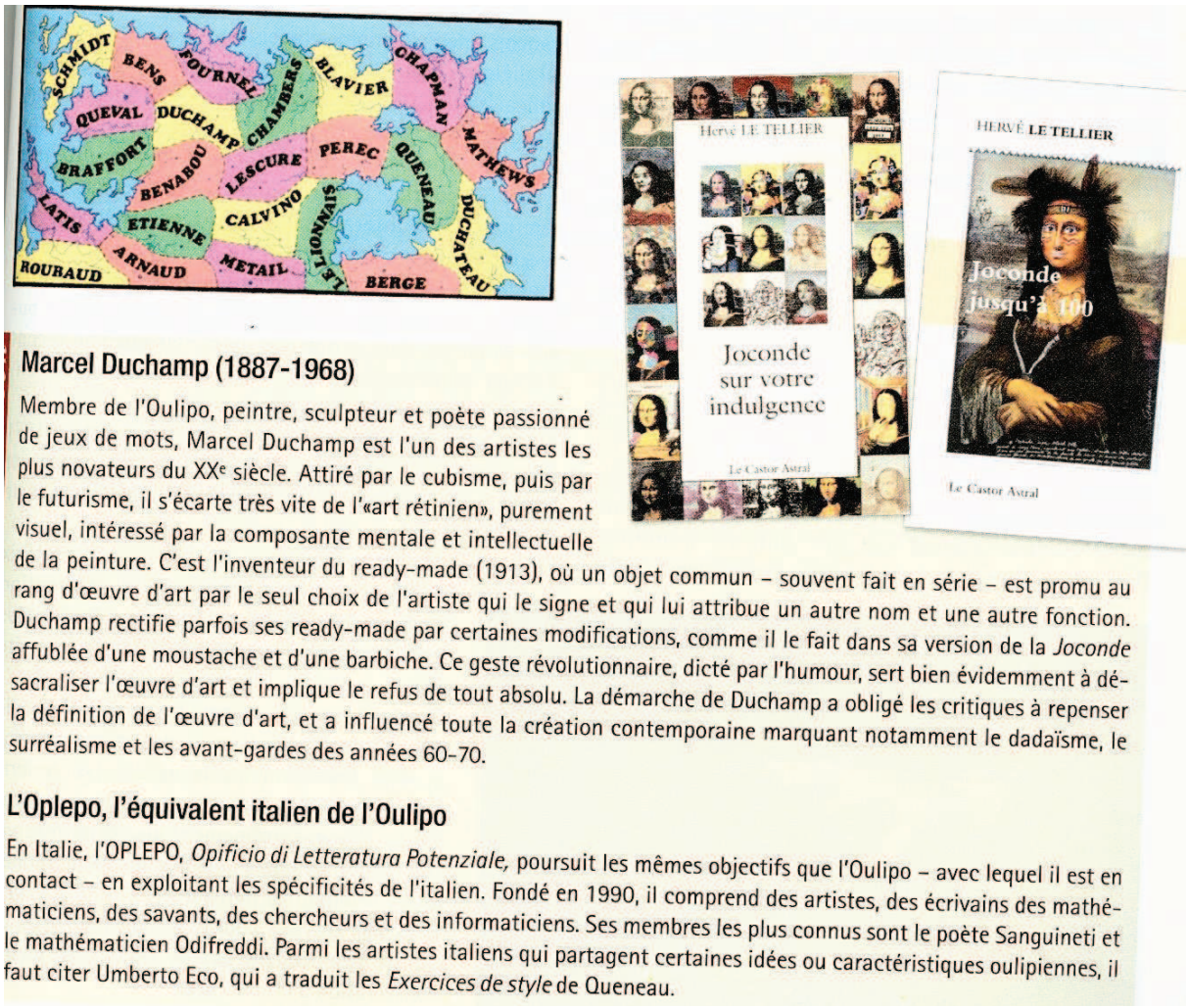
Nous apprenons que Calvino a vécu à Paris où il a connu le groupe Oulipo dont *« il partageait l'idée de l'importance des contraintes dans l'œuvre littéraire, et l'applications de règles du jeu très strictes, le recours à des procédés combinatoires, le recours à des matériaux préexistants* ». Il s'agit là des idées clés du mouvement de l'Oulipo. Le document présente un exemple, en langue maternelle italienne, de ce goût pour les règles : « *Se una notte d'inverno un viaggiatore* » roman paru en 1979.
Kaléidoscope propose comme activité à faire en classe ou seul pour approfondir, une comparaison entre ce début de roman avec celui de Perec exposé plus haut dans le manuel.

Dans sa rubrique « Liaisons », le manuel *Ecritures* nous parle lui aussi de ce célèbre mouvement de l'Oulipo (p.377).

Image 208. *Liaisons sur le magasine Oulipo dans Ecritures.*

Une image nous présente la couverture de la revue le *Magazine littéraire* ayant consacré un de ses numéros aux Oulipiens. Il s'agit du n° 398 de mai 2001. Calvino, auteur italien, figurent parmi les auteurs qui sont présentés dans ce numéro, parmi les auteurs qui jouent avec la littérature.

Le texte quant à lui, nous explique le lien entre Calvino et l'Oulipo. Calvino « *devient membre du groupe en 1980* ». Calvino explique les idées qui l'attirent au sein de ce mouvement littéraire, ce sont les mêmes idées que nous avons vu avec *Kaléidoscope*.
Calvino a aussi traduit Queneau dans *Contes italiens*. En revanche, nous avons ici une présentation plus poussée de l'œuvre majeure de Calvino : *Si par une nuit d'hiver un voyageur.* Le roman s'inscrit dans le mouvement littéraire l'Oulipo, c'est une opération de réécriture (création d'œuvres nouvelles en utilisant des matériaux préexistants). Il se compose de dix débuts de romans, Calvino a recours aux procédés combinatoires, et respecte les contraintes des œuvres littéraires puisque dans ces dix débuts de roman, le noyau narratif et le schéma sont maintenus.
Nous retrouvons plus loin (p.379 : Ecritures), un autre développement sur le mouvement de l'Oulipo.



Marcel Duchamp (1887-1968)

Membre de l'Oulipo, peintre, sculpteur et poète passionné de jeux de mots, Marcel Duchamp est l'un des artistes les plus novateurs du XXe siècle. Attiré par le cubisme, puis par le futurisme, il s'écarte très vite de l'«art rétinien», purement visuel, intéressé par la composante mentale et intellectuelle de la peinture. C'est l'inventeur du ready-made (1913), où un objet commun – souvent fait en série – est promu au rang d'œuvre d'art par le seul choix de l'artiste qui le signe et qui lui attribue un autre nom et une autre fonction. Duchamp rectifie parfois ses ready-made par certaines modifications, comme il le fait dans sa version de la *Joconde* affublée d'une moustache et d'une barbiche. Ce geste révolutionnaire, dicté par l'humour, sert bien évidemment à désacraliser l'œuvre d'art et implique le refus de tout absolu. La démarche de Duchamp a obligé les critiques à repenser la définition de l'œuvre d'art, et a influencé toute la création contemporaine marquant notamment le dadaïsme, le surréalisme et les avant-gardes des années 60-70.

L'Oplepo, l'équivalent italien de l'Oulipo

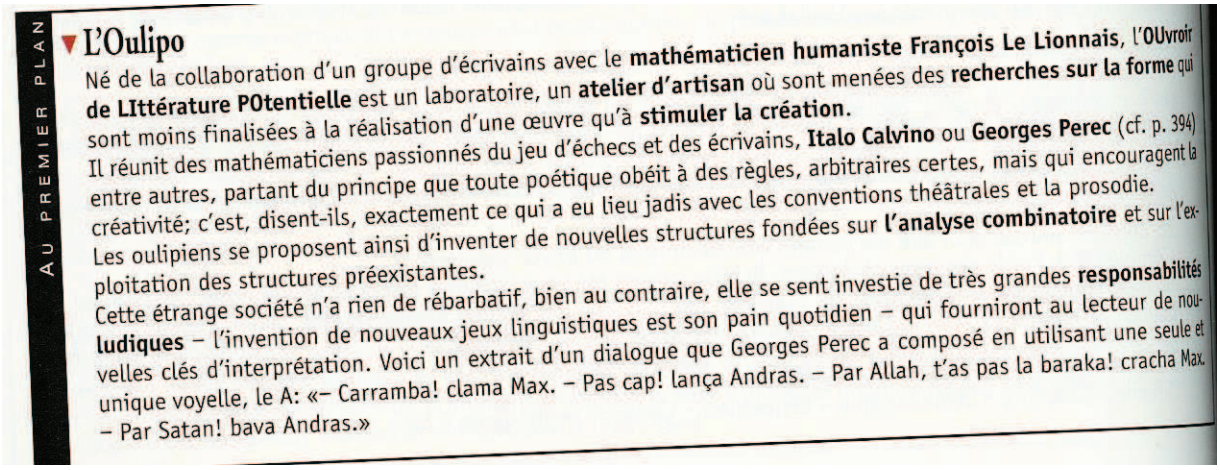
En Italie, l'OPLEPO, *Opificio di Letteratura Potenziale,* poursuit les mêmes objectifs que l'Oulipo – avec lequel il est en contact – en exploitant les spécificités de l'italien. Fondé en 1990, il comprend des artistes, des écrivains des mathématiciens, des savants, des chercheurs et des informaticiens. Ses membres les plus connus sont le poète Sanguineti et le mathématicien Odifreddi. Parmi les artistes italiens qui partagent certaines idées ou caractéristiques oulipiennes, il faut citer Umberto Eco, qui a traduit les *Exercices de style* de Queneau.

Image 209. *Marcel Duchamp.*

La première partie du document, présente une autre auteur français qui fait partie du groupe, M. Duchamp. A la fois « peintre, sculpteur et poète », il est l'auteur de la Joconde *« affublée d'une moustache et d'une barbiche »*.

Dans la deuxième partie du document, nous découvrons l'équivalent de l'Oulipo en Italie, l'Oplepo : Opificio di Lettura Potenziale. Ce mouvement regroupe écrivains et poètes, Sanguinetti, Umberto Eco, mathématiciens Odifreddi, savants, chercheurs et informaticiens.

Dans *Beaubourg* et *Rive Gauche*, une explication du mouvement de l'Oulipo, apparaît dans la rubrique « Au premier plan ».



AU PREMIER PLAN

L'Oulipo

Né de la collaboration d'un groupe d'écrivains avec le **mathématicien humaniste François Le Lionnais**, l'**OUvroir de LIttérature POtentielle** est un laboratoire, un **atelier d'artisan** où sont menées des **recherches sur la forme** qui sont moins finalisées à la réalisation d'une œuvre qu'à **stimuler la création**.

Il réunit des mathématiciens passionnés du jeu d'échecs et des écrivains, **Italo Calvino** ou **Georges Perec** (cf. p. 394) entre autres, partant du principe que toute poétique obéit à des règles, arbitraires certes, mais qui encouragent la créativité; c'est, disent-ils, exactement ce qui a eu lieu jadis avec les conventions théâtrales et la prosodie.

Les oulipiens se proposent ainsi d'inventer de nouvelles structures fondées sur **l'analyse combinatoire** et sur l'exploitation des structures préexistantes.

Cette étrange société n'a rien de rébarbatif, bien au contraire, elle se sent investie de très grandes **responsabilités ludiques** – l'invention de nouveaux jeux linguistiques est son pain quotidien – qui fourniront au lecteur de nouvelles clés d'interprétation. Voici un extrait d'un dialogue que Georges Perec a composé en utilisant une seule et unique voyelle, le A: «– Carramba! clama Max. – Pas cap! lança Andras. – Par Allah, t'as pas la baraka! cracha Max. – Par Satan! bava Andras.»

Image 210. *Au premier plan sur l'Oulipo dans Rive Gauche et Beaubourg.*

C'est le mathématicien humaniste F. Le Lionais qui est à l'origine de ce courant littéraire. De nouveau nous retrouvons une référence à Calvino, quoique minime. On nous confirme uniquement le *« principe que toute poétique obéit à des règles ».* Leur but est *« d'inventer de nouvelles structures »* tout en ayant de *« grandes responsabilités ludiques »*.

Sur le plan littéraire, les auteurs des manuels de « *quinta* », au centre de notre recherche, semblent orienter leurs choix des thématiques et des auteurs à étudiés, en fonction des rapports ou des liens qu'ils entretiennent avec l'Italie. Ce rapprochement se note surtout dans les rubriques « Trait d'union » de *Kaléidoscope*, « Liaison » d'*Ecritures* et « La vie des mots » ou « D'un pays à l'autre » de *Beaubourg* et *Rive gauche*. Les manuels abordent ainsi la littérature française sous l'angle de la littérature italienne.

Kaléidoscope propose surtout des comparaisons à effectuer en classe. Il s'agit notamment de textes en langue italienne à comparer avec des textes en langue française. Le lecteur doit obligatoirement connaitre l'italien pour affronter ces activités.

Selon nous, *Ecritures* est le plus complet de tous les manuels. Il explique sans ambiguïté chacune des thématiques abordées ainsi que les liens qui existent entre France et Italie. L'apprenant est mieux guidé et orienté et peut ainsi mieux saisir l'emploi de tel ou tel argument, ou encore pourquoi tel auteur ou tel extrait peut- être comparé à tel autre. Il s'agit de réels approfondissements.

Beaubourg et *Rive Gauche* sont plus théoriques. L'explication d'un mot ou d'un auteur devient « illustration » par rapport au contenu des extraits littéraires. En effet, lors des développements de la vie d'un auteur ou autre, on note la présence du symbole suivant.

Image 211. *Symbole dans Rive gauche et Beaubourg*

C'est un triangle rouge à l'envers qui comme un astérisque renvoie à l'explication ou à l'approfondissement d'un mot, d'un mouvement, d'un auteur ou d'un lien franco-italien. C'est une façon d'illustrer ce que les chapitres ou leçon développent. Voilà pourquoi nous préférons employer le mot « illustration » pour parler de ces rubriques qui sont bien un exemple de ce que les auteurs des manuels abordent auparavant.

10.6 La culture politico-historique

Chacun des manuels étudiés, aborde la culture politico-historique de la France et de l'Italie. Dans *Ecritures,* nous la retrouvons dans les onglets « Histoire et société », dans *Rive Gauche* et dans *Beaubourg*, elle est abordée dans « Un peu d'histoire ».

Kaléidoscope, quant à lui, y dédie plusieurs unités : l'unité 1 du module 1 sur Napoléon et la révolution de 48, l'unité 1 du module 2 sur Napoléon III et la troisième République, l'unité 1 du module 3 sur les deux grandes Guerres Mondiales (14 et 45) et l'unité 1 du module 4 sur la quatrième et la cinquième République, ainsi que sur l'Empire coloniale.

Partons des extraits de « Esprit du siècle » de *Kaléidoscope*, de « Esprit du siècle » (p.216), « Transgressions et engagement » d'*Ecritures* ainsi que des tables des matières que nous avons vu lors de l'étude de la mésostructure des manuels de « *quinta* » afin de définir les différents axes d'études au niveau historique dans ces mêmes manuels. Commençons par le XIXe siècle.

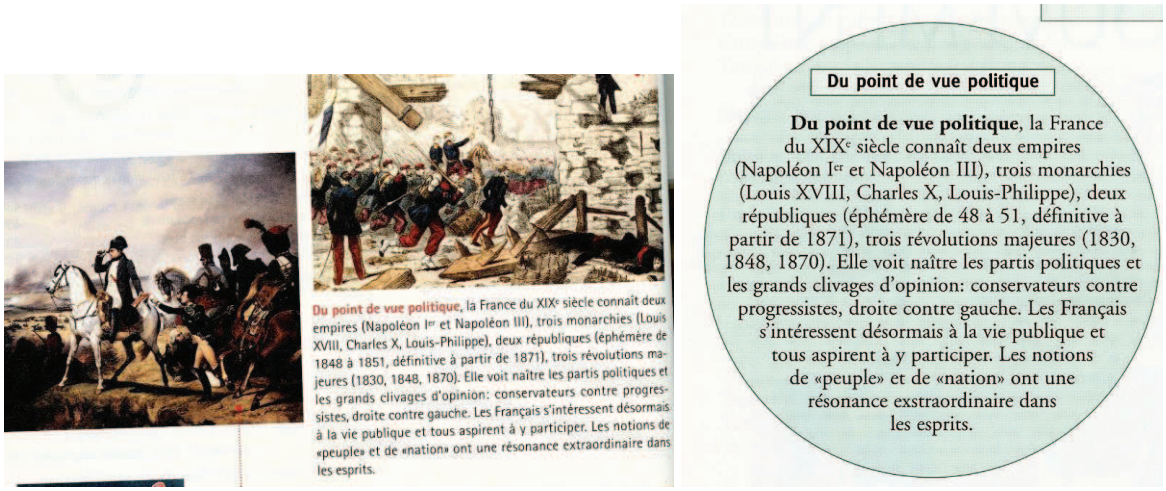


Image 212. *Du point de vue politique*

A gauche nous avons l'extrait d'*Ecritures* et à droite celui de *Kaléidoscope*. Le contenu textuel est identique, seule la présentation change. Nous retrouvons la forme géométrique du schéma chez *Kaléidoscope*, ici il s'agit d'un cercle. Une seule couleur pour les caractères, le noir, seul le titre est en gras pour se différencier du corps du paragraphe. Nous avons ici une sensation de clarté. Le simple fait d'avoir changé la couleur du titre par rapport au corps du texte donne une touche supplémentaire à *Ecritures*. Les illustrations rendent la présentation d'*Ecritures* beaucoup plus attrayante.

En comparant ces documents et les tables des matières, nous remarquons que les thèmes sont plus ou moins identiques d'un manuel à un autre. En effet, le XIXe siècle se caractérise par :

- deux empires (Napoléon I et Napoléon III),
- trois monarchies (Louis XVIII, Charles X, Louis Philippe)
- deux républiques (1848-1851 et 1871)
- trois révolutions (1830, 1848 et 1870)
- La naissance des parties politiques

Effectuons le même travail pour le XXe siècle.

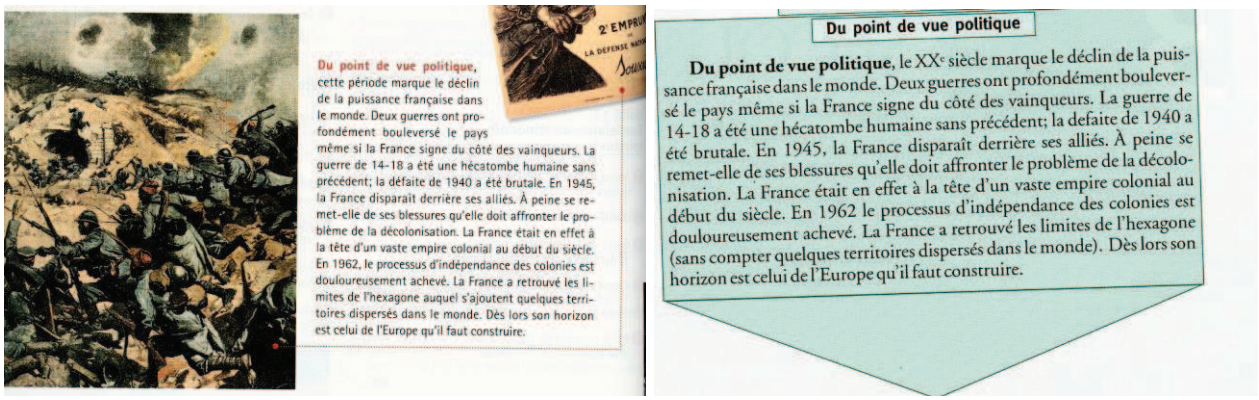


Image 213. *Comparaison du XX^e^ siècle*

Comme pour le XIXe siècle, à gauche nous avons un extrait d'*Ecritures* et à droite de *Kaléidoscope*. Le contenu textuel est ici aussi identique, seule la présentation change. Nous retrouvons à nouveau une forme géométrique de type schéma chez *Kaléidoscope*, dans ce cas il s'agit d'un rectangle, monté sur un triangle. Une seule couleur pour les caractères, le noir, seul le titre est en gras pour se différencier du corps du paragraphe. Nous retrouvons la même recherche de simplicité. Dans *Ecritures* le fait d'avoir changé la couleur du titre par rapport au corps du texte donne une touche supplémentaire. Les illustrations rendent ici encore, la présentation d'*Ecritures* très attrayante.

En comparant ces documents et les tables des matières, nous remarquons que les thèmes sont plus ou moins identiques d'un manuel à un autre. En effet, le XXe siècle se distingue par :

- Les deux grandes Guerres (14-18 et 40-45)
- La décolonisation
- La francophonie
- L'Europe

Nous classons aussi sous la rubrique culture politico-historique les différents personnages historiques tel que Napoléon Ier , les images qui dépeignent les personnages historiques et/ou politique (portraits et autres), les images qui décrivent les guerres…, le roman historique et les hommes politiques des différentes Républiques. ; Sont catalogués comme hommes politiques les personnages tels que Jacques Chirac et François Mitterrand (p.312-*Kaléidoscope*) ou bien Le général De Gaulle (p.304 –*Ecritures*).

Nous nous demandons à présent si les thèmes historiques abordés sont présentés de la même manière aux étudiants italiens de français langue non maternelle, d'un manuel à un

autre. Quelles sont les parties historiques qui sont mises en valeur ? Pourquoi ? Quels personnages historiques apparaissent comme plus importants ?

En dehors des onglets historiques tels que « Un peu d'histoire » de *Rive Gauche* ou tel que « Histoire et société » d'*Ecritures*, les manuels de « *quinta* » s'attardent tout particulièrement sur le personnage historique de Napoléon Ier. Dans *Beaubourg* et *Rive Gauche*, une rubrique « Personnage » est entièrement consacrée à « Napoléon en 1815 ».

PERSONNAGES

Napoléon en 1815

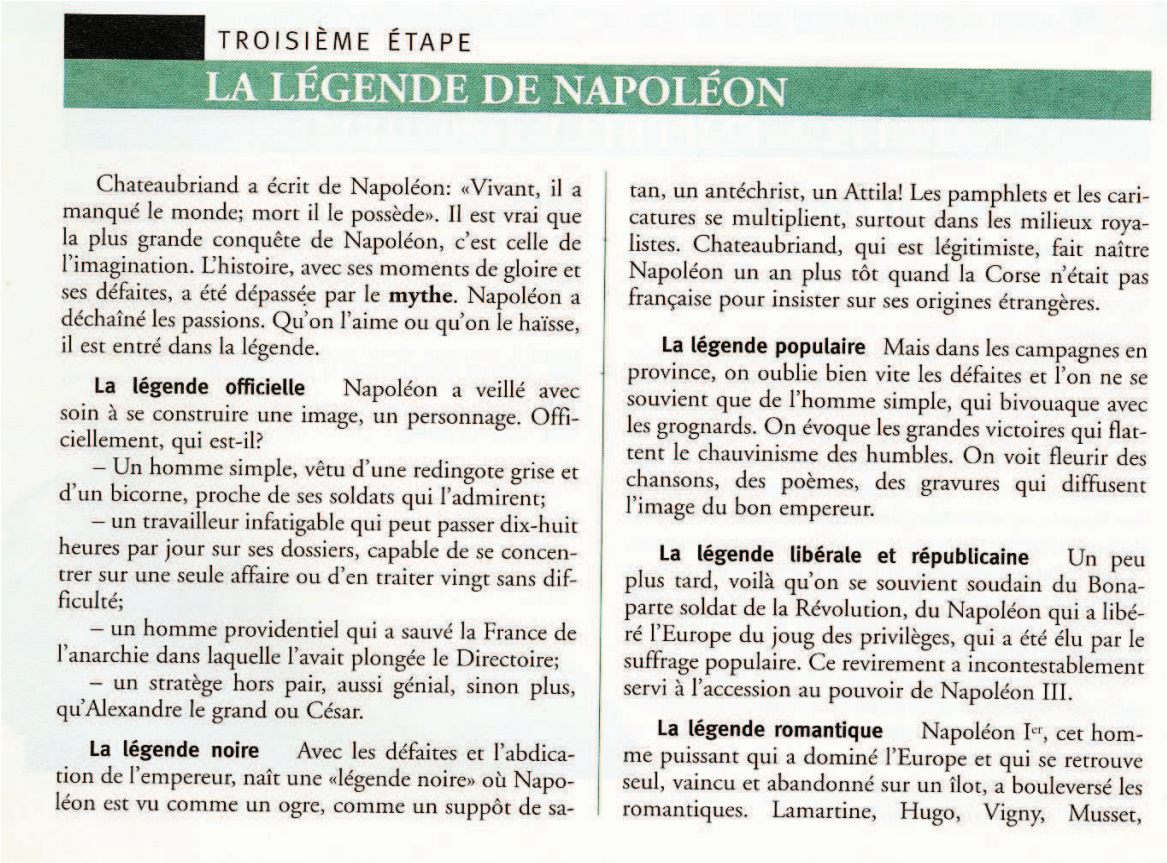
En mars, Napoléon s'évade de l'île d'Elbe et débarque non loin de Cannes. Il exhorte les soldats à l'**orgueil national** et à la **revanche**.

«Soldats! Venez vous ranger sous les drapeaux de votre chef. Son existence ne se compose que de la vôtre; ses droits ne sont que ceux du peuple et les vôtres; son intérêt, son honneur, sa gloire ne sont autres que votre intérêt, votre honneur et votre gloire. La gloire marchera au pas de charge; l'aigle, avec les couleurs nationales, volera de clocher en clocher jusqu'aux tours de Notre-Dame; alors vous pourrez montrer avec honneur vos cicatrices, alors vous pourrez vous vanter de ce que vous aurez fait, vous serez les libérateurs de la patrie! Dans votre vieillesse, entourés et considérés de vos concitoyens, ils vous entendront avec respect raconter vos hauts faits, vous pourrez dire avec orgueil: Et moi aussi je faisais partie de cette grande Armée qui est entrée deux fois dans les murs de Vienne, dans ceux de Rome, de Berlin, de Madrid et de Moscou, qui a délivré Paris de la souillure que la trahison et la présence de l'ennemi y ont empreinte: honneur à ses braves soldats, la gloire de leur patrie, et honte éternelle aux Français criminels dans quelque rang que la fortune les a fait naître.»

Image 214. *Personnages. Napoléon Dans Rive Gauche et Beaubourg*

Les auteurs du manuel évoquent en premier lieu la célèbre évasion de l'île d'Elbe et l'appel nationaliste de Napoléon aux soldats français, il les exhorte *« à l'orgueil national et à la revanche* ». C'est un des points clé du personnage qui a provoqué l'admiration à son arrivée en Italie.

Quant à Kaléidoscope il consacre toute l'étape 3 du module 1 à « La légende de Napoléon ». *Ecritures* reprend cette même légende dans une double page.



TROISIÈME ÉTAPE

LA LÉGENDE DE NAPOLÉON

Chateaubriand a écrit de Napoléon: «Vivant, il a manqué le monde; mort il le possède». Il est vrai que la plus grande conquête de Napoléon, c'est celle de l'imagination. L'histoire, avec ses moments de gloire et ses défaites, a été dépassée par le **mythe**. Napoléon a déchaîné les passions. Qu'on l'aime ou qu'on le haïsse, il est entré dans la légende.

La légende officielle Napoléon a veillé avec soin à se construire une image, un personnage. Officiellement, qui est-il?

– Un homme simple, vêtu d'une redingote grise et d'un bicorne, proche de ses soldats qui l'admirent;

– un travailleur infatigable qui peut passer dix-huit heures par jour sur ses dossiers, capable de se concentrer sur une seule affaire ou d'en traiter vingt sans difficulté;

– un homme providentiel qui a sauvé la France de l'anarchie dans laquelle l'avait plongée le Directoire;

– un stratège hors pair, aussi génial, sinon plus, qu'Alexandre le grand ou César.

La légende noire Avec les défaites et l'abdication de l'empereur, naît une «légende noire» où Napoléon est vu comme un ogre, comme un suppôt de satan, un antéchrist, un Attila! Les pamphlets et les caricatures se multiplient, surtout dans les milieux royalistes. Chateaubriand, qui est légitimiste, fait naître Napoléon un an plus tôt quand la Corse n'était pas française pour insister sur ses origines étrangères.

La légende populaire Mais dans les campagnes en province, on oublie bien vite les défaites et l'on ne se souvient que de l'homme simple, qui bivouaque avec les grognards. On évoque les grandes victoires qui flattent le chauvinisme des humbles. On voit fleurir des chansons, des poèmes, des gravures qui diffusent l'image du bon empereur.

La légende libérale et républicaine Un peu plus tard, voilà qu'on se souvient soudain du Bonaparte soldat de la Révolution, du Napoléon qui a libéré l'Europe du joug des privilèges, qui a été élu par le suffrage populaire. Ce revirement a incontestablement servi à l'accession au pouvoir de Napoléon III.

La légende romantique Napoléon Ier, cet homme puissant qui a dominé l'Europe et qui se retrouve seul, vaincu et abandonné sur un îlot, a bouleversé les romantiques. Lamartine, Hugo, Vigny, Musset,

Image 215. *La légende de Napoléon. Selon Kaléidoscope*

Le récit se présente comme un article de journal, en deux colonnes, permettant ainsi de concentrer le texte sur une même page. Seuls les titres sont en caractères gras, pour se différencier du reste du texte. Selon nous, cette présentation est terne, elle ne donne pas envie de lire ce qu'il y a à l'intérieur. Nous avons réellement l'impression de nous trouver face à un article de journal peu attrayant.

La légende de Napoléon

Chateaubriand a écrit de Napoléon: «Vivant, il a manqué le monde; mort il le possède». Il est vrai que la plus grande conquête de Napoléon, c'est celle de l'imagination. L'histoire, avec ses moments de gloire et ses défaites, a été dépassée par le mythe. Napoléon a déchaîné les passions. Qu'on l'aime ou qu'on le haïsse, il est entré dans la légende.

1. La légende officielle

Napoléon a veillé avec soin à se construire une image, un personnage. Officiellement, qui est-il?

- Un homme simple, vêtu d'une redingote grise et d'un bicorne, proche de ses soldats qui l'admirent.
- Un travailleur infatigable qui peut passer dix-huit heures par jour sur ses dossiers, capable de se concentrer sur une seule affaire ou d'en traiter vingt sans difficulté.
- Un homme providentiel qui a sauvé la France de l'anarchie dans laquelle l'avait plongée le Directoire.
- Un stratège hors pair, aussi génial, sinon plus, qu'Alexandre le grand ou César.

J. L. David, Serment de l'armée à Napoléon le 15 décembre 1804

2. La légende noire

Avec les défaites et l'abdication de l'empereur, naît une «légende noire» où Napoléon est vu comme un ogre, comme un suppôt de Satan, un antéchrist, un Attila! Les pamphlets et les caricatures se multiplient, surtout dans les milieux royalistes. Chateaubriand, qui est légitimiste, fait naître Napoléon un an plus tôt quand la Corse n'était pas française pour insister sur ses origines étrangères.

3. La légende populaire

Mais dans les campagnes en province, on oublie bien vite les défaites et l'on ne se souvient que de l'homme simple, qui bivouaque avec ses soldats, les grognards. On évoque les grandes victoires qui flattent le chauvinisme des humbles. On voit fleurir des chansons, des poèmes, des gravures qui diffusent l'image du bon empereur.

Napoléon dans une caricature du XIXe siècle.

Horace Vernet, La bataille de Friedland le 14 juin 1807.

De Bonaparte à Napoléon

4. La légende libérale et républicaine

Un peu plus tard, voilà qu'on se souvient soudain du Bonaparte soldat de la Révolution, du Napoléon qui a libéré l'Europe du joug des privilèges, qui a été élu par le suffrage populaire. Ce revirement a incontestablement servi à l'accession au pouvoir de Napoléon III.

5. La légende romantique

Napoléon Ier, cet homme puissant qui a dominé l'Europe et qui se retrouve seul, vaincu et abandonné sur un îlot, a bouleversé les romantiques. Lamartine, Hugo, Vigny, Musset, Stendhal sont fascinés par l'image de l'empereur après qui le monde semble s'être arrêté. «La France s'ennuie», dit Lamartine. Hugo parle du «temps où Napoléon flamboyait comme un phare». Le livre préféré de Julien Sorel, le héros de Stendhal, est le *Mémorial de Sainte Hélène*.

6. La légende du XXe siècle

Aujourd'hui, Napoléon fascine toujours les hommes. On ne compte pas les films réalisés sur le personnage qui a du reste inspiré un des plus grands chefs-d'œuvre de la naissance du cinéma, le *Napoléon* d'Abel Gance (1925). Dans notre société de consommation, Napoléon a même fini par servir d'appât pour la publicité, preuve que son image est encore présente dans l'imaginaire collectif.

J. A. Dominique Ingres, Napoléon Ier sur le trône impérial.

Image 216. *La légende de Napoléon, Ecritures.*

Les contenus textuels d'Ecritures (pp.14-15) sont identiques à ceux de *Kaléidoscope*. La mise en forme change cependant. Les textes sont ici plus aérés. Le simple fait d'avoir énuméré les paragraphes avec la couleur rouge, d'avoir mis des points rouges au lieu des tirets dans la première partie intitulée « La légende officielle », et d'avoir illustré le propos avec des images, rendent le récit beaucoup plus attrayant dans le manuel *Ecritures*.

Du point de vue du contenu. Il nous est dit que *« Chateaubriand, (…), fait naître Napoléon un an plus tôt quand la Corse n'était pas française pour insister sur ses origines étrangères* ». De la même manière, *Kaléidoscope* et *Ecritures* soulignent le fait que Napoléon Bonaparte est né en Corse et que « *Gènes venait de céder un an plus tôt l'île à la France* »[221]. Ainsi les auteurs de ces deux manuels insistent sur l'origine et la culture italienne dans laquelle a bercé Napoléon instaurant par là un premier lien entre Napoléon Ier et l'Italie.

221 Bonini G-F. , Jamet M_C:, Bachas P. et Vicari E., *Ecritures, Anthologie littéraire en langue française*, Valmartina 2009, p. 12.

Par la suite nous apprenons que Napoléon « *se voit confier le commandement de l'armée d'Italie* [222]», comme pour mettre en relief cet épisode dans la vie de Bonaparte, les auteurs des manuels ont ici volontairement adopté le caractère gras. Il entre dans Milan en 1796 et instaure ultérieurement plusieurs républiques (la République romaine, la République de Vénétie…etc.) C'est avec la victoire de Marengo qu'il devient Roi d'Italie. Il y a donc un lien profond entre ce personnage, son histoire et l'Italie.

En outre, à l'aide de leur rubrique « Liaisons » pour *Ecritures,* et « Trait d'union », pour *Kaléidoscope*, les auteurs attirent l'attention sur Napoléon et les campagnes d'Italie.

Trait d'union

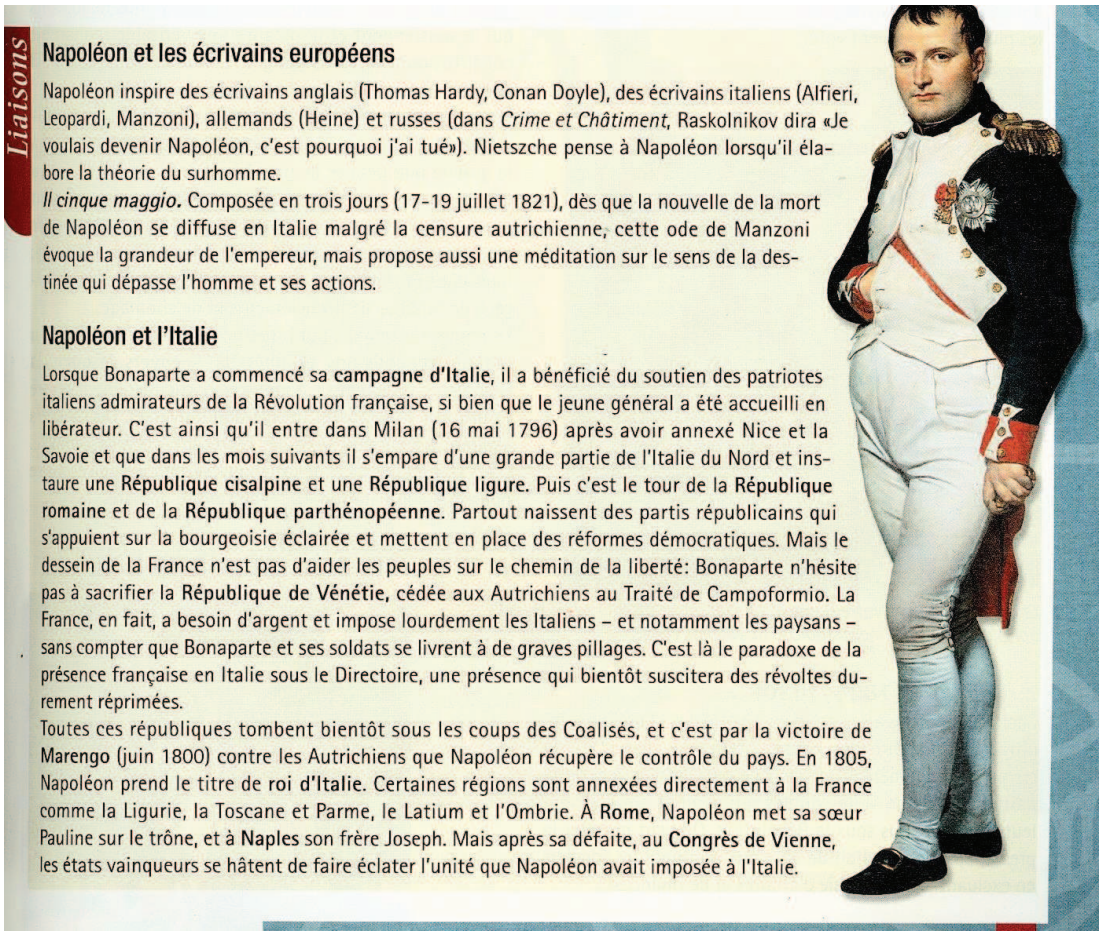
LES CAMPAGNES D'ITALIE

Lorsque Bonaparte a commencé sa campagne d'Italie, il a bénéficié du soutien des patriotes italiens admirateurs de la Révolution française, si bien que le jeune général a été accueilli en libérateur. C'est ainsi qu'il entre dans Milan (16 mai 1796) après avoir annexé Nice et la Savoie et que dans les mois suivants il s'empare d'une grande partie de l'Italie du Nord et instaure une **République cisalpine** et une **République ligure**. Puis sont créées la **République romaine** et la **République parténopéenne**. Partout naissent des partis républicains qui s'appuient sur la bourgeoisie éclairée et mettent en place des réformes démocratiques. Mais le dessein de la France n'était pas d'aider les peuples sur le chemin de la liberté puisque Bonaparte n'hésite pas à sacrifier la **République de Vénétie** cédée aux Autrichiens au Traité de Campoformio. La France, en fait, a besoin d'argent et impose lourdement les Italiens – et notamment les paysans - sans compter que Bonaparte et ses soldats se livrent à de graves pillages. C'est là le paradoxe de la présence française en Italie sous le Directoire, qui suscita vite des révoltes durement réprimées.

Toutes ces républiques tombèrent bientôt sous les coups des Coalisés, et c'est par la victoire de **Marengo** (juin 1800) contre les Autrichiens que Napoléon récupère le contrôle de l'Italie. En 1805, Napoléon prend le titre de **roi d'Italie**. Certaines régions ont été annexées directement à la France comme la Ligurie, la Toscane et Parme, le Latium et l'Ombrie. À Rome, Napoléon met sa sœur Pauline sur le trône, et à Naples son frère Joseph. Mais après la défaite de Napoléon, au **Congrès de Vienne**, les états vainqueurs se hâtèrent de faire éclater l'unité que Napoléon avait imposée à l'Italie.

Image 217. *Les campagnes d'Italie, Kaléidoscope.*

[222] Bonini G-F. , Jamet M_C:, Bachas P. et Vicari E., *Ecritures, Anthologie littéraire en langue française*, Valmartina 2009, p. 12.



Liaisons

Napoléon et les écrivains européens

Napoléon inspire des écrivains anglais (Thomas Hardy, Conan Doyle), des écrivains italiens (Alfieri, Leopardi, Manzoni), allemands (Heine) et russes (dans *Crime et Châtiment*, Raskolnikov dira «Je voulais devenir Napoléon, c'est pourquoi j'ai tué»). Nietszche pense à Napoléon lorsqu'il élabore la théorie du surhomme.

Il cinque maggio. Composée en trois jours (17-19 juillet 1821), dès que la nouvelle de la mort de Napoléon se diffuse en Italie malgré la censure autrichienne, cette ode de Manzoni évoque la grandeur de l'empereur, mais propose aussi une méditation sur le sens de la destinée qui dépasse l'homme et ses actions.

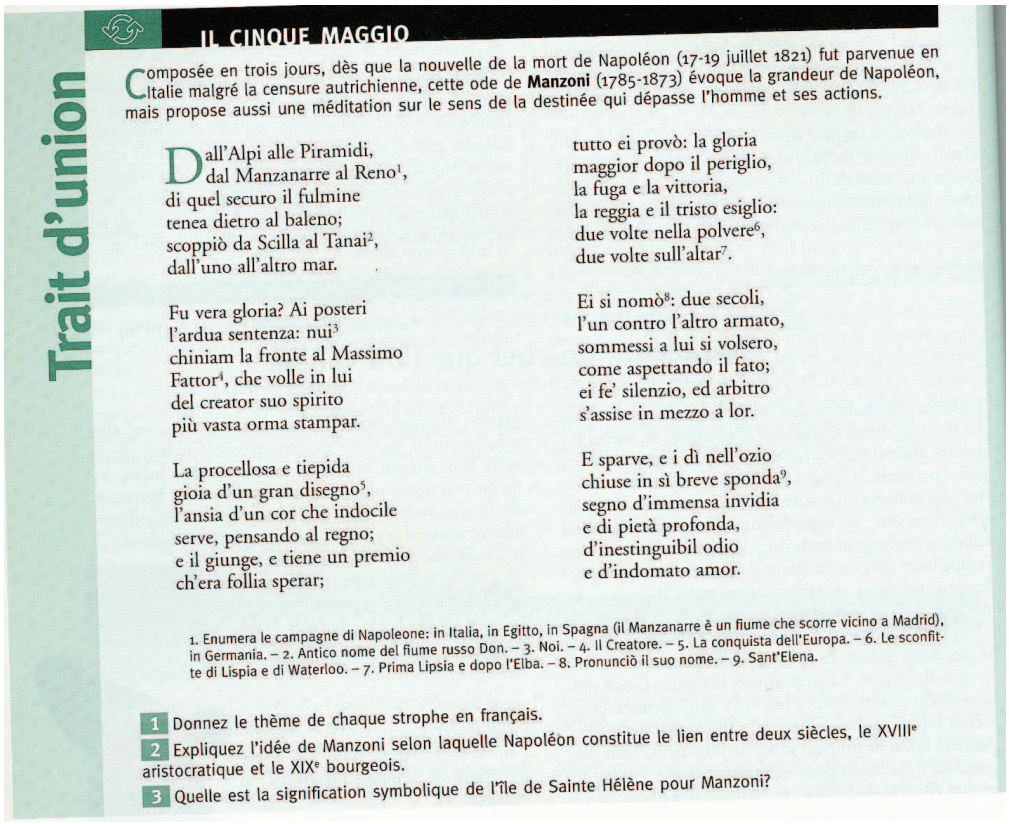
Napoléon et l'Italie

Lorsque Bonaparte a commencé sa **campagne d'Italie**, il a bénéficié du soutien des patriotes italiens admirateurs de la Révolution française, si bien que le jeune général a été accueilli en libérateur. C'est ainsi qu'il entre dans Milan (16 mai 1796) après avoir annexé Nice et la Savoie et que dans les mois suivants il s'empare d'une grande partie de l'Italie du Nord et instaure une **République cisalpine** et une **République ligure.** Puis c'est le tour de la **République romaine** et de la **République parthénopéenne.** Partout naissent des partis républicains qui s'appuient sur la bourgeoisie éclairée et mettent en place des réformes démocratiques. Mais le dessein de la France n'est pas d'aider les peuples sur le chemin de la liberté: Bonaparte n'hésite pas à sacrifier la **République de Vénétie,** cédée aux Autrichiens au Traité de Campoformio. La France, en fait, a besoin d'argent et impose lourdement les Italiens – et notamment les paysans – sans compter que Bonaparte et ses soldats se livrent à de graves pillages. C'est là le paradoxe de la présence française en Italie sous le Directoire, une présence qui bientôt suscitera des révoltes durement réprimées.

Toutes ces républiques tombent bientôt sous les coups des Coalisés, et c'est par la victoire de **Marengo** (juin 1800) contre les Autrichiens que Napoléon récupère le contrôle du pays. En 1805, Napoléon prend le titre de **roi d'Italie**. Certaines régions sont annexées directement à la France comme la Ligurie, la Toscane et Parme, le Latium et l'Ombrie. À **Rome**, Napoléon met sa sœur Pauline sur le trône, et à **Naples** son frère Joseph. Mais après sa défaite, au **Congrès de Vienne**, les états vainqueurs se hâtent de faire éclater l'unité que Napoléon avait imposée à l'Italie.

Image 218. *Napoléon et l'Italie, Ecritures.*

Nous observons un paragraphe supplémentaire dans l'encadré d'*Ecritures* : « Napoléon et les écrivains européens ». Nous y retrouvons quelques écrivains inspirés par Napoléon. Trois auteurs italiens sont cités, Alfieri, Leopardi et Manzoni, en revanche aucun auteur français n'apparaît ici. Nous supposons alors que nous allons en trouver dans la suite des manuels. Puis, suivent quelques lignes sur l'Ode de Manzoni pour Napoléon qui s'intitule : *Il Cinque maggio*. Le poème est mentionné chez *Ecritures,* il est entièrement retranscrit dans Kaléidoscope.



Trait d'union

IL CINQUE MAGGIO

Composée en trois jours, dès que la nouvelle de la mort de Napoléon (17-19 juillet 1821) fut parvenue en Italie malgré la censure autrichienne, cette ode de **Manzoni** (1785-1873) évoque la grandeur de Napoléon, mais propose aussi une méditation sur le sens de la destinée qui dépasse l'homme et ses actions.

