HAL
open science

Diatopie et représentations linguistiques des enseignants de langue étrangère : regards croisés sur les enseignants de français en Italie et au Tessin et les enseignants d'italien en Belgique francophone, France et Suisse romande

Jonathan-Olivier Merlo

To cite this version:

Jonathan-Olivier Merlo. Diatopie et représentations linguistiques des enseignants de langue étrangère : regards croisés sur les enseignants de français en Italie et au Tessin et les enseignants d'italien en Belgique francophone, France et Suisse romande. Linguistique. Université Grenoble Alpes; Università per stranieri (Sienne, Italie), 2017. Français. NNT : 2017GREAL004 . tel-01691079

HAL Id: tel-01691079

https://theses.hal.science/tel-01691079

Submitted on 23 Jan 2018

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.

ATENEO INTERNAZIONALE
Università per Stranieri di Siena

Communauté
UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

THÈSE pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE LA COMMUNAUTE UNIVERSITE GRENOBLE ALPES

préparée dans le cadre d'une cotutelle *entre la Communauté Université Grenoble Alpes* et *l'Università per Stranieri di Siena*

Spécialité : LLHS/SC L/LINGUISTIQUE SOCIOLINGUISTIQUE
Arrêté ministériel : le 6 janvier 2005 - 7 août 2006

Présentée par

Jonathan-Olivier MERLO

Thèse dirigée par **Marinette MATTHEY**
codirigée par **Monica BARNI**

préparée au sein du **Laboratoire du Lidilem** dans l'**Ecole Doctorale de Langues, littérature et sciences humaines** et la **Scuola Superiore di Dottorato e di Specializzazione** pour l'obtention du

Dottorato di ricerca in Linguistica e Didattica della Lingua Italiana a Stranieri - XXVII° Ciclo

DIATOPIE ET REPRESENTATIONS LINGUISTIQUES DES ENSEIGNANTS DE LANGUE ETRANGERE

REGARDS CROISES SUR LES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS EN ITALIE ET AU TESSIN ET LES ENSEIGNANTS D'ITALIEN EN BELGIQUE FRANCOPHONE, FRANCE ET SUISSE ROMANDE

Thèse soutenue publiquement le **21 juin 2017**,
devant le jury composé de :

Mme Carla BAGNA
Professeure à l'Università per Stranieri di Siena (Présidente)
Mme Monica BARNI
Professeure à l'Università per Stranieri di Siena (Membre, Co-directeur)
M. Henri BOYER
Professeur émérite à l'Université Paul Valéry, Montpellier 3 (Examinateur)
Mme Marinette MATTHEY
Professeure à l'Université Grenoble Alpes (Membre, Directrice)
Mme Chiara MOLINARI
Professeure à l'Università degli Studi di Milano (Rapporteuse)
Mme Marie-Louise MOREAU
Professeure à l'Université de Mons-Hainault (Rapporteuse)

Membres suppléants :
Mme Elisabetta Carpitelli
Professeure à l'Université de Grenoble Alpes (Membre suppléante)
M. Andrea Villarini
Professeur à l'Università per Stranieri di Siena (Membre suppléant)

A Lalu, a Lucia,

CINQUE ANNI

Tra vicende personali e professionali, rimane difficile capire quando ebbe davvero origine questo lavoro. Probabilmente l'essere nato e cresciuto nel Paese basco, terra dove la conoscenza o meno dell'*euskara* è determinante nella definizione della propria identità regionale, ha avuto un ruolo nell'accendere una certa sensibilità di "sociolinguista", come poi ho capito a distanza di anni.

Più recentemente, sono stati la disponibilità e gli incoraggiamenti di Monica Barni all'Università per Stranieri di Siena ad accendere le prime velleità "scientifiche". Ideologia linguistica, variazione, didattica: nel 2009 la mia curiosità era già stata indirizzata verso la maggior parte delle tematiche presenti in questo lavoro.
Quanto all'esperienza di dottorando, che mi ha permesso di oscillare continuamente tra la posizione dell'insegnante e quella dello studente, tanto devo a Marinette Matthey del Lidilem. Non solo per la pazienza, il rigore delle sue osservazioni o per le stimolanti discussioni che riusciva a generare nei suoi seminari, ma soprattutto per la "sérénité confiante" che mi ha infuso in tutti questi anni.
La mia gratitudine è rivolta in modo speciale a loro due.

Tuttavia, tante altre persone devono essere ringraziate per aver dato il loro contributo alla nascita o alla realizzazione di questa tesi: Chantal Bouchard, della McGill University, per aver reso fruttuoso un soggiorno a Montréal aprendomi innumerevoli piste di riflessione; Monica Masperi del Lansad di Grenoble, per avermi per prima suggerito di intraprendere questo dottorato; Simone Sbrilli per l'approccio statistico; le amichevoli consulenze informatiche di Andrea Cagli, Daniele Sereni e Giampiero Ciacci; l'amicizia e il tifo insostituibile degli amici "grenoblois de souche" Elena ed Emanuela; i numerosi colleghi qui a Siena, CEL e non, per l'iniezione costante di fiducia; Maria Nella, Marina, Martino e tutti quelli, e sono tanti, che non mi hanno mai rifiutato il loro buon umore.

Grazie a Carla Bagna, Chiara Molinari, Marie-Louise Moreau e Henri Boyer per aver accettato di far parte del "jury de thèse".

Grazie, infine, a Laura Bufardeci e agli altri mille e più insegnanti – tra Belgio, Francia, Italia e Svizzera – che hanno accettato di rispondere al questionario proposto e si sono resi disponibili per ulteriori sviluppi dell'inchiesta. Nessuna inchiesta sarebbe stata portata avanti senza la loro generosa adesione.

DIATOPIE ET REPRÉSENTATIONS LINGUISTIQUES DES ENSEIGNANTS DE LANGUE ETRANGERE

REGARDS CROISES SUR LES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS EN ITALIE ET AU TESSIN ET LES ENSEIGNANTS D'ITALIEN EN BELGIQUE FRANCOPHONE, FRANCE ET SUISSE ROMANDE

INTRODUCTION 7

PREMIERE PARTIE : ASPECTS THEORIQUES 11

CHAPITRE 1. Langue, variation et diatopie 12

1.1. La communauté linguistique 12

1.1.1. Locuteurs réels *vs* locuteur idéal 13

1.1.2. La communauté sociale sous son aspect linguistique 14

1.1.3. La communauté linguistique comme communauté de normes 17

1.2. La variation géographique dans le panorama linguistique italien 22

1.2.1. De l'*Unità* politique à l'unité linguistique 23

1.2.2. Dialectes, diatopie et *continuum* 25

1.3. La macro-communauté francophone 32

1.3.1. Le français et les autres langues de l'Hexagone : état des lieux 32

1.3.2. Le domaine francophone : un *continuum* d'insécurité linguistique 37

1.3.3. Variation(s) et français de référence 44

1.4. Remarques conclusives 49

CHAPITRE 2. Enseignants, idéologie et variation 51

2.1. L'enseignant face aux pratiques langagières : les concepts 51

2.1.1. Représentations linguistiques 52

2.1.2. Attitudes et stéréotypes 55

2.1.3. Discours épilinguistiques 57

2.2. Idéologie linguistique 60

2.2.1. Quelques précisions sur le terme d'idéologie 60
2.2.2. Idéologie : des institutions et des comportements individuels et collectifs 62
2.2.3. Une langue pour une Nation 66
2.2.4. A propos du purisme 70
2.3. Idéologie et enseignement de la langue étrangère 74
2.3.1. Institution scolaire et idéologie 74
2.3.2. L'enseignant au centre d'injonctions contradictoires 76
2.3.3. Le mythe du locuteur monolingue 80

CHAPITRE 3. Enseignement de la langue et variation 85
3.1. L'institution, l'enseignant et l'hétérogénéité sociolinguistique 85
3.2. Le didacticien entre normes pédagogiques et variabilité du système linguistique 90
3.2.1. La variabilité des normes pédagogiques 90
3.2.2. De la compétence polylectale 92
3.3. Le difficile mariage entre pluralité sociolinguistique et unicité grammaticale 95
3.3.1. FLE et ILS face à la variation 95
3.3.2. Variation et grammaticalité 98

SECONDE PARTIE : PROBLEMATIQUE ET METHODODOLOGIE 101

CHAPITRE 4. Théorie, questionnements, méthode 102
4.1. Mise en contexte 102
4.1.1. Au commencement : l'apprenant et la diatopie 102
4.1.2. Le double assujettissement du l'auditeur-locuteur enseignant 104
4.2. Questionnements et choix méthodologiques 106
4.2.1. Questionnements 107
4.2.2. Technique(s) d'enquête : entre vérification d'hypothèses et démarche exploratoire 107

CHAPITRE 5. Le questionnaire 110
5.1. La (double) population étudiée 110
5.1.1. Enseignants italophones de FLE 110
5.1.2. Enseignants francophones d'ILS 111
5.2. Le questionnaire : conception et organisation 113
5.2.1. Une enquête en ligne 113
5.2.2. Protocole et validation du processus d'enquête 114
Validation a priori 114

Validation a posteriori 114
5.2.3. Profil des enquêtés 116
Le sexe des répondants 117
Le vécu langagier 117
Ruralité / urbanité dans le vécu langagier des enquêtés 119
Expérience professionnelle en nombre d'années 120
Durée de la formation universitaire 120
Séjours de brève / longue durée dans une aire de diffusion de la langue cible 120
Les classes sociales 120
Le niveau de compétence dans la langue étrangère enseignée 121
5.2.4. Questionnements et hypothèses : les variables dépendantes 121
5.3. Les deux langues du questionnaire 123
5.3.1. L'accent : une définition de sens commun 123
5.3.2. Autres problèmes de traduction 126

TROISIEME PARTIE : ANALYSE DES DONNEES ET DES RESULTATS 129

CHAPITRE 6. Les enseignants et leurs pratiques didactiques déclarées 130
6.1. Les principales caractéristiques de la population italophone 130
6.1.1. Le profil de l'enseignant italophone de FLE 130
Des enseignantes originaires de toute l'Italie et disséminés sur l'ensemble de la Péninsule. 130
Une formation universitaire à Bac+4 et une longue expérience professionnelle. 134
6.1.2. Le répondant italophone et ses langues 136
Un vécu langagier tendanciellement pluriel 136
L'environnement linguistique : une photographie des tendances sociolinguistiques de l'italien contemporain 140
Une connaissance directe des aires francophones très inégale 144
6.1.3. La population italophone en synthèse 146
6.2. Les principales caractéristiques de la population francophone 147
6.2.1. Le profil de l'enseignant francophone d'ILS 147
Géographie et vécu familial : des enseignantes très proches de l'Italie 147
Des enseignants de tous âges recrutés à Bac+5 151
6.2.2. Le répondant francophone et ses langues 153
Le vécu langagier : francophones aux origines italiennes et francophones « de souche » 153

L'environnement linguistique francophone : un espace public monolingue 157
L'aire italophone : une connaissance diffuse et généralisée de l'ensemble du territoire italien 160
6.2.3. La population francophone en synthèse 162
6.2.4. Remarques conclusives : du profil au choix d'une analyse descriptive 163
Le point sur le profil 163
Analyse descriptive et analyse par régression linéaire 164
6.3. Les pratiques didactiques : analyse descriptive des comportements déclarés 166
6.3.1. Des attitudes similaires face à la variation sociolinguistique 166
6.3.2. Apprentissage de l'écrit et de l'oral : mêmes approches et mêmes supports 173
6.3.3. Diatopie et pratiques de classe : choisir les manifestations de la variation 176
6.3.4. Deux populations pour un seul métier 181

CHAPITRE 7. L'image de la langue : impératifs pragmatiques et idéologie 183
7.1. Les données quantitatives : français et italien, un imaginaire commun 183
7.1.1. Les lieux et les langues 183
Centre(s) et périphérie(s) : une géographie imaginée de la langue 183
Les enseignants et les territoires de la langue 189
Vécu langagier, vécu migratoire 193
7.1.2. Diatopie et imaginaire pédagogique 195
Variabilité, formation et didactique 195
A propos de diatopie : une curiosité partagée mais relative 198
FLE/ILS : vers un même imaginaire de la L2 203
7.1.3. Considérations conclusives 208
7.2. Qu'est-ce que la langue ? Esquisses de définitions et données qualitatives 212
7.2.1. Quelques précisions sur les données qualitatives 212
Les réponses textuelles : pour quoi faire ? 212
Corpus et sous-corpus 213
7.2.2. Nuages et cooccurrences : correction *vs* réalités langagières 215
La « bonne langue » existe : correction, grammaire et lexique 215
La « bonne langue » n'existe pas : un arsenal argumentatif plus varié ? 223

7.2.3. Les visages du prescriptivisme et du pragmatisme : les thèmes privilégiés dans les réponses textuelles 229
Enseignants francophones d'ILS et le français : prescriptivistes et grammairiens face aux situations de communication 232
Enseignants francophones d'ILS et l'italien : entre le tout grammatical et les variations régionales 234
Enseignants italophones de FLE et l'italien : grammaire et littérature comme remparts contre les contaminations dialectales 237
Enseignants italophones de FLE et le français : à la recherche du centre de la langue entre vision prescriptiviste « classique » et contextes communicationnels 240
7.2.4. Remarques conclusives: noyau et périphérie dans les représentations de la « bonne langue » 243

CONCLUSIONS 247
Deux populations pour un même imaginaire professionnel 248
Contextes d'appartenance et trajectoires individuelles : quelles influences ? 250
L'enseignant entre pragmatisme et idéologie 252

BIBLIOGRAPHIE 256

INDEX DES CARTES, TABLEAUX ET GRAPHIQUES 285

INTRODUCTION

En plus de dix ans d'enseignement du FLE en contexte universitaire italien, on a souvent eu l'occasion de constater combien le fait de proposer en classe des documents élaborés hors de l'Hexagone suscite des réactions contrastées. Au-delà d'une sincère curiosité initiale, on ne tarde pas à observer une certaine perplexité si les caractéristiques diatopiques ne sont pas limitées à quelques termes de lexique mais s'étendent en particulier à la prosodie et au phonologique ; disponibles à découvrir les différentes réalités sociales et culturelles de la francophonie, les apprenants montrent ainsi un enthousiasme plus tiède vis-à-vis des manifestations linguistiques de ces mêmes réalités. En fait, l'exploitation en classe de tous types de documents oraux dans lesquels la langue utilisée n'est pas celle d'un français hexagonal relativement neutre a ses avantages : elle se révèle être un excellent déclencheur pour l'émergence des représentations des apprenants. Il n'est pas rare en effet de se retrouver face à des discours puristes revendiquant l'apprentissage d'un « bon français », c'est-à-dire d'un français de France épuré de toute marque diatopique, et remettant parfois en cause la légitimité des choix didactiques de l'enseignant.

Ces attitudes nous ont toujours surpris dans la mesure où la langue italienne, langue de première socialisation de la majorité des apprenants, est elle-même très riche du point de vue diatopique, ce qui aurait pu *a priori* permettre de doter ceux-ci d'une sensibilité particulière à l'égard de cet aspect de la langue. Elles nous interrogent également sur leur formation en amont, c'est-à-dire sur les discours tenus par leurs enseignants de FLE dans les *scuole medie* et *superiori* qu'ils ont fréquentées.

Une brève recherche précédente conduite entre Montréal et la Ville de Québec nous avait permis d'observer que les Québécois avaient généralisé au cours des années 2000 l'emploi d'une langue ouverte aux usages endogènes socialement valorisés dans la didactique du Français langue seconde – à destination des anglophones et des nouveaux migrants – dans le cadre d'une approche explicitement sociolinguistique de la langue et de la/des norme/s. Pourtant, plusieurs questions restaient en suspend : au-delà de l'exemple québécois, que faire par exemple de la diatopie en général, avec une classe d'apprenants italiens ? Que répondre à ces apprenants lorsque ceux-ci déclarent vouloir se dédier exclusivement au « bon français », au « français de France » voire au « français parisien » ? Et à plus forte raison que répondre à des collègues défendant le même raisonnement ?

Bien que les considérations sur la didactique de la langue étrangère soient bien présentes tout au long de ce travail, ce sont les enseignants qui nous intéressent en premier lieu. Tout d'abord, on sait que l'école joue un rôle fondamental dans élaboration d'un standard comme norme de référence à travers le processus d'unification du marché scolaire (Bourdieu 1982 : 75-76), dont les enseignants sont à la fois acteurs et diffuseurs privilégiés. Ensuite, ces mêmes enseignants sont désormais depuis au moins trois décennies utilisateurs de méthodes communicatives (et actionnelles) qui privilégient – du moins en apparence – une approche non plus exclusivement prescriptive mais également descriptive par observation des usages langagiers réels. Enfin, on a souvent constaté en classe que nos étudiants italiens de FLE tendent à produire des discours puristes vis-à-vis du français et de la langue en général, malgré leur appartenance à un contexte sociolinguistique caractérisé par l'omniprésence de la variation diatopique dans l'ensemble des usages quotidiens encore aujourd'hui (Sobrero 2005 : 210).
Compte tenu de l'ensemble de ces considérations et du fait que la variation diatopique occupe une place différente dans les pratiques langagières des locuteurs du français et de l'italien, on s'est donc demandé si l'appartenance des enseignants à un contexte sociolinguistique donné était susceptible d'influencer leur perception de la langue cible enseignée, et de la langue en général.

Si la diatopie représente en quelque sorte le fil conducteur permettant de lier l'ensemble de notre réflexion, ce travail est avant tout une thèse sur les représentations, en ce qu'elles sont *une vision fonctionnelle du monde*, pourvoyeuses de sens et permettant à l'individu et au groupe social de comprendre la réalité (Abric 2011a : 17). S'agissant de représentations d'enseignants, on a procédé simultanément à une double collecte d'informations : ce sont d'un côté les traces de l'idéologie linguistique promue par l'école que l'on a tenté de relever dans les jugements et les opinions recueillies, de l'autre ce sont les habitudes didactiques que l'on a essayé de recenser à travers les comportements déclarés.
L'enquête a été conçue pour soumettre un même questionnaire à des enseignants issus de trois contextes sociolinguistiques caractérisés chacun par un rapport particulier à la diatopie, afin de pouvoir croiser les données recueillies et attester (ou réfuter) l'idée d'une influence des contextes d'origine et/ou d'appartenance sur les représentations linguistiques. On s'est finalement concentré sur les professeurs de lycée[1] enseignant le FLE en Italie et dans le Canton du Tessin et sur leurs homologues enseignants d'Italien langue étrangère[2] en Belgique francophone, France et Suisse romande, après avoir constaté que l'enseignement de l'ILS au Québec n'était pas suffisamment développé pour permettre une confrontation cohérente avec les autres populations d'enquêtés.

[1] Ou équivalents selon les pays: écoles secondaires, athénées, gymnases, *scuole superiori*.
[2] A partir d'ici enseignants d'ILS.

C'est d'ailleurs à partir de ce choix des terrains d'enquête que l'on est parti pour construire le cadre théorique de notre réflexion.

Evoquer les contextes sociolinguistiques et le rapport qu'entretiennent les locuteurs à l'égard de la variation diatopique revient en fait à s'interroger sur la notion de communauté linguistique, non pas tant comme communauté d'usages partagés par l'ensemble des membres mais comme communauté de norme(s) déterminant une perception commune de ces usages et de leur hiérarchisation (Labov 1972). Dans un premier chapitre, on a donc tenté de faire état de la réflexion théorique autour de la notion de communauté linguistique, ce qui nous a ensuite permis de mieux décrire le rapport qu'entretiennent l'italien et le français avec la diatopie, aussi bien à l'intérieur des frontières nationales de leur Etat d'origine qu'au-dehors, et de décrire dans une perspective sociolinguistique le rapport que les locuteurs ont avec la langue.

Cependant, interpeler les locuteurs, leur donner la parole, contraint à réfléchir sur le choix des termes permettant de définir la nature des données récoltées. Opinions, attitudes, représentations, imaginaire, stéréotypes, on s'est d'abord attardé dans notre second chapitre à dessiner un cadre théorique entourant ces concepts pour mieux décrire ensuite ce qu'est l'idéologie linguistique et quelles en sont les manifestations les plus visibles, notamment dans les discours ayant la langue pour objet.

Un troisième chapitre enfin conclut la partie strictement théorique, dans lequel on a tenté dans un premier temps de faire le point sur la notion de variation en didactique des langues étrangères en confrontant logique pédagogique et perspective linguistique, puis de faire le point sur la réflexion en FLE et en ILS par rapport à l'emploi des variations sociolinguistiques, au premier rang desquelles la diatopie.

Une fois tracé ce cadre théorique, la seconde partie de notre travail s'ouvre avec le quatrième chapitre sur l'exposition détaillée de la problématique et sur le choix de la technique d'enquête finalement retenue. Cette dernière a été largement influencée par des contraintes d'ordre pragmatique dans la mesure où enquêter sur plusieurs pays simultanément nous a conduit à privilégier la diffusion d'un questionnaire en ligne plutôt que la réalisation d'entretiens semi-dirigés qui avait été initialement prise en considération.

Le chapitre cinq enfin est dédié à la conception et réalisation du questionnaire, notamment pour justifier la décision de combiner questions fermées destinées à la récolte de jugements évaluatifs ou « classificatoires » (Bretegnier 2010 : 157) et questions ouvertes pour le recueil d'opinions. Davantage que le choix des items pour chaque question, c'est bien sur la volonté de procéder au croisement de plusieurs types

de données, dans une perspective « pluri-méthodologique » au sens d'Abric (2011b), que l'on a focalisé ici notre attention.

La troisième partie enfin est dédiée à l'analyse des données recueillies, le chapitre six traitant les comportements déclarés des enseignants, principalement du point de vue didactique, alors que le chapitre sept est dédié aux opinions exprimées aussi bien dans les questions fermées que dans les deux questions ouvertes proposées, ouvrant ainsi la voie à l'observation des représentations. Pour ne pas alourdir ce travail, on a fait le choix de limiter les tableaux et graphiques aux seuls aspects réellement utiles à l'illustration des résultats obtenus. De la même manière, afin de ne pas doter la thèse d'annexes de plusieurs centaines de pages de données brutes d'ailleurs difficilement exploitables en version papier, une plateforme en ligne a été créée : http://diatopik.unblog.fr. L'avantage est de permettre une consultation plus aisée et le téléchargement du questionnaire dans sa double version en italien et en français (versions en pdf) et de l'ensemble des données (fichiers xls et pdf), et on prie les lecteurs de bien vouloir s'y référer pour en prendre connaissance.

Les conclusions reprennent les principales observations et interprétations faites tout au long de ce travail, en se focalisant à la fois sur la nature dynamique des représentations et sur l'idéologie dont elles témoignent, tout en s'insérant dans une réflexion plus globale sur le rapport de tout enseignant à la langue.

PREMIERE PARTIE
ASPECTS THEORIQUES

CHAPITRE 1
Langue, variation et diatopie

La langue
Je plonge, la tête la première, dans cette mer de sons familiers. Un air connu qu'on fredonne aisément, même si ça fait longtemps qu'on n'a pas entendu la chanson. Bousculade de mots, de rythmes dans ma tête. Je nage sans efforts. La parole liquide. Je ne cherche pas à comprendre. Mon esprit se repose enfin. On dirait que les mots ont été mâchés avant qu'on me les serve. Aucun os. Les gestes, les sons, les rythmes, tout ça fait partie de ma chair. Le silence aussi.
Je suis chez moi, c'est-à-dire dans ma langue.
D. Laferrière, « Pays sans chapeau ».

1.1. La communauté linguistique

Dans le passage rapporté ci-dessus, Dany Laferrière évoque, au moment de son retour à Port-au-Prince au terme de vingt ans d'exil, la relation affective qu'il entretient avec la langue qu'il y retrouve. Cette relation nous est décrite avant tout sous forme de sensations traduisant bien une perception intime : sa propre langue comme un « chez soi ». Mais il y a également dans la démarche de l'écrivain haïtien une manière de poser un regard que l'on pourrait aussi revendiquer dans ce travail, et qui consiste à interroger la langue pour mieux ensuite se tourner vers celui qui la vit, l'entend, la parle. Ainsi, et c'est également ce que suggère le titre de ce travail, vouloir aborder la perception qu'une catégorie d'individus – ici les enseignants – nourrit à l'égard de la langue signifie focaliser notre attention sur le locuteur, être de parole, dans sa double dimension individuelle et collective.
En effet, les êtres humains sont par nature des êtres sociaux et, quelle que soit l'organisation sociale qu'ils se choisissent, la langue constitue l'un des ciments de cette organisation.

> Parce que chez l'humain tout est langage au point que la capacité linguistique soit une des caractéristiques définitoires principales de l'humanité, parce que chez l'humain tout ou presque est social ou culturel, tout chez l'humain est sociolinguistique (Blanchet 2013 : 94).

Ainsi, dans la mesure où les individus s'organisent pour vivre ensemble, c'est-à-dire en communauté, c'est la langue dans et pour sa dimension sociale que l'on a choisi d'appréhender ici.

1.1.1. Locuteurs réels *vs* locuteur idéal

L'emploi du terme « communauté », qui se rend immédiatement nécessaire dès lors que l'on entend décrire des faits sociaux en relation avec la langue – ou vice versa des faits linguistiques en relation avec le social – n'est toutefois pas neutre. Ainsi, on pourra noter par exemple que la langue étrangère n'est justement étrangère que parce que le locuteur conçoit celle-ci comme distante de lui-même, dans le cadre d'un rapport de non appartenance à sa propre communauté : qu'il s'agisse d'une communauté de francophones ou d'italophones, la communauté se présente ici dans une perspective avant tout géographique. De même que l'on reste par définition dans cette même perspective spatiale si l'on prend en considération le rapport à la diatopie de chacune de ces deux communautés. Confronter les attitudes linguistiques de deux populations distinctes en opposant d'un côté les francophones belges, français et suisses et de l'autre les italophones – les Italiens et leurs voisins du Canton du Tessin en Suisse – ne revient toutefois pas à voir pour autant ces deux groupes comme étant l'un et l'autre parfaitement homogènes. La variabilité des deux contextes, francophone et italophone, autorise à considérer non pas deux communautés mais plutôt deux *macro-communautés* fragmentées du point de vue spatial en plusieurs dia-systèmes fonctionnels et diverses normes endogènes,[3] dont on peut se représenter la fragmentation comme un *continuum* de pratiques variant au fil des lieux plutôt que comme une mosaïque de variétés parfaitement délimitées les unes par rapport aux autres.

Pourtant, le fait d'évoquer une sous-catégorie précise de la population, en l'occurrence des enseignants de L2 en lycées ou établissements équivalents, nous rappelle combien une communauté quelle qu'elle soit est avant tout une communauté sociale dont les membres partagent un certain nombre de représentations et de pratiques et, dans le cas des enseignants, des représentations de leurs propres pratiques. Par conséquent, les regards croisés des deux populations enseignantes, francophone et italophone, seront analysés en tenant compte à la fois du niveau macro et de celui plus régional – ou local – des dia-systèmes précédemment évoqués pris dans leurs doubles dimensions spatiales et sociales.

Ces prémices expliquent pourquoi, dans cette optique, les définitions visant à fixer la relation entre la communauté et la langue proposées par Bloomfield ou Chomsky nous semblent peu adaptées à notre perspective. Le premier parce que, bien que précurseur pour reconnaitre dans la communauté linguistique une forme d'organisation sociale, il

[3] On paraphrase ici Swiggers (1993 : 26) qui applique ce raisonnement exclusivement au monde francophone, en étendant celui-ci de la même manière à l'ensemble de l'aire de diffusion de l'italien.

réduit celle-ci à une communauté fondée sur un usage moyen et sur l'intercompréhension mutuelle (Bloomfield 1933 : 44-48) ; le second à plus forte raison car chez Chomsky (1971 : 12) la communauté linguistique est vue comme un ensemble homogène dont tous les membres partageraient un même et unique répertoire, instituant de fait un locuteur idéal, voire prototypique, totalement séparé de la dimension sociale dont on a dit qu'elle est le propre de l'homme :

> L'objet premier de la théorie linguistique est un locuteur-auditeur idéal, appartenant à une communauté linguistique complètement homogène, qui connait parfaitement sa langue et qui, lorsqu'il applique en une performance effective sa connaissance de la langue, n'est pas affecté par des conditions grammaticalement non pertinentes telles que limitation de mémoire, distractions, déplacements d'intérêt ou d'attention, erreurs.

Ce qui fait défaut dans ces deux points de vue est donc l'absence de prise en compte du locuteur réel, à la fois membre d'un groupe mais aussi individu ayant des pratiques et des attitudes langagières propres, comme s'il était fait impasse de la diversité des locuteurs et par là de la dimension sociale de la communauté – et de la langue.

1.1.2. La communauté sociale sous son aspect linguistique

On sait que Saussure avait déjà intuitivement reconnu l'importance des aspects sociaux, mais uniquement en tant que *facteurs externes* n'ayant aucune faculté de changer le système à un degré quelconque (1916 : 42-43). Dans l'hypothèse sociolinguistique, pour paraphraser Bretegnier (2010 : 107), l'espace social est aussi un lieu de structuration linguistique au sein duquel langue, norme et variation linguistique sont non seulement en partage mais également structurés, alors qu'à l'origine, pour la linguistique, même s'il était reconnu un caractère social de la langue, ce social était par nature extralinguistique et ne participait pas à la structuration interne de la langue qui constitue un système autonome de relations formelles.
Il est vrai que dans la vision saussurienne, le locuteur reste une présence plutôt en retrait et relativement abstraite, alors que la langue est perçue comme

> un trésor déposé par la pratique de la parole dans les sujets appartenant à une même communauté, un système grammatical existant virtuellement dans chaque cerveau, ou plus exactement dans les cerveaux d'un ensemble d'individus ; car la langue n'est complète dans aucun, elle n'existe parfaitement que dans la masse. […] La langue n'est pas une fonction du sujet parlant, elle est le produit que l'individu enregistre passivement (Saussure, 1916 : 30).

Plus tard, on retrouve chez Chomsky et les générativistes une manière d'appréhender le problème davantage encore focalisée sur la langue puisque chez eux toute dimension sociale semble avoir été sciemment évacuée :

> Ciò che deve interpretare il linguista è principalmente la specificazione precisa: a) della forma delle grammatiche (con misure di valutazione e un sistema di trascrizione fonetica), b) della nozione di "descrizione strutturale", c) di un modo di determinare la descrizione strutturale di una fase arbitraria, data una grammatica (Chomsky, 1969b: 24)

Ce qui intéresse, ce n'est pas de travailler sur les énoncés produits, mais d'aller vers la structure syntaxique de la langue :

> Une grammaire générative n'est pas un modèle du locuteur ou de l'auditeur […], elle tente de caractériser de la manière la plus neutre la connaissance de la langue qui fournit la base à la mise en acte effective du langage par le locuteur-auditeur. (Chomsky 1971 : 19).

De ce fait, le locuteur n'est pratiquement pas interpelé, et lorsque cela est le cas, il l'est uniquement en tant qu'utilisateur *mature* idéal (Chomsky1969a : 103-105), un locuteur idéal au répertoire homogène, complet et immuable. Cette conceptualisation abstraite du locuteur porte ainsi à ne prendre en considération que l'individu adulte ayant appris à parler et à comprendre la langue, l'enfant étant volontairement omis de l'approche chomskyenne car représentant un problème insurmontable, *incompréhensible*, du fait qu'il ne connaitrait pas encore parfaitement la langue.
Bien évidemment, la pensée chomskyenne a évolué dans le temps, mais il existe bien une continuité conceptuelle entre la succession des différents modèles qui la constituent comme Boeckx & Hornstein (2007) l'ont démontré : de la phase initiale où *le but du grammairien est de [trouver] un ensemble de règles (une grammaire) qui engendrera toutes les phrases bien formées et aucune des phrases mal formées* (ibid. 62) au programme minimaliste qui *fait l'hypothèse que le système computationnel (« syntaxe ») central du langage humain est une solution « optimale » à la tâche essentielle du langage : relier les sons et les significations* (ibid. 72), cette linguistique générative maintient le locuteur, et la dimension sociale afférente, en marge de ses préoccupations. C'est le motif pour lequel on considère l'observation d'Encrevé (1977 : 6) toujours d'actualité :

> Chez Chomsky […] la notion de masse parlante est aussi résolument absente que celle de « nature sociale » de la langue. Dans sa conception, la langue c'est la compétence individuelle intériorisée du sujet parlant, le fameux « locuteur-auditeur idéal appartenant à une communauté linguistique complètement homogène » : la langue chomskyenne est par définition monolectale, idiolectale.

En fait, comme le notent quelques années plus tard Milroy & Milroy (1985 : 119),

> no normal person and no normal community is limited in repertoire to a single variety or code, to an unchanging monotony which would preclude the possibility of indicating respect, insolence, mock seriousness, role distance, etc., by switching from one variety to another.

Ce que contestaient déjà en leur temps aussi bien Encrevé que Milroy & Milroy est donc bien une vision dans laquelle l'individu est réduit à n'être qu'un utilisateur de la langue détaché de son contexte social d'appartenance – locuteur et langue étant indissociables – et l'on peut lire dans ce refus d'opposer les faits de langue aux différentes dimensions sociales au sein desquelles ils sont générés une sorte d'affirmation de la sociolinguistique[4]. De façon assez curieuse, cette mise à l'écart du social de la part de la linguistique, qui relève de la volonté de bâtir un objet d'étude, la langue, exclusivement focalisé sur lui-même, avec la conséquence d'offrir un modèle de langue éloigné de l'hétérogénéité constatable des pratiques langagières, ne vient pas seulement des linguistes structuralistes, mais peut également provenir des sciences sociales : au début des années 1990, Achard (1993 : 17), en opposant la linguistique à la sociologie du langage, réduit la première à un simple *inventaire des procédés et des opérations systématiques sur des formes, mais aussi graphiques ou gestuelles, susceptibles de produire du sens.* Dès lors qu'il s'agit de concevoir la langue en termes de diversité ou de mise en œuvre de discours, *des deux côtés, la sociologie reprend ses droits*.

On opposera à cela la vision à grand angle de Calvet (1993 : 85), à laquelle on adhère, qui suggère que *l'objet d'étude de la linguistique n'est pas seulement la langue ou les langues mais la communauté sociale sous son aspect linguistique*. Raisonnant de la sorte à partir de la langue, Calvet rejoint des conclusions dont Bourdieu s'était déjà rapproché dans ses critiques aux linguistes qui ignorent les relations sociales.

> (…) les erreurs et les échecs auxquels se condamne la linguistique lorsque, à partir d'un seul des facteurs en jeu, la compétence proprement linguistique, définie abstraitement, en dehors de tout ce qu'elle doit à ses conditions sociales de production, elle tente de rendre raison du discours dans sa singularité conjoncturelle. En effet, aussi longtemps qu'ils ignorent la limite qui est constitutive de leur science, les linguistes n'ont d'autre choix que de chercher désespérément dans la langue ce qui est inscrit dans les relations sociales où elle fonctionne, ou de faire de la sociologie sans le savoir, c'est-à-dire avec le danger

[4] Récemment encore, Blanchet (2011 : 17-21) reprenait un vieux questionnement en se demandant si la sociolinguistique n'était qu'une interdiscipline ou si elle était au contraire une discipline à part entière – ce à quoi il concluait – en se livrant de la sorte à une brève revue de la littérature sur le sujet et à laquelle on renvoie.

> de découvrir dans la grammaire même ce que la sociologie spontanée du linguiste y a inconsciemment importé (Bourdieu 1982 : 60).[5]

1.1.3. La communauté linguistique comme communauté de normes

Venons-en maintenant à la notion de diatopie, centrale pour notre réflexion : on notera que si l'évocation du concept renvoie automatiquement à la langue, le locuteur n'est, là encore, pas loin. En effet, parler de diatopie revient à se placer au sein d'une approche variationnelle de la langue ; comme l'a synthétisé Gadet (2007a : 13),

> il n'est pas de langue que ses locuteurs ne manient sous des formes différentes […]. La réalité des pratiques des locuteurs, comme de leurs évaluations sur les façons de parler, attestent de différences, d'inégalités, de jugements de valeur et de discriminations. […] Les façons de parler se diversifient selon le temps, l'espace, les caractéristiques sociales des locuteurs et les activités qu'ils pratiquent.

Tout en reconnaissant d'emblée l'ensemble de ces derniers facteurs – diachronie, diatopie, diastratie et diaphasie – Labov, dont les travaux sur l'ile de Vineyard ou dans les grands magasins newyorkais ont grandement contribué à fixer le cadre conceptuel de la sociolinguistique variationnelle, se concentre presque exclusivement sur les facteurs sociaux pour expliquer l'évolution linguistique (Labov 1972 : 251-252 ; 1973 : 344) ainsi que plusieurs autres notions sociolinguistiques[6], et ne semble guère montrer d'intérêt pour la variation de la langue du point de vue géographique. A l'opposé, la dialectologie envisage d'abord la langue sur son axe spatial, sans pour autant ignorer

---

[5] La partie finale de cette citation formule une autre critique cette fois dont on a bien l'impression qu'elle s'adresse aux linguistes qui se réfèrent au social sans pour autant maitriser les concepts de base de la sociologie. Sans contester le bien fondé d'une exigence de rigueur dans l'utilisation de tout concept théorique, quelle qu'en soit la provenance au sein des sciences humaines et sociales, la critique de Bourdieu pourrait toutefois aisément lui être retournée en mettant en garde contre *la linguistique spontanée du sociologue*.

[6] On concorde avec Gadet quand elle observe que :

> « D'étude en étude, Labov a donc établi ou fait fonctionner beaucoup de notions, qui concernent essentiellement l'usage social de la langue (marqueur social, stéréotype, communauté, hypercorrection, innovation, normes partagées, paradoxe de l'observateur, observation participante, vernaculaire, « membership », réseaux sociaux, et même hétérogénéité structurée qui vise la communauté...), et assez peu sa structure. Paradoxalement, alors que sa sociologie est peu fouillée au regard de sa linguistique et hésite entre une sociologie extensive prenant en compte un nombre important de données et une micro-sociologie de terrain, la contribution essentielle de Labov se fait dans le domaine social, comme si le raffinement linguistique […] avait pour effet de mettre à jour des phénomènes de l'ordre du social » (Gadet 1992 : 8).

que cet axe-là se croise avec d'autres déterminismes.[7] Par exemple, à partir des enquêtes de Gilliéron à l'orée du XX° siècle et des travaux de Benvenuto Terracini ensuite, la dialectologie a rapidement intériorisé l'importance des facteurs sociaux à l'intérieur de son cadre conceptuel.[8]

Le diatopique suggère une organisation spatiale, et conséquemment une territorialisation de la langue. Or, si Chambers & Trudgill (1995 : 104-105 ; 118-123) ont bien relu le concept de frontières dialectales en termes d'aires de transition,[9] Canut (2001) a plus récemment montré combien le locuteur – et par conséquent à travers lui le social – a une influence fondamentale, par le fait même de nommer une langue ou un dialecte, dans la création et la construction de frontières linguistiques. Dans cette optique, si l'on envisage l'appartenance du locuteur à une communauté qui est à la fois sociale et linguistique, de quelle(s) communauté(s) parle-t-on ?

Citons ce bref passage tiré du roman *Pas pire* de France Daigle (2002). La scène se passe à Moncton, au Nouveau Brunswick :

---

[7] Plus récemment, Grassi (1995 : 17) a défendu encore la sensibilité dialectologique en ce qu'elle conçoit l'espace non pas comme parcellisé mais plutôt comme parcouru de dynamiques en mouvement continu :

> « Le accuse di "monosemismo" o di "isolazionismo" che si sono mosse a certa geografia linguistica risultano del tutto giustificate quando lo spazio viene concepito come fine a se stesso, come puro contenitore di fenomeni linguistici e non come il risultato momentaneo, in equilibrio precario, dei perpetui conflitti fra centri innovatori vecchi e nuovi, dotati di maggiore o minor prestigio ».

[8] Pour une brève synthèse sur l'évolution de la réflexion en dialectologie et sur les legs conceptuels qui ont été repris par la sociolinguistique, ainsi que sur la problématique de la délimitation des aires linguistiques, se reporter à Grassi, Sobrero & Telmon (2003 : 129-138) qui passent en revue la longue réflexion qui y a été dédiée par la dialectologie et qui a été à l'origine du concept de variabilité, l'un des principaux héritages transmis à la sociolinguistique. Sur ce dernier aspect, on renvoie également à Desmet *et al.* (2002) qui rappellent que dès l'origine, le dialecte a été envisagé dans une triple dimension : profondeur historique, étendue spatiale synchronique et verticalité sociale. Si les deux premiers aspects priment initialement,

> « [la dialectologie] s'orientera ensuite dans un sens 'variationniste' et sociologique : le parler d'une communauté devient compréhensible en tant qu'objet unitaire (mais diversifié) par l'existence d'intercompréhension entre des sujets qui partagent des 'segments' générationnels et des segments communs à des (sous-)réseaux sociaux et professionnels, c'est-à-dire par l'existence de proportions changeantes de « participations » à un total qui n'existe que comme 'capitalisation' globale. […] [Cette orientation] a engendré, quoiqu'avec un certain retard, une réflexion sur la dialectique de l'unité et de la diversité des systèmes linguistiques (Desmet *et al.* 2002 : 53-54). »

[9] Pour synthétiser brièvement, citons Chambers & Trudgill quand ils rappellent que :

> « The point that speech variation ranges along a continuum rather than existing at polar extremes has been reinforcing by careful studies of creoles communities and urban socioeconomic groups. Most dialectologist agree that variation in speech is gradual […]. In fact, most discussions of dialectology in textbooks deal with isoglosses and dialect continua side by side, without mentioning their incompatibility » (1995: 105).

> Peu à peu, télécommande à la main, Terry laissait défiler de plus en plus longtemps devant ses yeux les émissions de la chaine TV5. Un soir, il y fut question des rivières de France.
> – C'est weird pareil, les noms de leu' rivières. La Somme, la Creuse, la Garonne, la Loire… On dirait quasiment qu'y parlont une autre langue.
> […]
> – Loire. La Loire…
> – Ben là, c'est pas si diffarent que ça. C'est presque pareil comme gloire.
> – Oui, ben c'est pas un mot qu'on dit si souvent que ça, par icitte. Gloire. Le monde dit plusse *glouère*. Je sais pas à cause.

Les dialogues posent sans confusion possible les personnages au sein de la communauté francophone. Parallèlement, certains éléments, notamment l'habillage orthographique opéré pour mettre en évidence la prononciation, placent ces mêmes personnages dans la communauté acadienne de langue française. On est donc face à une double allégeance des locuteurs, qui appartiennent à deux communautés – communautés ici non pas distinctes mais superposées.

Il est clair que la conception évoquée précédemment qui voit la communauté linguistique comme un ensemble homogène et dont tous les membres partageraient un même et unique répertoire linguistique fait l'impasse sur la dimension sociale liée non seulement aux différentes situations dans lesquelles se développe la communication entre les membres de la communauté, mais également à la perception, aux opinions ou encore aux représentations que ces mêmes membres se forgent des usages langagiers. L'extrait du roman cité ci-dessus illustre bien cet aspect, puisque le *par icitte* représente bien la communauté de référence, par opposition aux Français qui *parlont une autre langue*. Alors même que tous, Acadiens et Français, font partie d'une même communauté francophone.

De fait, cet extrait synthétise l'un des nœuds gordiens posé par le concept de communauté linguistique dans son rapport à l'espace : il semble effectivement difficile d'évoquer une seule communauté francophone qui aurait sensiblement les mêmes usages et les mêmes attitudes langagières, tant en dehors de l'Hexagone qu'à l'intérieur même des frontières, puisque même si la langue est fortement uniformisée en France, il persiste un certain nombre de différences, notamment dans une opposition nord-sud et en particulier sur le plan phonique (Gadet 2007a : 70-71). Mais une communauté de langue entendue comme communauté homogène de pratiques serait encore davantage difficile à concevoir dans le cas de l'italien. Berruto (1987 : 29), en reprenant un concept initialement exploité dans les études sur le créole et par la suite à la description des français d'Afrique (Maurer 1996 : 875-876),[10] a bien illustré combien l'espace

[10] Le *continuum* est à l'origine un terme utilisé pour décrire la coexistence de deux langues dans le répertoire d'une communauté, avant que l'on trouve une définition « élargie » chez Carayol et Chaudenson (1978 : 182), puisque ceux-ci considèrent que :

linguistique péninsulaire forme un *continuum* multidimensionnel[11] où *l'italiano standard* littéraire (écrit) et *l'italiano neo-standard* formel régional (oral) font face tous deux aux dialectes et langues régionales, la diatopie faisant office de toile de fond du panorama linguistique de la Péninsule : en réalité, encore aujourd'hui, *non esiste un unico repertorio linguistico panitaliano, valido per tutti gli italiani* (Sobrero 2008 : 4).
Ainsi, tout en adhérant à la vision de Gumperz (1973 : 275), pour qui la communauté linguistique est avant tout une communauté communicative ou *speech community*, c'est-à-dire un champ d'action mêlant comportement(s) linguistique(s) et nature sociale de la communication et dans lequel la distribution des variantes linguistiques est le reflet d'interactions et de faits sociaux, nous considèrerons dans ce travail que :

> […] il serait faux de concevoir la communauté linguistique comme un ensemble de locuteurs employant les mêmes formes. On la décrit mieux comme étant un groupe qui partage les mêmes normes quant à la langue. En ce sens, les New Yorkais jeunes et âgés appartiennent à deux communautés légèrement différentes, situées de part et d'autre d'une solution de continuité qui passe au milieu des années vingt (Labov, 1976 : 228).
> La communauté linguistique se définit moins par un accord explicite quant à l'emploi des éléments du langage que par une participation conjointe à un ensemble de normes (*ibid.* : 187).

Plus qu'une communauté de langue ou qu'une communauté de pratiques, la communauté est un espace – réel ou virtuel – où les locuteurs, par référence à des normes communes, ont en partage un ensemble d'attitudes sociales envers les différents usages et leur hiérarchisation. Les pratiques des locuteurs sont des pratiques hétérogènes

---

> « Un continuum se caractérise donc par la présence d'un "dia-système" bipolaire allant d'un "acrolecte" caractérisé par des formes socialement valorisées à un "basilecte" correspondant à l'état de langue dévalorisé socialement. Bien entendu, l'acrolecte et le basilecte possèdent en commun un nombre considérable de traits linguistiques et la différenciation ne porte que sur un nombre limité d'éléments, ce qui permet une relative intercompréhension entre les deux pôles du continuum. »

[11] Berruto (1995 : 153-154) donne ainsi une définition, à laquelle on adhère, de la notion de *continuum* :

> « Con il termine specifico di **continuum** in sociolinguistica ci si riferisce in primo luogo al carattere dello spazio di variazione di una lingua, o di un repertorio linguistico, che non conosce compartimentazioni rigide e ben separate ma appare costituito da una serie senza interruzioni di elementi varianti, e, conseguentemente, al fatto che le varietà di una lingua sono in sovrapposizione e si sciolgono impercettibilmente l'una nell'altra, senza che sia possibile stabilire limiti rigorosi, confini certi di dove finisce una varietà e ne comincia un'altra ».

Toujours Berruto (ibid. 154-157) ajoute que si à l'origine le *continuum* est vu comme bidimensionnel, celui-ci ne peut en revanche qu'être pluridimensionnel pour le sociolinguiste dans la mesure où les variétés se croisent et se combinent à l'infini pour se dissoudre imperceptiblement dans le passage de l'une à l'autre. C'est d'ailleurs cette absence de distinctions nettes entre les différentes variétés qui lui fait préférer la notion de *continuum con addensamenti* à celle de *gradatum*, chaque variété pouvant être vue comme une densification particulière de traits spécifiques à l'intérieur du *continuum*.

par définition, où tous les locuteurs ne maitrisent pas le même répertoire : ces pratiques sont liées au rôle de chaque locuteur dans la société, ainsi qu'aux connaissances et compétences inhérentes à ce rôle (Hymes 1991 : 41), et l'étude des comportements langagiers se doit de prendre en compte la pluralité des codes ou des variétés des codes employés régulièrement dans le cours de toute interaction socialement significative à l'intérieur d'un même groupe.

D'ailleurs, Hymes (1991 : 42) rappelle bien que la communauté linguistique n'est pas une « reproduction de l'uniformité » mais une « organisation de la diversité ».[12] Simplement, *les variétés s'articulent en une stratification sociolinguistique soumise à un modèle normatif dominant, reconnu par tous comme variété de référence, et fondant la cohésion de la communauté.* (Bretegnier 2010 : 109). Quant aux répertoires individuels, c'est également en termes d'hétérogénéité ou de pluralité que ceux-ci doivent se concevoir (Marcellesi 2003 : 59-60), cet aspect étant essentiel pour expliquer les positionnements des locuteurs quant aux différentes communautés linguistiques réelles et/ou imaginées pour lesquelles ils revendiquent leur appartenance.

On ajoutera pour conclure que cette conception de la communauté linguistique comme « organisation de la diversité » permet également de réaffirmer que l'hétérogénéité des pratiques langagières est l'une des caractéristiques constitutives de la langue. C'est le motif pour lequel, s'il est d'usage en sociolinguistique de recourir à la notion de « variation », on a choisi d'adjoindre à ce terme l'emploi du concept de « variabilité », cette seconde dénomination nous semblant plus précise chaque fois qu'il s'agit de sous-entendre la « variabilité » comme inhérente à la nature même de la langue, par rapport à la « variation », plus générique de ce point de vue car renvoyant davantage à un état de fait qu'à un processus dynamique.

[12] Hymes attribue ces termes à Wallace, A.F.C. (1961). "On being just complicated enough". *Proceedings of the National Academy of Sciences* 47: 438-64.

1.2. La variation géographique dans le panorama linguistique italien

> *I nostri Italiani prononciano malissimamente ancor'essi in molte cose. Imperoché i Romagnuoli, fra gli altri, mai forniscono la parola tutta, avendo paura forse che l'ultima lettera non gli scoti la lingua, onde diranno Leli per Lelio, pan per pane. I peggiori fra' Romagnuoli son quei da Cirone, da Brisighella e di là via. I Marchiani pronunciano in molti luoghi con accenti da far ridere i cucchi in cima de' peri. I Lombardi par ch'abbiano un torso di verze in bocca quando pronunciano qualche cosa. I Regnicoli abruzzesi vanno imitando gli asini e le capre nel favellare. I Piemontesi par che piangano il morto quando favellano. Quei della riviera di Genoa han del magrissimo affatto nell'isprimer la parola. Il gnao non è stato bandito in tutto da Venezia, come si spera. L'isto non ha tolto combiato ancora da Napoli. La gorga ebraica non s'allontana niente dalle porte di Fiorenza. Bologna dà nelle scartate ogn'ora con mille botte da Graziano. Faenza par che sia stata la sedia principale de' Gotti; e quei da Cirone, che gli sono appresso, fanno una spanna di gargatoio quando parlano. Ma sopra tutto Bergomo è valoroso con tutta la vallata piena più di gazotti da pappa che di persone da favellare.*[13]
>
> *Tomaso Garzoni, "La piazza universale di tutte le professioni del mondo".*

L'observation du panorama linguistique dans la Péninsule, auquel on vient de faire allusion dans le paragraphe précèdent, semble d'une certaine manière illustrer parfaitement la définition de la communauté linguistique dans les termes évoqués *supra*. En effet, la communauté linguistique est tout d'abord un espace, ici réel, à l'échelle de la Nation, puisqu'on constate une nette correspondance entre les frontières politiques de l'Etat italien et l'aire d'extension de la langue italienne – mis à part le Canton du Tessin, les communautés des Grisons en Suisse et les communautés émigrées éparpillées de par le monde. Ensuite, la communauté étant caractérisée davantage par le partage d'attitudes envers les usages de la langue que par celui d'un répertoire unique et/ou uniforme, il devient possible d'envisager la notion même de répertoire dans une dimension plurielle : la langue italienne associant l'omniprésence du diatopique avec la co-présence persistante des dialectes[14] et langues régionales dans les usages langagiers,

---

[13] Extrait du "Discorso XLVIII, De' professori delle lingue overo linguaggi, e in particolare degli interpreti di lingue e traduttori e commentatori d'ogni sorte", dans Tomaso Garzoni (1996 [1585]), *La piazza universale di tutte le professioni del mondo*, vol.1, Torino, Italia: Giulio Einaudi Editore, 764-765.

[14] L'utilisation du terme « dialecte » en référence au cas italien requiert une précision : Knecht (1997 : 120-124) laisse bien percevoir toute la valeur polysémique du terme, dont le sens varie en fonction du contexte d'usage – commun ou scientifique – dans les domaines français et anglais, à quoi on rajoutera que les frontières entre langues et dialectes résultent de constructions sociales (Gal & Irvine 1995 : 970) et/ou idéologiques (Blommaert 2006 : 242) diffuses au sein des représentations hiérarchiques des langues partagées par le corps social (Boyer 2001 : 386). En revanche, confirmant une intuition de Marcellesi (2003 : 80-81), on a également noté une utilisation décomplexée et non péjorative du terme chez les sociolinguistes italiens – les dialectes italiens sont considérés comme des variétés linguistiques à part entière et non comme de simples variétés de l'italien dotées d'une « coloration locale » (Berruto 2008 : 3) – qui permet notamment d'évaluer les phénomènes liés à la co-présence de l'italien avec tout autre système linguistique présent sur le territoire en termes de contacts de langues. C'est dans les mêmes

on verra comment s'est rendue nécessaire l'emploi ici de la notion non pas de communauté linguistique italienne mais bien de *macro-communauté*, afin de mieux rendre compte d'un côté de la fragmentation attestée des usages du point de vue géographique et de l'autre de l'existence d'un *continuum* de pratiques langagières ainsi que d'attitudes et d'évaluations vis-à-vis de ces mêmes pratiques.