Dall'Alpi alle Piramidi,
dal Manzanarre al Reno[1],
di quel securo il fulmine
tenea dietro al baleno;
scoppiò da Scilla al Tanai[2],
dall'uno all'altro mar.

Fu vera gloria? Ai posteri
l'ardua sentenza: nui[3]
chiniam la fronte al Massimo
Fattor[4], che volle in lui
del creator suo spirito
più vasta orma stampar.

La procellosa e tiepida
gioia d'un gran disegno[5],
l'ansia d'un cor che indocile
serve, pensando al regno;
e il giunge, e tiene un premio
ch'era follia sperar;

tutto ei provò: la gloria
maggior dopo il periglio,
la fuga e la vittoria,
la reggia e il tristo esiglio:
due volte nella polvere[6],
due volte sull'altar[7].

Ei si nomò[8]: due secoli,
l'un contro l'altro armato,
sommessi a lui si volsero,
come aspettando il fato;
ei fe' silenzio, ed arbitro
s'assise in mezzo a lor.

E sparve, e i dì nell'ozio
chiuse in sì breve sponda[9],
segno d'immensa invidia
e di pietà profonda,
d'inestinguibil odio
e d'indomato amor.

1. Enumera le campagne di Napoleone: in Italia, in Egitto, in Spagna (il Manzanarre è un fiume che scorre vicino a Madrid), in Germania. – 2. Antico nome del fiume russo Don. – 3. Noi. – 4. Il Creatore. – 5. La conquista dell'Europa. – 6. Le sconfitte di Lispia e di Waterloo. – 7. Prima Lipsia e dopo l'Elba. – 8. Pronunciò il suo nome. – 9. Sant'Elena.

1 Donnez le thème de chaque strophe en français.
2 Expliquez l'idée de Manzoni selon laquelle Napoléon constitue le lien entre deux siècles, le XVIII[e] aristocratique et le XIX[e] bourgeois.
3 Quelle est la signification symbolique de l'île de Sainte Hélène pour Manzoni?

Image 219. *Il cinque maggio. Kaléidoscope*

Quelques lignes d'explication sont données en français avant le texte en langue originale italienne.

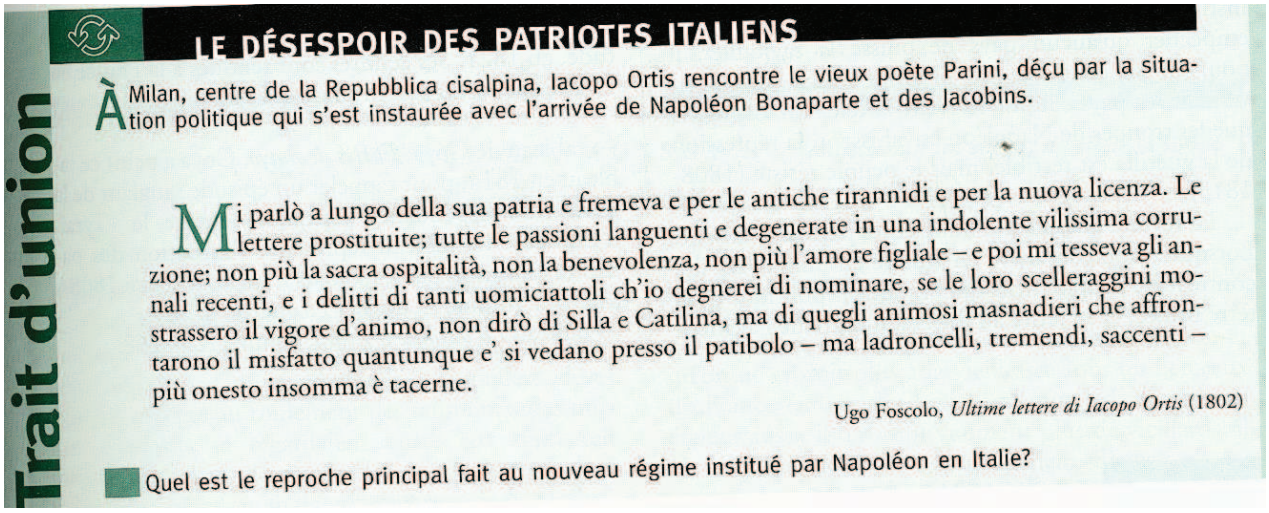
Fermons la parenthèse du cinq mai et revenons aux rubriques consacrées aux campagnes d'Italie et à leurs différences. La photo de Napoléon rend le manuel *Ecritures* plus attrayant que son ainé.

Le contenu textuel des deux manuels est quasi identique et commence ainsi : *« Lorsque Bonaparte a commencé sa campagne d'Italie, il a bénéficié du soutien des patriotes italiens admirateurs de la Révolution française »*. Les italiens ont majoritairement reçu la venue de Bonaparte avec enthousiasme, « *si bien que le jeune général a été accueilli en libérateur* ». Notons à nouveau la frugalité de *Kaléidoscope*.

Les deux manuels soulignent les premiers manquements et les premières désillusions :

- Bonaparte « sacrifie » la République de Vénétie aux Autrichiens (Traité de Campoformio).
- La France par son besoin d'argent « impose lourdement les Italiens ».
- Les « graves » pillages de Bonaparte.

Seul *Kaléidoscope* propose un extrait de Ugo Foscolo, *Ultime lettere di Iacopo Ortis* (1802), pour démontrer « le désespoir des patriotes italiens ». *Ecritures* se contente de nommer quelques auteurs qui traitent le sujet : Manzoni, Alfieri et Leopardi.



Trait d'union

LE DÉSESPOIR DES PATRIOTES ITALIENS

À Milan, centre de la Repubblica cisalpina, Iacopo Ortis rencontre le vieux poète Parini, déçu par la situation politique qui s'est instaurée avec l'arrivée de Napoléon Bonaparte et des Jacobins.

Mi parlò a lungo della sua patria e fremeva e per le antiche tirannidi e per la nuova licenza. Le lettere prostituite; tutte le passioni languenti e degenerate in una indolente vilissima corruzione; non più la sacra ospitalità, non la benevolenza, non più l'amore figliale – e poi mi tesseva gli annali recenti, e i delitti di tanti uomiciattoli ch'io degnerei di nominare, se le loro scelleraggini mostrassero il vigore d'animo, non dirò di Silla e Catilina, ma di quegli animosi masnadieri che affrontarono il misfatto quantunque e' si vedano presso il patibolo – ma ladroncelli, tremendi, saccenti – più onesto insomma è tacerne.

Ugo Foscolo, *Ultime lettere di Iacopo Ortis* (1802)

Quel est le reproche principal fait au nouveau régime institué par Napoléon en Italie?

Image 220. *Le désespoir des patriotes italiens. Kaléidoscope*

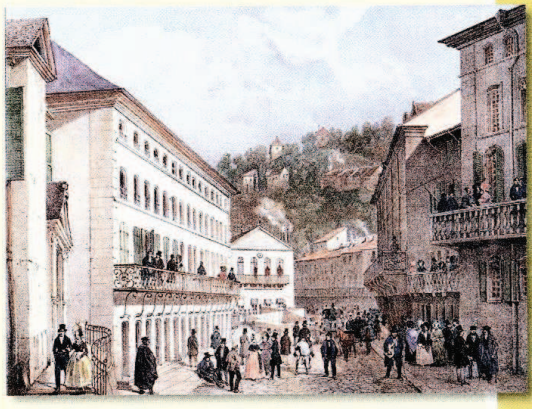
Dans ce nouveau « Trait d'union » nous repérons le même procédé que pour *l'Ode du cinq mai*, quelques lignes d'explication en français précèdent le texte écrit en langue maternelle italienne.

Arrivé à ce point, il nous semble que les auteurs des manuels de « *quinta* » racontent l'histoire de la France pour mieux raconter l'histoire de l'Italie. En effet, durant le second Empire et Napoléon III, la France joue un rôle important dans l'unité italienne, nous comprenons ainsi la place consacrée à cette période dans les manuels. Ce rôle est expliqué de la même manière dans la partie « Liaisons » du manuel *Ecritures* (p.127) :

1860: le rôle de la France dans l'unité italienne

Le soir du 14 janvier 1858, alors qu'il se rend à l'Opéra, Napoléon III échappe à un **attentat** meurtrier fomenté par le romagnol Felice Orsini. Celui-ci espérait, en tuant l'Empereur, provoquer une révolution qui s'étendrait à l'Italie. Poussé par les conservateurs, l'Empereur ordonne une **violente répression** contre tous les opposants en France. Or paradoxalement, ce même attentat va permettre à Napoléon III de justifier une intervention en Italie en faveur de Cavour et par conséquent des patriotes italiens. La politique de Napoléon III pourrait apparaître confuse, car s'il poursuit les libéraux en France, il les appuie à l'étranger. En fait, à la recherche d'une voie moyenne, il appuie Cavour afin de parvenir à une Italie modérée et neutraliser l'extrémisme de gens comme Orsini.

En juillet 1858, Napoléon III invite Cavour en grand secret dans la station thermale de **Plombières** et cette rencontre scelle l'alliance de la France et du **Piémont**. Lorsque l'Autriche attaque le Piémont, la France se trouve donc engagée dans la guerre. L'intervention française en Italie s'est vite arrêtée, après les victoires de **Magenta** (4 juin 59) et de **Solferino** (24 juin) sur les Autrichiens, mais après son retrait, Napoléon a continué à soutenir le Piémont dans son entreprise d'unification contre le pape. En échange, Cavour cède à la France la **Savoie et Nice**. Les populations sont consultées en avril 1860 et votent massivement pour leur rattachement à la France.



La maison de Plombières où se rencontrèrent Cavour et Napoléon III le 21 juillet 1858 (lithographie).

Image 221..*Le rôle de la France dans l'unité Italienne. Ecritures*

et dans la rubrique « Trait d'union » du manuel *Kaléidoscope*.

Trait d'union

1849. L'expédition française contre Rome

La France est intervenue en Italie en tant que puissance catholique contre la jeune **république mazzinienne** qui avait été proclamée à Rome le 9 février 1849. Le président de la république, Louis Napoléon Bonaparte, à l'**appel du pape** et pour satisfaire le parti clérical qui avait soutenu son élection, envoie un corps expéditionnaire commandé par le général **Oudinot**. Le 30 avril, les forces de **Garibaldi** venues de toute l'Italie infligent une première défaite aux Français à Velletri, mais malgré leur ténacité, elles sont submergées et vaincues le 30 juin à Rome.

1860. Le rôle de la France dans l'unité italienne

Le soir du 14 janvier 1858, alors qu'il se rend à l'Opéra, Napoléon III échappe à un **attentat** meurtrier fomenté par le romagnol Felice Orsini. Celui-ci espérait, en tuant l'empereur, provoquer une révolution qui s'étendrait à l'Italie. Poussé par les conservateurs, l'empereur ordonne une **violente répression** contre tous les opposants en France. Or paradoxalement, ce même attentat va permettre à Napoléon III de justifier une intervention en Italie en faveur de Cavour et par conséquent des patriotes italiens. La politique de Napoléon III pourrait apparaître confuse, car s'il poursuit les libéraux en France, il les appuie à l'étranger. En fait, à la recherche d'une voie moyenne, il appuie Cavour afin de parvenir à une Italie modérée et neutraliser l'extrémisme de gens comme Orsini. En juillet 1858, Napoléon III invite Cavour en grand secret dans la station thermale de **Plombières** et cette rencontre scelle l'**alliance de la France** et du **Piémont**. Lorsque l'Autriche attaque le Piémont, la France se trouve donc engagée dans la guerre. L'intervention française en Italie s'est vite arrêtée, après les victoires sur les Autrichiens de **Magenta** (4 juin 1859) et de **Solférino** (24 juin), mais après son retrait, Napoléon a continué à soutenir le Piémont contre le pape dans son entreprise d'unification. En échange, Cavour cède à la France la **Savoie** et **Nice**. Les populations sont consultées en avril 1860 et votent massivement pour leur rattachement à la France.

La bataille de Solférino le 24 juin 1859 d'après une lithographie anglaise.

Image 222.*Le rôle de la France dans l'unité italienne.*

Les extraits des deux manuels commencent ainsi :
« La France est intervenue en Italie en tant que puissance catholique contre la jeune république mazzinienne » (Rome le 9 février 1849). Ils soulignent donc tous deux l'entrée de la France sur le territoire italien.

Par la suite, les auteurs mettent en avant une défaite française : « *le 30 avril, les forces de Garibaldi venues de toutes l'Italie infligent une première défaite aux français à Velletri* ».

Bien que cette défaite n'arrête pas les forces françaises qui battent Garibaldi à Rome.
« La politique de Napoléon III pourrait apparaitre confuse, car s'il poursuit les libéraux en France, il les appuie à l'étranger » en appuyant Cavour. A posteriori, le plan de Napoléon III apparaît plus clair, il voulait obtenir une Italie modérée et neutraliser les extrémistes.
De la troisième République, ressortent de nombreuses idées phares du libéralisme : liberté de la presse, désobéissance militaire, droit de se réunir et de former des syndicats…. Ce sont des idées que l'Italie reprendra lors du *Risorgimento*.
Sur quels arguments les auteurs font-ils une impasse ? Pourquoi ?

Dans le manuel Ecritures, Huit pages (pp.220-227) reprennent la première et la deuxième Guerre Mondiale. Elles ont toutes deux aussi bien marqué l'Histoire qu'inspiré le cinéma et la littérature française (par exemple pour le cinéma, *la Grande Vadrouille* de G.Oury (1966), la comédie fondée sur le mythe de la résistance et pour la littérature Saint Exupéry – *Pilote de guerre*- ou encore Sartre - *Le Mur*.), comme italienne (avec Carlo Levi - *Cristo si è fermato a Ebol i*- avec Primo Levi – *Se questo è un uomo* – ou bien Calvino – *Il sentiero dei nidi di ragno*). *Ecritures* met en avant le lien entre histoire, littérature et cinéma.

Liaisons

Cinéma, romans, actualité

Affiche pour la libération de Paris.

Parmi les films français s'intéressant à cette période on retiendra:
- *Au Revoir les enfants*, très belle œuvre autobiographique de Louis Malle (1987), qui retrace la vie dans un collège religieux de la banlieue parisienne pendant l'occupation, et qui raconte l'amitié entre deux garçons dont l'un juif sera arrêté par les Allemands.
- *Lacombe Lucien*, film de Louis Malle (1974), dont le héros s'engage aux côtés de la milice pour des raisons davantage dues au hasard qu'à ses convictions intimes. Amoureux d'une jeune fille juive, il livre son père à la Gestapo, mais pour sauver sa fiancée n'hésite pas à tuer un soldat allemand et à s'enfuir avec elle. Cette œuvre a suscité beaucoup de polémiques, car elle pose le problème de l'engagement en termes d'intérêt personnel plus qu'idéologiques.
- *La Grande Vadrouille* de Gérard Oury (1966), film culte, servi par le jeu d'excellents acteurs comme Louis de Funès. Cette comédie est fondée sur le mythe de la Résistance qui unit tous les Français, de l'ouvrier à l'intellectuel.

Outre les cinéastes, cette période historique a inspiré beaucoup de romanciers. Pour la France signalons Saint-Exupéry (*Pilote de guerre*), Aragon (*Le Collaborateur et autres nouvelles*), Sartre (*Le Mur*), Vian (*Les Fourmis*) et plus récemment Perec (*W ou le Souvenir d'enfance*), Makine (*La Musique d'une vie*) et Roubaud (*La Dernière Balle perdue* et *Parc sauvage*). Pour l'Italie, rappelons Carlo Levi (*Cristo si è fermato a Eboli*), Rigoni Stern (*Il sergente nella neve*), Primo Levi (*Se questo è un uomo*), Viganò (*L'Agnese va a morire*), Malaparte (*Kaputt*), Calvino (*Il sentiero dei nidi di ragno*), Fenoglio (*Il partigiano Johnny*) et Meneghello (*I piccoli maestri*).
D'autres œuvres témoignent de l'intérêt qu'on porte encore de nos jours à ce sujet. Il suffit de penser au film de Benigni, *La vita è bella*, à un essai s'adressant aux jeunes, comme *Auschwitz expliqué à ma fille* de Wieviorka, à la récente traduction en italien et en français de *Address Unknown* (1939), un roman épistolaire de l'américaine Kathrine Kressmann Taylor, ou au succès de *Suite française*, roman écrit avant 1942 par Némirovsky, mais publié, inachevé et posthume, en 2004.

Image 223. *Cinéma, romans, actualité.*

Le document traite de la guerre, de l'occupation et de la libération pour mieux parler du lien entre histoire et cinéma et leur rapport avec l'Italie, qui reste ici encore, le point fondamental du manuel.

Le rôle de l'Italie dans la Deuxième Guerre mondiale n'est pas des moindres, notamment avec Mussolini et sa dictature fasciste. Pourtant la rubrique aborde à peine la présence de l'Italie en guerre : « l'Italie déclare la guerre à la France » pour « récupérer le Comté de Nice, la Corse et la Tunisie ». Les auteurs d'*Ecritures*, font l'impasse sur les relations franco-italiennes pendant la deuxième Guerre Mondiale, alors qu'entre autres, les deux pays se sont affrontés lors de plusieurs batailles. *Kaléidoscope* en revanche souligne « l'occupation italienne de Nice », période d'environ deux ans, durant laquelle les italiens ont eu à nouveau le contrôle sur la ville, ainsi que sur une zone plus large de l'actuel sud-est français.

L'OCCUPATION ITALIENNE DE NICE DE 1940 À 1942

Durant la première guerre mondiale, après la neutralité initiale, l'Italie s'est trouvée alliée de la France et a donc signé du côté des vainqueurs le traité de Versailles. En 1940, au contraire, l'Italie fasciste soutient Hitler. Ceci explique qu'au moment de l'invasion de la France, l'Italie a obtenu le contrôle de Nice où était né Garibaldi, région que l'Italie aurait volontiers récupérée. Bien qu'occupants, les soldats italiens toutefois ont été relativement bien acceptés par la population qui a beaucoup souffert en revanche quand sont arrivés les nazis en 42.

À signaler, le refus courageux opposé par les responsables de l'armée italienne à Nice, aux demandes de la police française qui voulait accroître la «chasse aux Juifs».

Marché noir

L'auteur, coiffeur comme son père, raconte dans ce roman autobiographique, ses souvenirs de la guerre, comme s'il était encore l'enfant de 10 ans qui a vécu l'occupation de Paris. Après l'imposition de l'étoile jaune, son père décide que lui et son frère Maurice, à peine plus âgé, doivent fuir et il leur fait jurer de ne jamais avouer qu'ils sont juifs. Les deux frères partent sans papiers, traversent la ligne de démarcation, rejoignent leurs frères aînés à Menton, puis tous s'installent à Nice où ils retrouvent leurs parents. La ville est occupée par l'armée italienne. Nous sommes en 1941.

– Marcello! Marcello!

Je m'élance derrière Maurice qui traverse en diagonale la place Masséna. Je trottine de toutes mes forces mais il est difficile de courir avec un panier d'osier à chaque bras, surtout lorsqu'ils sont pleins de tomates. Dans celui de gauche ce sont des allongées, des olivettes, dans celui de droite des petites rondes, celles que je préfère et que les gens d'ici appelent les pommes d'amour.

Quatre kilos de chaque, ça fait huit kilos et c'est lourd.

Le soldat devant nous s'est arrêté. Le soleil illumine son visage. Il rit de me voir courir avec mon fardeau.

S'il n'avait pas un splendide nez cassé et des cheveux frisés luisants de brillantine, il ressemblerait à Amedeo Nazzari, mais Marcello avait passé trop de soirées sur le ring d'une petite association sportive de la banlieue turinoise pour garder un profil grec.

– Donne les tomates.

Il parle bien français, presque correctement, mais son accent est catastrophique. Il rit presque toujours.

– Suivez-moi, on va chez Tite.

Tite est un bistrot près du port où nous nous retrouvons souvent pour procéder aux échanges, on y trouve des retraités[1] niçois et surtout des soldats italiens, les copains de Marcello qui chantent l'opéra et jouent de la guitare avant de monter des gardes folkloriques dans les endroits stratégiques de la ville.

Nous y voilà, c'est tout petit, la mère Rosso laisse toujours la porte de la cuisine ouverte et cela sent l'oignon vingt-quatre heures sur vingt-quatre.

Les amis de Marcello sont là, trois militaires qui nous accueillent à bras ouverts. Je les connais tous, il y a un grand étudiant romain à lunettes qui ressemble à un Anglais et imite Benjamino Gigli dans la *Tosca*, un charpentier parmesan (je croyais avant de le connaître que les Parmesans étaient uniquement des fromages) et un caporal vénitien plus âgé qui était employé des postes avant la guerre et que ses camarades appellent le facteur.

Celui-là est mon ami, nous jouons souvent aux dames ensemble.

Triomphalement, Marcello écarte les verres de vin blanc sur la toile cirée et pose les deux paniers de tomates.

– Et voilà l'affaire.

Ils baragouinent[2] ensemble avec bonne humeur et Carlo (c'est l'étudiant romain) nous tend le litre d'huile qui était caché derrière le bar.

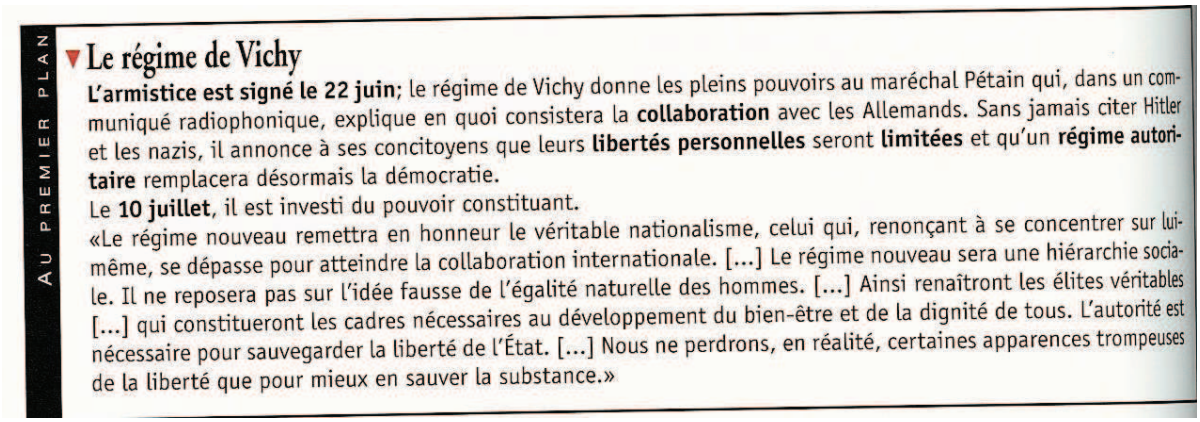
Les absurdités de l'intendance militaire italienne avaient fait que les différentes popotes[3] des troupes d'occupation étaient submergées de boîtes de conserve: thon à l'huile, sardines à l'huile, et recevaient sans arrêt des bidons l'huile par camions.

Les récriminations des responsables de l'ordinaire étaient lettre morte, l'huile arrivait toujours, par camions entiers. Finalement, les Italiens avaient compris qu'ils tenaient là une monnaie d'échange

Une scène du film *Un sac de billes* de Jacques Doillon.

Image 224. *L'occupation italienne de Nice. Kaléidoscope*

Le document débute par une brève introduction sur le positionnement de l'Italie durant la première puis la Seconde Guerre Mondiale. Il explique ainsi l'alliance de l' « Italie fasciste » avec l'Allemagne d'Hitler, donnant notamment lieu à l'occupation italienne de Nice, autrefois ville italienne. Pour illustrer la réalité d'une telle occupation, les auteurs de *Kaléidoscope* ont choisi de présenter un texte autobiographique relatant une conséquence de l'occupation : le marché noir. Les manuels *de Beaubourg* et *Rive gauche* font eux une parenthèse sur le régime de Vichy.



AU PREMIER PLAN

Le régime de Vichy

L'armistice est signé le 22 juin; le régime de Vichy donne les pleins pouvoirs au maréchal Pétain qui, dans un communiqué radiophonique, explique en quoi consistera la **collaboration** avec les Allemands. Sans jamais citer Hitler et les nazis, il annonce à ses concitoyens que leurs **libertés personnelles** seront **limitées** et qu'un **régime autoritaire** remplacera désormais la démocratie.

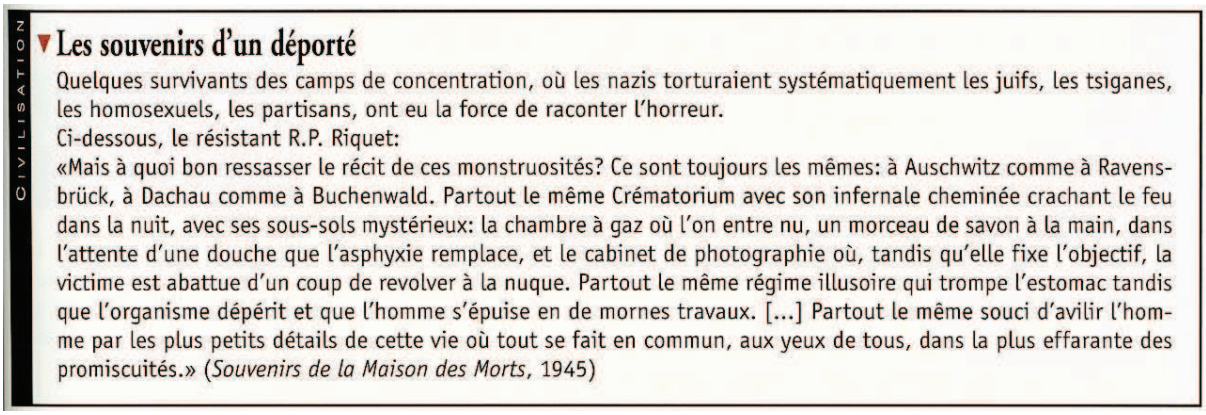
Le **10 juillet**, il est investi du pouvoir constituant.

«Le régime nouveau remettra en honneur le véritable nationalisme, celui qui, renonçant à se concentrer sur lui-même, se dépasse pour atteindre la collaboration internationale. [...] Le régime nouveau sera une hiérarchie sociale. Il ne reposera pas sur l'idée fausse de l'égalité naturelle des hommes. [...] Ainsi renaîtront les élites véritables [...] qui constitueront les cadres nécessaires au développement du bien-être et de la dignité de tous. L'autorité est nécessaire pour sauvegarder la liberté de l'État. [...] Nous ne perdrons, en réalité, certaines apparences trompeuses de la liberté que pour mieux en sauver la substance.»

Image 225. *Le régime de Vichy.*

Dans cet encadré, nous vivons l'arrivée au pouvoir du Général Pétain, et l'instauration du régime autoritaire de Vichy, qui marquera le début de la collaboration de l'Etat français avec l'Allemagne nazie.

Seuls *Beaubourg* et *Rive Gauche* proposent le témoignage d'un déporté avec un extrait du texte *Souvenir de la Maison des Morts* du résistant R.P. Riquet.



CIVILISATION

Les souvenirs d'un déporté

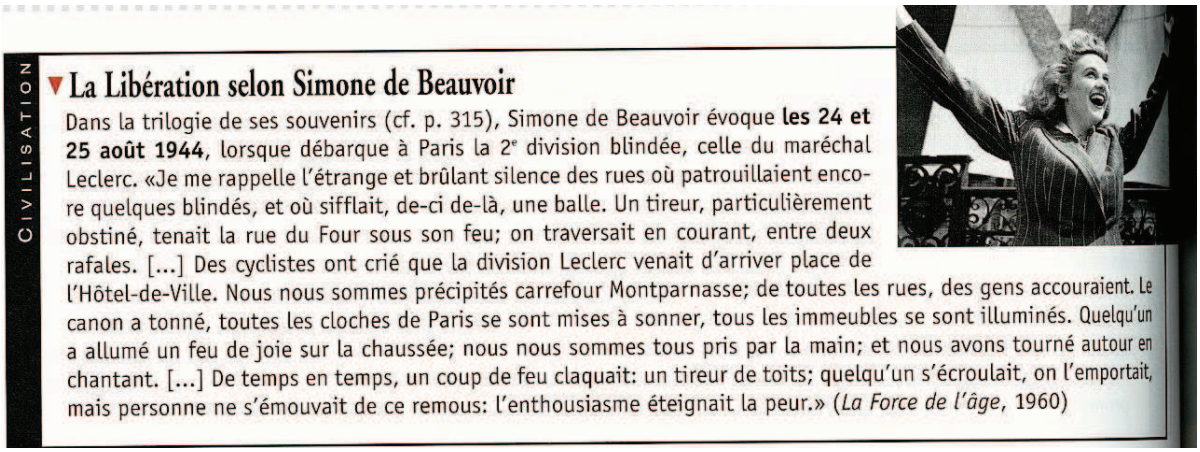
Quelques survivants des camps de concentration, où les nazis torturaient systématiquement les juifs, les tsiganes, les homosexuels, les partisans, ont eu la force de raconter l'horreur.

Ci-dessous, le résistant R.P. Riquet:

«Mais à quoi bon ressasser le récit de ces monstruosités? Ce sont toujours les mêmes: à Auschwitz comme à Ravensbrück, à Dachau comme à Buchenwald. Partout le même Crématorium avec son infernale cheminée crachant le feu dans la nuit, avec ses sous-sols mystérieux: la chambre à gaz où l'on entre nu, un morceau de savon à la main, dans l'attente d'une douche que l'asphyxie remplace, et le cabinet de photographie où, tandis qu'elle fixe l'objectif, la victime est abattue d'un coup de revolver à la nuque. Partout le même régime illusoire qui trompe l'estomac tandis que l'organisme dépérit et que l'homme s'épuise en de mornes travaux. [...] Partout le même souci d'avilir l'homme par les plus petits détails de cette vie où tout se fait en commun, aux yeux de tous, dans la plus effarante des promiscuités.» (*Souvenirs de la Maison des Morts*, 1945)

Image 226. *Le souvenir d'un déporté dans Beaubourg et Rive Gauche.*

Les quatre manuels que nous analysons ne parlent que brièvement de la libération. Nous avons cependant trouvé intéressant le passage intitulé « La libération selon Simone de Beauvoir » dans *Beaubourg* et *Rive Gauche*.



CIVILISATION

La Libération selon Simone de Beauvoir

Dans la trilogie de ses souvenirs (cf. p. 315), Simone de Beauvoir évoque **les 24 et 25 août 1944**, lorsque débarque à Paris la 2e division blindée, celle du maréchal Leclerc. «Je me rappelle l'étrange et brûlant silence des rues où patrouillaient encore quelques blindés, et où sifflait, de-ci de-là, une balle. Un tireur, particulièrement obstiné, tenait la rue du Four sous son feu; on traversait en courant, entre deux rafales. [...] Des cyclistes ont crié que la division Leclerc venait d'arriver place de l'Hôtel-de-Ville. Nous nous sommes précipités carrefour Montparnasse; de toutes les rues, des gens accouraient. Le canon a tonné, toutes les cloches de Paris se sont mises à sonner, tous les immeubles se sont illuminés. Quelqu'un a allumé un feu de joie sur la chaussée; nous nous sommes tous pris par la main; et nous avons tourné autour en chantant. [...] De temps en temps, un coup de feu claquait: un tireur de toits; quelqu'un s'écroulait, on l'emportait, mais personne ne s'émouvait de ce remous: l'enthousiasme éteignait la peur.» (*La Force de l'âge*, 1960)

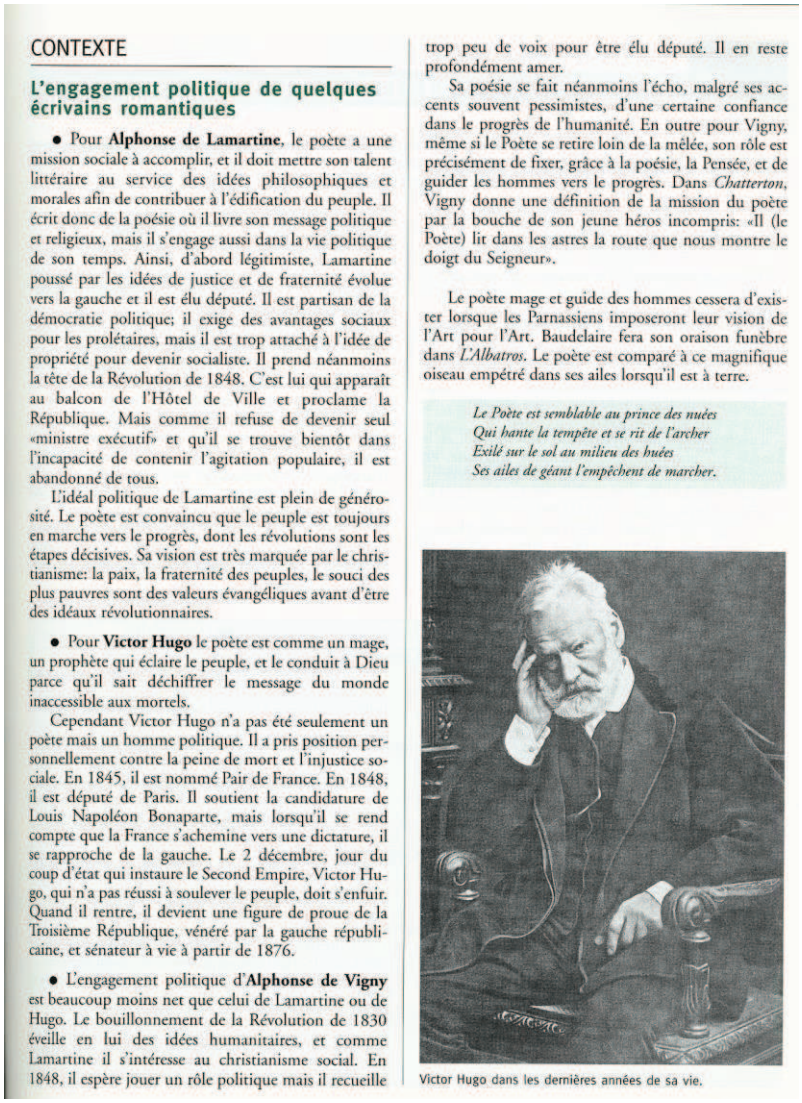
Image 227. *La libération selon Simone de Beauvoir.*

En réalité, les autres manuels proposent eux aussi des textes littéraires sur le sujet, mais ces derniers font partie intégrante de l'unité, c'est à travers eux que nous découvrons les thèmes importants de l'histoire. Cependant pourquoi faire particulièrement ressortir certains extraits avec des encadrés en dehors du corps même de l'unité ? Après relecture des manuels, nous constatons que ces sujets n'ont pas été traités spécifiquement dans l'unité au travers des extraits littéraires intégrés dans l'unité. C'est ainsi l'occasion de le faire et d'apporter un éclaircissement lorsque les manuels nomment la deuxième Guerre Mondial dans la rubrique « Un peu d'histoire ».

Après les deux grandes Guerres, les manuels traitent rapidement les IVe et Ve Républiques, puis ils couchent une liste des présidents de la V° République : Générale de Gaulle (1958 - 1969), Pompidou (1969 - 1974), Giscard d'Estaing (1974 - 1981), puis Mitterrand (1981 - 1995), Chirac (1995 - 2007) et Sarkozy (2007 -2012). La fin du mandat de ce dernier n'est pas insérée dans les manuels car il est encore au pouvoir lors de leur parution.

10.7 Les écrivains et la politique

Kaléidoscope dédie une page aux écrivains et à leur engagement politique :



CONTEXTE

L'engagement politique de quelques écrivains romantiques

• Pour **Alphonse de Lamartine**, le poète a une mission sociale à accomplir, et il doit mettre son talent littéraire au service des idées philosophiques et morales afin de contribuer à l'édification du peuple. Il écrit donc de la poésie où il livre son message politique et religieux, mais il s'engage aussi dans la vie politique de son temps. Ainsi, d'abord légitimiste, Lamartine poussé par les idées de justice et de fraternité évolue vers la gauche et il est élu député. Il est partisan de la démocratie politique; il exige des avantages sociaux pour les prolétaires, mais il est trop attaché à l'idée de propriété pour devenir socialiste. Il prend néanmoins la tête de la Révolution de 1848. C'est lui qui apparaît au balcon de l'Hôtel de Ville et proclame la République. Mais comme il refuse de devenir seul «ministre exécutif» et qu'il se trouve bientôt dans l'incapacité de contenir l'agitation populaire, il est abandonné de tous.

L'idéal politique de Lamartine est plein de générosité. Le poète est convaincu que le peuple est toujours en marche vers le progrès, dont les révolutions sont les étapes décisives. Sa vision est très marquée par le christianisme: la paix, la fraternité des peuples, le souci des plus pauvres sont des valeurs évangéliques avant d'être des idéaux révolutionnaires.

• Pour **Victor Hugo** le poète est comme un mage, un prophète qui éclaire le peuple, et le conduit à Dieu parce qu'il sait déchiffrer le message du monde inaccessible aux mortels.

Cependant Victor Hugo n'a pas été seulement un poète mais un homme politique. Il a pris position personnellement contre la peine de mort et l'injustice sociale. En 1845, il est nommé Pair de France. En 1848, il est député de Paris. Il soutient la candidature de Louis Napoléon Bonaparte, mais lorsqu'il se rend compte que la France s'achemine vers une dictature, il se rapproche de la gauche. Le 2 décembre, jour du coup d'état qui instaure le Second Empire, Victor Hugo, qui n'a pas réussi à soulever le peuple, doit s'enfuir. Quand il rentre, il devient une figure de proue de la Troisième République, vénéré par la gauche républicaine, et sénateur à vie à partir de 1876.

• L'engagement politique d'**Alphonse de Vigny** est beaucoup moins net que celui de Lamartine ou de Hugo. Le bouillonnement de la Révolution de 1830 éveille en lui des idées humanitaires, et comme Lamartine il s'intéresse au christianisme social. En 1848, il espère jouer un rôle politique mais il recueille trop peu de voix pour être élu député. Il en reste profondément amer.

Sa poésie se fait néanmoins l'écho, malgré ses accents souvent pessimistes, d'une certaine confiance dans le progrès de l'humanité. En outre pour Vigny, même si le Poète se retire loin de la mêlée, son rôle est précisément de fixer, grâce à la poésie, la Pensée, et de guider les hommes vers le progrès. Dans *Chatterton*, Vigny donne une définition de la mission du poète par la bouche de son jeune héros incompris: «Il (le Poète) lit dans les astres la route que nous montre le doigt du Seigneur».

Le poète mage et guide des hommes cessera d'exister lorsque les Parnassiens imposeront leur vision de l'Art pour l'Art. Baudelaire fera son oraison funèbre dans *L'Albatros*. Le poète est comparé à ce magnifique oiseau empêtré dans ses ailes lorsqu'il est à terre.

Le Poète est semblable au prince des nuées
Qui hante la tempête et se rit de l'archer
Exilé sur le sol au milieu des huées
Ses ailes de géant l'empêchent de marcher.

Victor Hugo dans les dernières années de sa vie.

Image 228. *Contexte extrait de Kaléidoscope.*

Classé sous la catégorie « contexte » le document se présente sous forme journalistique, en deux colonnes, certainement pour une question d'espace. Il comporte trois grands paragraphes. Seul le titre est de couleur verte, le reste est en noir. Le nom des auteurs cités est en caractères gras pour les détacher du corps du texte et « taper dans l'œil » des étudiants italiens. Une photo de Victor Hugo en noir et blanc illustre l'article.

Dans *Ecritures* c'est une double page qui présente cette thématique sous la rubrique « panorama littéraire et culturel » :

L'engagement politique des écrivains romantiques

Le romantisme exprime une difficulté foncière de s'adapter au monde. Certains choisissent de le fuir et de se replier sur soi comme René, le personnage de Chateaubriand; d'autres condamnent ce choix et s'orientent vers la politique pour tenter de modifier l'ordre établi. Souvent, l'écrivain romantique sent qu'il a un rôle particulier à exercer: celui de prophète et de guide de l'humanité.

Pour **Alphonse de Lamartine**, le poète a une mission sociale à accomplir, et il doit mettre son talent littéraire au service des idées philosophiques et morales afin de contribuer à l'édification du peuple, écrire et s'engager dans la vie politique de son temps. Ainsi, d'abord légitimiste, Lamartine, poussé par les idées de justice et de fraternité, évolue vers la gauche et il est élu député. Il est partisan de la démocratie politique; il exige des avantages sociaux pour les prolétaires, mais il est trop attaché à l'idée de propriété pour devenir socialiste. Il prend néanmoins la tête de la Révolution de 1848. C'est lui qui apparaît au balcon de l'Hôtel de Ville et proclame la République. Mais comme il refuse de devenir seul «ministre exécutif» et qu'il se trouve bientôt dans l'incapacité de contenir l'agitation populaire, il est abandonné de tous. L'idéal politique de Lamartine est plein de générosité. Le poète est convaincu que le peuple est toujours en marche vers le progrès, dont les révolutions sont les étapes décisives. Sa vision est très marquée par le christianisme: la paix, la fraternité des peuples, le souci des plus pauvres sont des valeurs évangéliques avant d'être des idéaux révolutionnaires.

E. Charpentier, Alphonse de Lamartine à l'Hôtel de Ville. *(Gravure.)*

Document

Discours de Lamartine

Lamartine, membre du gouvernement provisoire de la Deuxième République, défend ici l'idée de l'élection du président de la république directement par le peuple.

«[...] Ah! On peut corrompre les hommes par petits groupes, on ne peut pas les corrompre en masse. On empoisonne[1] un verre d'eau, on n'empoisonne pas un fleuve. Une assemblée est suspecte, une nation est incorruptible comme l'océan. [...]

Je sais bien qu'il y a des moments d'aberration dans les multitudes; qu'il y a des noms qui entraînent les foules comme le mirage entraîne les troupeaux[2], comme le lambeau [3] de pourpre attire les animaux privés de raison! *(Longue sensation)*

Je le sais, je le redoute[4] plus que personne, car aucun citoyen n'a mis peut-être plus de son âme, de sa vie, de sa sueur, de sa responsabilité et de sa mémoire dans le succès de la République! [...]

Eh bien! Malgré cette redoutable responsabilité personnelle dans les dangers que peuvent courir nos institutions problématiques, bien que ses dangers soient mes dangers, et leur perte mon ostracisme et mon deuil[5] éternel, si j'y survivais, je n'hésite pas à me prononcer en faveur de ce qui vous semble le plus dangereux: l'élection du président par le peuple! *(Mouvement prolongé, interruptions)*

Oui, quand même le peuple choisirait celui que ma prévoyance mal éclairée, peut-être, redouterait de lui voir choisir, n'importe: *Alea jacta est*! Que Dieu et le peuple prononcent! Il faut laisser quelque chose à la providence! Elle est la lumière de ceux qui, comme nous, ne peuvent pas lire dans les ténèbres de l'avenir! *(Très bien! Très bien!)*

Le Moniteur universel, 7 octobre 1848

1. si avvelena - 2. le greggi - 3. cencio - 4. temo - 5. lutto

Document

Melancholia

Hugo dénonce le travail des enfants.

Où vont tous ces enfants dont pas un seul ne rit?
Ces doux êtres pensifs que la fièvre maigrit?
Ces filles de huit ans qu'on voit cheminer seules?
Ils s'en vont travailler quinze heures sous des meules[1];
Ils vont, de l'aube au soir, faire éternellement
Dans la même prison le même mouvement,
Accroupis[2] sous les dents d'une machine sombre,
Monstre hideux [3] qui mâche on ne sait quoi dans l'ombre,
Innocents dans un bagne[4], anges dans un enfer,
Ils travaillent. Tout est d'airain[5], tout est de fer.
Jamais on ne s'arrête et jamais on ne joue.
Aussi quelle pâleur! La cendre est sur leur joue.
Il fait à peine jour, ils sont déjà bien las[6].
Ils ne comprennent rien à leur destin, hélas!
Ils semblent dire à Dieu: Petits comme nous sommes,
Notre père, voyez ce que nous font les hommes!

Les Contemplations, livre III, Les luttes et les rêves (v. 113-128)

1. macine - 2. accovacciati - 3. orribile - 4. prigione - 5. bronzo (lett.) - 6. stanchi

Un enfant ramoneur. Gravure coloriée de Bertotti.

PANORAMA LITTERAIRE ET CULTUREL

Pour **Victor Hugo** le poète est comme un mage, un prophète qui éclaire le peuple, et le conduit à Dieu parce qu'il sait déchiffrer le message du monde inaccessible aux mortels. Cependant Victor Hugo n'a pas été seulement un poète mais un homme politique. Il a pris position personnellement contre la peine de mort et l'injustice sociale. En 1845, il est nommé Pair de France. En 1848, il est député de Paris. Il soutient la candidature de Louis Napoléon Bonaparte, mais lorsqu'il se rend compte que la France s'achemine vers une dictature, il se rapproche de la gauche. Le 2 décembre, jour du coup d'état qui instaure le Second Empire, Victor Hugo, qui comptait sur un soulèvement populaire, doit s'enfuir. Quand il rentre, il devient une figure de proue de la Troisième République, vénéré par la gauche républicaine, et sénateur à vie à partir de 1876 (▷ unité 6).

L'engagement politique d'**Alfred de Vigny** est beaucoup moins net que celui de Lamartine ou de Hugo. Le bouillonnement de la Révolution de 1830 éveille en lui des idées humanitaires, et comme Lamartine il s'intéresse au christianisme social. En 1848, il espère jouer un rôle politique mais il recueille trop peu de voix pour être élu député. Il en reste profondément amer. Sa poésie se fait néanmoins l'écho, malgré ses accents souvent pessimistes, d'une certaine confiance dans le progrès de l'humanité. En outre pour Vigny, même si le Poète se retire loin de la mêlée, son rôle est précisément de fixer, grâce à la poésie, la Pensée, et de guider les hommes vers le progrès, tel Moïse. Dans *Chatterton*, Vigny donne une définition de la mission du poète par la bouche de son jeune héros incompris: «Il (le Poète) lit dans les astres la route que nous montre le doigt du Seigneur».

Le poète mage et guide des hommes cessera d'exister lorsque les Parnassiens imposeront leur vision de l'Art pour l'Art. Baudelaire fera son oraison funèbre dans *L'Albatros*. Le poète est comparé à ce magnifique oiseau empêtré dans ses ailes lorsqu'il est à terre.

Le Poète est semblable au prince des nuées
Qui hante la tempête et se rit de l'archer
Exilé sur le sol au milieu des huées
Ses ailes de géant l'empêchent de marcher.
(Baudelaire)

Image 229. *Panorama littéraire et culturel dans Ecritures.*

Les grands paragraphes sont au nombre de trois, les noms des auteurs sont toujours en gras. Les photos illustratives changent et augmentent au nombre de trois. Hormis les sept premières lignes, qui sont unique à *Ecritures*, la suite du texte est identique dans les deux manuels. Dans l'introduction du texte d'*Ecritures*, nous apprenons que souvent les auteurs romantiques se sentent investis d'une mission, celle de guider l'humanité.

Les trois auteurs cités sont Lamartine, Hugo et Vigny. Lamartine *met « son talent littéraire au service des idées philosophiques et morale afin de contribuer à l'édification du peuple* ». Hugo est un *« prophète qui éclaire le peuple, et le conduit à Dieu* ». Le lien entre la littérature et l'histoire est ici fondamental, il permet aux auteurs de faire passer leurs idées à travers leurs écrits et de transmettre une image de leur société.

Deux documents sont présents dans *Ecritures*. Le premier est le discours de Lamartine alors « *membre du gouvernement provisoire de la deuxième République* », publié dans *Le Moniteur universel* du 7 octobre 1848. Il y défend l'élection du président par le suffrage universel. Le deuxième est extrait des *Contemplations* de V. Hugo, livre III, et dénonce le travail des enfants.

Beaubourg et *Rive Gauche* ne développent pas la thématique des écrivains et de leurs idées politiques.

10.8 Le cadre économique et social

Pour le plan économique et social, nous avons choisi de prendre comme point de départ les résumés de la double page « L'Esprit du siècle » de *Ecritures* et de *Kaléidoscope,* car ils synthétisent parfaitement ce que nous allons trouver ensuite successivement dans les manuels de « *quinta* », objets de notre étude sur les manuels scolaire de français langue non maternelle en Italie.

10.8.1 Au XIX° siècle

Observons par exemple un résumé sur l'économie de la France au XIX° :

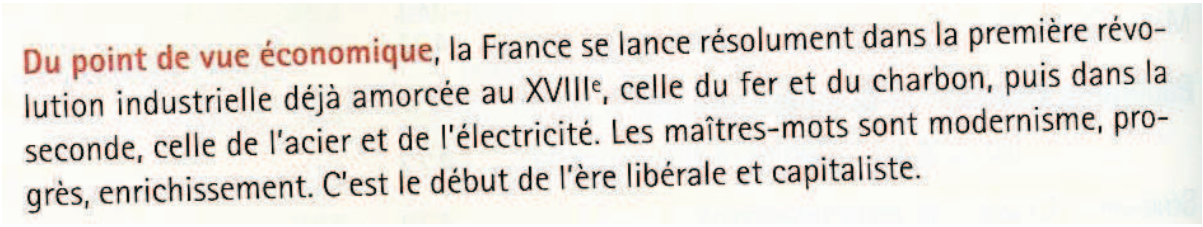

Du point de vue économique, la France se lance résolument dans la première révolution industrielle déjà amorcée au XVIIIe, celle du fer et du charbon, puis dans la seconde, celle de l'acier et de l'électricité. Les maîtres-mots sont modernisme, progrès, enrichissement. C'est le début de l'ère libérale et capitaliste.

Image 230. *Du point de vue économique*

De cet extrait, nous apprenons en fait que le manuel parlera de la première et de la seconde révolution industrielle. Des mots-clés apparaissent : « modernisme », « progrès », « ère libérale et capitaliste ». Comment ces mots ou expressions sont-ils expliqués aux apprenants dans les manuels que nous analysons ? C'est l'une des questions à laquelle nous allons tenter de répondre.

Tout d'abord, *Ecritures* propose une approche économique et sociale à la fin de sa rubrique « Histoire et société ». Cette rubrique se divise en deux : la première partie est historique et la deuxième économique et sociale. Ensuite, *Beaubourg* possède quant à lui un volet intitulé « Le Cadre social » qui devient « Société » avec *Rive Gauche*. Puisque nous y sommes, ajoutons ici que *Beaubourg* propose plus de titres de « Cadre social » que son frère *Rive Gauche n'en propose pour* « Société ». En effet, « les utopistes », « les romantiques hérétiques », « Boulevard des crimes », « Palais royal » ainsi que « Les passagers » et « Les femmes fatales » disparaissent dans *Rive Gauche,* toujours, pensons-nous, pour une question d'espace.

Le XIXe siècle est dominé par les mots clés « modernisme » et « progrès ». Les sciences et les techniques sont de fait, synonymes de progrès, de modernisme et de renouveau. Observons ce que nous proposent d'étudier les manuels des classes de « *quinta* » qui sont l'objet de notre étude.

Dans le manuel *Kaléidoscope*, une double page est consacrée à la rubrique « Sciences et techniques » :

CINQUIÈME ÉTAPE

SCIENCES ET TECHNIQUES

1. Le progrès

Le XIXe siècle a vu la **naissance de la science moderne**. Le savant universel n'existe plus tant le domaine des connaissances s'élargit et se spécialise. Les instruments de travail se perfectionnent et les savants disposent de bibliothèques et de laboratoires. Leurs méthodes, fondées sur l'expérimentation, se font plus rigoureuses. Les progrès dans la recherche fondamentale trouvent une répercussion formidable dans le progrès technique. Science et technique sont du reste très liées. De 1828 à 1842, c'est la révolution du **chemin de fer**: plusieurs lignes sont construites améliorant d'une façon spectaculaire les communications entre les différentes régions de France (une diligence ne faisait guère plus de six kilomètres à l'heure). En 1860, **le moteur à explosion** est mis au point. L'**électricité** ouvre des perspectives immenses. L'**industrie chimique** fait un bond en avant. Les progrès de la **médecine** sont extraordinaires. La **photographie** apparaît avec Niepce en 1824 et Daguerre en 1839.

La Petite ceinture ferroviaire fait le tour de Paris à l'intérieur des fortifications.

Une des premières photos colorées d'une ville française en 1912.

2. La foi en la science

La **foi en la science** est telle qu'un philosophe comme **Auguste Comte** (1798-1857) fonde sur elle sa doctrine, le **positivisme**, et en vient même à élaborer les principes d'une religion de la science.
Auguste Renan (1823-1892) historien et philosophe, dans un élan d'enthousiasme peut écrire dans *L'Avenir de la Science*:

Si le but [de la science] est d'enseigner à l'homme sa fin et sa loi, de lui faire saisir le vrai sens de la vie, de composer avec l'art, la poésie et la vertu, le divin idéal qui seul donne du prix à l'existence humaine, peut-elle avoir de sérieux détracteurs?

Les nouvelles méthodes scientifiques déboulent vite sur les sciences humaines et en particulier sur l'histoire. Certains tentent même de les appliquer en littérature: Zola se base sur la méthode expérimentale pour créer sa théorie du naturalisme (→ unité 3); la critique littéraire revendique un statut scientifique dans sa méthode et dans ses buts: rechercher les lois de la création littéraire. Sainte Beuve et Taine en seront de fidèles exposants.

3. Quelques grands noms de la science

Claude Bernard (1813-1878) Il est biologiste. Il s'intéresse au fonctionnement du foie et met au point la **méthode expérimentale** qu'il théorise ensuite dans son *Introduction à la médecine expérimentale*. Ce faisant, il définit la nature de la recherche scientifique:

Quand nous faisons une théorie générale dans nos sciences, la seule chose dans nous soyons certains, c'est que toutes ces théories sont fausses, absolument parlant. Elles ne sont que des vérités partielles et provisoires qui nous sont nécessaires, comme des degrés sur lesquels nous nous reposons, pour avancer dans l'investigation.

Louis Pasteur (1822-1895) Il est chimiste et biologiste. Essayant de découvrir les causes de certaines maladies qui embarrassent la médecine de l'époque, il met à jour le rôle joué par les microbes. Il découvre le principe du vaccin qui permet de combattre les maladies infectieuses. C'est lui qui pour la première fois a pu sauver de la rage un enfant mordu par un chien en lui inoculant le vaccin antirabique.

Louis Pasteur dans son laboratoire.

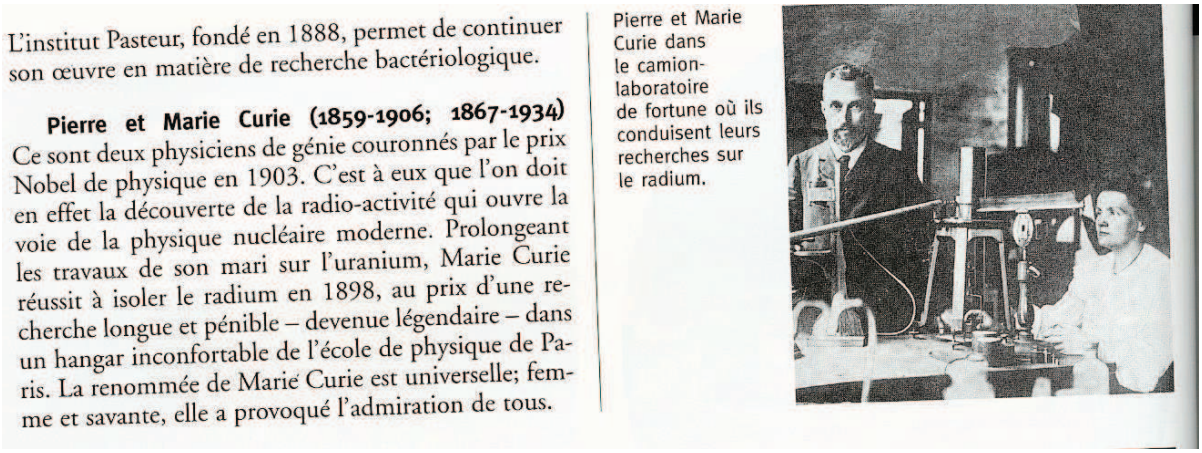
Image 231. *Sciences et technique, cinquième étape, Kaléidoscope.*

La cinquième étape de l'unité 1 du module 2 du manuel *Kaléidoscope*, s'intitule « Sciences et techniques ». Le premier paragraphe traite « le progrès ». Le XIX° siècle voit « la naissance de la science moderne ». « Le savant universel » se spécialise dans les « bibliothèques » et les « laboratoires » mis à sa disposition. Ses *« instruments de travail se perfectionnent* » et « *les progrès dans la recherche fondamentale trouvent une répercussion formidable dans le progrès technique* ». Les progrès en science permettent les progrès dans les technologies. La période est marquée par la naissance du « chemin de fer », du « moteur à explosion » de « l'électricité », de « l'industrie chimique » et de la photographie. C'est un paragraphe qui synthétise les progrès de cette période.

La science, l'expérimentation, la médecine avancent grâce à la « foi en la science » qui comme une « religion de la science » élaborent « les nouvelles méthodes scientifiques » basées sur « les sciences humaines ». On retrouve alors le lien entre ces nouvelles

méthodes et la méthode expérimentale de Zola basée sur l'expérimentation et sur l'histoire.

Un dernier paragraphe donne quelques exemples de « grand noms de la science » comme Louis Pasteur, Pierre et Marie Curie.



L'institut Pasteur, fondé en 1888, permet de continuer son œuvre en matière de recherche bactériologique.

Pierre et Marie Curie (1859-1906; 1867-1934) Ce sont deux physiciens de génie couronnés par le prix Nobel de physique en 1903. C'est à eux que l'on doit en effet la découverte de la radio-activité qui ouvre la voie de la physique nucléaire moderne. Prolongeant les travaux de son mari sur l'uranium, Marie Curie réussit à isoler le radium en 1898, au prix d'une recherche longue et pénible – devenue légendaire – dans un hangar inconfortable de l'école de physique de Paris. La renommée de Marie Curie est universelle; femme et savante, elle a provoqué l'admiration de tous.

Pierre et Marie Curie dans le camion-laboratoire de fortune où ils conduisent leurs recherches sur le radium.

Image 232. *Pierre et Marie Curie*

Le document présente ici l'exemple de Pierre et Marie Curie. Nous remarquons un bref résumé de ce qu'ils sont (physiciens), de ce qu'ils ont découvert ou inventé (la radioactivité et le radium), mentionnant entre autre le prix Nobel de physique qu'ils ont obtenus en 1903. Il s'agit juste de quelques lignes expliquant pourquoi ils sont célèbres sans rentrer dans le détail de ces personnages. Le but est donc de donner des connaissances générales.

Dans le manuel *Ecritures* les auteurs ont décidé de faire tenir le tout en une seule page (p. 131) :

Claude Bernard.

Sciences et techniques

Le progrès

Le XIXe siècle a vu la naissance de la science moderne. Le savant universel n'existe plus tant le domaine des connaissances s'élargit et se spécialise. Les instruments de travail se perfectionnent et les savants disposent de bibliothèques et de laboratoires. Leurs méthodes, fondées sur l'expérimentation, se font plus rigoureuses, et les progrès dans la recherche fondamentale trouvent une répercussion formidable dans le progrès technique. De 1828 à 1842, c'est la révolution du chemin de fer; plusieurs lignes sont construites améliorant d'une façon spectaculaire les communications entre les différentes régions de France (une diligence ne faisait guère plus de six kilomètres à l'heure). En 1860, le moteur à explosion est mis au point. L'électricité ouvre des perspectives immenses. L'industrie chimique fait un bond en avant. Les progrès de la médecine sont extraordinaires. La photographie apparaît avec Niepce en 1824 et Daguerre en 1839.

Les origines de la photographie et du cinéma: la première photographie de J.N. Niepce (1826), la séquence du chameau qui court réalisée par E.J. Muybridge et la caméra des frères Lumière.

La foi en la science

La foi en la science est telle qu'un philosophe comme **Auguste Comte** (1798-1857) fonde sur elle sa doctrine, le **positivisme**, et en vient même à élaborer les principes d'une religion de la science.

Auguste Renan (1823-1892) historien et philosophe, dans un élan d'enthousiasme peut écrire dans *L'Avenir de la Science*:

Si le but [de la science] est d'enseigner à l'homme sa fin et sa loi, de lui faire saisir le vrai sens de la vie; de composer avec l'art, la poésie et la vertu, le divin idéal qui seul donne du prix à l'existence humaine, peut-elle avoir de sérieux détracteurs?

Les nouvelles méthodes scientifiques débordent vite sur les sciences humaines et en particulier sur l'histoire. Certains tentent même de les appliquer à la littérature: Zola se base sur la méthode expérimentale pour créer sa théorie du naturalisme (> unité 12), et la critique littéraire revendique un statut scientifique dans sa méthode et dans ses buts: rechercher les lois de la création littéraire. Sainte-Beuve et Taine en seront de fidèles exposants.

Quelques grands noms de la science

1. Claude Bernard (1813-1878)

Il est biologiste. Il s'intéresse au fonctionnement du foie et met au point la **méthode expérimentale** qu'il explique ensuite dans son *Introduction à la médecine expérimentale*, où il soutient que toute théorie n'est qu'une vérité partielle et provisoire, nécessaire pour avancer dans l'investigation.

2. Louis Pasteur (1822-1895)

Il est chimiste et biologiste, il met à jour le rôle joué par les microbes. Il découvre le principe du vaccin qui permet de combattre les maladies infectieuses. C'est lui qui pour la première fois a pu sauver de la rage un enfant mordu par un chien en lui inoculant le vaccin antirabique. L'institut Pasteur, fondé en 1888, permet de continuer son œuvre en matière de recherche bactériologique.

3. Pierre et Marie Curie (1859-1906; 1867-1934)

Physiciens de génie, ils ont été couronnés par le prix Nobel de physique en 1903. On leur doit la découverte de la radioactivité qui ouvre la voie de la physique nucléaire moderne. Prolongeant les travaux de son mari sur l'uranium, Marie Curie réussit à isoler le radium en 1898, au prix d'une recherche longue et pénible – devenue légendaire – dans un hangar inconfortable de l'école de physique de Paris. La renommée de Marie Curie est universelle car c'est l'une des premières femmes qui s'occupe d'un domaine jusque là réservé aux hommes.

Irène Curie, fille de Pierre et Marie Curie, et son mari Frédéric Joliot ont continué les études sur le radium.

Image 233. *Science et technique dans Ecritures*

Cette réduction de deux pages à une a été possible car les des photos illustratives ont été éliminées, celle du train, de la première photo en couleur d'une ville française (1842) et de la publicité de l'automobile Peugeot. La page consacrée aux sciences et technique se situe à la fin de la rubrique « Histoire et société » du deuxième module. Les paragraphes sont identiques : aux nombres de trois, mêmes titres et mêmes contenus.

Cependant *Ecritures* propose à la fin de ce même module dans sa rubrique « Histoire de l'art » un approfondissement sur « la naissance de la photographie » (p.175):

La naissance de la photographie

La photographie naît en France au XIXe siècle. Perfectionnant les découvertes de **Nicéphore Niepce** (1765-1833) sur la réaction des plaques d'argent à la lumière, **Jacques Daguerre** (1787-1851) réussit à obtenir une matérialisation indélébile de l'image qui se forme au fond d'une boîte noire sur une plaque argentée. Le «daguerréotype» connaît rapidement un grand succès avec le portrait. Mais ne pouvant être reproduit facilement, il sera abandonné au profit de la pellicule qui s'imprime en négatif avant d'être développée en positif.

Dès ses origines, la photographie a fait l'objet d'une vive controverse. S'agissait-il d'un art? Menaçait-elle la peinture dont le réalisme n'avait plus lieu d'être ou lui offrait-elle une autre façon d'appréhender le réel? À ses débuts la photographie se consacra au portrait, auquel la bourgeoisie était sensible. Avec Félix Tournachon, dit **Nadar** (1820-1910), la photographie acquiert ses lettres de noblesse. Ce photographe immortalise Nerval, Gautier, Hugo, Dumas, Baudelaire, Napoléon III. Il réalise les premières photos aériennes en ballon. Très lié au monde des arts, il prêtera son atelier aux impressionnistes pour leurs premiers salons. On dira de lui qu'il est le Titien de la photographie.
Photographie et peinture s'interpénètrent. La photo rend plus sensibles la répartition des volumes et la nature du mouvement. Degas s'en inspirera avec ses perspectives particulières. Inversement, la photo utilise des moyens techniques pour rivaliser avec la peinture (effets de flou, retouches): il faudra attendre le XXe siècle pour que l'art photographique soit pleinement reconnu et affirme une originalité propre.

Jacques Daguerre et son appareil photographique, le daguerréotype.

L'appareil photographique construit par Nadar en 1880 appelé «L'Express Détective».

Les frères Goncourt photographiés par Nadar.

La bibliothèque Sainte Geneviève édifiée par Henri Labrouste à Paris (1850). (Gravure coloriée.)

175

Image 234. *La naissance de la photographie, Ecritures.*

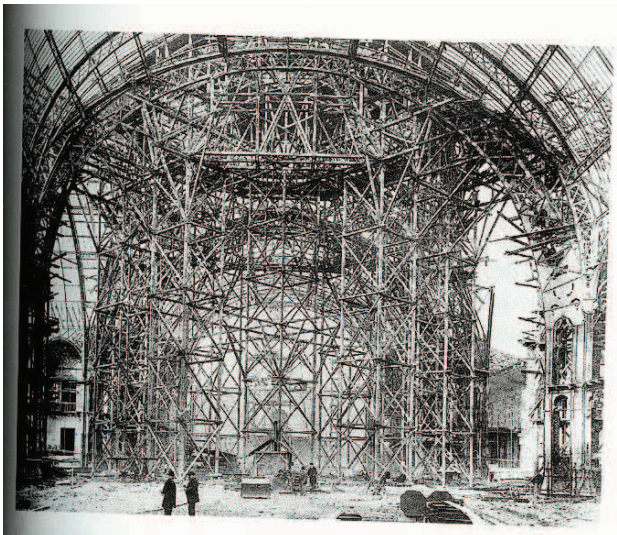
Nous apprenons que cette découverte se fait grâce à N. Niepce et J. Daguerre. Cependant les auteurs d'*Ecritures* classent cette rubrique dans le domaine des arts et non dans le domaine de la science comme le fait *Kaléidoscope*. Les auteurs se posent même la question : « *S'agissait-il d'un art ? Menaçait-elle la peinture dont le réalisme n'avait plus lieu d'être ou lui offrait-elle d'appréhender le réel ?* » Ce sont ces interrogations qui font que les auteurs d'*Ecritures* classent cet extrait dans la rubrique « Histoire des arts » car à ses débuts, on pouvait penser que la photographie prendrait la place de la peinture. Mais aujourd'hui, la photographie est bel et bien considérée comme un art à part entière.

Dans *Beaubourg* et *Rive Gauche (pp.150-151)*, cette période est présentée de la manière suivante :

Les expositions universelles

Dans la deuxième moitié du siècle, l'idée de réaliser une exposition universelle repose sur le même principe que l'*Encyclopédie* au XVIII[e] siècle. Il s'agit en effet de réunir dans un lieu unique tous les produits de l'activité humaine et de **mettre l'accent sur les nouveautés techniques**. La première s'est tenue à Londres en 1851; vient ensuite celle de Paris, quatre ans plus tard. En 1889, pour commémorer le centenaire de la Révolution, on imagine une exposition aux dimensions colossales, qui accueillera des millions de visiteurs. La **tour Eiffel** est construite à cette occasion. Entièrement métallique, scandaleux par sa hauteur (300 m, aujourd'hui 320), cet édifice a long-

Arnold Böcklin, Cléopâtre, *1872.*



temps fait figure d'intrus; en 1909 on voulait encore le détruire mais en 1914 l'armée y a installé son centre d'écoutes le sauvant ainsi de la démolition.

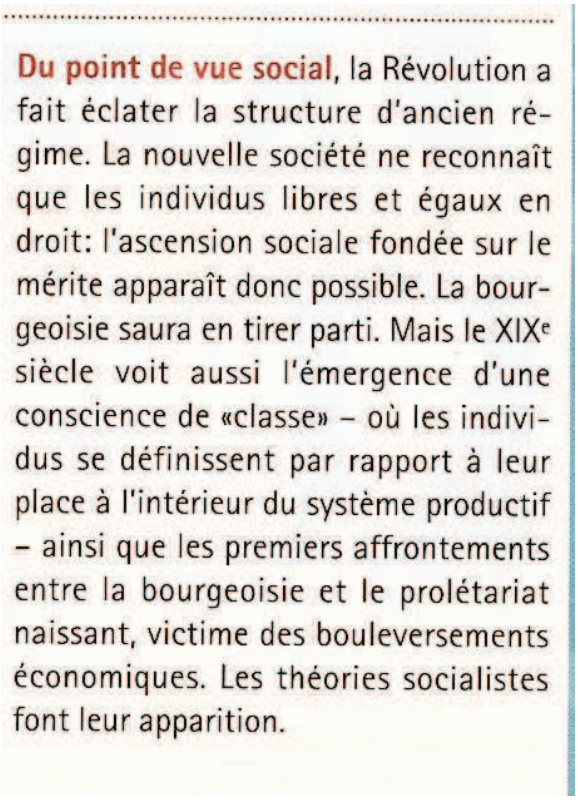
Avant même que la tour ne soit terminée, en 1887, un groupe d'intellectuels, rédige une lettre ouverte à l'un des directeurs de l'exposition: «Il suffit d'ailleurs, pour se rendre compte de ce que nous avançons, de se figurer un instant une tour vertigineuse, ridicule, dominant Paris, ainsi qu'une noire et gigantesque cheminée d'usine, écrasant de sa masse barbare Notre-Dame, la Sainte-Chapelle, le Louvre, le dôme des Invalides, l'Arc de Triomphe, tous nos monuments humiliés, toutes nos architectures rapetissées, qui disparaîtront dans ce rêve stupéfiant. Et pendant vingt ans, nous verrons s'allonger comme une tache d'encre l'ombre odieuse de l'odieuse colonne de tôle boulonnée».

Image 235. *Les expositions universelles, Beaubourg et Rive Gauche.*

Aucune allusion au « progrès » et à la science, aucune nomination de scientifiques ne sont émises ici. Cependant, on nous confirme l'existence d'un « *accent* [mis] *sur les nouveautés techniques* » de l'époque. Ainsi le but de l'exposition universelle est alors de réunir « dans un lien unique » toutes ces nouveautés.

Nous apprenons ainsi que le Tour Eiffel a été construite pour cette occasion. Les manuels nous rapportent une lettre « ouverte à l'un des directeurs de l'exposition » rédigée avec enthousiasme par un « groupe d'intellectuels ». Celle-ci révèle que de la Tour Eiffel on peut observer tous les monuments de Paris : « *tous nos monuments humiliés, toutes nos architectures rapetissées, qui disparaîtront dans ce rêve stupéfiant* » ; la Tour domine Paris.

Le XIXe est donc clairement synonyme de progrès scientifique. Qu'apportent ces progrès d'un point de vue social ? Nous partons encore de l'extrait d'*Ecritures* et de la double page « Esprit du siècle » (p.9) :



Du point de vue social, la Révolution a fait éclater la structure d'ancien régime. La nouvelle société ne reconnaît que les individus libres et égaux en droit: l'ascension sociale fondée sur le mérite apparaît donc possible. La bourgeoisie saura en tirer parti. Mais le XIXe siècle voit aussi l'émergence d'une conscience de «classe» – où les individus se définissent par rapport à leur place à l'intérieur du système productif – ainsi que les premiers affrontements entre la bourgeoisie et le prolétariat naissant, victime des bouleversements économiques. Les théories socialistes font leur apparition.

Image 236. *Du point de vue social, Ecritures.*

Nous apprenons ici que la structure sociale de l'ancien régime n'existe plus, elle a fait place à une « nouvelle société ». Quelle est cette nouvelle société ? Comment les mots « libres » et « égaux » sont-ils expliqués aux apprenants italiens ? Le XIXe voit « l'émergence d'une conscience de classe ». De quelles classes parle-t-on ? Sont-elles évoquées dans les quatre manuels que nous analysons ?

Kaléidoscope n'offre pas un aperçu clair de cette nouvelle société. Nous retrouvons cependant un aperçu de cette société dans l'unité 4, du module 2, intitulée « Zola : Germinal ». C'est à travers l'étude de l'œuvre de Zola que les apprenants peuvent appréhender la nouvelle société qui voit le jour au XIXe siècle en France et plus largement en Europe. Celle-ci apparaît comme basée sur les ouvriers, première et deuxième étapes, les mineurs, troisième étape, et les bourgeois, quatrième étape. Il n'y a aucun résumé, aucune schématisation de cette société.

Dans *Ecritures*, une double page (pp.132-133) est consacrée à cette nouvelle société :

histoire et société ENTRE RÉALISME ET SYMBOLISME

La société au XIXe siècle

Le visage de la société française change au XIXe siècle. D'une part, la Révolution a bouleversé son organisation juridique, d'autre part, la mutation économique – commune aux pays développés – entraîne l'apparition de nouvelles classes sociales urbaines: la grande bourgeoisie capitaliste et la classe ouvrière, puis la moyenne bourgeoisie. Toutefois en France, pays essentiellement rural, le phénomène est plus atténué.

Soirée du grand monde. *Gravure d'Eugène Lami.*

La paysannerie

Après la Révolution qui a rendu possible aux paysans les plus riches d'acheter leurs terres, on voit se multiplier la petite propriété, où se pratique une agriculture de subsistance; mais les familles vivent très modestement. La grande propriété n'a pas disparu puisque 3% d'aristocrates et de grands bourgeois possèdent autant de terre que les 97% restants de petits propriétaires. Sur leurs domaines, gérés par des fermiers, travaillent des ouvriers agricoles. Mais la misère pousse ceux qui n'ont pas de terre vers les villes où ils grossissent les rangs des prolétaires urbains. L'exode rural commence ainsi à vider les campagnes.
Dans les campagnes, la modernisation pénètre très lentement, les traditions et les mentalités conservatrices prédominent. L'école obligatoire apportera une première ouverture.

La bourgeoisie

Grands propriétaires fonciers, hauts fonctionnaires de l'État, banquiers, patrons d'industrie, grands négociants, notaires ou médecins, cette grande bourgeoisie fusionne avec l'aristocratie – grâce à de nombreux mariages – dont elle adopte les modes de vie. L'élite bourgeoise devient rapidement une classe de privilégiés fermée et exclusive.
La moyenne bourgeoisie regroupe les mêmes catégories de gens mais à un niveau inférieur, surtout dans de petites villes de province. L'ascension de la petite bourgeoisie – huissiers, clercs de notaire, maîtres d'école, etc. – est un fait nouveau sous la Troisième République et explique l'attachement de ces catégories sociales aux valeurs républicaines.
La bourgeoisie dans son ensemble développe un sens aigu de la hiérarchie sociale, le souci de la respectabilité, le goût de l'épargne, et enfin l'attachement à l'ordre et à l'autorité.

La classe ouvrière

Les travailleurs manuels recouvrent des conditions très diverses qui vont du petit artisan propriétaire de ses outils à l'ouvrier d'usine, prolétaire salarié né avec l'industrie capitaliste. Les conditions de travail et de vie de ces derniers sont de plus en plus misérables: 14 à 16 heures par jour, ateliers insalubres et bruyants, salaires ridicules, réduits de moitié pour les femmes et les enfants, logements exigus, manque d'hygiène, alimentation insuffisante, maladies fréquentes, mortalité infantile très élevée. «Vivre pour eux, c'est ne pas mourir», constate un chargé d'enquête sur cette classe sociale. La misère morale est la conséquence directe de la misère matérielle: alcoolisme, prostitution, abandon d'enfants, endettement sont le lot commun. Hugo, Balzac, Zola, comme d'autres, ont peint ou dénoncé leurs conditions.

Caricature de la haute bourgeoisie.

Les doctrines sociales

La question sociale devient le problème de fond du XIXe siècle. À côté de certains patrons «paternalistes» qui offrent un traitement meilleur à leurs ouvriers sans remettre en cause cependant le système, ou de l'engagement de certains catholiques libéraux, comme le prêtre Lamennais (1752-1854) qui, par conviction évangélique, opère auprès des pauvres, ce sont les doctrines socialistes qui s'affirment. Plusieurs noms ont marqué l'histoire du socialisme français:

- Charles Henri de Saint Simon (1760-1825) souhaite que le pouvoir appartienne à ceux qui produisent;
- Louis Blanc (1811-1882) propose la création d'ateliers sociaux expérimentés en 1848;
- Charles Fourier (1772-1867) rêve de communautés de base fondées sur un contrat social;
- Pierre Joseph Proudhon (1809-1865) dont la formule «la propriété, c'est le vol» est restée célèbre, propose un principe d'associations.

Karl Marx en fera une synthèse pour élaborer la doctrine la plus achevée du XIXe siècle qui marquera profondément l'histoire du siècle suivant. Progressivement les syndicats, les partis socialistes, l'Internationale ouvrière deviennent des acteurs de la politique en Europe et en France.

La société au XIXe siècle

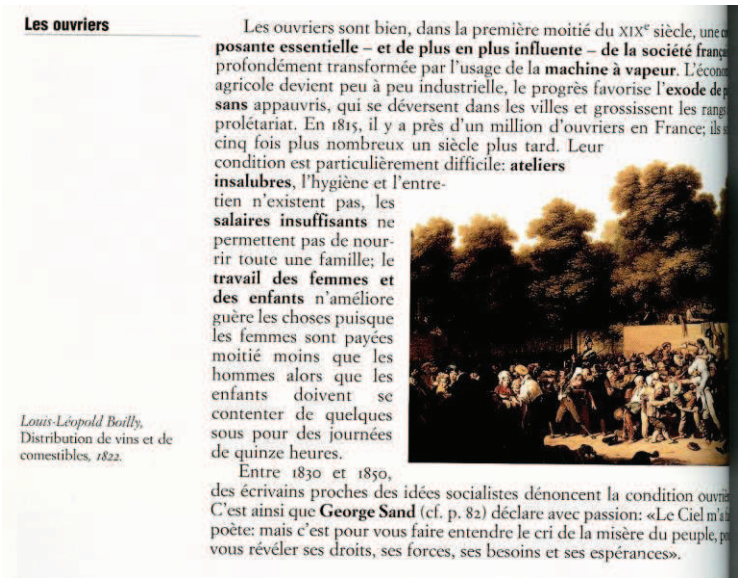
Ouvriers et couturières (dessin de Constantin Guys, 1845).

Gustave Courbet: Pierre Joseph Proudhon et sa famille *(1865-1867).*

Image 237. *La société au XIXe siècle, Histoire et société, Ecritures.*

Nous y retrouvons la notion de classe ouvrière, qui va « *du petit artisan propriétaire à l'ouvrier d'usine* », la bourgeoisie, qui est la classe des privilégiés où l'on a les « grands propriétaires fonciers », les « hauts fonctionnaires de l'Etat », les « banquiers », les « grands négociants », les « notaires » ou encore les « médecins ». Une troisième classe émerge, dont *Kaléidoscope* ne parle pas, c'est la paysannerie, où l'on retrouve les « travailleurs agricoles ». Ici, aucune allusion n'est faite aux mineurs.

Beaubourg et *Rive Gauche (p.8)* nous proposent quant à eux, comme unique classe sociale, les ouvriers :



Les ouvriers

Les ouvriers sont bien, dans la première moitié du XIXe siècle, une co**posante essentielle – et de plus en plus influente – de la société franç**profondément transformée par l'usage de la **machine à vapeur**. L'écono agricole devient peu à peu industrielle, le progrès favorise l'**exode de p sans** appauvris, qui se déversent dans les villes et grossissent les rang prolétariat. En 1815, il y a près d'un million d'ouvriers en France; ils s cinq fois plus nombreux un siècle plus tard. Leur condition est particulièrement difficile: **ateliers insalubres**, l'hygiène et l'entretien n'existent pas, les **salaires insuffisants** ne permettent pas de nourrir toute une famille; le **travail des femmes et des enfants** n'améliore guère les choses puisque les femmes sont payées moitié moins que les hommes alors que les enfants doivent se contenter de quelques sous pour des journées de quinze heures.

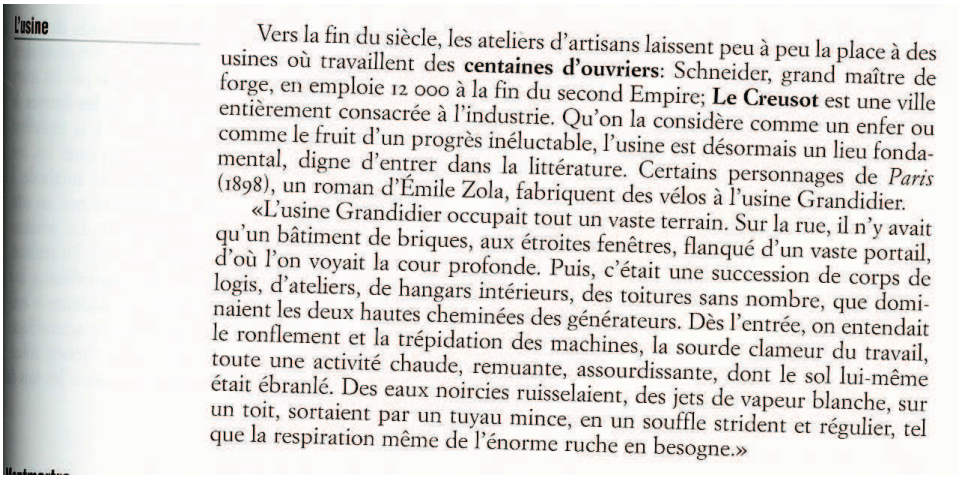
Louis-Léopold Boilly, Distribution de vins et de comestibles, *1822.*

Entre 1830 et 1850, des écrivains proches des idées socialistes dénoncent la condition ouvrie C'est ainsi que **George Sand** (cf. p. 82) déclare avec passion: «Le Ciel m'a d poète: mais c'est pour vous faire entendre le cri de la misère du peuple, po vous révéler ses droits, ses forces, ses besoins et ses espérances».

Image 238.*: Les ouvriers, Beaubourg et Rive Gauche.*

Seule classe définie, elle se manifeste alors comme la *« composante essentielle – et de plus en plus influente – de la société française dans la première moitié du XIXe siècle* », selon ces deux manuels.

Les ouvriers travaillent, dans cette deuxième moitié du XIXe siècle, majoritairement dans les usines (p.161 de Rive Gauche) :



L'usine

Vers la fin du siècle, les ateliers d'artisans laissent peu à peu la place à des usines où travaillent des **centaines d'ouvriers**: Schneider, grand maître de forge, en emploie 12 000 à la fin du second Empire; **Le Creusot** est une ville entièrement consacrée à l'industrie. Qu'on la considère comme un enfer ou comme le fruit d'un progrès inéluctable, l'usine est désormais un lieu fondamental, digne d'entrer dans la littérature. Certains personnages de *Paris* (1898), un roman d'Émile Zola, fabriquent des vélos à l'usine Grandidier.

«L'usine Grandidier occupait tout un vaste terrain. Sur la rue, il n'y avait qu'un bâtiment de briques, aux étroites fenêtres, flanqué d'un vaste portail, d'où l'on voyait la cour profonde. Puis, c'était une succession de corps de logis, d'ateliers, de hangars intérieurs, des toitures sans nombre, que dominaient les deux hautes cheminées des générateurs. Dès l'entrée, on entendait le ronflement et la trépidation des machines, la sourde clameur du travail, toute une activité chaude, remuante, assourdissante, dont le sol lui-même était ébranlé. Des eaux noircies ruisselaient, des jets de vapeur blanche, sur un toit, sortaient par un tuyau mince, en un souffle strident et régulier, tel que la respiration même de l'énorme ruche en besogne.»

Image 239.*: Les ouvriers et l'usine, Beaubourg et Rive Gauche.*

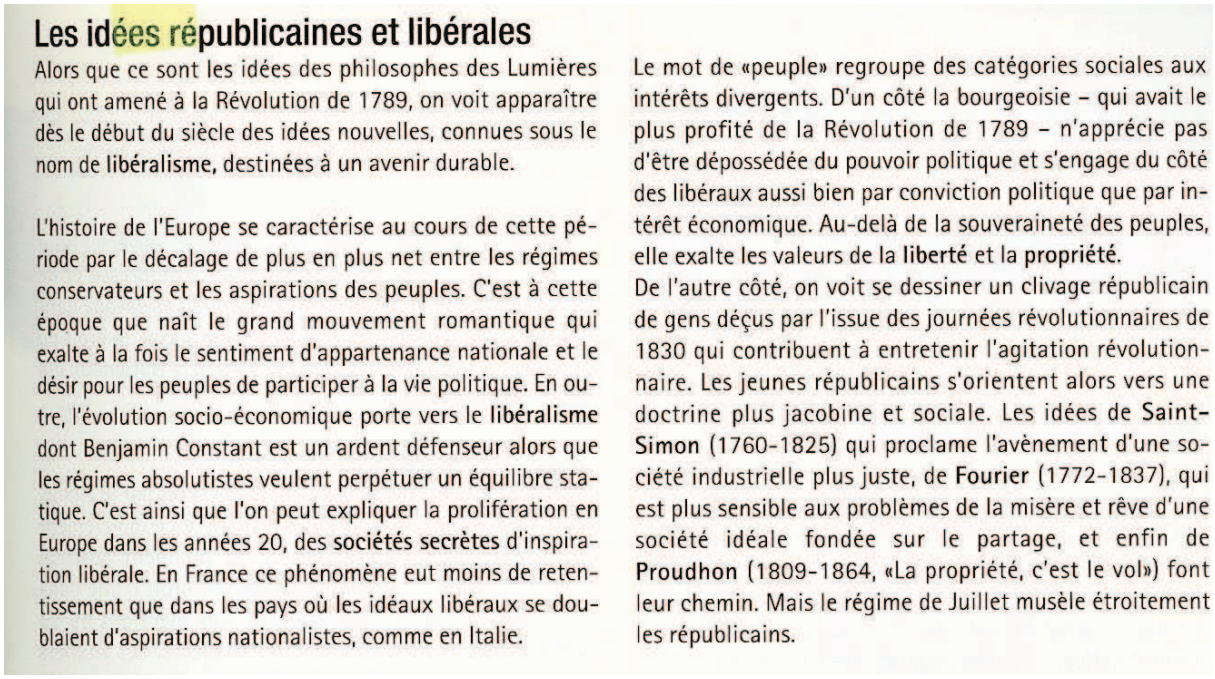
La fin du XIXe siècle voit l'arrivée des usines, de la manufacture de masse et du travail à la chaine auxquels un nombre de plus en plus grand de travailleurs sont, jours après jours soumis.

À côtés de l'apparition des classes sociales, s'affirment aussi les « artistes », les « dandy(s) », les « flâneur(s) », les « bohémien(s) » et les « communard(s) ». Aucun paragraphe n'est consacré spécifiquement aux mineurs, aux bourgeois ou aux paysans.

Les manuels que nous avons choisi d'analyser ne présentent pas les mêmes classes sociales. La classe commune est la classe ouvrière, la classe qui se développe à l'époque. Seul *Ecritures* nous semble plus clair et plus synthétique sur ce sujet.

Les doctrines du XIXe siècle sont différentes au début et à la fin du siècle. Le début du XIXe est libéral.

Ecritures fait un bref exposé des idées républicaines et libérales (p.17) :



Les idées républicaines et libérales

Alors que ce sont les idées des philosophes des Lumières qui ont amené à la Révolution de 1789, on voit apparaître dès le début du siècle des idées nouvelles, connues sous le nom de **libéralisme**, destinées à un avenir durable.

L'histoire de l'Europe se caractérise au cours de cette période par le décalage de plus en plus net entre les régimes conservateurs et les aspirations des peuples. C'est à cette époque que naît le grand mouvement romantique qui exalte à la fois le sentiment d'appartenance nationale et le désir pour les peuples de participer à la vie politique. En outre, l'évolution socio-économique porte vers le **libéralisme** dont Benjamin Constant est un ardent défenseur alors que les régimes absolutistes veulent perpétuer un équilibre statique. C'est ainsi que l'on peut expliquer la prolifération en Europe dans les années 20, des **sociétés secrètes** d'inspiration libérale. En France ce phénomène eut moins de retentissement que dans les pays où les idéaux libéraux se doublaient d'aspirations nationalistes, comme en Italie.

Le mot de «peuple» regroupe des catégories sociales aux intérêts divergents. D'un côté la bourgeoisie – qui avait le plus profité de la Révolution de 1789 – n'apprécie pas d'être dépossédée du pouvoir politique et s'engage du côté des libéraux aussi bien par conviction politique que par intérêt économique. Au-delà de la souveraineté des peuples, elle exalte les valeurs de la **liberté** et la **propriété**.

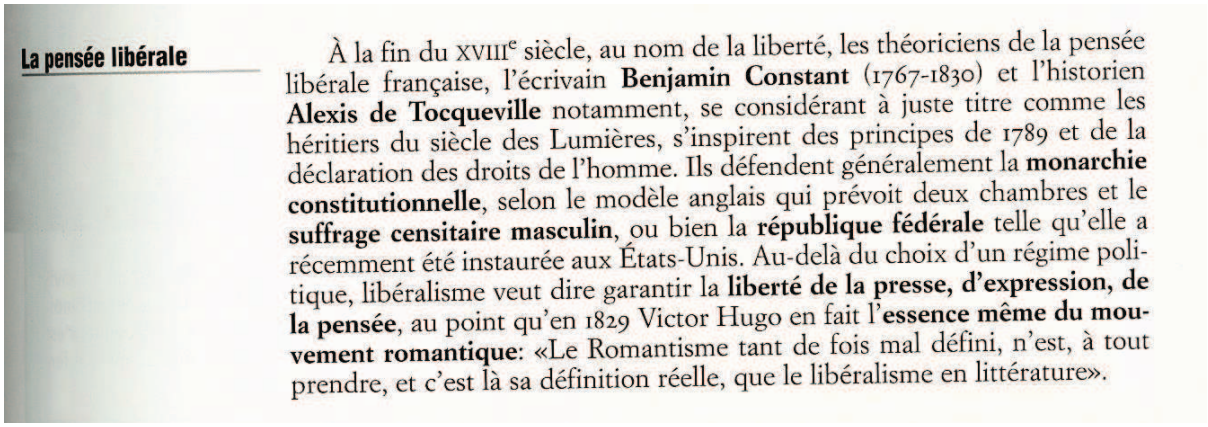
De l'autre côté, on voit se dessiner un clivage républicain de gens déçus par l'issue des journées révolutionnaires de 1830 qui contribuent à entretenir l'agitation révolutionnaire. Les jeunes républicains s'orientent alors vers une doctrine plus jacobine et sociale. Les idées de **Saint-Simon** (1760-1825) qui proclame l'avènement d'une société industrielle plus juste, de **Fourier** (1772-1837), qui est plus sensible aux problèmes de la misère et rêve d'une société idéale fondée sur le partage, et enfin de **Proudhon** (1809-1864, «La propriété, c'est le vol») font leur chemin. Mais le régime de Juillet musèle étroitement les républicains.

Image 240. *Les idées républicaines et libérales, Ecritures.*

Le mouvement littéraire romantique porte avec lui *« le sentiment d'appartenance nationale* ». Entre autre, « *l'évolution socio-économique porte vers le libéralisme* ». C'est alors que prolifèrent les « sociétés secrètes ». Le lien avec l'Italie est de nouveau effectué : *« En France ce phénomène eut moins de retentissement que dans les pays où les idéaux libéraux se doublaient d'aspirations nationalistes, comme en Italie* ». Ce « phénomène » est donc vécu plus intensément en Italie. On nous confirme par ailleurs que les valeurs exaltées par le mouvement romantique sont « liberté » et « propriété ».

D'un autre côté, les idées « *de Saint-Simon (…) qui proclame l'avènement d'une société industrielle plus juste* » et de Fourier « *qui est sensible aux problèmes de la misère et rêve d'une société fondée sur le partage* » cheminent vers le socialisme.