1.2.1. De l'*Unità* politique à l'unité linguistique

Il est vrai qu'en tant qu'entité politique autonome et unifiée, l'Italie s'est formée plus tardivement qu'ailleurs sur le continent européen, et qu'à l'origine la presque totalité de la population est exclusivement dialectophone, la connaissance – active comme passive – de l'italien n'étant le fait que d'une minorité. Lors de l'Unité, la langue du nouvel Etat se superpose partout à des systèmes autonomes complets de dialectes pouvant remplir l'ensemble des fonctions sociales de la langue (Marcellesi 2003 : 70-71) : de fait, la majorité de la population ne connait pas la langue italienne, les estimations du nombre d'italophones oscillant entre 2,5% et un peu moins de 10% de la population totale.[15]
Il faut dire que la langue italienne, apparentée au toscan, a été forgée sur une langue en prévalence littéraire[16] et que sa norme s'est stabilisée très tard puisqu'à la fin du XIX° siècle les grammaires laissent encore persister un certain nombre de doutes et une grande instabilité autour de l'usage des accents, des apostrophes ou encore des doubles consonnes (Lo Duca 2003 : 128-129). C'est pourtant sur cette langue littéraire que va s'appuyer l'école pour diffuser la langue nationale : car dans le projet unitaire de la jeune nation italienne,[17] la scolarisation apparaît comme le moyen par excellence de promouvoir l'idiome national, destiné à terme à prendre la place des dialectes et des langues régionales.
Vers la fin du siècle, les recommandations à destination des instituteurs demandent explicitement d'éviter toute intrusion du dialecte en classe, l'éducation scolaire se démontrant nettement plus dialectophobe que dialectomane. Malgré la parenthèse de la Réforme Gentile de 1923 qui tenta d'attribuer à la langue « maternelle » des élèves un rôle de protagoniste dans l'apprentissage de l'italien, le fascisme démontra à son tour

---

termes que l'on a fait, dans ces pages dédiées au panorama linguistique italien, un usage abondant du mot « dialecte » dans sa stricte acceptation géolinguistique.

[15] Ces données sont citées dans Grassi *et al.* (2003 : 26).

[16] En l'absence de toute norme orale ou écrite initiale, la norme de référence de l'italien se modèle au XVI° siècle, surtout à partir de l'impulsion de Pietro Bembo – d'où l'expression en italien de *norma bembiana* en référence à la norme littéraire qui constitua la seule norme bien ancrée pour la langue écrite jusqu'à la révolution manzonienne (Grassi *et al.* 2003 : 146) – sur l'exemple des grands auteurs toscans du XIV°, généralement par imposition de formes linguistiques *a priori*, cette norme *bembiana* ayant maintenu jusqu'à aujourd'hui encore un prestige indéniable.

[17] On trouve une illustration exemplaire du versant linguistique de ce projet unitaire dans la relation *Dell'Unità della lingua e dei mezzi per diffonderla*, réalisée par Alessandro Manzoni sur requête de l'alors Ministre de l'éducation Emilio Broglio.

une très forte hostilité vis-à-vis des dialectes qui perdura encore longtemps après-guerre avec l'arrivée aux commandes de la génération ayant grandi et été formée sous le *Ventennio* fasciste (Grassi *et al.* 2003 : 90-91). D'une certaine manière, le processus d'unification linguistique de l'Italie s'est pour ainsi dire accompli malgré l'inefficacité scolaire :

> La dialettofonia diffusa e l'imposizione di un modello letterario di italiano : queste […] le principali cause del fallimento scolastico nella diffusione di una lingua unitaria. Alle quali non sarà difficile aggiungere l'illusione di poter insegnare l'italiano attraverso la presentazione e l'insegnamento esplicito delle sue regole (Lo Duca 2003 : 22).

En fait, toujours Lo Duca (*ibid*. 22-23 ; 68) souligne qu'en 1962, au moment où l'obligation de scolarisation s'étend jusqu'à quatorze ans, les maîtres avaient déjà depuis longtemps abandonnés le dialecte avec les élèves, mêlant une attitude d'exclusion totale de l'idiome maternel de ceux-ci avec *l'imposizione in classe di un modello di italiano paludato e arcaico chiamato « italiano scolastico »*. L'aversion de l'institution scolaire vis-à-vis des usages langagiers de ses apprenants est d'ailleurs largement synthétisée par ces mots de Loporcaro (2009 : 182) :

> Nella messa in pratica degli indirizzi di cui abbiamo ripercorso la genesi, la scuola italiana per generazioni, più e prima che l'amore per una cultura condivisa (passione che animava i grandi artefici di questa vicenda, a cominciare da Manzoni), ha inculcato nelle classi popolari la vergogna sociale nei confronti di quella che per secoli era stata per esse la prima (e unica) lingua: il dialetto.

La diffusion de l'italien reste toutefois un phénomène lent à en croire les chiffres avancés par De Mauro (2012 : 34-35) : à la moitié des années cinquante, 64% de la population utilise encore exclusivement le dialecte face à 18% de locuteurs exclusifs de l'italien, et au tout début des années 80 Marcellesi (2003 : 80-82) peut encore écrire que les milieux populaires des villes ainsi que le monde rural sont majoritairement dialectophones. Une pluralité de cultures à base régionale persiste, même si l'on pressent une tendance à substituer à l'ancienne hétérogénéité géographique une hétérogénéité entre groupes sociaux, les jeunes couches moyennes urbaines et les couches supérieures tendant d'ailleurs à lentement opérer le passage d'un bilinguisme italien-dialecte à un monolinguisme italien.

Plus que l'action de l'école en tant que telle, c'est un ensemble de facteurs socio-économiques – que Grassi *et al.* (2003 : 28) ont listé – qui déterminent le lent abandon de l'usage exclusif des dialectes :

- émigration externe, qui ne concerne que des dialectophones exclusifs, contribuant ainsi à la diminution des forts taux d'analphabétisme attestés dans les zones rurales ;[18]
- émigration interne, notamment du nord-est vers le centre-sud pour les œuvres de bonification opérées en particulier durant le fascisme, et du sud vers le nord lors de l'industrialisation du pays ;
- bureaucratie et service militaire ;[19]
- radio à partir des années 20, cinéma et télévision à partir des années 50.

Ce recul très progressif du dialecte ne signifie pas pour autant une italianisation uniforme sur le territoire : au contraire, les anciennes pratiques langagières des populations disséminées tout au long de la Péninsule laissent lentement place à des formes linguistiques mixtes qui s'insèrent entre les deux pôles de l'italien et des dialectes, et qui en se diffusant tendent à remplir les espaces communicatifs laissés libres par ces derniers (Grassi *et al.* 2003 : 31-32).

1.2.2. Dialectes, diatopie et *continuum*

Il ressort des faits que l'on vient de mentionner dans le paragraphe précédent qu'une description du panorama linguistique contemporain de la Péninsule ne peut faire l'impasse sur deux aspects intrinsèquement liés : d'un côté sur la présence, outre les langues des minorités historiques reconnues par l'Etat,[20] de l'ensemble des dialectes italo-romans[21] encore largement utilisés dans le répertoire des italiens, et de l'autre sur

[18] Marcellesi (2003 : 82) indique déjà l'émigration comme cause importante de l'abandon du dialecte. Quant à Sobrero (1985), il rapporte en outre le choix prépondérant de l'italien comme langue de l'éducation des enfants chez les femmes émigrées de retour, dû à leur plus forte conscience des connotations liées aux choix linguistiques – et dont leur meilleur apprentissage de la langue du pays d'émigration est symptomatique – et à leur plus forte responsabilisation vis-à-vis des enfants.

[19] Ce dernier aspect étant corroboré par De Mauro (2012 : 38) qui place l'importance du service militaire devant l'influence jouée par la télévision et le cinéma.

[20] Pour un tour d'horizon synthétique de ces 12 langues reconnues comme *lingue delle minorità linguistiche storiche di antico insediamento* par le législateur avec la Legge 482/1999, on renvoie à Orioles (2012 : 95-96) ou à Barni (2012 : 150-152), plus succincte, mais qui signale utilement la présence de ces langues dans l'instruction préscolaire et primaire dans les aires de diffusion respectives.

[21] En se référant implicitement aux dialectes italo-romans, Loporcaro (2009 : 13) parle, peut-être excessivement, d'un *continuum* dialectal allant de Turin à Palerme garantissant l'intercompréhension continue entre les dialectes immédiatement adjacents : si la parenté de ces dialectes ne fait aucun doute sur le plan linguistique, la distance entre eux semble cependant suffisante pour ne pas devoir les considérer comme de simples variétés de l'italien :

> « Data la loro distanza strutturale reciproca, in genere non di molto inferiore a quella che intercorre fra le varie lingue romanze maggiori e minori, i dialetti italiani vanno però considerati varietà linguistiche a sé stanti, e non semplici varietà dell'italiano a coloritura locale. A rigore, questo implicherebbe riconoscere nel panorama linguistico italiano la presenza, accanto alla lingua italiana, di una quindicina di altre varietà romanze; a cui occorre aggiungere, per completare il novero delle "lingue indigene" d'Italia, le cinque

l'ouverture à la variation diatopique qui caractérise l'italien parlé et qui résulte du contact avec ces mêmes dialectes.[22]

On a déjà évoqué le schéma de l'architecture de l'italien contemporain proposé par Berruto (1987 : 20-24 ; 29), prenant la forme d'un *continuum* pluridimensionnel dont le double noyau central est composé de deux variétés en co-présence, l'*italiano standard* – ou littéraire – servant d'étalon pour la langue écrite, et l'*italiano neo-standard* correspondant aux formes régionales de l'italien cultivé oral. Dans cette représentation, la diatopie est considérée *a priori* omniprésente puisqu'elle forme la toile de fond de ce schéma. Cette vision caractérisée par la co-présence de deux « standards » de référence n'est d'ailleurs pas nouvelle : outre le modèle de Sabatini (1985 : 175, cité notamment dans Lo Duca 2003 : 108 et souvent évoqué en littérature) qui base l'italien contemporain sur deux « variétés nationales » et opère une distinction entre *italiano standard* basé sur l'écrit et *italiano dell'uso medio*, la plupart des schématisations de la langue italienne tournent précisément autour d'une telle dichotomie où une norme unifiée de l'écrit, héritée de la tradition littéraire, fait face à une norme orale polycentrique, basée sur des usages régionaux.[23]

Or, du côté de l'oralité, tous ces modèles admettent plus ou moins explicitement la présence des dialectes, encore forte aujourd'hui, et qui tend à complexifier ultérieurement le répertoire du locuteur italien. Berruto (2004 : 26) estime d'ailleurs qu'en ce début de XXI° siècle, environ un tiers des habitants de la Péninsule reste en contact quotidien aussi bien avec l'italien qu'avec le dialecte dans le contexte familial. Si des différences entre les régions existent bien, la présence des dialectes s'étant davantage maintenue en Vénétie[24] et, quoique dans une moindre mesure, dans les

---

lingue o varietà romanze e le sei lingue o varietà non romanze delle aree minoritarie di parlata cosidetta alloglotta » (Berruto 2008: 3-4).

[22] Pour un état des lieux sur les caractéristiques linguistiques propres aux différentes régions, on renvoie à la collection *Profili linguistici delle regioni*, dirigée par Sobrero A.A. et lancée au début des années 2000. En revanche, pour un cadre de la situation quant aux pratiques langagières et aux tendances récentes liées à l'évolution des usages réels des locuteurs, une bonne mise à jour est offerte par l'ouvrage collectif dirigé par Marcato (2008a) qui propose plusieurs études quantitatives et/ou qualitatives permettant de différencier la situation sur diverses régions.

[23] On renvoie à Berruto (2008 : 26) qui propose un tableau récapitulatif des principales modélisations de la langue italienne ayant précédées la sienne, en partant de Pellegrini qui envisageait déjà en 1960 le couple « italien standard / italiens régionaux » – face à l'autre couple « koiné dialectale / dialecte local ». De fait, comme le souligne Lo Duca (2004 : 128-129), sur la prononciation aujourd'hui encore, tout locuteur laisse apparaître plus ou moins fortement sa provenance régionale ou au moins sa macro-aire géographique d'appartenance dès lors qu'il prend la parole.

[24] Un sondage réalisé par l'Osservatorio sul Nord-Est révèle qu'en 2007, en Vénétie, première région italienne pour le nombre de dialectophones en rapport à la population totale, 74,1% des répondants déclaraient utiliser le dialecte entre amis, 70,8% en famille et pratiquement un sur deux (49,8%) au travail, alors qu'à titre de comparaison l'usage exclusif de l'italien est de 11,9% avec les amis, 14,7% en famille et 27,4% au travail (Marcato 2008b : 86-87).

régions méridionales et les îles, on constate à l'échelle nationale une réelle persistance des dialectes qui toutefois tendent à subir l'influence de l'italien.[25]

> Una larga parte della popolazione (il 49% negli anni 2000), dichiara che, pur usando l'italiano, continua a usare uno dei dialetti italo-romanzi e delle lingue di minoranza (l'uso esclusivo si aggira intorno al 6%) e lo ha fatto e fa in maniere sempre più ricche di prestiti lessicali e strutturali dall'italiano, lasciando cadere forme più marcatamente divergenti e municipali. L'italianizzazione dei dialetti, già constatabile e constatata a metà Novecento, si è intensificata (De Mauro 2012: 36-37).

Au début des années 90, Grassi (1993: 279-281) avait observé que les différences entre l'italien et les dialectes ou langues régionales se situaient aux niveaux sémiologique, fonctionnel et textuel, tous exerçant des fonctions complémentaires et ne se superposant que très partiellement dans la communication verbale, car employés dans des situations, avec des interlocuteurs et à des fins différents. Par conséquent, il n'était pas possible de réellement parler de convergence puisque le contact passait seulement entre l'italien *colloquiale* – ou populaire – et les niveaux les plus élevés des dialectes, ce contact contribuant principalement à multiplier les variétés des dialectes mais aussi de l'italien lui-même (*ibid*. 307).

Cette distribution fonctionnelle a pourtant été plus récemment remise au moins partiellement en cause, y compris par Grassi lui-même, témoignant d'une évolution ultérieure du répertoire linguistique à disposition des Italiens et dont le recul des dialectes attesté dans les enquêtes qui se succèdent depuis les années 80 témoigne.[26] Car si les variétés dialectales rentrent dans la compétence au moins passive d'une partie considérable de la population (Grassi *et al.* 2003 : 169), les contacts entre italien et dialectes provoque bien à la fois une dialectisation de l'italien et une italianisation des dialectes, dans le cadre d'une dynamique toutefois asymétrique, l'italien devenant de

[25] L'évocation systématique de la situation italienne n'exclut pas la Suisse italophone : même si elle n'est pas ici explicitement nommée, les généralisations portant sur la situation italienne en général s'étendent également à cette aire géographique, la situation dans le canton du Tessin et dans les vallées des Grisons ne se différenciant guère de ce que l'on observe dans la plupart des régions italiennes. Notons simplement, du côté des spécificités, que le recul de l'utilisation du dialecte y est plus forte, et que l'opposition entre les centres urbains « italianisés » comme Lugano et les vallées périphériques rurales dialectophones semble plus marquée que dans la plupart des régions italiennes. Quant au caractère « national » helvétique de l'italien, il est dû non pas à l'italien régional, apparenté aux italiens régionaux septentrionaux, mais plutôt aux emprunts et aux calques des autres langues « nationales » avec lesquelles il est en contact au sein de la Confédération helvétique, le français et l'allemand (Bianconi 2002 : 194-198).

[26] C'est le sens des pourcentages rapportés et commentés par Grassi *et al.* (2003 : 30) qui signalent une très légère augmentation du pourcentage d'italophones exclusifs, une diminution plus nette du nombre de dialectophones exclusifs, et surtout une augmentation sensible de la proportion d'italiens déclarant pratiquer les formes mixtes italien / dialecte – *code switching* et *code mixing*, tendance confirmée par les pourcentages plus récents fournis dans Cini (2012 : 144-145).

plus en plus le code dominant : d'abord parce que le dialecte, code subalterne, est renvoyé à la sphère de l'informel et du familier, c'est-à-dire de la proximité, alors que l'italien permet désormais d'exprimer tous les registres, aussi bien du formel à l'informel et du distant au proche,[27] ensuite parce que les dialectes reçoivent beaucoup plus d'apports de l'italien que l'inverse (*ibid*. 152).
Ainsi trouve-t-on, entre les deux pôles du répertoire linguistique représentés respectivement par les dialectes et l'italien standard, des formes plus ou moins italianisées de dialectes et des italiens régionaux ayant subi l'influence des substrats dialectaux.

> Da una parte, infatti, i dialetti sembrano minacciati dalla diffusione dell'italiano in ambiti d'uso sempre più estesi e spesso sovrapponibili a quelli tradizionalmente occupati dal dialetto; dalla mancata trasmissione famigliare del codice locale, vissuto fino agli Anni Settanta come lingua inferiore e socialmente penalizzante e dalla massiccia intrusione nel dialetto di termini presi a prestito dall'italiano.
> Dall'altra, invece, rappresentano segnali di resistenza non passiva alcuni domini d'uso che, soprattutto sull'asse diafasico, continuano ad essere a tutto vantaggio del dialetto (in contesti famigliari, per esempio); l'atteggiamento della scuola che, pur con notevole difficoltà, ne ha riconosciuto la dignità e, in qualche caso, addirittura l'utilità in funzione diglottica e infine l'aumento dei fenomeni di contatto e di enunciazione mistilingue che è prova di coesistenza pacifica dei due codici (Cini 2012: 144).

Ces « énoncés mixtes » sont attestés depuis longtemps dans les enquêtes, puisqu'au milieu des années 90 Sobrero (1992a) observait déjà cette co-présence des codes le conduisant à envisager de façon pessimiste l'avenir du dialecte dans le Salento – Pouilles méridionales – alors qu'au contraire Berruto (1994 : 23) voyait dans ces manifestations de mélange ou d'alternance de codes la démonstration d'un nouvel équilibre entre dialectes et italien :

> Se si bada contemporaneamente alla frequenza e normalità della commutazione di codice e dell'enunciazione mistilingue italiano-dialetto e dialetto-italiano nella conversazione ordinaria degli italofoni documentata ormai ampiamente da molte indagini, vi sono, mi sembra, ragioni a iosa, per domandarsi se non si stia di fatto già arrivando al momento di stabilità, di equilibrio e di ampia compatibilità fra italiano e dialetto, ciascuno ben consolidato nei suoi propri domini e con una possibilità di sovrapposizione funzionale nei domini per così dire di mezzo.

[27] Cet aspect est cependant controversé car si on constate une extension des capacités expressives du *neo-standard* vers le bas du spectre diaphasique, celle-ci s'opère en partie grâce aux transferts du dialecte dans le cadre d'une augmentation des phénomènes de mélanges et d'alternances codiques.

Dans une enquête récente sur les usages langagiers dans les Pouilles méridionales, Tempesta (2007 : 110-111) a constaté non seulement la présence du dialecte mais aussi celle de mélanges et d'alternances codiques :

> come nel campo sociale la mobilità non elimina le classi, ma le trasforma, così nel campo linguistico l'affermarsi dell'italiano non ha provocato la scomparsa del dialetto, che, sebbene ridotto, continua ad essere risorsa comunicativa importante : ha prodotto, piuttosto, una quantità significativa – per numero, per distribuzione e per varietà di usi – di forme miste.

Il semble en fait que les formes mixtes se répandent davantage dans les énoncés et que l'on assiste de la sorte, au niveau national,[28] à un recul généralisé de l'usage exclusif du dialecte et à une continuelle augmentation de l'utilisation de l'italien, alors que l'usage alterné ou mixte des deux codes semble s'être récemment stabilisé, ce qui ne permet pas en définitive de trancher sur l'avenir des dialectes, comme l'ont observé Trifone & Picchiorri (2008 : 24-25) à partir de données issues d'un recensement de 2006 :

> Il risultato del sondaggio del 2006 suggerisce […]: ora che sappiamo parlare l'italiano, possiamo anche alternarlo o mescolarlo con un po' di dialetto. E suggerisce anche che non è prudente sbilanciarsi troppo nei giudizi sullo stato di forma e sulle sorti future del dialetto, né in senso positivo né in senso negativo, dal momento che i dati non sono affatto univoci. Accanto ai segnali favorevoli al dialetto, ve ne sono altri interpretabili diversamente: 1. in famiglia, l'italofonia fa registrare una nuova crescita nel 2006, dopo la battuta d'arresto del 2000; 2. con amici, l'uso esclusivo del dialetto perde ben 3 punti percentuali tra il 2000 e il 2006, con una notevole accelerazione del decremento rispetto al 1995-2000; 3. la crescita dell'uso alternato o misto di italiano e dialetto in famiglia e con amici negli anni 1987/88-1995-2000 non è confermata dai dati del 2006, stabili sulle posizioni del 2000.

L'utilisation des codes mixtes – *mistilingue* – a par ailleurs également été observée et attestée par de nombreuses études sur les pratiques langagières des enfants et des adolescents : le recours aux dialectalismes, utile pour permettre aux jeunes d'exprimer

[28] Signalons qu'outre la traditionnelle distinction entre régions, certains auteurs signalent une différentiation ville / campagnes quant à la vitalité des dialectes, le modèle rural étant représenté par l'utilisation diffuse du dialecte en contact avec l'italien régional et le modèle urbain – qui renvoie également à *l'italiano popolare* suivant l'axe dIlstratique – par l'italien régional caractérisé par le mélange et l'alternance codiques, évoluant de la sorte vers un italien régional enrichi d'éléments dialectaux, surtout chez les jeunes (Sobrero 1992b : 87-88). Cette opposition semble s'amenuiser au fil du temps (Marcato 2002 : 78-79) – la même observation valant pour *l'italiano popolare* (Grassi *et al.* 2003 : 161). Elle est également parfois contestée sur la base de réalités particulières comme cela est le cas dans certaines aires de la périphérie parthénopéenne où l'urbanisation chaotique a englobé de vastes zones potagères dont la population a conservé, y compris linguistiquement, de nombreux traits de ruralité (Cascone 2008 : 237).

leur propre altérité par rapport aux adultes, avait déjà été signalé par Cortelazzo (1995 : 585). Ce phénomène a depuis été plus amplement documenté : dans les Pouilles (Tempesta 2008) notamment en famille ou entre pairs (Schena 2008 : 289), dans la périphérie de l'agglomération romaine (D'Achille *et al.* 2012 : 67), en Sicile dans les forums en ligne et les espaces virtuels de clavardages fréquentés par les jeunes et dont les formes de l'écrit calquent nombre d'usages oraux de la langue (Accolla 2008 : 393), et plus largement sur la Toile, dans la musique ou encore dans la publicité, uniquement italophone jusqu'à la fin des années 70 (Cini 2012 : 147).
D'une manière générale, on constate

> la presenza, frequente, di tratti locali, spesso di matrice dialettale: là dove, appunto, il dialetto diventa terreno dal quale attingere elementi di nuova identificazione/identità linguistica. Il fenomeno in questione trova un vistoso elemento di raffronto nella diffusione, non modesta, di gruppi musicali formati da giovani che, in diverse realtà geolinguistice della penisola, cantano canzoni ricche di elementi dialettali quando non, talvolta, pienamente dialettali (Banfi 2010: 168-169).

Pourtant, il est permis de douter de cette revitalisation du dialecte à travers l'élaboration d'énoncés *mistilingue* lorsque l'on constate, comme le rapporte Lo Duca (2003 : 59) un accroissement du nombre d'Italiens incapables de distinguer précisément, lors des interactions orales improvisées, la contraposition entre le standard et le dialecte, ceux-ci étant davantage perçus comme des variétés internes à un même *continuum* unitaire.
En fait, on remarque que

> la regressione dialettale prepara il mutamento all'interno del dialetto. Questo processo non è da interpretare in modo indipendente dagli sviluppi della lingua standard. […] La dialettalità assume una certa riduzione, le nuove varietà favoriscono le affinità con un dialetto sovra-locale in minore contrasto con la lingua italiana. Simultaneamente, la lingua italiana assorbe elementi dialettali che fanno regredire lo standard. Tratti dialettali come il raddoppiamento sintattico, la maggiore accettabilità di voci dialettali preparano un nuovo atteggiamento normativo che riempie lo spazio di una varietà substandard. Essa si nutre della minore dialettalità e della standardizzazione. In questo senso il mutamento dialettale rappresenta un motore per il rinnovamento dell'architettura dell'italiano (Radtke 1995: 51).

Sobrero (2005 : 209-210) a ainsi synthétisé l'évolution de l'italien contemporain : du point de vue diatopique, le recours aux dialectes diminue tandis que ceux-ci subissent une lente italianisation et que les koinè dialectales régionales perdent de leur attractivité centrifuge, les dialectes locaux évoluant désormais directement vers l'italien. Parallèlement, du double point de vue diastratique et diaphasique, d'un côté les registres formels les plus élevés deviennent moins littéraires et les variantes les plus soutenues

font l'objet d'une moindre utilisation, la langue cultivée s'ouvrant davantage à des usages jusque-là retenus informels et familiers, de l'autre *l'italiano popolare* se rapproche de la langue standard.
Ainsi, on observe une convergence des extrémités du répertoire vers le centre et par conséquent une tendance à l'homogénéisation du sub-standard ou italien oral (*ibid*. 219) vers lequel confluent les formes de l'italien populaire, des registres informels et des dialectes. Il semble donc ressortir des tendances récentes d'un côté une sorte de « rétrécissement » ou *appiattimento* du *continuum* de l'italien contemporain et de l'autre un renforcement des formes régionales de la langue qui s'enrichissent du contact avec les dialectes dans les usages quotidiens et contribuent à fermement maintenir la variation diatopique comme l'un des traits caractéristiques de la langue italienne.
En cela, cette variabilité de la langue, en particulier pour ce qui est de la dimension diatopique qui nous intéresse ici, permet de mieux apprécier le concept de *super-norme* d'usage telle que Sobrero (1992a : 29) l'a définie pour appréhender le répertoire à disposition du locuteur italien[29] :

> C'è una specie di super-norma che impone, di volta in volta, la scelta di una varietà (e dunque di una norma) o di un'altra, in relazione alle diverse variabili in gioco (il mezzo, la situazione, l'intenzione, lo stato sociale del parlante, le sue relazioni di ruolo con gli interlocutori): l'adeguatezza della norma al quadro sociolinguistico in cui si realizza sembra più importante della correttezza astratta, assoluta.

Car contrairement à la langue française où les variétés régionales sont considérées comme des écarts à la norme, celles-ci sont davantage perçues en Italie comme un rapprochement progressif mais différencié à la norme, en fonction de multiples facteurs tels que la région, l'âge et le niveau de scolarisation ou encore la volonté de conférer une charge émotionnelle au message, le régionalisme devenant une valeur partagée entre locuteurs (Grassi *et al.* 2003 : 146).

[29] L'immigration n'a pas été évoquée jusqu'ici car il s'agit d'un phénomène trop récent pour avoir déjà eu un impact sur la langue. Signalons cependant d'une part qu'elle connait une croissance soutenue depuis près de trente ans et que la population régulièrement immigrée a dépassé les 5% de la population totale dans les années 2000 ; et d'autre part que les emprunts lexicaux aux langues de l'immigration – langues de l'est européen et du Maghreb notamment – s'insèrent progressivement dans les pratiques langagières des jeunes urbains (D'Agostino 2007 : 187). C'est en référence à ce contexte en évolution constante, dans lequel se rencontrent italien(s), dialectes et plus de 200 langues immigrées (Barni 2012 : 150), que Bagna & Machetti (2008 : 105-106) imaginent l'espace linguistique italien comme un espace dynamique, lieu de négociation continuelle des différentes identités, et remettent en cause la notion de cloisonnement et de frontière entre les langues, l'italien devenant dans cette perspective objet de négociations, remodélisations et restructurations continuelles. Ce qui rejoint l'idée de *super-norme* proposée justement par Sobrero.

1.3. La macro-communauté francophone

Le terme de « macro-communauté », que l'on a utilisé pour décrire le panorama linguistique italien, se prête également à rendre compte de la variété des situations sur l'ensemble du monde francophone du point de vue spatial, les frontières de l'Hexagone ne correspondant pas, loin s'en faut, à l'aire de diffusion globale du français. En effet, même si les aires du Maghreb et de l'Afrique noire n'ont pas été ici considérée[30] afin de se recentrer sur la francophonie de l'hémisphère nord, la langue française s'ouvre à différentes réalités locales, régionales ou « nationales » dont les modalités du rapport à la (aux) langue(s) peuvent varier sensiblement.

Cependant, bien que cette dimension largement internationale de la langue s'impose comme une évidence, il est incontestable que chez l'ensemble des locuteurs francophones, Français compris,[31] l'Hexagone est associé de façon pour le moins privilégiée à la langue française. Cet état des choses a le mérite de nous rappeler une fois de plus combien la langue, et par là la communauté, se définissent davantage dans et par les discours épilinguistiques que par des faits – de langue ou de société – « objectifs ».

Si les locuteurs de la Péninsule distinguent parfois mal entre italien et mélange(s) de codes au sein de leurs propres pratiques langagières,[32] les attitudes des locuteurs francophones tendent quant à elles à mettre en exergue une vision dichotomique dans laquelle leur « français », par le truchement de jugements tantôt dépréciatifs tantôt valorisants, est de manière récurrente opposé à un « autre » français, idéal et spatialement associé à Paris, c'est-à-dire extérieur à la communauté.

---

[30] On a en effet choisi de se limiter ici à la description de certains phénomènes sociolinguistiques propres à la francophonie de l'hémisphère nord où la langue française est en situation de langue première, alors que le cadre sociolinguistique parait de ce point de vue plus complexe dans les pays du sud. En effet, la réelle diffusion du français dans les pays francophones du continent africain dépend de nombreux facteurs tels que 1. le substrat des langues autochtones – en l'absence d'homogénéité linguistique des populations, présence (ou absence) d'au moins une langue véhiculaire à échelle nationale ou supra-nationale (pour un état des lieux Turchetta 1996 ; 2008), 2. le statut juridique du français, y compris par rapport aux autres langues en co-présence sur le territoire national (Halaoui 2001), 3. l'état des systèmes scolaires nationaux et la place qu'y prend l'enseignement du français (Kwofie 2004 et pour l'équation scolarisation / maitrise du français Queffelec 2000), 4. le taux d'urbanisation conjugué à l'impossibilité de recourir à des véhiculaires locaux. L'ensemble de ces facteurs et de leurs interactions influence à la fois la maitrise et l'attitude des populations vis-à-vis de la langue française, dont elles finissent par être totalement copropriétaires et cogestionaires à partir des grandes réalités urbaines du continent (Daff 2004).

[31] Ce phénomène est d'ailleurs également observable chez les non francophones, dans les discours d'apprenants Fle, comme nous l'avons constaté maintes fois au cours de notre expérience d'enseignement en milieu universitaire.

[32] On avait déjà cité notamment Lo Duca (2004 : 59) sur ce sujet (voir p.30).

1.3.1. Le français et les autres langues de l'Hexagone : état des lieux[33]

L'image profondément ancrée d'une langue française dotée d'un centre identifiable avec Paris ne constitue guère une surprise au regard de la longue tradition de centralisation politique et linguistique qui a accompagné les dynamiques nationales en France depuis l'époque monarchique.[34] On peut citer parmi les nombreuses conséquences de cette tradition le recul généralisé des langues et idiomes régionaux du panorama linguistique hexagonal : il suffit pour s'en convaincre de comparer la vitalité, même en déclin, des langues régionales en Italie avec les données fournies dans l'ouvrage de Cerquiglini (2003) qui documentent la lente disparition des « patois » à partir des années 1960, plus ou moins rapide selon les « pays » géographiques ou les départements. Si les régions périphériques comme l'Alsace, le Pays Basque, la Bretagne ou la Catalogne semblent mieux préserver, du moins en partie, ce plurilinguisme originel – le cas de la Corse avec 64% de locuteurs actifs en 1995 (Fusina 2003 : 105) étant à cet effet emblématique – l'extinction des langues régionales semble à terme inéluctable.

Les parlers du domaine d'oïl tout comme le franco-provençal ont désormais totalement disparu de l'espace social en France – alors que ce dernier se maintient en Val d'Aoste[35] et, en Suisse, dans le Valais romand et le Canton de Fribourg (Sibille 2003a : 123). En outre, si la pratique active comme passive de l'occitan semblait, selon une enquête de 1999, être encore revendiquée par deux millions de personnes, la plupart de ses locuteurs déclarés étaient âgés de plus de 50 ans (Sibille 2003b : 187). De fait, on constate à peu près partout un arrêt assez brutal de la transmission familiale entre l'après-guerre et les années 1960,[36] sur fond d'exode rural et de modernisation du

[33] La majeure partie des données chiffrées indiquant le nombre de locuteurs de tel ou tel idiome régional et rapportées dans cette partie sont extraites des contributions recueillies par Cerquiglini (2000). La plupart des auteurs signalent la relative fiabilité des données recueillies puisqu'un locuteur d'une langue régionale est comptabilisé comme tel sur la base de ses propres déclarations, et non sur celle d'une évaluation effective de ses compétences actives ou passives. On renvoie à Blanchet (1994) pour les difficultés relatives à l'évaluation des pratiques linguistiques – et sociolinguistiques – des langues régionales et à l'interprétation des données ainsi récoltées.

[34] Voir pp.66-68 où on s'attardera plus en détail sur cet aspect au moment d'examiner le rapport entre l'idéologie linguistique et cette tradition politique de centralisation. On pourra cependant noter ici que Paris est depuis longtemps perçu comme le centre de la langue française, comme l'a illustré Laks (2002, cité dans Lyche 2010 : 144) en recherchant dans les définitions les plus prestigieuses ou répandues du français émises depuis XVI° les traits récurrents : si socialement les définitions hésitent au fil des aléas historiques quant au modèle de référence – norme royale, norme bourgeoise ou norme de groupes cultivés ou professionnels plus ou moins restreints – celui-ci est presque unanimement ressenti comme étant situé sur Paris chez la plupart des auteurs consultés.

[35] Un sondage réalisé au début des annèes 2000 par la Fondation Emile Chanoux indique que 16,2% des sondés déclarent être locuteurs du franco-provençal en Val d'Aoste (Toso 2008 : 75).

[36] Du point de vue des dynamiques familiales, il semble y avoir un consensus sur le rôle des femmes, garantes de l'avenir social des enfants, en tant que vecteurs de francisation (Philipp 2003 : 32-33 ; Le Dû 2000 : 674), ce qui confirme les recherches sociolinguistiques qui avaient déjà démontré que les femmes

monde agricole, les communications n'étant plus limitée à l'échelle du canton et s'ouvrant au reste du monde (Le Dû 2000 : 673). Cela explique le vieillissement des populations *dialectophones*,[37] c'est-à-dire ayant une connaissance active ou passive de la langue régionale : en Basse-Bretagne, pour ne citer qu'une région où le phénomène est particulièrement marqué, une enquête de 1997 a montré que moins de 1% des adolescents ayant entre 15 et 19 ans déclaraient savoir s'exprimer en breton en 1997 tandis que les deux tiers des locuteurs de cette langue avaient plus de 60 ans (Broudic 2003 : 75).

Le français, qui s'était déjà installé dans les villes au cours de l'entre deux guerres, s'est ainsi implanté dans un milieu rural qui demeure le dernier espace où subsiste la pratique sociale de l'idiome régional. Il existe en effet une corrélation directe entre la vitalité relative de la langue régionale et le degré d'urbanisation, comme le cas du domaine occitan le montre bien, puisque la proportion de *dialectophones* au sein de la population totale est plus importante dans les départements ruraux et en dehors des grandes agglomérations.[38]

Aujourd'hui, le faible nombre de locuteurs des langues régionales associé au rapide vieillissement de cette population *dialectophone* pourrait laisser croire que leur importance sur le plan sociolinguistique s'amenuisera jusqu'à disparaitre totalement. Pourtant, ces langues régionales subsistent d'une certaine manière dans les variétés régionales du français, notamment au niveau lexical et au sein d'un certain nombre d'expressions idiomatiques. En domaine d'oc par exemple, Coquillon & Durand (2010) ont mis en évidence le lien existant entre d'un côté les régionalismes lexicaux, tournures de phrases et expressions figées présentant des particularités syntaxiques et de l'autre le substrat linguistique constitué par les nombreux parlers occitans et provençaux – voire basques. De la même manière, les accents, c'est-à-dire les aspects relevant du phonologique et du prosodique, sont également redevables de cette hérédité des différents substrats linguistiques historiquement présents[39] ; en effet, quand Gadet constate que

---

adhèrent davantage que les hommes aux normes publiques légitimes ainsi qu'aux formes novatrices (Armstrong *et al.* 2001 : 55).

[37] Même s'il prête souvent à confusion dans le domaine français, on reprend ici par commodité le terme utilisé à plusieurs reprises aussi bien chez Antoine & Cerquiglini 2000 que chez Cerquiglini 2003, de la même manière que cela a été fait dans la partie concernant la langue italienne, c'est-à-dire dans son acceptation strictement géo-spatiale.

[38] Ce décalage entre milieux urbains et milieux ruraux est parfaitement illustré d'une part entre des différences entre départements, 14% des personnes interrogées lors de l'enquête dans l'Hérault s'étant déclaré locuteur actif, contre 48% des enquêtés en Lozère, département extrêmement rural. Mais le phénomène est également visible au sein même d'un département : 13% de locuteurs actifs déclarés en Gironde, hors agglomération bordelaise, contre 3% à Bordeaux même (Sibille 2003b :187).

[39] Même si d'autres processus interviennent pour complexifier ultérieurement le passage aux français régionaux : on sait par exemple qu'aux XVI° et XVII° siècles dans le cas de Marseille, à un moment où les élites urbaines méridionales commencent à manifester un désir d'appropriation du français, *les*

> la variabilité diatopique demeure d'amplitude limitée en France, sauf pour ce qui concerne l'opposition phonique entre moitié nord (Alsace mise à part, accent tout à fait spécifique et d'emblée reconnaissable) et moitié sud de la France, et la morpho-syntaxe apparait moins concernée que le phonique (2007a : 70),

on ne peut manquer de noter que la ligne de séparation qu'elle opère correspond bien à celle distinguant respectivement les domaines d'oïl et d'oc.
Certes, en réduisant les manifestations de la diatopie à cette simple opposition binaire, on pourrait reprocher à Gadet de procéder là à une généralisation excessive servant son propos. Elle-même souligne en effet le cas de l'Alsace, qui constituerait ainsi l'exception confirmant la règle aux vues des spécificités héritées des vicissitudes historico-linguistiques que la région a connues au cours des deux derniers siècles (Wolf 2000) : même si moins perceptibles, et par conséquent moins perçues, chaque région présente cependant des caractéristiques linguistiques et sociolinguistiques. Ce que l'on retient donc de la schématisation proposée par Gadet est qu'il existe bien une correspondance entre le substrat linguistique des langues régionales et l'aire d'extension des principales variétés du français hexagonal.
On a vu qu'en Italie, un grand nombre d'études appréhendent les rapports des langues régionales et de l'italien en termes de mélange ou d'alternance codiques dus aux contacts de langues. De ce point de vue, on constate que ce type de phénomène n'est pratiquement pas évoqué dans deux ouvrages dont le but affiché est de faire le point sur la situation du français et des langues régionales en France (Antoine & Cerquiglini 2000 ; Cerquiglini 2003).[40]
Pourtant, comme Canut (2002 : 17) l'a écrit à propos de code switching,

> On pourrait tout d'abord se poser la question de la frontière entre système dit « homogène » et système dit « hétérogène ». S'il est évident que le contact, chez les bilingues ou plurilingues, de plusieurs systèmes linguistiques […] produit des codes switching où les deux langues sont facilement identifiables, dans les

---

particularités régionales de la prononciation tirent leur origine d'un apprentissage du français par oralisation de l'écrit (Morin 2012 : 210) :

> « Il fait peu de doute cependant que lors des premières étapes de l'introduction du français dans une région, la très grande majorité de ceux qui allaient développer une compétence orale du français, s'initieraient à sa prononciation par l'écrit, guidés par des maitres qui […] avaient acquis ou transmettaient des usages régionaux ; usages stabilisés ou même amplifiés par les correspondances avec l'écrit utilisées dans l'enseignement (ibid. 211). »

[40] Seule exception de ces deux ouvrages, l'article de Le Dû (2000 : 674) retient l'attention puisque lorsqu'il évoque à propos de Marseille les « parlers mixtes » des classes défavorisées peu scolarisées, il s'agit pour lui de souligner l'impact du diatopique dans le français des quartiers populaires phocéens, dans la mesure où *les jeunes avec l'accent marseillais le plus fort sont les jeunes immigrés*, ce qui conduit à entendre ces « parlers mixtes » comme des variantes géo-sociales du français.

> situations de forte diversité linguistique, en Afrique notamment, la limite entre les systèmes est parfois très délicate à établir. L'exemple du parler populaire d'Abidjan est symptomatique de cette pluralité. Si, comme l'évoquait Vendryes, il n'y a pas de langue qui ne soit issue de mélanges, il serait intéressant d'opter pour une position bien moins restrictive de notre conception du système linguistique.

Bien que Canut prenne en exemple la situation linguistique d'Abidjan, l'une des aires urbaines de l'Afrique francophone où les phénomènes de créolisation sont les plus développés – comme l'attestent les études évoquant la présence du nouchi aux côtés du FPI ou Français Populaire Ivoirien (N'Guessan 2006) – son raisonnement semble parfaitement valable dans le contexte de la France métropolitaine, et a le mérite de rappeler trois aspects fondamentaux dans la perspective qui est la nôtre.

Tout d'abord, la coprésence de plusieurs codes linguistiques, dont les usages sociaux respectifs ne se recoupent pas ou que partiellement, existe dans les sociétés où cohabitent différentes langues mais aussi dans celles qui utilisent des dialectes ou des registres distincts, ou encore des variétés linguistiques fonctionnellement différenciées (Gumperz 1966, cité dans Fishman 1975 : 156, qui utilise le terme de « diglossie » auquel on préfèrera l'expression « coprésence de codes linguistiques »). Deuxièmement, et par conséquent, le mélange de codes est conceptuellement applicable non seulement aux situations de contacts de langues, mais il l'est aussi dans le cas de la coprésence de deux ou plusieurs variétés d'une même langue ou d'un même code linguistique. Enfin et troisièmement, tout individu a toujours à disposition différents codes ou styles communicatifs afin de s'adapter aux différentes composantes du contexte communicatif (Hymes 1973). De ce bref rappel, on retient qu'il n'est guère possible en France d'envisager le mélange de codes comme un phénomène concernant exclusivement la coprésence du français et des langues régionales, précisément parce que les rapports complexes entre variétés le long des axes diaphasique et diastratique peuvent s'appréhender exactement dans les mêmes termes.

Par ailleurs d'autres langues[41], notamment celles de l'immigration, sont également en interaction constante avec le français, notamment l'arabe maghrébin qui est mentionné dans la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires signée en 1999 comme « langue de France » (Caubet 2006 : 161). Ces mêmes langues exogènes se mêlent, selon des logiques d'appartenances sociales et communautaires, avec une

[41] Cerquiglini (2003) classe ainsi dans les *Langues de France* en métropole, aux côtés des langues régionales, les *langues non territorialisées*, issues de l'immigration récente telles l'arabe maghrébin, le berbère et l'arménien occidental, ou d'implantation plus antique comme le romani et le yiddish. Sans adopter une approche aussi exhaustive que celle de Barni (2012 : 150) qui rappelle que les langues de l'immigration sont près de 200 dans la Péninsule italienne, on doit toutefois rappeler que les langues de l'immigration ayant – ou ayant eu – quelque impact sur le français contemporain sont plus nombreuses que celles retenues, selon un critère strictement quantitatif car parlées *par un nombre significatif de citoyens sur le territoire de la République*, dans l'ouvrage de Cerquiglini (2003 : 10).

langue française qui n'est elle-même pas monolithique dans ce jeu d'interactions : le langage des jeunes de banlieues est exemplaire de ces dynamiques-là dans la mesure où, comme l'a illustré Fagyal (2003 : 52), celui-ci possède notamment des caractéristiques prosodiques spécifiques héritées à la fois du français populaire parisien et des langues immigrées. Davantage que le lexique ou que certains traits morphosyntaxiques, c'est donc cet « accent », dans une acceptation davantage sociale que spatiale, qui permet d'identifier avec plus d'assurance la provenance du locuteur (Gadet & Paternostro 2013 : 5-6).

Par conséquent, et en définitive, l'observation de la variabilité géographique des usages langagiers dans l'Hexagone ne peut s'envisager sans tenir compte de la dimension sociale de la langue. Si l'espace rural semble admettre une plus grande place du diatopique dans les pratiques des locuteurs, ce sont bien davantage les dynamiques sociales qui orientent à la fois les pratiques langagières et les attitudes des locuteurs dans l'espace urbain, y compris dans ses dimensions spatiales (Bulot 1999 : 25-28). En ce sens, la question des accents régionaux – tout comme celle des accents liés à des sociolectes comme ceux des périphéries urbaines – ne tient pas seulement du linguistique pour telles ou telles caractéristiques prosodiques ou phonologiques ou encore lexicales voire morphosyntaxiques, elle peut être appréhendée sous un angle social ou éthique à travers les jugements de valeur et/ou les stigmatisations véhiculés par les individus (Gasquet-Cyrus 2010 : 184-185). Et ce constat ne se limite pas seulement à la France hexagonale mais peut être étendu à l'ensemble de l'espace francophone.

1.3.2. Le domaine francophone : un *continuum* d'insécurité linguistique

Dans un article passionné, Canut (2001) s'est élevée contre le fantasme de la pureté et de l'unicité du français, qui a conduit à l'anéantissement des autres langues en France, à la stigmatisation du plurilinguisme et plus généralement à la condamnation de toute pratique langagière s'éloignant un tant soit peu de la norme du Bon Usage, elle-même calquée sur la langue en usage dans les couches sociales favorisées de la région parisienne. Si ce jugement peut paraitre immodéré dans l'évocation de l'oblitération totale des langues régionales – les manifestations de la diatopie étant au moins en partie liées à l'hérédité des substrats linguistiques historiquement présents[42] – le mérite de Canut est surtout de souligner combien le français est, à la fois par sa tradition normative et par les représentations collectives de la langue dans et au-delà de l'espace francophone, une langue tendant à être fortement monocentrique et mononormative (Pöll 2000 : 51-52), alors que s'agissant d'une langue dont l'aire de diffusion est si vaste, on aurait pu s'attendre à l'émergence de plusieurs centres normatifs ou d'un

[42] Voir p.34.

modèle de « français international » ouvert à l'apport de l'ensemble des membres de la francophonie dans l'élaboration d'un corpus commun, comme cela est le cas pour d'autres langues européennes à diffusion globale comme l'anglais, l'espagnol ou le portugais :

> Dennoch hatte das Erwachen der Peripheren Frankophonie in der 60er und 70er Jahren auch Konsequenzen für das "aménagement linguistique" der Frankophonie ; spätestens Mitte der 60er Jahre taucht der Begriff des "français International" oder "universel" auf und tritt – zumindest auf dem Papier – an die Stelle einer ausschließlich am hexagonal Bon Usage orientierten mononormativen Konzeption (Pöll 2000: 54).

L'évocation de cet espace francophone à l'échelle internationale ne peut qu'interroger sur la réalité de la variabilité diatopique. A l'intérieur des frontières hexagonales, on a vu avec Gadet (2007a : 70) que les manifestations de la variation spatiale sont limitées, principalement cantonnées à une opposition nord-sud – l'Alsace avec ses spécificités étant parfois considérée comme un troisième pôle. En fait, la morphosyntaxe est certainement l'aspect linguistique pour lequel les manifestations de la diatopie sont les moins saillantes et, comme Coquillon & Durand (2010 : 187-195) l'ont illustré dans le cas du français méridional, c'est surtout par le lexique, la phonologie et la prosodie que s'exprime – et/ou qu'est perçue – la variabilité.

A l'extérieur des frontières en revanche, plusieurs facteurs se conjuguent pour permettre une plus grande diffusion des variantes régionales du français chez les locuteurs ainsi qu'une attitude plus ambivalente et moins négative vis-à-vis de celles-ci. Le premier facteur est clairement la distance par rapport au modèle hexagonal, à la fois distance géographique, réelle, mais parfois aussi distance figurée, de par l'existence même de frontières étatiques qui créent artificiellement des lignes de séparations, c'est-à-dire du discontinu même là où l'on ne trouve que du continu (Canut 2001). Dans les faits, les frontières politiques ne se juxtaposent jamais ou que partiellement avec les limites des variantes ou des frontières dialectales : Klinkenberg (2000 : 705) signale justement que des traits lexicaux tels que *septante*, *nonante* ou *souper*, perçus comme des belgicismes par les locuteurs wallons et bruxellois, sont en réalité d'extension beaucoup plus vaste et se retrouvent dans tout le nord et l'est de la France, voire également, dans le cas de *septante* et *nonante*, dans les pratiques langagières des suisses romands, ceux-ci portant sur ces « régionalismes » des jugements d'acceptabilité très favorables aussi bien dans une région francophone comme Neuchâtel que germanophone comme Bâle (Matthey 2003 : 97).

Par ailleurs, les particularismes socioculturels propres à chaque Etat jouent également un rôle important en contribuant notamment à la création / diffusion de statalismes nationaux, les lycées français se confrontant, pour rester sur le domaine de l'éducation, avec les athénées belges, les écoles secondaires ou les gymnases de certains cantons helvétiques, voire avec les écoles secondaires et les cégeps québécois.

Enfin, on doit aussi tenir compte de l'influence plus ou moins marquée des autres langues avec lesquelles le français peut se retrouver en situation de contact, langues qui peuvent être perçues ou avoir un impact de façon variable selon les caractéristiques du contexte sociolinguistique en question, ou pour le dire en d'autres termes, selon les pays ou les aires francophones concernés. A titre d'exemple, la présence de l'allemand en Belgique et en Suisse ne génère pas les mêmes phénomènes linguistiques, ni les mêmes attitudes chez les locuteurs belges francophones et suisses romands, puisque ces derniers rejettent de façon presque unanime les germanismes plus encore que les anglicismes ou que tout autre régionalisme (De Pietro & Matthey 1993 : 131 ; Matthey 2003 : 99).

Dans tous les cas, la variabilité diatopique, que l'on ne peut ignorer au prétexte que le français n'aurait qu'un seul centre légitime, doit s'envisager comme un phénomène intrinsèque à toute la francophonie, depuis l'intérieur des frontières hexagonales jusqu'aux aires de diffusion outre-Atlantique les plus distantes de Paris – lieu que l'on conçoit ici avant tout comme centre fantasmé de la langue. Sans viser à une description des spécificités linguistiques des français non hexagonaux – là n'est pas notre propos – on peut observer des constantes traversant tout l'espace francophone du point de vue sociolinguistique.

C'est probablement le Québec[43] qui a formulé le plus tôt et de la manière la plus approfondie les questionnements autour de ses propres pratiques langagières et de son rapport à la norme linguistique, dans le sens de la (des) norme(s) à adopter comme modèle(s) de référence de la communauté.[44] Comme Vézina (2009 : 43) l'a écrit, les termes du problème oscillent entre deux craintes : assumer sa propre altérité en risquant la solitude ou se fondre dans l'usage dominant – la norme acrolectale – en perdant sa propre identité. Comment en effet reconnaitre et valoriser les usages langagiers propres des Québécois tout en évitant l'isolement linguistique que pourrait entrainer la perte de

[43] Bien que ne faisant pas partie du champ d'investigation de ce travail, on a fait le choix de citer la situation sociolinguistique québécoise chaque fois que celle-ci nous est apparue emblématique de ou pouvant éclairer tel ou tel aspect rencontré dans la francophonie européenne. Par contre, comme le signale Francard (1998 : 15-16) à partir du cas belge, la somme de variantes régionales ne suffit pas pour définir une variété nationale telle qu'il en existe une au Québec. En outre, la corrélation entre légitimation linguistique et construction d'une identité nationale, qui caractérise justement cette province canadienne et contribue à l'affirmation de sa propre variété – non sans la persistance d'une insécurité linguistique diffuse – reste en chantier ailleurs dans le domaine francophone (*ibid*. 21).

[44] Dès le lendemain de la Révolution Tranquille, soit deux siècles après le Traité de Paris qui marque le début de l'isolement du fait français en Amérique du nord, se pose avec urgence la question de la langue. En 1965, l'Office Québécois de la Langue française (OQLF) nouvellement créé prône un alignement du français québécois sur le « français international », c'est-à-dire implicitement sur le français de l'ancienne métropole (Bouchard 2002 : 251). Les limites de cette approche se font rapidement sentir : toujours l'OQLF publie en 1969 une première liste de « canadianismes de bon aloi », en insistant déjà à l'époque qu'il ne saurait être question de se conformer aveuglément au français de Paris. Les termes du débat qui agitait la société québécoise par rapport à la norme de référence à adopter pour le Québec étaient donc posés au niveau institutionnel même.

contact avec le reste de la francophonie ? Ou plus précisément, comment reconnaitre une norme endogène distante du français de France sans risquer la créolisation du monde québécois ?