Dans *Beaubourg* et *Rive Gauche* (p.11)nous retrouvons une petite partie explicative sur « la pensée libérale » :



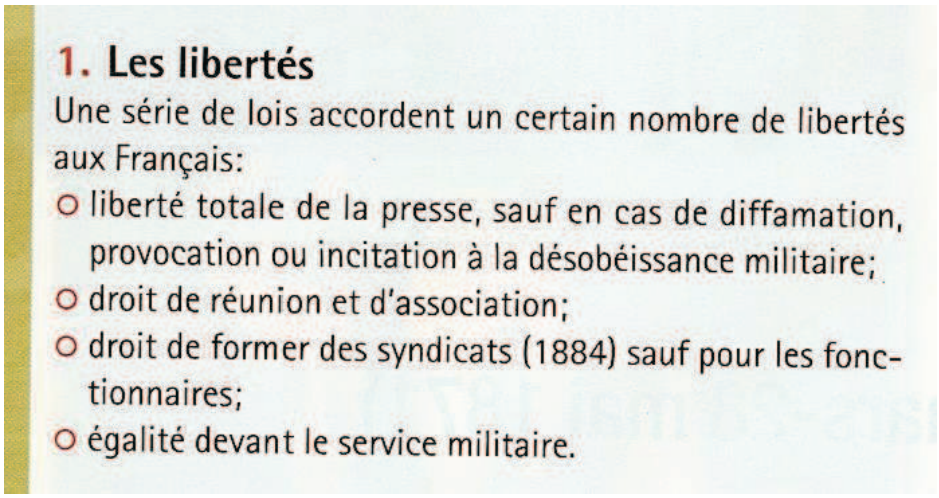
La pensée libérale

À la fin du XVIII[e] siècle, au nom de la liberté, les théoriciens de la pensée libérale française, l'écrivain **Benjamin Constant** (1767-1830) et l'historien **Alexis de Tocqueville** notamment, se considérant à juste titre comme les héritiers du siècle des Lumières, s'inspirent des principes de 1789 et de la déclaration des droits de l'homme. Ils défendent généralement la **monarchie constitutionnelle**, selon le modèle anglais qui prévoit deux chambres et le **suffrage censitaire masculin**, ou bien la **république fédérale** telle qu'elle a récemment été instaurée aux États-Unis. Au-delà du choix d'un régime politique, libéralisme veut dire garantir la **liberté de la presse, d'expression, de la pensée**, au point qu'en 1829 Victor Hugo en fait l'**essence même du mouvement romantique**: «Le Romantisme tant de fois mal défini, n'est, à tout prendre, et c'est là sa définition réelle, que le libéralisme en littérature».

Image 241. *La pensée libérale, Beaubourg et Rive Gauche.*

Dans ce document le sens de libéralisme apparaît clairement, cela « *veut dire garantir la liberté de presse, d'expression, de la pensée* ».

C'est un peu plus loin que *Kaléidoscope* (p. 119) et *Ecritures* (p.128) nous précisent, de la même manière, quelles libertés sont obtenues :



1. Les libertés

Une série de lois accordent un certain nombre de libertés aux Français:

- liberté totale de la presse, sauf en cas de diffamation, provocation ou incitation à la désobéissance militaire;
- droit de réunion et d'association;
- droit de former des syndicats (1884) sauf pour les fonctionnaires;
- égalité devant le service militaire.

Image 242. *Les libertés, Ecritures.*

Nous avons choisi de mettre l'exemple d'*Ecritures* et non celui de *Kaléidoscope* même si le contenu est identique, pour la simple raison que la présentation est plus claire et plus attrayante chez *Ecritures*. Les libertés accordées sont : la « liberté totale de presse », le « droit de réunion et d'association », le « droit de former des syndicats » et l' « égalité devant le service militaire ». Mais aussi, l'établissement de « l'enseignement primaire public, gratuit, obligatoire et laïc ».

Rive Gauche (p.147) et *Beaubourg* nous proposent dans leur rubrique « Un peu d'histoire » un résumé de la Constitution de 1875 qui explique ces libertés :

La Constitution de 1875

1881 Libertés de réunion et de presse
1882 Enseignement primaire gratuit, obligatoire et laïc
1884 Liberté d'association

La victoire de **Thiers** sur la Commune lui vaut le titre officiel de **président de la République**, que lui décerne une Assemblée qui souhaiterait pourtant rétablir la monarchie. Il démissionne en mai 1873 au profit du maréchal royaliste Mac-Mahon. La tentative de restauration échoue pourtant, puisqu'en 1875 l'Assemblée se résigne à établir une Constitution, qui institue en France le **régime parlementaire** de la **troisième République**: le président est le chef de l'État et non du gouvernement, le pouvoir est aux mains des ministres dont l'un est président du Conseil – l'actuel Premier ministre – et le Parlement exerce son contrôle incessant. C'est, **en Europe, la constitution la plus avancée**.

En 1879, la victoire républicaine est définitivement assise: les Chambres reviennent siéger à Paris, les condamnés de la Commune sont amnistiés et le 14 juillet devient fête nationale. Par une série de lois votées pour la plupart entre 1880 et 1884, les Français jouissent désormais de nombreuses libertés publiques: la **presse** devient entièrement **libre** et la censure disparaît; on peut tenir des réunions et se grouper en **associations**; les ouvriers ont le droit de former des **syndicats** (1884), mais le droit de grève est refusé aux fonctionnaires; à partir de 1881, le maire et les adjoints sont élus par le conseil municipal qui est lui-même choisi par les électeurs; et surtout, de 1880 à 1887, une série de **lois scolaires** sont votées sous l'inspiration de **Jules Ferry**, devenu ministre de l'Éducation nationale. Elles établissent un **enseignement primaire public gratuit, obligatoire** jusqu'à treize ans – seize de nos jours – et **laïc**, couronné par un certificat d'études qui a aujourd'hui disparu, autrement dit la base du système scolaire actuel. On construit des écoles dans chaque commune. Le recrutement des instituteurs et institutrices est assuré par la création d'**écoles normales** dans chaque département. L'enseignement secondaire restant réservé à la bourgeoisie puisqu'il n'est pas gratuit, on organise tout de même des **lycées et collèges de jeunes filles** (1882).

Salle de classe dans une école maternelle en France, photographie de 1898.

Image 243. *La constitution de 1875, Rive Gauche et Beaubourg.*

En plus du développement sur le sens de ces libertés acquises, nous y apprenons que le Président de la République de l'époque est Adolphe Thiers. Enfin, « des écoles normales » ont été créés pour le recrutement des « instituteurs et institutrices ». C'est la démocratisation du savoir.

En revanche la fin du XIXe et le début du XXe voient l'arrivée du socialisme. Appuyons nous sur la page d'*Ecritures* (p. 133) qui retrace très brièvement « Les doctrines sociales » :

fréquentes, mortalité infantile très élevée. «Vivre pour eux, c'est ne pas mourir», constate un chargé d'enquête sur cette classe sociale. La misère morale est la conséquence directe de la misère matérielle: alcoolisme, prostitution, abandon d'enfants, endettement sont le lot commun. Hugo, Balzac, Zola, comme d'autres, ont peint ou dénoncé leurs conditions.

Les doctrines sociales

La question sociale devient le problème de fond du XIXe siècle. À côté de certains patrons «paternalistes» qui offrent un traitement meilleur à leurs ouvriers sans remettre en cause cependant le système, ou de l'engagement de certains catholiques libéraux, comme le prêtre Lamennais (1752-1854) qui, par conviction évangélique, opère auprès des pauvres, ce sont les doctrines socialistes qui s'affirment. Plusieurs noms ont marqué l'histoire du socialisme français:

- Charles Henri de Saint Simon (1760-1825) souhaite que le pouvoir appartienne à ceux qui produisent;
- Louis Blanc (1811-1882) propose la création d'ateliers sociaux expérimentés en 1848;
- Charles Fourier (1772-1867) rêve de communautés de base fondées sur un contrat social;
- Pierre Joseph Proudhon (1809-1865) dont la formule «la propriété, c'est le vol» est restée célèbre, propose un principe d'associations.

Karl Marx en fera une synthèse pour élaborer la doctrine la plus achevée du XIXe siècle qui marquera profondément l'histoire du siècle suivant. Progressivement les syndicats, les partis socialistes, l'Internationale ouvrière deviennent des acteurs de la politique en Europe et en France.

Image 244. *Les doctrines sociales, Ecritures*

Sont mentionnés les noms de quelques socialistes importants qui ont marqué le siècle avec leurs idées tels que Blanc, Fourier et Marx. *Ecritures* est le seul manuel qui propose ces quelques lignes sur la naissance de la pensée socialiste.

10.8.2 Le XX° siècle

Au XXe siècle les points de vue économiques et sociaux sont traités ensemble, dans les manuels que nous étudions tout comme par exemple dans ecritures (p.216) :

Du point de vue économique et social, comme pour tous les pays occidentaux, le XXe siècle apporte une amélioration considérable des conditions de vie. On vit mieux, on vit plus longtemps, on possède plus, on consomme plus, on se distrait plus, on va en vacances (c'est en 1936 qu'apparaissent les premiers congés payés). Tout ce qui fait notre vie quotidienne est né progressivement tout au long du siècle passé.

Image 245. *Le XX° Siècle du point de vue économique et social.*

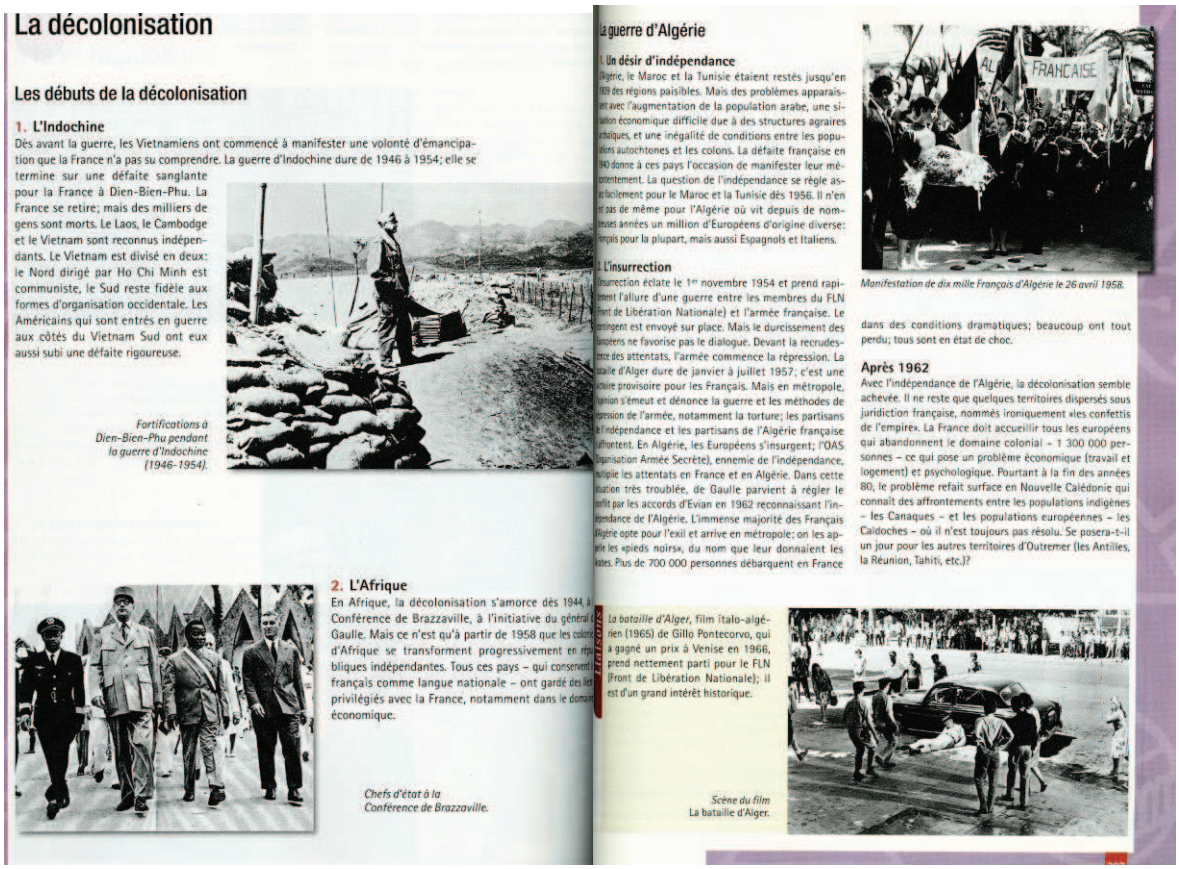
Le XXe est le siècle de l' « amélioration des conditions de vie » puisqu'on « vit mieux, on vit plus longtemps, on possède plus » et « on consomme plus ».

Quatre points sont mis en avant dans la présentation du XXe siècle :

Une société de consommation, la décolonisation et l'Algérie, mai 68 et la condition féminine.

Nous avons choisi de prendre pour illustrer le traitement du thème de la décolonisation et de l'Algérie l'exemple de *Ecritures*. Les mots sont identiques que ceux du manuel

Kaléidoscope, mais les photos et la couleur le modernise et le rendent plus attractif. *Ecritures* propose une double page sur la décolonisation :



La décolonisation

Les débuts de la décolonisation

1. L'Indochine

Dès avant la guerre, les Vietnamiens ont commencé à manifester une volonté d'émancipation que la France n'a pas su comprendre. La guerre d'Indochine dure de 1946 à 1954; elle se termine sur une défaite sanglante pour la France à Dien-Bien-Phu. La France se retire; mais des milliers de gens sont morts. Le Laos, le Cambodge et le Vietnam sont reconnus indépendants. Le Vietnam est divisé en deux: le Nord dirigé par Ho Chi Minh est communiste, le Sud reste fidèle aux formes d'organisation occidentale. Les Américains qui sont entrés en guerre aux côtés du Vietnam Sud ont eux aussi subi une défaite rigoureuse.

Fortifications à Dien-Bien-Phu pendant la guerre d'Indochine (1946-1954).

2. L'Afrique

En Afrique, la décolonisation s'amorce dès 1944, à Conférence de Brazzaville, à l'initiative du général Gaulle. Mais ce n'est qu'à partir de 1958 que les colonie d'Afrique se transforment progressivement en républiques indépendantes. Tous ces pays – qui conservent français comme langue nationale – ont gardé des lie privilégiés avec la France, notamment dans le domain économique.

Chefs d'état à la Conférence de Brazzaville.

La guerre d'Algérie

1. Un désir d'indépendance

L'Algérie, le Maroc et la Tunisie étaient restés jusqu'en 1939 des régions paisibles. Mais des problèmes apparaissent avec l'augmentation de la population arabe, une situation économique difficile due à des structures agraires archaïques, et une inégalité de conditions entre les populations autochtones et les colons. La défaite française en 1940 donne à ces pays l'occasion de manifester leur mécontentement. La question de l'indépendance se règle assez facilement pour le Maroc et la Tunisie dès 1956. Il n'en est pas de même pour l'Algérie où vit depuis de nombreuses années un million d'Européens d'origine diverse: français pour la plupart, mais aussi Espagnols et Italiens.

2. L'insurrection

L'insurrection éclate le 1er novembre 1954 et prend rapidement l'allure d'une guerre entre les membres du FLN (Front de Libération Nationale) et l'armée française. Le contingent est envoyé sur place. Mais le durcissement des Européens ne favorise pas le dialogue. Devant la recrudescence des attentats, l'armée commence la répression. La bataille d'Alger dure de janvier à juillet 1957; c'est une victoire provisoire pour les Français. Mais en métropole, l'opinion s'émeut et dénonce la guerre et les méthodes de répression de l'armée, notamment la torture; les partisans de l'indépendance et les partisans de l'Algérie française s'affrontent. En Algérie, les Européens s'insurgent; l'OAS (Organisation Armée Secrète), ennemie de l'indépendance, multiplie les attentats en France et en Algérie. Dans cette situation très troublée, de Gaulle parvient à régler le conflit par les accords d'Evian en 1962 reconnaissant l'indépendance de l'Algérie. L'immense majorité des Français d'Algérie opte pour l'exil et arrive en métropole; on les appelle les «pieds noirs», du nom que leur donnaient les Arabes. Plus de 700 000 personnes débarquent en France dans des conditions dramatiques; beaucoup ont tout perdu; tous sont en état de choc.

Manifestation de dix mille Français d'Algérie le 26 avril 1958.

Après 1962

Avec l'indépendance de l'Algérie, la décolonisation semble achevée. Il ne reste que quelques territoires dispersés sous juridiction française, nommés ironiquement «les confettis de l'empire». La France doit accueillir tous les européens qui abandonnent le domaine colonial – 1 300 000 personnes – ce qui pose un problème économique (travail et logement) et psychologique. Pourtant à la fin des années 80, le problème refait surface en Nouvelle Calédonie qui connaît des affrontements entre les populations indigènes – les Canaques – et les populations européennes – les Caldoches – où il n'est toujours pas résolu. Se posera-t-il un jour pour les autres territoires d'Outremer (les Antilles, la Réunion, Tahiti, etc.)?

La bataille d'Alger, film italo-algérien (1965) de Gillo Pontecorvo, qui a gagné un prix à Venise en 1966, prend nettement parti pour le FLN (Front de Libération Nationale); il est d'un grand intérêt historique.

Scène du film La bataille d'Alger.

Image 246. *La décolonisation, Ecritures.*

Il est ici question de l'Indochine et de l'Afrique en général, l'accent est cependant mis sur la Guerre d'Algérie. Tout comme chez son grand frère *Kaléidoscope*.

Passons au deuxième moment traité dans le XXe siècle, Mai 68.

Voici comment les évènements de Mai 68 sont traités dans Kaléidoscope :

Les événements Tout commence avec les étudiants. Généreux et «romantiques», beaucoup s'étaient unis pour condamner l'intervention américaine au Vietnam et par extension la société «bourgeoise» égoïste et étouffante. En mars-avril, des manifestations ont lieu entraînant des affrontements avec la police. Début mai, au quartier latin, les manifestations étudiantes se transforment en véritables combats de rue. Les syndicats décident alors d'entrer en scène et décrètent une grève générale de 24 heures qui est très largement suivie. Malgré les promesses du premier ministre, les grèves se multiplient à la base; bientôt tout le pays est bloqué: 9 millions de travailleurs sont en grève. Dans l'ensemble de la France, l'autorité disparaît: les étudiants, gauchistes pour la plupart, lancent des mots d'ordre; les leaders syndicaux deviennent des figures de premier plan. De Paris, l'émeute fait tache d'huile en province. À ce moment-là, le régime semble véritablement compromis. Le 29 mai, le général de Gaulle disparaît (pour rencontrer l'armée? pour méditer sur la tactique à adopter?). Il reparaît le lendemain et adresse un discours à la nation où il joue la fermeté: personne ne démissionnera et il y aura des élections anticipées. Au même moment, une gigantesque manifestation se déroule en sa faveur. L'émeute se calme, on reprend le chemin du travail. Aux élections de juin la droite l'emporte largement.

Au total, rien dans les structures politiques n'aura été modifié; néanmoins, Mai 68 a bouleversé les consciences car beaucoup de choses ont été remises en question: après 1968, ni l'Église, ni la famille, ni l'université ne peuvent continuer comme avant.

Mai 1968, slogans des étudiants

Changez la vie donc transformez son mode d'emploi.

Dans les facultés 6% de fils d'ouvriers. Dans les internats de rééducation 90%.

Pacifistes de tous les pays faites échec à toutes les entreprises guerrières en devenant citoyens du monde.

Soyez réalistes, demandez l'impossible.

Solitaire d'abord solidaire ensuite et enfin.

L'âge d'or était l'âge où l'or ne régnait pas. Le veau d'or est toujours de boue.

Nous voulons les structures au service de l'homme et non pas l'homme au service des structures. Nous voulons avoir le plaisir de vivre et non plus le mal de vivre.

Cours, camarade, le vieux monde est derrière toi.

Est prolétaire celui qui n'a aucun pouvoir sur l'emploi de sa vie et qui le sait.

Seule la vérité est révolutionnaire.

La liberté commence par une interdiction. Celle de nuire à la liberté d'autrui.

Cache-toi, objet.

Êtes-vous des "consommateurs" ou bien des "participants"?

L'imagination prend le pouvoir.

Journal mural mai 68. Quelques-unes des citations recueillies par Julien Besançon Tchou

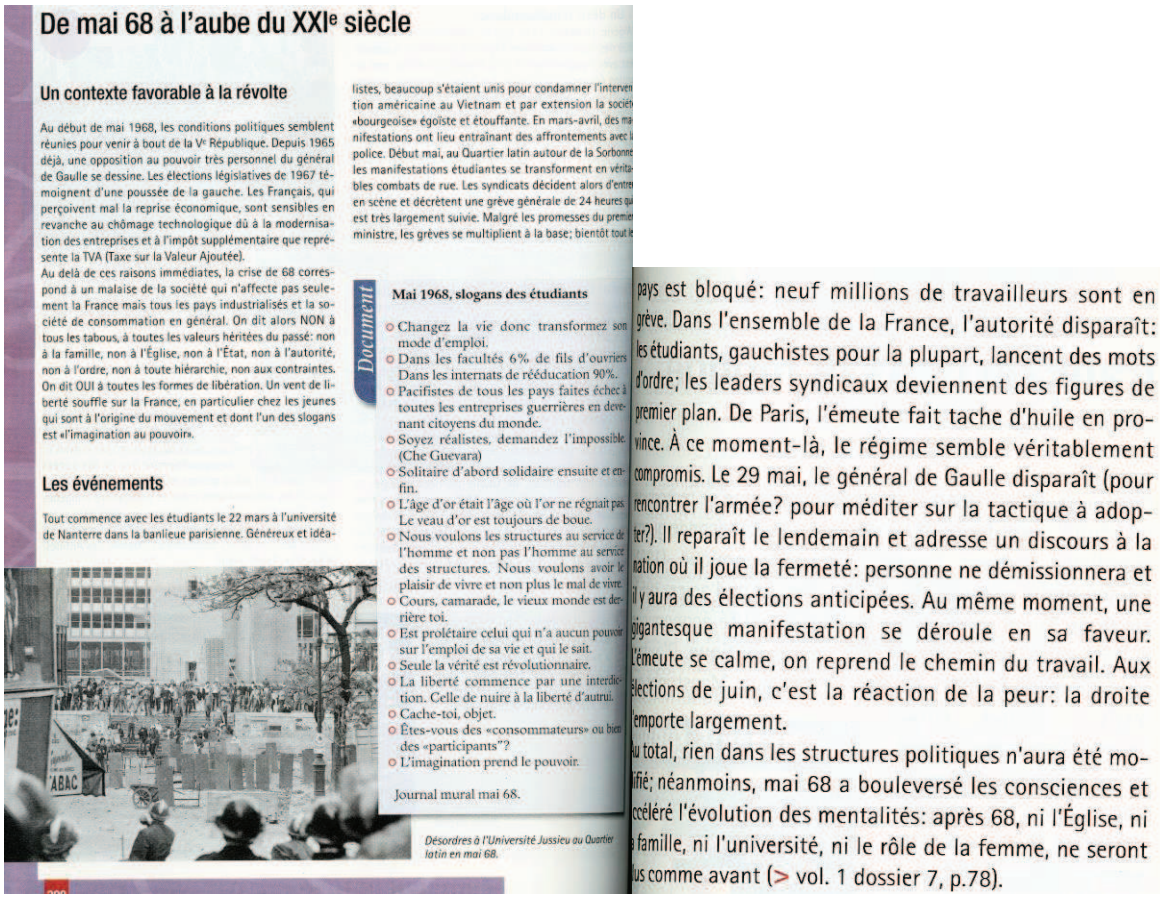
Image 247. *Mai 68, Kaléidoscope.*

Il manque ici un paragraphe intitulé « contexte », nous ne l'avons pas repris car il est identique à celui d'*Ecritures* qui se trouve ci-dessous. Manque aussi, une photo en couleur d'une manifestation sur les Champs Elysées.

Nous avons choisi cette page car elle donne des exemples de slogans scandés lors des grèves de mai de 1968. Des militants et grévistes en écrivaient aussi sur les murs. J.

Besançon Tchou dans *Journal mural de mai 68* a fait une liste de certains d'entre eux que nous retrouvons ici, accompagnés d'une photo d'un mural « Plutôt la vie ».

Mai 68 du côté de chez *Ecritures* :



De mai 68 à l'aube du XXIe siècle

Un contexte favorable à la révolte

Au début de mai 1968, les conditions politiques semblent réunies pour venir à bout de la Ve République. Depuis 1965 déjà, une opposition au pouvoir très personnel du général de Gaulle se dessine. Les élections législatives de 1967 témoignent d'une poussée de la gauche. Les Français, qui perçoivent mal la reprise économique, sont sensibles en revanche au chômage technologique dû à la modernisation des entreprises et à l'impôt supplémentaire que représente la TVA (Taxe sur la Valeur Ajoutée).

Au delà de ces raisons immédiates, la crise de 68 correspond à un malaise de la société qui n'affecte pas seulement la France mais tous les pays industrialisés et la société de consommation en général. On dit alors NON à tous les tabous, à toutes les valeurs héritées du passé: non à la famille, non à l'Église, non à l'État, non à l'autorité, non à l'ordre, non à toute hiérarchie, non aux contraintes. On dit OUI à toutes les formes de libération. Un vent de liberté souffle sur la France, en particulier chez les jeunes qui sont à l'origine du mouvement et dont l'un des slogans est «l'imagination au pouvoir».

Les événements

Tout commence avec les étudiants le 22 mars à l'université de Nanterre dans la banlieue parisienne. Généreux et idéalistes, beaucoup s'étaient unis pour condamner l'intervention américaine au Vietnam et par extension la société «bourgeoise» égoïste et étouffante. En mars-avril, des manifestations ont lieu entraînant des affrontements avec la police. Début mai, au Quartier latin autour de la Sorbonne les manifestations étudiantes se transforment en véritables combats de rue. Les syndicats décident alors d'entrer en scène et décrètent une grève générale de 24 heures qui est très largement suivie. Malgré les promesses du premier ministre, les grèves se multiplient à la base; bientôt tout le pays est bloqué: neuf millions de travailleurs sont en grève. Dans l'ensemble de la France, l'autorité disparaît: les étudiants, gauchistes pour la plupart, lancent des mots d'ordre; les leaders syndicaux deviennent des figures de premier plan. De Paris, l'émeute fait tache d'huile en province. À ce moment-là, le régime semble véritablement compromis. Le 29 mai, le général de Gaulle disparaît (pour rencontrer l'armée? pour méditer sur la tactique à adopter?). Il reparaît le lendemain et adresse un discours à la nation où il joue la fermeté: personne ne démissionnera et il y aura des élections anticipées. Au même moment, une gigantesque manifestation se déroule en sa faveur. L'émeute se calme, on reprend le chemin du travail. Aux élections de juin, c'est la réaction de la peur: la droite remporte largement.

Au total, rien dans les structures politiques n'aura été modifié; néanmoins, mai 68 a bouleversé les consciences et accéléré l'évolution des mentalités: après 68, ni l'Église, ni la famille, ni l'université, ni le rôle de la femme, ne seront plus comme avant (> vol. 1 dossier 7, p.78).

Document

Mai 1968, slogans des étudiants

- Changez la vie donc transformez son mode d'emploi.
- Dans les facultés 6% de fils d'ouvriers Dans les internats de rééducation 90%.
- Pacifistes de tous les pays faites échec à toutes les entreprises guerrières en devenant citoyens du monde.
- Soyez réalistes, demandez l'impossible. (Che Guevara)
- Solitaire d'abord solidaire ensuite et enfin.
- L'âge d'or était l'âge où l'or ne régnait pas. Le veau d'or est toujours de boue.
- Nous voulons les structures au service de l'homme et non pas l'homme au service des structures. Nous voulons avoir le plaisir de vivre et non plus le mal de vivre.
- Cours, camarade, le vieux monde est derrière toi.
- Est prolétaire celui qui n'a aucun pouvoir sur l'emploi de sa vie et qui le sait.
- Seule la vérité est révolutionnaire.
- La liberté commence par une interdiction. Celle de nuire à la liberté d'autrui.
- Cache-toi, objet.
- Êtes-vous des «consommateurs» ou bien des «participants"?
- L'imagination prend le pouvoir.

Journal mural mai 68.

Désordres à l'Université Jussieu au Quartier latin en mai 68.

Image 248.*: De mai 68 à l'aube du XXIe siècle, Ecritures.*

On constate que les arguments sont identiques, les mots sont identiques, les choix d'énoncer les slogans phares, est identique. Seule la mise en page change et le choix de la photo illustrative puisque ici nous avons un « désordre » devant une université et non une manifestation. Les slogans ont été inséré à l'aide de la rubrique « Document ». Le choix de l'extrait du *Journal mural de mai 68* est identique.

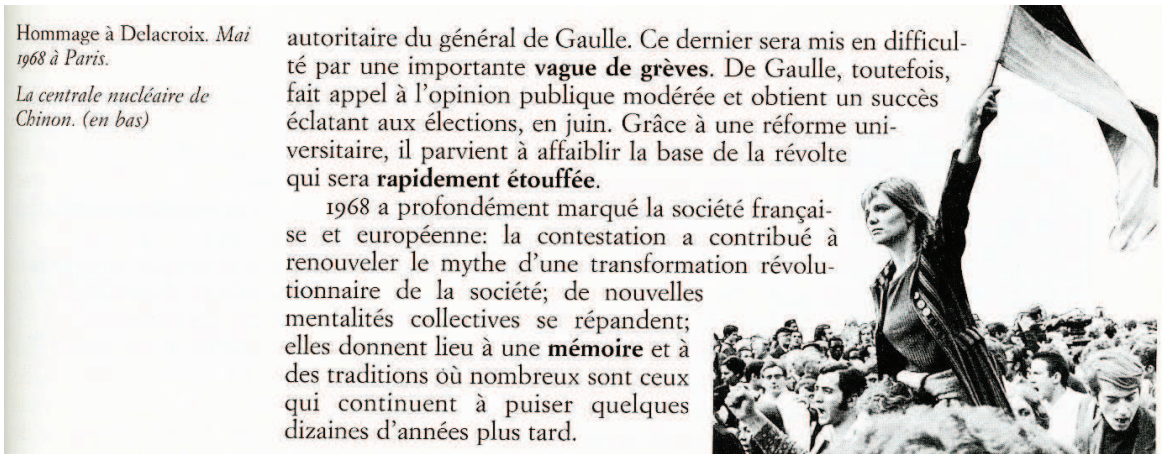
Comment est représenté mai 68 dans *Beaubourg* et dans *Rive Gauche* ?

Tous deux proposent une double page totalement identique :

Une partie traite de la « révolte des étudiants ». Elle ne parle pas de manifestations mais bien de « révolte », les étudiants y sont vus comme des « contestataires ». Pour les auteurs des manuels, « *ce qu'on appelle en France les évènements de mai 1968* » sont en réalité « *les différents mouvements d'extrême gauche* » qui « *se regroupent et cherchent à unir l'engagement révolutionnaire traditionnel à des formes de luttes*

nouvelles ». Il s'agirait donc d'un mouvement politique qui met en avant une nouvelle manière de faire la révolution. Ainsi le quartier Latin de Paris devient *« le théâtre d'une guérilla urbaine entre universitaires et forces de police* ». Les termes de « guérilla urbaine » que les auteurs ont mis en évidence en utilisant les caractères gras, représente selon nous ce que les auteurs pensent à propos de cette période.

Entre autres, les auteurs des manuels expliquent ce qu'ils entendent par : de nouvelles manières de faire la révolution. Ils ajoutent dans l'encadré « Au premier plan » ce que signifie « les mots de mai 68 » selon eux : *« Les manifestations et les grèves révèlent de nouvelles formes de contestation dont témoignent les slogans dans les rues, tous en faveur d'un désir de renouvellement radical.* » Finalement le mot « manifestations » apparait mais il est toujours relié au mot « contestation », car manifester ce n'est rien d'autre que contester selon ces auteurs. En réalité, ces quelques mots apparaissent pour ouvrir la porte à l'explication des « slogans » qui naissent à l'époque. Il s'agit de « *phrases humoristiques et poétiques marquées par la raillerie typique du Dada et des surréalistes* ». Les auteurs mettent l'accent sur l'aspect littéraire des slogans et non sur le sens réel des phrases. Par la suite on nous offre « *quelques-uns des slogans les plus connus* », selon les auteurs du manuel. Notons que ces slogans sont différents de ceux que nous ont proposés *Kaléidoscope* et *Ecritures*.



Hommage à Delacroix. *Mai 1968 à Paris.*

La centrale nucléaire de Chinon. (en bas)

autoritaire du général de Gaulle. Ce dernier sera mis en difficulté par une importante **vague de grèves**. De Gaulle, toutefois, fait appel à l'opinion publique modérée et obtient un succès éclatant aux élections, en juin. Grâce à une réforme universitaire, il parvient à affaiblir la base de la révolte qui sera **rapidement étouffée**.

1968 a profondément marqué la société française et européenne: la contestation a contribué à renouveler le mythe d'une transformation révolutionnaire de la société; de nouvelles mentalités collectives se répandent; elles donnent lieu à une **mémoire** et à des traditions où nombreux sont ceux qui continuent à puiser quelques dizaines d'années plus tard.

Image 249. *Mai 68, Rive Gauche et Beaubourg.*

10.9 La francophonie

Le dernier point sur lequel les différents auteurs des manuels que nous étudions insistent, c'est la littérature en langue française, qui introduit le concept de francophonie. On peut

ressentir une certaine admiration pour cette politique linguistique qui vise à « *promouvoir la langue française tout en respectant la diversité culturelle de chacun* ». Les auteurs mettent en avant une diversité culturelle qui s'exprime « *à travers une même langue en partage* ». La liste des auteurs qui suivent ce thème, est choisie en fonction des aires géographiques.

Ce thème de francophonie est traité différemment en fonction des manuels.

La place de la France et du français dans le monde

Place dans de la France l'Europe et le monde

Le XXe siècle a considérablement réduit l'influence de la France dans le monde. Après la victoire en 1945 des forces atlantiques, la France (qui n'avait pas été invitée à la table de négociation de Yalta qui est à l'origine de l'équilibre mondial post 45, et notamment de la guerre froide) fait néanmoins partie de l'Alliance Atlantique nord, derrière les États-Unis.

Mais son rôle le plus intéressant, la France le joue en Europe pour l'Europe. Dès la fin de la guerre, les liens se resserrent avec l'Allemagne de l'Ouest, l'Italie, la Belgique, le Luxembourg et les Pays Bas, les six premiers pays de la Communauté européenne née pour éviter que se reproduise un conflit aussi dramatique que celui de la seconde guerre mondiale. D'abord, communauté économique (1951: Communauté européenne du charbon et de l'acier; 1957: traité de Rome qui institue la Communauté économique européenne), elle tend vers une unité politique. D'autres pays adhèrent. En 1991 est signé le traité de Maastricht qui institue l'Union européenne, forte actuellement de vingt-sept pays entre lesquels il n'y a plus de frontières et qui ont une monnaie unique, l'euro.

COMMUNAUTÉ EUROPÉENNE du charbon et de l'acier

Document

«Faire l'Europe, c'est faire la paix»

Jean Monnet[1] (1888-1979), chef de la résistance, certain de la défaite des nazis, écrivait déjà le 5 août 1943 que la France étant parmi les Alliés le seul pays européen[2], elle devait jouer un rôle clé dans la reconstruction de l'Europe, car seule une Europe unie permettrait aux peuples de vivre en paix et dans la prospérité. Alors que la guerre n'est pas finie, une telle ouverture d'esprit qui lui fait entrevoir une Europe où les pays ennemis seraient unis, témoigne d'une extraordinaire clairvoyance.

Il n'y aura pas de paix en Europe si les États se reconstituent sur une base de souveraineté nationale avec ce que cela entraîne de politique de prestige et de protection économique. Si les pays d'Europe se protègent à nouveau les uns contres les autres, la constitution de vastes armées sera à nouveau nécessaire. Certains pays, de par le traité de paix futur, le pourront; à d'autres cela sera interdit. Nous avons fait l'expérience de cette méthode en 1919 et nous en connaissons les conséquences. Des alliances intereuropéennes seront conclues; nous en connaissons la valeur. [...]
Les pays d'Europe sont trop étroits pour assurer à leurs peuples la prospérité que les conditions modernes rendent possible et par conséquent nécessaire. Il leur faut des marchés plus larges. [...] Leur prospérité et les développements sociaux indispensables sont impossibles, à moins que les États d'Europe se forment en une Fédération ou une «entité européenne» qui en fasse une unité économique commune.

Note de réflexion, Alger, 5 août 1943

1. Promoteur infassable de l'Union européenne, Jean Monnet publie en 1955, à l'occasion de la création de la Communauté européenne du charbon et de l'acier, premier organisme économique communautaire, un livre au titre provocateur et prophétique: *Les États-Unis d'Europe ont commencé*. Une construction est encore en cours, mais l'intuition de Monnet s'est avérée juste et fondée. - 2. Il considérait en effet que l'Angleterre ne faisait pas partie du continent européen.

Le traité de Maastricht en 1991.

Place du français dans le monde

Le terme de francophonie a deux acceptions:
- Il désigne en général l'extension de la langue française dans le monde;
- Il désigne la communauté de cinquante-cinq États membres sur les cinq continents qui ont en commun l'emploi du français et dont les chefs d'état se réunissent périodiquement (http://www.francophonie.org/).

En effet, on ne parle pas le français seulement en France. Au XVIIIe siècle, le français était la langue des élites cultivées, et la langue de communication entre les Européens. Aujourd'hui, l'anglais a remplacé le français sur la scène internationale; mais il y a encore dans le monde cent dix millions de personnes pour qui le français est la langue maternelle, la langue seconde, la langue officielle ou la langue dans laquelle elles ont été éduquées.

Où parle-t-on français? La diffusion du français, huitième langue parlée dans le monde, est liée à l'histoire de l'expansion française au cours des siècles.

1. En Europe

On parle depuis très longtemps français en Belgique et en Suisse, pays limitrophes de la France. Dans ces deux pays, le français est la langue maternelle d'une minorité de la population et une des langues officielles de l'État pluriingue. En Italie, le français est l'une des deux langues officielles de la région autonome de la Vallée d'Aoste où l'on se trouve en réalité face à une situation de trilinguisme: italien, français, dialecte franco-provençal.

2. En Amérique du Nord

Le français est arrivé avec les immigrants au XVIIe et au XVIIIe siècle. Lorsqu'en 1763, la France vaincue cède à l'Angleterre les terres de la Nouvelle France (une partie du Canada et des États-Unis), un petit groupe de gens refuse l'assimilation anglo-saxonne et met toute son énergie à conserver sa culture et sa langue. Ces gens sont aujourd'hui canadiens français dont la plupart vivent au Québec. En 1977, a été adoptée la *Charte de la Langue française*, plus connue sous le nom de *loi 101*, qui fait du français la seule langue officielle de la province de Québec. (Dans le reste du Canada il y a deux langues officielles, l'anglais et le français.) Les Québécois parlent un français qui, d'une part a maintenu des formes et des structures du français du XVIIIe siècle et d'autre part a subi quelques interférences avec l'anglais, plus une évolution normale dans toute langue naturelle. L'accent québécois est facilement identifiable. Dans certains milieux populaires, le français est tellement transformé qu'il est incompréhensible pour un Français; on a appelé cette variante le «joual» (prononciation du mot «cheval»). En réalité, la plupart des gens parlent une langue intermédiaire entre le joual et le français standard.

3. Aux Antilles, en Guyane, à la Réunion, en Haïti

Le français a été apporté par les colons. Les gens se sont mis à parler une langue nouvelle, le créole, mélange de français, de langues indigènes et africaines, de langues européennes comme l'espagnol, et autres. Le créole est aujourd'hui la langue maternelle de la plupart des autochtones, qui parlent généralement aussi le français, langue officielle de l'administration, de l'école, de l'information, du commerce, sauf en Haïti qui est indépendant.

4. En Afrique, au Maghreb, à Madagascar

Le français a été introduit par la colonisation qui voyait dans son apprentissage la condition d'une assimilation plus facile des populations autochtones. Pendant des années on a dispensé en Afrique un enseignement identique en tout point à celui des petits Français de la métropole (les Africains apprenaient ainsi que leurs ancêtres étaient les Gaulois!). Au moment de la décolonisation de l'Afrique noire, par commodité devant la multiplicité des langues africaines souvent orales, beaucoup de pays ont conservé le français comme langue officielle. Aujourd'hui le français est donc parlé par une petite frange cultivée de la population. Dans les pays du Maghreb, une politique d'arabisation a été menée mais le français reste une langue privilégiée à cause des liens qui unissent encore le Maroc, l'Algérie et la Tunisie à la France.

Cette langue, le français, que tant de locuteurs ont «en partage» a ouvert les portes d'une littérature pluriculturelle mondiale en langue française extrêmement riche (▷ unité 30 p. 412).

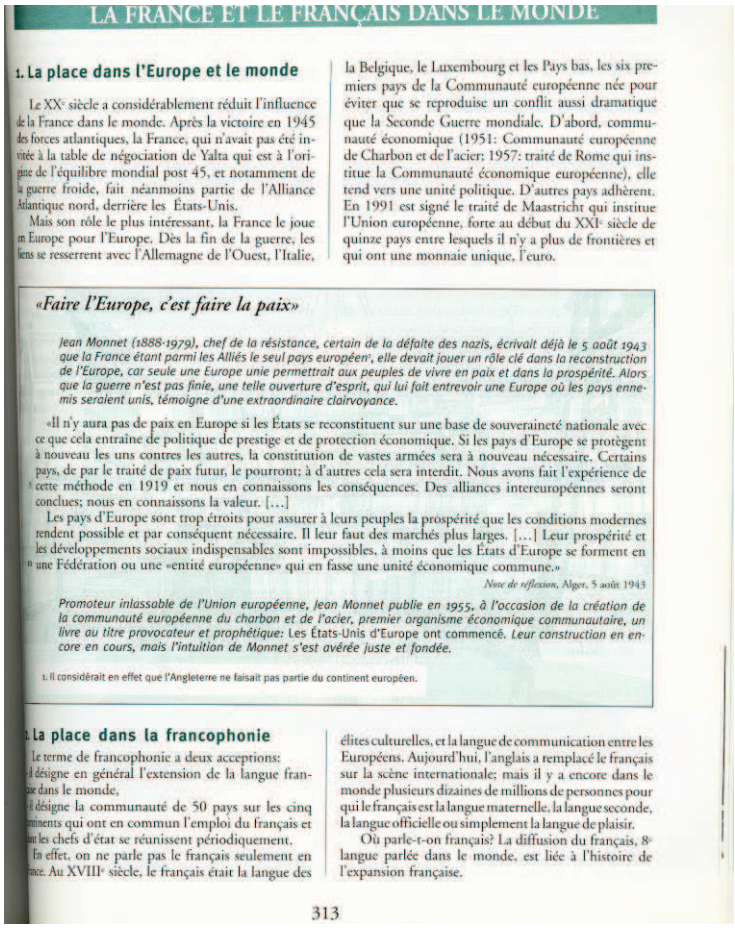
NE TOUCHEZ PAS À LA LOI 101

Slogan couremment affiché quand la Loi 101 était contestée devant les tribunaux ou que des pressions étaient faites pour la modifier.

311

Image 250. *La place de la France et du français dans le monde, Ecriture.*

Dans *Ecritures*, une double page est consacrée à la francophonie : « La place de la France et des français dans le monde ». Cette double page n'est rien d'autre que la reprise de la double page de *Kaléidoscope* avec une touche de modernité, des photos en couleurs, des affiches et des slogans. En effet, voici la version de *Kaléidoscope* :



LA FRANCE ET LE FRANÇAIS DANS LE MONDE

1. La place dans l'Europe et le monde

Le XX[e] siècle a considérablement réduit l'influence de la France dans le monde. Après la victoire en 1945 des forces atlantiques, la France, qui n'avait pas été invitée à la table de négociation de Yalta qui est à l'origine de l'équilibre mondial post 45, et notamment de la guerre froide, fait néanmoins partie de l'Alliance Atlantique nord, derrière les États-Unis.

Mais son rôle le plus intéressant, la France le joue en Europe pour l'Europe. Dès la fin de la guerre, les liens se resserrent avec l'Allemagne de l'Ouest, l'Italie, la Belgique, le Luxembourg et les Pays bas, les six premiers pays de la Communauté européenne née pour éviter que se reproduise un conflit aussi dramatique que la Seconde Guerre mondiale. D'abord, communauté économique (1951: Communauté européenne de Charbon et de l'acier; 1957: traité de Rome qui institue la Communauté économique européenne), elle tend vers une unité politique. D'autres pays adhèrent. En 1991 est signé le traité de Maastricht qui institue l'Union européenne, forte au début du XXI[e] siècle de quinze pays entre lesquels il n'y a plus de frontières et qui ont une monnaie unique, l'euro.

«Faire l'Europe, c'est faire la paix»

Jean Monnet (1888-1979), chef de la résistance, certain de la défaite des nazis, écrivait déjà le 5 août 1943 que la France étant parmi les Alliés le seul pays européen[1], elle devait jouer un rôle clé dans la reconstruction de l'Europe, car seule une Europe unie permettrait aux peuples de vivre en paix et dans la prospérité. Alors que la guerre n'est pas finie, une telle ouverture d'esprit, qui lui fait entrevoir une Europe où les pays ennemis seraient unis, témoigne d'une extraordinaire clairvoyance.

«Il n'y aura pas de paix en Europe si les États se reconstituent sur une base de souveraineté nationale avec ce que cela entraîne de politique de prestige et de protection économique. Si les pays d'Europe se protègent à nouveau les uns contres les autres, la constitution de vastes armées sera à nouveau nécessaire. Certains pays, de par le traité de paix futur, le pourront; à d'autres cela sera interdit. Nous avons fait l'expérience de cette méthode en 1919 et nous en connaissons les conséquences. Des alliances intereuropéennes seront conclues; nous en connaissons la valeur. […]

Les pays d'Europe sont trop étroits pour assurer à leurs peuples la prospérité que les conditions modernes rendent possible et par conséquent nécessaire. Il leur faut des marchés plus larges. […] Leur prospérité et les développements sociaux indispensables sont impossibles, à moins que les États d'Europe se forment en une Fédération ou une «entité européenne» qui en fasse une unité économique commune.»

Note de réflexion, Alger, 5 août 1943

Promoteur inlassable de l'Union européenne, Jean Monnet publie en 1955, à l'occasion de la création de la communauté européenne du charbon et de l'acier, premier organisme économique communautaire, un livre au titre provocateur et prophétique: Les États-Unis d'Europe ont commencé. *Leur construction en encore en cours, mais l'intuition de Monnet s'est avérée juste et fondée.*

1. Il considérait en effet que l'Angleterre ne faisait pas partie du continent européen.

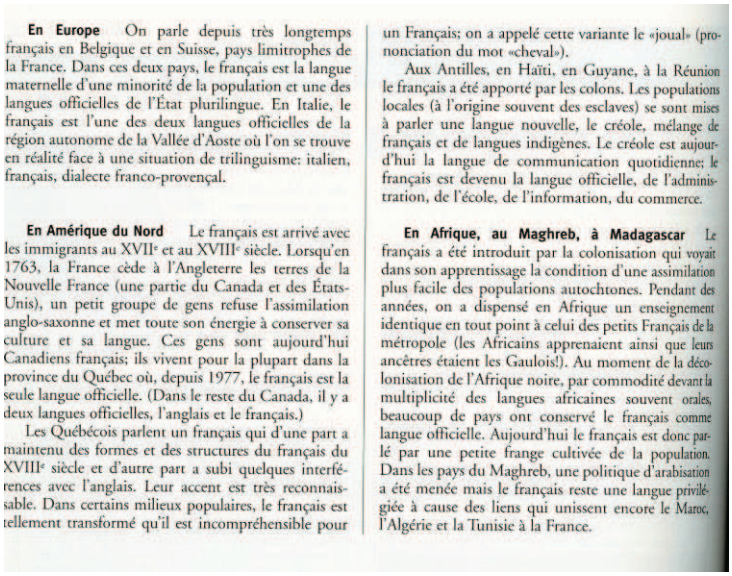
2. La place dans la francophonie

Le terme de francophonie a deux acceptions:
il désigne en général l'extension de la langue française dans le monde,
il désigne la communauté de 50 pays sur les cinq continents qui ont en commun l'emploi du français et dont les chefs d'état se réunissent périodiquement.

En effet, on ne parle pas le français seulement en France. Au XVIII[e] siècle, le français était la langue des élites culturelles, et la langue de communication entre les Européens. Aujourd'hui, l'anglais a remplacé le français sur la scène internationale; mais il y a encore dans le monde plusieurs dizaines de millions de personnes pour qui le français est la langue maternelle, la langue seconde, la langue officielle ou simplement la langue de plaisir.

Où parle-t-on français? La diffusion du français, 8[e] langue parlée dans le monde, est liée à l'histoire de l'expansion française.

313



En Europe On parle depuis très longtemps français en Belgique et en Suisse, pays limitrophes de la France. Dans ces deux pays, le français est la langue maternelle d'une minorité de la population et une des langues officielles de l'État plurilingue. En Italie, le français est l'une des deux langues officielles de la région autonome de la Vallée d'Aoste où l'on se trouve en réalité face à une situation de trilinguisme: italien, français, dialecte franco-provençal.

En Amérique du Nord Le français est arrivé avec les immigrants au XVII[e] et au XVIII[e] siècle. Lorsqu'en 1763, la France cède à l'Angleterre les terres de la Nouvelle France (une partie du Canada et des États-Unis), un petit groupe de gens refuse l'assimilation anglo-saxonne et met toute son énergie à conserver sa culture et sa langue. Ces gens sont aujourd'hui Canadiens français; ils vivent pour la plupart dans la province du Québec où, depuis 1977, le français est la seule langue officielle. (Dans le reste du Canada, il y a deux langues officielles, l'anglais et le français.)

Les Québécois parlent un français qui d'une part a maintenu des formes et des structures du français du XVIII[e] siècle et d'autre part a subi quelques interférences avec l'anglais. Leur accent est très reconnaissable. Dans certains milieux populaires, le français est tellement transformé qu'il est incompréhensible pour un Français; on a appelé cette variante le «joual» (prononciation du mot «cheval»).

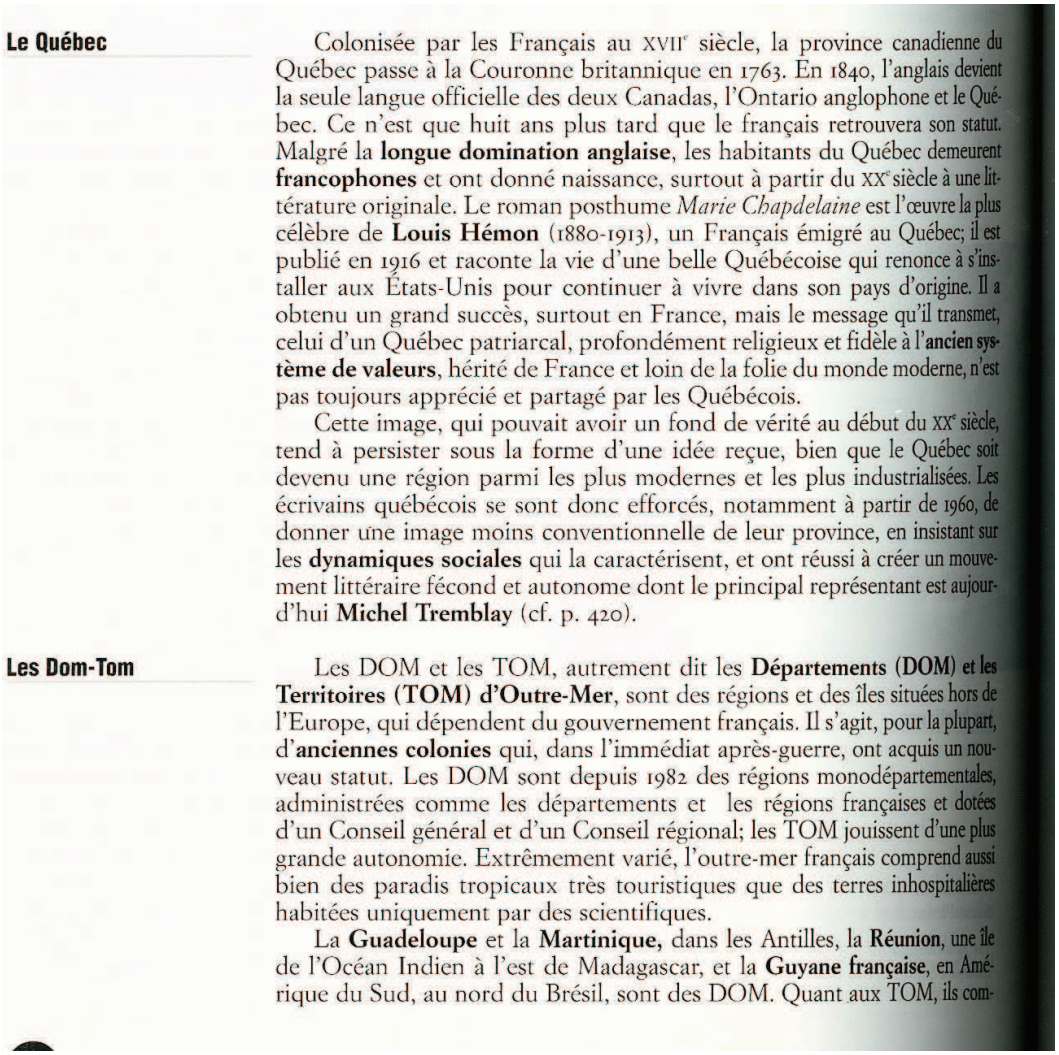
Aux Antilles, en Haïti, en Guyane, à la Réunion le français a été apporté par les colons. Les populations locales (à l'origine souvent des esclaves) se sont mises à parler une langue nouvelle, le créole, mélange de français et de langues indigènes. Le créole est aujourd'hui la langue de communication quotidienne; le français est devenu la langue officielle, de l'administration, de l'école, de l'information, du commerce.

En Afrique, au Maghreb, à Madagascar Le français a été introduit par la colonisation qui voyait dans son apprentissage la condition d'une assimilation plus facile des populations autochtones. Pendant des années, on a dispensé en Afrique un enseignement identique en tout point à celui des petits Français de la métropole (les Africains apprenaient ainsi que leurs ancêtres étaient les Gaulois!). Au moment de la décolonisation de l'Afrique noire, par commodité devant la multiplicité des langues africaines souvent orales, beaucoup de pays ont conservé le français comme langue officielle. Aujourd'hui le français est donc parlé par une petite frange cultivée de la population. Dans les pays du Maghreb, une politique d'arabisation a été menée mais le français reste une langue privilégiée à cause des liens qui unissent encore le Maroc, l'Algérie et la Tunisie à la France.

Image 251. *La France et le français dans le monde.*

Pas d'image, pas de photos, pas de slogans. Cependant la structure des paragraphes est identique, les titres des paragraphes sont identiques et le contenu est exactement le même.

Quand est-on pour *Beaubourg* et pour *Rive gauche* ? Ces derniers ne parlent pas de la francophonie. Cependant, ils nous suggèrent quelques lignes sur le Québec et Les DOM-TOM :



Le Québec

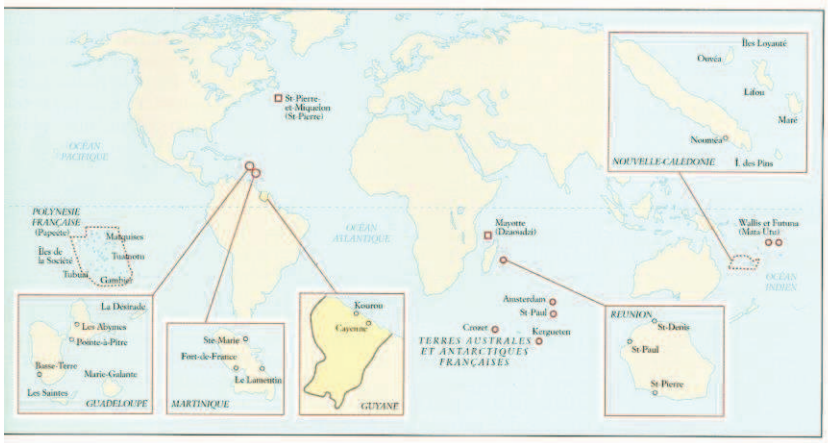
Colonisée par les Français au XVII[e] siècle, la province canadienne du Québec passe à la Couronne britannique en 1763. En 1840, l'anglais devient la seule langue officielle des deux Canadas, l'Ontario anglophone et le Québec. Ce n'est que huit ans plus tard que le français retrouvera son statut. Malgré la **longue domination anglaise**, les habitants du Québec demeurent **francophones** et ont donné naissance, surtout à partir du XX[e] siècle à une littérature originale. Le roman posthume *Marie Chapdelaine* est l'œuvre la plus célèbre de **Louis Hémon** (1880-1913), un Français émigré au Québec; il est publié en 1916 et raconte la vie d'une belle Québécoise qui renonce à s'installer aux États-Unis pour continuer à vivre dans son pays d'origine. Il a obtenu un grand succès, surtout en France, mais le message qu'il transmet, celui d'un Québec patriarcal, profondément religieux et fidèle à l'**ancien système de valeurs**, hérité de France et loin de la folie du monde moderne, n'est pas toujours apprécié et partagé par les Québécois.

Cette image, qui pouvait avoir un fond de vérité au début du XX[e] siècle, tend à persister sous la forme d'une idée reçue, bien que le Québec soit devenu une région parmi les plus modernes et les plus industrialisées. Les écrivains québécois se sont donc efforcés, notamment à partir de 1960, de donner une image moins conventionnelle de leur province, en insistant sur les **dynamiques sociales** qui la caractérisent, et ont réussi à créer un mouvement littéraire fécond et autonome dont le principal représentant est aujourd'hui **Michel Tremblay** (cf. p. 420).

Les Dom-Tom

Les DOM et les TOM, autrement dit les **Départements (DOM) et les Territoires (TOM) d'Outre-Mer**, sont des régions et des îles situées hors de l'Europe, qui dépendent du gouvernement français. Il s'agit, pour la plupart, d'**anciennes colonies** qui, dans l'immédiat après-guerre, ont acquis un nouveau statut. Les DOM sont depuis 1982 des régions monodépartementales, administrées comme les départements et les régions françaises et dotées d'un Conseil général et d'un Conseil régional; les TOM jouissent d'une plus grande autonomie. Extrêmement varié, l'outre-mer français comprend aussi bien des paradis tropicaux très touristiques que des terres inhospitalières habitées uniquement par des scientifiques.

La **Guadeloupe** et la **Martinique,** dans les Antilles, la **Réunion**, une île de l'Océan Indien à l'est de Madagascar, et la **Guyane française**, en Amérique du Sud, au nord du Brésil, sont des DOM. Quant aux TOM, ils com-



La France d'outre-mer.

prennent la **Polynésie française** avec ses 118 îles partagées en cinq archipels: les îles de la Société, les Marquises, les îles Australes, les Tuamotu et les Gambier; **Wallis et Futuna**, un archipel de l'Océanie polynésienne; les **Terres Australes et Antarctiques Françaises** (**TAAF**), autrement dit trois îles et un fragment du continent antarctique, la Terre-Adélie; normalement inhabitées, ces dernières constituent des stations météorologiques et servent de base à des expéditions scientifiques; enfin la **Nouvelle-Calédonie**, au large de l'Australie, revendique fortement son indépendance et pourra bénéficier de l'autodétermination entre 2013 et 2018; elle se distingue déjà depuis 1999 par un statut unique.

Masque tribal de la région Kwakiutl, Colombie britannique. (en bas)

Par ailleurs, les **Collectivités Territoriales** (**CT**) sont assimilées à des départements et comptent **Saint-Pierre-et-Miquelon**, face au Canada, et **Mayotte**, appartenant à l'archipel des Comores.

Image 252. *Le Québec et les DOM-TOM, Rive Gauche et Beaubourg.*

Même si les manuels ont besoin d'être mis à jour puisqu'aujourd'hui on parle de DROM-COM-POM et non plus de DOM-TOM, ces quelques lignes sont très bien faites et expliquent correctement ce que représente chaque catégorie. Le tout est illustré par une carte de la France d'outre-mer.

Par la suite les auteurs *Rive Gauche* et de *Beaubourg* ont choisi de parler de la « négritude » :

La négritude

Le terme «négritude» a été utilisé en littérature pour la première fois en 1939 par le poète martiniquais **Aimé Césaire** (cf. p. 427) qui, à propos de Haïti, l'île des Antilles où au début du XIX[e] siècle a eu lieu la première rébellion victorieuse des Noirs contre les Blancs, a écrit: «Haïti où la négritude se mit debout pour la première fois et dit qu'elle croyait à son humanité» (*Cahier d'un retour au pays natal*, 1939). Ce concept remonte toutefois à quelques années auparavant: il est né des discussions d'un groupe de jeunes intellectuels noirs établis à Paris, comprenant Césaire lui-même et Léopold Sédar Senghor (cf. p. 424). Il s'agissait, face au racisme blanc et à l'infériorisation du Noir qu'il entraînait, de clamer haut et fort la **dignité du Nègre et de** son continent d'origine, **l'Afrique**, de proclamer et de **défendre les valeurs culturelles du monde noir**, et d'encourager les Noirs à rester ou à redevenir eux-mêmes, à conserver ou à reconquérir leurs valeurs. Cette idée a ensuite été développée par Senghor dans *Négritude et humanisme* (1964) et a favorisé la création littéraire, poétique notamment, en Afrique et aux Antilles, libérant ainsi les Noirs des complexes d'infériorité dus à des siècles de racisme et les encourageant à crier leur révolte à l'égard de la civilisation blanche.

anse rituelle à El molo.

Par la suite, cependant, **le concept de négritude a été critiqué par les nouvelles générations** qui en partageaient les valeurs fondamentales mais le jugeaient vague et utopique, dans la mesure où il ne tenait pas compte des différences sociales, politiques et culturelles des nombreuses peuplades africaines ou originaires d'Afrique. Une nouvelle littérature, qui prend son essor à partir des années 60, se concentre ainsi sur des vécus spécifiques – comme l'antillanité ou la **créolité** (cf. p. 428) en Martinique et en Guadeloupe – et n'aspire plus à un unique idéal «racial». Écrivain nigérian de langue anglaise, Wole Soyinka (né en 1934) a synthétisé en une belle image ses critiques de la négritude: «Un tigre ne proclame pas sa tigritude, un tigre saute».

Image 253. *La négritude*

Le document explique de manière succincte l'émergence de ce terme après la seconde Guerre Mondiale, en pleine période de décolonisation africaine. La négritude est un concept, pensé par de jeunes intellectuels noirs, cherchant à clamer la dignité de leur peuple, appelant par la même à la défense des valeurs du monde noir. Par la suite, le terme a été critiqué pour sa connotation trop raciale, il correspondait à une époque où les intellectuels noirs se cherchaient une identité. L'explication est ici très sommaire, Haïti et les Antilles sont à peine mentionnés. .

Rive Gauche et *Beaubourg* ne font cependant ici qu'un résumé de ce que l'on retrouve dans *Ecritures* :

Du côté de l'Afrique et des Caraïbes

La Négritude

L'*Anthologie de la nouvelle poésie nègre et malgache* que publie en 1948 **Léopold Sédar Senghor** constitue la consécration officielle d'une littérature dite de la *négritude*. Ce mot a été créé par le poète antillais **Aimé Césaire** en 1939 qui le connote positivement alors que l'adjectif *nègre* était péjoratif: «La négritude est la simple reconnaissance du fait d'être noir, et l'acceptation de ce fait, de notre destin de noir, de notre histoire et de notre culture» (*Cahier d'un retour au pays natal*). La littérature a été la caisse de résonance de ce nouveau concept, aussi imparfait et généralisant fût-il, gommant la diversité des peuples et des cultures noires de par le monde au profit de l'idée de race.

Haïti

En Haïti cependant, pays indépendant depuis 1804, une littérature francophone existait déjà, créée par et pour la seule élite francophone de l'île et ignorée en France. La prise de conscience d'une richesse culturelle propre issue des classes paysannes et revalorisant les origines africaines commence dès les années 20. Il s'agit de faire comprendre aux élites qu'elles partagent les mêmes racines que le peuple. Ainsi naît le courant indigéniste sous l'impulsion de **Jean Price-Mars**. C'est dans cette veine que s'inscrivent des romans dénonçant la misère des campagnes comme *Gouverneurs de la rosée* de **Jacques Roumain** (1944), dont la grande nouveauté est l'invention d'une variété de français calquant le créole. La dictature de Duvalier à partir de 1957 a provoqué un exil massif des intellectuels, qui font entendre leurs voix de l'étranger: **Jean Stephen Alexis**, **René Depestre**, **Marie Chauvet**, **Anthony Phelps**. Récemment enfin est apparus, dans la veine latino-américaine, des romans regroupés sous le terme de *réalisme merveilleux* comme ceux de **Émile Ollivier** et de **Jean-Claude Fignolé**.

Antilles-Guyane

Aux Antilles et en Guyane, où la culture française est très présente pour des raisons historiques et politiques, la littérature s'est longtemps tournée vers la construction d'un mythe des Antilles paradisiaques. Après 1945, elle entend légitimer la culture créole et revendique une vraie égalité pour les noirs qui constituent les classes populaires pauvres et exploitées. **Joseph Zobel** dans son livre *Rue Cases Nègres* (1950) décrit l'exploitation des noirs dans les champs de canne à sucre (> vol. 1 p. 56). Ces revendications se fondent avec celles de la *négritude* chez le poète **Léon Gontran Damas** et dans les œuvres d'**Aimé Césaire**. Certains auteurs partiront en Afrique, mais ils reviendront sans illusions, ayant mesuré, face aux divergences culturelles, l'impossibilité du mythe des origines. C'est le cas de **Maryse Condé** qui, retraçant dans *Ségou* la gloire de l'empire bambara, souligne avec lucidité les graves problèmes du monde africain. C'est le retour alors vers l'*antillanité* avec entre autres **Édouard Glissant**, **Maryse Condé**, **Simone Schwarz-Bart**; le concept va évoluer dans celui de *créolité*, défini notamment par deux écrivains martiniquais, **Patrick Chamoiseau** (> vol. 1 p. 109) et **Raphaël Confiant**. Leurs œuvres où la langue française se créolise, riche de trouvailles linguistiques, ont eu un grand retentissement en Europe: *Texaco* (1992) de Chamoiseau a reçu le prix Goncourt.

Afrique noire

Les écrivains de la négritude se sont exprimés surtout à travers la poésie lyrique, dont le rythme apparaissait plus proche de la tradition orale africaine comme chez **Senghor**. Une même veine se retrouve chez le Malgache **Jean-Joseph Rabearivelo** (> vol. 1 p. 57). Le Malien **Hampâté Bâ** a surtout utilisé le français pour sauver par l'écriture la tradition orale africaine de l'anéantissement.
Quant au roman, il s'affirme à partir des années 50. Focalisé sur l'anticolonialisme, les aspirations à l'indépendance, la critique de la modernité occidentale, il a su trouver un souffle nouveau avec, entre autres, le Sénégalais **Sembène Ousmane** et l'Ivoirien **Ahmadou Kourouma**: contenus plus proches des réalités et formes narratives innovantes.
Les littératures sub-sahariennes en langue française sont jeunes mais extrêmement vitales. Citons le Sénégalais **Boubacar Boris Diop**, l'un des écrivains majeurs contemporains et, pour la toute dernière génération, le Congolais **Alain Mabanckou**, vainqueur avec *Mémoires de porc-épic* du prix Renaudot 2006.

Image 254. *Du côté de l'Afrique et des Caraïbes*

Les auteurs d'*Ecritures* nous proposent quant à eux, quatre paragraphes. Le premier, porte sur la négritude. Nous y apprenons que l'*Anthologie de la nouvelle poésie nègre et malgache* que publie Léopold Sédar Senghor fait partie officiellement de ce qui a été appelé la littérature « de la *négritude* ». L'initiative de l'emploi de ce concept revient ici aussi à Aimé Césaire. Nous y apprenons de plus que le terme est « connoté positivement » alors que l'adjectif nègre est, initialement, connoté négativement. De plus, les auteurs du manuel nous offrent la définition du concept selon Césaire : « *la négritude est la simple reconnaissance d'être noir, et l'acceptation de ce fait, de notre destin de noir, de notre histoire et notre culture* » ; ainsi les différences entre les peuples s'estompent et la culture est mise en avant. Les trois autres paragraphes portent sur Haïti, les Antilles et l'Afrique. Ils expliquent comment les peuples y ont cherché à mettre en avant leur propre culture, celle de leur pays, de façon remarquable. Comme l'avait précisé les manuels

Beaubourg et *Rive Gauche*, c'est là une manière de « défendre » ses « valeurs culturelles », face à la culture blanche dominante.

Nous tenons à signaler que *Kaléidoscope* n'aborde pas la thématique de la littérature francophone. Observons comment *Ecritures* parle de la francophonie :

Senghor et Césaire, les pères fondateurs

Léopold Sédar Senghor (1906-2001)

Senghor est né à Joal, à quelques kilomètres au sud de Dakar. C'est en 1928, après des études en Afrique, que, bachelier et avec une demi-bourse du gouvernement, il s'embarque pour Paris où il poursuit ses études jusqu'à l'agrégation de grammaire – premier agrégé africain. Il est naturalisé français. C'est alors que naît une amitié très solide avec le poète Aimé Césaire. Tous deux vont désormais défendre le thème de la «négritude» qui met en valeur les caractères historiques, culturels et spirituels de la race noire.

Senghor enseigne dans plusieurs lycées, mais la guerre 39-45 le mobilise et il est fait prisonnier, puis est réformé en 1942 pour maladie. Il se voit confier une chaire à l'école navale de la France d'outre-mer, chargé d'enseigner les civilisations et langues africaines. Son premier recueil de poèmes date de 1945, *Chants d'ombre*. Cette même année il est élu député du Sénégal à l'Assemblée constituante. En 1948, il publie *Hosties noires* qui évoque le martyre des tirailleurs sénégalais pendant la guerre, mais il publie surtout un ouvrage fondamental, préfacé par Jean-Paul Sartre, l'*Anthologie de la nouvelle poésie nègre et malgache de langue française*. En 1956, paraît *Ethiopiques*.

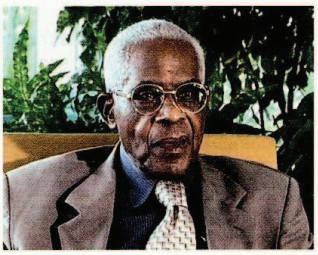
Il mène de front une carrière d'écrivain et d'homme politique jusqu'en août 60, où il est élu à l'unanimité le premier Président de la République du Sénégal indépendant. Il le restera jusqu'en 1980. Comblé d'honneurs, il est nommé Docteur Honoris Causa dans diverses Universités du monde. En 1983, il est élu à l'Académie française. C'est en Normandie, où il s'est retiré, qu'il mourra en décembre 2001.

Ainsi, né au Sénégal mais éduqué par des religieux européens puis au lycée Louis-le-Grand, à Paris, premier professeur agrégé de l'Afrique noire et premier Académicien de couleur, Senghor a été partagé entre l'assimilation culturelle de la France et son appartenance au patrimoine africain.

Léopold Sédar Senghor.

Aimé Césaire (1913-2008)

Aimé Césaire, né en Martinique, a étudié à Paris à l'École Normale Supérieure, où il se lie d'amitié avec Léopold Sédar Senghor. En 1934, il fonde un journal, *L'Étudiant noir*, dans lequel apparaît pour la première fois le mot «négritude», en réaction à l'oppression culturelle du système colonial français et à la dévalorisation de l'Afrique. En 1936 paraît le *Cahier d'un retour au pays natal*. Agrégé de lettres, il enseigne en Martinique où il crée la revue *Tropiques* qui veut rendre aux Martiniquais leur patrimoine culturel. Césaire se rallie au mouvement surréaliste, fait un séjour en Haïti, puis s'engage en politique: il sera maire de Fort-de-France, puis député de la Martinique à l'Assemblée nationale. Il crée le journal *Présence africaine* où il publie le *Discours sur le colonialisme* (1950), où il met en parallèle nazisme et colonialisme. Il milite pour l'autonomie de la Martinique au sein du Parti Progressiste Martiniquais qu'il a créé et participe à de nombreux combats politiques. Son œuvre abondante compte des pièces de théâtre, des poèmes, des essais. Aimé Césaire est décédé le 8 Avril 2008 et a eu des obsèques nationales.



Aimé Césaire.

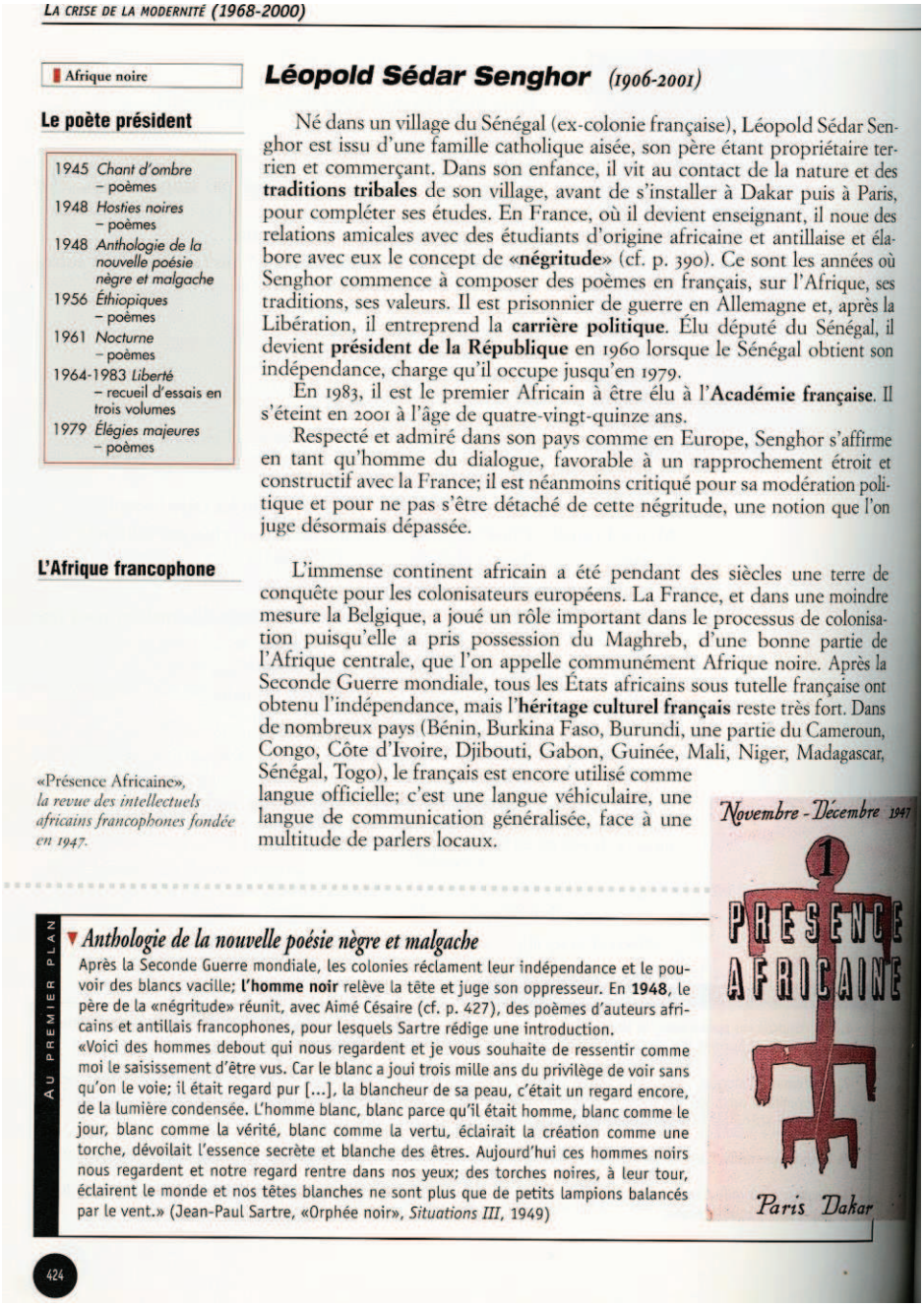
La Tragédie du roi Christophe (1963)

L'histoire

Dans la Tragédie du Roi Christophe, *Césaire met en scène un personnage historique, l'ancien esclave Christophe, autoproclamé roi à la libération d'Haïti. Il s'entoure d'abord d'une cour à l'imitation des cours européennes, mais décide de redonner sa grandeur et sa fierté au peuple haïtien dont le symbole sera une forteresse qu'il ordonne de construire, même s'il doit pour cela se montrer un tyran sanguinaire et forcer au travail tous ses compatriotes. Il symbolise l'homme révolté contre sa condition d'esclave, à la recherche d'une identité, oscillant entre visionnaire et dictateur, comme le seront de nombreux leaders de pays du Tiers-monde.*

Image 255. *Les pères fondateurs, Césaire et Senghor Ecritures*

Comparons aux mots *de Beaubourg et Rive Gauche*



LA CRISE DE LA MODERNITÉ (1968-2000)

Afrique noire

Léopold Sédar Senghor (1906-2001)

Le poète président

1945 *Chant d'ombre* – poèmes
1948 *Hosties noires* – poèmes
1948 *Anthologie de la nouvelle poésie nègre et malgache*
1956 *Éthiopiques* – poèmes
1961 *Nocturne* – poèmes
1964-1983 *Liberté* – recueil d'essais en trois volumes
1979 *Élégies majeures* – poèmes

Né dans un village du Sénégal (ex-colonie française), Léopold Sédar Senghor est issu d'une famille catholique aisée, son père étant propriétaire terrien et commerçant. Dans son enfance, il vit au contact de la nature et des **traditions tribales** de son village, avant de s'installer à Dakar puis à Paris, pour compléter ses études. En France, où il devient enseignant, il noue des relations amicales avec des étudiants d'origine africaine et antillaise et élabore avec eux le concept de **«négritude»** (cf. p. 390). Ce sont les années où Senghor commence à composer des poèmes en français, sur l'Afrique, ses traditions, ses valeurs. Il est prisonnier de guerre en Allemagne et, après la Libération, il entreprend la **carrière politique**. Élu député du Sénégal, il devient **président de la République** en 1960 lorsque le Sénégal obtient son indépendance, charge qu'il occupe jusqu'en 1979.

En 1983, il est le premier Africain à être élu à l'**Académie française**. Il s'éteint en 2001 à l'âge de quatre-vingt-quinze ans.

Respecté et admiré dans son pays comme en Europe, Senghor s'affirme en tant qu'homme du dialogue, favorable à un rapprochement étroit et constructif avec la France; il est néanmoins critiqué pour sa modération politique et pour ne pas s'être détaché de cette négritude, une notion que l'on juge désormais dépassée.

L'Afrique francophone

L'immense continent africain a été pendant des siècles une terre de conquête pour les colonisateurs européens. La France, et dans une moindre mesure la Belgique, a joué un rôle important dans le processus de colonisation puisqu'elle a pris possession du Maghreb, d'une bonne partie de l'Afrique centrale, que l'on appelle communément Afrique noire. Après la Seconde Guerre mondiale, tous les États africains sous tutelle française ont obtenu l'indépendance, mais l'**héritage culturel français** reste très fort. Dans de nombreux pays (Bénin, Burkina Faso, Burundi, une partie du Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Djibouti, Gabon, Guinée, Mali, Niger, Madagascar, Sénégal, Togo), le français est encore utilisé comme langue officielle; c'est une langue véhiculaire, une langue de communication généralisée, face à une multitude de parlers locaux.

«Présence Africaine», *la revue des intellectuels africains francophones fondée en 1947.*

AU PREMIER PLAN

Anthologie de la nouvelle poésie nègre et malgache

Après la Seconde Guerre mondiale, les colonies réclament leur indépendance et le pouvoir des blancs vacille; **l'homme noir** relève la tête et juge son oppresseur. En **1948**, le père de la «négritude» réunit, avec Aimé Césaire (cf. p. 427), des poèmes d'auteurs africains et antillais francophones, pour lesquels Sartre rédige une introduction.

«Voici des hommes debout qui nous regardent et je vous souhaite de ressentir comme moi le saisissement d'être vus. Car le blanc a joui trois mille ans du privilège de voir sans qu'on le voie; il était regard pur [...], la blancheur de sa peau, c'était un regard encore, de la lumière condensée. L'homme blanc, blanc parce qu'il était homme, blanc comme le jour, blanc comme la vérité, blanc comme la vertu, éclairait la création comme une torche, dévoilait l'essence secrète et blanche des êtres. Aujourd'hui ces hommes noirs nous regardent et notre regard rentre dans nos yeux; des torches noires, à leur tour, éclairent le monde et nos têtes blanches ne sont plus que de petits lampions balancés par le vent.» (Jean-Paul Sartre, «Orphée noir», *Situations III*, 1949)

424

Image 256. *Les pères fondateurs, Césaire et Senghor. Rive Gauche et Beaubourg*

La première image est extraite du manuel *Ecritures,* la deuxième de *Beaubourg* et de *Rive Gauche*. La présentation de la page extraite du manuel *Ecritures* nous paraît plus moderne, elle est, de plus, accompagnée de photos des Ecrivains. *Beaubourg* et *Rive Gauche* évoquent à présent la fameuse *Anthologie* de Senghor. Seul *Ecritures* propose une note biographique sur Aimé Césaire. *Rive Gauche* et *Beaubourg* lui dédient un simple encadré intitulé « Personnages », dans lequel ils ne parlent pas réellement de sa vie. Nous avons repérer deux lignes qui évoquent son parcours : « *Avant Chamoiseau, Aimé*

Césaire (Né en 1913) a chanté la Martinique *pour évoquer les souffrances des esclaves noirs dans un long poème intitulé* Cahier d'un retour natal*, publié en 1939 puis intégralement en 1947* ». Elles nous apprennent cependant peu de chose sur la vie du poète engagé. *Ecritures* est sur ce point, plus complet que les autres manuels.

Dans les pages suivantes des manuels de français non maternelle objets de notre étude, nous découvrons une présentation des différentes littératures francophones : la littérature québécoise, la littérature du Maghreb et la littérature des Antilles. Chacune d'elle et illustrée par un auteur de référence.

La partie intitulée « Littérature francophone » dans Beaubourg, reprend les mêmes zones géographiques que nous avions observées plus haut.
Les trois manuels fonctionnent plus ou moins avec le même procédé, ils présentent d'abord la vie de l'auteur référence pour telle « catégorie » francophone puis, ils donnent un extrait littéraire qui illustre cette « littérature » spécifique. Notons par exemple, que *Beaubourg* et *Rive Gauche* proposent Michel Tremblay pour le Québec, et que tous nous présentent Patrick Chamoiseau pour les Antilles et Assia Djebar pour le Maghreb.

Nous avons choisi de donner l'exemple d'*Ecritures* pour la littérature du Maghreb et du Proche Orient (p.432).

L'ÈRE DES DOUTES

PANORAMA LITTÉRAIRE ET CULTUREL

Littérature du Maghreb et du Proche Orient

Écrire en français au Maghreb était avant l'indépendance une façon de faire entendre sa voix et de révéler une culture et une identité non reconnues par le colonisateur. Dans les années 50 apparaît une génération de romanciers algériens, qui choisissent d'évoquer la misère des couches populaires et de présenter les spécificités du monde arabe, comme **Mouloud Feraoun, Mohammed Dib.**

Au Maroc où la présence française était plus discrète qu'en Algérie, une littérature en arabe s'était maintenue. C'est en 1954 seulement que l'on voit la publication de deux romans en langue française: *La Boîte à merveilles* d'**Ahmed Sefrioui** (1952) et *Passé simple* (1954) de **Driss Chraïbi**, livre qui fit scandale car, présentant la révolte d'un fils contre son père tyrannique et son départ pour la France, il à été interpreté comme une incitation au rejet des valeurs arabes au moment précis où l'on s'affranchissait de la tutelle française.

On aurait pu croire qu'avec les indépendances, le français aurait disparu, notamment à cause d'une politique d'arabisation. Toutefois les écrivains maghrébins de langue française existent encore, mettant souvent au cœur de l'écriture le problème de l'identité multiple ou usant le français comme langue qui permet la distanciation par rapport à leur propre culture. Mais la raison peut être différente. Par exemple **Kateb Yacine** disait en 1966, avant de choisir définitivement d'écrire en arabe: «L'usage de la langue française ne signifie pas qu'on soit l'agent d'une puissance étrangère, et j'écris en français pour dire aux Français que je ne suis pas français». C'est dans cette langue qu'il a écrit *Nedjma* (1950) et le *Polygone étoilé* (1966).

- En Algérie, un exemple de recul par rapport à sa culture se trouve chez **Rachid Boudjedra** dont le roman *La Répudiation* (1969) a été censuré parce qu'il dénonçait une pratique commune du monde musulman. Mais cet écrivain choisira aussi d'écrire en arabe pour montrer que cette langue n'est pas réservée à la littérature classique. **Kateb Yacine** assume pleinement son identité arabe dans une œuvre volontairement engagée, essentiellement théâtrale. Si sa pièce l'*Homme aux sandales de caoutchouc* (1970) inspirée de la figure d'Ho Chi Min est écrite en français et traduite en arabe, les pièces suivantes seront écrites en arabe dialectal. Son œuvre est aujourd'hui au programme de la Comédie française (entre autres *Mohammed, prends ta valise*, 1971, *La Voix des femmes*, 1972, *La Guerre de deux mille ans*, 1974). **Assia Djebar** est la première écrivaine francophone d'origine arabe à entrer à l'Académie française. Chez elle aussi la double identité entraînera une réflexion critique sur l'émancipation des femmes, thème qui sera également celui de l'œuvre plus jeune de **Malika Mokkedem.**

Assia Djebar.

- En Tunisie, les œuvres d'**Albert Memmi**, à qui l'on doit une *Anthologie des écrivains maghrébins d'expression française* en 1964 posent le problème spécifique de l'identité. Son premier roman, *La Statue de sel* (1953) fait ressortir l'ambiguïté d'être à la fois juif, maghrébin et français, qui implique fierté et humiliation, révolte et amertume. La littérature tunisienne en langue française, plus discrète, est néanmoins bien présente avec des auteurs comme **Ali Bécheur, Tahar Bekri.**
- Au Maroc, c'est autour de la revue *Souffles* créée en 1966 par **Abdellatif Laâbi** que s'organise un nouveau courant littéraire d'auteurs écrivant en français ou en arabe. Rejetant avec violence toute trace de néo-colonialisme, ils mélangent les genres subvertissant tout ce qui était lié à la culture occidentale. Laâbi est emprisonné huit ans mais il ne cesse pas d'écrire de la poésie. **Driss Chraïbi** poursuit son choix d'écriture en français. Ayant appartenu lui aussi au mouvement, **Tahar Ben Jelloun** est à cet égard le modèle de l'intellectuel maghrébin qui fait le pont entre les deux rives de la Méditerranée. Ses œuvres connaissent un grand succès dans le monde.

432

Image 257. *La littérature du Maghreb et du Proche Orient*

Tout d'abord, notons que *Ecritures* nous explique pourquoi les écrivains arabes et maghrébins ont choisi d'écrire en français plutôt que dans leur langue maternelle : *« pour faire entendre sa voix (…) relevé une culture et une identité non reconnue par le colonisateurs »*. Relevons à nouveau la précision d'*Ecritures* qui différencie clairement la littérature algérienne, de celle tunisienne ou marocaine.

Un seul écrivain francophone d'origine maghrébine est nommé dans *Kaléidoscope* : Tahar Ben Jelloun. Il s'agit d'un marocain ayant immigré en France, à l'âge de 27 ans. Le manuel met plus l'accent sur son immigration que sur sa culture ou son œuvre.

Le thème de la francophonie, permet entre autre d'aborder un peu de culture étrangère, dans les manuels de « *quinta* ». Nous avions déjà eu l'occasion de parler des onglets, « D'un pays à un autre » (*Beaubourg* et *Rive Gauche*), « Liaison » (*Ecritures*) et « Trait d'union » (*Kaléidoscope*), s'ils portent un nom différent, ils servent tous au même but : élaborer un lien entre culture française et culture étrangère.

Parmi les différences culturelles évoquées, nous retrouvons majoritairement celles avec :

- l'Allemagne (modèle des auteurs romantique comme Mme de Staël)
- l'Italie
- l'Angleterre

Au risque de paraitre redondant, soulignons à nouveau, une prédominance de la culture italienne par rapport aux autres pays étrangers.

10.10 La culture artistique

Etant donné que nous avons parlé des mouvements littéraires, il convient à présent de parler d'Art.

Sur le plan artistique, les auteurs des manuels décident de représenter surtout des mouvements qui suivent les mouvements littéraires évoqués. *Ecritures* dédie un onglet spécifique à la question de l'Art intitulé « Histoire des arts ». *Kaléidoscope* renferme un dossier sur les arts du XXe siècle « Paris des arts », ainsi que des étapes sur différents mouvements artistiques dans l'unité 7, par exemple, « Peinture et sculptures réalistes » et « l'impressionnisme ». *Beaubourg* et *Rive Gauche* ont eux aussi un onglet consacré à l'Art : « L'Art du temps ».

Quel sont les mouvements artistiques représentés dans les manuels de « *quinta* » ? Sont-ils identiques d'un manuel à un autre ? Les artistes choisis sont-ils les mêmes ? Les œuvres de ces artistes sont-elles les mêmes ?

Observons tout d'abord les thèmes. Ils sont identiques dans les quatre manuels : l'art romantique, le réalisme et le naturalisme, l'impressionnisme, le symbolisme, le surréalisme et le contemporain. Nous y trouvons aussi l'architecture, le cinéma et la musique.

En analysant ces rubriques, nous avons décidé de nous appuyer uniquement sur quelques-uns de ces mouvements artistiques, qui, nous semble-t-il, sont suffisamment représentatifs de la façon dont les manuels de « *quinta* » traite la question de l'Art. Nous ne pouvons en effet traiter chacun de ces mouvements, faute de temps. De plus l'art n'est pas l'objet central de notre thèse sur les manuels scolaire de français, langue non maternelle, dans les lycées italiens.

Prenons le premier dossier abordant la question de l'Art dans *Ecritures*. Celui-ci se concentre sur la première moitié du XIX° siècle, et s'étend sur quatre pages. La première double page expose quatre peintres : David J-L., Ingres J-D, Delacroix E., et Géricault T. Nous retrouvons cette même double page dans la quatrième étape de l'unité 8 de *Kaléidoscope*. Les peintres cités sont identiques. Leur bibliographie est quasi identique. Soulignons que J-D. Ingres a fait de « *long séjours à Rome* » et que Delacroix fait, selon les auteurs des manuels, « *la synthèse des influence étrangères* » en particulier du « *lyrisme des italiens* ». Le choix des œuvres changent en revanche d'un manuel à un autre, comme pour marquer une distinction entre l'un et l'autre et, souligner l'intérêt de publier un nouveau manuel. Pourtant *Kaléidoscope* propose des pistes d'analyse des œuvres qu'*Ecritures* ne propose plus. *Kaléidoscope* expose le *Sacre de Bonaparte* de David, *Napoléon passant les Alpes* de David et *Ecritures Les Sabines* de David. Pour Delacroix, *Kaléidoscope* appuie le côté italien avec *La barque de Dante* alors qu' *Ecritures* nous laisse sur *La bataille de Tailleburg*. La troisième page d'*Ecritures* parle de sculpture et de musique. La sculpture n'était pas abordée dans *Kaléidoscope*.

Au niveau musical, *Ecritures* amplifie sa bibliographie des artistes. En particulier, celle de l'italien Rossini (et on souligne italien), et celles des deux français Berlioz et Gounod. Si le domaine artistique s'achève là pour *Kaléidoscope*, *Ecritures* ajoute une connexion avec le monde oriental, en mettant notamment l'accent sur la République de Venise, « *la seule à être en relation avec l'empire Ottoman* ». Plus loin, les auteurs du manuel en question déclarent que les artistes romantiques qui voyagent vers l'orient, sont fascinés par les mystères du monde oriental.