Cette tension est parfaitement synthétisée par Fioux & Robillard (1996 : 181) quand ils proposent de voir la francophonie dans son ensemble comme *un espace d'insécurité linguistique en français*, à l'intensité variable mais dont un certain nombre de modalités seraient récurrentes quelles que soient les régions prises en considération.[45] Ainsi, lorsque Francard (1993) décrit l'insécurité linguistique des locuteurs belges francophones, on constate que la schématisation qu'il retient pour illustrer son propos se révèle en mesure d'être appliquée à tout contexte sociolinguistique francophone.

Francard (*ibid*. 63-66) distingue quatre facettes de l'insécurité linguistique chez les belges francophones :

a- tout d'abord la sujétion linguistique par rapport à la France, la Belgique étant soumise à une relation de subordination vis-à-vis du centre mythique de la francophonie qu'est l'Hexagone et plus précisément Paris, y compris dans l'élaboration d'une norme de référence. Toute prétention de légitimité est niée au profit d'un modèle central en regard duquel les autres communautés sont perçues comme périphériques ;

b- ensuite, l'autodépréciation vis-à-vis des propres pratiques linguistiques, observables dans les attitudes dépréciatives à l'égard des variétés linguistiques non légitimes, dont la propre variété ;

c- puis le recours à des stratégies de compensation au sein d'un double marché linguistique en nuançant l'autodépréciation par une valorisation qui nécessite de se situer – consciemment – sur un autre marché linguistique que celui des Français, ce qui signifie éviter de parler comme un Français pour éviter de faire snob ou « fransquillon » ;

d- enfin le pessimisme des clercs face à l'avenir du français, les stratégies de compensation montrant que la quête de légitimité linguistique est assez timide en Belgique, les détenteurs du capital culturel faisant montre d'une grande *inculture dès qu'il s'agit de parler de la langue* (ibid. 66).

Pour reprendre la formulation de Swiggers (1993 : 25), on peut dire que :

> La fermeture du capital linguistique de la France – fermeture que l'on observe aussi dans le domaine de la littérature, de l'édition, de l'économie – amène une situation paradoxale : la francophonie recrute des membres mais ne favorise guère la participation (même à l'intérieur de l'Hexagone). C'est la différence entre le statut de membre et le statut de participant qui est ressentie

[45] Si l'on adhère sans réserve au point de vue de Fioux et Robillard pour mettre en évidence l'énorme pression centripète du français du point de vue normatif, il n'est cependant pas inutile de rappeler que l'insécurité linguistique est une constante sociolinguistique, à des degrés divers et selon des modalités propres à tout contexte social, comme nous le rappelle cette interrogation de Bouchard (2002 : 7) en préface à la seconde édition de son histoire sociolinguistique du Québec : *la sérénité linguistique existe-t-elle ?*

> douloureusement dans certaines zones périphériques, comme la Belgique francophone (où il n'y a pas de sentiment de sécurité nationale). Ce manque de participation fait que ce discours – qui ne véhicule pas sa propre légitimité – recherche son habilitation du côté de la réaction puriste, et nourrit volontiers la névrose de sa propre culpabilité.

De fait, l'autodépréciation des locuteurs « périphériques »[46] a été abondamment documentée chez les Québécois (Laurendeau 2007 ; Maurais 2008 ; Maurais 2003 ; Razafimandimbimanana 2005 ; Vézina 2009), y compris chez les enseignants ou futurs enseignants (Mottet 2006 ; Ostiguy *et al.* 2005). Des travaux récents au cours des trente dernières années ont permis d'observer ces mêmes phénomènes en Suisse (De Pietro & Matthey 1993 ; Py 1993 ; Singy 1993 ; 1996 ; Prikhodkine 2011) :

> Le comportement linguistique des Suisses romands a toujours été marqué par leur souci d'être membres à part entière de la communauté de langue française. Une telle volonté d'intégration est passée jusqu'à maintenant par une reconnaissance sans réserve de la légitimité du centre directeur de Paris, mais aussi par la résignation à devoir satisfaire ses propres besoins en signes linguistiques de manière presque clandestine et en tout cas ignorée par les dictionnaires (Knecht 2000 : 722).

Quant aux résultats des études relatives à la situation sociolinguistique en Belgique (Francard 1993 ; 1996 ; Lafontaine 1986 ; 1999 ; Moreau 1999b ; Swiggers 1993), toutes confirment les observations faites pour le Québec et la Suisse, même si certains considèrent que la sujétion y est majeure par rapport à celle que connait le Québec, non seulement en raison d'une distance moindre par rapport au centre idéalisé de la langue qu'est Paris, mais également à cause de l'absence d'une culture linguistique réellement développée aussi bien au sein de la population qu'au niveau des institutions[47] :

> A la différence du Québec ou de la Flandre, la Communauté française de Belgique souffre d'un déficit de culture linguistique, et se trouve ainsi privée d'un atout majeur pour affronter les défis liés à la construction d'une identité collective. Cette inculture est le terreau idéal où germent les représentations en tous genres. C'est dans ce terreau, fait de tabous et de préjugés, que se développe l'insécurité linguistique (Francard 1993 : 63).

On pourrait cependant ajouter à toutes ces observations que, contrairement à la Belgique, les contextes suisse romand et nord-américain sont caractérisés par un autre

[46] Ce n'est probablement pas un hasard si, au début des années soixante, les premières études dues à Wallace Lambert documentant cette autodépréciation furent réalisées précisément à Montréal en utilisant des échelles de différentiateurs sémantiques.

[47] Bouchard (2002 : 9-10) livre un bref témoignage de cette culture linguistique largement répandue au sein de la société québécoise dans son ensemble, y compris aux niveaux institutionnels.

trait absent chez Francard, à savoir l'insécurité dérivant du contact avec d'autres langues, l'anglais au Québec (Bouchard 2000 ; Martel & Cajolet-Laganière 2000 : 386-387) et l'allemand chez les Suisses romands (De Pietro & Matthey 1993 ; Py 1993). Cette insécurité se manifeste par la crainte de toute contamination linguistique, synonyme d'éloignement du reste de la francophonie et de perte d'identité. Quand Py (1993 : 141) écrit à propos des francophones suisses vivant dans les zones germanophones que l'altérité linguistique est vue comme une souffrance, ce jugement peut s'étendre à toutes les aires de minoration du français.[48]

Dans tous les cas, les études mettent en avant les attitudes des locuteurs pour apprécier l'insécurité linguistique. Or, au-delà de tous les traits caractérisant l'insécurité linguistique, on peut ajouter que la perception qu'ont les individus des régionalismes ne correspond pas toujours aux pratiques langagières observables dans la réalité : Lafontaine (1986 : 117-119) a montré qu'une proportion assez importante de locuteurs affirmait pratiquer des formes régionales, mais que cette proportion était toujours en deçà du nombre total de locuteurs utilisant réellement ces mêmes formes. En d'autres termes, il y aurait toujours un certain nombre d'individus ayant un « accent » régional sans pour autant être en mesure d'en prendre conscience. Quant aux locuteurs ayant conscience d'utiliser des régiolectes, la majorité d'entre eux les utiliserait consciemment afin de privilégier leur individuation volontaire lors des rapports sociaux.[49]

C'est la nature même de ces rapports sociaux inhérents au contexte de la communication qui tend à déterminer le choix de recourir et/ou d'accepter l'utilisation des régionalismes. Toujours en Suisse romande, on sait que plus la situation sera formelle et plus les régionalismes seront exclus (De Pietro & Matthey 1993 : 131), bien que tous les régionalismes lexicaux ne soient pas égaux et que certains se voient conférés un statut supérieur, du point de vue du Bon Usage, aux termes correspondants en français hexagonal (Singy 1993 : 118-119) – c'est par exemple le cas pour les *septante* et *nonante* déjà évoqués.[50]

Deux précisions ultérieures doivent être apportées suite à ces considérations. Premièrement, tous les francophones ne sembleraient pas devoir subir avec la même intensité les affres de l'insécurité linguistique : on a évoqué l'existence de l'OQLF, dont les organismes belges et helvétiques équivalents ne partagent pas l'interventionnisme en

---

[48] En Belgique par contre, c'est la majorité flamande qui a développé les symptômes de cette insécurité linguistique de contact (Vandepoorter & North 2004) et qui se compare parfois aux Québécois quant aux risques d'assimilation linguistique encourus (De Coster 2007 : 105-106), les néerlandophones étant minoritaires face aux francophones dans un contexte européen – 19 millions les premiers face à près de 80 millions pour les seconds – où le français est langue de travail des institutions communautaires et bénéficie d'un rayonnement économique et culturel international d'une tout autre portée par rapport au flamand.

[49] Singy (1993 : 118) documente ce phénomène en Pays vaudois, 60% de son échantillon adoptant ce type de comportement volontaire.

[50] Voir p.38.

matière de langue.[51] Il est légitime de se demander si ce même interventionnisme n'est pas symptomatique, chez les Québécois, d'une attitude collective davantage décomplexée à l'égard de leurs propres usages linguistiques : en effet, certains spécialistes n'hésitent pas à considérer que les Québécois sont désormais *compropriétaires* et colocataires du français, et qu'ils ont réussi à rapatrier la norme au Québec (Gervais 2003 : 222).

A titre d'exemple, les journalistes télévisés, notamment ceux de Radio Canada, pratiquent depuis fort longtemps une langue considérée comme un modèle de référence par les locuteurs franco-canadiens et fortement empreinte de « diatopismes », principalement lexicaux et phonologiques.[52] En Belgique, Moreau (1999b : 393-394) avait constaté il y a 20 ans de çà que si à la télévision belge les journalistes sportifs ou de variété avaient parfois un accent régional identifiable, cela était beaucoup plus rarement le cas chez les journalistes politiques. Or, plus récemment, Francard (2010 : 123) a fait état de l'exploitation de plus en plus fréquente des accents et des particularités lexicales du français de Belgique, à la fois en situation formelle que dans la publicité et les médias.

Aussi est-on tenté de voir dans cette différence toute la difficulté à élaborer une norme de prestige endogène pour la Belgique – norme qui est toutefois attestée (*ibid*. 120-123) – située en périphérie immédiate du « centre parisien », davantage qu'au Québec où des travaux descriptifs approfondis traitant de la langue parlée dans ses différents usages ont vu le jour depuis de nombreuses années (Bigot 2008 ; Ostiguy & Tousignant 2008).

---

[51] Pour une présentation synthétique mais exhaustive des organismes linguistiques belges, français, québécois et suisses et de leurs missions respectives, se reporter à l'ouvrage du Conseil supérieur de la langue française et Service de la langue française de la Communauté française de Belgique (2006 : 231-241).

[52] Nombre d'études au Québec ont établi que depuis plusieurs décennies déjà, les locuteurs franco-canadiens ont spontanément érigé en modèle linguistique pour les situations formelles le français des journalistes de Radio Canada (Dubuc 2001 ; Reinke 2005 : 9-11, 14), même si ces mêmes journalistes ne sont pas à l'abri des critiques à l'égard de leur manière de s'exprimer et que la définition d'une norme linguistique pour l'ensemble des médias de l'audio-visuels reste toujours en suspend (Raunet 2001). En effet, si à l'origine de ce modèle on trouve la volonté de Radio canada de promouvoir le modèle de langue des élites francophones du Canada, les journalistes québécois se retrouvent dans la pratique dans une situation schizophrénique, entre les deux pôles représentés par le français distillé par l'institution scolaire d'un côté et le désir de rester proche du public de l'autre (*ibid*. 2001 : 76, 89).

Deuxièmement, l'utilisation des régionalismes lexicaux et / ou de l'accent régional[53] est susceptible de varier en fonction de la perception que le locuteur se fait des formes linguistiques à réaliser dans une situation de communication donnée. A partir d'échelles de différenciateurs sémantiques, Lafontaine (1986 : 120 ; 133) illustrait il y a trente ans toute la valeur affective liée à l'accent belge, plus chaud et plus doux que tous les accents français auxquels ont été soumis les enquêtés wallons et bruxellois ; à l'opposé, les accents français et surtout parisiens – ou perçus comme tels – se voyaient attribués une plus forte valeur culturelle. Quelques années plus tard, toujours Lafontaine (1999 : 388) ajoutait que le degré de formalité perçue imposait le choix de formes linguistiques tendant à exclure les régionalismes à mesure que l'on s'élevait dans la hiérarchie des usages, et que les attitudes des locuteurs belges se démontraient ambivalentes, *faites d'un mélange d'admiration et de rejet envers la manière française et d'une fierté régionale à demi-mot, qui ose à peine s'affirmer*. Parallèlement, à partir d'interactions entre locuteurs belges et français, Moreau & Bauvois (1998 : 72-73) observaient un phénomène de variation adressive différent de la variation stylistique mais également révélateur, dans leur étude, d'insécurité linguistique.

Plus récemment cependant, Hambye *et al.* (2010 : 205-206) invitent implicitement à relativiser l'attraction du modèle parisien comme unique modèle de prestige, puisqu'aux côtés de pratiques langagières régionales possédant une forte valeur identitaire – l'accent liégeois se différenciant par exemple des accents bruxellois ou des autres accents wallons – on constate aujourd'hui l'existence d'une variété endogène dite « de prestige », propre à la Belgique et distincte du « français de référence » hexagonal. Celle-ci est davantage manifeste dans le lexique que dans la prononciation, puisque sur les plans phoniques et prosodiques il n'existe pas suffisamment de traits spécifiques ayant une large diffusion socialement et géographiquement sur l'ensemble de la Belgique (Francard 2010 : 120-122).

En définitive, si la diatopie occupe une place particulière dans les usages langagiers, les manifestations de la diatopie diminuant partout à mesure que l'on s'élève vers le sommet de la hiérarchie des usages, celles-ci n'en disparaissent pas totalement pour autant. Ce constat peut parfaitement être étendue à la situation du français dans

[53] On développera plus avant de manière approfondie la notion d'« accent » régional, notamment pour mieux apprécier les différentes nuances de sens que le terme possède en français et en italien. RENVOI DE PAGE Pour ce qui est du français, sans rentrer ici dans toute la polysémie du mot – voir à cet effet Gasquet-Cyrus (2010) – on notera que dans le sens commun,

> « l'accent est l'ensemble des caractéristiques de prononciation liées aux origines linguistiques, territoriales ou sociales du locuteur, et dont la perception permet au destinataire d'identifier la provenance du destinateur. Ce concept d'accent est exclusivement attaché aux aspects phoniques des énoncés, au contraire des notions telles que variante, dialecte, régiolecte, sociolecte, etc., qui renvoient également au lexique et à la syntaxe. […] On dit faussement d'un locuteur qu'il n'a pas d'accent si son accent est celui qui caractérise la variété normée que pratiquent les médias, les classes éduquées et, plus généralement, les communautés nimbées de prestige (Harmegnies 1997 : 9-11). »

l'ensemble de la francophonie du nord, notamment en Belgique et en Suisse, car d'une certaine manière, la hiérarchie des usages dicte effectivement, selon des modalités et des degrés variables selon que l'on considère la Belgique, la France ou la Suisse, l'emploi ou le non emploi des formes ou variantes régionales de la langue.

1.3.3. Variation(s) et français de référence

Tout comme il est erroné de considérer la France comme un pays au panorama linguistique parfaitement uniformisé du point de vue géographique, les informations recueillies dans le paragraphe précédent ne doivent pas non plus laisser penser que l'insécurité linguistique soit l'apanage exclusif des locuteurs francophones hors Hexagone. Marcellesi (2003 : 105-106) avait déjà constaté il y a plus de trente ans que le français standard se distinguait des variantes locales dans la mesure où il serait le résultat de censures mises en place par les locuteurs eux-mêmes et affectant un certain nombre de prononciations, de lexèmes, ou de constructions classées comme provinciales ou régionales, ces phénomènes linguistiques étant vues comme des écarts par rapport à une langue considérée comme moyenne ou neutralisée. Plus récemment Petitjean (2008 : 47-48) a observé une insécurité linguistique chez les locuteurs marseillais qui d'un côté situent leurs propres pratiques langagières sur un échelon légèrement inférieur dans la hiérarchie des usages à celui d'un français idéal, mais de l'autre situent leur variété au-dessus des autres variétés régionales du français.
Ces observations nous conduisent à dresser le constat suivant : le modèle de référence pour la langue standard en France, comme le rappelle Marcellesi, est bien un modèle géographiquement et socialement neutralisé. Or, si cette proposition semble être en contraste avec la vision d'une langue française dont le centre serait Paris, la contradiction est plus apparente que réelle. Ainsi Gadet (2007a : 114), en jouant sur cette même contradiction, a-t-elle défini le français standard par soustraction, tout en rappelant la prééminence de la dimension parisienne :

> C'est de façon négative que se laisse le mieux délimiter le standard : il n'est ni le français régional, ni l'oral, ni le populaire, et il prétend à la neutralité devant les genres discursifs.
> La localisation de référence demeure le français de France, celui de Paris et du nord de la France : au-delà de l'élimination des patois, les formes de français régionalement marquées (de France et hors de France) ont ainsi été marginalisées. Elles le sont pourtant moins que les variétés diastratiques, qui font peu l'objet de dénominations ordinaires, contrairement aux variétés régionales, souvent dénommées par les locuteurs ; et la stigmatisation diastratique est encore plus forte que la marginalisation de l'expression diatopique (région ou ruralité).

Le modèle de français dominant dans les représentations collectives serait donc lié à la fois à un centre (Paris) dont le poids historique, socio-économique et culturel fait toute

l'attractivité dans l'Hexagone et au-delà dans l'ensemble de la francophonie, en concurrence avec d'autres centres à dimension régionale – une sorte de moteur normatif de la langue à la force centripète. Parallèlement, ce modèle serait également lié au respect de normes linguistiques et sociolinguistiques visant à éliminer toute trace de l'origine géographique ou sociale du locuteur.

Castellotti & Robillard (2001 : 407) confirment cette intuition de Gadet lorsqu'ils constatent chez les locuteurs une adhésion aux stéréotypes dominants vis-à-vis de la norme et un désir d'occulter l'origine sociale. L'insécurité nait ici d'une double contrainte entre d'un côté le désir de se montrer *politiquement correct* – on aurait presque envie de dire « linguistiquement correct » – et de l'autre la nécessité de maintenir le lien avec le groupe d'appartenance. De fait, plusieurs études sociolinguistiques (citées dans Hall 2011 : 130) réalisées dans le nord de la France démontrent que les témoins ont des difficultés à localiser un locuteur venant d'une autre ville du nord, la variabilité diatopique étant peu développée. Mais que ces mêmes témoins ont en revanche peu de difficultés à situer celui-ci socialement : cela vient appuyer la thèse selon laquelle la gamme des français est développée prioritairement sur un axe social et secondairement sur un axe urbain (Castellotti & Robillard 2001 : 406).

Hors Hexagone, Lafontaine (1986 : 117-118) a observé que les particularismes régiolectaux en Belgique sont beaucoup mieux tolérés que les particularismes sociolectaux. Or, Moreau (1999b) pousse l'observation encore plus loin : tous les belgicismes ne sont pas égaux, et ceux qui sont considérés d'emploi plus honteux sont également ceux qui sont employés par les classes à faible capital culturel. Ce qui reviendrait à considérer que les variantes davantage proscrites le sont davantage sur la base d'une stigmatisation des usages sociaux que régionaux.

Toutefois et pour rester sur l'exemple belge, si l'on sait que la maitrise des variétés prestigieuses est plus grande au sommet de la hiérarchie sociale, là même où les formes régionales sont moindres (Klinkenberg 2000 : 705), il est toutefois plus difficile d'affirmer que le recours aux régionalismes lexicaux est directement en lien avec le registre, c'est-à-dire avec la diaphasie, comme cela est le cas en France – Denux (2005 : 93) a précisément observé ce phénomène dans la région carcassonnaise. Quand Ostiguy & Tousignant (2008 : 29-30) opposent pour le Québec la langue surveillée valorisée socialement et le registre familier, davantage marqué par la diatopie, ils n'oublient cependant pas de préciser – et de décrire – à plusieurs reprises les usages endogènes légitimés dans les situations formelles. Or, en Suisse et en Belgique, une évolution similaire semble être en cours. Lors d'une récente enquête auprès de jeunes de Suisse romande, Heyder (2015 : 46-47) observe que le modèle « centre *vs* périphérie » avec le sentiment d'infériorité et l'insécurité linguistiques qui l'accompagnent n'est plus prépondérant et qu'une certain valorisation du régiolecte semble poindre, y compris dans plusieurs domaines de la communication formelle. Ces résultats s'inscrivent dans la lignée de constats similaires dressés depuis le début des années 2000 dans d'autres aires francophones, où l'on assiste à une certaine remise en question de la légitimité

absolue du modèle « français » accompagnée d'une progressive reconnaissance des usages propres endogènes, même en situation formelle :

> Une évolution significative des mentalités collectives sera enregistrée au tournant des XXe et XXIe siècles, lors d'enquêtes menées auprès de jeunes Belges francophones […] Celles-ci révèlent une dynamique en cours qui remet en question la légitimité absolue du modèle « français » – surtout lorsqu'il est associé à Paris. Mais, en même temps, les réponses des jeunes interrogés ne permettent pas d'identifier une variété « de référence » qui pourrait se substituer au modèle « parisien » et qui reposerait au moins partiellement sur une norme endogène (Francard 2010 : 118).

Vézina (2009 : 11) affine le raisonnement dans le cas québécois, avec des mots qui pourrait être aisément appliqués aux autres contextes francophones :

> Plusieurs traits caractéristiques du français du Québec ne reçoivent généralement pas d'évaluation négative. Il n'y a clairement pas de liens obligés entre particularismes québécois et langue non standard ; on ne peut donc poser d'équivalence entre français du Québec et langue populaire ou encore familière. Le français du Québec peut se décliner en style familier et il comporte une variété populaire, mais les parties ne sont pas le tout. Ce français comporte lui aussi son usage valorisé. S'intéresser à la qualité de la langue au Québec, c'est s'intéresser à un phénomène social, non à un écart topolectal.

Ces observations indiquent certainement une évolution vis-à-vis du rapport des locuteurs francophones hors Hexagone vis-à-vis de la (des) norme(s) socialement valorisée(s). Car si la diatopie en France même n'a pas ou peu accès au sommet de la hiérarchie des usages, les locuteurs belges et suisses semblent avoir développé un rapport relativement décomplexé envers les spécificités du français parlé dans leurs régions respectives. En effet, il y a vingt ans, Lafontaine (1999 : 385-386) observait que les accents belges n'avaient de valeur que sur un marché restreint – par exemple la famille ou l'environnement professionnel – puisqu'ils étaient perçus par les locuteurs comme plus doux et plus chauds, mais également comme plus grossiers, alors que l'accent parisien était toujours perçu comme plus raffiné. Aujourd'hui par contre, nombre de spécificités du français de Belgique ont gagné la sphère de la communication formelle, et ont acquis une légitimation sociale certaine dans le cadre d'une communication sur le marché linguistique « national », même si en présence d'interlocuteurs non membres de la communauté, c'est-à-dire dans une communication avec des francophones non belges, la référence absolue reste le français de France (Francard 2010 : 123).

En conclusion, on retire de cette collecte d'indices que

a- la langue orale présente diverses caractéristiques dont la fréquence est directement liée avec le diaphasique qui constitue l'axe variationnel privilégié en français (Blanche-Benveniste 2005 : 47) ;
b- les manifestations aussi bien sociolectales que régiolectales dépendent intrinsèquement du contexte de la communication – le registre – et dans une moindre mesure de la capacité des locuteurs à maitriser la hiérarchie des usages de la langue – maitrise éminemment sociale ;
c- toutes les manifestations de la variation, y compris la diastratie et surtout la diaphasie, tendent à être évacuées de la langue de référence en France, alors que de façon similaire à ce qui s'est produit au Québec à partir des années soixante, la Belgique et la Suisse développent depuis deux décennies au moins des usages endogènes socialement valorisés – usages lexicaux chez les belges, lexicaux et phoniques chez les suisses romands – même si de manière encore confuse ;
Ce dernier point est d'ailleurs corroboré par plusieurs travaux relatifs à l'insécurité linguistique dans l'Hexagone en vue d'illustrer le « pessimisme des clercs » : les locuteurs se sentent menacés par la langue de l'autre – l'anglais – et manquent d'assurance dans le maniement du français. Par conséquent, on pourfend les transgressions à la norme prescriptive comme si celle-ci constituait un recours (Eloy 2003 : 103) ou un rempart face aux dangers pesant sur la langue. Ce discours normatif, caractérisé par une forte axiologisation performative, se montre volontiers polémique et nostalgique (Rosier 2004 : 69) et le leitmotiv qui l'illustre de manière récurrente reste toujours la menace incombant sur la langue, discours que l'on observe comme particulièrement présent sur la Toile (Damar 2010 ; Vicari 2012) et volontiers agressif (Meunier & Rosier 2012).
En définitive, le français standard dans l'Hexagone est effectivement un modèle de langue tendant à neutraliser, sans toutefois l'éliminer totalement, toute manifestation de la diatopie autre que celles du centre normatif de référence, alors que les attitudes des locuteurs sont plus ambivalentes dans les autres aires francophones et que le modèle de français de référence, davantage ouvert au diatopique, y est également plus flou et moins défini.

1.4. Remarques conclusives

Le choix d'avoir opté pour une description sociolinguistique axée sur une séparation en deux macro-contextes, italophone et francophone, a été dicté par le désir de respecter une dichotomie inhérente à cette étude : deux questionnaires, proposés respectivement à deux populations, des enseignants italophones de FLE d'un côté et leurs homologues francophones d'ILS de l'autre. Cette sorte d'opposition binaire des contextes respectifs d'enseignement sur la base de la langue, c'est-à-dire de deux macro-communautés de pratiques, se justifie également par les différences structurelles que les deux langues présentent dans leur rapport à la variation linguistique. En effet, si chacune d'elles suit un modèle écrit à la fois fortement standardisé et prescriptif dans la norme que véhicule notamment l'institution scolaire, les pages qui précèdent corroborent également un constat que Berruto d'abord (1989, cité dans Favard 2010 : 184) et Gadet ensuite (1997 : 47) avaient déjà dressé en comparant les deux idiomes : par rapport aux autres axes de variation, l'importance du diaphasique dans la langue de Molière est comparable à la vitalité du diatopique dans celle de Dante.[54] En effet, la variation géographique en italien imprègne bel et bien l'ensemble des usages langagiers des locuteurs, quel que soit le niveau de langue et la situation de communication en acte, alors que la diaphasie est d'une importance telle en français qu'elle tend par exemple à faire disparaitre les manifestations de la diatopie – déjà fort réduites – au sommet de la hiérarchie des usages en France.

On pourrait cependant pointer une sorte de contradiction apparente dans ce choix dichotomique, puisqu'un macro-contexte linguistique est lui-même composé d'une variété de (micro)contextes, et que la division linguistique opposant d'un côté le français et de l'autre l'italien ne reflète pas exactement la complexité des situations sociolinguistiques ni les dynamiques les parcourant, comme le suggèrent les observations recueillies dans les pages précédentes. Dans notre enquête, la variable « langue », qu'il s'agisse de celle de l'environnement familial durant la petite enfance ou de la langue du contexte professionnel, représente une variable parmi d'autres – au même titre que le sexe, l'expérience professionnelle accumulée, les expériences à l'étranger. Or, pour rester dans l'orbite du concept de langue, l'une des conclusions qui s'impose est précisément qu'au-delà d'une simple opposition français *vs* italien il eût également été possible de concevoir une schématisation en trois pôles tenant compte du rapport que le social entretient avec la langue en partant précisément des scénarios

[54] On a voulu utiliser ici ces deux expressions car, par un heureux hasard, celles-ci exploitent deux classiques des littératures nationales respectives ayant chacun un rapport à la langue sensiblement différent. Si pour le lecteur d'aujourd'hui les pages de la Divine Comédie, malgré leur caractère archaïque, trouvent un écho puissant dans les sonorités du toscan contemporain – Dante écrit dans une langue très largement basée sur le dialecte florentin de l'époque – Molière utilise quant à lui une langue qu'aucun lecteur ne saurait associer à une origine géographique particulière, tout en jouant continuellement dans ses pièces avec les différents niveaux de registres de langue pour les satires sociales qu'il met en scène.

sociolinguistiques régionaux. Car à la lumière des observations accumulées dans les pages précédentes, il apparait que notre champ d'étude, du point de vue géographique, présente différents contextes que l'on peut regrouper en trois modèles distincts :

1. « modèle monocentrique » : les contextes sociolinguistiques en France, où le modèle de langue standardisée largement inspiré à la norme scolaire – elle-même tributaire de la langue écrite – fortement monocentrique et mononormative, règne de façon à peu près incontestée et limite fortement le diatopique tant dans ses manifestations linguistiques – principalement phoniques – que sociolinguistiques – usages liés à l'appartenance communautaire ne s'étendant pas à l'ensemble des registres de langue ;
2. « modèle satellitaire » : les contextes « périphériques » ou « satellitaires » belges et suisses, qui dépendent largement de la norme élaborée en France tout en étant à la recherche d'une propre autonomie normative – c'est-à-dire d'une norme endogène – et qui ont par conséquent une flexibilité normative grandissante, mais dont leurs locuteurs souffrant une insécurité linguistique toujours persistante bien qu'en voie de résorption ;
3. « modèle pluricentrique » : les contextes polynormatifs en Italie et dans le Tessin, où comme pour les deux contextes précédents prévaut un modèle monocentrique et mononormatif basé sur la langue écrite et véhiculé par l'école, qui dialogue cependant avec une langue orale largement ouverte à la variation géographique sur l'ensemble des spectres diaphasique et diastratique, et pour laquelle les locuteurs reconnaissent plusieurs modalités d'existence, toutes tolérées sans qu'il y ait hiérarchisation ou spécialisation dans leur fonction, une inter-tolérance entre utilisateurs de variétés différentes étant observable – ce qui n'est pas sans rappeler le concept de langue polynomique de Marcellesi (2003 : 289).

Dans tous les cas, ce que met en évidence la littérature relative à l'ensemble des contextes francophones et italophones, c'est bien l'importance des perceptions que les locuteurs se font du ou des modèles de langue à suivre et de leurs propres pratiques langagières davantage que les usages réels, car dans la mesure où les représentations influencent les comportements, *ce sont les représentations qui priment dans l'esprit des gens et non la réalité qu'elles contiennent* (Lafont 1983 cité dans Boudreau & Dubois 1993 : 156-157).

CHAPITRE 2
Enseignants, idéologie et variation

Le tranchant monolingue des identités anciennes nous cloître dans une langue-une, constitutive irremplaçable de notre « essence ». Si les aléas d'un exil, ou d'une élection de pays, ou d'une histoire particulière, nous déplacent d'une langue maternelle à une langue d'accueil (ou à une langue de construction, ou à une langue de liberté, ou à une langue rêvée, ou à une langue d'affectivité-forte…), nous adoptons l'allure courbée des traîtres. On se justifie. On dramatise. L'abandon de la langue maternelle pour la langue élue relève d'un holocauste nécessaire à la divinité monolingue qui nous tient. La maîtrise de la nouvelle langue passe par la dessèche en soi de la langue première, et nous hâtons ce dessèchement, sésame pour chrysalide, gage d'une chrysographie.

Patrick Chamoiseau, « Ecrire en pays dominé » (1997 : 276-277)

2.1. Le locuteur face aux pratiques langagières : les termes du problème

La communauté linguistique est, nous l'avons vu à partir des observations de Labov (1976 : 187), une communauté de normes puisque les locuteurs ne partagent pas tant nécessairement un même répertoire que des positionnements communs vis-à-vis des différents usages de la langue et de leur hiérarchisation. En opérant un renversement de perspective, il est possible d'observer de la même manière que ces positionnements ou ces attitudes sociales diffus auprès des membres d'un groupe contribuent à leur tour à définir une communauté linguistique.

Le terme d'*attitude* évoqué par Labov est un concept qui a souvent été exploité mais qui reste peu défini en sociolinguistique[55] ; de fait, le flou entourant le concept d'attitude linguistique fait que celui-ci a été et est encore utilisé parallèlement à d'autres concepts – notamment représentations et stéréotypes, mais aussi opinions, épilinguistique, croyances, jugements, imaginaire, etc. – tant par synonymie que de façon complémentaire.

C'est en particulier à partir des années soixante que l'on constate, outre les études ayant pour but de décrire les pratiques langagières des locuteurs, une diffusion croissante des

[55] On s'approprie ici d'une constatation déjà ancienne émise par Lafontaine (1997 : 56-57) et à notre sens toujours valable.

enquêtes sur les opinions des locuteurs vis-à-vis de la langue et de ces mêmes pratiques. Ce nouvel intérêt se manifeste à travers la diffusion de méthodes d'enquête aussi bien qualitatives pour sonder les discours portant sur la langue – ce que Gueunier *et al.* (1978 : 66-67) nomme jugements linguistiques en se référant aux jugements que portent les enquêtés sur leurs propres réalisations – que quantitatives, sur l'exemple de l'enquête par questionnaire de Wallace Lambert à Montréal qui conçoit la technique dite du locuteur masqué.

A partir de ce moment on assiste à la multiplication des notions relatives aux opinions que les individus nourrissent envers la langue en général, d'où la confusion des termes qui en dérive, ainsi qu'à l'influence qu'exerce dès le départ la psychologie sociale sur la conceptualisation et l'élaboration des enquêtes dites qualitatives.

2.1.1. Représentations linguistiques

Parmi tous les concepts, notions ou termes ayant trait aux opinions sur la langue et les pratiques langagières, celui de représentation linguistique a très certainement été l'un des plus théorisés et appliqués à la sociolinguistique. Pourtant, aujourd'hui encore, la notion de représentation est régulièrement utilisée de façon intuitive, c'est-à-dire peu voire pas problématisée, y compris dans le domaine de la didactique des langues. Certes Boyer (2003 : 31) a bien montré d'une part que les représentations partagées par la communauté sont constitutives de la compétence ethnosocioculturelle et d'autre part qu'elles relèvent d'une compétence sémiotique lorsqu'elles concernent la langue et les autres signifiants qui y sont associés – comme la gestuelle et la mimique (Boyer et al. 1990 : 48-51). Toutefois, les représentations sont plus souvent données pour synonymes d'opinion(s) ou de connaissance(s) collective(s) et communautaire(s) (Gardies 2010 : 173 ; Blanchet 1998), voire de croyances inhérentes à la langue (Spolsky 2009 : 93), ou encore sont assimilées de façon plus générique à un imaginaire collectif dont la littérature se ferait l'écho (Dollé 2001 : 55). Dans une perspective mettant en avant le concept de norme(s), les représentations sont parfois aussi vues comme des normes subjectives – c'est-à-dire dépendantes de facteurs d'ordre psycho-sociolinguistique (Remysen 2011 : 48-49) – distinctes de la réalité langagière (Siouffi 2011 : 15), la notion pouvant s'interpréter également en termes d'imaginaire linguistique, sur la base du modèle développé par Houdebine.[56]

Les représentations sont également souvent évoquées au même titre que les attitudes sans qu'il soit aisé de tirer de l'utilisation alternée des deux termes un champ sémantique clair et délimité, les deux vocables allant presque à se confondre l'un l'autre et devenant quasiment interchangeables chez certains auteurs.[57]

[56] Voir à ce propos l'argumentaire de Petitjean (2011 : 155).

[57] A titre d'exemple, dès le début de son ouvrage dédié à l'image du français en Suisse romande, Singy (1996 : 31-33) opère une distinction nette entre représentations et attitudes puisqu'il définit initialement les représentations linguistiques comme étant des savoirs intuitifs issus de processus d'échanges et

Les représentations possèdent cependant un trait caractéristique récurent dans la littérature sur le sujet, celui de leur dimension discursive, abondamment théorisée et approfondie dans les travaux inspirés de la psychologie sociale. En effet, la notion de représentation linguistique (RL) est largement tributaire de celle de représentation sociale (RS), diffusée en France par Moscovici, qui considère les RS *comme des éléments de la conscience sociale extérieure aux individus et s'imposant à eux* (Billiez & Millet 2013 : 35).

Cette approche va inspirer en sociolinguistique quantité de travaux principalement orientés pour ce qui est des objectifs vers la mise en évidence des opinions collectives, à travers des méthodologies et des apports conceptuels se revendiquant directement de la psychologie sociale. Quelques précisions sur le concept de représentations sociales et linguistiques se rendent donc ici inévitables.

Pour reprendre Jodelet (1989 : 36), on peut synthétiquement définir les RS comme *une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social*.

> Les représentations sociales se présentent donc sous des formes variées, plus ou moins complexes. Images qui condensent un ensemble de significations ; systèmes de référence qui nous permettent d'interpréter ce qui nous arrive, voire de donner un sens à l'inattendu ; catégories qui servent à classer les circonstances, les phénomènes, les individus auxquels nous avons affaire ; théories qui permettent de statuer sur eux. Souvent, quand on les saisit dans la réalité concrète de notre vie sociale, tout cela ensemble (Jodelet, 2003 : 366).

Ainsi, les RS sont une manière d'interpréter et de penser la réalité quotidienne, et à travers l'interaction entre l'individu et le monde, elles orientent la perception et les jugements à l'intérieur d'une réalité sociale construite :

> Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maitrise de l'environnement social, matériel et idéel. En tant que telles, elles présentent des caractères spécifiques au plan de l'organisation des contenus, des opérations mentales et de la logique. […] Le marquage social des contenus ou des processus de représentation est à référer aux conditions et aux contextes dans lesquels émergent les représentations, aux communications par lesquelles elles circulent, aux fonctions qu'elles servent dans l'interaction avec le monde et les autres (*ibidem* : 367-368).

L'aspect communicationnel que l'on retrouve ici à deux reprises nous donne l'occasion d'insister sur l'importance, dans la vision de la psychologie sociale, de la nature interactionnelle liée à l'émergence des RS : ainsi, les représentations linguistiques (RL)

---

d'interactions et organisant les opinions et les attitudes relatives à la langue. Nonobstant ces prémices définitoires, on note dans le reste de son étude une utilisation indiscriminée des deux termes.

sont des représentations sociales (RS) portant sur les pratiques langagières (Petitjean 2011 : 147) qui se réalisent et circulent dans et par les discours en interaction.[58]
Pourtant, bien que la centralité du discours élaboré au sein d'une relation dialogique ne soit jamais remise en cause, il est permis de s'interroger sur les éléments contribuant en amont à l'émergence des représentations.
Si Jodelet (1989 : 50-51) semble ambigüe ou pour le moins imprécise dans la dénomination de ce qui relève du pré-discursif, puisque pour elle *il y a des RS qui nous échoient toutes faites, celles qu'imposent l'idéologie dominante ou celles liées à une condition définie au sein de la structure sociale*, on sait mieux aujourd'hui d'une part l'importance que revêt le facteur situationnel lors de la collecte des données,[59] et d'autre part l'influence du contexte dans un sens large sur la nature des représentations. La signification des RS est ainsi doublement déterminée par les éléments contextuels (Abric 2011a : 19-20) :

- par le contexte discursif tout d'abord, c'est-à-dire par la nature des conditions de production du discours (comment dit-on ? pour qui le dit-on ?), d'autant que ce sont précisément les productions discursives qui permettent d'accéder aux représentations ;
- par le contexte social ensuite, au regard tant de la place occupée par le locuteur ou le groupe concerné dans le système social que du contexte idéologique environnant.

Py (2000 : 12-14) avait déjà posé ce problème dans le cadre d'un questionnement d'ordre méthodologique : pour faire émerger les RS, outre le déroulement d'un discours en interaction générant des représentations en usage, évolutives et élaborées au fil de l'interaction, il est nécessaire d'être attentif au préalable aux points de repère communs aux participants – notamment à l'énoncé initial ou déclencheur. Les représentations sont sociales en tant que processus de co-construction interactionnelle mais aussi comme croyances diffuses au sein du groupe : elles sont à la fois des co-constructions et des pré-constructions (Gajo 2000 : 40-42), la co-construction favorisant le changement et l'explicitation de par sa nature dialectique alors que la pré-construction conduirait à la stabilité et à l'implicite, voire au stéréotype.
En définitive,

> Toute représentation est donc une forme de vision globale et unitaire d'un objet, mais aussi d'un sujet. Cette représentation restructure la réalité pour permettre une intégration à la fois des caractéristiques objectives de l'objet, des expériences antérieures du sujet, et de son système d'attitudes et de normes. Cela permet de définir la représentation comme une vision fonctionnelle du monde, qui permet à

[58] Petitjean (2008 : 47) fait de la co-élaboration discursive une condition sine qua non pour pouvoir approcher les représentations linguistiques.
[59] A titre d'exemple, Fioux & Robillard (1996 : 185) le rappellent dans le cadre d'une enquête sur l'insécurité linguistique et les variétés régionales en France.

> l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place (Abric 2011a : 17).

Il est intéressant de constater combien le concept d'attitudes semble précéder l'émergence des représentations, qui se forment sur un ensemble préexistant d'informations, de croyances, d'opinions, d'attitudes à propos d'un objet donné (*ibid.* : 25).

2.1.2. Attitudes et stéréotypes

On a déjà souligné l'assimilation pratique qui a longtemps existé et qui persiste encore couramment en Sciences Humaines et Sociales entre les deux termes de représentations et d'attitudes. Si en sociolinguistique, le concept de représentations dans le sens de RL, en filiation directe avec les travaux de la psychologie sociale, est employé par un certain nombre d'auteurs sans pour autant faire l'objet d'une définition totalement unanime et consensuelle, la notion d'attitudes est davantage floue encore (Lafontaine 1997 : 56-57). Afin de détailler les éléments constitutifs d'une RS, Moliner (1996 : 52 ; 81) cite encore à l'aune des années 2000 Moscovici (1961) pour qui les RS étaient à l'origine organisées autour de trois dimensions essentielles dans lesquelles comparaissent incidemment les attitudes :

- l'information, comme ensemble des connaissances relatives à l'objet de la représentation ;
- le champ correspondant à l'organisation sous-jacente de ces connaissances, les individus ne disposant pas de toutes les informations relatives à certains aspects de l'objet ;
- les attitudes enfin, qui représentent l'orientation globale des individus par rapport à l'objet.

Cette dernière notion d'attitude est formée de trois composantes : composante affective (favorable/défavorable), composante cognitive (croyances, savoirs), composante conative (tendances d'action).

Par la suite, le travail théorique de conceptualisation de la psychologie sociale se penche peu sur la notion d'attitudes : si Jodelet (2003 ; 1989) ne semble pas s'y attarder,[60] Levine & Zdaniuk (2003 : 26) paraissent opérer une différenciation entre les RS (discours) et les attitudes (comportements) alors que chez Paicheler & Moscovici (2003 : 163) les attitudes seraient plutôt à rapprocher des préjugés, ce que Doise (1989 :

[60] Plutôt qu'un réel manque d'intérêt pour les attitudes, il semble que certains auteurs à l'instar de Jodelet (1989 : 50-51) considèrent que ce qui est pré-discursif relève également des représentations, ce qui expliquerait également pourquoi le terme n'est pas ou peu utilisé, alors que d'autres comme Petitjean (2008 : 47), déjà cité à cet égard, demeurent plus catégoriques, puisque seules les stratégies discursives relevant des pratiques langagières et des dires sur ces pratiques sont considérées comme permettant d'approcher les RL.

222 ; 228) corrobore par la suite en attribuant aux attitudes une dimension évaluative et en mettant celles-ci sur le même plan que les opinions et stéréotypes. Finalement, l'observation des attitudes ne semblent être, pour la psychologie sociale, qu'un prélude à l'étude des RS puisque les réponses manifestes fournies par les sujets – où sont visibles les attitudes – dans les enquêtes doivent permettre d'atteindre les représentations latentes partagées dans les contenus implicites des discours (Jaspars & Fraser 2007 : 151-152).

En fait, la dimension évaluative parait constituer l'un des traits saillants des attitudes, (comme synthétisé par Billiez & Millet 2013 : 36-37) : les informations qu'un sujet possède vis-à-vis d'un objet constituent d'une certaine manière son stock de croyances – que celles-ci soient fondées sur des informations objectives ou sur des préjugés – et les attitudes représentent par conséquent une disposition à réagir de manière favorable ou défavorable à une classe d'objet, une prédisposition psychique latente (Castellotti & Moore 2002 : 7) à émettre des jugements principalement, mais pas exclusivement, évaluatifs. L'orientation globale des individus par rapport à l'objet suppose donc que l'attitude précède l'élaboration de la représentation et qu'elle relève fondamentalement de processus inconscients. Dans le domaine des attitudes et des préjugés, on est souvent confronté à un décalage, voire une contradiction entre ce qui est dit et ce qui est fait :

> ce hiatus n'est pas perçu par les individus et c'est, à la limite, en toute bonne foi et conscience, qu'ils affirment des énormités du genre « Je ne suis pas raciste, mais je n'aime pas les… » (Paicheler & Moscovici 2003 : 163).

De ce point de vue, on rappellera que les stéréotypes sont une forme de jugements (Lafontaine 1986 : 14-16) ou de verbalisation des attitudes, commune aux membres du groupe ou de la communauté, et qui identifient des images stables et décontextualisées fonctionnant dans la mémoire commune (Castellotti & Moore 2002 : 8).

Ces précisions sur la notion d'attitudes appellent par ailleurs deux observations supplémentaires.

D'une part, la différence entre les représentations et les attitudes ne relève pas seulement du niveau conceptuel, car il existe bien aussi une différence au niveau méthodologique :

> Si représentations et attitudes linguistiques ont en commun le trait épilinguistique, qui les différencient des pratiques linguistiques et des analyses métalinguistiques, elles se distinguent théoriquement par le caractère moins actif (moins orienté vers un comportement), plus discursif et plus figuratif des représentations et, méthodologiquement, par des techniques d'enquête différentes (Gueunier 1997 : 248).[61]

[61] On reviendra plus tard sur la question de savoir si les discours métalinguistiques ne représentent qu'une sous-catégorie des discours épilinguistiques ou s'il s'agit au contraire de discours distincts.

Là où les RL, en tant qu'activité collective d'interprétation de la réalité, sont susceptibles de laisser des traces dans les discours – sous forme de monologues, dialogues ou tout autre forme discursive – et dans les pratiques[62] (Matthey 2000 : 22), justifiant de la sorte les techniques de recueil privilégiant l'entretien pour la production de ces discours, les attitudes sont davantage recueillies au moyen de questionnaires ouverts ou fermés permettant de mettre en évidence les jugements évaluatifs – ou « classificatoires » (Bretegnier 2010 : 157) – et les stéréotypes ;[63] il s'agit d'une différentiation des termes qui a guidé plusieurs choix méthodologiques de ce travail.
D'autre part, on doit appréhender les stéréotypes ou les préjugés comme étant éminemment sociaux, s'agissant de pré-élaborés collectifs, de même que les croyances, qui désignent des formes d'assentiment collectif ou individuel tributaires de l'environnement et des normes culturelles du groupe (Petitjean 2010 : 295-296). Or comme les attitudes sont bien verbalisées à travers stéréotypes et préjugés, leur observation permet de rendre visible les conditionnements sociaux, pour la plupart inconscients, y compris dans leur dimension idéologique :[64] l'acte de stéréotyper, parce qu'il s'inscrit dans une longue et multiple réitération dont l'origine est plus collective et anonyme qu'individuelle, révèle le système de valeurs et les normes sociales qui constituent l'environnement idéologique du groupe (Dufays 2010 : 23).

2.1.3. Discours épilinguistiques

Tout en reconnaissant la validité et l'importance du concept de représentations linguistiques, on n'a utilisé celui-ci que de façon partielle lors de l'analyse des données, notamment en raison de la difficulté à relier le modèle de son organisation en noyau et éléments périphériques[65] aux processus d'objectivisation et d'ancrage (Jodelet 2003 : 373-378 ; Abric 2011a : 27, 29-34) qui nécessitent un recueil de discours en interaction différant en partie de la méthodologie ici suivi.[66]

---

[62] Matthey (2000 : 25) souligne en outre, du point de vue méthodologique, que le discours n'est que l'un des lieux où s'observent les éléments des représentations sociales, mais que inversement, les objets discursifs thématisés ne doivent pas s'entendre comme étant des représentations sociales en elles-mêmes ; ce rappel ayant l'avantage de nous permettre d'encadrer les attitudes comme des éléments contribuant à la mise à jour des représentations.

[63] Dans la vision structuraliste des RL, les choix méthodologiques sont certes déterminés par des considérations empiriques, mais de manière générale, afin de se détacher au maximum de la subjectivité de l'analyste, l'approche pluri-méthodologique combinant questionnaires et entretiens guidés ou semi-guidés est érigée en modèle (Abric 2011b).

[64] Par exemple, en référence aux réactions face aux formes langagières non-standards, Milroy & Milroy (1985 : 104) semblent considérer que l'acquisition des attitudes sociales est le fruit d'un processus inconscient relevant de l'idéologie prescriptive.

[65] On renvoie pour un schéma synthétique de la modélisation bidimensionnelle des RS à Moliner (1996 : 97-98).

[66] Il nous a semblé nécessaire de nous arrêter sur les RS et par conséquent sur les RL dans la mesure où non seulement la méthodologie de mise en place des procédures de recueil de données nous a été utile

On a souvent préféré utiliser le terme plus générique d'imaginaire ou d'imaginaire collectif en se rapprochant d'une définition généralisante et « englobante » qu'Houdebine, par souci de synthèse, a parfois elle-même donné de l'Imaginaire linguistique[67] :

> Les jugements des locuteurs, leurs lapsus et leurs reprises, ainsi que les commentaires spontanés qui s'en suivent, manifestent divers rapports à la langue, ou diverses attitudes (insécurisées ou non) – la plupart du temps prescriptives, puristes (d'où norme prescriptive) – témoignant de leur imaginaire linguistique ; imaginaire parce qu'il s'agit d'un idéal de langue, d'une fiction de langue une, homogène, monolithique, donc d'une langue idéale, idéalisée. Ce qu'en termes psychologiques on désigne par projection ou rationalisation quand un étayage discursif apparait (Houdebine 1993 : 33).

L'intérêt de son modèle tient en fait en ce que les manifestations discursives des locuteurs exprimant leur rapport à la langue sont bien révélatrices de processus socio-normatifs, permettant de la sorte de mettre en évidence les normes subjectives,[68] en particulier les normes évaluatives et/ou prescriptives, mais aussi affectives et identitaires. Or, la mise en discours signifie verbaliser, et cette verbalisation du rapport à la langue renvoie précisément à l'activité épilinguistique, en ce sens qu'elle embrasse tout discours produit par les locuteurs sur la langue et sur les pratiques linguistiques.
Comme le rappelle Canut (2007 : 49-50), ce n'est qu'à partir de Culioli que l'on distingue entre l'épilinguistique et le métalinguistique.[69] Ainsi, pour Baggioni (1996 : 18-19) :

(Abric 2011b) mais surtout parce que la dimension interactionnelle impliquée pour faire émerger et modifier les RL présente de nombreuses implications dans l'optique de la didactique des langues, tant pour les pratiques de classe que pour la formation des enseignants eux-mêmes.

[67] En revanche, nous n'utiliserons pas le modèle de l'*Imaginaire linguistique* de Houdebine, qui s'inscrit trop dans un cadre psychanalytique, en concordant avec Canut (2007 : 51) quand elle signale combien l'expression d'imaginaire linguistique, bien que *parfaite*, n'est guère utilisable du fait d'une modélisation théorique trop restrictive et homogénéisante.

[68] Par opposition aux normes objectives qui peuvent être 1. systémiques, c'est-à-dire en conformité des usages aux règles de la structure de la langue, et 2. statistiques en référence à la fréquence des usages langagiers.

[69] D'un côté Culioli (1990) utilise le concept de métalinguistique pour indiquer les discours et les représentations théoriques ayant pour objet la langue quand il se demande

> « Comment construire un système de représentations métalinguistiques qui rende compte de ce système de représentations au second degré qu'est une langue ? en d'autres termes, quels concepts, quels modes de calcul faut-il construire ? quels outils logico-mathématiques faut-il, éventuellement, se forger pour représenter de façon satisfaisante les phénomènes linguistiques ? » (ibid. 135-136)

De l'autre, il évoque les considérations, même formelles, que peut émettre le sujet énonciateur-locuteur sur la base de son intuition épilinguistique (ibid. 141).

> On a l'habitude dans la linguistique française de distinguer l'épilinguistique et le métalinguistique par l'opposition entre un discours sur la langue (métalangue) à caractère prescriptif non-théorisé (épilinguistique) du type jugement esthétique ou correctif sur les énoncés produits dans telle ou telle langue, et un discours sur la langue à caractère descriptif (pouvant être en même temps prescriptif mais théorisé).

Canut (2007) a plus récemment remis en cause cette dichotomie en proposant d'inclure le métalinguistique dans l'épilinguistique : le discours métalinguistique ne serait en fait qu'un discours possible dans les sociétés grammatisées comme cela est le cas pour l'occident, un discours en apparence objectivant et désubjectivisé, légitimé par la position d'autorité générée par le pouvoir scientifique et reproduit en particulier par les linguistes et les enseignants, mais qui dans les faits se révèle être un prolongement de l'activité normative des *éternels grammairiens* (Berrendonner 1982) visant à homogénéiser, hiérarchiser et catégoriser le langage et ses usages (Canut 2007 : 68-70).
On suit Canut dans son raisonnement d'une part parce que cela permet de davantage faire ressortir le fait que les discours prescriptifs largement diffusés dans les ouvrages de référence ou l'institution scolaire sont aussi des discours évaluatifs, et que d'autre part le discours et l'approche descriptifs revendiqués par ces mêmes manuels, dictionnaires et institutions « linguistiques » peuvent se révéler n'être que des discours prescriptifs « objectivisés » masquant toute implication subjective et prétendre à la scientificité (Canut 2007 : 51-52 ; 55).
Car c'est justement l'autorité et le statut de diffuseurs officiels du discours métalinguistique de ces instances ou sous-groupes sociaux que sont l'école ou les enseignants qui confèrent à l'ensemble de leurs discours les caractéristiques d'une idéologie linguistique dont ils contribuent directement à la constante réélaboration, reproduction et diffusion.