Etudions un autre dossier afin de vérifier si nos sentiments sont corrects. Le prochain dossier de taille dans le manuel *Ecritures* est intitulé « Entre réalisme et symbolisme ». Dix pages développent ce sujet. Les deux premières pages parlent du symbolisme dans les arts visuels. D'un côté la peinture (p.204) et de l'autre la sculpture (p.205). Deux peintres sont mentionnés, Puvis Chavannes et Gustave Moreau, ainsi que deux sculpteurs Rodin

et Claudel, tous sont de forte influence symboliste. Rodin nous dit-on, « *réalise son rêve d'un voyage en Italie où il s'imprègne de l'art de la Renaissance* ». Quant à C. Claudel, restée longtemps dans l'ombre de son maître Rodin qui devient très vite son amant, elle cherche à se démarquer sans parvenir à se faire connaitre de son vivant. Deux statues de Rodin illustre son œuvre : *La main de Dieu* et *l'Age d'airain*, contre une pour Claudel : *La Valse*. *Ecritures* fait un lien avec le cinéma grâce à une photo de tournage qui représente Depardieu, interprétant Rodin, dans le film français *Camille Claudel* de Bruno Nuytten (1988).

Les deux pages suivantes traitent de l'école de Barbizon qui voit naitre les précurseurs de l'impressionnisme. Trois artistes font référence : Corot, Millet et Boudin. *« C'est lors d'un voyage en Italie du nord* » que Camille Corot « *prend goût aux paysages brumeux qui ferons sa fortunes* ». En quelques mots, les auteurs du manuel semblent dire que si l'auteur n'était pas venu en Italie, il ne serait pas devenu aussi célèbre. De Boudin on nous apprend qu'il « *a été le premier formateur de Monnet* ». Deux peintures de Corot illustre son œuvre : *Vue de Soissons* et *Italienne assise jouant de la mandoline*. Un tableau illustre celle de Millet, *La naissance du Veau* et deux celle de Boudin *: Lavandières sur la rive de la Touques* et *Sur la plage de Trouville*.

Les deux pages suivantes sont centrées sur l'Impressionnisme. Les auteurs nous donnent une explication de la création du « *Salon des Refusés* », en 1863. L'Académie *« limite à trois les œuvres que chaque peintres peut soumettre au jury* ». Par conséquent, « *plus de trois milles toiles sont ainsi refusées* ». Napoléon ouvre, sur le mécontentement des artistes, une exposition parallèle avec les œuvres des refusées, « c'est le Salon des Refusés ». Le premier artiste qui attire l'attention c'est Manet avec le *Déjeuner sur l'herbe*, car le tableau a fait scandale : « *une femme nue au milieu d'hommes habillés, quelle indécence !* » soulignent les auteurs du manuel. Quatre œuvres illustrent le Salon des refusés et les quelques lignes sur Manet : *La station saint Lazare*, *La Dame à l'éventail, Un bar aux Folies-Bergères* et le célèbre *Déjeuner sur l'herbe*. Sur la deuxième page, nous trouvons quelques lignes générales nous apportant des éléments sur l'Impressionnisme puis, sur Monet. « *Habile à saisir la lumière propre à chaque région* », Monet a aussi peint *La belle Venise*. Deux tableaux illustrent le propos : *Boulevard des Capucines* et *Marée à Etretat*.

Suivent encore deux autres pages : « le credo impressionniste ». Vingt-quatre lignes explicatives nous éclairent sur ce courant artistique. « *Les sujets sont ceux de la vie*

quotidienne (…) Comme les naturalistes ». Les auteurs des manuels font ici le lien entre littérature et art. Quatre artistes sont cités : Renoir, Van Gogh, Pissarro et Cézanne. Une seule œuvre illustrative figure par artiste : *Blonde à la Rose* pour Renoir, *Champs de blé au coucher du soleil* pour Van Gogh, *La foire à Dieppe* pour Pissarro et *Vue de la baie de Marseille avec le village de Saint-Henri* de Cézanne. Une chose nous a frappés, jusqu'à présent : lorsque l'artiste a vécu en Italie ou possède un lien avec l'Italie, les données sur sa vie sont plus importantes que pour ceux qui n'ont aucun rapport avec l'Italie. De même, le nombre de tableaux varient en fonction des artistes ayant un lien ou non avec l'Italie.

Une page est dédiée aux postimpressionnistes (p.. 212. *Ecritures*). Même procédés que les deux précédentes, à savoir quatre auteurs sur une moitié de page (Seurat, Signac, Gauguin et Degas) accompagnés, en miniature, d'un tableau présentant leur art : *Etude pour la grande jatte* de Seurat, *Port de la Rochelle* pour Signac, *Conversation* pour Gauguin et *Le viol ou intérieur* pour Degas.

Une « liaison » conclue cette page avec l'Art italien. Voici nous dit-on, l'artiste « *le plus important du groupe pointilliste* » : Giuseppe Pelizza da Volpedo. Entre autre, on nous présente un mouvement artistique italien qui suit le pointillisme : le « macchiaioli » avec Fattori et Signorini. Cependant, « *il est possible de déceler des analogies assez évidentes entre Auguste Rodin et Medardo Rosso* » nous annoncent les auteurs du manuel, sans pour autant prendre la peine de nous expliquer quelles sont ces « analogies assez évidentes ».

Dans sa rubrique « L'art du temps », *Beaubourg* développe la thématique « Du réalisme à l'impressionnisme » sur deux pages uniquement. Une page entière nous explique comment Gustave Courbet s'est retrouvé à exposer dans « une baraque », qu'il appelle « Pavillon du réalisme », en face du « Salon Parisien », de « nombreuses œuvres refusées à l'exposition officielle ». Ici il n'est pas question de « Salon des refusés » comme dans *Ecritures* ou dans *Kaléidoscope*. Nous apprenons cependant une chose qui va à l'encontre des deux autres manuels, à savoir que c'est l'artiste Courbet qui organise cette exposition et non Napoléon. A la suite de cette explication, il est question du *Déjeuner sur l'herbe* de Manet. Une analyse de la toile que les autres manuels ne faisaient pas, nous permet de mieux comprendre pourquoi elle a fait scandale.

Les auteurs de *Rive Gauche* et de *Beaubourg* évoquent le « groupe fondateur » de l'impressionnisme en nommant Monet, Renoir, Sisley et Pissarro, ainsi que ceux qui « s'ajoutent » comme Cézanne, Mary Cassatt et Berthe Morisot. Nous avons

volontairement souligné le nom des artistes qui n'ont pas été mentionnés dans les deux autres manuels. *Beaubourg* et *Rive Gauche* citent uniquement les artistes, sans parler de leur vie ou de leurs œuvres. Quelques lignes décrivent la technique artistique de l'impressionnisme. Mais notons qu'il y a un manque de précision par rapport à ce que nous avons vu dans *Ecritures* et *Kaléidoscope*. Sur une autre page, quatre tableaux servent d'illustrations : *Le Déjeuner sur l'herbe* de Manet, *L'atelier* de Courbet, *Bal du moulin de la galette* de Renoir et *L'absinthe* de Degas. Hormis *Le Déjeuner sur l'herbe* que nous avons retrouvé dans tous les manuels pris comme objet d'étude pour notre thèse, les trois autres œuvres figurent uniquement dans *Beaubourg* et *Rive Gauche.*

Le point positif que nous pouvons signaler est l'encadré « La vie des formes » qui nous explique pourquoi *Soleil Levant* de Monet est devenu un « tableau symbole ». Nous rappelons que *Kaléidoscope* n'analyse pas les œuvres des artistes, mais préfère nous donner des pistes, ce qui fait la différence avec les manuels *Beaubourg* et *Rive Gauche*.

Sur la fin du manuel *Beaubourg* (vol. A) une autre double page est dédiée au postimpressionnisme et au symbolisme. Nous retrouvons le même procédé : un aperçu rapide des différents courants artistiques, une explication sur la technique du pointillisme, fondé par George Seurat. Toutefois *Beaubourg* et *Rive Gauche* nous proposent un paragraphe sur la vie de Gauguin que les deux autres manuels ne faisaient que survoler. Est aussi évoqué Toulouse Lautrec « *sa rapidité nerveuse du dessein* ». Sur une autre page nous rencontrons les œuvres *Apollon* de Moreau, *La Grande Jatte* de Seurat, *Les baigneuses* de Cézanne et *Fatata te miti* de Gauguin. Nous retrouvons ici certaines œuvres que nous avions déjà vues dans *Ecritures*. Cette fois-ci aucune explication d'œuvre n'accompagne les tableaux. Etrangement, nous en apprenons beaucoup plus dans *Ecritures* que dans les autres manuels qui ont un onglet spécial sur l'art.

On ne peut parler de l'art dans les manuels scolaires sans indiquer la présence :

- des tableaux (les portraits des auteurs ou des personnages historiques, les paysages, les personnages de fiction, les mouvements artistiques),
- des sculptures (par exemple A. Rodin, Pensée, 1886 p.198- Kaléidoscope),
- des artistes comme le sculpteur Jean-Baptiste Carpeaux ou le peintre Pablo Picasso.

Soulignons la prédominance des photos en noir et blanc et la présence d'une des premières photos colorées, celle d'une ville française en 1842, dans *Kaléidoscope*.

Ces photos représentent des portraits d'auteurs (Nathalie Sarraute - *Ecritures p.367*), des moments particuliers de la vie des artistes (le mariage d'Yves Montand et Simone Signoret – p. 351 *Kaléidoscope*), des monuments ou constructions importantes (Construction du Grand Palais pour l'exposition universelle de Paris – p.213 Vol. A. *Beaubourg*) ou bien encore un fait social (manifestation du Ier mai 1951 dans la rue de Faubourg-Saint-Antoine à Paris – p.300 *Rive Gauche*).

Elles sont aussi un moyen de parler de photographes célèbres comme R. Doisneau ou G. Botti (Kaléidoscope p.390 et p.344). Une page entière du manuel *Ecritures* est dédiée aux photographes H. C. Bresson, R. Doisneau et G. Freund.

De plus*, Ecritures* consacre une page (p.175) sur la naissance de la photographie au XIXe siècle avec le photographe Jacques Daguerre, et son appareil photographique : le daguerréotype. *« A ses débuts la photographie se consacra au portrait, auquel la bourgeoisie était sensible* ». Le deuxième photographe important, Nadar (Felix Tournachon), crée l'appareil photographique « *l'Express Détective* » et ouvre le monde de la photo à d'autres domaines en réalisant les *« premières photo aérienne en ballon* ». Il se rapproche ainsi de l'art. Cependant, *« il faudra attendre le XXe siècle pour que l'art photographique soit pleinement reconnu et affirme une originalité propre* ».

Nous relevons plusieurs extraits de films, par exemple *Les mineurs en grève dans Germinal* dans *Kaléidoscope (p.163 et 165)*, ainsi que des affiches de films, *Germinal (p160)* ou encore *Le Comte de Monte Christo (p.103)* dans *Ecritures*. Figurent aussi des acteurs tels qu'Isabelle Huppert dans le rôle de Mme Bovary, Kaléidoscope (p.133), et des premiers plans d'acteurs notamment Gérard Depardieu dans le rôle de Maheu, pour le film de *Germinal* (p165) de *Kaléidoscope*. Les films mentionnés sont souvent des adaptations de livres, par exemple *Mme Bovary*, ou *Le Comte de Monte Christo*…. Ou encore ils traitent d'une période historique marquante : la deuxième Guerre Mondiale par exemple avec le mythe de la résistance dans la *Grande Vadrouille* de Gérard Oury (1966) dans *Ecritures (p.227)*.

Entre autre, *Kaléidoscope* dédie une étape au septième Art : Le cinéma.(p.399). Alors que *Ecritures* dans son CD-Rom propose des extraits de films, notamment, *Le Rouge et le Noir* ou encore *Germinal*.

Dans la rubrique « Un certain regard » de *Beaubourg*, c'est le film *Cyrano de Bergerac* de Jean-Paul Rappeneau (1990) qui est mis en avant (p.285. Vol.A.), ainsi que le film de Claude Chabrol (1991) *Madame Bovary (p.187 Vol.A)*.

C'est toujours la même rubrique « Un certain regard » qui apporte des éléments cinématographiques dans le manuel de *Rive Gauche*. Cependant, les exemples de films changent *(pp.356 et 375)* : *Zazie dans le métro*, un film de L. Malle (1960) et *Hiroshima mon amour*, un film de A. Resnais (1959)

10.11 Bilan de la microstructure et de la culture dans les manuels de « *quinta* »

Il est clair qu'à la suite des données que nous venons d'étudier, les différents domaines de la langue cible qui sont majoritairement traités ne sont ni la grammaire-conjugaison, ni le vocabulaire, et ni la phonétique-intonation. Ces points qui étaient fondamentaux dans les manuels de la première année du lycée sont totalement absents des manuels de « quinta ». Cette absence, confirme notre hypothèse, elle renforce le fossé didactique entre les classes de « prima » et les classes de « quinta ». L'aspect culturel en « prima » se limite à une double page à la fin d'un parcours dans Alex et les autres, d'une unité dans A vrai dire, ou après deux ou trois étapes dans Palmarès en Poche. Seul Le nouveau Taxi propose une rubrique « Arrêt sur », qui traite brièvement de la culture et de la civilisation française toutes les quatre pages.

Au niveau des compétences linguistiques, les objectifs des manuels de « quinta » semblent « muets » sur le sujet. Notre analyse nous permet de confirmer la recherche de deux compétences : la compréhension et la production écrite. L'oral est complétement absent.

Les manuels suivent une progression chronologique, qui suit la chronologie historique des mouvements littéraires, philosophiques et culturels.

L'organisation cognitive des savoirs s'effectue selon un catalogue préétabli d'extraits de textes littéraires.

La méthode qui prévaut dans les manuels étudiés, est une méthode traditionnelle, c'est-à-dire l'enseignement d'une langue centré sur l'écrit et l'importance de l'enseignement-apprentissage de la littérature.

Quelle conception de la culture française est apportée par les manuels scolaires aux étudiants italiens ?

Les auteurs ont choisi de faire une comparaison ou un rapprochement régulier entre culture française et culture italienne. Ceci permet aux apprenants de découvrir une nouvelle culture, la culture de la langue cible, le français, mais aussi de mieux connaitre leur propre culture. Les manuels sont-ils des manuels de français ou bien des manuels

d'italien ? Selon nous, ils retracent la culture française pour mieux parler de la culture italienne. Ils insistent sur certains aspects du passé, comme la présence et le rôle de la France dans l'unification de l'Italie, et en minorent d'autres comme la présence et le rôle de l'Italie dans la Deuxième Guerre Mondiale. Ceci, toujours selon nous, dans le but de faire ressortir les éléments positifs de l'histoire, de la littérature et de la culture italienne face à l'histoire, la littérature et la culture française.

Nous avons omis volontairement l'analyse du premier volume de *Rive Gauche*. Seuls ses outils pour lire, analyser et écrire servent réellement en classe de « *quinta* » car la période historique, du Moyen Age au XVIIIe siècle, n'est pas dans le programme didactique des classes de lycée en Italie.

Entre autre, dans les manuels de « *quinta* », la culture est séparée de la linguistique. Seul l'aspect culturel est présent. Il s'agit d'une culture cultivée. Aucun signe de quotidienneté n'apparaît, aucun intérêt proche du commun des adolescents. Tout ce qui est à la base du manuel de *prima* (grammaire, phonétique…) a disparue dans les manuels de *quinta*. Cette analyse confirme donc notre hypothèse de la présence d'un fossé didactique dans les manuels de français non maternel entre la première année et la dernière année du lycée italien.

En réalité, nous avons l'impression de retrouver à travers ces manuels de *« quinta* », l'un des buts que Maurer (2011 : 49) propose dans son premier scénario pour la formation des professeurs. Ce but, est de dirigé autant les apprenants que les enseignants : *« mettre en évidence les différences d'ordre culturels d'un pays à un autre*. » Tout comme Maurer, nous nous demandons l'intérêt formatif d'une telle démarche. En effet, dans notre cas, les auteurs de manuels italiens ne disent pas tout, ils essaient de mettre en relief les aspects positifs de la culture italienne bien souvent au détriment de la culture française. Par exemple, évoquons la manière dont est présentée la naissance du romantisme avec Madame de Staël. Les auteurs semblent prendre plaisir à préciser qu'il ne nait pas exactement en France, mais en Allemagne. Car, à l'époque, Madame de Staël était exilée en Allemagne. *« C'est à une femme que l'on doit le premier essai sur le romantisme en français : Germaine de Staël* » nous dit-on dans *Ecritures*, pour mieux souligner : « *le*

romantisme n'est donc pas né en France (…). Il est d'abord apparu en Allemagne et en Angleterre. » C'est une manière de démentir ceux qui affirment que le romantisme est avant tout français.

Cette analyse culturelle sur les manuels de *« prima* » et les manuels de « *quinta* » a confirmé ce que les programmes scolaires des lycées italiens, vus dans notre première partie (voir grand 1), nous laissaient entendre, c'est-à-dire qu'il existe un fossé didactique, linguistique et culturel entre les deux classes.

Au fond, cette manière d'enseigner est un aperçu de ce que l'Europe attend des pays de sa communauté : une éducation plurilingue qui, précise Maurer (2011 : 93), *« se déploie dans un ensemble de valeurs qui sont respect des différences, tolérance, culture de la paix, démocratie, citoyenneté* ». Un enseignement qui prévoie de donner des bases minimes d'une langue les premières années afin que l'apprenant puisse se débrouiller dans une situation de communication quelconque. Puis un « *cours d'introduction aux grandes œuvres littéraires/philosophiques/de philosophie politique/des sciences sociales … de la production (surtout) européenne, en version originale et en traduction (cycles secondaires)* » (proposé par le guide des curriculums - 2010 : 41) à la fin des années lycées, pour souligner les différences culturelles des pays européens. L'aspect linguistique disparait peu à peu pour laisser place à une « **didactique du plurilinguisme** ».

Est-ce réellement une meilleure didactique ? Si oui, alors pourquoi avons-nous rencontré bon nombre d'élèves qui à la fin des années de lycée ne savent pas écrire une phrase correcte en français ? Et pourquoi les établissements scolaires sont toujours plus nombreux à demander aux apprenants l'achat d'une grammaire si la grammaire ne fait pas partie du programme en classe de « *quinta* » ?

Notre thèse sur les manuels de français dans les établissements scolaires italiens ne peut faire l'impasse sur l'évolution de ces manuels. Quels sont les critères qui nous permettent d'affirmer que les manuels de français non maternel ont évolué ? Et en quoi ont-t-ils évolué ? Où en sommes-nous aujourd'hui ?

11. Onzième Chapitre

Le progrès technologique du livre

11.1. La réforme du livre scolaire

11.2. La réaction des maisons d'édition

11.3. Les ordinateurs

11.4. la « Stampa »

11.5. Le problème culturel

11.6. Les « Vincoli »

11.7. La solution selon les participants du congrès « A Scuola senza libri » ?

Nous entendrons ici par progrès technologique les techniques de l'information et de la communication (TIC).

11.1. La réforme sur le livre scolaire

Les nouvelles technologies (TBI, e-book, Tablet…), le poids excessif des manuels scolaires dans les cartables et les prix trop élevés des manuels sont à la base de la loi 133/2008 et de la circulaire n°16 de février 2009.

Le Ministère de l'Education Italien dit que :

> *« considerando il livello tecnologico delle scuole* [223] *»*
> (Considérant le niveau technologique des écoles).

La réforme du manuel scolaire peut être mise en place dans les établissements scolaires italiens puisque selon le Ministère, ces écoles sont fortement dotées de nouvelles technologies :

> *« consentire di affrontare la questione a lungo irrisolta del peso dei libri di testo*[224] *» .*
> (Consentir d'affronter la question longtemps irrésolue du poids des livres scolaires).

Le Ministère pense ainsi résoudre la question du poids du cartable. Le manuel scolaire qui a toujours été l'unique instrument d'enseignement-apprentissage, le compagnon fidèle des apprenants et le guide précieux des enseignants n'a pas réellement changé de forme au cours des siècles. Son rôle n'a pas vraiment été mis en question jusqu'à présent. Alors en quoi consiste cette réforme sur le manuel scolaire ? En quelques mots, le Ministère prend à nouveau les rênes du traineau en imposant aux maisons d'éditions un nouveau format du manuel scolaire ; il veut substituer en partie ou bien totalement *« il libro di testo, nella versione a stampa, on line e mista* » le livre scolaire,

223 Circulaire du Ministère de l'éducation n°16 du 10 février 2009.
224 Idem.

en version imprimable, on line et mixte »[225] soit plus de livre « cartaceo » en version papier par une un livre électronique disponible sur internet ou sur *e-book* en maintenant des parties en PDF prêtes à être téléchargée puis imprimées.

11.2. La réaction des maisons d'éditions

Le marché éditorial scolaire qui est resté inchangé depuis des décennies est en état de choc. Il s'agit en effet d'une révolution éditoriale qui a effrayé de nombreuses maisons d'éditions scolaires :

> *« Stiamo assistendo alla morte di una delle nostre migliori industrie culturale[226].»*
> (on est en train d'assister à la mort d'une de nos meilleures industries culturelles)

Les éditeurs craignent que cette réforme mène à l'élimination de l'édition scolaire, de plus, ils avouent leur peur :

> *« c'è il rischio che questa rivoluzione, di cui abbiamo paura, porti a una riduzione del contenuto d'autore e a un ampiamento del contenuto scritto da redattori. [227]»*
> (il y a le risque que cette révolution, dont on a peur, mène à une réduction du contenu d'auteur et à un élargissement du contenu écrit par des rédacteurs).

Les éditeurs nous parlent de « Révolution ». Afin de comprendre le cœur de ce problème, nous avons choisi d'analyser les divers arguments présentés au cours du congrès « A scuola senza libri ? » du 8 mai 2009. Les différentes interventions sont reportées dans un livre digital disponible en PDF sur internet. On retrouve donc le manuel

---

225 Art.15 de la Loi 133 d'aout 2008.

226 E.Barbieri, *Introduzione ai lavori dans A scuola senza libri? Emergenza educativa, libri di testo e internet*, Atti del Convegno du 8 mai 2009.

227 M. Spagnolo, *Dibattito in A scuola senza libri? Emergenza educativa, libri di testo e internet*, Atti del Convegno du 8 mai 2009.

habituel accompagné de sa version PDF. Il ne semble pas vraiment que les maisons d'édition aient réellement effectué un changement dans leur contenus. Tout simplement parce que la phrase « il libro di testo, nella versione a stampa, on line e mista » est encore trop vague, elle ne donne aucune indication aux maisons d'éditions scolaires qui se contentent de continuer leur production de manuel en version papier comme cela existait jusqu'à aujourd'hui en y ajoutant simplement cette version PDF et quelques exercices ou support sur Internet ou sur CD-ROM. Les Maisons d'éditions scolaires soulignent ainsi l'importance de la forme papier du manuel. Au final, il s'agit d'une simple opération de marketing à travers de laquelle, on nous propose une version imprimable.

Ce livre intitulé *A scuola senza libri ? Emergenza educativa, libri di testo e internet* ouvre la collection éditoriale «Minima la bibliographica» disponible en version électronique.

11.3. Les ordinateurs et les LIM

Le Ministère vante dans sa circulaire le niveau technologique des écoles. En réalité, l'un des problèmes primordial pour mettre en place cette réforme est l'ordinateur :

> « *Ma chi glielo dà il computer? Glielo daranno gli editori? Noi faremo i libri digitali e come gli guarderanno? Questa è una domanda importante*[228]*» .*
> (Mais qui lui donnera un ordinateur? Que lui donneront les éditeurs? Nous, nous ferons les livres digitales et comment vont-ils les regarder ? C'est une question importante ».

Cet intervenant déclare que les apprenants et les écoles manquent d'ordinateurs. Mais comment est-ce possible? Le Ministère dit que les écoles sont dotés d'ordinateurs…Alors pourquoi poser cette question ?

> *« Quando si dice che c'è un computer ogni 7 studenti in Italia, la mia esperienza, che non è un'esperienza scientifica*

[228] E.Greco, *Intervento dans A scuola senza libri? Emergenza educativa, libri di testo e internet*, Atti del Convegno du 8 mai 2009

con valore sociologico, mi dice che nessuno dei docenti che conosco ha a disposizione dei computer efficienti. Tutti mi hanno detto «Sono dei rottami, non li utilizziamo, perché sono dei rottami[229]*».*

(Lorsque l'on dit qu'il y a un ordinateur pour 7 étudiants en Italie, mon expérience, qui n'est pas une expérience scientifique à valeur sociologique, me dit qu'aucun des enseignants que je connais n'a à sa disposition des ordinateurs efficaces. Tous m'ont dit « Ce sont des débris, nous ne les utilisons pas, parce que ce sont des débris).

Il nous affirme qu'il existe un ordinateur pour sept étudiants.

La motivation de cette problématique est confirmée par les propos de V.Grohovaz :

« il computer è un investimento, come la macchina e il forno a microonde, ma il computer ha una vita molto breve. Le nostre scuole sono state dotate, negli anni, di computer, ma ormai l'età media dei computer che sono presenti nelle nostre scuole qual è? La tecnologia presente nelle nostre scuole ha tenuto il passato con i tempi? Noi ci chiediamo se i testi si sono evoluti, ma riflettiamo anche sullo stato dei nostri computer. Quelli che abbiamo noi sono vecchi, sono usati da tante mani, tante piccole mani di bambini che giustamente usano i computer anche come uno strumento di gioco, e naturalmente le macchine risentono di questa usura. Anche questo è dunque un aspetto che va tenuto presente. Quello del computer è un investimento continuo, costante. E' un investimento che non si può fermare. Il libro, se vogliamo, è stato forse un po' statico negli ultimi anni, magari potrebbe essere migliorato ; ma il computer invecchia molto in fretta :

229 D.Agguà, *Dibattito dans A scuola senza libri? Emergenza educativa, libri di testo e internet*, Atti del Convegno du 8 mai 2009

dopo solo tre anni dall'acquisto, o forse anche meno, è già vecchio[230]*».*

(L'ordinateur est un investissement comme la voiture et le four à micro-ondes, mais l'ordinateur a une très brève vie. Nos écoles ont été dotées, au cours des ans, d'ordinateurs, mais quel est l'âge moyen des ordinateurs qui sont présents dans nos écoles maintenant? Est-ce que la technologie présente dans nos écoles a tenu le passé avec le temps? Nous nous demandons si les textes ont évolué, mais réfléchissons aussi sur l'état de nos ordinateurs. Ceux que nous avons sont vieux, ils sont utilisés par beaucoup de mains, nombreuses petites mains d'enfants qu'ils utilisent aussi, non sans raison les ordinateurs comme un instrument de jeu, et les outils ressentent naturellement de cette usure. Aussi ceci est un aspect dont il faut tenir compte. L'investissement de l'ordinateur est un investissement continu, constant. C'est un investissement qu'on ne peut pas arrêter. Le livre, si nous voulons, il a peut-être été un peu statique ces dernières années, il pourrait peut-être être amélioré; mais l'ordinateur vieillit en hâte: après seulement trois ans après l'acquisition, ou peut-être moins, il est déjà vieux).

Ces ordinateurs sont peu nombreux, vieux et mal entretenus. Il est donc impossible de travailler « *a causa della scarsa dotazione informatica della scuola*»[231] (à cause de la faible dotation informatiques de l'école).

Nous avons choisi de confronter ces données avec les statistiques produites par le Ministère de l'Education italienne. Tous les tableaux qui vont suivre sont pris de *Le dotazioni multimediali per la didattica nelle scuole*. Cette étude retrace les données de l'année scolaire 2013/14. Elle a été effectuée sur demande des décrets n°104/2013 et n°

[230] V.Grohovaz, Dibattito dans A scuola senza libri? Emergenza educativa, libri di testo e internet, Atti del Convegno du 8 mai 2009

[231] S.Polenghi, Dibattito dans A scuola senza libri? Emergenza educativa, libri di testo e internet, Atti del Convegno du 8 mai 2009

781/2013 pour fixer les objectifs, et pour comprendre le montant des fonds pour chaque région dédiés à l'achat des nouvelles technologies. Les auteurs de cette recherche sont Francesco Napoli et Anna Rispoli statisticiens italiens qui travaillent pour le Ministère de l'Education et de la Recherche italienne (MIUR). Ils vont ainsi relevé la « réalité » des dotations multimédias au sein des écoles italiennes. Observons le premier tableau.

Tab. 56 – Laboratoires dans les établissements scolaires – Ecoles Publiques - A.S. 2013/ 2014 (en pourcentage)

	Aucun	< 3	3 – 5	6 -10	> 10	Total
CYCLE 1	1.4	14.7	41.4	30.4	12.1	100.0
CYCLE 2	0.1	4.6	25.3	36.9	33.1	100.0
Total	**1.0**	**11.5**	**36.3**	**32.4**	**18.8**	**100.0**

Sur 100 établissements scolaires 18,8% possèdent plus de dix laboratoires. 36,3% possèdent entre 3 et 5 laboratoires. 1% ne possèdent aucun laboratoire. Et 11,5% possèdent au moins un laboratoire. Donc la moyenne italienne est d'environ 3 à 5 laboratoires. On souligne que certains établissements (1%) ne possèdent pas de laboratoire. Est-ce que tous ces laboratoires fonctionnent ? Cela ne nous est pas précisé. Continuons avec l'observation du deuxième tableau sur la présence des TBI, la connection Internet et les projecteurs interactifs.

Tab. 57 - Laboratoires avec des installations multimédias pour l'enseignement – Ecoles publiques - A.S. 2013/2014 (sur 100 laboratoires)

	Connection Internet	TBI	projecteur interactif
CYCLE 1	72.8	38.9	14.7
CYCLE 2	84.0	3 5.3	23.0
Totale	**77.7**	**37.8**	**18.4**

77,7% de ces laboratoires sont dotés d'une connexion Internet. Ce qui signifie que sur 100 laboratoires encore 22,3 ne possèdent pas de connexion Internet. Seuls 37,8% de ces

laboratoires possèdent un TBI et seuls 18,4% d'entre eux possèdent un projecteur interactif. Ce qui est peu pour la production des manuels en version PDF. Comment effectuer alors une leçon en langue sans ce matériel ? Continuons avec le troisième tableau qui nous donne la situation géographique de ces données.

Tab. 58 – Laboratoires avec des installations multimédias pour l'enseignement – Ecoles Publiques - A.S. 2013/ 2014 (sur 100 laboratoires)

	Connection internet	TBI	projecteur interactif
Piemonte	77.6	32.5	16.0
Lombardie	78.0	30.4	17.0
Venetie	76.7	27.9	21.1
Friuli VG	84.4	25.6	18.9
Liguria	80.4	30.2	13.1
Emilie Romagne	83.7	26.7	17.9
Toscane	76.7	34.2	16.9
Umbria	82.8	32.9	16.5
Marche	83.5	29.8	17.1
Lazium	76.2	43.7	20.7
Abruzzo	81.7	26.2	21.5
Molise	80.9	34.9	23.4
Campagne	72.9	51.6	18.8
Puglia	80.2	53.0	20.1
Basilicata	83.6	43.1	20.7
Calabre	69.7	49.6	20.6
Sicile	76.7	47.2	18.8
Sardeigne	74.5	29.2	16.2
Italie	**77.7**	**37.8**	**18.4**

Pour la région dans laquelle nous avons élaboré notre recherche sur les manuels scolaires de français langue non maternelle, le Latium, on note qu'au niveau de la connexion Internet on est plus ou moins proche de la moyenne nationale (76,2%), et que le Latium dépasse la moyenne nationale pour la présence de TBI (43,7%) et pour la présence de projecteur interactif (20,7%). Ces données semblent être positives, si on ne considère pas que 56,3% des établissements de cette région ne possèdent pas de TBI et que 79,3% ne possèdent pas de projecteur interactif, ce qui fait plus de la moitié. Et qu'encore environ 24% ne possèdent pas de connexion Internet. Le tableau qui va suivre nous spécifie le pourcentage de classes dotées de projecteur multimédia.

Tab. 59 – Classes dotées de multimédia pour la didactique – Ecole Publiques - A.S. 2013/2014.

	Connection Internet	TBI	projecteur multimédia
CYCLE 1	44,3	26,2	5,4
CYCLE 2	60,9	27,3	9,2
Total	**46,5**	**26,3**	**5,9**

46,5% des classes italiennes possèdent une connexion à Internet. Alors que 53,5% n'ont toujours pas de connexion Internet. 73,7% n'ont pas de TBI et si seuls 5,9% ont des projecteurs interactifs, cela signifie qu'au moins 94% des classes n'ont pas de projecteur. Il s'agit là d'une réalité critique de la situation.

Notre lecture de *Le dotazioni multimediali per la didattica nelle scuole* a été effectuée parce, nous avions un intervenant du congrès « A scuola Senza libri » (2009) qui spécifiait que si « on dit qu'il y a un ordinateur pour sept étudiants », son expérience personnelle prouve « qu'aucun des enseignants (…) n'a à disposition des ordinateurs efficaces ».

Observons avant de commenter le tableau qui va suivre.

Tab. 60 – Nombre d'étudiant pour un ordinateur par région – Ecoles Publiques - A.S. 2013/2014.

Region	I cycle	II cycle	Total
Piemonte	10,7	6,2	8,5
Lombardie	10,1	4,1	6,8
Venetie	9,5	5,4	7,5
Friuli VG	9,5	5,2	7,4
Liguria	9,6	5,6	7,6
Emilie Romagne	10,4	5,3	7,7
Toscane	12,0	6,5	9,1
Umbria	10,5	6,3	8,4
Marche	10,5	4,9	7,3
Lazium	**12,5**	**7,6**	**10,2**
Abruzzo	11,8	7,5	9,6
Molise	8,6	6,1	7,2
Campagne	9,0	7,8	8,5
Puglia	8,8	5,2	6,9
Basilicata	12,9	7,0	9,7
Calabre	6,9	5,0	6,0
Sicile	8,8	5,7	7,3
Sardeigne	8,7	6,1	7,3
Italie	**9,8**	**5,7**	**7,8**

*Y compris les appareils mobiles utilisés par les étudiants.

Ce tableau semble affirmer qu'il y a bel et bien un ordinateur pour environ 7 voire 8 étudiants. Cette réalité ne nous semble pas offrir des conditions positives pour la mise en place de la réforme. Entre autres, la région dans laquelle est centrée notre recherche dépasse la moyenne nationale (10,2), ce qui signifie qu'il y a un ordinateur pour dix apprenants. Le gouvernement italien réussira-t-il a mettre en place la réforme du manuel

scolaire ? Cela nous semble difficile. Supposons toutefois que la situation s'améliore et que les écoles italiennes réussissent à utiliser le manuel digital. Que faire alors de papier ? Essayer de donner à présent une réponse à cette question.

11.4. La « Stampa »

Nous avons choisi de garder le mot italien «stampa» désigant les feuilles imprimée. Si on presuppose que :

> *« Per studiare è meglio la carta, per ricercare, ampliare, condividere è meglio il digitale* [232] *»*
> (Pour étudier c'est le papier, qui prime pour rechercher, élargir, c'est mieux les support digitaux)

Tous semblent s'accorder sur le fait que la version papier est plus efficace et plus facile à manipuler que la version digitale.
Alors la question suivante se pose:

> *« lo studente deve stampare a casa o a scuola il libro ?* [233]*»*
> (l'étudient doit imprimer le livre à la maison ou bien à l'école?).

Cette question, qui semble négliger l'existence de la technologie des liseuses qui sont un hybride entre le format papier et numérique, se relie au coût du livre. Car la copie a un prix en noir et blanc, un autre en couleur et qui va payer l'impression ? L'apprenant ou bien l'établissement scolaire ? Cette question est liée aussi au poids du livre car si on imprime un manuel en forma A4, à la fin des comptes le poids n'a pas réellement diminué, bien au contraire, il a augmenté. La solution serait alors de laisser les photocopies à l'école. On a du mal à imaginer le volume de papier à imprimer, et laissé sur les bureaux des apprenants ou des professeurs. Ce sont les questions que se posent les différents intervenants du congrès « A scuola Senza libri » (2009). Personne ne voit les côtés positifs de la situation comme par exemple l'amélioration des cours, des interactions au

[232] V.Grohovaz, Dibattito dans A scuola senza libri? Emergenza educativa, libri di testo e internet, Atti del Convegno du 8 mai 2009
[233] F.Vettori, Intervento dans A scuola senza libri? Emergenza educativa, libri di testo e internet, Atti del Convegno du 8 mai 2009

sein de la classes, la diminution du cout du manuel et du poids du cartable. Voilà ce que nous répondent les intervenants du congrès : il s'agit en réalité d'un problème culturel.

11.5. Le problème culturel

Le problème du coût du livre est en réalité un problème culturel, D.Agguà parle de « povertà culturale »[234] (pauvreté culturelle) car :

> « *Il genitore non investe volentieri nei libri di testo (…) non lo considera un investimento vero*»[235] (les parents n'investissent pas volontiers dans les manuels); en effet, «*è chiaro che molti genitori sono riluttanti a investire sui libri, mentre sono molto più inclinati a spendere soldi in altre cose (televisione satellitare, vestiti firmati ecc.…)*[236] »
> (il est clair que de nombreux parents sont réticents à investir sur les livres, alors qu'ils sont beaucoup plus inclinés à dépenser de l'argent dans d'autres choses (télévision satellitaire, vêtements marqués etc…)) .

Les parents italiens ne semblent pas enthousiastes à l'idée e l'achat de livres ou de manuels scolaires pour leurs enfants. On rappelle que l'Etat ne subventionne pas le manuel des apprenants mais que ce dernier reste à charge des familles. On rappelle aussi que la situation économique italienne n'est pas des meilleures (voir première partie). On comprend ainsi la réticence des famille qui se voient dans l'obligation chaque année d'acheter un manuel pour chaque matière. Cela a un cout qui n'est pas négligeable. Le problème du coût du manuel scolaire n'est pas nouveau, depuis des années, les familles se plaignent de ce dernier et le gouvernements cherche des mesures afin de réduire ces couts. Jusqu'à aujourd'hui pour remédier au prix du livre, les familles avaient recourt : aux photocopies, aux bibliothèques, à l'achat en gros et au marché des livres de deuxième

---

234 D.Agguà, Dibattito dans A scuola senza libri? Emergenza educativa, libri di testo e internet, Atti del Convegno du 8 mai 2009

235 V.Grohovaz, Dibattito dans A scuola senza libri? Emergenza educativa, libri di testo e internet, Atti del Convegno du 8 mai 2009

236 S.Polenghi, Dibattito dans A scuola senza libri? Emergenza educativa, libri di testo e internet, Atti del Convegno du 8 mai 2009

main. L'élément positif de la situation pour les manuels usés est le prix ; on paie le livre presqu'à moitié prix. C'est donc avantageux. Malheureusement on courts le risque de tomber sur un livre abîmé, écrit, gribouillé…

De plus, l'achat d'un livre d'occasion signifie souvent une édition ancienne…lorsqu'il n'y a pas de réforme n'importe laquelle des dernières éditions convient mais s'il y a une réforme cela devient problématique.

L'intervenant Emilio Zanette, de Paravia Bruno Mondadori, pense que:

> *« c'è un problema culturale che è proprio quello di riuscire a operare delle selezioni. (…). Ma, per fare questo, bisogna fare un investimento enorme sugli insegnanti. (…). Si possono obbligare editori a fare il digitale, ma non si possono obbligare gli insegnanti a usare uno strumento di cui, purtroppo, hanno paura, in grande maggioranza. C'è chi parla di shock cognitivo per gli insegnanti che devono introdurre questi strumenti nella loro pratica didattica. Quindi, la questione è un investimento sulla cultura del paese (…).»*

(Il y a un problème culturel qui est celui de réussir à faire des choix. (…).Mais, pour ceci, il faut investir énormément sur les enseignants. (…). On peut obliger les éditeurs à faire du digital, mais on ne peut pas obliger les enseignants à user un instrument dont, malheureusement, ils ont peur, en grande partie. Il y a qui parle de choc cognitif pour les enseignants qui doivent introduire ces instruments dans leurs pratiques didactiques. Donc, la question est un investissement pour la culture du pays (…).Cet intervenant souligne la peur et le manque de formation des enseignants de ces nouvelles technologies.

Etant donné que :

«E' un contesto culturale in cui della scuola e dei libri di testo si parla in modo regressivo. (…) Dobbiamo fare un lavoro di riaffermazione del valore del libro di testo (…)[237]*»*.(il s'agit d'un contexte culturel dans lequel on parle de manière régressive de l'école et des livres. (…) On doit faire un travail de réaffirmation de la valeur du manuel scolaire (…).L'intervenant Zanette E. conclue en affirmant que le travail de fond reste la valorisation du manuel scolaire.

---

[237] E.Zanette, *Comunicazione dans A scuola senza libri? Emergenza educativa, libri di testo e internet,* Atti del Convegno du 8 mai 2009

11.6. Les « vincoli »

Nous avons choisi d'intitulé cette sous partie « *vincoli »* et non obligations pour reprendre le point 6 de notre deuxième chapitre de cette troisième partie intitulée *i vincoli* de la circulaire 16/2009 :

> *« le procedure sopra indicate devono rispettare i seguenti vincoli (…) :*
> *a) la cadenza pluriennale (ogni cinque anni per la scuola primaria e ogni sei per la scuola secondaria) per l'adozione dei libri di testo;*
> *b) la non modifica delle scelte da parte degli insegnanti e della scuola nell'arco dei due periodi previsti;*
> *c) la restrizione della scelta ai libri di testo a stampa per i quali l'editore si sia impegnato a mantenere invariato il contenuto per un quinquennio (…)*[238]*».*
> (Les procédures indiquées au-dessus doivent respectées les obligations suivantes : a) la cadence pluriannuelle (tous les cinq ans pour l'école primaire et tous les six ans pour les collèges et lycées) pour l'adoption des manuels scolaires ;
> b) la non modification des choix de la part des enseignants et de l'école sur l'arc des deux périodes prévues ;
> c) la restriction du choix des manuels à imprimer pour lesquels l'éditeur s'est engagé à maintenir le contenu inchangé pendant cinq ans (…).)

Les révisions régulières des manuels, la possibilité pour les enseignants de changer de manuel, la restriction du manuel papier et le maintien du contenu du manuel sur un période de 5 ans obligent les éditeurs à créer des manuels électroniques ou mixtes, à ne pas renouveler ces manuels sur une période de cinq années et éliminent la pluralité des voix *:*

[238] E.Zanette, *Comunicazione dans A scuola senza libri? Emergenza educativa, libri di testo e internet,* Atti del Convegno du 8 mai 2009

« *Le recenti disposizioni mettono ancor più a rischio il futuro dell'editoria scolastica perché, introducendo l'obbligo della conferma delle adozioni per sei anni, e poi prevedendo la scaricabilità da Internet della forma digitale del libro di testo, non possono far altro che penalizzare l'editoria e direi la pluralità di voci dell'editoria : perché, che poi gli editori possano da un centinaio, (…), diventare due o tre non mi sembra un fatto oggettivamente positivo*[239]».

(Les récentes dispositions mettent encore plus en péril le futur de l'édition scolaire et je dirais la pluralité des voix de l'édition : parce que, que par la suite les éditions puissent d'une centaine, (…), devenir deux ou trois ne me semble pas un fait objectivement positif).

La peur de ces éditeurs concernant le futur et les incertitudes qui les attend et pour ainsi dire la fermeture de certaines maisons d'édition scolaire. Quelle est alors la solution selon eux ?

11.7. La solution selon les participants du congrès « A Scuola senza libri » ?

Les participants au congrès admettent que :

« *Non siamo ancora pronti»*[240]*.* (Nous ne sommes pas prêts).

Les italiens (éditeurs, école, famille,...) ne seraient, selon eux, pas prêts à une réforme culturelle de ce type.

La solution serait une loi qui permette d'intégrer au manuel une version digitale :

« *una disposizione legislativa più adeguata avrebbe dovuto indirizzare solo verso una soluzione integrata, non spingere*

[239] E.Zanette, *Comunicazione dans A scuola senza libri? Emergenza educativa, libri di testo e internet,* Atti del Convegno du 8 mai 2009

[240] G. Quadri, *Comunicazione in A scuola senza libri? Emergenze educativa, libri di testo e Internet*, Atto del convegno du 8 mai 2009.

prioritariamente per un'alternativa al manuale cartaceo tradizionale.»[241]

(Une disposition législative plus adéquate devrait mener seulement vers une solution intégrée, et non pousser prioritairement à une alternative au manuel en papier traditionnel).

Donc le problème n'est pas vraiment la substitution du manuel par l'électronique mais au contraire de comprendre comment créer une interaction entre le manuel et le numérique.

Quel est alors le rôle de l'éditeur *?*

« *Secondo me dovremmo cercare di guardare un po' avanti : guardando avanti riscontriamo un problema, come editori scolastici e in genere come produttori di cultura. Credo che il libro di testo abbia sempre svolto e svolga, tra le sue funzioni essenziali, quella di essere un terreno di unificazione linguistica, una volta tra dialettofoni e parlanti nazionali, adesso tra i parlanti diversi, a volte anche tecnologicamente diversi. Però il libro dentro la classe costituisce un terreno linguistico comune. Linguistico però non vuol dire che è relativo solo al repertorio lessicale, ma anche agli stili di pensiero e alle modalità di apprendimento. (…)».*[242]

(Selon moi, nous devrions chercher à regarder un peu en avant : en regardant en avant nous nous confrontons à un problème, en tant qu'éditeur scolaire et en général en tant que producteur de culture. Je crois que le manuel a toujours développé et développe toujours, parmi ses fonctions essentielles, la perspective d'être un terrain d'unification linguistique, autrefois entre dialectophone et parlants nationaux, à présent entre divers locateurs, des fois aussi technologiquement différents. Mais le livre dans la classe

241 Idem.

242 E. Zanette, *Dibattito in A scuola senza libri*. Emergenza educativa, libri di testo e Internet, congrès du 8 mai 2009.

> constitue un terrain linguistique commun. Cependant, linguistique ne signifie pas seulement relatif au répertoire lexical, mais aussi aux styles de pensées et aux modalités d'apprentissage. (…)).

L'éditeur devra donc se remettre en question et proposer de nouvelles formes de manuels, mais surtout de nouvelles «modalités» d'enseignement-apprentissage. Soit :

> *«cercare di utilizzare questi strumenti come strumenti di riconnessione linguistica, o di messa in comunicazione dei codici, di generazioni diverse., che per effetto di fenomeni di comunicazione sociale molto forti si stanno un po' allontanando»*[243].

(Chercher d'utiliser ces instruments comme instruments de reconnexion linguistique, ou de mise en communication des codes, des générations diverses, qui par effet de phénomène de communication sociale très forts sont en train de s'éloigner).

L'intervenant nous donne l'exemple de son adolescence, de son rapport avec l'enseignant lorsqu'il était au lycée :

> *«Perché è chiaro che il mondo mentale del mio professore di liceo e il mio erano uguali; i nostri linguaggi erano uguali. Il modo di concepire la cultura, lo stesso mondo interno in qualche misura era uguale. Quando si pone il problema della vera o presunta competenza dei ragazzi dal punto di vista digitale, secondo me, bisogna ragionare in questo modo. Dal punto di vista tecnico non ci sono dubbi, ma il problema non è tecnico, bensì di ordine concettuale, in particolare di ordine linguistico. Se io fosse un giovane insegnante oggi mi porrei il problema di come riuscire a entrare in comunicazione con ragazzi, il cui universo simbolico, dal punto di vista dell'apprendimento, è diverso dal mio. Allora dovrei fare un movimento in quella direzione, che non consisterebbe*

243 Idem

semplicemente nel saper schiacciare il tasto, perché loro lo schiacceranno sempre meglio di me; ma consisterebbe nell'aiutarli a organizzare un contenuto[244]*».*

(Parce qu'il est clair que l'univers mental de mon professeur du lycée et le mien étaient les mêmes ; que nos langages étaient les mêmes. La manière de concevoir la culture, le même monde interne en quelque façon était identique. Quand se pose le problème de la vraie ou présumée compétence de la jeunesse du point de vue numérique, selon moi, il faut raisonner de cette manière. Du point de vue technique il n'y a aucun doute, mais le problème n'est pas technique, mais bien d'ordre conceptuel, en particulier d'ordre linguistique. Si j'étais un jeune enseignant aujourd'hui je me poserai le question de savoir de comment réussir à entrer en communication avec des jeunes, dont l'univers symbolique, du point de vue de l'apprentissage est différent du mien. Alors je devrais faire un mouvement dans cette direction, qui ne consisterait pas simplement dans le savoir consistant à appuyer sur des touches, parce qu'ils le feront mieux que moi ; mais qui consisterait à les aider à organiser un contenu).

Cet exemple permet de comprendre le nouveau rôle de l'éditeur, soit aider à organiser un contenu. Ceci afin que cette « option numérique » ne soit pas un « ajout inutile ».

Après avoir vu le rôle de l'éditeur, reste un autre point à traiter, à savoir quel est le rôle de l'auteur :

«Un altro punto : la questione dell'autore. Il pericolo grandissimo che vedo in quello che sta succedendo è l'idea del libro di testo come puro contenitore. Ma un libro

244 Idem

scolastico è molto di più di un contenitore, come ben sanno coloro che quel libro lo fanno. Qualsiasi libro, ma in particolare un libro scolastico, è un qualcosa che è destinato a entrare in una relazione, non è un libro destinato ad essere usato in poltrona da soli. E' un libro di relazione perché destinato a entrare in un contesto di una classe. Un libro scolastico è un progetto culturale , magari buono, magari scadente, ma pur sempre un progetto culturale. In qualche caso un libro scolastico ha dietro un'idea del mondo. Ci sono e ci sono stati libri scolastici che hanno dietro un'idea del mondo e non semplicemente solo un'idea di come offrire una determinata disciplina.

Quindi il problema dell'autore, che secondo me è un problema molto serio, su cui Quadri ha espresso delle osservazioni giuste, va concepito così : quand'anche si modificasse la forma cartacea e si creasse una maggior pluralità di strumenti, il problema del progetto culturale, dell'idea di cultura, dell'idea di realtà , che sta dietro un testo scolastico, non cambia. Quindi di per sé, la pura accessibilità, il problema del «se cartaceo o on line» non vuol dire molto. Il problema resta che cosa dice quel libro, come lo dice e perché lo dice. Quindi la battaglia culturale che farei è su questo punto. Un testo scolastico ha un'anima. Se non c'è l'ha, non riuscirà mai a entrare in una relazione dialogica come quella che è in una classe».

(Un autre point : la question de l'auteur. Le grand danger que je vois est celui qui en train de se produire est l'idée du manuel comme pure conteneur. Mais un livre scolaire est beaucoup plus qu'un conteneur, comme le savent bien ceux qui font ce livre. N'importe quel livre, mais en particulier le livre scolaire, est un quelque chose qui est destiné à entrer dans une relation, ce n'est pas un livre destiné à être usé tout seul sur un fauteuil. C'est un livre de relations parce qu'il

> est destiné à entrer dans un contexte d'une classe. Un livre scolaire est un projet culturel, peut-être bon, peut-être mauvais, mais c'est toujours un projet culturel : de temps à autres, le livre scolaire est porteur d'une vision du monde. Il y a et il y a eu des livres scolaires qui ont derrière une vision du monde et pas simplement une idée de comment enseigner une discipline déterminée.
>
> Donc le problème de l'auteur, qui selon moi est un problème sérieux, sur lequel Quadri a exprimé de justes observations, doit être conçu de cette façon : même si on doit modifier la forme papier et si une pluralité d'instruments se créent, le problème du projet culturel, d'une idée de culture, d'une idée de réalité, qui se trouve derrière un texte scolaire, ne change pas. Donc en soit, la pure accessibilité, le problème du « papier ou en ligne » ne veut pas dire grand-chose. Le problème reste ce que dit ce livre, comment il le dit et pourquoi il le dit. Donc la bataille culturelle que je ferais porte sur ce point. Un texte scolaire a une âme. S'il ne l'a pas, il ne réussira jamais à entrer en relation dialogique propre à une classe.)

L'intervenant confirme donc la nécessité de revoir le contenu et non la forme des manuels scolaires en Italie.

Le marché du manuel scolaire représente une partie importante de l'industrie éditoriale. Il représente selon Tommasi Marco[245], environ 20% du chiffre d'affaire de cette industrie en Italie avec un volume de 650 millions d'euros. Cette réforme à mis en évidences de nombreux tabous portant sur le manuel scolaire en Italie. Elle réaffirme le rôle de l'Etat sur le manuel scolaire qui est entre ses mains un pouvoir important. Si pour certaines écoles cette réforme a permis l'entrée du TBI ou des livres électroniques, ce n'est pas encore le cas pour tous les établissements, en particulier, ceux dans lequel se trouvent les manuels que nous avons analysés. Le manque de moyens financiers, de moyens techniques, de formation, la peur et des problèmes culturels sont à l'origine de ce manque d'évolution. Cette réforme n'a fait que couler de l'encre, en réalité, elle n'a rien

[245] Tommasi Marco, Libri di testo digitali : scenari e proposte, 2013.

changé puisque le manuel reste identique, que la copie PDF est un ajout inutile et que les maisons d'éditions n'ont pas évolué. Les écoles restent lacunaires de multimédia, et le gouvernement continue à proposer des lois qui pour l'instant ne changent rien.

Les Intervenants au congrès « A scuola senza libri ? » (2009) disent que les italiens (éditeurs, école, famille,...) ne seraient, selon eux, pas prêts pour une réforme culturelle de ce genre. Plus que les familles, nous pensons, après analyse de *Le dotazioni multimediali per la didattica nelle scuole,* que les établissements scolaires et plus particulièrement le gouvernement italien ne sont pas prêts à affronter cette demande importante de multimédia et de formations. Car cela a un cout important et que l'Italie est un pays en crise.

Soulignons quelques compléments d'informations sur cette réforme comme l'article 11 de la loi n° 221/2012 qui oblige l'adoption du livre digital dans les établissements scolaires. Nous pouvons aussi citer la circulaire 378 du MIUR (C.M. 378/13) qui anticipe ce phénomène à l'année scolaire 2014/2015 avec une fin probable vers l'année scolaire 2016/2017. L'unique problème est que le décret suivant demande de définir les caractéristiques techniques de ces « versions digitales » ce qui nous permet de supposer que la perspective de voir toutes les écoles italiennes à la version digitale s'éloigne et que pour l'instant nous devons continuer avec la version papier et que le très cher manuel reste le même.

Pour conclure nous allons reprendre les mots d'Emilio Zanette *: « L'enjeux principal du manuel est de faire paraitre une idée du monde et de la culture dans lesquels il se trouve, notre rôle à nous est de comprendre ce que dit le manuel, comment il le dit et pourquoi il le dit ».*

Conclusion Générale

Nous arrivons à la fin de notre thèse. Nous pouvons alors confirmer avoir utilisé ce que Puren appelle la « méta-méthode » de la recherche. Nous avons, tout au long de notre étude, croisé la méthode documentaire, tout en recoupant les documents (document premier, document second et document tiers), avec la méthode comparative, la méthode historique et l'analyse de matériel didactique.

Notre recherche se veut descriptive comparative et surtout analytique.

Notre première partie a présenté l'Italie, terrain de notre recherche. Nous y avons vu que les différents facteurs géographiques et économiques ont un impact de taille sur l'Histoire de l'Italie. En effet, nous avons noté que :

- l'inégalité de la répartition de la population sur le territoire italien a un poids important sur le nombre de locuteurs italiens et le nombres de locuteurs français en Italie ;
- L'Italie est un pays en pleine crise économique. Cette crise a un poids conséquent sur le système éducatif Italien ;
- La division morcelée du territoire italien est en place depuis des décennies. Cette division se répercute sur la politique du pays, sur la politique linguistique, sur le statut des langues présentes sur territoire italien, sur le système éducatif italien et sur l'Edition scolaire italienne, par conséquent sur les manuels scolaires mais aussi sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères en Italie.
- On obtient ainsi des politiques linguistiques peu claires, un manque de continuité d'un établissement scolaire à un autre, un manque de continuité entre les différents niveaux scolaires, mais surtout un manque de continuité d'une classe à une autre.
- Ce manque de clarté, de continuité et d'homogénéité nous ont porté à définir notre question de recherche : Il existe un fossé didactique à l'entrée du lycée et à la sortie du lycée.
- Cette problématique est présente pour toutes les langues étrangères, elle n'est pas spécifique au français mais au contraire, elle est spécifique à l'Italie.

- Donc le poids de toutes ces observations se répercute sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères en Italie.

Cette première partie a été fort utile pour l'élaboration de nos hypothèses de recherche :

- Hypothèse H1 : ce fossé existe dans le programme didactique des établissements scolaires italiens.
- Hypothèse H2 : ce fossé existe dans le programme ministériel.
- Hypothèse H3 : ce fossé existe dans les manuels scolaires de français langue non maternelle présents sur le territoire italien.

Les deux premières hypothèses ont été confirmées à la fin de notre première partie. En effet, en partant du constat qu'il existe un fossé dans le système scolaire italien (première partie, chapitre 4), nous avons poursuivi notre recherche en analysant les programmes ministériels et en les comparant avec le CECR qui est la base même de ce que l'Europe attend au niveau linguistique de ses pays membres (première partie, chapitre 6). On a vu un programme ministériel quasi inexistant par rapport au CECR, un programme qui sert tout juste d'*input* pour les établissements scolaires C'est alors que nous avons analysé les programmes didactiques des classes de « prima » et de « quinta » des lycées italiens (première partie, chapitre 6), analyse qui a démontré que les classes de « prima » se basent sur un apprentissage de langue, de la grammaire, de la phonétique alors que les classes de « quinta » littéraire, bien sûr, proposent uniquement le coté littéraire, culturel et artistique de la langue cible qu'est le français. C'est alors que nous sommes intéressés au manuels scolaire en partant de son histoire. Nous avons pu découvrir ainsi les différents enjeux politiques (première partie, chapitre 7) :

- Propagande dans la période de l'unité italienne, ou encore dans la période de fascisation de l'Etat italien.
- Censure en particulier dans la période fasciste avec Mussolini qui a fait un véritable régime dictatorial.
- Acculturation, c'est-à-dire le besoin d'avoir une élite cultivée et un peuple qui l'est moins, cela afin de tenir le peuple loin du pouvoir politique et de pouvoir le tenir ainsi sous contrôle.

- Et surtout l'alphabétisation. Cette dernière problématique est présente en Italie depuis des siècles, depuis l'unité italienne. Il s'agit là d'un véritable problème culturel car l'alphabétisation tardive et lente de l'Italie s'explique par la lenteur de l'évolution des systèmes scolaires italiens, des politiques linguistiques, des manuels scolaires et le manque de clarté dans ces différents domaines. Il explique aussi l'origine des problèmes actuels.

- Manque d'investissements dans le secteur scolaire (établissements délabrés, vieux ordinateurs,...). On ne s'étonne pas de voir des parents d'élèves se retrousser les manches et repeindre gratuitement une salle de classe pendant le weekend (voir annexe).

- Bas salaires des enseignants. Nous sommes la conséquence de cette précarité : pas de contrat à durée indéterminée, une angoisse dès septembre dans l'attente et l'espoir qu'une école nous appelle pour un remplacement, l'espoir de percevoir son salaire chaque mois. En ce qui concerne les écoles privée c'est encore plus catastrophique ; l'espoir d'avoir un contrat et de ne pas travailler au noir, l'espoir d'avoir un contrat à durée déterminé et non une simple collaboration qui ne nous autorise aucun jour de maladie, l'espoir d'être payé à chaque mois ou à chaque contrat...

- Manque d'enseignants formés. Les enseignants titulaires, enseignent depuis des années sans même remettre en question leur méthodologie d'enseignement et sans faire de réelles formations alors que les enseignants précaires, qui sont sur une liste d'attente pour pouvoir obtenir un poste fixe, ont un niveau de formation supérieur, mais n'enseignent pas forcément.

- La centralisation du manuel scolaire. Nos observations dans les écoles italiennes soulignent un professeur qui retranscrit les savoirs du manuel sans y apporter de touche personnelle, sans aucun autres documents de support,...les apprenants reçoivent ces savoirs sans réellement participer à l'oral par peur de faire des erreurs qui sont soulignés de manière négative.

- Le fossé didactique à l'entrée et à la sortie du lycée. Un manque de continuité et d'homogénéité qui nous autorise à nous demander comment prétendre connaître une langue étrangère de la sorte.

- Manque de continuité et d'homogénéité qui se poursuit dans le système scolaire italien et la politique linguistique italienne. Cela se répercute sur le programme ministériel qui est quasi inexistant, qui sert d'input aux établissements scolaires qui à leur tour, manquant de précision demandent aux professeurs de bien vouloir faire les programmes didactiques de leur matière. Les professeurs étant totalement perdus, ils se basent sur le manuel scolaire de son choix.. nous confirmons ainsi que les programmes didactiques ne sont qu'un reflet des manuels scolaire italiens. C'est pourquoi le fossé didactique est présent dès le programme didactique car il ne fait que refléter le fossé du manuel scolaire.

Après ces conclusions sur l'histoire du manuel scolaire nous sommes passés au manuel en tant qu'objet d'étude. Nous avons placé cet objet au centre de la deuxième partie de cette recherche. Elle partie consiste en la modélisation de l'objet manuel et son analyse. Après avoir défini notre champ de recherche : la didactique (chapitre 1), nous avons essayé de donner une définition au mot manuel. Nous nous sommes confronté à une difficulté d'étymologie, car en Italie on parle surtout de « libro di testo » plutôt que de « manuale » pour désigner le manuel. La présentation de notre corpus met tout de suite en évidence les différences suivantes :

- Les maisons d'éditions des manuels de « prima » sont différentes de celles des manuels de « quinta ». Comment prétendre alors à une continuité ?

- Il y a plus d'offre de manuel pour les classes de « prima » que pour les classes de « quinta », ce qui est étrange puisque nous avons vu qu'il y a plus d'étudiants en français à la sortie du lycée qu'à l'entrée.

- De plus, nous soulignons l'utilisation massive des manuels nationaux par rapport aux manuels internationaux.

Nous avons observé les différents éléments du discours de la « scolarisation » et nous avons étudié le manuel « comme outil de scolarisation » (Verdelhan-Bourgade M., 2002) à travers l'étude de la macrostructure et de la mésostructure (Dumortier :)qui ont mis en évidence certains points communs de ces manuels :

- Une forme identique

- Une structure identique

- Un contenu identique

Alors qu'est-ce qui fait la différence d'un manuel à autre ? :

- « *le manuel se veut un objet attractif : les éditeurs rivalisent d'imagination pour varier les couleurs, les graphismes ; les couvertures (…). Le manuel doit plaire au premier coup d'œil* » (Verdelhan-Bourgade M., 2002) l'objectif est identique pour tous et les auteurs vont se différencier en jouant sur les couleurs, avec la taille des caractères ou avec les images.

- La simplicité du manuel de « prima » qui est apparente dès le titre du manuel. Une simplicité qui se retrouve dans les tableaux de contenus, dans la structure même du manuel.

- La complexité du manuel de « quinta » qui apparait elle aussi dès le titre même du manuel. Une complexité qui se retrouve aussi dans les tableaux de contenus, dans la structure même du manuel.

Cette deuxième partie nous a permis de comprendre les enjeux didactiques du manuel :

- pour les manuels de « prima », l'aspect linguistique et le fonctionnement de la langue est accentué par l'étude de la grammaire, du lexique et de la phonétique-intonation. Ce sont des aspects visibles dès la table des matières et tout au long du manuel.

- Pour les manuels de « quinta », l'aspect fonctionnel disparaît pour laisser place à la Littérature, l'Histoire et l'Art. Ces aspects sont visibles dès la table des matières et tout au long du manuel.

La microstructure des manuels nous confirme les enjeux didactiques abordés dans l'étude de la mésostructure et met en évidence les enjeux culturels.

Pour les manuels de « prima » nous avons observé :

- Une culture quotidienne

- Une culture proche des ados

- Une culture qui privilégie les relations sociales

- Une société française harmonieuse et sans conflit
- Une intégration culturelle réussie
- Une culture nationale (symboles de la France, les fêtes...)
- On souligne l'aspect actionnel et fonctionnel de ces manuels.

On se demande si ce stéréotype est encore d'actualité lorsque l'on constate des faits tels que l'attentat de Charlie Hebdo.

Entre autre, nous avons noté certaines différences entre le manuel scolaire national et le manuel scolaire international. Rappelons qu'une grande partie des classes de « prima » utilisent un manuel national et que toutes les classes de « quinta » utilisent un manuel national. On trouve peu voire pas du tout de manuel international. Ce qui est dommage puisque le manuel international étant envisagé pour un public international est plus simple, plus clair et ce dès la page de couverture Son tableau des contenus contient des couleurs à double entrée pour spécifier les matières (grammaire, lexique…) et pour mettre en évidence chaque unité du manuel. Sa simplicité et sa clarté se retrouve dans une leçon où tout est visible en un clin d'œil. Sur une double page sont concentrés de manière synthétique et claire grammaire, exercices, phonétique et autres. C'est aussi le seul manuel à proposer toutes les quatre pages un peu de civilisation alors que les manuels nationaux ne proposent que quelques doubles pages après un certain nombre d'unités, mettant ainsi la civilisation au deuxième plan. C'est une différence que l'on relève dans le choix de la langue pour les explications grammaticales et les consignes. Le manuel international, contrairement aux manuels nationaux utilise toujours et uniquement la langue cible (le français) alors que les autres utilisent la langue maternelle des apprenants (italien). Ceci se répercute sur l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère. En effet, lors de nos observations des différentes classes, nous avons pu souligner que l'enseignant lit ou fait lire un élève ce qui est dans le manuel en langue française, le reste du cours (explication grammaticale, exercices, explication vocabulaire...) s'effectue en langue maternelle italienne. Entre autre, la simplicité du manuel international est visible dès la page de couverture (la forme noire du *Nouveau Taxi 1*), elle continue avec le choix d'une couleur par unité dans la Table des matières, avec une leçon visible en un coup d'œil, sur une double page qui synthétise toutes les matières (grammaire, phonétique..). Pour les manuels de quinta, nous avons observé :

- une culture plus savante
- Une progression historique
- Une comparaison régulière entre la France et l'Italie (entre la culture cible et la culture maternelle)
- On souligne l'aspect traditionnel de ces manuels.

Cette deuxième partie confirme notre troisième et dernière hypothèse : il existe bel un bien un fossé didactique entre les deux niveaux de manuels étudiés.

Le chapitre 7 de notre première partie de notre recherche nous a permis de comprendre les choix des auteurs des manuels des classes de « quinta » au niveau politique, historique et littéraire :

- Mettre en avant les côtés négatifs de la France avec par exemple l'accent mis sur Napoléon, son invasion sur le territoire italien, et tous les aspects négatifs que cela a impliqué pour le peuple italien.
- Pour mieux faire ressortir les idéologies italiennes telles que le nationalisme au moment de l'unité italienne, le libéralisme (qui prône la révolution française que les italiens nous envient).
- Tout en faisant l'impasse sur le rôle négatif qu'a pu avoir l'Italie lors de la Deuxième guerre mondiale avec le fascisme.

La lecture du livre de Maurer B. (2011) associé à ceux que nous venons de citer, nous permet de confirmer que la préoccupation des manuels n'est pas seulement didactique, mais qu'il s'agit d'un vecteur des idéologies que les auteurs des manuels scolaires voire le gouvernement lui-même, veulent inculquer aux apprenants. Maurer affirme que l'apprentissage des langues devient « secondaire dans les parcours proposés aux élèves ». Ces lacunes que nous avons relevées dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères en Italie illustrent parfaitement la théorie de Maurer. L'enseignement de la langue et de la culture étrangère du français langue non maternelle (dans notre cas) n'est pas aussi important que l'enseignement-apprentissage des matières classiques telles que le grec et le latin, tel que l'enseignement-apprentissage de la langue maternelle

(l'italien) et tel que l'enseignement-apprentissage de l'anglais qui est nous le rappelons la première langue étrangère obligatoire dans les lycées italiens

Il y a d'autres questions que nous aurions voulu traiter mais qui faute de temps et d'espace restent en suspens comme par exemple le manuel vu comme un enjeux pour l'égalité des sexes.

Les apports de cette thèse

Nous avons longuement réfléchi sur ce qu'apporte notre thèse dans le domaine de la recherche. Cette question qui pourrait sembler aisée s'est avérée être une belle problématique de notre conclusion.

L'une des premières difficultés que nous avons rencontrées est le manque de clarté des politiques linguistiques italiennes. Ce manque de clarté a rendu ardue la recherche de sources concernant les manuels scolaire de français langue non maternelle. Au début, nous ne trouvions que des listes de manuels élaborées par nos collègues italiens. Mais rien de plus poussé. Quelques essais sur une période donnée mais personne ne traitait le manuel scolaire d'aujourd'hui.

Une fois nos corpus préparés, nous avons dû nous remettre en question comme chercheur puisque notre concept du manuel scolaire était encore peu poussé : un simple livre didactique pour apprendre un savoir quelconque. Notre concept du manuel à présent a évolué, nous le concevons aussi comme un vecteur d'identité socio-culturelle, un vecteur politique, un fort pouvoir entre les mains des pouvoirs politiques qui sont capables à l'aide de censures ou de propagande de contrôler toute une population.

Ensuite nous avons eu un black-out. Nous avons eu une difficulté monstrueuse à aller au-delà d'une simple description, nous relions cet épisode à notre manque de maturité en tant que chercheur. Puis notre contact avec Madame Rispail qui nous a conseillé de tout reprendre et de tout remettre en question nous a été fort utile pour la reprise de nos travaux. Toutefois une peur persistait, que notre thèse puisse être dépassée après l'avoir finie vu la réforme actuelle sur le manuel digital en Italie. Cette peur c'est estompée lorsque nous sommes rendus compte que cette réforme est pour l'instant qu'une utopie faute de manque d'investissement, manque de fonds, manque de moyens et de matériels.

Et si au début nous avions pensé que notre thèse n'était qu'un simple support descriptif, qui donne des bases dans différents domaines (manuel, Edition, enseignement-apprentissage, didactique, politique...) nous pouvons affirmer aujourd'hui qu'elle apporte des conclusions concrètes. On se rend compte à présent que notre étude n'est qu'un début de recherche :

Cette thèse permet de se familiariser avec un autre système éducatif européen (italien) : nous avons effectivement posé les bases des politiques linguistiques présentes sur le territoire italien et nous avons défini le système scolaire italien qui est en évolution.

Cette thèse permet aussi de se familiariser avec le manuel scolaire : manuel scolaire italien, manuel scolaire de français langue non maternelle, histoire de l'école italienne, histoire de l'Edition scolaire italienne.

Si la recherche dans le domaine du manuel de français en langue non maternelle se concentre encore aujourd'hui sur la liste des manuels présents sur le territoire italien à une période précise, cette thèse est bien plus qu'une simple liste de manuels, comme nous avons vu jusqu'à présent, elle ne se concentre pas sur une seule période et considère les manuels d'aujourd'hui. C'est bien plus qu'une simple analyse de manuels scolaires , puisqu'il s'agit d'une comparaison entre plusieurs manuels de mêmes niveaux et de niveaux différents, mais aussi entre manuel nationaux et internationaux...

Cette thèse remet en question le manuel scolaire, les méthodes d'enseignement-apprentissage des langues étrangères en Italie, le système scolaire italien ainsi que les politiques linguistiques de l'Italie. A partir de cette recherche, tout doit être relancé : recherches, études, essai de politiques linguistiques, formations.Pour améliorer ces lacunes italiennes, tout reste encore à faire.

Les nouvelles perspectives

- L'Italie tente de nombreuses réformes pour atteindre le niveau Européen sans apporter jusqu'à présent de changements significatifs puisque l'histoire se répète, et les problématiques de fonds persistent depuis des décennies, les manuels changent de couverture mais restent identique à leurs ancêtres. De plus, les réformes continuent à manquer de clarté et nous l'avons vu avec le manuel

numérique. Donc nous sommes face à une tentative d'évolution ou au contraire celle-ci est-elle fictive ? Celle-ci permettrait de dire aux autres pays membres de l'Union Européenne que l'Italie essaie de changer mais en réalité cette situation serait-elle commode pour le gouvernement ?Pour améliorer toutes ces lacunes, il faudrait : Clarifier et unifier les politiques linguistiques du pays (créer de réels programmes ministériels qui définissent les bases concrètes de l'enseignement-apprentissage en général, mais en ce qui nous concerne l'enseignement-apprentissage du français, donner des directives précises aux enseignants et aux maisons d'éditions scolaires)

- Investir sérieusement dans le domaine scolaire (ne pas couper les fonds, au contraire les augmenter, apporter plus de nouvelles technologies, ainsi que des formations fréquentes et régulières des enseignants afin d'homogénéiser le système scolaire).

- Investir dans les manuels qui sont un véritable *business* pour les maisons d'édition. (revoir les contenus, créer une continuité entre les niveaux)

Sommaire

Premier Chapitre 249

Deuxième chapitre 268

Troisième chapitre 280

Quatrième chapitre 289

Cinquième chapitre 301

Sixième chapitre 378

Septième chapitre 423

Huitième chapitre 464

Neuvième chapitre 507

Dixième chapitre 549

Onzième chapitre 647

Sommaire deuxième partie 678

Tables des tableaux 679

Tables des schémas *680*

Table des images *681*

Bibliographie Partie 2 *688*

➢ Table des tableaux

Tableau 45 – Didactique et pédagogie. 251
Tableau 46 - Liste des manuels analysés 290
Tableau 47 - fiche signalétique « prima » 292
Tableau 48 - Fiches signalétiques « quinta » 294
Tableau 49 – Matériel complémentaire pour les manuels de prima 296
Tableau 50 – Matériel complémentaire pour les manuels de « quinta » 299
Tableau 51– Nombre d'images par page pour les manuels de prima 323
Tableau 52– nombre de pages avec différents types d'image en fonction des manuels de « prima » 324
Tableau 53 – Objectifs des manuels de « prima » 358
Tableau 54 – Nombre d'images par pagepour les manuels de quinta 396
Tableau 55– nombres de pages possédant différents types d'images en fonction du manuel 397
Tableau 56- Laboratoires dans les établissements scolaires – Ecoles Publiques - A.S. 2013/ 2014 (en pourcentage) 653
Tableau 57- Laboratoires avec des installations multimédias pour l'enseignement – Ecoles publiques A.S.2013/2014 (sur 100 laboratoires) 653
Tab. 58 – Laboratoires avec des installations multimédias pour l'enseignement – Ecoles Publiques - A.S.2013/ 2014 (sur 100 laboratoires) 654
Tableau 59- Classes dotées de multimédia pour la didactique – Ecole Publiques - A.S.2013/2014. 655
Tableau 60- Nombre d'étudiant pour un ordinateur par région – Ecoles Publiques - A.S.2013/2014. 656

➢ Table des Schémas

Figure n°8 : Schéma du triangle pédagogique de Houssaye *253*

Figure n°9 : Le modèle SOMA de la situation pédagogique (Legendre, 1988, adapté à la didactique des langues par Germain, 1989) *255*

Figure n°10 : Le triangle pédagogique selon Philippe Meirieu *256*

Figure n. °11 : Le triangle didactique *259*

Schéma 12 - Schéma de la transposition du langage de Jakobson. ..... ***Errore. Il segnalibro non è definito.***

➢ Table des Images

Image 1. Couverture du manuel « A vrai dire » 308
Image 2. Couverture du manuel « Alex et les autres, édition express » 309
Image 3. Couverture du manuel « Palmarès en poche » 310
Image 4. Couverture du manuel « Le nouveau taxi » 311
Image 5. Modèle type de couverture de manuel 314
Image 6. Le schéma émetteur récepteur du manuel scolaire 315
Image 7. Schéma représentant le lien entre concept et son 321
Image 8. Schéma triadique du signe 321
Image 9. Image balise du manuel « A vrai dire » 325
Image 10. Image balise d'Alex et les autres 325
Image 11. Image balise du CD1 325
Image 12. Balise n°1 : mots et communication 326
Image 13. Balise n°2 : SOS 326
Image 14. Balise n°3 : Invite à l'écoute de textes oraux 326
Image 15. Balise n°4 : sons et signes 327
Image 16. Balise n°5 : circuit grammaire 327
Image 17. Balise n°6 : entrainement au DELF 328
Image 18. Balises du nouveau Taxi n°1 328
Image 19. Balise du DVD-rom 329
Image 20. Balise renvoyant aux reportages du DVD-Rom 330
Image 21. Balise correspondant aux examens DELF et DILF 330
Image 22. Peintures dans A vrai dire 332
Image 23. Le tableau des contenus d'A vrai dire 338
Image 24. Double page consacrée à la communication du manuel A vrai dire 341
Image 25. Parcours dans Alex et les autres 343
Image 26. Tableau des Parcours 1 et 2 344
Image 27. Tableau des contenus de Le nouveau Taxi 1 347
Image 28. La définition du savoir-faire du CECR 351
Image 29. Habiletés et savoir-faire pour le CECR 353
Image 30. Définition du savoir être pour le CECR 355
Image 31. Définition des savoir apprendre par le CECR 356
Image 32. Un exemple de leçon 0 363
Image 33. Les chiffres dans la leçon 0 365
Image 34. Présentation de sites touristiques dans la leçon 0 366
Image 35. Une photo de Napoléon 367
Image 36. Légende d'accompagnement 367
Image 37. Une photo qui reprend une manifestation de mai 68 et évoque la crise économique. 368
Image 38. Image illustrant l'aspect multiculturel de la France 369
Image 39. Illustration de la gastronomie française 370

Image 40. Illustration de la Francophonie 371
Image 41. La France, un pays sportif 372
Image 42. La leçon 0 d'Alex et les autres 373
Image 43. Les aides à la communication 374
Image 44. Utilisation des aides à la communication. 374
Image 45. Grille d'analyse des manuels de « quinta » 381
Image 46. Page de couverture du manuel Kaléidoscope 384
Image 47. Couverture du manuel Ecritures 385
Image 48. Page de couverture du manuel Beaubourg 386
Image 49. Couverture du manuel Rive Gauche 387
Image 50. Liste des auteurs de Kaleidoscope 390
Image 51. Détails de la conception de Kaleidoscope 390
Image 52. Division du travail d'Ecritures 391
Image 53. Explication de la division des tâches dans l'élaboration du manuel 392
Image 54. La division du travail du manuel Beaubourg 393
Image 55. Role détaillé des auteurs 394
Image 56. Répartition des tâches dans Rive Gauche 394
Image 57. Suite de la répartition des tâches de Rive Gauche 395
Image 58. Les balises de Kaléidoscope 400
Image 59. Les balises de Rive Gauche 401
Image 60. Balise signalant les textes à analyser 401
Image 61. La table des matières de Kaléidoscope 408
Image 62. Table des matières d'Ecritures 412
Image 63. Vignette « Histoire et société » 412
Image 64. Vignette « Histoire des arts » 412
Image 65. Vignette « Faisons le point » 412
Image 66. La table des matières de Beaubourg 415
Image 67. La table des matières de Rive Gauche 417
Image 68. Elisabeth-Louise Vigée-Lebrun, Portrait de Madame de Staël en Corinne, 1808-1809 418
Image 69. Jean Auguste Ingres, Grande Baigneuse dite Valpinçon, 1808 418
Image 70. Leçon inaugurale de A Vrai dire 426
Image 71. Encadré « savoir vivre » de A Vrai dire. 427
Image 72. Eléments de réflexion de la leçon 1 de A Vrai dire 428
Image 73. Présentation de l'unité 1 de A Vrai dire 429
Image 74. Partie communication de la leçon 1de A Vrai dire 430
Image 75. Ouverture de la leçon 2 de A Vrai dire 431
Image 76. Eléments de réflexion de la leçon 2 de A Vrai dire 432
Image 77. Lexique de la leçon 2 de A Vrai dire 433
Image 78. Communication de la leçon 2 de A Vrai dire 434
Image 79. Grammaire et repères de l'unité 1 de A Vrai dire 435
Image 80. Eléments de révision de l'unité 1de A Vrai dire 436
Image 81. Eléments de civilisation de A Vrai dire 437
Image 82. Mise en route de l'unité 10 de Palmarès en Poche 439
Image 83. Mots et communication de l'étape 10 de Palmarès en Poche 441

Image 84. Exemple de cadre « culture » de Palmarès en Poche 442
Image 85. Exemple de cadre « coutume » de Palmarès en Poche 442
Image 86. Exemple de cadre « remarquez » de Palmarès en Poche 443
Image 87. Encadrés « stratégie » de Palmarès en Poche 443
Image 88. Exemple du « circuit grammaire » de Palmarès en Poche 444
Image 89. Exemple de la partie « sons et signes » de Palmarès en Poche 445
Image 90. Eléments de préparation au DELF de Palamrès en Poche 446
Image 91. Exemple du « labo du savoir-faire »de Palmarès en Poche 447
Image 92. Présentation de l'unité d'Alex et les autres 448
Image 93. Double page communication d'Alex et les autres 450
Image 94. Atelier lexique d'Alex et les autres 451
Image 95. Atelier grammaire d' Alex et les autres 452
Image 96. Les compétences nécessaires pour le DELF d'Alex et les autres 453
Image 97. Le coin phonétique d'Alex et les autres 454
Image 98. Civilisation : présentation des films à succès des années 2000 455
Image 99. Savoir rédiger une lettre d'Alex et les autres 456
Image 100. Leçon de bienvenue du Nouveau Taxi 1 458
Image 101. Double page « arrêt sur le pain » du Nouveau Taxi 1 460
Image 102. Présentation des « savoir-faire » du Nouveau Taxi 1 462
Image 103. Eléments du DELF du Nouveau Taxi 1 463
Image 104. Coin « prononciation » 472
Image 105. Rubrique « prononcez » du Nouveaux Taxi 1 473
Image 106. Rubrique « bouche à oreille » dans le manuel A vrai dire 473
Image 107. Grammaire dans « Le nouveau taxi » 475
Image 108. Enseignement grammatical d'A vrai dire 476
Image 109. Instructions pour le passage au pluriel dans A Vrai dire 477
Image 110. Articles et grammaire dans A Vrai dire 478
Image 111. Exercices d'application grammaire dans A Vrai dire 478
Image 112. Exercice d'application du « on » 480
Image 113. Règle de grammaire chez Alex et les autres 480
Image 114. Exercices d'application dans Alex et les autres 481
Image 115. Schéma du système scolaire français dans A vrai dire 491
Image 116. Schéma explicatif du système scolaire français dans Alex et les autres 491
Image 117. Double page consacrée à Aix en Provence dans A Vrai dire 494
Image 118. Double page d'Alex et les autres 495
Image 119. Source : Levi-Strauss (1958), Anthropologie structurale, pp.305-306, Plon. 500
Image 120. Schéma de Puren de la société multiculturelle 505
Image 121. Matisse et Fernand Léger sur la page de couverture de Kaléidoscope 509
Image 122. Les différents points de vue de Kaléidoscope 510
Image 123. L'introduction du module « Ere romantique » de Kaléidoscope 511
Image 124. Entrée en matière d'une unité de Kaléidoscope 512
Image 125. Un exemple d'extrait littéraire de Kaléidoscope 513
Image 126. La vignette « trait d'union » de Kaléidoscope 514
Image 127. La vignette « complexe d'Œdipe » de Kaléidoscope 514

Image 128. Eléments de contexte des œuvres de Chateaubriand dans Kaléidoscope 515
Image 129. Vignette contextualisant l'œuvre d'André Breton dans Kaléidoscope 516
Image 130. Vignette concernant Victor Hugo dans Kaléidoscope 517
Image 131. Ouverture sur « L'esprit du siècle » dans Ecritures 519
Image 132. Illustrations d'auteurs dans Ecritures 520
Image 133. Frise historique d'Ecritures 520
Image 134. Tableau historique d'Ecritures 521
Image 135. Exemple de l'unité de Châteaubriand d'Ecritures 523
Image 136. Vignette de liaison d'Ecritures 524
Image 137. Liaisons entre Brecht et le théâtre moderne d'Ecritures 525
Image 138. Atala dans Ecritures 525
Image 139. Documents importants dans Ecritures 526
Image 140. Double page d'ouverture de Beaubourg 528
Image 141. La rubrique « Un regard d'ensemble » de Beaubourg 529
Image 142. La rubrique « Les genres littéraires » de Beaubourg 530
Image 143. L'encadré « Personnages » de Beaubourg 531
Image 144. Encadré « La crise de l'esprit » dans Beaubourg 531
Image 145. Encadré « Au premier plan » dans Beaubourg 532
Image 146. Encadré « La vie des mots » dans Beaubourg 532
Image 147. Encadrés « L'univers féminin » dans Beaubourg 533
Image 148. Encadré « La vie des formes » dans Beaubourg 533
Image 149. Encadré « traduction » dans Beaubourg 534
Image 150. Encadré traitant de la guerre d'Espagne dans Beaubourg 535
Image 151. Encadré « Le mythe d'Œdipe » dans Beaubourg 535
Image 152. Encadré « Le Haiku » dans Beaubourg 536
Image 153. Encadré « Le théâtre de l'absurde » dans Beaubourg 536
Image 154. Encadré « Un certain regard » dans Beaubourg 537
Image 155. Ouverture de « A l'avant-garde » de Rive Gauche 539
Image 156. Encadré « Louis Bonaparte » de Rive gauche 541
Image 157. Encadré Civilisation : « La débâcle » de Rive gauche 542
Image 158. Encadré « Le héros romantique » de Rive gauche 542
Image 159. Encadré « La vie des mots » de Rive gauche 543
Image 160. Encadré « Flora Tristan » de Rive gauche 543
Image 161. Encadré « La vie des formes » de Rive gauche 544
Image 162. Encadré sur George Byron dans Rive Gauche 544
Image 163. Encadré Calvino/Pérec dans Rive gauche 545
Image 164. Encadré « D'un siècle l'autre » de Rive gauche 546
Image 165. Encadré « L'autobiographie » de Rive Gauche 546
Image 166. Encadré « La critique » de Rive gauche 547
Image 167. Encadré « La belle et le bête » de Rive gauche 548
Image 168. Double page : l'évolution de la langue de Beaubourg 552
Image 169. Faisons le point. 553
Image 170. Lecture globale. 553
Image 171. Explication au fil du texte. 554

Image 172. Synthèse. 554
Image 173. Lecture sélective. 555
Image 174. Commentaire composé. 555
Image 175. Etude analytique. 556
Image 176. Observez. 556
Image 177. Ecrire. 557
Image 178. Commentaire composé. 557
Image 179. Lecture méthodique. 558
Image 180. Vue d'ensemble. 558
Image 181. Au fil du texte. 559
Image 182. Synthèses. 559
Image 183. Contenu. 560
Image 184. Forme. 560
Image 185. Faisons le point. 560
Image 186. Au cœur du texte. 561
Image 187. Clés pour l'analyse. 562
Image 188. Pages consacrées au romantisme dans Ecritures 569
Image 189. Le romantisme dans Beaubourg et Rive Gauche 570
Image 190. Trait d'union, Kaléidoscope. 572
Image 191. Entrée en matière, Kaléidoscope. 572
Image 192. Au premier plan Rive Gauche et Beaubourg 573
Image 193. La ferveur religieuse dans Rive gauche et Beaubourg 574
Image 194. Trait d'union sur Lamartine et Leopardi, Kaléidoscope. 575
Image 195. Vigny et Leopardi. Ecritures 576
Image 196. D'un pays à l'autre. Dans Beaubourg et Rive Gauche 578
Image 197. Trait d'union sur le naturalisme et le vérisme. Kaléidoscope 579
Image 198. Liaison naturalisme et vérisme. Ecritures 580
Image 199. D'un pays à l'autre sur le vérisme. Beaubourg et Rive Gauche 581
Image 200. Liaison Ecritures et Trait d'union de Kaléidoscope 582
Image 201. Liaisons entre Zanzotto et Rimbaud dans Ecritures. 583
Image 202. Liaisons entre le symbolisme français et Italien dans Ecritures. 584
Image 203. Trait d'union sur le symbolisme français et Italien dans Kaléidoscope. 585
Image 204. La vie de mots sur le Symbole dans Rive Gauche et Beaubourg. 586
Image 205. D'un siècle à l'autre, Les compositeurs qui s'inspirent de Verlaine. 586
Image 206. D'un pays à l'autre sur Dino Campana dans Rive Gauche et Beaubourg 587
Image 207. Trait d'union sur Calvino dans Kaléidoscope. 589
Image 208. Liaisons sur le magasine Oulipo dans Ecritures. 590
Image 209. Marcel Duchamp. 591
Image 210. Au premier plan sur l'Oulipo dans Rive Gauche et Beaubourg. 592
Image 211. Symbole dans Rive gauche et Beaubourg 593
Image 212. Du point de vue politique 594
Image 213. Comparaison du XX^{e} siècle 595
Image 214. Personnages. Napoléon Dans Rive Gauche et Beaubourg 596
Image 215. La légende de Napoléon. Selon Kaléidoscope 597

Image 216. La légende de Napoléon, Ecritures. 598
Image 217. Les campagnes d'Italie, Kaléidoscope. 599
Image 218. Napoléon et l'Italie, Ecritures. 600
Image 219. Il cinque maggio. Kaléidoscope 601
Image 220. Le désespoir des patriotes italiens. Kaléidoscope 602
Image 221. .Le rôle de la France dans l'unité Italienne. Ecritures 603
Image 222. Le rôle de la France dans l'unité italienne. 603
Image 223. Cinéma, romans, actualité. 605
Image 224. L'occupation italienne de Nice. Kaléidoscope 606
Image 225. Le régime de Vichy 607
Image 226. Le souvenir d'un déporté dans Beaubourg et Rive Gauche. 607
Image 227. La libération selon Simone de Beauvoir. 608
Image 228. Contexte extrait de Kaléidoscope. 609
Image 229. Panorama littéraire et culturel dans Ecritures. 610
Image 230. Du point de vue économique 611
Image 231. Sciences et technique, cinquième étape, Kaléidoscope. 612
Image 232. Pierre et Marie Curie 613
Image 233. Science et technique dans Ecritures 614
Image 234. La naissance de la photographie, Ecritures. 615
Image 235. Les expositions universelles, Beaubourg et Rive Gauche. 616
Image 236. Du point de vue social, Ecritures. 617
Image 237. La société au XIXe siècle, Histoire et société, Ecritures. 618
Image 238. : Les ouvriers, Beaubourg et Rive Gauche. 619
Image 239. : Les ouvriers et l'usine, Beaubourg et Rive Gauche. 619
Image 240. Les idées républicaines et libérales, Ecritures. 620
Image 241. La pensée libérale, Beaubourg et Rive Gauche. 621
Image 242. Les libertés, Ecritures. 621
Image 243. La constitution de 1875, Rive Gauche et Beaubourg. 622
Image 244. Les doctrines sociales, Ecritures 623
Image 245. Le XX° Siècle du point de vue économique et social. 623
Image 246. La décolonisation, Ecritures. 624
Image 247. Mai 68, Kaléidoscope. 625
Image 248. : De mai 68 à l'aube du XXIe siècle, Ecritures. 626
Image 249. Mai 68, Rive Gauche et Beaubourg. 627
Image 250. La place de la France et du français dans le monde, Ecriture. 628
Image 251. La France et le français dans le monde. 629
Image 252. Le Québec et les DOM-TOM, Rive Gauche et Beaubourg. 631
Image 253. La négritude 632
Image 254. Du côté de l'Afrique et des Caraïbes 633
Image 255. Les pères fondateurs, Césaire et Senghor Ecritures 634
Image 256. Les pères fondateurs, Césaire et Senghor. Rive Gauche et Beaubourg 635
Image 257. La littérature du Maghreb et du Proche Orient. 637

Résumé

Cette thèse est basée sur une analyse de manuels scolaires, objet d'étude en plein essor. Toutefois, en Italie, la littérature se limite encore à de simples listes de manuels. Nous voulons aller plus loin et interroger ces manuels scolaire d'aujourd'hui afin de comprendre où en est l'Italie par rapport au projet européen qui met en avant le plurilinguisme. Quels sont les nouveaux enjeux qui sous-tendent la conception du manuel de français langue non maternelle en Italie ?

Abstract

This thesis is based on an analysis of textbooks, expansion subject of study. However, in Italy, the literature is still limited to simple list of textbooks. We want to go further and question these textbooks of today to understand where Italy is.on European project that put first the multilingualism. What are the aims underlying the design of the French Manual non native language in Italy?