2.2. Idéologie linguistique

Parallèlement aux notions de représentations, de jugements ou d'imaginaire, un certain nombre de travaux de sociolinguistique privilégient le concept d'idéologie. Toutefois, on est d'accord avec Trimaille & Eloy (2012 : 11-12) quand ils observent la généricité du terme surtout dans la littérature francophone :

> Bien qu'elle [cette notion] soit donc utilisée en sociolinguistique francophone, particulièrement à propos de problématiques glottopolitiques ou éducatives, les emplois de la notion d'idéologie linguistique ne renvoient généralement pas, à quelques exceptions près, à un corps théorique clairement balisé et ne constituent pas (encore ?) à proprement parler un champ, contrairement à ce qui se passe en anthropologie linguistique très majoritairement de langue anglaise.

Qu'il s'agisse d'*idéologie de l'unilinguisme* (Boyer 2001), *ideology of standardization* (Milroy & Milroy 1985 : 80-82), *idéologie de la langue unique* (Laroussi 2003 : 145), voire idéologie des langues hégémoniques ou idéologie ethnolinguistique (Riley 2012 : 59-60), on pourra cependant noter que dans leur grande majorité, ces travaux gravitent autour de thèmes que l'on pourrait réduire à la dichotomie « unité (supposée de la langue) *vs* diversité (des pratiques langagières) ».

2.2.1. Quelques précisions sur le terme d'idéologie

Rappelons que, selon la définition qu'en donne Althusser (1970 : 38), *l'idéologie représente le rapport imaginaire des individus à leurs conditions réelles d'existence*, c'est-à-dire que les conceptions du monde que les individus se forgent ne correspondent jamais totalement à la réalité.

> Pourtant, tout en admettant qu'elles [ces conceptions du monde] ne correspondent pas à la réalité, donc qu'elles constituent une illusion, on admet qu'elles font allusion à la réalité, et qu'il suffit de les « interpréter » pour retrouver, sous leur représentation imaginaire du monde, la réalité même de ce monde (idéologie = *illusion/allusion)* (Althusser 1970 : 39).

Il semble que l'on ait là, autour de l'opposition illusion / allusion à la réalité, une sorte d'anticipation de la notion de représentation sociale telle qu'on l'a observée dans la psychologie sociale : on l'a vu avec Jodelet (1989 : 50-51),

> il y a des RS qui nous échoient toutes faites, celles qu'imposent l'idéologie dominante ou celles liées à une condition définie au sein de la structure sociale. Cependant, même là où le partage des RS est un donné préexistant à la communication, on peut observer des phénomènes d'adhésion aux formes de pensée de classe, de milieu ou de groupe d'appartenance en raison de la solidarité

> et de l'affiliation sociale : partager un langage ou une idée, c'est affirmer un lien social et une identité, une adhésion collective qui contribue à l'établissement et au renforcement du lien social.

Moliner (1996 : 45-47) va quant à lui exploiter le concept d'orthodoxie pour établir une distinction entre RS et idéologie. Face à un certain nombre de configurations, le contexte pris en compte pour l'étude des représentations s'avère être un système orthodoxe, c'est-à-dire un ensemble de dispositifs sociaux et psychosociaux réglant l'activité du sujet orthodoxe dans le groupe orthodoxe. Imaginons un objet (la langue) et un sujet (un enseignant de langue étrangère), dont la probabilité est forte que la pensée et les comportements soient dans une mesure plus ou moins importante calqués ou modelés sur ceux du groupe ; imaginons ensuite un groupe (le corps enseignant) qui intègre dans sa doctrine le bien-fondé des systèmes de régulation et de contrôle de l'activité individuelle qu'il met en place : l'intervention de ces instances de contrôle permet la transformation des RS en systèmes orthodoxes (Moliner *ibid*. 48), c'est-à-dire en systèmes idéologiques, puisque l'objet (la langue) est au centre du processus d'élaboration idéologique.

Pour Moliner, le système idéologique brosse ainsi une toile de fond immanente, une sorte de surmoi conditionnant les attitudes et les jugements composant l'imaginaire du locuteur, ici enseignant, vis-à-vis de la langue. Ceci n'est pas sans rappeler la notion d'habitus de Bourdieu, qui y voit un ensemble de dispositions engendrant des pratiques, des perceptions et des comportements réguliers largement inconscients.

> L'habitus linguistique est un sous-ensemble des dispositions constitutives des habitus : il s'agit de ce sous-ensemble acquis au cours des processus d'apprentissage de la langue dans des contextes particuliers (la famille, les pairs, l'école, etc.). Ces dispositions régissent à la fois les pratiques linguistiques propres à un agent et l'anticipation de la valeur que recevront les produits linguistiques dans d'autres champs ou marchés – dans le marché du travail, par exemple, ou dans les institutions d'enseignement secondaire ou supérieur (Bourdieu 1982 : 31).

L'idéologie est en fait un concept flou, car bien qu'elle soit immanente, elle n'est fondamentalement saisissable que d'une part dans l'observation des dispositions[70] composant l'habitus et d'autre part, dans les attitudes et les stéréotypes ayant pour objet la langue, sa vie ou encore son enseignement.

L'un des traits caractéristiques de l'idéologie linguistique est, comme nous aurons à le détailler par la suite, de toujours promouvoir au sein du marché linguistique une variété de langue pour en faire la norme socialement instituée qui va servir de macro-étalon

[70] Ces dispositions sont inculquées dès la prime enfance, structurées par les conditions sociales au sein desquelles elles ont été acquises et durables car elles perdureront de manière inconsciente tout au long de la vie des individus (Bourdieu 1982 : 24-25 ; 79).

d'évaluation des pratiques langagières : car comme signalé lors de la réflexion sur la communauté linguistique, si les locuteurs d'une société utilisent des normes linguistiques diversifiées, ils tendent à avoir des attitudes sociales similaires à l'égard de la norme de référence (Bretegnier 2010 : 109), et par conséquent à produire des jugements de valeur issus de mythes ou de croyances largement répandus socialement.

> Que la clarté du français soit un mythe, il suffit pourtant de vouloir écrire trois lignes pour s'en rendre compte. Il n'empêche que beaucoup se montrent décidés à défendre un tel point de vue, ce que prouvent les titres qui apparaissent dans l'importante bibliographie consacrée à la question […] Par mythe, nous pouvons ici entendre une représentation qui ne repose sur aucune donnée vérifiable, mais qui se trouve admise par un large consensus (Dollé 2001 : 59).

Cette observation de Dollé souligne une seconde caractéristique de l'idéologie, à savoir qu'elle s'impose de façon inconsciente aux sujets. Dans les *pre-literate societies*, ce ne sont pas les variétés de langue qui sont jugées, mais les capacités effectives des individus de s'exprimer et communiquer effectivement et clairement (Milroy & Milroy 1985 : 48). Dans nos sociétés modernes par contre, l'utilisation de formes linguistiques déterminées devient un révélateur de l'identité sociale du locuteur, au même titre que les activités qu'il fait ; or, les locuteurs – et auditeurs – tendent à rationaliser et justifier ces indices linguistiques, cette activité contribuant à la longue à créer une idéologie linguistique qui explique les sources et le sens des différences linguistiques comme s'il s'agissait d'évidences systémiques, ou esthétiques, affectives, morales (Gal & Irvine 1995 : 973). Alors que la variété des usages est la règle, l'idéologie linguistique impose une vision dans laquelle langue est synonyme de langue standard, avec son corollaire de croyances, ou complaintes ; selon les mots de Milroy & Milroy (1985 : 40-41) : 1. il n'est qu'une seule manière légitime de parler et d'écrire la langue, 2. les déviations à la norme de référence sont inévitablement considérées comme des barbarismes, des irrégularités, des déviances, 3. la discrimination non seulement des formes non-standard mais aussi de leurs usagers est légitime, certains usages langagiers trahissant ignorance, incompétence, voire perversité et dégénérescence.

2.2.2. Idéologie : des institutions et des comportements individuels et collectifs

Il ne fait pas de doute que, du point de vue de la langue, l'institution scolaire entretienne une relation privilégiée avec l'idéologie. Sans aller jusqu'à la considérer comme un appareil idéologique d'Etat au sens d'Althusser (1970), l'école est belle et bien une instance ou une institution, voire l'institution par excellence dans nos sociétés

modernes, capable de créer du « discontinu », c'est-à-dire des divisions qui à leur tour différencient les catégories nouvellement obtenues, par effet de « magie sociale ». [71]

> L'institution est un acte de magie sociale qui peut créer la différence *ex nihilo* […] elle est « un délire bien fondé », un coup de force symbolique mais *cum fundamento in re*. Les distinctions les plus efficaces socialement sont celles qui donnent l'apparence de se fonder sur des différences objectives. […] la magie sociale parvient toujours à produire du discontinu avec le continu. L'exemple par excellence est celui du concours, point de départ de ma réflexion : entre le dernier reçu et le premier collé, le concours crée des différences du tout au rien, et pour la vie. L'un sera polytechnicien, avec tous les avantages afférents, l'autre ne sera rien (Bourdieu 1982 : 178-179).

En l'occurrence, l'école crée du discontinu en opérant une séparation entre la langue scolaire, qui devient l'étalon du standard, et le reste des pratiques langagières qui ne forment en fait qu'un *continuum* au sein duquel le standard se différencie en tant que variété élaborée sur la base d'une multitude de discours prescriptifs institutionnalisés : on emploiera donc l'expression de *variété standard* toujours dans ce sens.

> Le propre de l'idéologie du standard est d'inciter les membres de la communauté à considérer la forme standard comme illustrant la langue. Ainsi, on a grand mal à parler des autres formes si ce n'est en des termes dévaluatifs : « incorrect », « vulgaire », « faux », « pas beau », « pas français », etc. Cette conception hypervalorisante de la forme standard confère à celle-ci un caractère monopoliste en reconnaissant sa validité quels que soient les paramètres situationnels contraignant les locuteurs (Bellonie & Guérin 2010 : 99).

En faisant le point sur plusieurs enquêtes relatives à la relation entretenue par les locuteurs belges francophones avec le français, Lafontaine (1999 : 390) constate que les attitudes résultent d'un discours principalement véhiculé par l'école qui contribue à bâtir une hiérarchie des valeurs entre des formes linguistiques qui intrinsèquement se valent toutes. Ainsi, là où l'influence de l'école en tant qu'institution peut se dire idéologique[72], c'est bien dans le fait que la domination du discours scolaire sur la langue

[71] Gal & Irvine (1995 : 974-975 ; 992) illustrent cette capacité de l'institution à créer de la différence par catégorisation de la réalité en prenant l'exemple de la division des grands domaines scientifiques : ils notent que l'idéologie met en place des processus de dichotomisation ou de division à tous les niveaux pour créer des oppositions entre catégories ou supercatégories. Ces oppositions ainsi générées ne définissent pas des groupes sociaux fixes et stables mais elles permettent aux acteurs ou aux institutions qui ont les ressources culturelles ou discursives nécessaires de produire de nouvelles identités, communautés et différents niveaux de contraste à l'intérieur même d'un champ culturel. Ainsi l'idéologie n'influence-t-elle pas seulement le produit de l'activité scientifique, mais aussi la constitution et la démarcation des différentes disciplines scientifiques.

[72] Si les termes pour décrire cette construction de normes à partir de l'idéologie de l'institution changent selon les auteurs, le sens reste cependant toujours le même : Boyer (2001 : 386) parle du dispositif

et les pratiques tend à être acceptée et intériorisée par les principaux acteurs y ayant à faire – enseignants comme étudiants[73]; cette intériorisation du discours idéologique advient quitte à ce que les locuteurs vivent une condition d'insécurité linguistique dès lors qu'ils se retrouvent dans des situations où se crée une conflictualité entre des usages langagiers divergents mais perçus comme ayant chacun une légitimité en fonction de l'interaction engagée, de ses buts et de ses enjeux matériels ou symboliques (Fioux & Robillard 1996 : 185).

Car l'acceptation voire l'assimilation du discours idéologique a un prix pour les locuteurs mêmes. Ce que mettent à nu les enquêtes sociolinguistiques, c'est bien en effet la présence récurrente d'un sentiment d'insécurité linguistique, particulièrement prononcée en domaine francophone (Francard 1993 ; Bavoux 1996) à tel point que Fioux & Robillard (1996 : 181) ne peuvent s'abstenir de noter que

> (de façon un peu provocatrice) on pourrait tout à fait proposer de voir l'espace francophone (du Nord comme du Sud) comme un espace d'insécurité linguistique en français, d'intensité variable, et le champ lexical n'échappe évidemment pas à cela.

Dans l'espace italophone on l'a vu,[74] le contexte sociolinguistique est plus complexe, avec l'italien *neo-standard* oral très largement ouvert au diatopique par la présence de divers « accents » régionaux bien consolidés à travers une espèce de standardisation de la diversité (Berruto 1987 : 96) et une résurgence des dialectes en coprésence avec l'italien dans un certain nombre de contextes situationnels, attestée depuis les années quatre-vingt-dix par les sondages / recensements effectués cycliquement (Trifone & Picchiorri 2008 : 22-25).[75] L'insécurité linguistique, au-delà de toutes ses manifestations – sur lesquelles on s'arrêtera plus avant – est à mettre en relation avec les raccourcis qu'opèrent les locuteurs en procédant par simplifications réductrices, quand ils appréhendent la langue uniquement sous sa forme de langue normée et codifiée, calquée sur le modèle de la norme scolaire, elle-même privilégiée dans l'apprentissage linguistique formel. Or, cette vision restrictive de la langue contraste avec le plurilinguisme qui caractérise à la fois l'environnement et le répertoire de tout individu.

---

représentationnel de l'idéologie, alors que Petitjean (2011 : 152) estime que les RS, dans et pour l'espace public et social, traversent et sont traversées par le jeu des logiques institutionnelles, des systèmes de normes et de pressions idéologiques.

[73] Blanchet (2013 : 96) parle de discours, pensée, idéologie hégémoniques car perçus comme relevant de l'évidence incontestable, en présentant un ordre de choses comme naturel, comme une croyance indiscutable par définition.

[74] Voir la partie 2.1.3.

[75] Il est d'ailleurs intéressant de noter, sans pour autant vouloir en tirer nécessairement des conclusions tranchées, qu'une brève recherche bibliographique dans le domaine italien sur la base du terme-clé « insicurezza linguistica » ne donne que de fort maigres résultats, alors que la recherche « insécurité linguistique » en français nous met face à une liste interminable de publications.

Plurilinguisme présent dans tout environnement d'abord, car comme l'a écrit De Mauro (1977, cité dans Lo Duca 2003: 57):

> Per plurilinguismo intendiamo qui la compresenza sia di linguaggi di tipo diverso (verbale, gestuale, iconico…), cioè di diversi tipi di semiosi, sia di idiomi diversi, sia di diverse norme di realizzazione d'un medesimo idioma. Esso pare una condizione permanente della specie umana e, quindi, di ogni società umana.

Plurilinguisme caractérisant tout répertoire individuel ensuite puisque, si l'on embrasse ici une vision « large » de ce répertoire, c'est-à-dire comme l'ensemble des codes dont dispose activement ou passivement un locuteur, et que l'on admet que ces codes peuvent être non seulement différentes langues mais aussi les différentes variétés d'une même langue, y compris du point de vue diaphasique, alors les individus

> […] sont toujours plus ou moins plurilingues, possédant un éventail de compétences qui s'étalent entre des formes vernaculaires et des formes véhiculaires, mais dans le cadre d'un même ensemble de règles linguistiques. Chacune de ces formes correspond à une fonction sociale particulière et les variations que l'on y trouve relèvent à la fois du diatopique, du diastratique et du diachronique (Calvet 1993 : 80).

Blanchet (2013 : 93) résume bien cette idée de pluralité dynamique, c'est-à-dire non cloisonnée et non figée, sise dans les pratiques quotidiennes de la langue allant à l'encontre d'une certaine vision grammaticale traditionnelle :

> Les pratiques linguistiques sont observées comme des pratiques sociales hétérogènes en *continuum* et non comme des codes linguistiques normés et séparés les uns des autres (ces codes sont des artefacts élaborés par les grammairiens et autres structurolinguistes). Leur regroupement en variétés (par exemple en « langues » ou en « sociolectes ») est le résultat d'un processus sociopolitique d'individuation. Dès lors, la pluralité linguistique à tous niveaux est un phénomène fondamental qui traverse toutes les « variétés » dans lesquelles on la catégorise (« langues », dialectes », « variétés à l'intérieur d'une langue », etc.) : ce n'est pas qu'une question de plurilinguisme (au sens « il y a plusieurs langues »), c'est aussi tout autant une question de pluralité perçue comme « interne » à chaque « langue ».

Par conséquent, cette tension entre une conception de la langue une et invariable d'une part et la réalité plurilingue au sens large de l'autre explique la large diffusion des fantasmes sur la prétendue *sérénité* linguistique que les locuteurs bilingues attribuent aux individus monolingues (Fioux & Robillard 1996 : 189). Et ces croyances ont pour corollaire l'un des principaux axiomes de l'idéologie linguistique telle qu'elle s'est

développée en Europe au cours des derniers siècles, à savoir que « une langue égale une nation », équation qui est élevée au rang de vérité absolue.

2.2.3. Une langue pour une Nation

Postuler qu'à une langue correspondrait obligatoirement une nation n'est pas un théorème récent : en France, lors de la chute de l'Ancien Régime, la diversité des langues semble plus ou moins clairement ressentie comme une menace par nombre de correspondants de l'abbé Grégoire (Certeau, Julia, Revel 1975), et le discours révolutionnaire va rapidement formuler des projets d'intervention sur la langue visant à l'uniformisation et l'universalisation – qui passe par l'anéantissement des « patois » (Schlieben-Lange 1996 : 108). Il s'agit en fait d'une croyance qui ne nait pas de façon isolée et a-contextuelle. Le concept de langue en relation avec celui de nation est redevable de l'histoire du continent européen au cours des derniers siècles, et de la naissance des Etats-nations eux-mêmes (Baggioni 1997 : 10-11) :

> […] les processus de formation d'une langue nationale ont partie liée avec les processus de construction nationale, même si ce lien, intime, n'est pas uniforme, et surtout pas de simple détermination dans un sens ou dans une autre.
> […] Il est clair que l'Etat-nation est une invention européenne qui apparait plus ou moins tôt suivant les auteurs et trouve sa forme (provisoirement) achevée en Europe occidentale et en Amérique du Nord à la fin du XVIII° siècle, pour se diffuser depuis par vagues successives jusqu'à nos jours.

Si l'idéologie linguistique se développe parallèlement à l'Etat-nation,[76] c'est aussi parce qu'elle est une justification de ce dernier. Le phénomène est certes plus ancien, et attesté dès le Moyen-âge dans le cas de la langue française[77] : la France est idéologiquement monolingue depuis longtemps,[78] même si le débat portant sur la période de l'Ancien Régime et de la Monarchie n'est pas clos. En ce sens, Spolsky (2009 : 176) et Blanchet (2013 : 99-100) reprennent la thèse fréquemment rapportée faisant remonter les

[76] On rencontre d'ailleurs parfois chez les sociolinguistes italiens, comme par exemple Vedovelli (2010 : 11), le terme d'*idéologie westphalienne* dans le sens d'idéologie linguistique centralisatrice qui s'est développée sur les bases jetées par le Traité de Westphalie consacrant la naissance de ces mêmes Etats-Nations au début du XIX° siècle.

[77] Le traitement réservé au cas du français pourra paraitre disproportionné par rapport à celui de la langue italienne dans cette partie : la raison en est que le lien entre l'Etat-nation français et la langue française a fait l'objet d'une littérature bien plus abondante sur le sujet, précisément parce que par rapport au reste de l'Europe, la France représente un cas limite de nation totalement identifiée à une langue, prête à défendre l'intégrité de sa personnalité linguistique contre toute contamination extérieure ou intérieure, et avec une opinion publique peu sensible, car probablement anesthésiée par la faible compréhension typique des populations monolingues face à l'urgence des problèmes linguistiques (Schiffman 2006 : 117).

[78] Voir Lusignan (2012) pour les différentes modalités, notamment sociales, de la lente affirmation du français dès le Moyen-âge.

premières manifestations décisives de l'idéologie du monolinguisme étatique à bien avant la Révolution, le premier en soulignant le rôle de Richelieu dans la création de l'Académie française, le second mettant en avant le rôle des grammairiens de la cour royale dès le XVI° qui anticipent les efforts de l'Académie au XVII° dans la construction quasi artificielle du français par exclusion massive de formes linguistiques caractéristiques des parlers parisiens et du domaine d'oïl. En revanche, dans une perspective historique, Cohen (2012 : 142-143) constate que, même si la politique linguistique royale favorise le français, la France reste un Royaume polyglotte dans lequel les langues pratiquées sont reconnues et incorporées dans les représentations de la Monarchie, et fournissent de la sorte une matière première symbolique à la célébration du roi à la tête d'un vaste empire linguistique. Il n'y aurait donc pas eu d'incompatibilité entre la diversité des langues et l'éloge de la dynastie, et la propagation du français tout au long de l'Ancien Régime, plus encore que le résultat d'un projet politique, est due à la volonté des élites locales et urbaines de s'approprier la langue ou la variété de langue socialement prestigieuse. En tant que telle, la politique linguistique de la Monarchie semblerait donc viser non pas l'uniformisation, mais plutôt la reproduction d'une société polyglotte où les différences linguistiques « ouvertement » étaient des différences sociales déterminant la position dans laquelle chaque individu était placé.[79]

L'accélération du phénomène de centralisation linguistique est toutefois incontestable avec l'affirmation de la Révolution française (Lemarchand 2003 : 9) : le foisonnement assez libre que l'on observe dans les langages littéraires des XVI° et XVII° siècles a en effet déjà cédé la place dès avant la Révolution à une langue davantage soumise à un carcan normatif en cours de définition et d'imposition. Toujours dans le cas de la France, Roland Barthes (1972 : 45) a ainsi pu affirmer que les écritures encyclopédiques à la Rabelais ou à la Corneille

> ont pour forme commune un langage où l'ornement n'est pas encore rituel […] C'est ce qui donne à cette écriture préclassique l'allure même de la nuance et l'euphorie d'une liberté. Pour un lecteur moderne, l'impression de variété est d'autant plus forte que la langue parait encore essayer des structures instables et qu'elle n'a pas fixé définitivement l'esprit de sa syntaxe et les lois d'accroissement de son vocabulaire.

La bourgeoisie parisienne prend le pouvoir et récupère, avec la Révolution, les attributs linguistique qu'elle impose de façon exclusive, plus standardisante et plus forte qu'auparavant, contre toutes les langues de France et les autres formes de français

[79] Merlin-Kajman (2004 : 142-147 ; 151) abonde dans le même sens en faisant état du débat autour du purisme au XVII° siècle, dans lequel la Monarchie n'aurait pas eu de responsabilité directe : recadrée dans le contexte suivant les Guerres de religion, période de grande instabilité, cette dispute oppose en fait anti-puristes, tenants de l'éloquence comme liberté de paroles, et puristes, tenants de la « conversation » dans son sens de « vivre-ensemble », d'où le besoin ressenti de normes communes.

(Blanchet 2013 : 99-100). Aussi suit-on encore Barthes quand il soutient également – dans un raisonnement que l'on pourrait au prix de quelques aménagements élargir à une bonne partie de l'Europe occidentale – que la bourgeoisie, qui est déjà constituée en élite culturelle avant la chute de la Monarchie, a élaboré un discours où le concept d'universalité de la langue française s'accompagne paradoxalement – du moins à l'apparence – à une sorte d'élitisme lié à la difficulté d'accéder à la maitrise de la langue.

> Née au XVII° siècle dans le groupe qui se tenait directement au pouvoir, formée à coups de décisions dogmatiques, épurée rapidement de tous les procédés grammaticaux qu'avait pu élaborer la subjectivité spontanée de l'homme populaire, et dressée au contraire à un travail de définition, l'écriture bourgeoise a d'abord été donnée, avec le cynisme habituel aux premiers triomphes politiques, comme la langue d'une classe minoritaire et privilégiée (Barthes 1972 : 46).

Le discours qui se développe tout au long du XVIII° sur la prétendue clarté du français a pour corollaire d'invalider la langue populaire en niant notamment aux formes de langue – et conséquemment aux nombreuses variétés régionales ou locales – exclues du processus de « normatisation » la capacité à exprimer la raison.[80]

> C'est parce que la prébourgeoisie des temps monarchiques et la bourgeoisie des temps post-révolutionnaires, usant d'une même écriture, ont développé une mythologie essentialiste de l'homme, que l'écriture classique, une et universelle, a abandonné tout tremblement au profit d'un continu dont chaque parcelle était choix, c'est-à-dire élimination radicale de tout possible du langage. L'autorité politique, le dogmatisme de l'Esprit, et l'unité du langage classique sont donc les figures d'un même mouvement historique (*ibid*. 47).

L'idée de codification de la langue, dans un but d'uniformisation et de standardisation, va donc de paire avec la formation des Etats modernes aux tendances centralisatrices – à quelques exceptions près – même si des différences notables s'observent de pays à pays dans la mise en œuvre de ces processus et dans les temps de leur arrivée à maturité.

> D'ailleurs, le concept de « langue nationale » est apparu lui aussi dans l'espace européen contemporain assez récemment si nous entendons par ce terme non seulement l'officialisation et la standardisation d'une variété écrite mais aussi la diffusion de cette « langue commune » à tous les citoyens sur l'ensemble du territoire national et dans tous les domaines de la vie publique (Baggioni 1997 : 12).

[80] Ces discours et ces processus de normatisation sont à l'œuvre dans toute l'Europe, même si à des moments, avec une vigueur et selon des modalités différents d'un pays à l'autre. Pour l'Angleterre par exemple, Milroy & Milroy (1985 : 66) souligne que c'est au XVIII° siècle qu'apparait pour l'anglais l'idée qu'il n'y ait qu'une seule prononciation légitime opposant formes « correctes » et formes prescrites.

Les langues, efficacement instrumentalisées dans ce processus de création des Etats-nations, font l'objet d'investissements affectifs, idéologiques, identitaires, devenant des totems de la communion patriotique (Blanchet 2013 : 101) tant sur le versant interne – lutte contre les dialectes ou contre toute hétérogénéité des pratiques – qu'externe – les langues « étrangères », par opposition à la langue maternelle, sont renvoyées au-delà des confins de la Nation :

> Le nouage entre langue et nation, déjà solidement tressé, tout particulièrement par le biais identitaire, reçoit un renfort supplémentaire par l'intégration de la référence maternelle. La langue maternelle intervient comme agent mobilisateur quasiment indispensable dans le discours militant national, voire nationaliste, lors même que, souvent, la référence maternelle entre en contradiction avec les réalités langagières (Sériot & Tabouret-Keller 2004 : 3).

L'enquête de Grégoire de 1790 et le rapport qui suit trois ans plus tard s'inscrivent bien dans cette perspective historique, en ajoutant à la nécessité d'uniformiser la langue et de faire du français la langue maternelle de tous les Français par la lutte contre les « patois » – l'ennemi intérieur qui parle les idiomes du passé – celui d'unifier une Nation pour en raffermir les frontières face aux menaces de l'extérieur (Certeau, Julia, Revel, 1975 : 160-164).

Ce mouvement historique d'unification à la fois linguistique et politique démarre seulement dans les années 50 et 60 en Italie, d'autant qu'au moment où se forme le nouvel Etat-nation, l'italien se superpose partout à des systèmes de dialectes permettant de satisfaire la totalité des besoins communicatifs des individus, tant dans les sphères du privé que du public,[81] alors que les élites urbaines en France étaient déjà acquises au français.

Mais si la rapide naissance de l'Italie moderne sous forme d'Etat-Nation est plus tardive de près d'un demi-siècle par rapport au lent processus de création de l'Etat français, le nouveau pouvoir montre une défiance similaire vis-à-vis du plurilinguisme diffus partout sur son territoire, la dialectophonie généralisée (Grassi *et al.* 2003 : 26-32) étant vue comme un frein à la scolarisation d'une population comprenant environ 78% d'analphabètes en 1861 (Loporcaro 2009 : 177). Pour le très jeune Etat, Alessandro Manzoni élabore un projet linguistique[82] qui est similaire sur le fond à celui du Rapport Grégoire. En effet, bien qu'il ne soit pas conçu ni formulé selon les termes coercitifs d'un Grégoire tout entier voué à la destruction des idiomes locaux et des patois – dans un Hexagone où le français connait tout de même une diffusion supérieure à celle de l'italien dans la Péninsule à l'époque de l'Unité – le projet de Manzoni n'en conserve

[81] Marcellesi (2003 : 70-71) parle des *diverses fonctions vitales* que remplissent les dialectes.

[82] Comme cela a déjà été évoqué en 1.2.1.

pas moins les mêmes finalités en promouvant la nécessité de construire une langue unitaire qui devra se substituer à terme aux dialectes. Comme Manzoni l'écrit lui-même,

> Una nazione dove siano in vigore vari idiomi, e la quale aspiri ad avere una lingua in comune, trova naturalmente in questa varietà un primo e potente ostacolo al suo intento. In astratto, il modo di superare un tale ostacolo è ovvio ed evidente: sostituire a que' diversi mezzi di comunicazione d'idee un mezzo unico.[83]

Parallèlement à l'œuvre d'idéologisation politique des enjeux linguistiques en cours en Italie, en France et dans de nombreux autres pays européens, une certaine vision naturaliste s'impose au cours du XIX° siècle en Europe. Gal & Irvine (1995 : 968) ont de leur côté mis en évidence le lien entre la pensée scientiste du XIX° et la vision des langues à l'époque : ces dernières, notamment à partir de l'œuvre d'August Schleicher, sont vues comme des organismes soumis aux lois de la nature, dans le sens qu'elles n'ont jamais été dirigées par l'homme. Conséquence logique, identifier une langue revient donc à identifier une nation, toujours selon les termes de cette équation « une culture pour une langue ». Comme les langues sont indépendantes de toute intention sociale humaine, elles deviennent donc des garantes neutres de toutes revendications de souveraineté.

Cette équation est adoptée par les pouvoirs en place dans le cadre de la construction et/ou du renforcement du sentiment national : en Italie par exemple, le phénomène est plus tardif et il est largement favorisé par le fascisme, surtout à partir des années 30, par le biais d'un discours idéologique basé sur un jeu d'équivalences : une langue = un peuple = une nation (Klein 2004 : 93-98). A long terme, la diffusion de ce type de discours implique qu'aujourd'hui encore, une langue dotée d'un nom est une garantie au niveau des institutions et des pratiques politiques, les langues nommées (anglais, allemand, etc.) ainsi que leur codification et leur listage n'étant finalement que des constructions idéologiques liées à la création et au développement d'un Etat-nation leur correspondant (Blommaert & Rampton 2012 : 10).

L'une des conséquences du développement de ces idées tient dans la diffusion du mythe de la pureté et de l'unicité de la langue – le cas français est là encore emblématique – destinée à devenir la langue maternelle de tous les citoyens, au moyen de l'anéantissement des autres langues présentes sur le territoire et de la stigmatisation du plurilinguisme. La linguistique elle-même a mis beaucoup de temps à se départir de ce que Canut (2001) appelle le fantasme monolingue, et l'équation que l'on a déjà rencontré à plus d'une reprise « une langue pour une nation » a longtemps été prolongée de son corollaire « une langue pour une communauté » (Bloomfield 1933 : 44-45).

2.2.4. A propos du purisme

[83] La citation extraite de Stella & Vitale (2000) se trouve dans Loporcaro (2009 : 178).

Edouard Glissant a posé cette réflexion dans le *Discours antillais* (1997 : 548) :

> […] il faudra un jour, dérouler la véritable histoire du multilinguisme, histoire que je schématise ici de manière tant caricaturale. En occident, dès la constitution des premiers ensembles nationaux, la simple pratique au niveau individuel de deux ou plusieurs langues apparut comme suspecte, séditieuse. L'intolérance nationale, nécessaire à la construction dialectique de l'Occident, impose ces interdits.

Au-delà du renversement de perspective ici suggéré – non plus la narration des nations et de leur obsession monolingue mais une histoire des communautés humaines immergées dans la réalité plurilingue – Glissant met en évidence combien la coexistence de pratiques langagières plurielles est perçue comme potentiellement dangereuse – métaphoriquement « criminelle » – face à la diffusion massive du modèle d'Etat-Nation. Milroy & Milroy (1985 : 80-82) lui font écho par l'entremise d'une autre métaphore davantage axée sur la tradition prescriptive et ainsi schématisée : en contribuant au maintien de l'idéologie de la standardisation par la promotion d'une uniformité appliquée à tout aspect relatif à la langue – phonologie, morphosyntaxe, sens des mots, orthographe, etc. – et par la stigmatisation des usages oraux étiquetés comme non standard à travers l'usage systématique de la dichotomie correct / incorrect, la tradition prescriptive est vue comme une maladie dont les symptômes indiquent un disfonctionnement de la standardisation, et cette tradition contribue à une ignorance généralisée sur la nature du langage humain.

Quel que soit le point de vue privilégié, c'est en fin de compte le caractère axiomatique de l'unicité de la langue qui est dans les deux cas dénoncé : la langue une, indivisible, qui doit se préserver et être préservée de toute contamination. On se trouve bien dans ce que la tradition de la sociolinguistique d'expression française appelle une vision puriste de la langue,[84] vision se nourrissant, en tant qu'expression de l'idéologie, de la confusion entretenue notamment par le débat autour de la notion de norme(s). Rappelons que Rey (1972 : 5) a opposé d'un côté les normes objectives et attestées – certains parlent dans cette optique de normes statistiques – relatives au fonctionnement de la langue et partagées par les membres de la communauté – et de l'autre les normes subjectives, évaluatives, sociales, qui incluent les normes prescriptives[85]. Or, ces normes subjectives sont repérables dans les opinions, les discours ou encore les attitudes, que ceux-ci soient institutionnels, collectifs ou individuels.

---

[84] Par exemple, au lieu de purisme, Milroy & Milroy (1985 : 68) parlent, en référence à la réalité anglo-saxonne, de *linguistic absolutness* ; de son côté, le linguiste Bruno Migliorini a pu parler dans les années 1930 d'un néo-purisme italien ajoutant notamment au purisme traditionnel une vigilance accrue vis-à-vis des exotismes ou autres *forestierismi* lexicaux (Klein 2004 : 93).

[85] Pour une réflexion approfondie sur le débat relatif aux ambiguïtés liées à l'utilisation du concept de norme, nous renvoyons à Siouffi (2010).

Nombre d'enquêtes prenant en compte les discours des locuteurs mettent en relief une attitude puriste tendant à la valorisation d'un seul usage oral de la langue, largement calqué sur celui de la langue écrite formelle. On sait que dans le cas de l'anglais, aussi bien l'oral que l'écrit ont fait l'objet d'une sélection des usages au cours des trois derniers siècles.

> The idea of an absolutely fixed spelling system is recent; particular spelling of words are now regarded as uniquely acceptable, other possible spelling being rejected as "errors" (Milroy & Milroy 1985: 66).
> Uniquely correct forms have been prescripted in prose-writing since the eighteenth century, and other equivalent forms prohibited (*ibid*. 68).

Or cette évolution en diachronie se retrouve aussi bien pour le français que pour l'italien. Comme l'a synthétisé Boyer pour le français (2003 : 42 ; 49), face à l'obsession de l'uniformisation de la langue, la différence tend à être perçue comme fautive et à être stigmatisée comme une déviance pouvant potentiellement devenir facteur de désintégration. Les normes prescriptives promeuvent une variété de langue arbitrairement élevée au rang de modèle de référence qui, une fois institutionnalisée, est diffusée dans les manuels avec l'aval voire à la faveur de l'institution scolaire (Remysen 2011 : 48-49).

La représentation du français est également parcourue par des dominantes récurrentes, qui rejoignent ce que Siouffi (2010 : 45) nomme les avatars du prescriptivisme : la langue est victime d'une vision fixiste rendant tout changement indésirable, vision d'inspiration littéraire[86] et fondée sur des mythes devenus des symboles d'identité tels que la prétendue clarté sémantique du français et la logique de construction de sa syntaxe dont on vante la précision et le souci de correction, vision entretenant enfin une confusion entre système et usage, notamment à travers une obsession de l'orthographe.

Les enquêtes montrent par ailleurs que le français est fréquemment perçu comme menacé – de l'extérieur par l'anglais comme de l'intérieur par des pratiques plurielles minant l'intégrité de la langue – et, corollaire de cette perception, la langue réelle des usages langagiers est fréquemment méprisée par opposition à la langue standard prescrite et idéalisée (Eloy 1993 : 103-106). A titre d'exemple, Damar (2010 : 114) a documenté les propos puristes largement diffus sur la Toile, le discours normatif étant très présent, sous des formes variées, chez les internautes.

De la même manière, Vicari (2012) a relevé et analysé les contradictions sises dans les attitudes des locuteurs, puisque le mépris pour la langue parlée et pour les usages réels semble en contradiction avec le rejet unanime, observé dans les discours, d'une réforme

[86] Inspiration que Dollé (2001 : 64) rattache, dans les représentations collectives, à de grands moments de l'histoire littéraire : Humanisme critique mais tolérant, propagation des Lumières et sacralisation de l'écrivain.

de l'orthographe venue et imposée d'en haut – que cette imposition soit le fait de spécialistes, de scientifiques ou de mondains.
Gasquet-Cyrus (2010 : 183-185) a également montré combien la notion d'accent est utilisée spontanément par les locuteurs pour indiquer une variabilité des usages – principalement du point de vue diatopique – tout en posant une hiérarchie des différentes pratiques langagières qui finit par devenir hiérarchie des identités, sur laquelle domine la *variété standard* promue par l'école. Car la caractéristique première du standard est bien de pouvoir se définir de façon négative : ni français régional, ni populaire, ni oral, il prétend à la neutralité devant les genres discursifs (Gadet 2007a : 114).

> L'accent est la dénomination privilégiée de l'altérité linguistique […]. C'est la pratique langagière de l'autre qui est désignée comme ayant un accent, qui est la différence de sa propre pratique. Cette différence est celle qu'on identifie chez un locuteur qui a notre langue comme langue seconde, ou qui en parle une autre variété. Et toutes les variétés ne sont pas égales. Quand elles sont reçues comme compréhensibles, les variétés dominées sont celles désignées comme porteuses d'accent (Larrivée 2009 : 84).

En Italie, de nombreuses études ont documenté une attitude relativement dépréciative vis-à-vis des accents régionaux, et plus particulièrement une stigmatisation des formes d'italien ou des parlers méridionaux, accompagnée d'une insécurité linguistique qui s'exprime à travers des jugements auto-dépréciatifs (D'Agostino 2007 : 138-139).
Plus récemment, plusieurs recherches effectuées dans les années 80 et 90 à Milan, Florence et Rome en utilisant la technique du locuteur masqué ont également mis en évidence qu'un « accent » romain était certes associé à la sympathie mais avait un bas prestige même dans la bouche d'une personne cultivée (D'Achille *et al.* 2012 : 63-64), ce qui d'une certaine manière confirmerait que l'utilisation d'une prononciation neutralisant les principales caractéristiques prosodiques et phonétiques de la variation géographique – sur le modèle de la langue scolaire – permet d'éviter la stigmatisation liée à la perception de la variété géographique utilisée par un locuteur.
Du point de vue institutionnel, le discours puriste n'est peut-être pas toujours explicite mais on en trouve les traces dans une attitude tendanciellement réfractaire à la diversité et au plurilinguisme, aussi bien en France, comme en témoigne par exemple l'impossibilité de porter à terme la ratification de la Charte européenne des langues régionales et minoritaires (Boyer 2001 : 384), qu'en Italie où semble aujourd'hui régner une absence totale de réflexion au sein de la sphère politique (Barni & Bagna 2010 : 16), y compris dans la gestion linguistique des flux migratoires en entrée qui ne fait l'objet d'aucune planification (Vedovelli 2007 : 14-16), et où le monolinguisme des institutions mené à partir de l'Unité, allié à l'inefficacité des actions institutionnelles dans le domaine de l'enseignement des langues, tracent un cadre préoccupant caractérisé par une peur dominante envers la diversité linguistique (Barni 2012 : 157).

2.3. Idéologie et enseignement de la langue étrangère

2.3.1. Institution scolaire et idéologie

On sait que pour Hymes (1991 : 52), la grammaire, en tant qu'instrument d'hégémonie sociale, tend par nature à faire la promotion d'une seule variété de langue qui représente la tradition culturelle valorisée. Les options poursuivies dans les ouvrages de grammaire tendent à exclure nombre de régularités bien présentes dans le système linguistique mais qui sont traitées comme des déviations ou plus simplement ignorées, ce qui n'est pas sans rappeler la démarche des *éternels grammairiens* de Berrendonner (1982) et oblige à s'interroger sur la place des enseignants et plus largement de l'institution scolaire dans la reproduction, le maintien et le renouvellement de l'idéologie linguistique.
En fait, il est indéniable que l'école ait un rôle dans l'élaboration de l'unicité de la norme linguistique à travers un processus d'unification du marché scolaire (Bourdieu 1982 : 75-76). Ce processus se traduit par un travail réflexif à long terme d'homogénéisation et d'objectivisation de la langue imposé par le pouvoir politique (Canut 2007 : 54-55) : la fonction des instituteurs dans l'école française du XIX° siècle illustre d'ailleurs cette perspective, puisque ceux-ci ont assumé le rôle de relais de l'idéologie officielle dans la chasse généralisée aux « patois » – qui continuera jusqu'au cœur des années soixante-dix – en contribuant à faire des régionalismes les fautes les plus traquées (Marcellesi 2003 : 112).[87] De façon similaire, dès la constitution du Royaume[88] et jusqu'aux années 1960, l'école italienne tend à exclure totalement les dialectes (Lo Duca 2003 : 22-23) qui sont considérés comme des obstacles à l'apprentissage de la langue de l'école,[89] c'est-à-dire d'une langue italienne créée sur des modèles littéraires, tendanciellement puriste, socialement exclusive et isolée des autres variétés (Grassi *et al.* 2003 : 26-27), à tel point que De Mauro (1972 : 102, cité dans Lo Duca 2003 : 123) n'hésita pas à définir l'*italiano scolastico* comme un *antiparlato*. En fait, les premières prises en compte du répertoire des écoliers se développent entre 1975 et 1985 (Grassi *et al.* 2003 : 94-95), tandis que jusque-là, comme le résume Loporcaro (2009 : 182, *op. cit.*), l'école s'est exercée à transmettre aux élèves non pas l'amour pour une langue commune et partagée mais bien la honte de leurs propres usages langagiers quotidiens.

---

[87] Francard (1999 : 235-236) suggère que l'action de l'institution scolaire en Belgique a été guidée par une même volonté d'*imposition du français au détriment des dialectes, patois et autres idiomes inférieurs*. C'est un phénomène analogue de jacobinisme linguistique qui semble à l'œuvre en Suisse, comme le signale Singy (1996 : 54) pour le canton de Vaud.

[88] La fréquentation de l'école élémentaire a été rendue obligatoire en Italie en 1859 par la Loi Casati.

[89] Catricalà (1990) constate à ce propos que malgré l'émergence de nouvelles normes d'usage liées aux grands changements des conditions socio-économiques, on ne trouve guère de traces de celles-ci dans les grammaires éditées lors du premier demi-siècle suivant l'Unité, et les manuels scolaires se limitent à reproduire les prescriptions des grammaires académiques sans prise en compte des usages langagiers et dialectaux des apprenants.

De manière générale et quel que soit le pays ici considéré, en se faisant la promotrice d'une norme linguistique uniformisée – et uniformisante – l'institution scolaire se retrouve également à jouer un rôle de filtre social en sélectionnant les élèves avant tout sur leur capacité à se conformer aux formes prescrites, les normes standardisées étant dotées d'un fort capital symbolique et social (Blanchet 2013 : 99). L'origine sociale et familiale des élèves devient dans cette perspective déterminante pour leur réussite scolaire : plus haut sera le niveau social et plus grande sera l'aptitude au déchiffrement et à la manipulation de la complexité des multiples structures et registres de la langue (Bourdieu & Passeron 1970 : 92-93) :

> la valeur sur le marché scolaire du capital linguistique dont dispose chaque individu est fonction de la distance entre le type de maitrise symbolique exigé par l'Ecole et la maitrise pratique du langage qu'il doit à sa prime éducation de classe (*ibid*. 145).

Cette sorte de déterminisme social favorisé par un contact privilégié avec des formes de langue complexes est d'ailleurs à rapprocher de la distinction qu'a opérée Bernstein (1975 : 126-136) entre un code élaboré et un code restreint dont la maitrise respective serait directement en relation avec la classe sociale, ce qui l'amène à avancer l'idée qu'afin de compenser ce déterminisme social, le rôle de l'école devrait être de sensibiliser à la complexité des usages langagiers :

> On peut s'attendre à ce que les enfants socialisés dans la classe supérieure et dans les strates qui s'y rattachent possèdent à la fois un code élaboré et un code restreint, et à ce que les enfants socialisés dans certaines fractions de la classe ouvrière, particulièrement les fractions inférieures, ne pratiquent au contraire qu'un code restreint. Or, pour la réussite scolaire d'un enfant, il est essentiel qu'il possède ou, au moins, soit sensibilisé à un code élaboré. Le retard relatif des enfants des fractions inférieures de la classe ouvrière a toutes chances d'être une forme de retard d'origine culturelle transmis à l'enfant par l'intermédiaire du processus linguistique (Bernstein 1975 : 142).

En fait, toujours durant le même période, De Mauro (1977 : 88) constate que le processus d'uniformisation de la langue se traduit dans les faits en une *educazione monolinguistica* : pour enseigner à se conformer à l'usage d'une variété de langue sélectionnée liée à la culture, à la nation ou à la classe dominante, les apprenants se voient imposé un véritable *addestramento linguistico*, ou « dressage » linguistique, qui favorise la production au dépens de la compréhension, l'écrit au dépens de l'oral, le style unique élevé au dépens de la pluralité des styles de la quotidienneté. A quelque quarante ans de ce jugement tranché, il semble que celui-ci reste d'une certaine manière d'actualité.

Dans le sillage de Bourdieu, De Mauro a considéré que la légitimation de l'ordre social existant est intimement liée à la recherche et à la promotion d'une norme de réalisation unique par l'institution scolaire :

> Per le classi dominanti, al personale insegnante né è prudente né è possibile, data la sua tendenziale qualità, proporre la ricerca delle vie d'una educazione aperta, in ogni campo. Occorre proporre […] 'modelli' facilmente applicabili e iterabili. Che cosa comporta tutto ciò sul terreno dell'educazione linguistica? Comporta 'modelli' che consentano il controllo sulla produzione […] scritta (verba volant), ossia il controllo dell'adeguamento a una norma di realizzazione facilmente identificabile nei suoi tratti, dunque immota, canonizzata, mummificata, norma di realizzazione di un unico idioma, se e quando più idiomi siano presenti (De Mauro 1977: 89-90).

En référence à l'italien, mais dans une réflexion parfaitement généralisable au cas français, De Mauro ajoute que le didacticien fait passer la réalisation d'un système arbitraire – par exemple les conventions orthographiques ou morphosyntaxiques – comme naturelle, objective et scientifique, et non comme un acte conventionnel à partir d'une réalité arbitraire ; la conformité à un modèle univoque d'écrit est plus facilement contrôlable, ce contrôle constituant un filtre efficace à l'apparence aseptisée et scientifique permettant l'acceptation, l'exclusion ou encore l'acceptation subordonnée dans les groupes dominants (*ibid*. 91-92). Il s'agit en fait d'un discours susceptible d'être élargi à toutes les langues devenues langues nationales en occident, comme l'illustre la réflexion suivante de Milroy & Milroy (1985 : 15) se référant à l'anglais mais applicable aussi bien à l'italien et qu'au français :

> […] it is noticeable that guardians of the language do not generally recommend the "superior" systems of non-standard dialects: they confine their claims about superiority to aspects of Standard English grammar (such as the shall/will distinction). It can be suggested therefore, that their real concerns are not wholly linguistic but largely social: they are in some way promoting the interests of the variety most widely considered to have prestige.

2.3.2. L'enseignant au centre d'injonctions contradictoires

Au-delà de la fonction idéologique qui lui est dévolue de défendre la transmission des privilèges de l'élite et d'actualiser le filtrage social, l'enseignant est aussi au centre de dynamiques et de logiques parfois contradictoires qui contribuent à le placer en position d'insécurité diffuse.

En premier lieu, l'enseignant est délégué pour instituer et promouvoir la communauté, ce qui implique un travail de normalisation et de légitimation d'un usage « commun » – ni régional, ni familier, ni technique – standardisé nécessairement dans un cadre

scolaire, même si cet usage n'a pas de coïncidence avec les pratiques des apprenants ni avec celle de l'enseignant lui-même (Bousman *et al.* 1993 : 53-54).
Les enseignants, premiers représentants de l'institution scolaire et prédisposés par *status* et formation à valoriser la variété de l'école et de la langue officielle, sont les meilleurs propagateurs de cette idéologie du standard (Blanchet 2013 : 101) d'autant que « their training will have predisposed them to believing in the essential worth of the school variety and the official language » (Spolsky 2009 : 93). Ils ne sont pourtant pas meilleurs que les autres locuteurs pour distinguer leurs propres pratiques langagières de leurs croyances inhérentes à la langue, d'autant qu'ils se retrouvent dans une situation de soumission particulière de par leur fonction d'éducateurs à la communication :

> Si nous sommes tous soumis à un jeu de contraintes sociales qui pousse à percevoir une hiérarchisation, un système de valeur, qui organise les formes de langue, le fait est que le contrôle du respect des règles reste souple, relatif à la situation de communication. Le locuteur enseignant, quant à lui, est soumis à des règles rigides régies au niveau institutionnel. […] En fait, il est exigé du locuteur enseignant qu'il soit un exemple, un actualisateur modèle de la forme de langue à enseigner (Guérin 2010 : 46).

Comme le rappelle Guérin (2010 : 48-50), les enseignants sont soumis à une triple pression de la part de la société, de l'institution et des élèves[90] qui les obligent à se conformer à un usage scolaire ou standard éliminant toute variation sociale – et dialectale en France – et à actualiser une forme de langue monovariétale qui, n'étant pas adaptée à tous les paramètres situationnels, les place dans une position schizophrénique entre des injonctions contradictoires :

> Dans l'enseignement, l'insécurité est fonction de l'hétérogénéité constatable des pratiques de langue, tant chez les enseignants que chez les apprenants, en tant qu'elle s'oppose à une standardisation des contenus didactiques, prescrite dans les Instructions Officielles et dans les manuels destinés aux maitres et aux élèves (Bousman *et al.* 1993 : 52).

Du point de vue didactique, l'insécurité dérive de l'opposition entre deux options pédagogiques contradictoires :

[90] En fait, la pression de la société s'exprime notamment par le biais des parents qui, pour la majorité d'entre eux, s'effacent du processus d'éducation de la communication, déléguant en quelque sorte à l'école le rôle de transmettre à leurs enfants le capital le plus rentable, c'est-à-dire la langue scolaire standard, car la langue du quotidien est sans valeur sur le marché linguistique ; l'institution de son côté, en interdisant la variation et en imposant la conformation à un modèle reconnu comme tel, sanctionne la transgression à cause de son potentiel déstabilisateur pouvant modifier les représentations selon lesquelles l'enseignant possède un savoir nécessairement différent du savoir ordinaire ; les élèves enfin exercent un contrôle dans la mesure où tout usage langagier de la part de l'enseignant qui ne respecte pas le code standard est immédiatement relevé voire condamné (Guérin 2010 : 48-50).

- d'un côté la reconnaissance didactique de la diversité par la prise en compte des usages des élèves, avec toutefois le risque de générer de la confusion chez ceux-ci, la reconnaissance de leurs usages n'étant que temporaire et l'enseignant demeurant délégué pour produire de la communauté ;

- de l'autre l'institution d'un usage de convergence, avec le refus des usages particuliers et un travail uniquement focalisé sur l'usage institué scolairement (*ibid*. 53-54).

A partir d'une enquête sur les enseignants de français en Belgique francophone, Lafontaine (1986 : 116-126) invite cependant à la fois à bien distinguer le type de discours prescriptiviste mis en œuvre par les enseignants par rapport à celui des manuels de référence[91] et à relativiser l'homogénéité même de la population enseignante[92] :

> Quand les sociologues ou les pédagogues évoquent la langue légitime ou LA NORME, ils assimilent généralement la variété linguistique enseignée à l'école à l'usage prescrit par les ouvrages normatifs (Bon Usage). L'enquête a montré que cette assimilation n'est pas entièrement fondée. Certes, les normes subjectives des enseignants entretiennent une parenté avec la variété décrite ou prescrite dans les ouvrages normatifs ; néanmoins, les points de divergence ne manquent pas. […] D'une part, les enseignants, et surtout les moins diplômés d'entre eux, ignorent un certain nombre de prescriptions normatives […]. D'autre part, les enseignants se distinguent des grammairiens normatifs par une condamnation sans appel de formes qui échappent aux prescriptions de ces derniers (*ibid*. 126).