Riuassunto

Questa tesi si fonda sull'analisi dei libri di testo, oggetto di studio in pieno sviluppo. Tuttavia, in Italia, la letteratura è limitata tutt'ora a delle simplice liste di libri di testo. Vogliamo andare oltre e interrogare questi libri di testo di oggi per renderci conto a che punto sta l'Italia in confronto ai progetti europei i quali antepongono il plurilinguismo. Quali sono i nuovi scopi che portano al concepimento del libro di testo di francese lingua non madre in Italia?

Mots Clés : Manuel scolaire, français langue non maternelle, Italie, Politique linguistique, didactique, sociolinguistique, les nouvelles technologies.

Bibliographie Partie 2

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, 1996 [1986], *Vers une pédagogie interculturelle*, Anthropos, Paris, 222 pages.

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, 1999, *L'éducation interculturelle*, PUF, Paris, 126 pages.

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, PORCHER Louis, 1996, *Éducation et communication interculturelle*, PUF, Paris, 192 pages.

AGGUA' D., *Dibattito dans A scuola senza libri? Emergenza educativa, libri di testo e internet*, Atti del Convegno du 8 mai 2009.

Anthony LODGE R . *Le Français: Histoire d'un dialecte devenu langue.* Librairie artheme Fayard, 1997 pour la traduction française.

ANTHONY-LODGE R., Le Français : histoire d'un dialecte devenu langage. Librairie Arthème 1997 pour la traduction française.

AUGER Nathalie, 2007, *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*, Éditions Modulaire Européennes, Fernelmont, 234 pages

AUGER, Nathalie (2007), *Construction de l'interculturel dans les manuels de langue,* Collection dirigée par Luc Collès, E.M.E. & InterCommunications/Belgique, Proximités « Didactiques », 236 p.

B. POTTIER. *Présentation de la linguistique; fondements d'une théorie*. Klincksieck (Tradition de l'humanisme V). Paris; 1967 (80 p.) [p. 11-27].

BARBIERI E., *Introduzione ai lavori dans A scuola senza libri? Emergenza educativa, libri di testo e internet*, Atti del Convegno du 8 mai 2009.

BAYLON et FABRE, *Initiation à la linguistique* [p. 69-81].

BAYLON et FABRE. *Grammaire systématique de la langue française* [p. 40].

BAYLON et FABRE. *Initiation à la linguistique* [p. 29-39].

BEACCO Jean-Claude, 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue : des mots aux discours*, Hachette Français Langue Etrangère, Paris, 192 pages.

BEACCO Jean-Claude, 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Didier, Paris, 307 pages.

BEACCO Jean-Claude, CHISS Jean-Louis, CICUREL Francine, VÉRONIQUE Daniel (Dirs.), 2005, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, PUF, Paris, 276 pages.

BEACCO, Jean Claude (2000), *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette, 191 p.

BLANCHET Alain, GOTMAN Anne, 1992, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Nathan, Paris, 126 pages.

BLANCHET Philippe, 1995, *La Pragmatique d'Austin a Goffman*, Editions Bertrand Lacoste, Paris, 128 pages.

BLANCHET Philippe, 1998, *Introduction a la complexité de l'enseignement du Français* Langue Etrangère, Peeters, Louvain, 253 pages.

BLANCHET Philippe, 2000, *La linguistique de terrain, méthode et théorie : une approche ethno-sociolinguistique*, PUR, Rennes, 145 pages.

BLANCHET Philippe, 2005-a, ≪ *Méthodes et méthodologies pour l'enseignement des langues étrangères* ≫, 8 cours sur vidéo dans Canal-u, la web télévision de l'enseignement supérieur et de la recherche, http://www.canal-u.com/canalu/index.php?q= didactique des langues, durée : 4h45, (page consultée le 12 octobre 2011).

BLANCHET Philippe, 2005-b, ≪ Minorations, minorisations, minorités : essai de théorisation d'un processus complexe ≫, dans Cahiers de sociolinguistique n°10, pages 17 à 47.

BLANCHET Philippe, 2006, Cours de Master 2 Introduction aux études francophones, Université de Rennes II, Rennes, 14 novembre 2006.

BLANCHET Philippe, 2007-a, ≪ Sur le statut épistémologique de la notion de ≪ corpus ≫ dans un cadre ethno-sociolinguistique ≫, dans Michelle Auzanneau (Dir.), La mise en œuvre des langues dans l'interaction, L'Harmattan, Paris, pages 341 a 352.

BLANCHET Philippe, 2007-b, ≪ Quels ≪ linguistes ≫ parlent de quoi a qui, quand, comment et pourquoi ? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques ≫, dans Philippe Blanchet, Louis-Jean Calvet, Didier de Robillard (Dirs.), Un siècle après le Cours de Saussure, la Linguistique en question, Carnets de l'Atelier de Sociolinguistique n°1, Lesclap-Universite d'Amiens, L'Harmattan, Paris, 300 pages, 66 pages, revue en ligne: http://www.upicardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique31 (page consultée le 26 aout 2010).

BLANCHET Philippe, 2009-a, ≪ ≪ *Contextualisation didactique* ≫ : de quoi parle-t-on ? ≫, dans Le français à l'université n°2 14eme année, pages 2 à 3, http://www.bulletin.auf.org/spip.php?article193 (page consultée le 23 septembre 2011).

BLANCHET Philippe, 2009-b, ≪ *La réflexivité comme condition et comme objectif d'une recherche scientifique humaine et sociale* ≫, dans Didier de Robillard, Réflexivité, herméneutique. Vers un paradigme de recherche ? ≫, Cahiers de sociolinguistique n°14, PUR, Rennes, pages 145 à 152.

BLANCHET Philippe, CALVET Louis-Jean, ROBILLARD (de) Didier, 2007, ≪ Un siècle après le Cours de Saussure : la linguistique en question ≫, dans Philippe Blanchet, Louis-

BLANCHET Philippe, FRANCARD Michel, 2004-a, ≪ *Identités culturelles* ≫, dans Guy Jucquois et Gilles Ferreol, Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles, Armand Colin, Paris, 354 pages.

BLANCHET Philippe, FRANCARD Michel, 2004-b, ≪ *Appartenance (sentiment d'-)* ≫, dans Guy Jucquois et Gilles Ferreol, Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles, Armand Colin, Paris, 354 pages.

BLANCHET Philippe, LOUNICI Assia, 2007, ≪ *L'approche interculturelle et l'enseignement des langues en Algerie* ≫, dans Safia Asselah-Rahal et Philippe Blanchet (Dirs.), Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie : rôles du français en contexte didactique, Editions Modulaire Européennes, Fernelmont, 187 pages.

BOCH R., *Il boch quarta edizione, dizionario francese italiano italiano francese*, zanichelli, 2000.

BORDET David, «Transposition didactique : une tentative d'éclaircissement», dans *DEES* n°110, décembre 1997, pp. 45-52.

BOURDIEU Pierre, 1976-a, ≪ *Le champ scientifique* ≫ dans Actes de la Recherche en Sciences sociales (A.R.S.S.) n° 2-3, juin 1976, pages 88 a 104. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/issue/arss_0335-5322_1976_num_2_2 (page consultée le 19 aout 2010).

BOURDIEU Pierre, 1976-b, ≪ *Le sens pratique* ≫, dans Actes de la Recherche en Sciences Sociales (A.R.S.S.), n°1 vol. 2, février 1976, pages 43 a 56. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/issue/arss_0335-5322_1976_num_2_1 (page consultee le 19 aout 2010).

BOURDIEU Pierre, 1982-a, *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 243 pages.

BOUTAN Pierre, janvier 2002, ≪ *L'usage du manuel en question : une tradition en matière d'apprentissage des langues* ≫, dans Michèle Verdelhan-Bourgade (Coord.), Un discours didactique : le manuel, Etudes de linguistique appliquée (ela) : Revue de didactologie des langues-cultures, 01/2002 n°125, Klincksieck, Paris, pages 11 à 24

BOYER Henri, 1997, ≪ *Un cadre de référence sociolinguistique à l'usage des acteurs de la politique de diffusion du français à l'étranger* ≫, dans Travaux de didactique du français langue étrangère n°37, Centre de formation pédagogique pour l'enseignement du français à l'étranger, Université Paul Valery, Montpellier, pages 5 à 26.

BOYER Henri, 2001, *Introduction à la sociolinguistique*, Dunod, Paris, 104 pages.

BOYER Henri, BUTZBACH Michèle et PENDANX Michèle, Nouvelle introduction à la diactique du français langue étrangère, Clè International, Paris, 2001, 240 pages.

BRACALANI R., *L'Italia prima dell'unità (1815-1860),* BUR, Milan, 2001

C. BAYLON et P. FABRE. *Initiation à la linguistique* avec des travaux pratiques et leurs corrigés. Nathan (Université Information Formation : Linguistique générale). Paris, 1975 (2 + 190 p.) [p. 8-10 et p. 17-21].

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. *Apprendre, enseigner, évaluer*.

Cahiers de l'ASDIFLE nº 9 (1998), « *Multimédia et langue étrangère* », Paris, Association de didactique du français langue étrangère.

Cahiers l'ASDIFLE nº 6 (1994) « *Lexique et didactique du français langue étrangère* » actes des 13e et 14e Rencontres.

Cahiers pédagogiques 337 (avril, 1996), « Le théâtre à l'école, qu'est-ce que ça fait? »

CAILLÉ Alain, 1992, ≪ *Dix ans d'évolution des sciences sociales* ≫, dans La revue du M.A.U.S.S. n° 15-16, 1er et 2eme semestre, Editions La Decouverte, Paris.

CAILLÉ Alain, 1997, ≪ *Présentation* ≫, dans Guerre et paix entre les sciences : Disciplinarite, inter et transdisciplinarité, La revue du M.A.U.S.S. semestrielle n°10, 2eme semestre 1997, Editions La Découverte, Paris, 385 pages, pages 5 à 20.

CALVET J., Didier de ROBILLART (Dirs.), *Un siècle après le Cours de Saussure, la Linguistique en question*, Carnets de l'Atelier de Sociolinguistique n°1, Lesclap-Universite d'Amiens, L'Harmattan, Paris, 300 pages, 6 pages, revue en ligne: http://www.upicardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique31

CALVET Louis-Jean, 1996, *Les politiques linguistiques*, PUF, Paris, 127 pages.

CALVET Louis-Jean, 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Plon, Paris, 304 pages.
CALVET Louis-Jean, 2005 [5eme Edition mise à jour], *La sociolinguistique*, PUF, Paris, 127 pages.
CALVET Louis-Jean, 2007, ≪ *Pour une linguistique du désordre et de la complexité* ≫,dans Philippe Blanchet, Louis-Jean Calvet et Didier de Robillard, Un siècle après le Cours de Saussure, la Linguistique en question, L'Harmattan, Paris, 300 pages, http://www.upicardie.fr/LESCLAP/IMG/pdf/Calvet_CAS_no1.pdf
CALVET Louis-Jean, DUMONT Pierre (Dirs.), 1999, *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, 194 pages.
CASALINO L., « La Polémique sur les manuels scolaires en italies ». In : *Matériaux pour l'histoire de notre temps*. 2002, n°68, pp.51-54.
CHEVALLARD Y. *La Transposition didactique*. La Pensée sauvage, 1991, p.249.
CHEVALLARD Yves, 1991 [1985], *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, La pensée sauvage éditions, Grenoble, 240 pages.
CHEVALLARD Yves, *La transposition didactique*. *Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage, 1985.
CHIOSSO G., "L'italia alfabeta. I libri di testo e editoria scolastica tra Otto e primo Novecento", dans *Quaderni del CIRSIL* n°6 de 2007.
CHOPPIN A. (1992), *Le Manuel scolaire en cent références*. Bibliographie établie sous la direction d'Alain Choppin 22 pages.
CHOPPIN A. (1997), *Manuels scolaires : un objet ambigu*, in dossier « *Manuel scolaires : qu'en faire* ? »Argos revue des BCD e CDI n°20/97, pages 60 à 70.
CHOPPIN A. , *Manuels d'hier manuels d'aujourd'hui*. I :D : *Informer Documenter*, Février 1994 n°26 pages 20-21.
CHOPPIN A. "*Le manuel scolaire, une fausse évidence historique*", Histoire de l'éducation, 2008, [en ligne, n°117] p.17.
CHOPPIN A. *L'histoire des manuels : une approche Globale* dans Histoire de l'éducation n°9.1980.
Choppin A., (1998), *Les Manuels scolaires : petite histoire des usages* (pages 9 à 11) , in *Enseignants Magazine*, avril 98 n°7. p.23.
CHOPPIN A., *L'Histoire des manuels sscolaires : un bilan bibliométriquede la recherche française.* In *Histoire de l'éducation*, mai 1993, numero spécial 58 pages 165 à185).

CHOPPIN A., *Le manuel scolaire : un objet commun, des approches plurielles* dans *Le manuel scolaire : d'ici et d'ailleurs, d'hier et aujourd'hui* de Lebrun M. Presse de l'université du Québec, 2007.

CHOPPIN A., *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Hachettes éducation, Paris, 1992.p.15-17.

CHOPPIN A., *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Hachettes éducation, Paris, 1992. p.18.

CHOPPIN A*., Les manuels scolaires*, in Le système éditorial en Italie, XIXe-XXe siècles, in *Les mutations du livre et de l'édition dans le monde du XVIIIe siècle à l'an 2000*, Actes du colloque international Shebrooke 2000, sous la direction de J. Michon et J.-Y. Mollier, Québec, Les presses de l'Université Laval-Paris, Le Harmattan,2001, pp.474-83.

CHOPPIN Alain (dir.), *Les Ecrits Pédagogiques sous la Révolution*. Répertoire établi par Hans Christian Harten avec la collaboration du service d'histoire de l'éducation Paris INRP, 1989 176 pages.

CHOPPIN Alain (Dir.), Les Manuels scolaires en France de 1789 à nos jours. Les manuels d'anglais, Paris INRP, Klincksieck, 1989 – 752pages (collection Emmanuelle).

CHOPPIN Alain, (dir.), *Les Manuels scolaires en France de 1789 à nos jours : Les Manuels d'Italien*. Paris : INRP,Publications de la Sorbonne 1987, 136 pages (collection Emmanuelle, 2)

CHOPPIN Alain, *Le manuel scolaire, une fausse évidence historique*, Histoire de l'Education, n°117, janvier-mars 2008 p.7 à 57.

CHOPPIN Alain, *Le Pouvoir et les livres scolaires* : les commissions d'examen des livres élémentaires et classiques(1802-1875). Thèse de troisième cycle en Histoire (dir.Antoine Prost) Université ParisI Panthéon, Sorbonne , 1989, 256 pages.

CHOPPIN Alain, *Les Paradoxes du manuel scolaire*, in Paul Aubin (dir.)300 ans de manuels scolaires au Québec, Montréal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, Québec Université Laval, 2006 p132 à144.

CHOPPIN Alain. *Introduction*. In: *Histoire de l'éducation*, N. 58, 1993. Manuels scolaires, États et sociétés. XIXe - XXe siècles.

CHOPPIN Alian, *Choisir un manuel : un enjeu pédagogique*, Paris : Ministère de l'Education, Direction des lycées et collèges ; CNDP ; Association Savoir Livre 19996, 12 pages.

CHOPPIN, Alain (1998)**,** *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation.* Paris, Nathan Université, 2ème éd.

CHOPPIN*,* Alain (1998), *Du bon usage des manuels : une perspective historique*. – Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré, n° 369.

COMENIUS (1992). - ***La grande didactique***. Paris : Editions Klincksieck, 1649

COMPAGNONE M-R., *La didattica del francese in Italia e le nuove tecnologie*.

Conseil de l'Europe, 2000, 196 p. : <http://eduscol.education.fr/D0067/cecrl.htm>

Conseil de l'Europe, Strasbourg, 131 pages. www.coe.int (page consultée le 02 juin 2012).

Conseil supérieur de l'enseignement du Maroc. *Le manuel scolaire et les supports pédagogiques,* dans les Cahiers de l'éducation et de la formation n°3, septembre 2010.

COPES G., *Scrivere la storia. I libri di storia per le scuole elementari editi da Mondadori (1911-1929*), mémoire, année académique 2006-2007.

CUQ Jean-Pierre, 2004, ≪ *Contexte* ≫, dans Jean-Pierre Cuq, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Cle International, Paris, page 54.

CUQ Jean-Pierre, 2004, ≪ *Situation* ≫, dans Jean-Pierre Cuq, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Cle International, Paris, page 222.

CUQ Jean-Pierre, 2005 [1996], *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Didier/Hatier, Paris, 127 pages.

CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle, 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde,* PUG, Grenoble, 504 pages.

CUQ J-P., *Dictionnaire de didactique du français : langue étrangère et seconde*. CLE-International, 2003.

CUQ, Jean-Pierre (sous la direction de) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International. P.303.

CYR Paul, *Les stratégies d'apprentissage*, Clè International, Paris 1998, 181 pages.

DAUNAY Bertrand, DELCAMBRE Isabelle, REUTER Yves (Dirs.), 2009-a*, Didactique du français, le socioculturel en question*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 268 pages.

DAUNAY Bertrand, DELCAMBRE Isabelle, REUTER Yves, 2009-b, ≪ *Le socioculturel en questions* ≫, dans Bertrand Daunay, Isabelle Delcambre et Yves Reuter (Dirs.), Didactique du francais, le socioculturel en question, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 268 pages, pages 19 à 36.

De MAURO T., *Il dizionario della lingua italiana per il terzo millennio*. Paravia Bruno Mondadori editori, 2000.

DE MEO P., «Proposition pour l'analyse du contenu socio-culturel des manuels de français langue seconde », dans *The French Review*, vol.55, n°4 mars 1982, pp.503-509 par American Association of Teachers of French.

DEFAYS Jean-Marc avec la collaboration de DELFOUR Sarah, 2003, *Le français langue étrangère et seconde, Enseignement et apprentissage*, Pierre Mardaga editeur, Sprimont (Belgique),2003, 288 pages.

DEFAYS Jean-Marc, DELCOMINETTE Bernadette, DUMORTIER Jean-Louis, LOUIS Vincent, 2003, *L'enseignement du français aux non francophones : le poids des situations et des politiques linguistiques*, Université Catholique de Louvain, Louvain, 267 pages.

DEFAYS J-M. *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*. Pierre Mardaga éditeur, 2003.

DELATTRE Pierre, 2007, ≪ *Les recherches interdisciplinaires* ≫, dans Site de l'Encyclopadia Universalis, www.universalis.fr, (page consultee le 26 fevrier 2007).

DEVELAY Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF, 1992.

Didactique du lexique: contextes, démarches, *supports*. Editions de Boeck Université, 2004. Première édition.

DORTIER Jean-François, 2008-a, ≪ *Dialogique* ≫, dans Le dictionnaire des sciences humaines, Editions Sciences Humaines, Auxerre, 875 pages, pages 153 à 154.

DORTIER Jean-François, 2008-b, ≪ *Didactique* ≫, dans Le dictionnaire des sciences humaines, Editions Sciences Humaines, Auxerre, 875 pages, page 154 à155.

DORTIER Jean-François, 2008-c, ≪ *Méthode* ≫, dans Le dictionnaire des sciences humaines, Editions Sciences Humaines, Auxerre, 875 pages, page 461 à 462.

DORTIER Jean-François, 2008-d, ≪ *Qualitative (méthode)* ≫, dans Le dictionnaire des sciences humaines, Editions Sciences Humaines, Auxerre, 875 pages, pages 593.

DORTIER Jean-François, 2008-e, ≪ *Action* ≫, dans Le dictionnaire des sciences humaines, Editions Sciences Humaines, Auxerre, 875 pages, pages 10 à 12.

DUFAYS Jean-Louis, 2000, ≪ *Didactique du français et réflexion épistémologique : ou [sic] en sommes-nous ? Que voulons-nous ?* ≫ dans Martine Marquillo-Larruy, Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère), Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle, Université de Poitiers, Poitiers, 343 pages,

DUFAYS J-L. *Stéréotypes et didactique du français : histoire et Etat d'une problèmatique, dans Etudes de linguistique appliquée*, 107. Stéréotypes et alentours, 1997.
DUMORTIER J-L. *Lisibilité du discours didactique : Réflexion sur la compréhension en lecture des différents écrits disciplinaires*.
ECO U. *Sémiotique et philosophie du langage*, Paris, Presses universitaires de France, 1988, 285p.
ECO U., *Dire presque la même chose : expérience de traduction*, Ed. Grasset & Fasquelle, 2006 pour la traduction française.
ECO U., *Le Signe*, Bruxelles, Labor, 1988.
ECO U., *Lector in fabula*, Ed. Grasset & Fasquelle 1985 pour la traduction française
ECO U*., Trattato di semiotica generale* Studio Bompiani, RCS libri SPA Milano 2008.
EVERAERT-DESMEDT N., *Le Processus interprétatif : introduction à la sémiotique de Ch. S. Peirce*, Pierre Mardaga éditeur, Liège 1990.
FERGUSON C.A.: « *Diglossia* », Word 15 (1959).
GALISSON Robert, 1995, ≪ *A enseignant nouveau, outils nouveaux* ≫, dans Jacques Pêcheur et Gérard Vigner (Dirs.), janvier 1995, Méthodes et méthodologies, Revue Le Français dans le monde Recherches et applications, Hachette, Paris, 192 pages.
GALISSON Robert, COSTE Daniel, 1988, ≪ *Didactique* ≫, dans Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris, 612 pages, page 151.
GALISSON Robert, COSTE Daniel, 1988, ≪ *Méthode* ≫, dans Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris, 612 pages, pages 341 à 342.
GALISSON Robert, COSTE Daniel, 1988, ≪ *Méthodologie* ≫, dans Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris, 612 pages, pages 342 à 343.
GALISSON Robert, COSTE Daniel, 1988, ≪ *Situation* ≫, dans Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris, 612 pages, pages 504 à 506.
GALISSON Robert, COSTE Daniel, 1988, ≪*Contexte* ≫, dans Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris, 612 pages, pages 123 à 124.
GARMALDI J. *La sociolinguistique*. Paris, PUF, 1981. P.65
GASQUET-CYRUS M. et PETITJEAN C. *Le poids des langues : dynamiques, représentations, contacts*. Conflits, l'Harmattan, 2009.
GAULUPEAU Y. *Les manuels scolaires par l'image : pour une approche sérielle des contenus dans Histoire de l'éducation*, N. 58, 1993.
Genovesi G., *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi* , Laterza, 2010

GERVEREAU L., *Voir, comprendre, analyser les images*, 3°éd. La Découverte, 2000 192p.

GRAMDI J., *La Sociolinguistique*, Presses Universitaires de France, pp.226.

GRECO E., *Intervento dans A scuola senza libri? Emergenza educativa, libri di testo e internet,* Atti del Convegno du 8 mai 2009.

GROHOVAZ V., *Dibattito dans A scuola senza libri? Emergenza educativa, libri di testo e internet,* Atti del Convegno du 8 mai 200.

GUIDÈRE Matthieu, 2002-a (Dir.), *Les manuels scolaires*, dossier revue Les langues modernes, janvier-février-mars, Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (APLV), Paris, 102 pages.

GUIDÈRE Matthieu, 2002-b, ≪ *Editorial* ≫, dans Les langues modernes, dossier : Les manuels scolaires, janvier-février-mars, Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (APLV), Paris, 102 pages, pages 3 à 5. dans Guerre et paix entre les sciences : Disciplinarite, inter et transdisciplinarité, La revue du M.A.U.S.S. semestrielle n°10 2eme semestre 1997, Editions La Découverte, Paris, 385 pages, pages

GUMPERZ J-J., 1964, "*Linguistic and social interaction in two communities"* in *American* Anthropologist, 1964, n°2, pp.37-53.

JOHSUA S. et DUPIN J.-J., *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris, PUF, 1993.

JOLY M., *Introduction à l'analyse de l'image*, Armand colin

JONNAERET P. *Elaborer et évaluer des manuels scolaires*. CUDC/Montréal, OIF, novembre 2009.

KERBRAT-ORECCHIONI Catherine. *La connotation*. Presses Universitaires de Lyon (Linguistique et sémiologie). Lyon; 1977 (256 p.)

KERBRAT-ORECCHIONI Catherine. *L'énonciation; de la subjectivité dans le langage*. Armand Colin (Linguistique). Paris, 1980 (290 - 2 p.).

KOTTELAT P. *L'iconographie dans les manuels de littérature FLE : fonctions et enjeux didactiques*, ela, n°138 2005/2.

LABELLE, Jean - Marie (1996), *La réciprocité éducative*. Paris : PUF. Collection « Pédagogie d'aujourd'hui ».

Le français dans le monde, volume 23. Librairies hachette et Larousse, 1983.

LE GAL D., *Contextualisation didactique et usages des manuels : une approche sociodidactique de l'enseignement du Français Langue Étrangère au Brésil.* Thèse de Doctorat en sciences du langage à l'Université Européenne de Bretagne 2010.

LE MOIGNE Jean-Louis, 1995, *Les épistémologies constructivistes*, PUF, Paris, 127pages.

LE MOIGNE Jean-Louis, 2002, *Le Constructivisme*, t. 1 : Les enracinements, L'Harmattan, Paris, 298 pages.

LE MOIGNE Jean-Louis, 2003, *Le Constructivisme*, t. 3 : Modéliser pour comprendre, L'Harmattan, Paris, 335 pages

LE MOIGNE J-L*., La théorie du système général*, collection les Classiques du Réseau Intelligence de la complexité, www.mcxapc.org – mcxapc@mcxapc.org

LE MOIGNE L., La Théorie du système général : théorie de la modélisation, Paris, Presses Universitaires de France, 1977.

Le Nouveau Petit Robert de la langue française. Nouvelle édition millésime 2009 du *Petit Robert* de Paul ROBERT.

LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris, Montréal. Larousse, 1988.

LERBET G., *Approche systémiques et sciencse de l'éducation* dans Revue Française de pédagogie, N° 67, avril-mai-juin 1984,29-36.

LEVI-STRAUSS C., *Anthropologie structurale I*, Plon, Paris 1960.

linguistiques éducatives en Europe – de la diversité linguistique a l'éducation plurilingue – version intégrale,

Mairie de Canegrata, *La Fascizzazzione della scuola*, téléchargé sur : www.canegrate.org/xxvaprile/pdf/fas_def.pdf

MANNONI Pierre, 2001 [1998], *Les représentations sociales*, PUF, Paris, 128 pages.

Manuels scolaires en classe de FLE et représentations culturelles, dans Cahiers de langue et de littérature n° 5, janvier 2008.

Manuels scolaires, *États et sociétés. XIXe - XXe siècles*. pp. 103-135.

MARC Edmond, PICARD Dominique, 1989, *L'interaction sociale*, PUF, Paris, 239 pages,

MARTIN Robert, *Comprendre la linguistique*,PUF, Paris 2002, 206 pages.

MARTINET A.. *Éléments de linguistique générale*. Armand Colin (U Prisme # 28). Paris, 1970 (224 p.) [surtout p. 6-27].

MARTINET. «La variété des idiomes et des usages linguistiques». *Éléments de linguistique générale* [p. 145-171].

MARTINEZ Pierre, 2004, *La didactique des langues étrangères*, 4eme Edition, PUF, Paris, 127 pages.
MAURER B., *Enseignement des langues et construction européenne – Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Edition des Archives Contemporaines, Paris, 2011.
MEIRIEU Philippe, 2004 [1985], *L'école, mode d'emploi*, ESF Editeur, Issy-les-Moulineaux, 188 pages.
MIALARET G. *Sciences de l'éducation. Aspects historiques. Problèmes méthodologiques*. Paris, PUF, 288p.
MIALARET. G., (2006). *Sciences de l'éducation. Aspects historiques. Problèmes méthodologiques*, Paris : PUF, 288 p.
Ministère de l'éducation nationale et de la recherche*, Le manuel scolaire à l'heure du numérique : une nouvelle donne de la politiques des ressources pour l'enseignement*, rapport n° 2010-087, juillet 2010.
Ministère de l'éducation nationale, *Le manuel scolaire, programme de travail 1997-1998,* thème 2, juin 1998, p3.
MORANDI M.C. *Scuola e nazione: maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861*), Vita e Pensiero, 2003.
MOREAU M., La Sociolinguistique : concepts de base, Ed. Mardaga, 1997
MOREAU M.L. S*ociolinguistique : Concepts de base*. Pierre Mardaga édition, 1997.
MORIN Edgar, 1977, *La méthode 1, La Nature de la Nature*, Editions du Seuil, Paris, 410 pages.
MORIN Edgar, 1980, *La méthode 2, La Vie de la Vie*, Editions du Seuil, Paris, 470 pages.
MORIN Edgar, 1986, *La méthode 3, La Connaissance de la Connaissance*, Editions du Seuil, Paris, 244 pages.
MORIN Edgar, 1991, *La méthode 4, Les idées, leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*, Editions du Seuil, Paris, 264 pages.
MORIN Edgar, 1997, *≪ Sur la transdisciplinarité ≫*, dans Guerre et paix entre les sciences : Disciplinarite, inter et transdisciplinarite, La revue du M.A.U.S.S. semestrielle, n°10, 2eme semestre 1997, Editions La Découverte, Paris, 385 pages.
MORIN Edgar, 2000 [1999], *Les sept savoirs nécessaires a l'éducation du futur*, Editions du Seuil, Paris, 130 pages.
MORIN Edgar, 2001, *La méthode 5, L'humanité de l'humanité, L'identité humaine*, Editions du Seuil, Paris, 293 pages.

MORIN Edgar, 2004, La méthode 6, *L'Ethique complexe*, Editions du Seuil, Paris, 241 pages.
MORIN Edgar, 2005, *Introduction a la pensée complexe*, Points, Paris, 158 pages.
MORIN Edgar, LE MOIGNE Jean-Louis, 1999, *L'intelligence de la complexité*, L'Harmattan, Paris, 332 pages.
MOUNIN Georges. *Clefs pour la linguistique*. Seghers. Paris, 1971 [1968] (192 p.) [surtout p. 33-67].
MUCCHIELLI Alex (Dir.), 2004-a, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Armand Colin, Paris, 304 pages.
MUCCHIELLI Alex, 2003, *L'identité*, PUF, Paris, 127 pages.
MUCCHIELLI Alex, 2004-b, ≪ *Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains* ≫, dans Recherches Qualitatives, -Hors -Série- Numéro 1, Actes du colloque Recherche qualitative et production de savoirs, http://www.recherche- qualitative.qc.ca/Actes%20ARQ/texte %20Muchiell i %20actes.pd f
MUCCHIELLI Alex, 2004-c, ≪ *Situationnelle phénoménologique (méthode d'analyse*) ≫, dans Alex Mucchielli (Dir.), Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines, Armand Colin, Paris, 304 pages, pages 256 à 258.
MUCCHIELLI Alex, 2004-d, ≪ *Compréhensive (approche)* ≫, dans Alex Mucchielli (Dir.), Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines, Armand Colin, Paris, 304 pages, pages 24 à 28.
MUCCHIELLI Alex, 2004-e, ≪ *Qualitative (méthode*) ≫, dans Alex Mucchielli (Dir.), Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines, Armand Colin, Paris, 304 pages, pages 212 à 214.
MUCCHIELLI Alex, 2004-f, ≪ *Empathique (approche*) ≫, dans Alex Mucchielli (Dir.), Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines, Armand Colin, Paris, 304 pages, pages 70 à 71.
MUCCHIELLI Alex, 2004-g, ≪ *Systémique (approche*) ≫, dans Alex Mucchielli (Dir.), Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines, Armand Colin, Paris, 304 pages, pages 277 à 278.
MUCCHIELLI Alex, 2004-h, ≪*Méthodologie d'une recherche qualitative* ≫, dans Alex Mucchielli (Dir.), Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines, Armand Colin, Paris, 304 pages, pages 151 à 153.
MUTET Sylvie, *Simulation globale et formation des enseignants*. GNV, 2003

MVONDO MVONDO F.N., *Etre enseignant en Afrique aujourd'hui : Héritage, défis, perspectives* ; p.60

PAILLÉ Pierre, 2004-a, ≪ *Recherche qualitative* ≫, dans Alex Mucchielli (Dir.), Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines, Armand Colin, Paris, 300 pages, pages 226 à 227.

PAILLÉ Pierre, 2004-b, ≪ *Pertinence de la recherche qualitative* ≫, dans Alex Mucchielli (Dir.), Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines, Armand Colin, Paris, 300 pages, pages 189 à 190. L

PAILLÉ Pierre, 2004-c, ≪ *Qualitative (analyse)* ≫, dans Alex Mucchielli (Dir.), Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines, Armand Colin, Paris, 300 pages, pages 210 à 212. LL

PAILLÉ Pierre, 2004-d, ≪ *Recherche-action* ≫, dans Alex Mucchielli (Dir.), Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines, Armand Colin, Paris, 300 pages, pages 223 à 225.

PAILLÉ Pierre, 2004-e, ≪ *Validité en recherche qualitative* ≫, dans Alex Mucchielli (Dir.), Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines, Armand Colin, Paris, 300 pages, pages 294 à 295. L

PAILLÉ Pierre, 2005, ≪ *Lumières et flammes autour de ma petite histoire de la recherche qualitative* ≫, colloque de l'ARQ (Congres de l'Acfas), Université du Québec, Chicoutimi, http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26%281%29/ppaille_ch.pdf (page consultée le 27 octobre 2012).

PASSI G., Sous la direction de Dubini P*., L'evoluzione dei libri di testo verso la scuola digitale,* Università degli Studi di Milano, anné scolaire 2009-2010.

PERRIN M-J:, et Reuter Y. Les méthodes de recherche en didactiques, Education et didactique, Septentrion

POLENGHI S*., Dibattito dans A scuola senza libri? Emergenza educativa, libri di testo e internet,* Atti del Convegno du 8 mai 2009.

PORCHER Louis, 1995*, Le français langue étrangère*, Paris, Hachette, 125 pages.

PORCHER Louis, 2003, ≪ *Le plurilinguisme : des politiques linguistiques, des politiques culturelles, des politiques éducatives* ≫, dans Francis Carton et Philip Riley, Vers une compétence plurilingue, revue Le Français dans le monde Recherches et applications numéro spécial juillet 2003, Cle international, Paris,192 pages, pages 88 à 95.

POTH J. *La conception et la réalisation des manuels scolaires : initiation aux techniques d'auteurs*. CIPA, 1997.
POTH J., *La Conception et la réalisation des manuels scolaires, Initiation aux techniques d'auteurs*, CIPA 1997, avec la contribution de l'Agence de la Francophonie ACCT.
POTTIER. *Linguistique générale* [p. 299-309].
PUREN C. Dossier n°1. J'ai suivi le séminaire du master 2 *"Français langue étrangère ou seconde et didactique des langues-cultures"* de C.Puren. J'ai eu donc accès à ses cours qui sont actuellement disponible sur son site personnelle http://www.christianpuren.com.
PUREN C. Dossier n°2. Séminaire du master 2 *"Français langue étrangère ou seconde et didactique des langues-cultures"* de C.Puren. Actuellement disponible sur son site personnelle http://www.christianpuren.com.
PUREN C. Dossier n°3. Séminaire du master 2 *"Français langue étrangère ou seconde et didactique des langues-cultures"* de C.Puren. Actuellement disponible sur son site personnelle http://www.christianpuren.com.
PUREN C. Dossier n°8. Séminaire du master 2 "*Français langue étrangère ou seconde et didactique des langues-cultures*" de C.Puren. Actuellement disponible sur son site personnelle http://www.christianpuren.com.
PUREN C. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : Essai sur l'éclectisme*, CRÉDIF-Didier, coll. « Essais », 1994
PUREN C., Cours en ligne «Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures» Chapitre 6 « Boucler sa recherche : de l'introduction à la conclusion générale»
PUREN Christian, 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan CLE, Paris, 447 pages.
PUREN Christian, 1995, *≪ Des méthodologies constituées et de leur mise en question ≫*, dans Jacques Pêcheur et Gérard Vigner (Coords.), Méthodes et méthodologies, Revue Le Français dans le Monde Recherches et Applications, Paris, 192 pages, pages 36 à 41.
PUREN Christian, 2001, *≪ Pour une didactique complexe ≫*, dans Martine Marquillo-Larruy (Dir.), Questions d'épistémologie en didactique du français, (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère), Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle, Université de Poitiers, Poitiers, 343 pages, pages 21 à 29.

PUREN Christian, 2003, ≪ *Pour une didactique comparée des langues-cultures* ≫, dans Etudes de linguistique appliquée (ela) : Revue de didactologie des langues-cultures n°129, janvier-mars 2003, pages 121 à 126.

PUREN Christian, 2004 [1994], *La didactique des langues a la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Editions Didier, Paris, 203 pages.

PUREN Christian, 2006, ≪ *De l'approche communicative a la perspective actionnelle* ≫, conférence donnée à l'Université de Poitiers le 24/11/2006. http://uptv-poitiers.fr/web/canal/61/theme/28/manif/125/1180/index.html.

QUADRI G., *Comunicazione in A scuola senza libri? Emergenze educativa, libri di testo e Internet*, Atti del convegno du 8 mai 2009.

RANZANI B., "*L'Editoria per l'insegnamento delle lingue : storia e geografia*" dans *Quaderni del CIRSIL* 6/2007 téléchargé sur www.lingue.unibo.it/cirsil

REZEAU J., *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia : Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université*, Thèse de Doctorat, Université de Bordeaux 2, 2001.

RICCI D., Nuove direttive sull'insegnamento del francese, Perugia, «grafica», 1942.

RISPAIL Marielle, 1998, *Pour une socio-didactique de la langue en situation multiculturelle : le cas de l'oral,* thèse soutenue à l'Université de Grenoble 3, Grenoble, 2 volumes : 486 et 219 pages.

RISPAIL Marielle, 2003-a, *≪ FLE, FLS, FLM… et que faire des situations inclassables ? Pour une socio-didactique des langues en contexte* ≫, dans Jean-Marc Defays (Dir.), L'enseignement du français aux non francophones : le poids des situations et des politiques linguistiques, Université Catholique de Louvain, Louvain, 267 pages, pages 254 à 262.

RISPAIL Marielle, 2003-b, *Le francique : de l'étude d'une langue minorée a une socio didactique des langues,* L'Harmattan, Paris, 182 pages.

RISPAIL Marielle, 2004, ≪ *Pour une sociodidactique des interactions langagières et contacts de cultures dans la classe, en français langue d'enseignement : étude comparative* ≫ dans Bibliothèque virtuelle du réseau SDL, Site du réseau Sociolinguistique et dynamique des langues de l'Agence Universitaire de la Francophonie, http://www.sdl.auf.org/rubrique.php 3? id_rubrique=47 (page consultée le 20 mars 2013), PDF 292.7 ko.

RISPAIL Marielle, 2005, *Plurilinguisme, pratiques langagières, enseignement : pour une socio-didactique des langues* : dossier présente en vue d'une Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences du langage, sous la direction de Philippe Blanchet, Université de Rennes 2- Haute-Bretagne, Rennes, 138 pages volume 1 et 305 pages volume 2.

RISPAIL Marielle, 2006, ≪ *Le français en situation de plurilinguisme : un défi pour l'avenir de notre discipline* ? *Pour une socio-didactique des langues et des contacts de langues* ≫, dans La lettre de l'AIRDF, n° 38, pages 5 à 12.

ROBERT P. *Le nouveau Petit Robert,* nouvelle édition millésime 2009.

ROELENS N:, *Le lecteur, ce voyeur absolu*, Ed. Rodopi b.v., Amsterdam, 1998.

SAUSSURE (de) F., *Cours de linguistique générale*, Ed. Payot, 1964, pp. 98-101

SAUSSURE, Ferdinand de. *Cours de linguistique générale*. Payot (Payothèque). Paris, 1972 [1967] (512 p.).

SEGUIN R. *L'élaboration des manuels scolaires : guide méthodologique, division des sciences de l'education contenus et méthodes unesco*, décembre 1989.

SEGUIN R., L'Elaboration des manuels scolaire : guide méthodologique, Division des sciences de l'éducation contenus et méthodes Unesco, décembre 1989.

SERIANNI L., "La Lingua e la scuola" dans *Encyclopédie Treccanni* téléchargé sur : www.treccanni.it/enciclopedia/la-lingua-e-la-scuola_(L'Unificazione)/

SOBRERO A.A.et. MIGLIETTA A. *Introduzione alla linguistica italiana*. Editori Lateraza, 2006.

SPAGNOLO M., *Dibattito in A scuola senza libri? Emergenza educativa, libri di testo e interne*t, Atti del Convegno du 8 mai 2009

STRAY C. (1993), *"Quia nominor leo : vers une sociologie historique du manuel"*. Histoire de l'éducation, n°58

TARDY Michel, «*La transposition didactique»,* dans Houssaye Jean (sous la dir. de), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF éditeur, 1993 (1ère éd.), 2002 (5ème éd.), pp. 51-60.

THOUIN M., *Réaliser une recherche en didactique*, édition MultiMondes, 2014.

TOMMASI M., L*ibri di testo digitali : scenari e proposte*, Università Degli Studi di Udine, 2013 téléchargé sur : lnx.isismanzini.gov.it/wp.../**Libri-di-testo-digitali**-Didamatica-2013.pdf

VANOYE F.. *Expression Communication*. Armand Colin (Collection U). Paris; 1973 (242-2 p.).

VERDELHAN Michèle, 2007-b, ≪ *Une appropriation paradoxale. Nation, français langue étrangère, français langue seconde : quelques paradoxes dans les manuels* ≫, dans Michèle Verdelhan-Bourgade (Coord.) et alii, Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?, L'Harmattan, Paris, 294 pages, pages 123 à 128.
VERDELHAN-BOURGADE M., « Le manuel comme discours de scolarisation dans ELA », *Etudes de linguistique appliquée*, 2002/1 n°125 pp.37-52
VERDELHAN-BOURGADE Michèle (Coord.), 2002-b, *Un discours didactique : le manuel, Etudes de linguistique appliquée* : Revue de didactologie des langues-cultures, Klincksieck 01 n°125, 130 pages.
VERDELHAN-BOURGADE Michele (Coord.), BAKHOUCHE Beatrice, BOUTAN Pierre, ÉTIENNE Richard, 2007*, Les manuels scolaires, miroirs de la nation* ?, L'Harmattan, Paris, 294 pages.
VERDELHAN-BOURGADE Michèle, 2002-a, ≪ *Présentation* ≫ dans Michèle Verdelhan-Bourgade (Coord.), Un discours didactique : le manuel, Etudes de linguistique appliquée : Revue de didactologie des langues-cultures, Klincksieck 01 n°125, pages 7 à 9.
VERDELHAN-BOURGADE Michèle, 2007-a, ≪ *Les manuels de francais langue seconde. Quelques problemes actuels* ≫, dans Michele Verdelhan-Bourgade (Dir.), Le francais langue seconde : un concept et des pratiques en évolution, Editions De Boeck Université, Bruxelles, 252 pages.
VERDELHAN-BOURGADE Michèle, 2010, ≪ *Sans frontières ou l'approche communicative a l'épreuve de l'éclectisme* ≫, dans Annie Semal-Lebleu, Concevoir un manuel de langue, dossier de la revue Les langues modernes, janvier-février-mars 2010, Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (APLV), Paris, 96 pages, pages 15 à 23.
VERGA G. *I Malavoglia*, Arnoldo Mondadori Editori, Milano, 1996.
VETTORI F., *Intervento dans A scuola senza libri? Emergenza educativa, libri di testo e internet,* Atti del Convegno du 8 mai 2009.
VIGNER G. *Enseigner le français comme langue seconde*, Clè International 2001, p.127.
ZANETTE E., *Comunicazione dans A scuola senza libri? Emergenza educativa, libri di testo e internet*, Atti del Convegno du 8 mai 2009

Echantillon des grilles d'analyses des manuels scolaires

COURTILLON J(1987),
DUCHOT J.M (1984),

BERAD E. (1990),
JAMBIN A.,.
SUSO J (2001),
BERTOLLETTI Maria Cecilia,
BARILLAUD M.C., P.Dahlet, J.M.Hilgert, S.Justome et V.Orsaud

Les manuels analysés

BELLANO WESTPHAL G et GHEZZI P., *Palmarès en Poche* : le français pour découvrir, communiquer, agir. Lang Edition, 2010.

BERTINI Mariolina, ACCORNERO Sylvie, BONGIOVANNI Chiara, GIACHINO Luca, *Beaubourg.* Auteurs, textes, genres de la littérature française. XIX° siècle Vol. 2A Einaudi Scuola Milano,2002. 295 pages.

BERTINI Mariolina, ACCORNERO Sylvie, BONGIOVANNI Chiara, GIACHINO Luca, *Beaubourg.* Auteurs, textes, genres de la littérature française. XX° siècle Vol. 2B Einaudi Scuola Milano, 2002. 295 pages.

BERTINI Mariolina, ACCORNERO Sylvie, BONGIOVANNI Chiara, GIACHINO Luca, *Rive Gauche.* Auteurs, textes, genres de la littérature française. Du XIX° siècle au XX° siècle Vol. 2. Einaudi Scuola Milano, 2010. 461 pages

BONINI G.F. et JAMET M-C*., Kaléidoscope* : Littérature et civilisation De napolèon à l'an 2000. Vol. C , Valmartina 2010, 416 pages.

BOUTEGERE R :, *A vrai dire* …CIDEB editrice Genova, première édition 2010. 143 pages.

CAPPELLE g. et MENAND R., Le Nouveau Taxi 1 : Mèthode de français, Hachette Français langue étrangère. 2009. 144 pages.

GENNARO (de) E., *Alex et les autres* . Edition Express, Il Capitello, première édition 2010 156 pages.

Législations

- Art.15 de la Loi 133 d'aout 2008.
- Circulaire du Ministère de l'éducation n°16 du 10 février 2009.
- Loi 3961/1877 Legge sull'obbligo dell'istruzione elementare.
- Loi Casati 3725/1859
- Ministère de l'Education et de la Recherche, Le dotazioni Multimediali per la didattica nelle scuole, Année scolaire 2013/14 Bureau des statistiques.

Dictionnaires

Boch R. Il boch quarta edizione; *Dizionario francese-italiano italiano-francese,* Zanichelli, 2000.

Robert, *Le nouveau petit robert de la langue française*, Le Robert, 2009.

– Sitographie :

http://www.cnrtl.fr

http://www.larousse.fr

www.miur.it

www.dizionario.corriere.it

www.larousse.com

[i]