Cependant, 1. quelle que soit la durée de la formation – en termes d'années d'études universitaires – et de l'impact de celle-ci sur la réelle connaissance des formes grammaticales promues par les manuels et les ouvrages de référence, et 2. quelle que soit par conséquent la distance plus ou moins grande entre les prescriptions promues par les enseignants et celles des grammaires qu'ils consultent, toutes les catégories d'enseignants se démontrent tendanciellement bel et bien « prescriptivistes ».
De manière générale, les tensions relevées expliquent donc la *sur-normativité* diffuse observée chez les enseignants et qui constitue un symptôme de leur insécurité (Chiss 2010 : 16). Or, en tant que locuteur, l'enseignant de langue étrangère n'échappe pas lui non plus à ces contradictions que la généralisation des méthodes communicatives et actionnelles n'a pas résolues.

---

[91] Une recherche de Singy (1997 : 278-280) sur les enseignants francophones en Suisse romande a de manière similaire mis en évidence que les représentations linguistiques s'éloignent non seulement de la langue des ouvrages de référence mais également des faits établis, c'est-à-dire des pratiques langagières effectivement observables.
[92] Il s'agit là en fait d'une hypothèse qui sera vérifiée dans ce travail.

En premier lieu, force est de constater que l'enseignement des langues étrangères dans les systèmes scolaires passe encore souvent par l'enseignement de la littérature et du standard écrit. En ce sens, l'introduction des méthodes d'inspiration communicative ont simplement ajouté la pratique de la langue orale dont on ne peut pas dire cependant qu'elle fasse l'objet d'une observation systématique (Spolsky 2009 : 106) ni qu'elle soit devenue prépondérante dans l'ensemble de la formation. En fait, comme l'a analysé Basin (2010 : 376), le texte littéraire est souvent survalorisé,[93] le poids de la norme littéraire dévalorisant les usages quotidiens de la langue, de sorte que l'on assiste à une inversion perverse des visées de l'enseignement puisque la littérature devient l'objectif et non plus le support de l'enseignement de la langue étrangère.[94] Bref, le discours littéraire, au poids culturel écrasant, surplombe de sa hauteur le reste d'un corpus qui est réduit à lui servir de marchepied dans la mesure où l'enseignement de la langue étrangère aux niveaux débutants et intermédiaires se réduit à n'être que l'antichambre d'une initiation à la littérature réservée aux niveaux avancés, avec toutes les conséquences didactiques que cela implique : *de la lecture des textes littéraires on passe à la lecture littéraire des textes, et l'initiation prend le pas sur l'appropriation* (*ibid*. 378).

En second lieu, la didactique des langues étrangères dans la plupart des systèmes scolaires est généralement confiée à des enseignants qui ne sont souvent pas eux-mêmes des locuteurs natifs, ce qui peut tendanciellement être vécu comme source supplémentaire d'insécurité et porter à focaliser ultérieurement sur le normatif et le prescriptif.

Dans le chapitre 3 qui aborde la place de la variation dans l'enseignement des langues étrangères, on souligne à plusieurs reprises la difficulté à adopter la logique de l'approche communicative jusqu'au bout (Chiss 2010 : 14-15), c'est-à-dire à intégrer dans les objectifs didactiques, comme le requiert le CECR (2001 : 93-96) dans la partie dédiée aux compétences sociolinguistiques, la maitrise des variétés et registres de langue permettant une meilleure intégration au groupe. Car comme le rappelle Eloy (2003 : 7-9), un locuteur allogène ayant une maitrise de la seule variété standard, pour

[93] Basin (*ibid*.) nuance toutefois son propos en signalant que les méthodes résolument communicatives pêchent parfois par excès en sens inverse, l'objet littéraire se retrouvant sous-déterminé comme cela peut être le cas lorsqu'on présente des extraits hors de toute contextualisation afin d'illustrer des phénomènes linguistiques.

[94] L'organisation de l'enseignement des langues au sein du système universitaire italien illustre parfaitement ce phénomène qui avait déjà été très clairement mis en évidence par Crevatin (1994 : 122-123) il y a plus de trente ans de çà : l'université proposait – et continue de proposer encore fréquemment aujourd'hui – un enseignement des langues étrangères centré sur la figure d'un *docente* affrontant des problématiques culturelles et/ou traductologiques dans le cadre d'un cours frontal ou *corso monografico*, généralement à travers le prisme de la littérature, et déléguant à une catégorie de personnel subordonné et mal défini comme les lecteurs de langue maternelle – *collaboratori esperti linguistici* – l'enseignement des aspects linguistiques, tant pour tout ce qui relève de la sphère communicationnelle que pour ce qui est de la réflexion métalinguistique.

excellente qu'elle soit, n'en reste pas moins qu'un simple locuteur du standard, alors qu'un apprenant qui réussit tout au moins à percevoir les spécificités des variantes utilisées par ses différents interlocuteurs retirera un bénéfice certain en termes d'intégration au groupe.

2.3.3. Le mythe du locuteur monolingue

La généralisation de l'approche communicative et actionnelle s'est assortie d'un paradoxe qui ne réside pas tant dans la persistance des tendances prescriptives des manuels – même quand ils revendiquent une description des faits de langue fondée sur l'usage – que dans le maintien d'un modèle prototypique de locuteur dont les pratiques langagières neutralisent toute origine sociale et géographique ainsi que la majorité des variations de registre[95]. Castellotti & Moore (2002 : 15-16) notaient à cet égard qu'à l'orée des années 2000 les manuels de langues étrangères en Europe posaient très souvent en modèle des locuteurs monolingues des langues cibles – plus rarement et récemment des locuteurs non-natifs[96]– en se fondant sur des représentations fondées sur l'image d'un locuteur-natif idéal, représentations monolingues qui prévalent également chez les enseignants (Matthey & Moore 1997). Pour Blanchet (2013 : 104), cette *survalorisation sacralisante* de l'homogénéité linguistique est encore dominante aujourd'hui : moins un locuteur serait linguistiquement pluriel et plus il serait meilleur locuteur, cette représentation expliquant aussi l'existence de la prétendue *sérénité* linguistique attribuée aux locuteurs monolingues, pendant « positif » de l'insécurité linguistique à laquelle seraient condamnés les locuteurs aux pratiques langagières plurielles (Robillard 1996 : 68 ; Fioux & Robillard 1996 : 189).
Ce fantasme monolingue diffus (Canut 2001) a pour corollaire plusieurs implications. Du point de vue didactique tout d'abord, on exige de l'apprenant l'exactitude des énoncés produits, que ceux-ci soient oraux ou écrits, et une partie importante de l'énergie déployée lors de l'apprentissage est absorbée par cette quête du *correctness* (Milroy & Milroy 1985 : 74). Cette quête de la correction absolue, qui postule que tout locuteur-natif produise sereinement des énoncés à la perfection impeccable, semble presque requérir de l'apprenant que celui-ci se dépouille de son répertoire linguistique originel, source potentielle de contaminations dans la langue cible, pour endosser une

[95] Pour se limiter à la seule variation géographique, le constat s'applique parfaitement au cas du Fle pour les manifestations de la diatopie, totalement absentes des manuels, malgré de rares initiatives éditoriales comme celle de Detey *et al.* (2010) qui propose des ressources pour l'enseignant permettant d'illustrer les variétés du français dans l'espace francophone.

[96] Force est de constater qu'en Fle la situation n'a guère évolué depuis la publication d'un manuel comme *français.com* (CLE International) en 2001 où seule la première unité, dite de « présentation », mettait en scène des locuteurs non français : là où l'on aurait attendu d'autres francophones, on trouvait seulement des apprenants Fle venus des quatre coins du monde, certains déclarant apprendre le français justement pour pouvoir travailler avec le Maghreb, l'Afrique ou encore le Québec, comme si un simple modèle de langue standard suffisait pour satisfaire aux objectifs personnels ou professionnels de ces personnages.

langue – la LE – qui n'a pas été taillée sur mesure pour lui et reste, dans son appellation même, *étrangère*, c'est-à-dire langue de l'Autre. Or, Porcher (1995 : 41) a bien dénoncé le non-sens de cette prétention à vouloir parler comme un locuteur-natif :

> Parler le français comme un natif, tel est le fantasme qui, comme toutes les autres langues, régit notre domaine. Mais ce n'est qu'un fantasme. Aucun étranger, désormais, ne se fixe un objectif de ce genre. Les élèves ont des objectifs spécifiques relativement réduits. Ils ne sont nullement préoccupés de la pureté de la langue étrangère. Ils visent seulement à devenir des usagers effectifs du français, en expression et en compréhension.

Ensuite, et par conséquent, le répertoire plurilingue d'un individu est vu davantage comme une somme de monolinguismes compartimentés et séparés les uns des autres (Barni 2014 : 42 ; Castelotti & Moore 2002 : 14). Comme l'a détaillé Matthey (2010 : 240), on implicite l'existence d'un système linguistique pleinement réalisable seulement chez les locuteurs monolingues, avec pour conséquence que toute manifestation langagière s'éloignant de ce modèle de référence est vue comme un dysfonctionnement du système.

Dans le cas de la langue française, on assiste à un contraste entre une communication plurilingue bien réelle et des représentations chez les francophones majoritairement marquées par le sceau de l'idéologie monolingue : de fait, la pragmatique plurilingue n'est pas reconnue comme telle (Matthey 2003 : 98-99), d'autant plus dans le cas du français où l'on a de manière emblématique une nation totalement identifiée à une langue,[97] l'opinion publique est peu sensible, car probablement *anesthésiée* par la faible compréhension typique des monolingues, à l'ensemble des problématiques liées au plurilinguisme (Schiffman 2006 : 117).

Dans le cas de l'italien, comme l'a mis en évidence Pizzolo Torquato (2011 : 150), les apprenants d'ILS n'ont généralement pas conscience que la langue standard n'est pas une variété unique, neutre et pan-italienne : en fait, la communauté italienne ne parle pas seulement italien dans la mesure où celui-ci est formé autour d'un code écrit, non parlé. Or, les tests conçus pour l'obtention du permis de séjour[98], par exemple, non

[97] Comme Gaquin (2005 : 282-283) l'a analysé, exemplaire à cet égard est la position de l'Etat français vis-à-vis de la Charte européenne des langues régionales et minoritaires dont la ratification (7 mai 1999) a été invalidée par le Conseil constitutionnel en un temps record (16 juin 1999) à cause du risque de communautarisation et de balkanisation induit par toute remise en cause du culte monolingue,

> « en ce qu'elle confère des droits spécifiques à des groupes de locuteurs de langues régionales ou minoritaires, à l'intérieur de « territoires » à l'intérieur desquelles elles sont pratiquées, porte atteinte aux principes constitutionnels d'indivisibilité de la République, d'égalité devant la loi, et d'unicité du peuple français. […] ces principes s'opposent à ce que soient reconnus des droits collectifs à quelque groupe que ce soit, défini par une communauté d'origine, de culture, de langue ou de croyance. »

[98] Les tests de langue pour l'obtention du permis de séjour de longue durée ont été introduits par un décret du 04/06/2010.

seulement mettent au premier plan la correction de la langue comme premier paramètre d'évaluation, mais ce faisant pénalisent également les usages plurilingues, considérés non pas à la lumière d'une véritable compétence communicative plurilingue mais comme des usages non italiens (Barni 2014 : 47-48), la langue « maternelle » étant vue du point de vue de l'apprentissage de la langue « étrangère » comme un obstacle ou comme un problème (Castellotti & Moore 2002 : 16).

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR 2001) n'est lui-même pas exempt de cette fascination pour le monolinguisme : malgré une approche théorique qui se déclare axée sur la médiation interlinguistique et interculturelle et qui propose la métaphore d'un *continuum* de compétences (Barni & Machetti 2006), tout en réaffirmant à plusieurs reprises dans ses chapitres 1 et 8 le concept de compétence plurilingue, le CECR reste davantage un outil utilisé pour ses descripteurs (Weber 2010 : 169) qui restent fondamentalement conçus pour évaluer des compétences langagières dans une langue particulière, et certainement pas des capacités translangagières. Ces échelles de compétence sont d'ailleurs non seulement la partie la plus exploitée du document mais elles sont également basées sur une approche monolingue de la compétence langagière où les caractéristiques individuelles et les répertoires plurilingues ne sont pas pris en considération, les notions de plurilinguisme et de médiation finissant par être totalement négligées – même si en apparence elles prennent une place non négligeable – puisque la perspective monolingue guide la construction des descripteurs, en contraste avec les partis pris théoriques initialement proclamés (Barni 2014 : 41 ; 44-45).

Dans sa version française, la partie dédiée aux compétences sociolinguistiques dans le chapitre 5 se réfère à plusieurs reprises au registre familier, sans jamais citer le registre soutenu, et Condei (2011 : 34) note notamment qu'à plusieurs reprises on peut constater une relative confusion entre les concepts de registres et celles de variations sociolinguistiques.

Cette dernière observation pourrait laisser croire que les compétences linguistiques et langagières font l'objet d'une attention toute particulière. Il n'en est pourtant rien. En effet, le CECR et toute la politique du Conseil de l'Europe à sa suite (Maurer 2011) semblent offrir une vision d'un plurilinguisme certes célébré dans les intentions mais qui persiste à rester vague quant à l'exploitation que l'on pourrait en tirer en tant que ressource. Aussi la croissante promotion de l'éducation plurilingue et interculturelle s'accompagne-t-elle paradoxalement d'une attention moindre vis-à-vis de la description des objectifs linguistiques mêmes, c'est-à-dire à une minoration du versant linguistique et langagier de l'enseignement des langues.

> Que va-t-il rester de l'enseignement de la langue proprement dite ? Certes, les différentes études ne disent pas qu'il ne faille plus en faire. Mais aucune ne nous dit ni quoi faire – question des contenus et des progressions – ni comment faire – angle de la méthodologie. Tout se passe comme si ces problématiques étaient dépassées, définitivement résolues, ne posant plus de problème pour les

> enseignants et les élèves. Elles ont totalement disparu des préoccupations des auteurs des études publiées par le Conseil de l'Europe et des thématiques retenues par le Centre européen des langues vivantes de Graz.
> […]
> On pourra toujours arguer que si on en est là, c'est que les méthodes actuelles ne donnent pas les fruits escomptés… Sans doute, mais il n'est pas sûr que ce soit une nouvelle fuite en avant – de l'enseignement à dominante grammaticale à celui centré sur les compétences en communication et demain de l'enseignement de ces dernières à un ensemble de savoir-être relatifs à l'altérité – qui aide à les résoudre… (*ibid*. 31)

L'impression dominante est qu'il s'agit là d'un concept vide car les échelles de descripteurs d'une part s'adaptent mal à des apprenants ou à des contextes plurilingues s'éloignant du cadre d'enseignement « classique » où la langue est réellement « étrangère » à l'environnement sociolinguistique du contexte d'apprentissage (Barni 2014 : 44) et d'autre part ne renseignent pas en amont sur les contenus et les progressions linguistiques qui permettront d'atteindre ces compétences plurilingues et interculturelles (Maurer 2011 : 26 ; 31-33).
Dans une autre perspective, Matthey (2010 : 238-241) a pointé une autre inadéquation du CECR dans le cas d'apprenants dont la langue de socialisation primaire serait différente de la (variété) de langue du contexte environnant,

> tant les outils proposés ne conviennent guère aux pratiques réelles de la LOH [langue d'origine héritée] en situation de bilinguisme, en raison de leurs références implicites aux usages monolingues des « natifs de la langue cible » (*ibid*. 240),

et en soulignant combien l'enseignement de la langue théorise toujours à la fois des pratiques en contexte monolingue des langues en question et une prise en compte de leurs seules formes normées standard, par surestimation des aspects morphosyntaxiques et normatifs au détriment des fonctions pragmatiques de la langue.
En définitive, on ne peut que constater, face à l'abondance de discours encensant le concept d'éducation plurilingue systématiquement promue par le Conseil de l'Europe – Maurer (2011) parle à cet effet du plurilinguisme comme *nouvelle idéologie dominante* – que ni les pratiques de classe ni les matériels pédagogiques de nouvelle conception sortent réellement des sentiers battus, et que l'exploitation concrète de compétences plurilingues est encore loin d'être devenue systématique.
On souhaite une Europe plurilingue où les locuteurs sont incités à apprendre toute leur vie les langues étrangères, sans remettre en cause le postulat de la Nation monolingue, le plurilinguisme dans cette optique se révélant n'être fondamentalement qu'une somme de monolinguisme – et l'Europe une simple somme de Nations.

Cette persistance de l'idéologie monolingue, même sous un vernis nouveau et à l'apparence opposé, contribue à maintenir indésirable un paysage linguistique sociétal plurilingue en son propre sein, par déni de la diversité. Or, l'idéologie produit également des identités, et la plus puissante identité ethnolinguistique – promulguée par l'Etat – veut que les gens soient intrinsèquement monolingues et que ce monolinguisme soit le modèle organique de l'être citoyen d'un pays. L'image de la langue est en elle-même réifiée et stratifiée, ce qui conduit à admettre un modèle de communauté ethnolinguistique pure, dé-contextualisée et normative (Blommaert 2006 : 245).
Sur son double versant linguistique et didactique, cette idéologie est également perceptible dans la difficulté à concevoir la diversité comme caractéristique essentielle du système linguistique. Elle permet en tout cas de mieux saisir toute la difficulté, pour l'enseignant, de proposer un discours cohérent où la sensibilité sociolinguistique – fondée sur la variabilité des usages langagiers observés – ne serait plus opposée *a priori* à l'unicité du système mise en avant par le discours grammatical – fondé sur une tradition normative prescriptive – et de faire en sorte que ces deux approches ne soient pas nécessairement vues comme opposées et antagonistes.

CHAPITRE 3
Enseignement de la langue et variation

3.1. L'institution, l'enseignant et l'hétérogénéité sociolinguistique[99]

On a vu combien la tradition de la didactique du français là où il est également langue d'enseignement – en France et dans les régions ou cantons francophones monolingues ou bilingues – ne ménage qu'une place subalterne à l'observation de l'hétérogénéité des pratiques langagières, pour valoriser et privilégier de manière exclusive la variété de la langue promue au rang de standard par l'institution scolaire.[100] Du point de vue sociolinguistique, la diatopie et plus en général la variation n'ont guère de place dans la didactique de la langue dans les différentes réalités prises en considération ici.

Mise à part la Suisse romande en effet, où l'enseignement du français L1 s'est progressivement ouvert à la diatopie pour arriver à concevoir explicitement une didactique prenant en compte la diversité langagière et la variation (De Pietro *et al*. 2016), il semble qu'ailleurs la langue en milieu scolaire soit encore appréhendée comme un objet homogène et dont l'étude se base sur la norme de l'écrit.

En Italie, l'enseignant de l'italien L1 dispose de grammaires tenant compte depuis la fin des années 1980 de la langue parlée, comme la *Grammatica italiana* de Seriani (1988) et la grammaire en trois volumes de Renzi, Salvi et Cardinaletti (1988/95) qui toutes deux rendent explicitement compte de différents usages liés à l'oral pouvant être en contraste ou diverger des normes de l'écrit (Lo Duca 2003 : 115 ; Pandolfi 2010 : 112).[101] Il est cependant permis de regretter que les programmes scolaires et les manuels

[99] On utilise ici L1 pour « Langue d'enseignement » ou « Langue de scolarisation » au sein d'un contexte sociolinguistique où la langue dominante du point de vue de la diffusion est la même que celle de l'école. Quant à la « Langue étrangère » enseignée, signalons qu'il existe une distinction entre LE comme « Langue étrangère » et LS comme « Langue seconde », c'est-à-dire pour cette dernière comme langue ne faisant pas initialement partie du répertoire linguistique de l'apprenant mais largement diffuse dans le contexte sociolinguistique l'environnant – comme cela peut l'être par exemple pour de nouveaux migrants. C'est d'ailleurs la même distinction que Coste (2007) conseille pour le français en distinguant FLE et FLS et que le Ministère de l'éducation québécois a adopté, y compris pour les cours de français dispensés dans les écoles anglophones. Dans le cadre de notre enquête, le français et l'italien étant absents des contextes respectifs dans lesquels a lieu l'apprentissage de l'ILS et du FLE, on a opté par souci de simplification pour le terme plus générique de L2 comme « Langue étrangère » enseignée.

[100] Voir partie 3.3.2.

[101] La première parce qu'outre l'italiano standard – inspiré à la langue littéraire et fixé par la tradition grammaticale – elle considère les caractéristiques de l'*italiano neo-standard* en reportant à chaque fois les

d'italien L1 soient plutôt discrets quant à la variabilité de type sociolinguistique, laissant ainsi l'enseignant relativement démuni pour affronter ce thème aussi bien sur le plan de l'observation des pratiques constatables que du point de vue théorique :

> tra i due poli, di massima (ortografia) e minima (pronuncia) normalizzazione, si situano gli altri livelli della lingua : la morfologia, la sintassi, il lessico. Sono questi, evidentemente, i settori più problematici per un insegnante, perché in essi si possono avere gradi diversi di "sicurezza normativa", che aumentano la discrezionalità dell'insegnante, e quindi la possibilità di sbagliare (Lo Duca 2003 : 130).

Comme l'a synthétisé Sobrero (1992c : 29), il peut y avoir plusieurs réalisations normales de diverses variétés de la langue :

> C'è una specie di super-norma che impone, di volta in volta, la scelta di una varietà (e dunque di una norma) o di un'altra, in relazione alle diverse variabili in gioco (il mezzo, la situazione, l'intenzione, lo stato sociale del parlante, le sue relazioni di ruolo con gli interlocutori): l'adeguatezza della norma al quadro sociolinguistico in cui si realizza sembra più importante della correttezza astratta, assoluta.

C'est justement de cette « super-norme » qu'un enseignant de langue (L1 ou L2) devrait tenir compte, afin de permettre aux apprenants de s'orienter parmi les possibilités offertes par la langue ; or, celui-ci ne peut que se trouver en difficulté face aux pratiques des apprenants divergeant de la norme prescriptive à enseigner (Auger 2007 : 121).
A cet égard et contrairement aux réalités européennes qui nous intéressent, l'institution scolaire au Québec[102] a adopté une approche originale qui se démarque de la tradition de la didactique du français dans les contextes francophones européens qui nous intéressent. Lorsqu'en 1977, le congrès de l'Association québécoise des professeurs de français revendique l'utilisation en milieu scolaire d'un français qui corresponde au *français d'ici*,
demande *que la norme du français dans les écoles soit le standard d'ici*, il est immédiatement spécifié que *le français d'ici est la variété de français socialement valorisée que la majorité des québécois francophones tendent à utiliser dans les situations de communication formelle* (cité dans Mottet, 2006 : 39), ce qui conduit à stigmatiser certains traits langagiers et à en légitimer d'autres (Moreau 2008 : 101). A défaut d'une réelle description linguistique d'un standard oral érigé en modèle, c'est

---

contextes d'usage où ceux-ci prévalent, et la seconde car il s'agit d'une grammaire générative qui décrit la langue que le locuteur utilise dans les différents contextes situationnels, en livrant par conséquent les différentes options possibles, aussi bien syntaxiques que stylistiques.

[102] Signalons qu'au Québec, le débat autour de la norme de langue à adopter comme modèle pour la communication formelle ou soutenue a démarré dès les années 1960 et reste encore aujourd'hui très présent.

bien à travers le prisme conceptuel de la sociolinguistique que s'élabore la « norme » de la langue parlée. Les programmes ministériels d'enseignement dédient à partir des années 1990 une attention croissante aux usages langagiers des locuteurs (Verreault 1999) et à l'enseignement de la langue orale parallèlement à celui de l'écrit :

> on amène les élèves à connaître, à utiliser, à justifier et à discriminer les différents registres de langue en contexte selon les régions du Québec, dans les provinces canadiennes (milieux minoritaires) et dans la francophonie (Europe, Afrique, etc.), à favoriser l'utilisation des registres de langue correct et soutenu dans toutes les disciplines afin de préparer les élèves à la vie en société (accès à la culture, à la vie sociale et professionnelle) ainsi qu'à justifier et discriminer les différences entre l'oral et l'écrit (Bergeron *et al.* 2007 : 10-11).

On constate, dans le sillage de la recherche québécoise en didactique du français,[103] que les programmes ministériels[104] – de français L1 comme de français langue seconde en milieu scolaire non francophone ou encore ceux de francisation pour migrants – évoquent à partir des années 2000 explicitement les différentes dimensions sociolinguistiques qui déterminent la variabilité et la spécificité des usages du français en Amérique du nord.[105]

Ces observations permettent de faire ressortir une grande différence avec l'enseignement du français L1 en France, où la compréhension et la maitrise des différents usages de la langue parlée pèse peu face au poids culturel du discours littéraire.[106] A titre d'exemple, les programmes québécois 2009 et 2010 de l'Ecole Secondaire utilisent le terme « registre » dans son acceptation sociolinguistique, c'est-à-dire en référence à la diaphasie ; dans l'Hexagone en revanche, la dimension sociolinguistique est complètement absente des programmes officiels de français pour le lycée, toutes filières confondues, et le terme « registre » y est toujours associé à un style littéraire – comme le registre théâtral ou encore le registre poétique.

---

[103] On renvoie pour faire le point à un numéro de la revue *Terminogramme* entièrement dédié aux perspectives pédagogiques envisagées pour la prise en compte de la norme du français au Québec (Ouellon 1999).

[104] On se base ici sur l'analyse des programmes du MELS (Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport) relatifs aux trois dernières années du Secondaire pour le *Français, langue d'enseignement* (MELS 2009a), et le *Français langue seconde, programme de base* (MELS 2009b ; MELS 2010) et du *Tableau de synthèse – Structure pédagogique du cours de français langue seconde en ligne* du cours de *Francisation en ligne* conçu et géré par le Ministère de l'immigration et des communautés culturelles du Québec (DPPF 2006) pour les candidats à l'immigration encore résidents à l'étranger et en attente d'un visa.

[105] A titre d'exemple, le *Français langue seconde, programme de base* du MELS, Ministère de l'Education, des Loisirs et du Sport (FLSPB 2010 : 8-9) fait désormais explicitement référence à l'utilisation de *la langue comme les francophones du Québec en respectant les conventions sociolinguistiques qui s'y rattachent.*

[106] Voir p.100.

Un tableau légèrement moins optimiste de la situation québécoise est cependant dressé par Razafimandimbimanana (2005: 70-75), qui observe une certaine distance entre les bonnes résolutions dans les programmes et la réalité des pratiques pédagogiques, l'étude de l'oral restant finalement marginale et sans véritable modélisation théorique du point de vue sociolinguistique. Il ressort implicitement de là que l'enseignant montréalais est sujet aux mêmes difficultés et au même manque de *sécurité normative* que ses homologues romains (Lo Duca 2003 : 130) ou parisiens face à l'écart constatable entre l'hétérogénéité des pratiques quotidiennes de l'enseignant lui-même et la norme scolaire qui continue à tendre à l'unicité.

Car la tradition pédagogique, qui oppose la norme unique du « français standard » à la multiplicité des pratiques langagières attestées, met les enseignants en difficulté dans leur gestion quotidienne de cette diversité des pratiques face aux impératifs de cohérence et de stabilité dans les situations pédagogiques, et les tensions qui en résultent contribuent à générer une insécurité linguistique dont la sur-normativité diffuse observées chez les enseignants constitue l'un des symptômes principaux (Chiss, 2010 : 16).

On a déjà évoqué le locuteur-enseignant placé au centre d'un faisceau d'injonctions contradictoires,[107] le prestige social de la parole du pédagogue lié à sa fonction s'accompagnant d'une pression de l'ensemble de la société – institution, parents, apprenants – vis-à-vis de lui-même. Le modèle du *continuum* communicatif de Koch & Œsterreicher (2001 : 586), bien que critiqué par Blanche-Benveniste (2005 : 47) pour la confusion créée entre langue parlée et conversation, se prête à décrire la situation schizophrénique ou *schizoglossique*[108] dans laquelle se trouve l'enseignant. Ce dernier tente en effet d'un côté d'adopter un langage qui lui permette d'établir une relation de proximité avec les apprenants pour favoriser l'interaction participante, en renforçant la communication spontanée basée sur le dialogue et la coopération communicative. De l'autre, il reste soumis à la nécessité de se conformer à l'usage de la langue monovariétale objet de l'enseignement, dans le cadre d'une situation communicationnelle qui reste malgré tout publique et où la connivence est en partie fictive puisqu'accompagnée d'injonctions et de prescriptions nécessairement monologiques. L'enseignant ne s'oppose d'ailleurs généralement pas à cette situation puisqu'en compensation, outre le statut social dont il jouit, l'usage de la langue dans le cadre scolaire pose d'emblée une distance avec la réalité des échanges et le protège d'interactions symétriques qui pourraient potentiellement conduire à un moment ou à un

[107] Se reporter à la partie 3.3.2.

[108] On reprend ici le terme de schizoglossie de Haugen (1972: 148) pour les enseignants :

> « schizoglossia may be described as a linguistic malady which may arise in speakers and writers who are exposed to more than one variety of their own language […] afflicted by general insecurity, which expresses itself as "false humility" and "needless self-depreciation […] and unbalanced interest in the form rather than the substance of language. »

autre à une remise en cause de son savoir (Guérin 2010 : 50-51). L'existence d'une hiérarchie qui protège le locuteur-enseignant de tout acte communicatif potentiellement défavorable ne peut qu'amenuiser par définition la portée de toute approche communicative.

On peut objecter ce dernier point en observant que la communication en classe n'est pas une succession continue et homogène d'interactions et alterne le dialogal et le monologal En rapportant une recherche sur l'absence du « ne » de négation dans les énoncés d'instituteurs, Branca-Rosoff (2007 : 42) constate que l'utilisation de cette particule négative varie considérablement en fonction de la situation d'énonciation : l'enseignant tend à maintenir le « ne » dans la communication des consignes à la classe, c'est-à-dire dans une situation relevant davantage du monologue que du dialogue et reproduisant un modèle énonciatif constitué ailleurs – et préalablement – dans les manuels.

> Cet arrière-plan apparaît surtout lorsque la mémoire qu'il convoque est « inscrite » sur des supports relativement permanents. Le style écrit des consignes scolaires s'appuie ainsi sur le français des livres […]. De tels fragments, venus d'un avant-dire, viennent rappeler que la temporalité des « discours » liés aux institutions excède le temps court de la discussion entre individus (*ibid*. 46).

Il reste cependant que c'est bel et bien le locuteur-enseignant qui en dernier ressort décide du modèle situationnel à mettre en œuvre, ce qui contribue ultérieurement à rappeler à l'apprenant l'importance sociale des variantes normatives relayées par l'institution scolaire et du style soutenu modelé sur l'écriture.

3.2. Le didacticien entre normes pédagogiques et variabilité du système linguistique

3.2.1. La variabilité des normes pédagogiques

La large diffusion qu'a connue l'approche communicative et actionnelle dans l'enseignement des langues étrangères a suivi de près le développement de la sociolinguistique variationnelle ; c'est pourquoi on peut rester surpris par la persistance, encore aujourd'hui, des questionnements autour du modèle de langue à proposer aux apprenants que l'on trouve dans les travaux de recherche en didactique, alors que l'on aurait pu s'attendre à ce que le chantier soit désormais terminé.
En effet, les limites de l'approche communicationnelle sont, selon Chiss (2010 : 14-15) et conformément à certaines observations que l'on vient de voir, imputables à la difficulté de gérer, dans la réalité des pratiques de classe, la variabilité des usages :

> Les méthodes d'apprentissage des langues à fondement communicatif adoptent rarement jusqu'au bout la logique de l'acquisition d'une compétence de communication, censée intégrer, au-delà de la compétence linguistique, la maitrise des variétés de langue et des règles d'usage nécessaire, selon les initiateurs de cette notion, à l'intégration à la communauté langagière ciblée.

Pourtant, l'un des apports du communicationnel est bien d'avoir su imposer au centre de l'action pédagogique l'interrelation entre acquisition des connaissances linguistiques et contexte situationnel.

> Les fonctions de la langue ne représentent pas seulement l'objectif de l'apprentissage, mais elles en sont également le moteur : une langue ne s'apprend que si l'on s'en sert. […] Une langue est une chose abstraite, inerte, inutile, et risque de le rester quand on la présente en dehors de tout usage ou qu'on remet cet usage à plus tard (Defays 2003 : 23 ; 26).

Rappelons que la langue réelle observable dans les différentes situations de la vie quotidienne est toujours plus complexe que celle nécessairement simplifiée rapportée dans les manuels didactiques à destination des apprenants : on ne communique pas de la même manière avec tous les locuteurs potentiels et la langue ne se limite pas à la seule norme grammaticale de l'écrit mais varie en fonction des interlocuteurs et des situations de communication (Bourdieu 1982 : 60-61). Le choix des formes linguistiques dépend de divers paramètres tels que le but de la communication, les origines sociales et géographiques des interlocuteurs en co-présence ainsi que leur degré de *connivence* – dans le sens de Koch & Œsterreicher (2001 : 586). De plus, comme la langue est inséparable du contexte dans lequel elle se manifeste, il n'est pas possible de concevoir les variations linguistiques comme un ensemble discontinu de variantes (Gadet 2007a :

24) : au contraire, et pour ne reprendre que les variables les plus caractéristiques, diatopie, diastratie et diaphasie se juxtaposent les unes aux autres et sont en interaction continue au sein des productions langagières.[109]

Le passage d'une variété à l'autre, voire d'une variante à une autre à l'intérieur d'un même énoncé, peut être attribué à la *dialectique* continuelle[110] qu'entretiennent les interlocuteurs sur la base non seulement de l'adéquation du message aux objectifs de la communication mais aussi à leurs capacités individuelles d'utiliser de façon appropriée l'ensemble des variétés du répertoire linguistique de la communauté sociale, capacités directement influencées entre autres par la position sociale des interlocuteurs (Gumperz 1973 : 276 ; Marcellesi & Gardin 1979 : 144).

Car chaque individu est doté d'un répertoire qui lui est propre, et possède par conséquent sa propre capacité d'adaptation linguistique lui permettant de prendre part aux interactions à l'intérieur de sa communauté linguistique. Cette communauté, on l'a vu,[111] doit être entendue non pas comme communauté de répertoire mais comme communauté partageant à la fois un même ensemble d'attitudes et de jugements sociaux envers les différents usages langagiers et leur hiérarchisation ainsi qu'un imaginaire linguistique commun.

Cette complexité de la langue, qui n'est que le reflet de l'infinie variété des situations de la vie réelle, contraste avec l'unicité manifeste de la norme scolaire basée sur l'écrit, souvent assimilée au standard et issue d'une tradition grammaticale prescriptiviste qui a déjà été largement évoquée.[112] Surtout, elle ne peut être rapportée telle quelle aux apprenants et dans les manuels didactiques qui leur sont destinés.

En effet, les normes pédagogiques tendent à proposer des formes linguistiques sélectionnées et simplifiées plus aisément assimilables, notamment pour respecter l'impératif psycholinguistique d'équilibre entre contenus et capacités de traitement de la part des apprenants à un moment précis de l'apprentissage (Valdman 1989 : 21). Le respect de ce principe acquisitionnel implique que les normes pédagogiques permettent

---

[109] De la définition déjà citée (voir note 9 en p.18) relative à la notion de *continuum* qu'a livrée Berruto (1995 : 153-154), on retient ici en particulier que les variétés de langue se superposent et se fondent l'une dans l'autre, sans qu'il soit possible de déterminer avec exactitude quand finit une variété et quand commence une autre.

[110] On conçoit ici l'interaction comme le résultat d'une dialectique à la fois conflictuelle et coopérative entre les interlocuteurs pour atteindre ce que Berrendonner appelle un *consensus normatif* (1990 : 7) :

> « […] communiquer c'est toujours, à un degré ou à un autre, rivaliser afin de mettre les normes de son côté. La meilleure façon d'imposer ses propres desseins étant de les faire valider par la loi commune, une lutte s'instaure entre les interlocuteurs pour le contrôle des positions conformes. Autre conséquence, exactement inverse, c'est que l'interaction est un processus fondamentalement coopératif, qui repose sur une connivence obligée […] parler présuppose toujours la possibilité de « tomber d'accord », fût-ce sur le fait que l'on ne sera jamais d'accord.

[111] L'argument a été approfondi en 1.3.3.

[112] Voir en particulier la partie 2.3.1.

l'évolution de l'input entre acceptabilité et apprenabilité (Detey *et al.* (2011 : 446-447), c'est-à-dire qu'elles soient observables, sélectionnées et progressives afin de favoriser le processus d'appropriation (Favart 2010 : 181-182) : de fait, celles-ci se déplacent entre les deux pôles de l'*apprenabilité* et de l'*acceptabilité* : chaque étape de l'apprentissage admet des formes linguistiques acceptables par les locuteurs natifs mais plus facile à apprendre que le système langagier complet (Detey 2010 : 155 ; 163-164). En ce sens, les normes pédagogiques sont nécessairement variables car évolutives, le critère d'*apprenabilité*, prépondérant aux niveaux débutants, cédant progressivement la place au critère d'*acceptabilité*.

3.2.2. De la compétence polylectale

Il arrive parfois, face à des énoncés oraux – extraits de films ou de tout autre support audiovisuel – dans lesquels sont présents des traits variationnels suffisamment marqués pour être notés par les apprenants, que ces derniers dénoncent la distance constatée entre la langue de leurs manuels de référence et la langue parlée observée – distance pouvant être parfois très marquée tant en italien qu'en français. Ce faisant, à travers leurs remarques et objections, ils imposent indirectement à l'enseignant de s'interroger sur la nature de l'objet langue.

En effet, l'enseignant n'est pas nécessairement formé pour illustrer la langue qu'il enseigne selon des points de vue à l'apparence distants et contradictoires. Devrait-il privilégier une vision de type sociolinguistique et variationniste, plus conforme à ce qui est observable dans la réalité, mais avec le risque de provoquer de la confusion chez l'apprenant confronté aux différentes normes d'usage de la langue ? ou au contraire se réfugier à l'intérieur des limites tracées par les manuels de grammaire qui perpétuent une approche prescriptive à la recherche d'une norme unique pour le moins plus facilement assimilable – surtout aux niveaux débutants et intermédiaires ?

Une piste de réflexion a été ouverte par la tradition dialectologique qui, tout en ayant anticipé certains des postulats de la sociolinguistique, contribue à concevoir la variabilité comme sise à l'intérieur du système linguistique même. On a vu qu'au-delà de la dimension spatiale, centrale pour la dialectologie, l'importance des facteurs sociaux dans le changement linguistique est très tôt[113] reconnue et anticipe en quelque sorte la sociolinguistique variationnelle en tournant le regard vers les variabilités diastratiques, diamésiques et diaphasiques (Grassi *et al.* 2003 : 128-129). D'ailleurs, en se basant sur une intuition de Saussure – la langue *est le produit que l'individu enregistre passivement* (1916 : 30) – Encrevé a bien démontré que l'individu, avant même de devenir locuteur, est d'abord un auditeur puisque la langue lui vient bien de la *masse parlante* saussurienne, c'est-à-dire de l'extérieur :

[113] Voir p.16.

> La langue, objet de la linguistique, vient au sujet entendant-et-parlant de l'extérieur : les savoirs linguistiques qu'il met en jeu sont des intériorisations socialement réglées de cette extériorité-langue qui lui vient de la masse parlante.
> […] le sujet rencontre le fait de grammaticalité lors de l'acquisition du langage, c'est-à-dire en recevant la langue d'autrui (parents, pairs ; puis école, médias, etc.). Aussi la grammaticalité est-elle toujours de nature sociale quant à son origine concrète pour un sujet : elle est toujours reçue et acquise assortie de sanctions sociales, dont la nature et l'importance varient avec le marché de la langue en cause — corrections, reprises, réprimandes dans la famille ; rire, moquerie de la part des égaux pour les dialectes dominés ; sanctions du marché scolaire, du marché matrimonial, du marché du travail pour les dialectes dominants.
> En ce sens toute grammaticalité, quel que soit son statut social (sa légitimité) est normativité, norme (Encrevé 1977 : 7-8).

La phase d'acquisition permet ainsi de recevoir *passivement* non seulement la langue mais aussi la capacité à émettre des jugements d'acceptabilité / grammaticalité vis-à-vis des énoncés, avec leur corollaire de sanctions et de récompenses sociales relatives aux usages des différentes variables sur le marché linguistique (Bourdieu 1982 : 38). Par conséquent, la grammaticalité est un concept pluriel dans la mesure où il existe autant de grammaticalités qu'il existe de groupes ou sous-groupes sociaux, lesquels reflètent les hiérarchies et les inégalités existantes.
En ce sens, le locuteur idéal au sens chomskyen du terme, dont le répertoire individuel serait parfaitement homogène, complet, immuable, et dépouillé de toute nature sociale, semblerait *a priori* ne pas exister et ne pas devoir trouver place dans une perspective didactique. Or paradoxalement, non seulement les ouvrages de grammaire maintiennent encore aujourd'hui une approche prescriptive même quand ils affichent la volonté de décrire les usages réels, mais les manuels de FLE, pourtant conquis par les méthodes communicatives, persistent à proposer un modèle prototypique de locuteur aux pratiques langagières aseptisées, neutralisant toute origine sociale et/ou géographique et évacuant la majeure partie des modulations diaphasiques.[114] Un constat similaire est fait par Matthey & Moore (*op. cit.* p.80) quand elles observent qu'une représentation

[114] Cela est particulièrement vrai en FLE pour les manifestations de la diatopie – qui nous intéresse davantage ici – et de la diastratie, totalement absentes des manuels et des ressources didactiques à disposition des enseignants : à titre d'exemple, Vicari & Lupi (2011) ont décortiqué 50 ressources en ligne élaborées par 9 universités et institutions – dont rfi – pour ne trouver que trois documents où est présente la diatopie et deux autres documents évoquant de l'extérieur la diastratie – c'est-à-dire par le biais d'un « spécialiste » interrogé sur le langage des jeunes. Et les auteurs de constater la richesse des sujets abordés et la pauvreté des genres de discours oraux. Signalons cependant quelques rares initiatives récentes comme les pré-ressources pour l'enseignant sur les variétés du français dans l'espace francophone publiées par Detey *et al.* (2010), les matériels audiovisuels pédagogiques mis en ligne par la Tokyo University of Foreign Studies (Detey *et al.* 2011 : 450) ou encore en Italie le récent manuel lexical de FLE de Gaugey & Shereen (2015).

monolingue des locuteurs continue de prévaloir chez les enseignants quand bien même la construction du répertoire individuel est plus complexe.

Dans une perspective didactique, on constate qu'aborder la variabilité de la langue au moyen d'une approche strictement grammaticale pose en fait problème. Les compétences passives sont toujours plus étendues que les compétences actives et elles recouvrent un répertoire bien plus vaste : en tant qu'auditeurs, nous sommes en mesure de comprendre bien plus de variétés que nous sommes capables d'en utiliser comme locuteurs actifs. En d'autres termes, le répertoire passif d'un individu est toujours plus étendu que son répertoire actif (Gagné 1984 : 463), comme si cette caractéristique constituait une sorte de prédisposition à l'intercompréhension. Or, exploiter l'amplitude du répertoire passif de l'apprenant – répertoire tant réceptif qu'interprétatif – pour élaborer une grammaire qui reflète cette prédisposition naturelle à comprendre plusieurs variétés, c'est-à-dire une grammaire polylectale (Berrendonner *et al.* 1983 ; Chambers & Trudgill 1995 : 77-79) ou pandialectale (Encrevé 1977 : 9) qui tienne compte de la diversité des choix entre les réalisations possibles offertes par la langue et attestées dans les usages, reste problématique, ne serait-ce que pour décider du statut à attribuer aux formes adjacentes à la forme privilégiée par l'institution scolaire, largement basée sur la supériorité de l'écrit en termes de prestige.

3.3. Le difficile mariage entre pluralité sociolinguistique et unicité grammaticale

3.3.1. FLE et ILS face à la variation

Les descriptions de la langue orale qui existent désormais depuis plus de trente ans aussi bien en français qu'en italien permettent – ou auraient dû permettre – de dépasser une simple vision prescriptive de la grammaire dans le processus didactique. Un bon exemple nous est fourni par la présence / absence de la particule négative « ne » que l'on a déjà évoquée.[115] On sait en effet qu'en français, la langue orale présente de nombreuses caractéristiques dont la fréquence est directement liée au diaphasique (Blanche-Benveniste 2005 : 47). Or, cette importance de la diaphasie est bien illustrée par la disparition du « ne » de négation (Blanche-Benveniste 1990 : 189-190) et qui est attestée avec une fréquence moindre dans la langue formelle (Berit Hansen & Malderez 2004),[116] tandis que son usage est systématiquement prescrit dans les grammaires et les manuels de référence. D'ailleurs, le Bon Usage lui-même semble attribuer – de façon réductive nous semble-t-il – l'omission du « ne » à un certain type d'oral :

> dans la langue parlée, surtout familière, le 'ne' disparaît avec des fréquences variables […] ce phénomène ne se manifeste dans l'écrit que pour rendre l'oral (Grévisse, 2004: 1462).

Regan (1996 : 179-182) a relevé combien ce « ne », bien que largement absent dans les réalisations des locuteurs natifs, est en revanche pratiquement toujours présent dans les énoncés formulés par des apprenants FLE en classe, et quel que soit leur niveau. Or, les réalisations du « ne » observées dans les énoncés des apprenants restent toujours beaucoup plus nombreuses que celles produites par les locuteurs natifs francophones, même dans une situation formelle comme peut l'être *a fortiori* une situation de classe. Ainsi pourrait-on préconiser, à l'instar de Regan (op. cit. : 188-189), de procéder à

[115] Voir p.89.

[116] Il existe de nombreuses régularités grammaticales propres de la seule langue orale et dont la disparition du « ne » de négation à l'oral constitue probablement l'un des aspects les plus visibles, y compris par sa fréquence élevée unanimement reconnue, même si dans des proportions et selon des conditions variables selon les auteurs comme on le constate à partir des divergences observées dans la littérature : si Blanche-Benvéniste (1997 : 39) considère que 95% des « ne » disparaissent *dans les conversations quels que soient les locuteurs*, d'autres donnent des pourcentages plus contenus pour des populations davantage définies, comme Ashby (1976 cité dans Regan 1996 : 180) évoquant 44% de disparition dans la conversation en *Parisian upper middle-class French*. Au-delà de ces querelles de chiffres, on pourrait cependant considérer que la présence du « ne » à l'oral est finalement davantage liée à un rapprochement des discours du modèle de l'écrit – le monologue en discours formel en constituant en quelque sorte l'archétype. Au contraire, la négation repose exclusivement sur l'adverbe de négation dans le cas d'une communication dialogale purement orale, sans qu'il n'y ait nécessairement de lien avec le degré de formalité.

l'observation et à l'analyse de la langue parlée non seulement des points de vue lexical et phonologique, mais aussi morphosyntaxique – approche statistique – en proposant à l'apprenant différents types de supports audio et vidéos, pour mieux réfléchir ensuite à la valeur des variantes utilisées – ici du « ne » – du point de vue sociolinguistique.

Cette idée de potentialiser le répertoire passif de l'apprenant évoqué dans le paragraphe précédent et dans laquelle s'insère Regan se retrouve, explicitement ou implicitement, chez de nombreux auteurs (Cuq 1996 : 64 ; Chiss 2011 : 14-15 ; Fox 2002 : 213-214 ; Marquillò Larruy 2003 : 31-32 ; Molinari 2011 : 314 ; Valdman 2002 : 656) qui, que ce soit dans le but de développer les compétences de compréhension,[117] de promouvoir la conscience linguistique ou communicative ou encore de travailler sur les représentations des apprenants, suggèrent tous l'exposition à des faits langagiers suffisamment représentatifs diatopiquement et diastratiquement des principales variétés du français.[118]

Notons qu'il ne semble pas y avoir de différences entre le FLE et l'ILS, et les quelques divergences – minimes – que l'on constate émergent quand il s'agit d'envisager le moment le plus approprié de l'apprentissage pour introduire à la variation : Pizzolo Torquato (2011 : 159) signale l'impossibilité de procéder aux niveaux débutants (A1 et A2) à l'observation des phénomènes variationnels, ce que personne ne semble remettre en cause, et la majorité des auteurs conseillent de procéder qui à partir des niveaux B2 intermédiaire avancé (*ibid.* ; Condei 2011 : 35 ; Vicari 2011 : 451-452), qui aux C1/C2 avancés (Tronconi 2001 : 122-123). Seul Detey *et al.* (2011 : 447) évoquent la possibilité d'introduire certains éléments lexicaux et phonologiques dès le B1 dans le cadre de la mobilité étudiante, pour des apprenants destinés à entrer en contact avec des locuteurs du français non hexagonal.[119]

L'adoption d'une certaine sensibilité de type sociolinguistique n'est cependant pas nouvelle puisqu'elle est préconisée depuis longtemps déjà en FLE : Valdman (1982 : 218-219) évoquait déjà il y a près de quarante ans la progressive transformation de la

---

[117] Dans tous les cas, il s'agit bien de développer la compréhension, c'est-à-dire une compétence active, car comme le rappelle Chiss (2011 : 15), il n'est guère envisageable de promouvoir une maitrise active de différentes variétés de langue où la multiplicité des modèles constituerait un obstacle pour les apprenants. D'autant qu'à *la difficulté à gérer en classe un trop plein de diversité* s'ajoutent les impératifs de cohérence et de stabilité des situations pédagogiques qui imposent des limites au traitement de la variation.

[118] Toute la difficulté pour les concepteurs de manuels et les enseignants réside bien dans cette sélection de faits langagiers en nombre limité mais suffisamment représentatifs – il n'est pas concevable de prétendre une connaissance exhaustive même passive de telle ou telle variété – puisque le temps à disposition pour l'apprentissage est toujours limité, ce qui renvoie au concept de coût de la formation tel que défini par Galisson et Coste (1976 : 59).

[119] Notons que les matériels audiovisuels pédagogiques de la Tokyo University of Foreign Studies évoqués précédemment (cf. note 95) sont précisément conçus pour des apprenants de niveau B1, ce choix pédagogique étant justifié par les concepteurs de la plateforme en ligne pour répondre à la nécessité de favoriser un contact privilégié avec la langue parlée pour compenser l'influence négative que pourrait exercer l'éloignement des apprenants de tous les principales aires francophones (Detey *et al.* 2011 : 446-447).

recherche en didactique de la langue étrangère suite à la naissance et au développement de ce nouveau champ d'études. Il semble toutefois que cette réflexion théorique n'ait pas encore débouché sur un changement radical dans les habitudes pédagogiques. D'un côté, Blanchet (1998 : 131-132) appelle de ses vœux une étude ouverte du système et de la variation au moyen d'une didactique plurinormaliste[120] afin de passer d'une gestion non consciente des variations à une maitrise raisonnée des règles à la base de leur utilisation. De l'autre, Cuq (1996 : 65-66) prend ses distances d'une méthode plurinormaliste qu'il juge peu adaptée pour entreprendre en classe un travail métalinguistique de déduction par dégagement d'éléments communs, dans la mesure où les apprenants non avancés n'ont pas à disposition des connaissances linguistiques ni surtout un lexique suffisamment ample.

Ainsi constate-t-on que si la pluralité de la langue est acceptée dans une perspective sociolinguistique, du moins dans une perspective pédagogique, au contraire la variabilité du point de vue linguistique ne semble pas avoir nourri une abondante réflexion du côté des spécialistes de la didactique de la langue étrangère. Bien que les méthodes communicatives et actionnelles se soient généralisées au cours des quatre dernières décennies, les manuels de grammaire restent réticents face au discours variationniste ; cela est d'autant plus frappant que les ouvrages grammaticaux italiens, dans la même période, se sont ouverts à la variation,[121] et que les deux volumes de l'*Introduzione all'italiano contemporaneo* de Sobrero (2008) publiés pour la première fois en 1993 représentent une tentative de concilier étude du système linguistique et variabilité des usages.

On peut cependant regretter là encore que si les grammairiens italiens ont démontré une certaine ouverture à la variabilité des usages et de la langue en général, la réflexion en ILS ne s'est que peu penchée sur l'introduction et l'exploitation de la variation, surtout du point de vue diatopique. Dans la perspective d'un enseignement de l'italien aux migrants nouvellement arrivés dans la Péninsule – qui constitue l'un des axes fondamentaux dans la naissance et le développement de la recherche en didactique de l'ILS – Vedovelli (1990 : 149-150 ; 154) avait déjà souligné l'importance d'une prise en compte de la complexité du cadre linguistique italien dans l'apprentissage : si les apprenants doivent clairement être orientés vers l'italianisation, il s'avère cependant indispensable de les rendre conscients des usages langagiers dans leur contexte social afin de ne pas les handicaper ni les limiter dans leurs futurs mouvements – linguistiques et spatiaux – au sein de la société italienne. Plus récemment, et sans nécessairement

[120] Il s'agit pour lui de passer de l'épilinguistique, qu'il entend comme le maniement inconscient des règles, ici variationnistes, au métalinguistique, c'est-à-dire à maitrise raisonnée de ces règles.

[121] Lo Duca (2004 : 139-169) invite cependant à relativiser ce tableau optimiste : selon lui en effet, les grammaires les plus récentes accordent effectivement une certaine place à la variabilité en diachronie, et du double point de vue diatopique et diaphasique ; par contre, la diastratie et la diamésie sont moins considérées. En outre, les parties dédiées à la variabilité s'ajoutent au noyau central de la grammaire sans pour autant y être parfaitement reliées, comme si les phénomènes sociolinguistiques étaient traités comme des aspects périphériques par rapport au noyau central de la grammaire.

vouloir conscientiser les apprenants à cette variabilité géographique, Sotiri & Gheghin (2008 : 108-110) ont dirigé une expérience dans une école de Padoue avec des apprenants migrants nouvellement arrivés. A l'issue de celle-ci, les auteurs ont posé la nécessité de distinguer deux « italiens » à enseigner en fonction des objectifs d'apprentissage : l'italien utile pour les besoins communicatifs quotidiens et l'italien nécessaire pour apprendre / étudier les autres disciplines. Concrètement, cela revient à considérer d'un côté les normes de la langue de communication orale partagées par l'ensemble des membres de la communauté sociale et de l'autre la norme de l'institution scolaire, tout en prenant soin de ne pas surcharger l'apprenant au niveau conscient et risquer de la sorte de créer une insécurité linguistique en insistant trop sur la variabilité du point de vue diatopique.

Par la suite, Tronconi (2001 : 122-123) a conseillé de se référer constamment au neo-standard[122] et de viser, aux niveaux avancés, la capacité à identifier les interlocuteurs natifs en fonction des principales aires dialectales de provenance. Il s'agit d'établir un équilibre, du point de vue méthodologique, entre une certaine tolérance vis-à-vis de la norme et le refus d'énoncés susceptibles de nuire à l'efficacité de la communication, même si toute la question du choix des traits variationnels à présenter aux différents stades de l'apprentissage reste posée (Benucci 2001 : 111 ; 119). Plus récemment et à partir de constats identiques, Pizzolo Torquato (2011 : 159-160) témoigne des mêmes difficultés à envisager concrètement des parcours pédagogiques concrets : elle rallie le CECR (2001 : 94) quand celui-ci évoque notamment la capacité à reconnaitre l'origine sociale et géographique de l'interlocuteur à partir du niveau B2,[123] mais ne semble concevoir la variation sur le plan didactique que dans une optique strictement sociolinguistique – y compris en diachronie – et sans envisager d'exploiter la variabilité du système linguistique lui-même.

3.3.2. Variation et grammaticalité

Or, comme l'a écrit Hymes (1991 : 130) :

[122] Prenant acte de la pluralité imposée par l'omniprésence de la diatopie, Benucci (2001 : 118) évoque *les grammaires* de l'italien.

[123] Dans son chapitre 5 consacré aux compétences de l'utilisateur/apprenant, le CECR distingue à côté des compétences linguistique et pragmatique, une compétence sociolinguistique définie de façon générique comme portant *sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale* (CECR, 2001 : 93) et dont les descripteurs restent plutôt approximatifs – comme tout ce qui touche à l'oralité et à la variation d'ailleurs (Weber 2010 : 169). Notons également que cette compétence sociolinguistique prend en compte en particulier les marqueurs des relations sociales, les règles de politesse, les registres, mais aussi les différences de dialectes ou les accents (CECR, 2001 : 93-96). Sur ce dernier point il est spécifié que *la compétence sociolinguistique recouvre également la capacité de reconnaître les marques linguistiques de, par exemple : la classe sociale, l'origine régionale, l'origine nationale, le groupe professionnel*.

> L'introduction de la notion de communication dans les modèles de grammaire […] assure à la grammaire une portée suffisante pour couvrir la gamme complète de dispositifs et de relations que les gens utilisent dans tout ce qu'ils font avec le langage.

Comme on l'a dit à de nombreuses reprises dans les pages qui précèdent, l'enseignant est davantage porté à concevoir l'objet-langue du point de vue du système linguistique perçu comme un code rigide et à travers le prisme des prescriptions normatives.[124] Cela pourrait porter à concevoir, à tort, une dichotomie opposant sociolinguistique (pluralité de normes, variabilité) *vs* linguistique (prescriptivisme, unicité), alors que cette opposition est plus apparente que réelle et correspond davantage à deux différents angles d'approches à la langue et à la normativité, c'est-à-dire à deux façons d'envisager l'objet-langue.[125]

En ce sens, les prescriptions grammaticales diffuses dans les manuels qui ont élu une norme unique à modèle socialement reconnu résultent bien d'un choix – notamment socioculturel et historique. Et il n'est de norme qu'à partir du moment où il y a choix : la normativité est nécessairement le fruit d'une hiérarchisation des valeurs (Siouffi 2010 : 47). Cela revient à considérer que la langue légitime n'est pas la langue définie par le standard de la norme grammaticale mais plutôt celle qui est socialement pertinente dans un contexte d'utilisation donné, et qui n'est jamais dépourvue de grammaticalité.

---

[124] On peut légitimement se demander quel est le degré de sensibilisation aux concepts théoriques de la sociolinguistique chez les enseignants et par conséquent quelle est leur vision globale de la diversité des usages, sachant que de manière générale les mécanismes concourant à définir la compétence communicative dans son ensemble ne sont que rarement abordés de manière explicite au niveau de la didactique de l'enseignement / apprentissage de la langue étrangère, et sont bien souvent considérés comme sous-entendus et laissés à un processus d'acquisition inconscient (Balboni, 2008 : 53).

Cela est d'autant plus dommageable que les apprenants tendent naturellement à reproduire dans la L2 cible leurs propres usages de la L1, le risque étant qu'une compréhension incomplète du système de la langue étrangère ne génère des confusions entre les différents usages langagiers, en portant en particulier à commettre des auto-identifications sociales erronées – ces erreurs résultant bien d'un transfert au niveau sociolinguistique de la L1 vers la langue cible (Leather et James, 1996 : 271-272).

[125] D'ailleurs, d'un point de vue strictement linguistique, la langue n'est pas composée d'un système rigide ne prévoyant qu'un nombre restreint de réalisations, il existe plusieurs niveaux de descriptions avec des normes et des règles propres qui évoluent dans le temps et selon des paramètres internes et externes. Comme le rappelle Rastier (2007 : 8) :

> « Entre l'espace normatif des règles et le désordre apparent des usages, entre l'universel de la langue et la singularité des emplois, l'espace des normes s'étend de la généralité de la doxa jusqu'à la particularité du paradoxe. La dualité langue / parole n'est évidemment pas une contradiction : alors que les règles de la langue sont sans doute des normes endurcies, les performances de la parole ne restent évidemment pas exemptes de normativité, puisqu'elles instancient et manifestent les règles de la langue et diverses normes sociolectales ».

A l'opposé de l'approche plurinormaliste de Blanchet (1998 : 131-132), Preston (1996 : 236) semble considérer que la complexité inhérente à la variabilité des pratiques langagières en fonction de la diversité des situations ne peut être traitée dans le cadre d'un apprentissage conscient. Le positionnement correct du locuteur-apprenant à l'intérieur du *continuum* stylistique résulte d'une activité inconsciente que l'on ne constate qu'aux stades avancés de l'acquisition de la langue. Aussi l'observation et la compréhension des règles de la variabilité, trop complexes, ne sauraient-elles constituer un véritable objectif pour l'acquisition de la LE (*ibid*. 257).

Si ce positionnement peut sembler excessivement catégorique, il permet cependant de poser la question du choix des contenus de l'enseignement, y compris du point de vue normatif. Car de manière générale, force est de constater que la variabilité du point de vue linguistique ne semble pas avoir nourri une véritable réflexion quant à son utilisation dans la pratique de classe, même si les grammaires d'ILS font montre de davantage d'innovation et d'ouverture au discours variationniste qu'en FLE. Le témoignage de Gadet (2007b) sur les difficultés du sociolinguiste se retrouvant à collaborer à l'élaboration d'une grammaire illustre bien toute la difficulté à traduire les travaux de Berrendonner *et al.* (1983) sur la *Grammaire polylectale* en propositions didactiques concrètes. Du choix des corpus à celui des occurrences à sélectionner pour illustrer les mécanismes linguistiques davantage ouverts à la variation, c'est bien la question du choix des traits linguistiques à prendre en considération pour illustrer la langue orale qui est posée.

En partant justement des propositions de la *Grammaire polylectale*, Combettes (2010 : 21) suggère d'ouvrir l'observation grammaticale en partant d'énoncés ou de réalisations attestés, pour ensuite décrire les faits possibles et considérer la variation comme inhérente au domaine observable : la variation devient ainsi une caractéristique essentielle du système et les variantes sont ordonnées dans un *continuum* construit en fonction de certaines propriétés linguistiques.

En définitive, il ne s'agit pas de réfuter l'approche communicationnelle pour mettre en place un dispositif didactique où toute observation aboutirait à considérer les faits de langue du seul point de vue grammatical, notamment pour les effets cognitivement inhibants que cela induirait chez l'apprenant (Siouffi 2010 : 47). On envisage au contraire à l'instar de Combettes (2010 : 27-28) de mettre l'accent, aussi bien dans les parcours didactiques que dans la formation des enseignants, sur l'acquisition de méthodes d'observation et de types de raisonnement où les règles et les définitions ne seraient plus que le résultat, et non l'origine, de la démarche de découverte de la langue étrangère. Seulement de cette manière la grammaire cessera d'être associée de manière trop exclusive à la langue écrite et l'oral ne sera plus seulement perçu comme le lieu d'élection d'une variabilité synonyme d'éloignement par rapport à une norme idéale de la langue.

SECONDE PARTIE
PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE

CHAPITRE 4
Théorie, questionnements, méthode

4.1. Mise en contexte

Comme les pages dédiées à des considérations d'ordre didactiques en fin de première partie en témoignent, l'ensemble de ce travail s'insère dans une perspective d'enseignement des langues étrangères ; à ce stade, une brève évocation de l'apprenant s'avère donc nécessaire, apprenant qui est le destinataire final de l'enseignement de la LE et que l'on retrouve au centre de tout processus pédagogique. En effet, les échanges constants entretenus avec nos étudiants universitaires pendant près de quinze ans d'enseignement du FLE en contexte italophone et les observations empiriques que l'on a pu en tirer ont largement contribué à faire émerger la problématique de recherche. Et l'utilisation en classe de variantes géographiques de la langue, qui se révèle souvent problématique, ne manque pas en définitive d'interroger la perception que l'enseignant-locuteur lui-même nourrit à l'égard de la diatopie.

4.1.1. Au commencement : l'apprenant et la diatopie

Tout apprenant qui démarre dans l'apprentissage d'une langue étrangère quelle qu'elle soit est capable d'admettre sur la base de son propre vécu langagier que la langue est « changeante », c'est-à-dire variable. C'est toutefois précisément ce que recouvre ce concept de variabilité dans le sens commun qui pose problème. En observant les énoncés et les discours d'étudiants italiens de FLE au terme d'un séjour Erasmus en France, Favart (2010 : 185-188) a observé que si ceux-ci établissent une claire distinction entre les formes de l'oral et de l'écrit, ils se révèlent en revanche peu capables d'adapter leur style au contexte communicationnel, confondant par exemple les usages respectifs de « ouais » et « oui », le premier étant pour eux caractéristique de la langue parlée quel que soit le registre adopté.[126] De fait, les jugements prescriptifs de ces mêmes apprenants tendent souvent à ne pas clairement établir de discrimination entre système et usage(s), ou entre écrit et oral, alors que la norme de l'écrit se voit érigée en garante unique du modèle de langue correcte : c'est la *sur-légitimation* de l'écrit (*ibid.* : 189) qui s'accompagne souvent d'un refus d'accorder une normativité à la

[126] Notre expérience au cours des ans avec les nombreux étudiants universitaires de retour d'un séjour Erasmus dans une université francophone corrobore pleinement ces observations.

langue parlée. Ainsi, il semble que cette dichotomie écrit *vs* oral, qui fait par exemple du français parlé un lieu de fautes allant contre les « normes » de la langue (Blanche Benveniste 2005 : 45-46), représente d'une certaine manière la première « variabilité » perçue par les locuteurs, alors même que la variation sociolinguistique en tant que telle n'est conçue ou évoquée que successivement, voire n'est parfois tout simplement pas perçue.

Pourtant, comme on l'a évoqué dans la dernière partie du chapitre précédent, cette variabilité de type sociolinguistique qui constitue l'une des assises théoriques des méthodes communicatives et actionnelles aurait dû contribuer à une certaine « réhabilitation » de l'oralité ; or, celle-ci est encore souvent envisagée de façon confuse. Le CECR lui-même dans sa version française n'est pas exempt d'approximations sur le sujet et reste plutôt vague sur des aspects tels que l'oralité et la variation linguistique (Weber 2010 : 169) : dans le chapitre 5.2. traitant des compétences communicatives langagières, on ne trouve pas de distinction ferme entre les concepts de variation, de norme et de registre ; par ailleurs, les références aux différents registres de langue sont à plusieurs reprises confondus avec les principales variations – diaphasiques, diastratiques et diatopiques (Condei 2011 : 34).

On constate cependant que si, du point de vue sociolinguistique, les apprenants intègrent rapidement – quand ils ne l'ont pas déjà acquise – la notion de variabilité sur la base des registres de langue ou encore des classes sociales, la diatopie suscite davantage de réticences. Molinari (2010 : 102-103) a mené une enquête sur des étudiants universitaires italiens en première année : ceux-ci se sont majoritairement révélés incapables d'associer la langue française avec les variétés de français parlées hors de France. De la même manière, il n'est pas rare, selon notre expérience, qu'un étudiant ayant obtenu une bourse pour quelque université belge francophone ou suisse romande soit préoccupé par la qualité du français qu'il rencontrera et par l'influence potentiellement négative qu'un contact prolongé avec la variété en question aura sur ses propres compétences linguistiques.

Un constat similaire pour l'italien est dressé par Pizzolo Torquato (2011 : 150) quand elle observe que les apprenants n'ont initialement pas conscience qu'une variété unique, neutre et panitalienne n'existe simplement pas. Le neo-standard correspond à l'italien régional cultivé, c'est-à-dire qu'il est par définition avant tout conditionné par la diatopie, ce qui a mené Tronconi (2001 : 123) à recommander de sensibiliser les apprenants d'ILS d'abord à cette variabilité spatiale, avant de passer aux autres types de variétés du répertoire italien.

En définitive, ces considérations préliminaires rejoignent d'une certaine façon des observations empiriques accumulées au fil des ans. Les manifestations de la diatopie sont d'excellents catalyseurs de discours puristes en classe : de fait, de toutes les manières d'envisager la variabilité de la langue, la variabilité du point de vue géographique représente l'un des aspects les plus complexes à introduire et surtout à justifier auprès des apprenants, tant du point de vue normatif que de celui du choix

didactique effectué par l'enseignant. Car il n'est pas rare que ces derniers remettent en cause publiquement l'utilisation en classe de variétés géographiques non hexagonales, non seulement en ôtant toute légitimité à ces variétés du point de vue normatif, mais parfois en niant tout simplement qu'il s'agisse de la langue française – puisque l'objectif du cours serait d'apprendre le « vrai » français. Or, cela a de quoi surprendre *a priori* de la part d'apprenants italophones ayant grandi et vivant dans un contexte sociolinguistique où la diatopie est omniprésente.
A partir de là, il nous a paru nécessaire de centrer notre attention sur la figure de l'enseignant de langue étrangère, et de nous interroger en amont sur la perception du didacticien vis-à-vis de la variation géographique de la langue, d'autant que l'enseignant est peu outillé tant par sa formation que par les matériels pédagogiques à sa disposition pour affronter les discours d'élèves niant toute légitimité normative aux variantes diatopiques observées – et par là même aux choix didactiques opérés – et de manière générale contestant la légitimité normative de toute variante sociolinguistique, voire de toute manifestation de l'oralité.

4.1.2. Le double assujettissement du l'auditeur-locuteur enseignant

Comme on l'a rappelé à plusieurs reprises, l'enseignant est avant tout un auditeur-locuteur, membre en tant que tel d'une communauté à la fois sociale et linguistique ; il est doté d'un propre vécu langagier qui contribue sans cesse à la (ré)élaboration quotidienne de son répertoire langagier. Dans le cas présent, ce répertoire est soumis à deux facteurs en particulier influençant constamment et de manière déterminante l'enseignant : en premier lieu la (ou les) langue(s) de la prime enfance et en second lieu la (ou les) langue(s) du contexte environnant dans lequel il vit et exerce sa profession. Or de manière générale, en tant que membre d'une communauté – communauté langagière mais aussi communauté professionnelle – l'enseignant est comme tout individu un acteur social, soumis aux représentations linguistiques diffuses au sein du corps social, avec lequel il partage un imaginaire collectif commun notamment vis-à-vis de l'objet-langue.
En ce sens, les enseignants auxquels on s'est adressé sont confrontés à deux langues – la langue de leur environnement professionnel et la langue étrangère enseignée – qui divergent et se ressemblent à la fois. En effet, si d'un côté le français et l'italien diffèrent l'un de l'autre par le rapport particulier qu'ils entretiennent avec la diatopie, d'un autre côté en revanche, ces deux langues s'inscrivent dans une tradition prescriptive analogue qui s'appuie notamment sur la transmission de la norme standard de l'écrit, largement construite dans les deux cas en exploitant l'apport de la langue littéraire.
Ce dernier point conduit à rappeler combien l'enseignant de langue comme un auditeur-locuteur particulier. Car celui-ci est non seulement doté d'une sensibilité particulière par rapport à l'objet de son enseignement, mais il est surtout, de par son appartenance à

l'institution scolaire, le premier représentant de l'idéologie linguistique dominante. Or l'école exerce une mainmise sur la langue à travers son action normalisatrice, nécessairement prescriptive, qui représente la garantie de sa survie en tant qu'institution même ; et qui par voie de conséquence assure le maintien du statut social privilégié dont jouit justement l'enseignant.

Ce double assujettissement d'un côté à l'imaginaire collectif de la communauté sociolinguistique d'appartenance et de l'autre à l'idéologie monolingue dont l'institution scolaire se fait la principale promotrice ne peut qu'interroger sur le rapport qu'entretiennent les enseignants vis-à-vis de la langue en général – langue de la prime enfance et/ou langue de travail mais aussi langue étrangère enseignée – et sur les manifestations de la variabilité du point de vue diatopique en particulier.

4.2. Questionnements et choix méthodologiques

On suit Singy (1996 : 260) lorsqu'il déclare que *toutes les recherches confirment l'incidence des structures sociales sur les pratiques linguistiques et les représentations de ces pratiques* ; à l'inverse, il est légitime de se demander si le vécu langagier des locuteurs enseignants influence leur perception de l'objet-langue qu'ils enseignent, au-delà de leurs parcours formatifs et professionnels.

Partant de ce questionnement initial, rappelons synthétiquement que, selon notre cadre théorique, les enseignants :

- sont eux-mêmes à la fois locuteurs et acteurs sociaux, et qu'en tant que tels ils sont porteurs à l'égard de la langue de représentations sociales empruntées à l'imaginaire collectif partagé par l'ensemble de la communauté d'origine et/ou d'appartenance aujourd'hui, c'est-à-dire dans laquelle ils vivent ;
- sont prédisposés, de par leur formation et leur appartenance à l'institution scolaire, à être plus ou moins consciemment les représentants de l'idéologie dominante vis-à-vis de la (des) langue(s) spécifique(s) à leur contexte socioculturel et sociolinguistique d'appartenance ;
- sont peu outillés pour affronter en classe les aspects liés à la diatopie et de manière générale pour acquérir une vision d'ensemble et par conséquent pour décrire les phénomènes liés à la variabilité de la langue en particulier du point de vue sociolinguistique ;
- sont enfin confrontés à au moins[127] deux langues – leur L1 et la LE qu'ils enseignent – qui, au-delà de l'hétérogénéité des contextes sociolinguistiques respectifs, possèdent chacune une forte tradition prescriptive quant à la transmission de leurs normes standards de l'écrit respectives, largement construites en exploitant l'apport de la langue littéraire.

Ces observations et constats multiples génèrent différentes interrogations quant au rôle et à l'influence que les contextes sociolinguistiques d'origine ou d'appartenance peuvent exercer, en regard de la *forma mentis* que les locuteurs enseignants héritent à la fois de par leur formation, de par leur adhésion aux représentations sur la langue répandues au sein du corps professoral et de par leur *status* de gardien de la langue.

Ainsi, l'ensemble de nos questionnements pourrait être synthétiquement formulé de la manière suivante :

étant donné que le cadre général exposé dans la première partie suggère fortement que l'enseignant de LE est porté à se conformer à une vision monovariétale privilégiant l'unicité de la langue, on a voulu se demander si le vécu langagier de ce même enseignant possède ou non la capacité d'interroger son adhésion à l'idéologie linguistique dominante, en contrôlant notamment l'influence que pourrait avoir la

[127] « Au moins », car comme on le verra lors de l'analyse des données, nombre de répondants ont un vécu langagier plurilingue.

complexité croissante de ce vécu langagier sur la perception de la variabilité linguistique, notamment spatiale.

4.2.1. Questionnements

En amont de cette interrogation initiale se situent diverses questions, toujours d'ordre relativement général, qui ont servi de lignes directrices pour la réalisation de cette enquête :

- tout d'abord, l'enseignant italien de FLE, immergé dans une langue où la diatopie est omniprésente, pourrait être prédisposé plus favorablement à l'égard de cette même diatopie en français : est-ce réellement le cas ou bien la sujétion à l'idéologie monolingue le rend-il nécessairement soumis au modèle mononormatif ?
- à l'inverse, l'enseignant français d'ILS, immergé dans une langue où la diatopie est perçue négativement et comme un nivellement vers le bas de la diaphasie, a-t-il une vision plus positive de la diatopie en italien ? Dispose-t-on d'éléments pour comprendre si l'attitude de ses homologues belges et suisses diffère vis-à-vis de la diatopie italienne ?
- par ailleurs, le contexte sociolinguistique de provenance – celui de la petite enfance qui a accompagné l'acquisition de la langue et l'apprentissage de la sociabilité – a-t-il une influence sur la perception de l'objet-langue par le locuteur-enseignant ?
- de la même manière, le contexte sociolinguistique environnant – à la fois lieu de sociabilité et lieu professionnel – exerce-t-il à son tour une influence sur la perception de la langue par ce même locuteur-enseignant ?
- de façon plus générale et en particulier pour les enseignants plurilingues, un vécu langagier pluriel, caractérisé par des expériences prolongées avec des contextes sociolinguistiques variés – trajectoires familiales migrantes ou encore séjours d'études ou professionnels – joue-t-il un rôle dans cette perception de la langue et de la diatopie ?
- ou au contraire, la condition d'enseignant détermine-t-elle, malgré les spécificités dues à l'appartenance et/ou à la fréquentation durant l'enfance de contextes sociolinguistiques différents, une même vision uniformisante de l'objet-langue imputable à la conformation à l'idéologie linguistique de l'institution scolaire ?

4.2.2. Technique(s) d'enquête : entre vérification d'hypothèses et démarche exploratoire

Le titre de cette partie pourrait être reformulé de la sorte : *entre ce que l'on sait, ce que l'on désire voir confirmé, et ce que l'on ne sait pas, ce pour quoi on laisse le dispositif ouvert*.

Plutôt que d'opter clairement pour une méthode de recherche plutôt qu'une autre, et de trancher entre une approche exclusive, exploratoire ou confirmatoire, c'est une utilisation ouverte du questionnaire qui a été décidée. En effet, les questionnements mis

en avant et explicités en 4.2.1. ne sont pas tous de véritables hypothèses en tant que tels, qui nécessiteraient d'être confirmées ou infirmées au moyen d'une enquête de type sondage dans laquelle prévaudraient exclusivement les questions fermées. A l'opposé, on ne se place pas non plus dans l'optique d'une recherche exploratoire ayant l'objectif de faire émerger des hypothèses à partir d'entretiens ouverts ou semi-dirigés. Les seules véritables hypothèses suivies – dans le sens hypothético-déductif du terme – sont celles qui ont dicté le choix d'un certain nombre de variables indépendantes depuis longtemps prises en compte dans les recherches sociolinguistiques et susceptibles de présenter une corrélation avec les variables dépendantes : c'est le cas pour le sexe des répondants, le caractère rural ou urbain des contextes liés à leur vécu langagier ou encore la formation et l'expérience professionnelle accumulées par les enseignants.

Les années précédentes à la mise en place de cette recherche ont été l'occasion de maintes observations en classe où l'on a pu constater la présence récurrente d'un discours confus vis-à-vis de la variation, discours particulièrement rétif aux manifestations de la diatopie y compris dans le cadre des dispositifs didactiques mis en place. Ces observations, étalées dans le temps et recueillies dans la diversité des situations pédagogiques, ont eu une fonction heuristique dans la genèse de notre problématique.

Maintes conversations auprès de nombreux collègues enseignants de diverses catégories – enseignants de français et enseignants de conversation française en service dans les *scuole superiori* italiennes, enseignants de FLE exerçant dans des universités italiennes, enseignants et formateurs d'enseignants d'ILS en Italie et en France – sont venus compléter la phase de pré-enquête. Ces conversations informelles, n'ont fait l'objet d'aucun enregistrement. Initialement ouvertes puis se rapprochant progressivement d'entretiens semi-dirigés, elles sont venues compléter la phase exploratoire proprement dite et ont permis la formulation des questionnements de recherche.

La méthode du questionnaire est davantage adaptée pour relever des cognitions automatiques ou des activités ne requérant pas un degré élevé de conscience de la part des acteurs (Singly 2012 : 17), comme peuvent l'être par exemple les pratiques de classe. En cela, le choix de procéder à la diffusion d'un questionnaire où la majeure partie des questions sont fermées répond à un objectif précis : trouver confirmation d'attitudes tendanciellement négatives à l'égard de la variation en général et de la diatopie en particulier, et mieux comprendre, justement à partir des pratiques pédagogiques déclarées, quel est le profil des enseignants vis-à-vis de la langue – curieux ? innovateur ? conservateur ?

Ainsi le dispositif de recherche mis en place se développe-t-il dans deux directions parallèles mais distinctes. Il s'agit en effet :

- d'une part de vérifier des réponses attendues à des questionnements tenant lieu d'hypothèses, suite à l'expérience accumulée en classe de FLE, à nos entretiens pré-enquête et à la littérature consultée ;

- et d'autre part de maintenir une double dimension descriptive – meilleure caractérisation du jeu d'influences complémentaires ou contradictoires dû au double assujettissement à l'idéologie linguistique de l'institution scolaire et à l'imaginaire linguistique de la (des) communauté(s) linguistique(s) d'appartenance – et exploratoire, grâce à deux questions ouvertes abordant la vision consciente de la langue de la part des enseignants.

En ce sens, notre approche se veut mixte. A la fonction de vérification de plusieurs points précis tels que l'on vient d'évoquer s'ajoutent les fonctions descriptive et heuristique, d'autant que les questionnements posés sous forme d'hypothèses peuvent également être vus comme parties d'un processus exploratoire :

> Toute recherche peut également avoir une fonction exploratoire, c'est-à-dire qu'elle peut faire émerger d'autres hypothèses qu'il faudra vérifier par la suite, ou d'autres questions de recherche auxquelles on pourrait s'intéresser par la suite (De Ketele & Roegiers 2009 : 86).

Le rôle des deux questions ouvertes relatives au rapport à la langue et à la norme qu'entretiennent les enseignants, aussi bien pour la langue privilégiée de leur vécu langagier – langue de la petite enfance ou langue du contexte environnant – que pour la langue cible enseignée, ont ainsi un double rôle. Ces deux questions nous permettent en effet de recenser les représentations récurrentes vis-à-vis de la langue résultant du processus de conscientisation opéré lors de l'élaboration de la réponse – approche exploratoire proprement dite. Elles permettent en outre de mesurer la distance que l'on pense trouver entre ces représentations et les attitudes à l'égard de la langue relevées tant dans les attitudes de classes déclarées que dans les réponses aux questions fermées – approche vérificative.

CHAPITRE 5
Le questionnaire

5.1. La (double) population étudiée

Davantage qu'une population, il convient de parler de populations au pluriel. Pour des motifs que l'on a déjà évoqué (cf. 1.4.), on a délibérément partagé l'ensemble des enseignants de LE en deux populations distinctes : une première population comprend les enseignants italiens ou suisses italophones de FLE et une seconde population est composée d'enseignants français, belges francophones et suisses romands d'ILS.

5.1.1. Enseignants italophones de FLE

Dans le premier cas, on a choisi de s'adresser, sur la base des informations fournies par le Miur[128] italien, à tous les enseignants de FLE exerçant dans les plus de 2300 *scuole superiori* d'enseignement général et technique d'Italie – équivalents au lycée français – qui dispensaient un enseignement de la langue française. Selon les chiffres du Ministère, en décembre 2013, au moment de la diffusion du questionnaire,[129] environ 4364 enseignants exerçaient dans ces *scuole superiori*.[130] A ce nombre il faut ajouter les enseignants de FLE exerçant dans quatre écoles secondaires du canton du Tessin et douze établissements en Vallée d'Aoste.[131] En procédant à une approximation par excès, cette population italophone a donc été évaluée à 4400 enseignants.

---

[128] Grande partie des données chiffrées relatives à l'état de l'enseignement du français dans les *scuole secondarie* en Italie nous ont été fournies par le *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*, notamment par sa *Direzione Generale per gli Studi, le Statistiche e i Sistemi informativi*.

[129] Le questionnaire en ligne a été diffusé de début novembre 2013 à fin février 2014.

[130] Les chiffres qui nous ont été fournis sont lacunaires et les informations utiles que l'on en a tirées sont le résultat de recoupements entre plusieurs données différentes. A la rentrée 2012/13, 2319 *scuole di I e II grado* – équivalents respectivement aux collèges et lycées – proposaient un enseignement du français, et 5016 titulaires de poste et 1218 suppléants y exerçaient. Sachant sur la base de données disponibles relatives à la rentrée 2012/13 que 70% environ des enseignants sont en poste dans les *scuole superiori* – équivalents lycées – on a donc évalué cette population objet de notre enquête à 4364 individus.

[131] La liste d'établissements fournie par le Miur ne comprenait pas les *scuole superiori* des régions autonomes de la Vallée d'Aoste et du Trentin-Süd Tyrol. On a exclu cette dernière région en raison de son contexte sociolinguistique particulier, dû notamment au fait qu'au Süd Tyrol les germanophones sont largement majoritaires. On a par contre comptabilisé les réponses des enquêtés exerçant en Vallée d'Aoste – 10 enseignants soit 1,5% des répondants à la question.

Bien que les courriels envoyés aux *presidi* (dirigeants) des *scuole superiori* aient spécifié que l'enquête s'adressait aux seuls enseignants de *Lingua francese* et non à leurs homologues de *Conversazione in Lingua francese* – dont le principal pré-requis est d'être de langue maternelle et qui assistent l'enseignant titulaire une heure par semaine dans certaines filières – trois répondants ont tenus à s'identifier comme enseignants de *conversazione*.[132] On peut raisonnablement supposer qu'une partie – échappant malheureusement à toute quantification – des 5% de répondants revendiquant une origine belge, française ou helvète, ou des 13% ayant grandi principalement en Belgique, France ou Suisse, soient également susceptibles d'être enseignants de *conversazione*.

L'impossibilité de différencier entre les francophones ayant émigré vers l'Italie et les migrants en aires francophones originaires d'Italie de seconde ou troisième génération ayant opéré un retour vers le pays d'origine, la similitude de ces deux typologies de répondants en termes de complexité d'un vécu langagier additionnant italien et français, ainsi que le nombre relativement faible de questionnaires remplis et exploitables pour la population italophone nous ont convaincu d'inclure les réponses de ces enseignants de conversation dans le traitement des données.

5.1.2. Enseignants francophones d'ILS

L'enseignement de l'ILS en France, Suisse romande et Belgique francophone ne jouit pas d'une diffusion comparable à celle du FLE en Italie. Ce qui explique une certaine disparité d'effectifs entre les deux populations. Pour le Ministère de l'éducation nationale[133] en France, il y avait à la rentrée 2012/2013 environ 2950 lycées et collèges proposant un enseignement d'ILS, souvent en position de LVE2 ou LVE3. En France métropolitaine,[134] à la presque totalité des 1030 enseignants de lycée titulaires d'un poste sur deux voire trois établissements simultanément à la même période,[135] il faut adjoindre environ 7% de suppléants – pourcentage suggéré par le Ministère lui-même. Ces effectifs doivent être revus à la hausse en ajoutant les enseignants actifs dans 11

[132] Toujours selon les données du Miur, environ 460 enseignants de *conversazione* titulaires et non exerçaient dans les *scuole superiori* au 23/12/2013.

[133] La presque totalité des données ministérielles utilisées dans cette partie ont été fournies par la *Direction de l'Evaluation, de la prospective et de la performance, Département de la valorisation et de l'édition*.

[134] Les départements et régions d'outre-mer ont été exclus de notre terrain d'enquête, en amont même de la recherche d'établissements dispensant un enseignement de l'italien, leurs situations sociolinguistiques s'éloignant trop de celles observables dans l'aire francophone européenne.

[135] Parmi les facteurs obligeant à procéder à des approximations, on notera ici la présence d'enseignants ayant signalé en fin de questionnaire qu'ils enseignaient en collège – 14 en tout. Plusieurs responsables de collège ont en outre communiqué par courriel qu'ils n'auraient pas diffusé le questionnaire justement parce que notre démarchage visait explicitement les enseignants de lycée. En fait, il est impossible de connaitre la proportion d'adresses courrielles de collèges présentes pour quelque motif que ce soit dans la liste de diffusion délivrée par le ministère.

athénées de la Communauté francophone de Belgique,[136] et les enseignants des 39 gymnases ou écoles secondaires des 7 cantons francophones monolingues ou bilingues dispensant de cours d'ILS.[137] Compte tenu de l'approximation sise dans le calcul des enseignants français – 1102 enseignants suppléants compris – on a estimé l'effectif total d'enseignants d'ILS à 1200 individus, en considérant que malgré la contigüité de la Suisse avec l'Italie, l'italien n'est jamais contrairement à l'allemand une LE obligatoire pour les élèves francophones, et que par conséquent la situation de son enseignement au sein de la Confédération Helvétique ne saurait être aussi favorable qu'elle ne l'est dans les départements français limitrophes ou proches de la frontière – Alpes-Maritimes, Bouches-du-Rhône, Haute-Savoie, Isère, Rhône, Var.

[136] Dans le cas de la Belgique, seuls les 11 athénées dépendant de la Fédération Wallonie-Bruxelles ont été contactés dans la mesure où il n'était pas possible à distance d'appréhender correctement le type d'enseignement proposé par d'autres structures comme les sections italiennes des écoles européennes de Bruxelles ou comme les établissements sous tutelle du District scolaire de Bruxelles, même si cela a signifié prendre le risque de devoir renoncer à une significativité statistique concernant les répondants belges.

[137] L'enseignement en Suisse étant une prérogative quasi exclusive des cantons, il n'existe à notre connaissance aucune structure fédérale centralisant les informations relatives aux établissements d'enseignement public, aux langues enseignées ou encore au nombre d'enseignants. Nos recherches canton par canton, tantôt grâce à l'aide des services administratifs compétents et tantôt au moyen de recherches individuelles sur la Toile, ont permis d'identifier 39 établissements de secondaire II à l'appellation variant sur base cantonale – gymnases, collèges, écoles de degré diplôme, de commerce ou de maturité, lycées, etc. Par la suite, seul le canton de Vaud a explicitement interdit de procéder à l'enquête sur son territoire afin de ménager ses enseignants aux prises avec une réforme de l'enseignement, ce qui n'a pas empêché de démarcher directement les chefs d'établissements de la même manière que dans les autres cantons. Le haut degré d'approximation dans nos estimations du nombre d'enseignants dépend en grande partie de la fragmentation administrative et de la difficulté à trouver canton par canton des interlocuteurs compétents – et des informations adéquates.

5.2. Le questionnaire : conception et organisation

L'élaboration des questions doit beaucoup aux informations récoltées lors des entretiens informels qui ont directement précédé cette recherche. Avant de procéder à la mise en ligne et à la diffusion du questionnaire définitif, un questionnaire-test a également été diffusé en septembre 2013 auprès d'un échantillon non exhaustif d'enseignants des deux populations. Des questions ouvertes proposées au terme du remplissage permettaient de récolter opinions et suggestions relatives au questionnaire lui-même. Le seul critère de représentativité suivi n'est pas numérique mais spatial, puisque les 125 établissements italiens et les 128 établissements belges, français et helvètes contactés ont été sélectionnés pour représenter l'ensemble des régions concernées. L'analyse des réponses et des commentaires recueillis auprès des sondés de ce questionnaire-test dont le taux de retour a été assez bas – 18% pour les répondants francophones et 17% pour leurs homologues italophones – ont permis de revenir sur le nombre, le choix et la (re)formulation des items.

5.2.1. Une enquête en ligne

Le questionnaire en ligne présente un certain nombre d'avantages qui ont déterminé notre choix pour cette technique de diffusion. Il s'agit en effet d'une situation dite « naturelle » puisque les répondants ne se trouvent pas dans un environnement contraignant et inhabituel lors du remplissage : nos sollicitations arrivent auprès de l'administration de l'établissement qui est censée assurer le relais, et les enseignants ont le choix du lieu et du moment pour répondre.

En outre, la grande diffusion qu'autorise la Toile a permis d'opter pour une enquête de type recensement, d'autant que l'on a pu disposer de listes de diffusion courrielles complètes mises à disposition par les ministères et organismes compétents. Ces facteurs ont permis de toucher idéalement l'ensemble de la population objet de la recherche, ce qui a eu pour conséquence d'éviter toute possibilité d'erreur dans le choix et le calcul d'un échantillonnage. L'enquête de type recensement a également eu l'avantage de permettre d'envisager dès avant la récolte des données une analyse descriptive de celles-ci plutôt qu'une analyse inférentielle : en effet, en s'adressant directement à l'ensemble de la population, on évite non seulement les approximations pouvant dériver de la constitution d'un échantillon représentatif, mais surtout celles liées à la recherche d'inférences au niveau de la population parente des résultats observés.

Enfin, d'un point de vue technique, signalons que le questionnaire a été élaboré et diffuser en exploitant le logiciel d'enquête en ligne *surveymonkey*, qui présente notamment l'avantage de proposer un certain nombre d'outils permettant de procéder à la récolte et à une première analyse descriptive des données reccueillies du point de vue statistique.

5.2.2. Protocole et validation du processus d'enquête

La réalisation de toute recherche doit nécessairement disposer d'un protocole permettant le cas échéant d'en reproduire, dans des conditions similaires, les résultats. Suite à la série d'entretiens informels non enregistré mentionnée ci-dessus, notre protocole s'est déroulé en trois phases principales :

Phase 1 : consultation de la littérature, élaboration et diffusion restreinte via courriel de la version du questionnaire-test en ligne auprès d'un échantillon constitué par tirage aléatoire dans chaque unité territoriale administrative – départements ou provinces ou cantons – tant en aire francophone qu'italophone ;

Phase 2 : mise au point et diffusion du questionnaire définitif – 43 questions fermées et deux ouvertes – via courriel à tout établissement secondaire d'enseignement général ou technique proposant l'enseignement de la LE cible ;

Phase 3 : traitement des données et analyse des discours proposés dans les questions ouvertes.

Le projet tel que conçu initialement prévoyait également, au terme du traitement des données extraites des deux questionnaires, de procéder à la formation de deux forums de discussion conduits de façon similaire à des entretiens semi-dirigés, afin de permettre l'élaboration de discours en interaction pour recueillir des représentations linguistiques. Face à la masse des données récoltées par les deux questionnaires, y compris celles des corpus constitués par les discours fournis en réponse aux questions ouvertes, cette dernière phase a finalement été écartée.

Le questionnaire a fait l'objet d'une double validation afin de s'assurer de la fiabilité du processus de recueil d'informations.

Validation a priori

Le traitement des données issues du questionnaire-test a autorisé un contrôle approfondi à la fois de la validité de contenu – notamment univocité des énoncés et caractérisation de chaque variable – et de la validité de construction du questionnaire lui-même. Les commentaires des répondants ont également contribué à déterminer la validité de communication afin de s'assurer que, lors de la diffusion du questionnaire définitif, tous les enquêtés aient une même compréhension des buts et des items : cet aspect a revêtu à nos yeux une importance particulière puisque la réalisation en deux langues a imposé une réflexion spécifique quant à la traduction de certains termes et à la réelle correspondance des items en italien – langue dans laquelle a d'abord été réalisé le questionnaire – et en français.[138]

Validation a posteriori

[138] Cet aspect est traité de façon spécifique dans la partie 5.3.

Le questionnaire a été diffusé via liste de diffusion auprès de tous les établissements visés à partir de début novembre 2012 et il est resté disponible en ligne pendant une durée de quatre mois tout en faisant l'objet de deux relances début décembre et fin janvier 2013. Une première analyse superficielle des données ainsi recueillies a mis en évidence un certain nombre de points saillants dont il a fallu tenir compte.

Tout d'abord, nous avons obtenu pour les enseignants d'ILS côté francophone 504 questionnaires, soit un taux de retour de 42%, dont 315 questionnaires intégralement exploitables – représentant 26% de répondants par rapport à une population totale d'environ 1200 individus. Côté italophone, 665 questionnaires nous sont revenus, soit un taux de retour de 15%, pour 464 questionnaires intégralement remplis – représentant 11% de répondants par rapport à une population totale de 4400 individus.

Si les données recueillies ont permis d'atteindre le seuil de représentativité minimale – normalement situé à 10-15% pour une population non captive (Gannassali 2009 : 44) – pour une enquête de type recensement comme la nôtre, on ne peut que constater l'énorme différence entre les proportions de francophones et d'italophones ayant participé. Cette différence de représentativité ne peut pas être ignorée dans nos analyses. De fait, nombre d'établissements italiens n'ont tout simplement pas relayé l'information auprès de leurs enseignants, pour des motifs qui n'ont pu être éclaircis. Il est aussi permis de s'interroger sur le potentiel manque de familiarité de la part des enseignants italiens, en moyenne plus âgés, avec l'outil informatique et la technique du questionnaire en ligne.[139] L'influence de l'âge est d'autant plus plausible si l'on considère qu'environ une trentaine de questionnaires « italiens » avaient été imprimés – parfois sur initiative de l'administration scolaire elle-même – et remplis manuellement avant de nous être retournés scannés par courriel voire par poste pour quelques-uns d'entre eux. L'impression sur papier ne permettant pas aux répondants de visualiser les menus déroulants – notamment ceux interrogeant l'origine ou le lieu de résidence et de travail – ce sont autant de questionnaires qui ont été écartés car non exploitables.

Ensuite, bien que fortement réduit dans sa version définitive, le questionnaire est resté trop long, déterminant un taux d'achèvement légèrement inférieur à la moyenne pour une enquête en ligne,[140] de 62% pour les francophones et 69% pour les italophones. En effet, outre une formulation parfois excessivement complexe pour certains items, la différence entre le temps de remplissage indiqué et le temps réellement employé – l'un des enquêté s'étant plaint d'avoir passé quarante minutes pour répondre au lieu du quart d'heure annoncé – a certainement joué négativement en terme de motivation au fur et à mesure de la passation.

[139] On sait que si environ 25% des répondants francophones ont plus de 20 ans d'expérience professionnelle, cette proportion s'élève à près de 72% des répondants sur l'ensemble de la population italophone, ce qui contraint à considérer une différence d'âge sensible entre les deux groupes d'enquêtés.

[140] Le taux d'achèvement moyen pour une enquête en ligne est de 75-80% (Ganassali 2009 : 45).

Par contre, la convergence des réponses dans les deux versions française et italienne, aussi bien ouvertes que fermées, indique une réelle *transférabilité transculturelle* (De Ketele & Roegiers 2009 : 181) : à procédure égale – mêmes conditions de passation du questionnaire, même type de sollicitations, mêmes items – on assiste à des résultats tout à fait comparables chez deux populations similaires par profession mais bien différentes puisque vivant dans des pays et des contextes sociolinguistiques différents.

5.2.3. Le profil des enquêtés

Au vu de nos hypothèses et des facteurs explicatifs bien connus en sociolinguistique, le choix des variables indépendantes s'est porté sur :

Le sexe des répondants (Q1)

Il s'agit d'une variable indépendante dont la prise en compte est justifiée dès les premières recherches en sociolinguistique. Labov (1972 : 243) avait observé une plus forte adhésion des femmes aux formes légitimes de la langue par rapport aux hommes, ce que des recherches ultérieures menées dans des contextes très divers ont toujours confirmé.[141] Que cette plus grande correction linguistique soit ou non directement reliée au désir d'ascension sociale (Labov 1998 : 34), Trudgill (1998 : 56) y voit avant tout une réponse à une attente sociale :[142]

> Toute société, c'est évident, met en œuvre des normes sociales établissant un comportement correct et souhaitable. Qui plus est, dans nos sociétés occidentales, on attend fortement des femmes qu'elles se conforment de façon plus stricte à ces normes sociales que les hommes. On attend des femmes qu'elles se comportent mieux à tous les niveaux, y compris linguistique bien sûr ; d'autre part, les hommes, quant à eux, sortent parfois grandis d'avoir brisé certaines de ces normes sociales, bien qu'il s'agisse souvent de prestige latent.

Plus récemment Armstrong *et al*. (2001 : 55) ont cependant invité à reconsidérer ce déterminisme : si les hommes sont effectivement davantage susceptibles d'utiliser des variantes non standard, les femmes montrent en revanche une utilisation plus fréquente des variantes novatrices – indices de changement linguistique en cours – ce qui conduit à relativiser l'utilisation *a priori* plus fréquente qu'elles feraient des formes linguistiques de prestige.
Il reste néanmoins que les femmes semblent davantage conscientes de l'importance sociale de la langue : Singy (1993 : 114) a montré qu'en tant que mères, c'est-à-dire

[141] Milroy & Milroy (1985 : 96) ont observé cette tendance à adhérer davantage aux normes publiques légitimes chez les femmes de tous les groupes sociaux aussi bien à Montréal qu'à Téhéran.
[142] Ce que confirmerait la tendance des femmes à adopter à un comportement en accord avec leur sexe davantage en public qu'en privé (Levine & Zdaniuk 2003 : 37-38).

éducatrices, les femmes du canton de Vaud (Suisse romande) ont davantage conscience des régionalismes que les hommes, même si leur rapport à l'idiome local n'est pas conditionné par leur appartenance de genre (Singy 1998 : 116). Par ailleurs, des études menées en Alsace montrent aussi que les mères ont été un vecteur de francisation de la région (Philipp 2003 : 32-33) : elles ont abandonné la langue régionale pour passer au français avec une génération d'avance sur leurs maris (Le Dû 2000 : 674). De manière similaire, on sait que les femmes émigrées de retour en Italie ont été les premières promotrices du passage du dialecte à l'italien, là encore grâce à leur plus grande conscience des connotations sociales et éducatives liées aux choix linguistiques (Grassi *et al*. 2003 : 204-205).[143]

Si le sexe revêt une telle importance pour nous, c'est que la classe enseignante recrute bien davantage chez les femmes, ce que les données recueillies confirment : elles représentent 90% des répondants italophones et 83% des répondants francophones.[144] C'est d'ailleurs en ce sens que Labov, comme le rappelle Spolsky (2009 : 109), observe que si le corps enseignant est prompt à accepter l'idéologie puriste, c'est notamment parce qu'il est recruté principalement chez les femmes de la classe moyenne. Cependant, il vaut la peine de mentionner que Lafontaine (1986 : 126) avait infirmé l'importance du facteur sexe chez les enseignants : les attitudes qu'elle a relevées chez les enseignants belges ne se différencient guère en fonction du sexe. Elle y voit le résultat d'une interaction particulière entre ces deux déterminismes que sont le sexe et la profession enseignante. L'importante féminisation du corps professoral, lui-même sujet à favoriser la variété de langue légitime, pousserait les hommes à adopter les comportements et les attitudes linguistiques traditionnellement considérés comme plus féminins par souci de démontrer l'adhésion aux valeurs de la profession. Si l'on n'a pas retrouvé d'observations corroborant cette thèse dans la littérature consultée, une attention particulière sera toutefois apportée à la confirmation ou à l'infirmation d'un facteur sexe dans les données recueillies.

Le vécu langagier

La mesure de cette variable indépendante, qui recueille des informations liées au profil des enquêtés, constitue l'un des enjeux de cette recherche. Pour ce motif, plusieurs questions abordent de façon plus ou moins directe la complexité du vécu langagier.

On a distingué en premier lieu les questions liées à la géographie de ce vécu : nationalité – et éventuelle double nationalité – (Q2, question fermée multiple), région d'origine de

[143] Même si certains auteurs modèrent ce constat : Cortelazzo par exemple (1995 : 585) conteste que les jeunes femmes soient au début des années 90 davantage orientées vers l'italien au détriment du dialecte dans le nord-ouest et le nord-est de la Péninsule.

[144] Pour une plus grande lisibilité, les décimales ont été éliminées des pourcentages rapportés et la valeur arrondie au nombre N le plus proche. Les pourcentages exacts sont disponibles dans la documentation fournie en annexe.

la famille (Q3), de la prime enfance (Q4), d'enseignement (Q6). La formulation dans le questionnaire diffusé aux enseignants demandait de cocher pour les Q3, Q4 et Q6 un département, un canton ou une province – au moyen de menus déroulants : lors de la phase de traitement des données, ce découpage extrêmement précis a été abandonné à cause du trop faible nombre de réponses pour la majorité de ces unités administratives. En effet, seuls les départements ou provinces extrêmement urbanisés et à très forte densité de population pouvaient fournir un nombre suffisant de répondants y ayant vécu ou y exerçant leur profession pour acquérir une relative représentativité statistique ; à l'inverse, cette même représentativité manquait sur la quasi-totalité du territoire.[145]

Carte 1 : L'aire italophone, division en régions et macro-régions.

[145] A titre d'exemple, le découpage initialement prévu pour la population italophone à la Q6 prévoyait 104 unités administratives (province ou canton lieu de l'activité professionnelle) qu'il était possible d'indiquer : finalement, quatre provinces – Milan, Naples, Rome, Turin – accueillent à elles seules 21% des répondants, soit 140 sur 665, alors que 62% des provinces ou cantons ont un nombre de répondants compris entre 0 et 5, ce qui est totalement insignifiant du point de vue statistique.

C'est par conséquent un redécoupage en régions puis – lors de la recherche de correlations avec d'autres questions – en macro-régions qui a été opéré afin de doter chaque aire géographique d'une significativité statistique minimale.[146]
Dans ce dernier cas, le choix des regroupements opérés a été fait de façon à maintenir une cohérence territoriale et, surtout dans le cas de l'Italie, linguistique.
En second lieu ont été considérées les langues liées au vécu, aussi bien au niveau individuel – langue(s) utilisée(s) par le locuteur – qu'au niveau de l'environnement social. Au niveau individuel, il s'agit de la ou des langue(s) de la petite enfance (Q9), de celle(s) parlée(s) avec les grands-parents (Q10) et enfin de celle(s) pratiquée(s) dans les différentes situations de la vie sociale quotidienne (Q15-Q16). Du point de vue social, il s'agit par contre de lister les langues en présence ainsi que leur place dans les pratiques langagières au sein des différents contextes sociolinguistiques appartenant au vécu du répondant (Q11 à Q14).

Ruralité / urbanité dans le vécu langagier des enquêtés

Il s'agit là encore d'une variable indépendante dont la sociolinguistique a depuis longtemps démontré l'importance notamment dans le changement linguistique, les locuteurs des aires urbaines se révélant moins conservateurs et isolés que les ruraux et davantage ouverts aux innovations (Fishman 1975 : 191-198). En Italie, Marcellesi (2003 : 81-82) avait déjà constaté au tout début des années 80 l'opposition entre urbanité en cours d'italianisation d'un côté et ruralité dialectophone de l'autre,[147] et plus récemment Grassi *et al.* (2003 : 26-27) ont observé que l'urbanisation confère un prestige croissant aux variétés urbaines, les villes devenant le barycentre du répertoire linguistique.
Cette dichotomie entre monde rural et monde urbain est également présente dans l'aire francophone, non seulement dans l'opposition dialecte / français comme cela a été observé pour le domaine occitan (Sibille 2003 : 187), mais aussi dans l'opposition variantes régionales du français / français standard géographiquement neutre. En Suisse romande par exemple, le français local est plutôt associé au monde rural dans les représentations linguistiques et, outre les germanismes qui représentent un trait spécifique de la francophonie helvétique fortement stigmatisé au sein de la communauté, la dépréciation des variantes locales touche davantage des termes à usage spatialement limité comme *huitante* (Prikhodkine 2011 : 299-300 ; 306).

[146] Cela explique certains regroupements pouvant paraitre incongrus du point de vue linguistique, comme par exemple l'inclusion de la région du Trentin – 3 répondants ayant grandi et 2 vivant dans la province du Süd-Tyrol et 1 ayant grandi et 0 résidant dans celle de Trente – dans la macro-région du Nord-Est.
[147] Opposition confirmée par Sobrero (1992b : 87-88) qui distingue entre le modèle urbain où l'italien régional s'est généralisé et le modèle rural où l'italien est présent dans le dialecte à travers le mélange codique, et plus près de nous encore attestée également dans le Tessin où l'italien s'est imposé dans les aires urbaines (Widmer 2004 : 44).

Même si ces observations ne prétendent pas à l'exhaustivité, elles suggèrent néanmoins que la caractérisation plus ou moins urbaine ou rurale des contextes sociolinguistiques liés au vécu personnel des répondants – contextes de la prime enfance (Q5) ou du lieu de résidence et de travail (Q7) – est une composante du profil susceptible de jouer une influence dans la perception de la diatopie en particulier.

Expérience professionnelle en nombre d'années

Il aurait été peu utile d'insérer une variable indépendante « âge », dans la mesure où l'on a à faire à une population en âge de travailler. C'est le motif pour lequel on a remplacé cette variable par une autre variable « années d'expérience professionnelle » où l'on a pris en compte l'expérience professionnelle comme enseignant de LE (Q27).

Durée de la formation universitaire

Cette variable indépendante a fait l'objet de deux questions distinctes, la première (Q28) pour connaitre le nombre d'années d'études universitaires et la seconde pour tenter d'établir le nombre d'années d'études universitaires spécifiquement dédiées à la préparation au métier d'enseignant de LE (Q29).

Séjours de brève / longue durée dans une aire de diffusion de la langue cible

Cette variable indépendante a été élaborée de façon à ce que les aires géographiques proposées (Q19) correspondent au découpage en grandes aires sociolinguistiques que l'on a suivi dans la formulation de l'ensemble des items.

Avant de conclure cette section, il est nécessaire de signaler que deux variables indépendantes généralement prises en compte dans les enquêtes sociolinguistiques ont été écartées, pour des raisons qui doivent être explicitées.

Les classes sociales

Lors de la réalisation du questionnaire, il a été choisi de ne pas considérer les catégories sociales d'origine, d'abord parce que, comme vu en 2.3.2., l'appartenance au corps enseignant garantit en soi la forte cohésion sociale de cette population,[148] nous amenant à douter de la possibilité d'une influence des classes sociales d'origine – c'est-à-dire de celles des parents ; ensuite parce que ce type d'information aurait été dans tous les cas

[148] On a déjà vu combien l'enseignant est un locuteur particulier en cela qu'il est le seul locuteur à voir sa pratique langagière surveillée socialement et institutionnalisée (Guérin 2010 : 46), ce qui n'est pas étranger à sa tendance à davantage se conformer à l'idéologie dominante du point de vue linguistique (Blanchet 1998 : 63-66).

complexe à prendre en compte aussi bien dans la réalisation du questionnaire, déjà relativement long à compléter, que dans le traitement des données supplémentaires qui auraient été recueillies.

Le niveau de compétence dans la langue étrangère enseignée

Comme cela est souvent le cas dans les enquêtes linguistiques, le niveau de compétence en langue équivaut souvent en réalité à un niveau de compétence déclaré – par l'enquêté lui-même – puisqu'une évaluation prétendant à l'objectivité nécessiterait un protocole de recueil des données bien plus lourd que celui du questionnaire mis en ligne. On peut cependant regretter de ne pouvoir accéder à une information de ce type, qu'il aurait été intéressant de croiser avec les données sur le nombre d'années d'expérience.

5.2.4. Questionnements et hypothèses : les variables dépendantes

Les questions relatives aux variables dépendantes ne sont pas toutes équivalentes du point de vue du type d'information qu'elles permettent de recueillir. En effet, pour reprendre la classification proposée par De Ketele & Roegiers (2009 : 131), on constate que la collecte d'informations qu'autorise l'enquête par questionnaire permet d'obtenir trois types d'objets : le profil de l'enquêté, ses comportements – sur la base de ses propres affirmations – et ses opinions. Plus précisément, les informations récoltées se répartissent en trois catégories :

- les informations relatives à l'identification des enquêtés, à travers l'analyse des variables indépendantes ;
- les informations portant sur les comportements déclarés, c'est-à-dire principalement ici sur les pratiques didactiques que les enseignants affirment tenir – variables dépendantes ;
- les informations relevant davantage des opinions déclarées en réaction aux différentes questions auxquelles les répondants sont soumis – également variables dépendantes.

On a retenu un certain nombre de questions relatives aux pratiques didactiques dans l'enseignement de la LE (Q31 à Q37) afin de mieux appréhender d'abord le type de variation – avec une attention particulière à la diatopie – plus fréquemment abordé en cours, et ensuite la manière et la fréquence avec lesquelles ces phénomènes variationnels sont introduits ou traités en classe.

Les autres questions d'opinions, quinze au total, sondent non seulement la perception mais aussi l'intérêt des répondants – personnel et professionnel – vis-à-vis de la variabilité de la langue et de la diatopie, l'auto-évaluation de leur degré de connaissance de ces phénomènes, ainsi que leur regard sur l'opportunité d'une plus grande prise en compte de la dimension sociolinguistique et variationnelle de la langue en relation avec

les différentes contraintes pragmatiques, pédagogiques ou institutionnelles auxquelles ils sont soumis.

Les variables dépendantes qui s'expriment dans les nombreuses questions de comportements et d'opinions proposées ont pour but de vérifier des hypothèses d'ordre général que l'on a tenté de regrouper de manière très synthétique. Ainsi, on s'attend à constater :

- une méconnaissance diffuse des phénomènes variationnels, et de manière générale une faible conscience de la variabilité de la langue du point de vue sociolinguistique ;
- une faible utilisation de ces phénomènes variationnels en classe de LE ;
- pour les enseignants francophones, une vision de la langue plutôt mononormative accompagnée d'une perception tendanciellement dépréciative de l'oralité par rapport à l'écrit, des phénomènes variationnels en général, et de la diatopie ;
- pour les enseignants italophones, une vision de la langue plutôt mononormative accompagnée d'une perception tendanciellement dépréciative de l'oralité par rapport à l'écrit et des phénomènes variationnels en général ; la diatopie en revanche étant stigmatisée davantage dans le cas du français langue cible de l'enseignement que pour les propres usages langagiers liés à l'italien ;
- une conception de l'enseignement de la LE où domine le grammatical, l'écrit et le littéraire, observable dans les attitudes didactiques déclarées.

5.3. Les deux langues du questionnaire

Rédigé initialement en italien, le questionnaire en français est une traduction des items initialement conçus pour des répondants italophones. Cette adaptation n'a pas présenté en soi de difficultés particulières. Malgré le thème abordé et le public d'enquêtés visés, il est clair que la langue utilisée n'est pas une langue pour spécialiste. Le questionnaire a beau évoquer la variation de type sociolinguistique et en particulier la perception de la diatopie, on a fait le choix d'adopter un lexique relevant davantage de textes de vulgarisation que de textes spécialisés,[149] sauf en ce qui concerne la description d'activités et d'options didactiques relatives aux pratiques de classes et à l'enseignement de la LE, ce qui ne saurait créer problème dans la mesure où les répondants sont par définition des professionnels de ce domaine.
La réalisation du questionnaire en deux langues a cependant imposé une réflexion particulière afin de veiller à créer une réelle correspondance d'une langue à l'autre pour quelques – rares – énoncés relatifs à la langue, le fait que le répondant soit enseignant de LE n'impliquant pas pour autant, loin s'en faut, que celui-ci possède des compétences de linguiste. C'est l'illustration de ces aménagements particuliers qui sont illustrés ci-après.

5.3.1. L'accent : une définition de sens commun

Deux questions abordant le vécu langagier de l'enseignant – Q12 et Q14 – en relation avec le lieu d'origine et l'environnement social évoquent explicitement le concept d'« accent ». Or, le choix d'utiliser le terme alternativement en italien et en français n'est pas neutre, en raison des nuances sémantiques que l'on constate dans l'utilisation qu'en font les locuteurs natifs dans chacune des deux langues respectives.
Gadet a livré une définition qui, bien que générique, nous renvoie à la fois à l'oralité et à une utilisation non scientifique du mot.

> Accent : terme de sens commun pour qualifier les différences, réelles ou imaginaires, de façons de parler une langue par différents locuteurs, natifs ou non (Gadet 2007 : 171).

Ainsi, face à une définition plus strictement linguistique, où *dal punto di vista fonetico nell'accento intervengono tre fattori prosodici – intensità, durata e frequenza* (Casadei 2001: 5), on a donc opté ici pour une acceptation de type sociolinguistique :

[149] En évoquant le niveau de spécialisation d'un texte dans une optique traductologique, Diadori (2012 : 239-240) distingue, face aux textes hautement spécialisés ou aux textes dits didactiques demandant des pré-connaissances de la discipline traitée, les textes

> « divulgativi (per esempio testi orali e scritti destinati a un pubblico di persone interessate all'argomento ma non esperte del settore, per esempio articoli di giornale, trasmissioni televisive di argomento storico o scientifico) ».

> Dans un second sens, plus connu du grand public (mais habituel aussi en sociolinguistique), l'accent est l'ensemble des caractéristiques de prononciation liées aux origines linguistiques, territoriales ou sociales du locuteur, et dont la perception permet au destinataire d'identifier la provenance du destinateur. Ce concept d'accent est exclusivement attaché aux aspects phoniques des énoncés, au contraire des notions telles que variante, dialecte, régiolecte, sociolecte, etc., qui renvoient également au lexique et à la syntaxe (Harmegnies 1997 : 9-10).

Cette dernière distinction a déjà été clairement posée par la dialectologie puisque celle-ci distingue entre d'un côté l'accent, relatif à la dimension orale de la langue et perçu en termes de variation phonologique et/ou phonétique, et de l'autre les dialectes, variétés appréhendées du point de vue grammatical (Chambers & Trudgill 1995 : 20-22). Cette perspective établit une équivalence entre accent et prononciation (Trudgill 1994 : 5) que l'on retrouve, comme le souligne Gasquet-Cyrus (2010 : 182), dans la conception que s'en font les locuteurs francophones pour qui l'accent est bien une variation de la manière de prononcer.

Toutefois, décrire des accents n'implique pas seulement un travail de catégorisation de type phonique ou phonologique : évoquer l'accent signifie également évoquer la perception que les locuteurs se font de celui-ci (Paveau & Rosier 2008 : 297). Cela signifie se retrouver par conséquent du côté des représentations, puisque *l'accent est la dénomination privilégiée de l'altérité linguistique* (Larrivée 2009 : 84), cité dans Gasquet-Cyrus 2010 : 184) : identifier ou non un accent,[150] pour soi-même ou pour les autres, signifie toujours établir des différences permettant la (re)configuration continuelle des limites externes et internes[151] propres à la communauté (socio)linguistique. Ainsi pourrait-on dire que l'accent n'acquiert de « consistance » que par la présence d'un interlocuteur, c'est-à-dire qu'il n'existe que dans le cadre d'une interaction où la relation est nécessairement asymétrique et soumise à des rapports de force et de pouvoir (Blommaert & Rampton 2012 : 13).

De fait, l'accent existe par confrontation avec les pratiques langagières des autres locuteurs, et les différences linguistiques résultant de cette confrontation sont toujours présentées comme autant d'échelons dans la hiérarchie des usages dont le français idéal est toujours la norme de référence (Petitjean 2008 : 35 ; 47-48).[152]

---

[150] Car comme l'a illustré notamment Lafontaine (1997 : 383-384 ; 1986 : 117-118), il est parfaitement possible que des locuteurs revendiquent de s'exprimer sans accent alors qu'ils en ont un ou qu'au contraire ils pensent s'exprimer avec un accent sans que cela soit nécessairement le cas.

[151] Pour preuve que le phénomène de l'accent tient à la fois du géographique et du social, Trudgill (1994 : 38-39) rappelle que des personnes originaires du même lieu peuvent posséder une prononciation différente, ce qui implique bien qu'il puisse y avoir plusieurs accents locaux pour un même lieu ou, par renversement de perspective, qu'un accent local puisse être distingué ou populaire, c'est-à-dire qu'il embrasse tout ou partie du spectre diastratique.

[152] Moreau (1999b: 393-394) a pu d'ailleurs noter à ce propos que si un locuteur parle la variété considérée comme normée, il est alors perçu comme parlant sans accent.

Bien que la notion même d'accent soit fréquemment évoquée dans la littérature de langue française, il semble comme le regrette Gasquet-Cyrus (2010 : 180) que peu d'articles et aucune monographie n'aient été dédiés à l'étude de l'accent du point de vue spécifiquement sociolinguistique, si ce n'est pour évoquer des réalités socialement et géographiquement limitées. Quant aux sociolinguistes de l'italien, ceux-ci préfèrent parler de *pronuncia* : il ressort en effet que le concept d'accent n'est pratiquement jamais utilisé, tant est que pour tous les manuels de sociolinguistique italienne consultés pour ce travail, l'entrée *accento* n'est jamais présente dans les index thématiques ou analytiques.

Du fait que l'italien contemporain est ouvert à la diatopie (cf. 1.2.2), il n'existe non pas un répertoire unique à disposition des locuteurs italophones mais plutôt une multiplicité de répertoires variant de région à région et dont le trait unificateur serait la présence même de l'italien et de ses variétés (Lo Duca 2003 : 59). En fait, comme l'a écrit Berruto dans l'une des seules évocations de l'accent rencontrée dans la littérature relative au cadre sociolinguistique italien consultée (1987 : 96, cité dans Lo Duca 2003 : 112), le panorama auprès des classes cultivées est composé de *diversi accenti standard regionali ben consolidati*, témoignant d'une sorte de standardisation de la diversité.

On rappellera à ce propos le concept de super-norme élaboré par Sobrero (1992c : 29), qui permet de mieux apprécier les implications contenues dans le constat de Lo Duca (2003 : 128-130) : ce dernier observe en effet que dans la Péninsule, tout locuteur laisse apparaitre plus ou moins fortement sa provenance régionale ou tout au moins sa macro-aire géographique d'appartenance, d'autant que *tra i due poli, di massima (ortografia) e minima (pronuncia) normalizzazione, si situano gli altri livelli della lingua : la morfologia, la sintassi, il lessico*. Or, au risque de schématiser à l'excès, il faut rappeler que si les manifestations de la diatopie en italien relèvent comme en français de la sphère du phonique, elles n'y sont pas limitées et font au contraire intervenir également tant le lexique que, dans une moindre mesure, la morphosyntaxe.[153]

Si l'on ne trouve guère trace dans la littérature sociolinguistique italienne de témoignages de locuteurs italophones permettant de comprendre comment est appréhendé le concept d'accent, on suppose cependant que celui-ci est perçu comme un phénomène relevant principalement, mais pas exclusivement, de la prononciation. Selon notre expérience directe en effet, lorsque ces locuteurs doivent clarifier ce qu'ils entendent par « accent », c'est bien une prononciation – géographiquement définie – qu'ils évoquent.

Pourtant, l'utilisation de variantes diatopiques dans le discours oral, voire d'énoncés avec mélanges de codes, est parfois étiquetée indifféremment comme *parlare in dialetto* ou *parlare con l'acccento*, sans qu'il soit possible de parfaitement distinguer entre ces

[153] On renvoie à Telmon (1993 : 101-140) pour une description illustrée et détaillée des variétés régionales sur la base de quatre niveaux d'analyse : l'intonation, la phonétique, la morphosyntaxe et le lexique.

deux phénomènes. Et certains traits étiquetés par les locuteurs comme caractéristiques d'un accent régional ne sont pas limités à la sphère phonologique ou prosodique mais peuvent également s'étendre aussi bien aux phénomènes lexicaux que morphologiques ou syntaxiques.[154]

En ce sens, le locuteur francophone hexagonal semble établir une nette distinction entre « accent » et « dialecte », et l'on formule l'hypothèse que cette distinction diffère de la manière dont les termes « accento » et « dialetto » se juxtaposent au moins partiellement du point de vue sémantique en domaine italophone ; ce que l'on entendra vérifier, au-delà des réponses aux Q11 et suivantes, surtout dans les brefs discours récoltés à partir des deux questions ouvertes.

5.3.2. Autres problèmes de traduction

La première difficulté a trait aux légères nuances sémantiques pouvant justifier l'usage de déterminants différents d'une langue à l'autre, dans deux énoncés sensibles comme ceux des Q8 et Q17. En effet, ces deux questions posent l'existence d'une éventuelle « bonne » langue, aussi bien pour la L1 des répondants que pour leur LE enseignée. La version italienne est formulée avec l'article défini : *Esiste il « buon italiano » ?* (Q8) et *Esiste il « buon francese » ?* (Q17). Si la formulation en français utilise l'article indéfini – respectivement *un « bon français »* et *un « bon italien »* – cela est dû au fait que l'article défini de l'énoncé italien peut plus facilement être générique que ne l'est l'article défini français : la traduction de l'énoncé original italien a par conséquent requis l'utilisation du déterminant indéfini en français.

Les deux problèmes suivants nous confrontent en revanche aux *lieux sémantiques de l'intraduisibilité* (Podeur 2008 : 53), notamment par la difficulté à traduire des traits socioculturels et/ou sociolinguistiques qui ne concernent dans les cas explicités ci-après que l'une des deux langues.

La Q43 demande de choisir un certain nombre de propositions de cours que les répondants aimeraient suivre dans le cas d'une éventuelle formation de mise à jour : parmi ces propositions, le questionnaire pour enseignants de FLE distingue un cours de « Letteratura francese » et un autre de « Letterature francofone ». La version française du questionnaire à destination des enseignants d'ILS propose donc également deux types de littératures – « Littérature italienne » et « Littératures régionales en Italie » –

[154] La frontière entre d'un côté l'italien parlé, connoté régionalement uniquement sur la base de la prononciation, et de l'autre le dialecte en tant que tel n'est ni perceptible ni concevable de manière nette, aussi bien pour le locuteur que pour un linguiste, comme l'illustrent les deux exemples ci-après tirés de Marcato (2002 : 86-87) pour illustrer le concept de continuum en italien :

- énoncé glissant progressivement de l'italien vers le napolitain :

Siamo venuti a casa di mia madre > Siamo venutə a casa di mia madrə > Siammə vinutə a casa di mammà > Simmə vinutə addò mammà.

- énoncé glissant progressivement de l'italien vers le vénète :

Dammi una forchetta > Dami una forcheta > Dame na forcheta > Dame un piròn

sans pour autant permettre une comparaison dans les réponses. Parler de littérature italophone n'a en effet aucun sens : si la littérature francophone évoque bien une littérature de langue française, qui n'exploite d'ailleurs que depuis récemment et encore timidement le vaste répertoire des variantes endogènes du français de par le monde,[155] aucun équivalent n'existe dans la littérature en langue italienne. Les rares auteurs issus de l'émigration, notamment en Amérique du nord ou du sud, n'ont pas ou très peu de diffusion hors de leurs communautés dans les pays d'accueil ; raison pour laquelle ils ne sont pas lus en Italie et en Europe. De la même manière, la littérature issue de l'immigration est encore trop récente et peu diffuse. Ainsi, au-delà du non-sens, proposer un cours de « littératures italophones » n'aurait pas été compris par les répondants. Le choix de proposer malgré tout « Littératures régionales en Italie » a été dicté par la volonté de disposer pour l'ILS d'une alternative à « Littérature italienne », même si cette option évoque davantage des littératures écrites en langues régionales ou en dialectes plutôt que des œuvres dont la langue permettrait d'illustrer des variantes régionales de la langue – option stylistique dont la littérature italienne ne s'est jamais privée.

La Q31 présente une difficulté analogue dans le choix de la correspondance entre les énoncés en italien et en français du premier item proposé en réponse. Cette question demande aux enseignants d'ILS si,

> face à une langue divergeant de l'italien des manuels (accents, variations sociales, géographiques ou de registre), vous n'hésitez pas à établir des comparaisons avec… le français et ses multiples contextes linguistiques (milieu social, registres, formes dialectales, régionales ou internationales, etc.).

La difficulté est cependant double ici. En premier lieu parce que la question réalisée initialement en italien pour les enseignants de FLE évoque, vis-à-vis de l'italien et de son contexte linguistique spécifique, les *parlate, forme regionali, dialetti, etc*. Or, sans même parler de dialectes en tant que tel, le fait de proposer l'expression « formes dialectales » renvoie à une réalité plurilingue certainement plus adaptée à l'aire italophone qu'à celle francophone (Podeur 2008 : 66-68). La formulation a cependant été maintenue afin de conserver une équivalence qui pourrait avoir sens auprès de certains répondants ayant un vécu langagier particulier ou en relation avec certaines formes idiomatiques provenant du substrat des langues régionales en particulier dans les aires périphériques du domaine francophone.

[155] Mis à part pour les auteurs d'Outre-Atlantique qui ont entrepris depuis plusieurs décennies d'exploiter les possibilités expressives offertes par le français nord-américain dans leurs œuvres, la littérature francophone a longtemps été, du point de vue stylistique, extrêmement « classique », comme témoigne la langue d'auteurs comme Senghor ou Césaire. L'irruption dans le roman d'une oralité accordant une place aux variantes endogènes du français parlées en Afrique par exemple – on pourrait citer ici Kourouma – est un phénomène encore récent et en cours de diffusion.

En second lieu, la question en français pour les enseignants d'ILS a été enrichie du terme « [formes dialectales, régionales] ou internationales » qui, comme dans le Q43, n'aurait guère eu de sens en référence à l'italien.

TROISIEME PARTIE
ANALYSE DES DONNEES ET RESULTATS

CHAPITRE 6
Les enseignants et leurs pratiques didactiques déclarées

Il professore
Il professore ignora
se è supplente o aggregato
o è associato a tempo pieno o vuoto
o in toto esposto al vilipendio
o espettorato deputato con
doppio stipendio.
Il professore ha i capelli grigi,
non può cambiare mestiere.
Se a notte tutti i gatti sono bigi
meglio che la riforma
si faccia e poi si dorma.
Eugenio Montale, "Poesie disperse".

6.1. Les principales caractéristiques de la population italophone[156]

6.1.1. Le profil de l'enseignant italophone de FLE

Des enseignantes originaires de toute l'Italie et disséminées sur l'ensemble de la Péninsule.

La proportion de femmes est si importante dans notre échantillon que l'on aurait très bien pu intituler cette partie « Le profil de la répondante italienne » : avec un peu plus de 9 femmes sur 10 (QI1, 601 répondants sur 666),[157] notre population italophone confirme parfaitement le stéréotype de la forte féminisation de la profession

[156] On adopte ici par commodité le terme « italophone » pour désigner la population des enseignants de Fle en contexte italien et tessinois, puisqu'on sait qu'une partie des répondants sont des binationaux, auxquels il faut ajouter environ 4% d'individus détenteurs d'une autre nationalité.

[157] Pour éviter la confusion entre les deux questionnaires, on a utilisé les sigles « QI.x » pour indiquer la question *x* adressée à la population italophone et « QF.x » pour désigner la même question *x* posée à la population francophone.

enseignante. Cette féminisation est d'ailleurs ici supérieure à celle du corps enseignant italien pris dans son ensemble, estimée à 81% environ par le Miur (Fondazione Agnelli 2009 : 3).

Si la quasi-totalité de cette population est de nationalité italienne, on sait cependant que nombreux sont ceux qui déclarent avoir passé leur enfance à l'étranger, notamment en Europe francophone ; ce phénomène est probablement le fruit des différents mouvements migratoires allant de l'Italie vers le nord et ayant eu lieu au cours du XX° siècle. En effet en réponse à la QI2, 96% indiquent avoir la nationalité italienne (QI2, 638/666) alors que 12% revendiquent une autre nationalité (QI2, 83/666) : environ 8%, soit un peu moins d'un enquêté sur dix, ont coché les deux options et sont donc détenteurs d'une double nationalité.

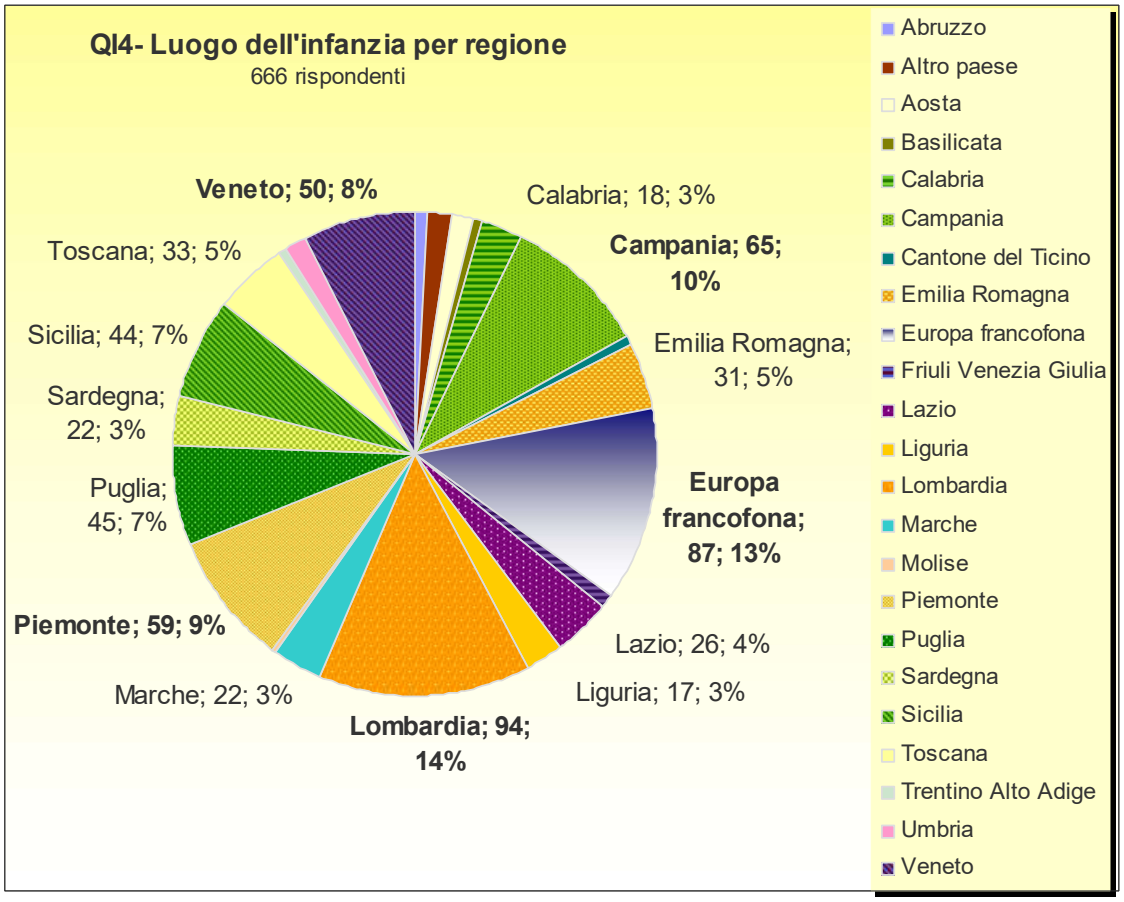
QI2- Cittadinanza (in caso di doppia cittadinanza è possibile fare una doppia selezione)		
Answer Options	Response Percent	Response Count
Francese	6,9%	46
Belga	1,2%	8
Canadese	1,4%	9
Italiana	95,8%	638
Svizzera	1,8%	12
altra (precisare)	1,2%	8
answered question		666
skipped question		5

Tab.1. Population italophone : Nationalité(s) déclarée(s).

Par ailleurs, environ 15% des enquêtés ont grandi à l'étranger (QI4, 97/666), la majorité en contexte francophone européen, notamment en France mais aussi en Belgique et pour quelques individus en Suisse romande. Considérant que seuls 5% des répondants revendiquent des origines familiales dans les trois principaux pays de la francophonie européenne (QI3, 34/666), on est donc enclin à considérer approximativement qu'entre 5 et 10% de cette population italophone témoigne d'un phénomène de migration de retour.

La question des origines familiales est bien entendu un élément difficile à prendre en compte dans la mesure où les répondants ne pouvaient indiquer qu'une seule origine, sans qu'on ne leur ait précisé s'il s'agissait d'indiquer une origine par filiation matrilinéaire ou patrilinéaire ni à quelle(s) génération(s) remontaient ces origines – parents ou grands-parents. On note cependant que l'ensemble des régions italiennes sont représentées.[158]

[158] Dans les trois questions en début de questionnaire où l'on demandait d'opter pour une aire géographique précise, afin d'identifier lieu d'origine, lieu de la prime enfance et lieu d'enseignement, les menus déroulants proposaient aux répondants italophones de choisir une province et aux francophones un département français, un canton francophone monolingue ou bilingue suisse ou encore une province wallonne. Or, les données collectées ont montré que ce type de répartition ne permettait d'atteindre



Graph.1. Pop. italophone : Lieu de l'enfance.

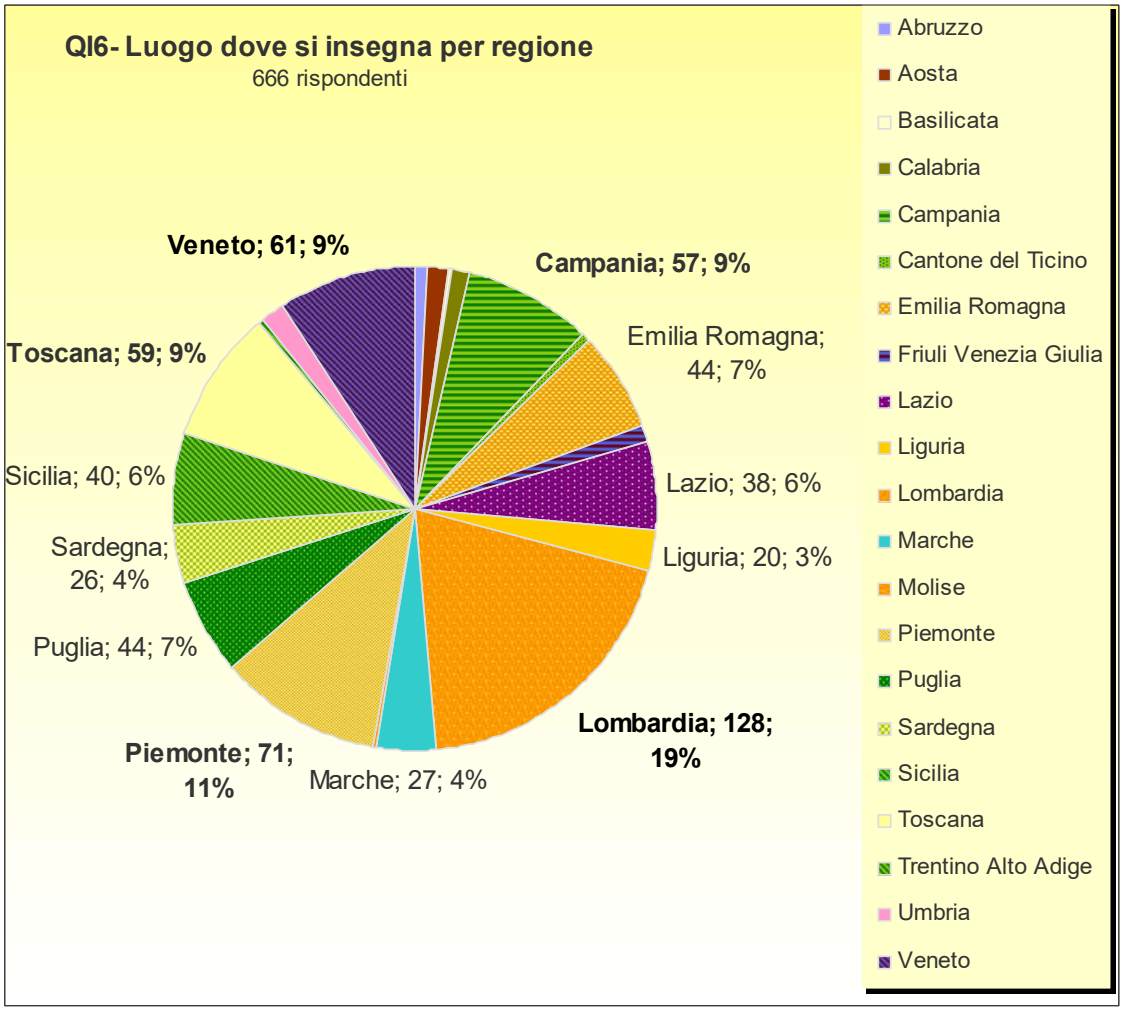
Les régions les plus représentées dans le graphique x ci-dessus sont logiquement celles qui ont eu tout au long du XX° siècle un poids démographique majeur – Piémont, Lombardie, Campanie – ou qui ont généré de grands flux d'émigration – Sicile, Pouilles, Campanie, Vénétie. Tout au plus peut-on observer, eu égard à son poids démographique, une sous-représentation du Latium, ainsi que de la Toscane, même si de manière moins marquée.

Le graphique 1 reproduit ci-dessus illustre la provenance des enquêtés italophones en précisant leur lieu de vie durant la prime enfance (QI4). Là encore les réponses collectées soulignent combien les enseignants proviennent de l'ensemble de la Péninsule ; l'importance en termes de nombre d'occurrences total pour chaque région semble plus ou moins correspondre à l'importance démographique des régions, mis à part pour le Latium nouvellement sous-représenté.

---

aucune représentativité du point de vue statistique, sauf en correspondance des grands centres urbains, vu le trop faible nombre de répondants en valeur absolue pour la plupart de ces unités territoriales. Pour ce motif, les fichiers électroniques récoltés ont été modifiés en amont de l'analyse des données, en insérant par regroupement une répartition supplémentaire par régions. Cela a permis d'exploiter directement cette option « régionale » sans tenir compte de l'excessive fragmentation spatiale initialement proposée aux enquêtés.

Par contre, la QI6 révèle une distribution des enseignants a priori un peu plus inégale en fonction des régions dans lesquelles ils exercent – et par conséquent où ils vivent. Les régions méridionales sont légèrement moins représentées proportionnellement que les régions septentrionales ; par ailleurs les deux régions du Latium et de la Toscane sont davantage représentées.



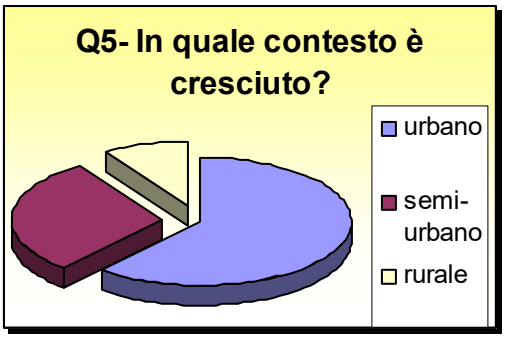
Graph.2. Pop. italienne : Région où enseignent les enquêtés

Une interprétation de cette dernière donnée n'est cependant guère aisée. Outre qu'il n'a pas été possible de déterminer le nombre exact d'enseignants par régions, il n'est pas non plus possible de connaitre l'impact du décalage entre les régions méridionales et le reste de la Péninsule en ce qui concerne l'accès à Internet. On sait en effet que les régions du sud sont nettement désavantagées, quel que soit le type de connexion, fixe ou mobile, pris en considération (Docente 2015 : 146-149). On suppose cependant que cet écart a eu un impact bien réel sur le nombre de répondants par régions, pourtant impossible à quantifier.

Enfin, les enquêtés enseignent sans surprise majoritairement en milieu urbain aujourd'hui (QI7, 74% de l'ensemble, soit 494/666) alors que seuls dix répondants

affirment travailler en milieu rural (soit moins de 2% de l'échantillon). En fait, près d'un quart des enseignants (QI7, 24%, soit 162/666) définit son cadre professionnel comme étant *semi-urbano*,[159] ce qui signifie probablement que ces enseignants exercent dans de petits centres éloignés des agglomérations urbaines ou des chefs-lieux de province.

Ainsi, comme on pouvait s'y attendre, le répondant type a grandi et travaille en milieu urbain. Les déclarations des enseignants concernant à la fois le contexte de la prime enfance d'une part et le contexte au sein duquel ils exercent leur profession de l'autre abondent effectivement en ce sens puisqu'elles reflètent le phénomène d'abandon massif du monde rural qui a eu lieu au cours des dernières décennies et a touché l'ensemble de la société : 61% des répondants ont passé leur prime enfance en milieu urbain, alors qu'ils sont aujourd'hui 74% à travailler dans un tel environnement (QI5, 408/666 ; QI7, 494/666). Parallèlement et toujours sur la base des mêmes questions QI5 et QI7, on sait que moins d'un répondant sur dix a vécu en milieu rural dans son jeune âge alors que seuls dix répondants déclarent y travailler.



Graph.3.
Pop. italophone : Lieu de la prime enfance.

Graph.4.
Pop. italophone : Lieu de travail.

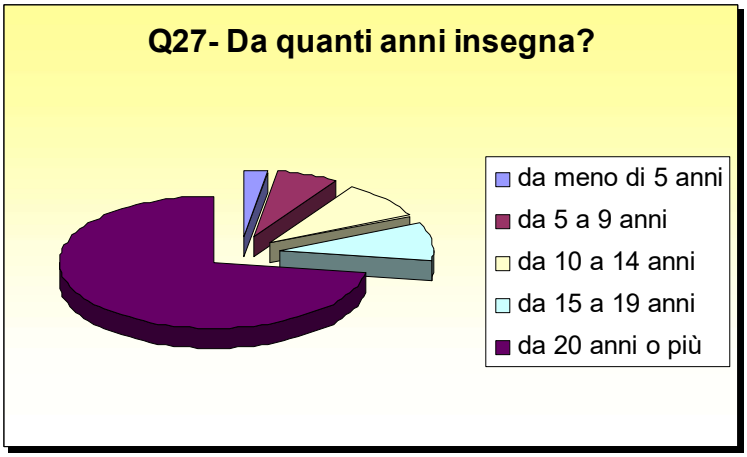
Une formation universitaire à Bac+4 et une longue expérience professionnelle.

Près de 9 répondants sur 10 (QI26, 420/473) sont titulaires d'un CDI, ce qui ne doit pas être interprété comme représentatif de la population enseignante réelle au niveau national, puisque la présentation du questionnaire destinée aux responsables des établissements scolaires demandait spécifiquement d'exclure le personnel enseignant en CDD.

Ensuite, la QI27 revêt un double intérêt puisqu'au-delà des années d'expérience professionnelle elle permet de se faire une idée approximative de l'âge moyen de la

[159] Le terme rurbain n'existant pas en italien, pour le répondant italophone l'habitat *semi-urbano* doit s'entendre aussi bien comme habitat périurbain que comme petite agglomération immergée en contexte rural. En cela, on constate que le taux de répondants se déclarant ruraux ou semi-urbains (Q7, 26% soit 172/666) correspond à la proportion d'habitants vivant en Italie dans des communes à basse urbanisation selon la définition de l'Istat (Annuario statistico italiano 2014 : 11), soit environ 24% de la population totale en 2011.

population italophone.[160] Les répondants ont dans l'ensemble une longue expérience : moins d'un sur dix (QI27, 42/473) possède moins de 10 ans d'expérience alors que 72% revendiquent plus de 20 ans d'enseignement (QI26, 342/473). En considérant les départs à la retraite après 38 ans d'activité environ,[161] on constate que les répondants ont 23 ans d'expérience professionnelle environ, ce qui signifie qu'ils sont plutôt âgés.
Sans surprise, les jeunes enseignants déclarant moins de dix ans d'expérience professionnelle sont presque cinq fois plus souvent en CDD que leurs homologues exerçant depuis dix ans ou plus (QI26, 37/120 contre 14/205).



Graph. 5. Pop. italophone : Années d'enseignement.

Les deux tiers des répondants italophones à l'enquête affirment avoir suivi une formation universitaire de quatre ans (QI28, 67% soit 313/467), ce qui correspond à une *Laurea quadriennale*,[162] diplôme de fin d'études universitaires jusqu'au passage au système « trois plus deux »[163] au tournant des années 2000. Cette donnée ne surprend pas si on la met en relation avec l'âge particulièrement élevé de la population italophone (QI27), d'autant que l'on sait que la formation universitaire moyenne des enseignants en Italie comme en France est aujourd'hui de 5 ans en moyenne (Eurostat 2012 : 114).
Ajoutons que 21% revendiquent entre 5 et 6 ans d'université (QI28, 102/467), et que plus de 8% de ces enseignants ont indiqué entre 7 et 9 années d'études (QI28, 39/467), même si l'on peut cependant se demander si certains répondants n'ont pas confondu nombre d'années d'études correspondant au niveau du diplôme atteint et nombre d'années réellement passées à l'université avant l'obtention du dit diplôme.

[160] En 2012, on sait que 58% des enseignants de l'enseignement secondaire italien avaient plus de 50 ans, soit près du double qu'en France où seuls 33% des enseignants dépassaient cet âge, alors qu'au contraire 39% ont moins de 40 ans en France contre 11% seulement en Italie (Eurostat 2012a : 125).
[161] Chiffre déduit de l'analyse des données disponibles dans Fondazione Agnelli (2009 : 8).
[162] Equivalent à la maitrise en France.
[163] Licence en trois ans plus spécialisation équivalente au Master en deux ans.

Graph. 6. Pop. italophone : Valeur des diplômes universitaires en nombre années d'études post baccalauréat.

Enfin, signalons que la QI29 sur le nombre d'années d'études spécifiquement dédiées à la préparation du (futur) métier d'enseignant n'est guère exploitable à cause d'une formulation excessivement ambigüe. Il semble en effet que le sens de la question ait été interprété par les enquêtés de diverses façons : les répondants répondent en effet tantôt un temps de formation pour se préparer à la profession équivalent aux années d'études universitaires dans leur ensemble, tantôt une période plus courte pouvant correspondre à une spécialisation de une ou deux années, tantôt encore un nombre total d'années supérieur à celui des années d'université.[164] On remarque en revanche que 5% des répondants estiment n'avoir eu aucune formation spécifique pour l'exercice de leur profession actuelle (QI29, 23/466).
Enfin, près d'un répondant sur cinq enseigne dans le cadre d'une formation à un baccalauréat bilingue français-italien de type Esabac ou d'un cursus européen (QI.30, 18% soit 87/472 répondants) et environ la moitié (QI30, 48% soit 227/472) exercent dans le cadre d'une *maturità* – équivalent baccalauréat – littéraire ou linguistique, c'est-à-dire ayant un environnement en théorie légèrement plus favorable tant en ce qui concerne les heures de cours à disposition que du point de vue de la motivation et/ou de la sensibilité des élèves.

6.1.2. Le répondant italophone et ses langues

Un vécu langagier tendanciellement pluriel

Les données recueillies au cours de l'enquête témoignent d'un vécu langagier relativement complexe : d'une part parce que l'italien se trouve à cohabiter avec

[164] Le fait que 10% des répondants indiquent 9 ans d'études spécifiquement dédiées à la préparation de l'enseignement de la langue étrangère (QI29, 48/466) est révélateur d'une interprétation très variable de l'énoncé de cet item, alors que seuls 3% vantent 9 ans d'études universitaires à la QI29 (13/467).

d'autres langues ou dialectes au sein des usages langagiers des enquêtés, ensuite parce que ces mêmes idiomes locaux ou régionaux se révèlent avoir été la langue privilégiée de l'enfance pour une portion certes minoritaire mais non négligeable de la population italophone.

Le pourcentage de répondants qui utilisaient l'italien sous le toit familial dans leur jeunesse est le premier chiffre qui demande à être commenté : durant la prime enfance, 82% des enseignants déclarent une utilisation de l'italien (QI9, 454/552), ce qui signifie tout de même que près d'un sur cinq est susceptible d'avoir acquis cette langue en dehors du foyer.

Signalons ensuite que les 13% de ceux qui indiquent avoir eu le français comme langue familiale (QI9, 74/552) sont à rapprocher des 13% ayant grandi en France, Belgique francophone ou Suisse romande (QI4, 87/666). Ce qui ne signifie pas pour autant une méconnaissance de l'italien ou d'un dialecte, les modalités de réponse à cette question autorisant de cocher plusieurs langues. En effet, la QI11 révèle que quelque 5% d'enquêtés ne sont pas originaires de l'Italie ni du Tessin (QI11, 26/552), ce qui correspond, toujours à la même question, aux 5% relatant l'absence de l'italien parmi les langues parlées dans le lieu d'origine (QI.11, 28/552). Cela laisserait à penser que pour plus de la moitié de ceux qui ont vécu en contexte migratoire francophone la langue italienne faisait partie du répertoire familial.

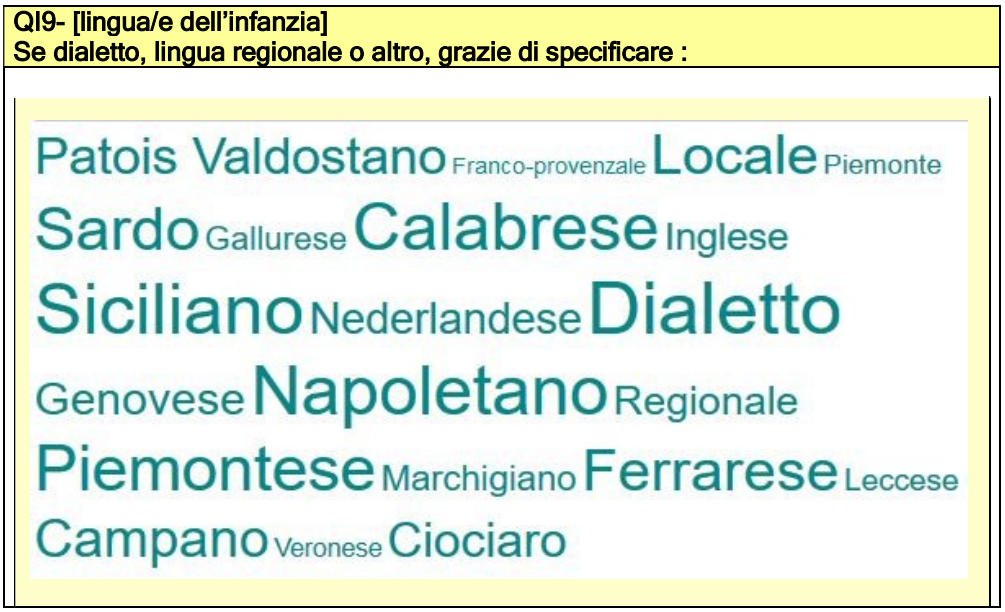
QI9- Quando aveva 5 anni, quale/i lingua/e usava in casa? (è possibile selezionare più di una risposta)		
Answer Options	Response Percent	Response Count
Francese	13,4%	74
Italiano	82,2%	454
Tedesco	0,9%	5
dialetto o lingua regionale d'Italia	25,2%	139
altra lingua	2,0%	11
Se dialetto, lingua regionale o altra lingua, grazie di specificare		121
answered question		552
skipped question		119

Tab.2. Pop. italophone : Langue(s) utilisée(s) à la maison à 5 ans.

En revanche, on observe qu'un quart de la population italophone (QI9, 25% soit 139/552) indique l'utilisation d'un dialecte ou d'une langue régionale à la maison pendant l'enfance. D'ailleurs, cette présence du dialecte sous le toit familial semble n'avoir guère de lien avec la provenance géographique étant donnée l'extrême variété des dénominations employées par les répondants ayant apporté une précision – 121 répondants ont nommé un idiome parmi les 140 ayant coché « dialecte ou langue régionale » ou bien « autre langue »).

Les termes indiqués dans le nuage ci-dessous représentent la presque totalité des occurrences (Q9, 115/121) et bien que la dimension des caractères puisse induire en

erreur,[165] on constate que les dénominations utilisées correspondent à des dialectes ou langues du nord comme du centre et du sud de la Péninsule, et renvoient aussi bien à une dimension régionale que locale.[166]



Graph.7. Pop. italophone : Dialectes, langues régionales ou autres langues parlés à la maison à 5 ans – spécifiés par les répondants.

Cet aspect semble d'ailleurs indiquer une certaine variabilité de la notion même de dialecte, puisque comme le montre le cas du napolitain et du *campano* ou encore du sarde et du *gallurese*, les termes employés renvoient tantôt à la koinè régionale tantôt à un parler de diffusion plus réduite appartenant à cette même koinè.
Cette dernière impression est ultérieurement confirmée par les 256 précisions collectées à la QI10 où il était demandé de spécifier le dialecte ou la langue utilisée quotidiennement par les grands-parents ; tout au plus note-t-on les occurrences « provincia » et le terme français « patois » (QI.11, respectivement 3 et 6 occurrences) qui renforcent ultérieurement l'impression d'une perception très variable des parlers locaux ou régionaux à la fois en terme d'extension spatiale qu'en terme de reconnaissance du statut même de langue.[167]

[165] Par exemple néerlandais, génois, véronais ou encore franco-provençal correspondent tous à deux occurrence chacun, alors que les deux premiers ont une dimension supérieure aux deux autres.
[166] L'occurrence la plus citée est « dialecte » (39 occurrences soit 32% du total), suivi de « sicilien » (17 occurrences soit 17%) puis dans l'ordre « napolitain » (9 occ. soit 7%), « calabrais » (7 occ. soit 6%), « sarde » (4 occ. soit 3%) et enfin « ferrarese » ou dialecte de Ferrara, « local » et « campano » pour l'idiome régional de la Campanie, ces derniers avec trois occurrences chacun.
[167] Les occurrences les plus citées à cette QI11 sont : « dialecte » (31% soit 79 occ.), « veneto » (11% pour 27 occ.), « sicilien » et « piémontais » (10% chacun pour 26 et 25 occ.), puis « napolitain », « calabrais » et « sarde » (5% pour 14, 14 et 13 occ.). Toutes les autres occurrences du nuage de la fig.7 ont entre 3 et 7 occurrences.

QI10- [lingua/e dei nonni]
Se dialetto, lingua regionale o altro, grazie di specificare :

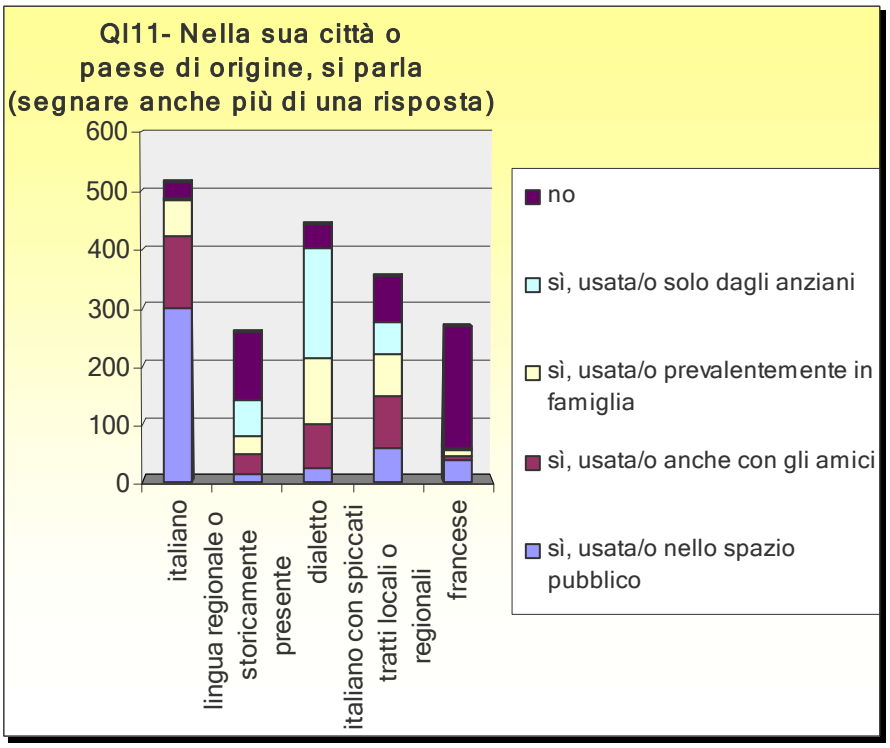
Graph.8. Pop. italophone : Dialectes, langues régionales ou autres langues parlés par les grands-parents – spécifiés par les répondants.

Comme s'il s'agissait d'un voyage à rebours dans le temps, la QI10 offre d'ailleurs un portrait saisissant de l'Italie dialectophone d'il y a trois / quatre générations : selon les réponses collectées, 60% des grands-parents utilisaient principalement un dialecte ou une langue régionale (QI10, 332/552) alors que moins de la moitié recouraient davantage à l'italien (QI10, 46%, soit 256/552). Là encore la variété des langues régionales, dialectes et parlers locaux rapportés, lorsque ceux-ci sont nommés (QI10, 256 répondants ayant spécifié), trace le cadre d'une Péninsule où la dialectophonie est uniformément présente il y a encore quelques décennies.

Signalons que 7% environ des enquêtés (QI10, 38/552) ont des grands-parents chez lesquels l'usage du français prévalait, sans qu'il soit permis de savoir s'il s'agissait de migrants d'origine italienne ou si au contraire l'on a à faire à des enseignants venus de France, Belgique ou Suisse romande pour s'installer en Italie.

Enfin, la QI11 met en évidence une nette préférence pour l'utilisation du terme « dialecte » au détriment de « langue régionale ou historiquement présente », confirmant par là même ce que les QI9 et QI10 avaient déjà mis en évidence, puisque dans les deux cas l'occurrence « dialecte » est largement la plus citée par les répondants ayant explicité une spécification.

La question concerne la perception rétrospective du paysage linguistique dans la ville ou le village d'origine selon les différents contextes d'utilisation.



Graph.9. Pop. italophone : Langues parlées dans le lieu d'origine.

On observe d'abord que les « dialectes » sont cochés 402 fois, tous contextes confondus, contre 139 fois pour les « langues régionales ». Il s'agit là d'une tendance que l'on retrouve encore à plusieurs reprises dans les questions suivantes. Mais on constate également que si l'utilisation des dialectes est davantage évoquée, on s'y réfère plutôt en relation aux usages des personnes âgées, davantage que pour un usage en famille, plus encore qu'entre amis et qu'enfin dans l'espace public. De manière légèrement différente, l'usage d'une langue régionale ou historiquement présente sur le territoire d'origine est sensiblement identique en famille et entre amis.

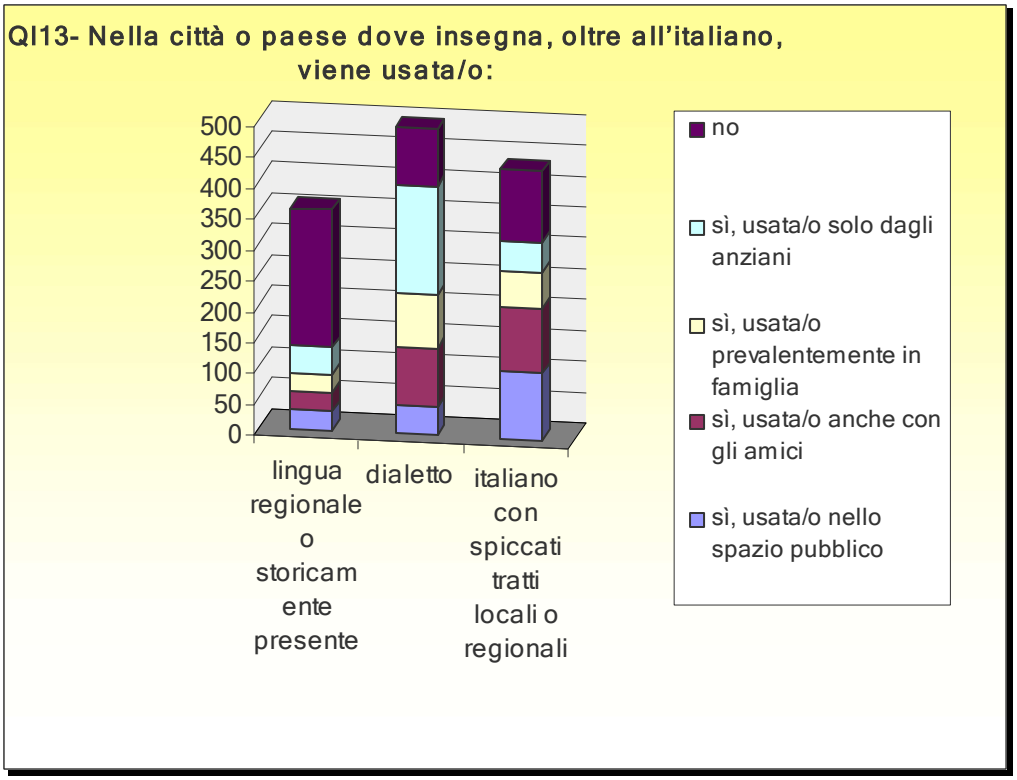
L'environnement linguistique : une photographie des tendances sociolinguistiques de l'italien contemporain

La QI13 proposait aux enquêtés de relever, indépendamment les uns des autres, l'usage d'une langue régionale, d'un dialecte et enfin d'un italien marqué, local ou régional. L'objectif était d'une part d'attester l'éventuelle coprésence aux côtés de l'italien d'autres codes linguistiques, voire de l'existence d'un « italien régional », et d'autre part, pour chacune de ces options, d'évaluer les sphères d'utilisation – dans l'espace public, entre amis, en famille et/ou entre personnes âgées.
Première constatation, 75% des enquêtés ayant répondu à au moins l'un des items considèrent qu'il n'y a pas de langue régionale dans leur environnement quotidien et professionnel (QI13, 416/552). A l'inverse, ceux qui estiment qu'il n'y a pas de dialecte dans le milieu dans lequel ils vivent et exercent leur profession au quotidien sont trois

fois moins nombreux (QI13, 27% soit 148/552), c'est-à-dire que pour les trois quarts de la population italophone, une autre variété que le standard national est d'une manière ou d'une autre bel et bien présent dans l'environnement. De la même manière, plus de la moitié des répondants confirment la présence d'un italien susceptible d'être qualifié de « régional » (QI13, 58% soit 321/552).

De façon plus générale, on observe en recoupant les informations recueillies dans les 3 items que 89% des enseignants (QI13, 490/552) ont coché la présence d'au moins l'un des codes linguistiques proposés – idiome régional, dialecte ou italien régional. En outre, la grande majorité d'entre eux estiment qu'un idiome local suffisamment distinct de l'italien pour être qualifié de langue régionale ou de dialecte est bien utilisé dans leur environnement comme médium d'au moins l'un des contextes de communication indiqués (QI13, 84% soit 466/552).

C'est sans surprise que l'utilisation des langues régionales et des dialectes est retenue comme étant davantage liée à la sphère familiale, en particulier entre personnes âgées, alors que moins d'une personne sur dix signale un usage public de ces deux codes (QI13, pour les langues régionales 9% soit 31/358 et pour les dialectes 9% soit 45/496).



Graph.10. Pop. italophone : Langue(s) parlées dans l'environnement quotidien.

En l'absence d'enquêtes sur la perception des termes « dialecte » et « langue régionale » par les locuteurs italophones, on ne peut que formuler des hypothèses pour expliquer la prédominance du dialecte vis-à-vis de la langue régionale. Ne serait-on pas là face à une certaine réticence à élever les parlers locaux ou régionaux au statut de langues à part

entière, ce qui témoignerait d'une certaine persistance de la perception négative dont étaient objet les dialectes jusqu'au début des années 90 (Grassi *et al.* 2003 : 30) ? Ou bien au contraire le terme « dialecte » aurait-il perdu sa connotation négative comme l'ont déjà observé les linguistiques italiens,[168] la distinction entre les deux étant due au fait que les parlers italo-romans seraient davantage perçus comme des dialectes alors que les langues régionales seraient en revanche associées aux minorités linguistiques officiellement reconnues par la loi ?[169]

Dans tous les cas, on doit constater que les sphères d'utilisation sont sensiblement les mêmes, le dialecte étant simplement ressenti comme un peu plus présent dans la communication entre amis par rapport à la langue régionale (QI13, 20% soit 97/496 contre 9% soit 31/358).

Par ailleurs, les réponses recueillies semblent également reproduire le *continuum* [170]sociolinguistique de l'italien : en effet, aux langues régionales et dialectes davantage confinés à la communication familiale s'oppose l'italien « à coloration régionale »[171] qui est proportionnellement davantage présent dans le milieu du travail et entre amis (QI13, respectivement 25% et 24% soit 108/438 et 106/438), c'est-à-dire dans l'espace public.

La QI15 avait pour objectif quant à elle de quantifier les différents contextes d'utilisation de l'italien régional dans la vie quotidienne à travers les réponses des enquêtés.

Là aussi, et plus encore qu'à la QI13, c'est une très nette hiérarchie des usages qui se dessine en fonction des différents contextes de socialisation et des degrés de formalité inhérents, puisque l'italien régional est principalement utilisé en famille, et dans une moindre mesure entre collègues et dans la rue. A l'inverse, c'est dans le cadre scolaire, d'abord avec la direction et l'administration mais aussi avec les élèves,[172] que l'enseignant tend à recourir à un italien qu'il considère non marqué régionalement.

Il est toutefois nécessaire de nuancer la diffusion réelle de cet italien dit « régional » dans les usages : en effet, bien que la majorité des locuteurs déclarent utiliser ce type d'italien en famille (QI15, 68% soit 365/ 539), seuls 10% y font recours régulièrement (QI15, 52/539). La proportion de ceux qui affirment ne jamais faire usage d'une langue aux caractéristiques locales croît au fur et à mesure que l'on grimpe vers le haut de l'échelle des usages : 48% entre amis, 55% dans la rue, 57% avec leurs élèves et

---

[168] Voir la note 12.

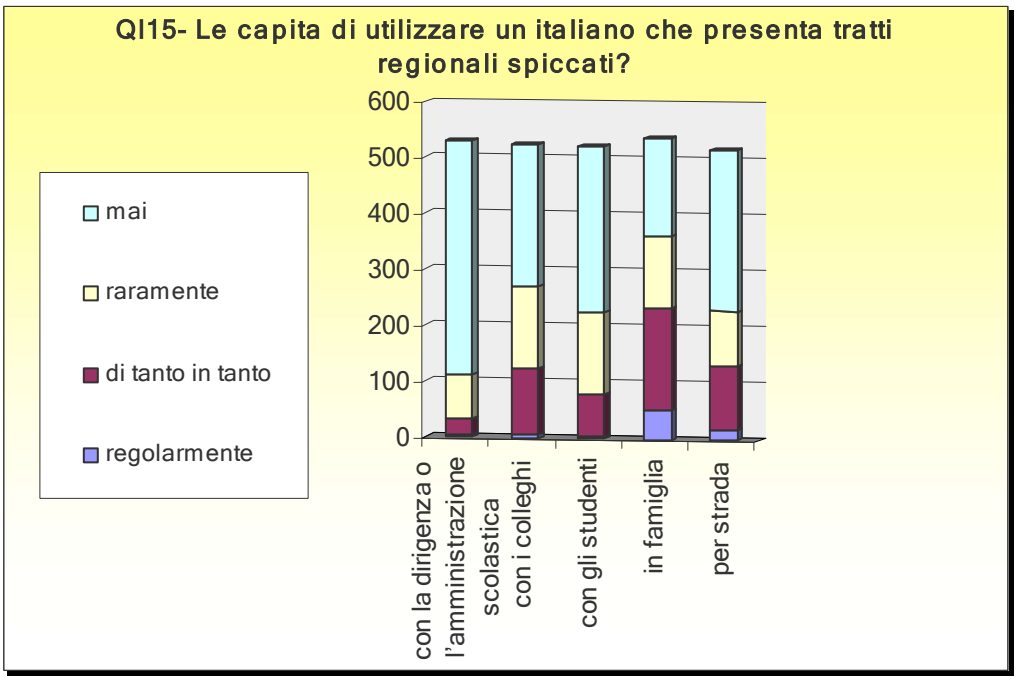
[169] La loi reconnait en effet l'existence de douze langues pour autant de *minorità linguistiche storiche e di antico insediamento* (Legge 482/1999) et l'on peut se demander si encore récemment De Mauro (2012: 36) n'opère pas une distinction similaire lorsqu'il écrit qu'*una larga parte della popolazione (il 49% negli anni 2000) dichiara che, pur usando l'italiano, continua a usare uno dei dialetti italoromanzi e delle lingue di minoranza*.

[170] On renvoie à la partie 1.2.2. précisément intitulée « Dialectes, diatopie et *continuum* ».

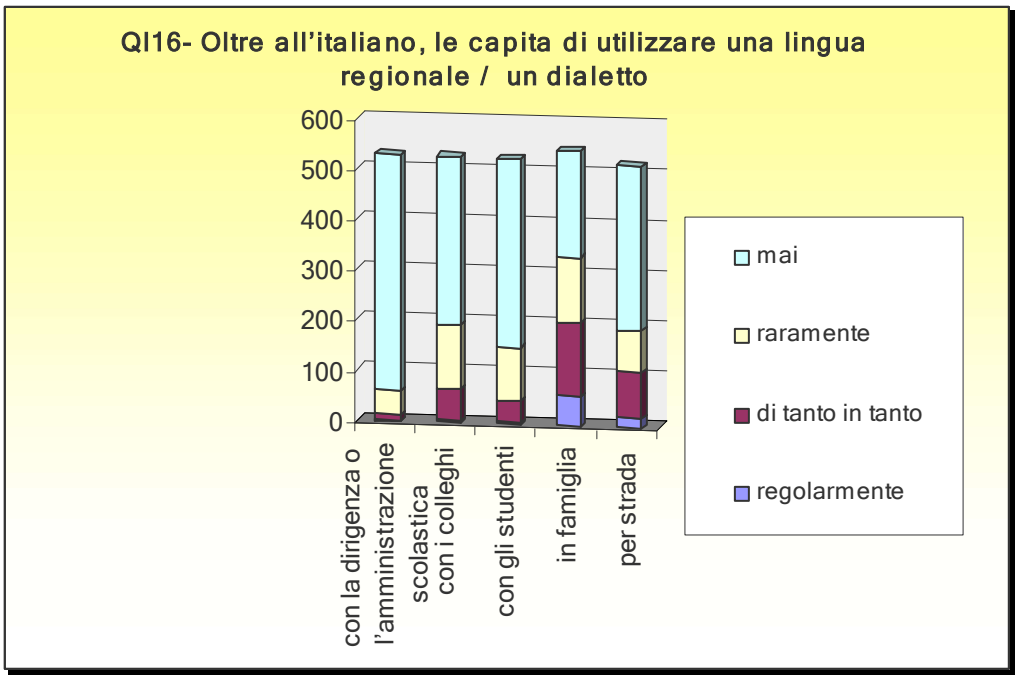
[171] L'expression est de Berruto (2008: 3).

[172] Voir la note 85.

logiquement 79% avec leur hiérarchie (QI15, respectivement 254/525 ; 289/521 ; 296/523 ; 418/531).



Graph.11. Pop. italophone : Utilisation d'un italien aux traits régionaux marqués.



Graph.12. Pop. italophone : Utilisation d'une langue régionale ou d'un dialecte.

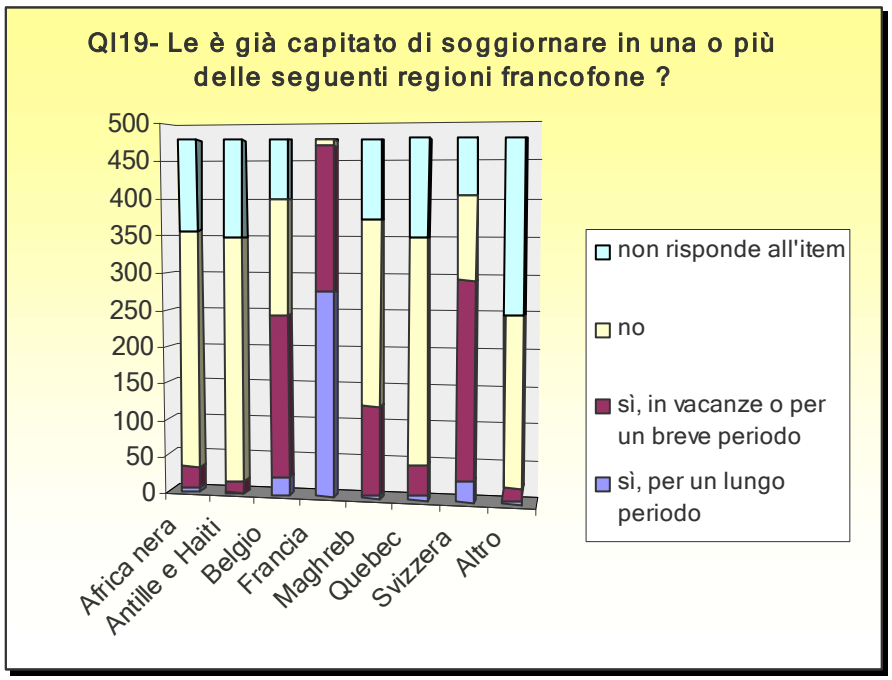
.

Enfin, la QI6 visait à comprendre si les différents usages sociolinguistiques liés aux dialectes et langues régionales différaient ou se rapprochaient des pratiques langagières associées à l'utilisation d'un italien régional. Or, la hiérarchie des usages qui ressort à la

QI15 lorsque l'on évoque l'utilisation de l'italien régional est sensiblement la même que quand il s'agit des dialectes et langues régionales.
En famille, plus de 4 enquêtés sur 5 recourent habituellement ou de temps en temps à l'italien régional (QI15, 44% soit 235/539) alors que cette proportion est légèrement inférieure dans le cas d'un dialecte ou langue régionale (QI16, 37% soit 204/545). De fait, cette tendance à recourir encore moins souvent au dialecte ou à la langue régionale au fur et à mesure que la situation de communication se fait plus formelle est systématiquement plus marquée que lorsqu'il s'agit de l'italien régionalement marqué : entre collègues ou dans la rue, 63% n'emploient que l'italien (QI16, respectivement 335/528 et 328/520), ce pourcentage croissant à 71% avec les étudiants et 89% avec la hiérarchie scolaire (QI16, respectivement 374/526 et 469/529).

Une connaissance directe des aires francophones très inégale

Cette dernière variable indépendante complète le profil des enquêtés de la population italophone. Afin de vérifier d'éventuelles corrélations entre les variables dépendantes et une connaissance personnelle de la « langue-culture » enseignée acquise directement auprès de ses locuteurs, la QI19 demandait d'indiquer les séjours accomplis dans les principales aires francophones du monde.



Graph.13. Pop. italophone : Séjours en aire(s) francophone(s).

Que ce soit par proximité géographique, attraction culturelle ou poids économique, la France est sans surprise le pays francophone le plus visité : seuls 2% des répondants n'y sont jamais allés et 6 sur 10 y ont séjourné pendant une longue durée (QI19,

respectivement 9/478 et 277/478).[173] En périphérie immédiate de la France se trouvent les deux autres destinations plus visitées : 61% ont séjourné en Suisse et 51% en Belgique (QI19, respectivement 294/478 et 244/478), dans la grande majorité des cas pour des vacances ou sur une courte période.

QI19- Le è già capitato di soggiornare in una o più delle seguenti regioni francofone ?					
Answer Options	non risponde all'item	no	sì, in vacanze o per un breve periodo	sì, per un lungo periodo	Response Count
Africa nera	121	322	29	6	357
Antille e Haiti	131	331	15	1	347
Belgio	80	154	220	24	398
Francia	1	8	192	277	477
Maghreb	106	247	121	4	372
Quebec	128	302	41	7	350
Svizzera	75	109	265	29	403
Altro	229	227	18	4	249
precisare altro					35
				answered question	478
				skipped question	193

Tab.3. Pop. italophone : Séjours en aire(s) francophone(s) en valeurs absolues.

On observe que le nombre d'enseignants ayant visité les autres régions francophones diminue considérablement au fur et à mesure que l'on s'éloigne géographiquement de la France : 26% ont visité un pays du Maghreb, 10% ont séjourné au Québec, 7% en Afrique noire et 3% aux Antilles ou en Haïti (QI19, respectivement 125/478 ; 48/478 ; 35/478 ; 22/478). Dans ces quatre derniers cas, les enseignants ayant résidé dans le(s) région(s) en question sont rares et par conséquent ne sont pas statistiquement pertinent.
En fait, les réponses collectées ici dessinent une hiérarchie géographique des destinations francophones en relation avec la distance : l'Hexagone, voisin transalpin, comme un centre où la plupart des répondants ont séjourné et où la majorité d'entre eux se sont attardés pour une longue période, puis une proche périphérie représentée par la Suisse et la Belgique et l'on ne s'attarde que le temps d'un bref séjour, enfin les pays du Maghreb, de l'autre côté de la Méditerranée, le Québec outre-Atlantique, l'Afrique au

[173] On a considéré ici que le fait de ne pas répondre à un item revenait à reconnaitre implicitement, de la part de l'enquêté, ne jamais avoir séjourné dans l'aire géographique en question. Ces « non réponses » ont donc été réunies avec les réponses « non » en une seule valeur.
D'un point de vue statistique en effet, ces « non réponses » représentent des données manquantes dont on doit tenir compte vue leur importance tant en valeur absolue que relative par rapport. Comme le précisent Bozonnet & Gonthier (2011 : 173) :

> « On néglige souvent d'interpréter les données manquantes au motif qu'elles ne fournissent aucune information. Ceci est vrai lorsqu'elles représentent moins de 4% à 5% des enquêtés. En revanche, si les données manquantes excèdent ce pourcentage, on risque en les excluant de fausser les résultats statistiques. »

sud du Sahara et pratiquement ignorée les Antilles et Haïti, où seuls quels-uns se sont brièvement aventurés.

6.1.3. La population italophone en synthèse

Il s'agit d'une population très majoritairement féminine et italienne, même si un répondant sur 10 a grandi dans une région francophone européenne, témoignant par là d'une migration de retour. Les régions de la Péninsule sont toutes représentées de façon équilibrée, même si l'on note une légère surreprésentation des régions septentrionales comme lieu d'enseignement.

Les enseignants italophones sont principalement urbains – c'est le cas des ¾ d'entre eux – et semi-urbains. Du point de vue de leur bagage professionnel, 7 sur 10 possèdent des diplômes équivalents à Bac+4 ; ils sont également plutôt âgés et possèdent une longue expérience d'enseignement accumulée au cours des ans, 7 sur 10 revendiquant plus de 20 ans d'activité en classe.

Dans leur enfance, un quart de la population était dialectophone et 1 répondant sur 5 n'utilisait pas l'italien à la maison ; en outre, 60% des grands-parents apparaissent comme dialectophones. Cette dialectophonie tant des enseignants que de leurs ainés est diffuse sur l'ensemble du territoire, sans que prévalent de façon marquée certaines régions plus que d'autres. On note par ailleurs une préférence pour le terme « dialecte » par rapport à celui de « langue régionale » pour désigner un idiome autre que l'italien à diffusion locale ou régionale.

Aujourd'hui, plus du tiers des enseignants utilisent parfois ou régulièrement un dialecte ou une langue régionale en famille, et une proportion légèrement supérieure recourt également à un italien régional.

Dans tous les cas, on constate que plus l'on s'élève dans la hiérarchie des usages, et plus le recours à un italien non marqué géographiquement devient fréquent. Par ailleurs, l'usage du dialecte parait plus souvent associé à la communication entre personnes âgées ou en famille, alors que l'usage d'un italien régional est également constaté dans l'espace public et la communication entre amis.

De manière générale, d'un côté le vécu linguistique des enquêtés et les usages photographiés dans les réponses collectées reflètent assez fidèlement le *continuum* italien tel que décrit dans la littérature sur le sujet,[174] de l'autre la connaissance directe des diverses aires francophones dans le monde est très inégale, hormis pour une minorité ayant un lien familial avec la francophonie européenne, et dessine une géographie très nettement centripète, avec la France comme unique centre et une périphérie où de moins en moins d'enseignants ont séjourné au fur et à mesure que s'accroît la distance avec l'Hexagone.

[174] On renvoie ici à toute la partie 1.2.

6.2. Le profil du répondant francophone[175]

6.2.1. Le profil de l'enseignant francophone d'ILS

Géographie et vécu familial : des enseignantes très proches de l'Italie.

De façon similaire à ce qui a déjà été observé chez les enseignants italophones, la population francophone est principalement composée de femmes (QF.1, 416/500), confirmant là encore la forte féminisation de la profession.
Seuls 82% de la population francophone est de nationalité française (QF.2, 410/500), ce qui ne signifie pas pour autant que belges et suisses romands soient correctement représentés. En effet, on ne constate qu'un seul répondant revendiquant la nationalité belge ; par ailleurs, sur les 10 suisses ayant répondu, 5 ont une double nationalité franco-suisse et 3 sont italo-suisses. En fait, le très grand nombre de ressortissants italiens constitue bien l'un des traits les plus saillants de la population francophone.

QF.2- Nationalité (cocher plusieurs cases en cas de double nationalité)			
Answer Options		Response Percent	Response Count
Française		82,0%	410
	Dont française exclusive	67,0%	336
Belge		0,2%	1
Canadienne		0,2%	1
Italienne		30,4%	152
	Dont italienne exclusive	16,6%	83
	franco-italienne	13,2%	66
	Italo-suisse	0,6%	3
Suisse		2,0%	10
	Dont suisse exclusive	0;4%	2
	franco-suisse	1,0%	5
autre (veuillez préciser)		0,8%	4
		answered question	500
		skipped question	5

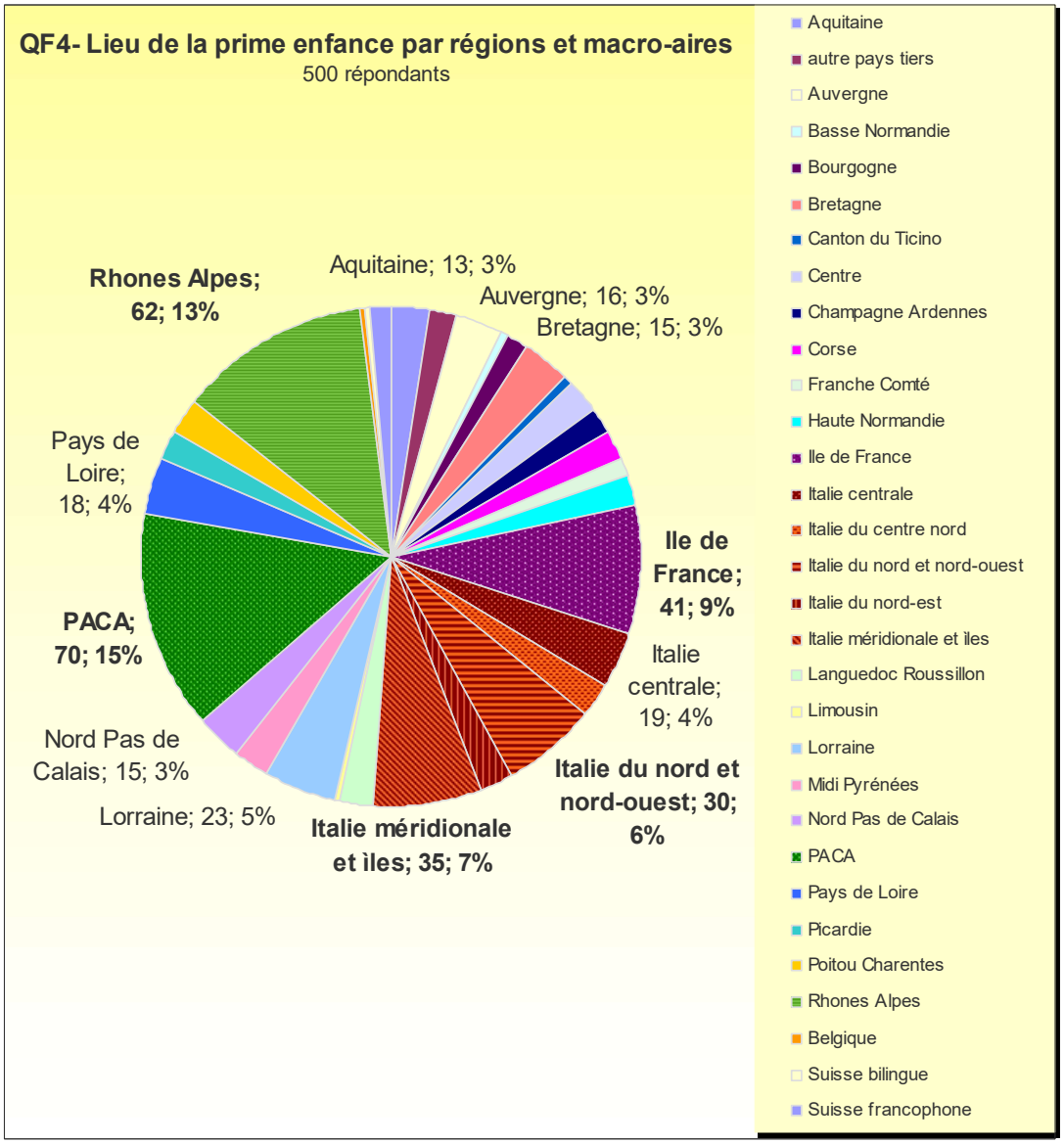
Tab.4. Pop. francophone : Nationalités des répondants francophones et mise en évidence du phénomène des principales doubles nationalités.

Dans les faits, 152 répondants ont la nationalité italienne (QF.2, 30% de la population francophone) et se répartissent comme suit : un peu plus de la moitié, soit 83 d'entre eux, sont « exclusivement » italiens, le reste étant franco-italiens – mis à part les 3

[175] De la même manière que pour la population italienne, on adopte ici par commodité le terme « francophone » pour indiquer la population des enseignants d'ILS exerçant en Belgique francophone, France et Suisse romande.

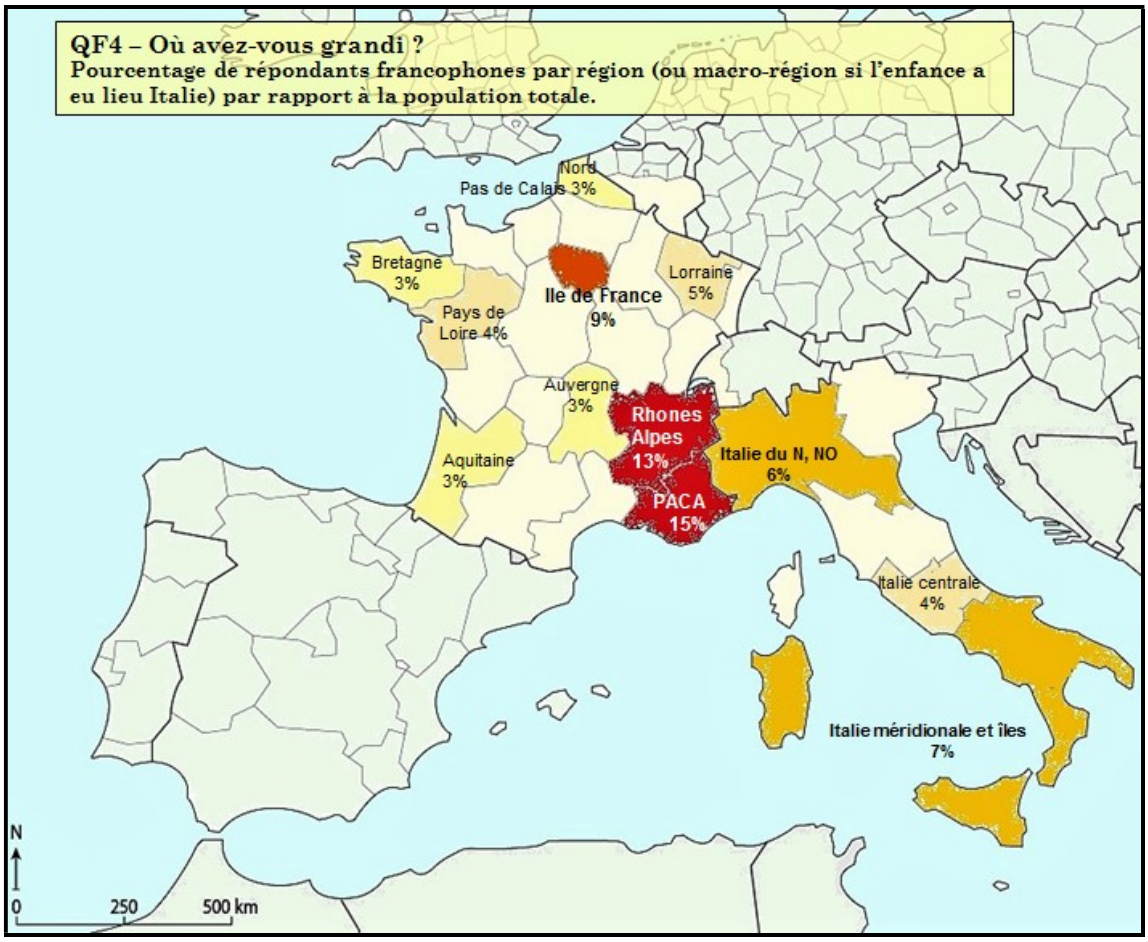
franco-suisses identifiés ci-dessus. Cela signifie que la presque totalité de ceux qui ne sont pas français sont italiens, à quelques exceptions près. Surtout, 30% de la population francophone, c'est-à-dire pratiquement un tiers, a la nationalité italienne (QF.2, 152/500).

Les précautions prises dans l'observation des données fournies par la QI3 sur l'origine de la population italophone s'imposent à nouveau ici, dans la mesure où les répondants n'avaient pas la possibilité d'indiquer plusieurs origines. On observe toutefois que près de la moitié d'entre eux mettent en avant des origines italiennes (QF3, 46% soit 105/666). L'importance de ce lien avec l'Italie est plus clairement mise en évidence à la question suivante : 21% des répondants ont grandi en Italie (Qf4, 105/500) ; par ailleurs, toutes les régions italiennes sont citées, même si on observe une prépondérance aussi bien du Nord-Ouest, que du Sud, iles comprises, comme lieu d'enfance.



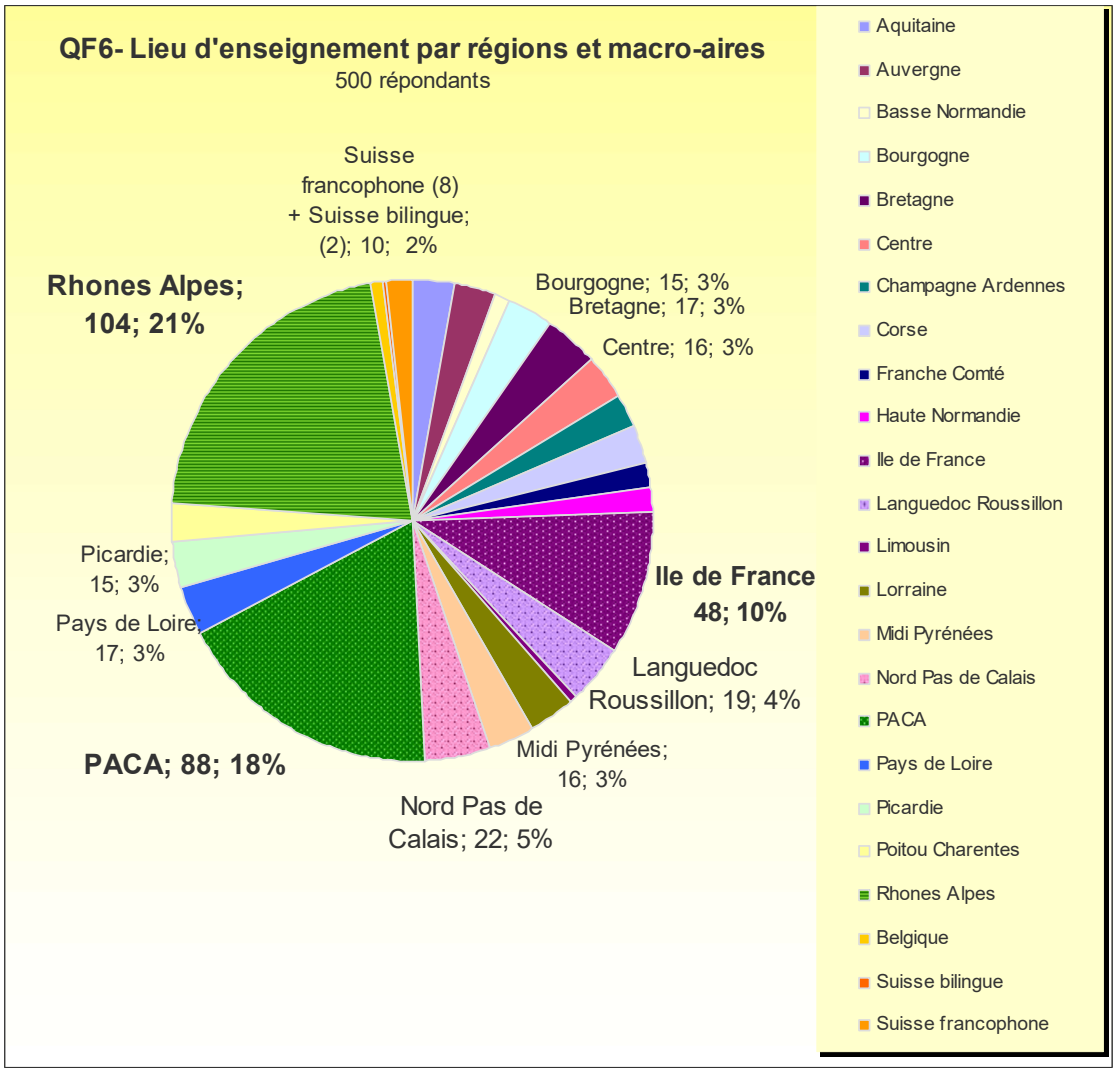
Graph.14. Pop. francophone : Lieu de l'enfance.

Au-delà des dynamiques familiales, la proximité géographique avec l'Italie constitue une caractéristique essentielle de la composition de la population francophone : en fait, les deux régions frontalières françaises sont très nettement surreprésentées dans les réponses concernant le lieu de la prime enfance. Respectivement 15% et 13% des participants à l'enquête ont grandi dans les régions PACA ou Rhône-Alpes (QF4, 70/500 et 62/500). Le trop faible nombre de répondants ayant indiqué l'un des cantons helvétiques à la QF4 – 8 en tout – ainsi que la dimension réduite de l'ensemble du territoire de la Suisse romande, ne permettent malheureusement pas de comprendre si un phénomène similaire de proximité est présent en Suisse.
Quant à l'autre moitié de la population ayant participé à l'enquête, elle provient de l'ensemble du territoire français, avec une légère prépondérance de l'Ile de France que l'on peut attribuer au poids démographique de cette région (QF4, 9% soit 41/500). Notons également la quasi absence de répondants ayant grandi en Belgique (QF4, 2/500).



Carte 2 : Population francophone, régions (ou macro-régions italiennes) plus souvent évoquées comme lieu de la prime enfance.

La distribution de la population francophone par rapport au lieu de travail reflète les observations déjà recueillies relatives aux origines et au lieu de la prime enfance. Rhône-Alpes et PACA concentrent à elles seules 39% de la population francophone (QF6, 132/500) ; en ajoutant les enseignants exerçant en Ile-de-France (QF6, 10% soit 48/500), on constate que la moitié des répondants sont concentrés sur ces trois régions. A l'opposé, la Belgique (3 répondants) et une région rurale comme le Limousin (3 répondants) sont totalement sous-représentées alors que le reste des régions se répartit l'autre moitié de la population de façon à peu près équilibrée.

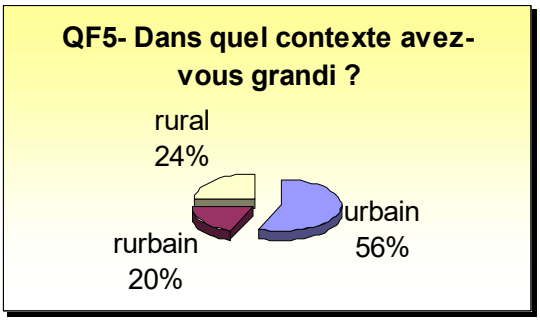


Graph.15. Pop. francophone : Lieu d'exercice de la profession.

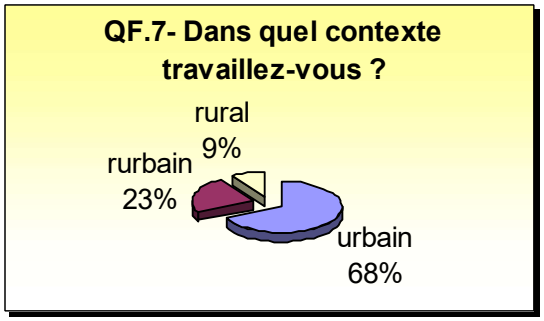
Ces données sont le reflet d'une réalité scolaire connue : l'enseignement de l'italien est logiquement plus développé dans les régions limitrophes avec le voisin transalpin, alors que l'on peut attribuer au poids démographique de l'Ile-de-France le nombre relativement élevé d'enseignants exerçant en région parisienne.

Tout comme leurs homologues italiens, ces enseignants francophones ont grandi et travaillent majoritairement en milieu urbain, même si dans des proportions légèrement

moindres. On observe la même hausse de la part d'urbains par rapport à la population totale : 56% ont grandi en ville mais aujourd'hui 68% déclarent y travailler (respectivement QF5, 280 répondants sur 500 ; QF7, 340/500). On note par contre que la proportion de ruraux est plus nettement élevée, les enquêtés enseignant en milieu rural représentant 9% du total de la population francophone contre 2% de leurs homologues italophones (QF7, 44/500 contre QI7, 10/666).



Graph.16.
Pop. francophone : Lieu de la prime enfance.



Graph.17.
Pop. francophone : Lieu de travail.

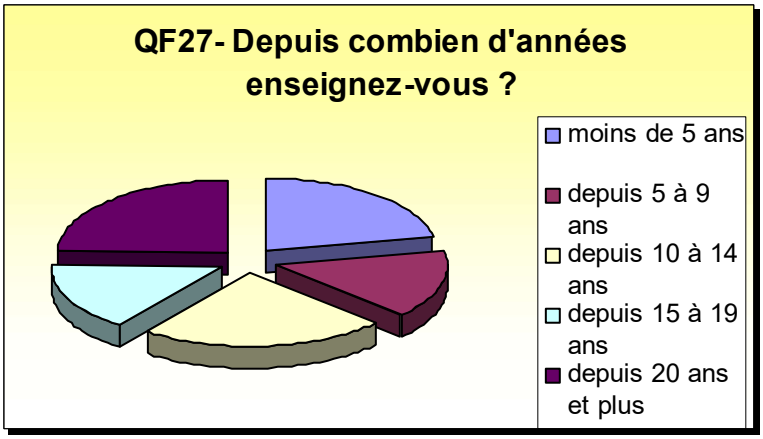
Les chiffres concernant les rurbains, ou les *semi-urbani*, nous semblent peu exploitables dans la mesure où la différente proportion de ces deux sous-populations par rapport à l'ensemble de leur population respective ne s'observe pas dans les données d'Eurostat relatives à la France et à l'Italie. Dans ces deux pays en effet, on sait que les différences de poids entre urbains, ruraux et « intermédiaires » par rapport aux populations totales respectives sont moins marquées dans nos deux populations d'enquêtés, et que le rapport entre ces trois catégories est davantage déséquilibré.[176] Cette différence est probablement imputable au fait que la définition des trois catégories relève d'une démarche scientifique chez Eurostat quand en revanche on a recueilli des opinions par auto-appréciations dans notre cas, les répondants étant libres d'interpréter le sens des termes de la question. Tout au plus a-t-on une idée du sentiment d'appartenance à une catégorie plutôt qu'à une autre, ce qui laisse toutefois ouverte la question de savoir si les italophones et les francophones ont une idée similaire ou différente de ce qu'est un urbain ou un rural, et à plus forte raison encore un rurbain ou un *semi-urbano*.

Des enseignants de tous âges recrutés à Bac+5

Les répondants titulaires d'un poste d'enseignant à temps indéterminé représentent 84% de la population francophone (QF26, 274/325), ce qui représente une proportion assez proche de celle rencontrée chez les enseignants italophones. Les données sur le nombre

[176] Selon Eurostat (2012b: 3), il y avait en France en 2011 36% d'urbains, 36% d'intermédiaires et 29% de ruraux. La distribution est un peu moins équilibrée en Italie : si le pourcentage d'urbains est identique (36%), les semi-urbains représentent 44% de la population alors que les ruraux 20% seulement.

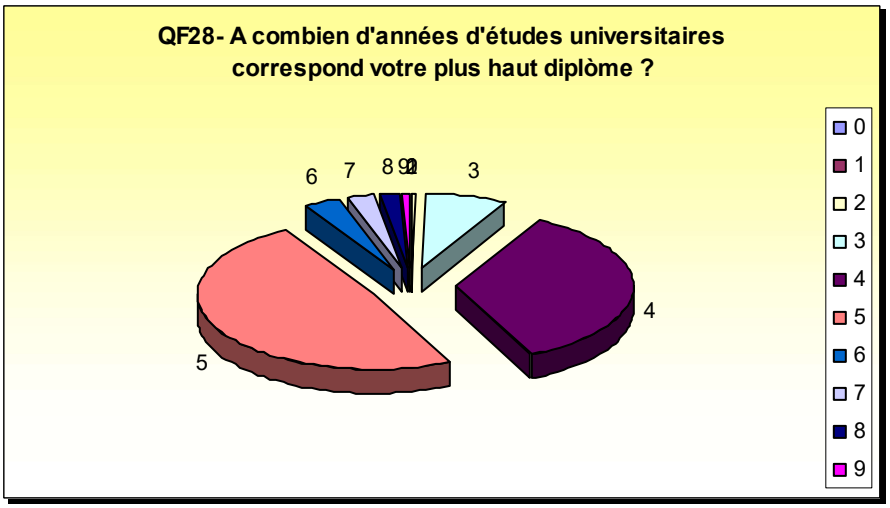
d'années d'expérience confirment indirectement celles d'Eurostat (2012a : 124-128) sur l'âge moyen des enseignants dans les deux pays respectifs, qui indique que les enseignants français du secondaire sont sensiblement plus jeunes que leurs homologues italiens. Si environ un quart des répondants ont plus de 20 ans d'expérience (QF27, 24% soit 80/328), on constate que 37% ont en revanche moins de 10 ans d'expérience et 39% entre 10 et 20 ans (QF27, respectivement 121 et 127/328). En fait, la division de la population par tranches de 5 ans d'expérience met en évidence une répartition équilibrée entre les différentes catégories de sorte que l'on peut estimer le nombre moyen d'années d'expérience aux alentours de 13/14 ans si l'on considère un nombre d'années de service maximum de 36/38 ans environ.



Graph.18. Pop. francophone : Années d'enseignement

La moitié des enquêtés détiennent un diplôme universitaire de niveau Bac+5 (QF28, 49% soit 157/323). Sans surprise, on observe une corrélation importante entre le nombre d'années d'études universitaires et le nombre d'années de pratique professionnelle de l'enseignement.

En effet, les détenteurs d'un diplôme équivalent Bac+5 ou plus sont également ceux qui ont débuté dans la profession le plus récemment puisque 47% d'entre eux vantent moins de 10 ans d'expérience (QF28, 77/184). Un tiers des répondants possède en revanche un diplôme Bac+4 (QF28, 35% soit 114/323) et ceux qui déclarent un niveau Bac+4 ou inférieur ont logiquement commencé à exercer depuis plus longtemps que la moyenne : la part de « jeunes » enseignants avec moins de 10 ans d'expérience passe à 24% dans cette catégorie alors que ceux qui vantent plus de 20 ans d'expérience représentent 30% (QF28, respectivement 34/139 et 41/139).



Graph.19. Pop. francophone : Valeur des diplômes universitaires
En nonbre d'années d'études post baccalauréat.

Enfin, seuls 24 enseignants indiquent un Bac+3, un seul un Bac+2 (QF28, soit 8% des 323 répondants) et 6% d'entre admettent curieusement n'avoir eu aucune préparation spécifique au métier d'enseignant (QF29, 18/323).[177] A l'inverse, 9% ont étudié jusqu'à Bac+6 et au-delà (QF28, 27/323).

6.2.2. Le répondant francophone et ses langues

Le vécu langagier : francophones aux origines italiennes et francophones « de souche »

Rappelons que près de la moitié des répondants revendiquent des origines italiennes et que plus d'un sur cinq a grandi en Italie même. Ainsi, si 78% indiquent le français (QF9, 275/351) lorsque l'on demande quelle était la langue parlée en famille à l'âge de 5 ans, on constate sans surprise que la langue italienne est également la langue de la prime enfance pour 31% des répondants (QF9, 110/351). Cette dernière donnée complète le cadre déjà dessiné par les informations relatives aux origines géographiques des répondants, et permet de supposer qu'environ un tiers de ceux qui indiquent l'italien comme langue parlée à 5 ans a grandi en réalité dans un contexte familial plurilingue.
On avait vu l'importance des dialectes dans les réponses collectées auprès de la population italophone à la QI9, un quart des enquêtés signalant la pratique d'un dialecte ou d'une langue régionale de la Péninsule à la maison durant l'enfance. A l'opposé, 7% seulement des répondants à la QF9 indiquent qu'ils parlaient un dialecte ou une langue régionale de l'aire francophone (QF9, 24/351).
Par ailleurs, un nombre bien plus important de répondants, 62 en tout, précisent le nom d'un dialecte ou d'une langue régionale : une brève analyse textuelle des commentaires

[177] Pour les mêmes motifs que dans le cas du questionnaire pour italophones, la QF29 n'a pu être pleinement exploitée ; voir la partie 6.1.1.

permet de constater qu'environ les deux tiers des occurrences (QF9, 41/66)[178] concernent des dialectes ou des langues régionales parlés en Italie, ces idiomes étant dans la moitié des cas associés au terme « dialecte ». Le tiers restant est partagé entre 11 langues de l'immigration[179] et 14 langues régionales ou dialectes de France.[180]

QF9- Quand vous aviez 5 ans, quelle(s) langue(s) utilisiez-vous à la maison ? (plusieurs réponses possibles)		
Answer Options	Response Percent	Response Count
Français	78,3%	275
Italien	31,3%	110
Allemand	0,0%	0
dialecte ou langue régionale de l'aire francophone	6,8%	24
autre langue	5,4%	19
si langue régionale, dialecte ou autre langue, merci de spécifier		62
answered question		351
skipped question		154

Tab.5. Pop. francophone : Langue(s) utilisée(s) à la maison à 5 ans.

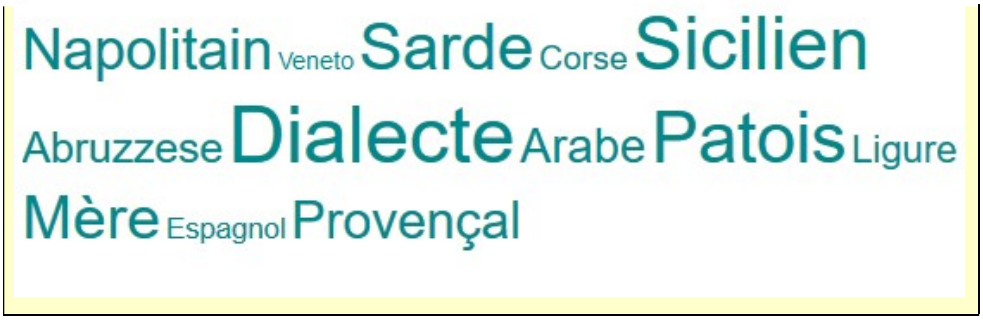
Sur les 24 répondants qui déclarent avoir parlé un dialecte ou une langue régionale de l'aire francophone belge, française et suisse, 20 laissent une précision en commentaires : or curieusement, 15 sur 20 indiquent un dialecte ou une langue régionale de l'Italie alors que l'énoncé de l'item ne semblait pas particulièrement ambigu.
Autre fait notable, lorsque le terme « patois » est utilisé dans les commentaires, il semble que ce soit toujours en relation avec un dialecte ou une langue régionale de l'Hexagone – 4 occurrences sur 5 – sauf dans un cas où cela n'est pas précisé.
En remontant dans le temps, on note que 59% des grands-parents seulement utilisaient le français (QF10, 207/351) alors que 36% (QF10, 126/351) parlaient en italien – ou dans l'un des dialectes ou langues régionales de la Péninsule comme cela ressort de l'analyse des 129 commentaires à cette question. On observe également que 13% des enquêtés (QF10, 47/351) déclarent que les grands-parents parlaient un parler local ou régional de l'aire francophone et 12% (QF10, 41/351) une autre langue.

[178] Les commentaires en fin de QF9 permettant d'insérer plusieurs noms, on recense 66 dénominations de dialectes ou langues régionales pour 62 répondants. On constate également dans le nuage que l'occurrence « mère » est présente, car cité trois fois, en relation à deux reprises avec une langue parlée par la mère (dialecte des Abbruzzes et espagnol) et une foispour souligner l'utilisation exclusive du français dans la famille de la mère.

[179] Les langues de l'immigration traduisent bien la multiplicité des flux migratoires, anciens comme récents, qui ont touché l'aire francophone européenne : à part les dialectes et langues de l'Italie – ainsi qu'un dialecte du sud du Tessin pour un répondant – on rencontre dans les réponses collectées l'arabe « et » l'arabe tunisien, l'arménien, l'espagnol, le portugais, le kabyle et le bulgare.

[180] Créole, corse (2 occurrences), occitan et patois gascon (landais et bigourdan), provençal (2 occurrences), niçois et « patois proche du » provençal, « patois » lorrain, gallo, « patois du nord », et « patois » non spécifié.

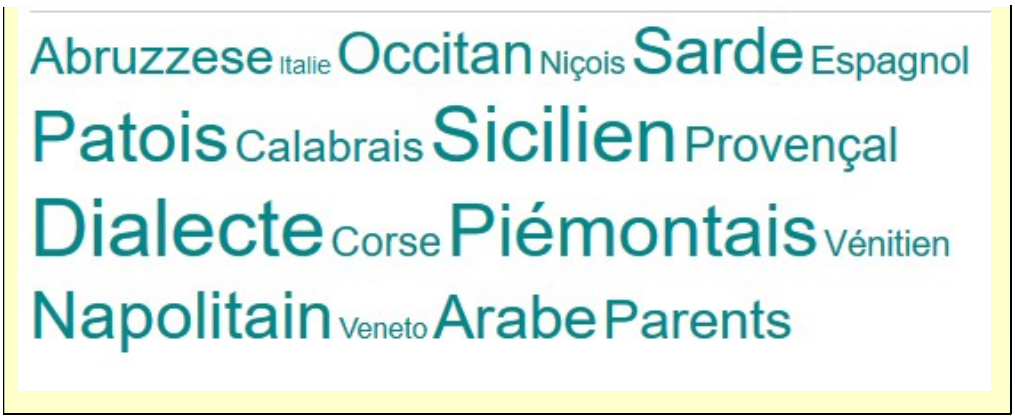
QF9- [langue(s) de l'enfance]
Si dialecte, langue regionale ou autre, merci de spécifier :



Graph.20. Pop. francophone : Dialectes, langues régionales ou autres langues parlés à la maison à 5 ans – spécifiés par les répondants.

On a vu que dans la population italophone, la proportion d'ainés qui utilisaient ces dialectes ou idiomes régionaux de la Péninsule s'élève à 60% (QI10, 332/552) : cette différence est due au fait que l'adoption de l'idiome national par l'ensemble de la population est advenue de façon plus précoce en France – les répondants belges et helvètes n'ayant pas ici d'influence statistique déterminante – qu'en Italie où par conséquent les pratiques langagières des répondants diffèrent sensiblement de celles de leurs grands-parents autrefois.

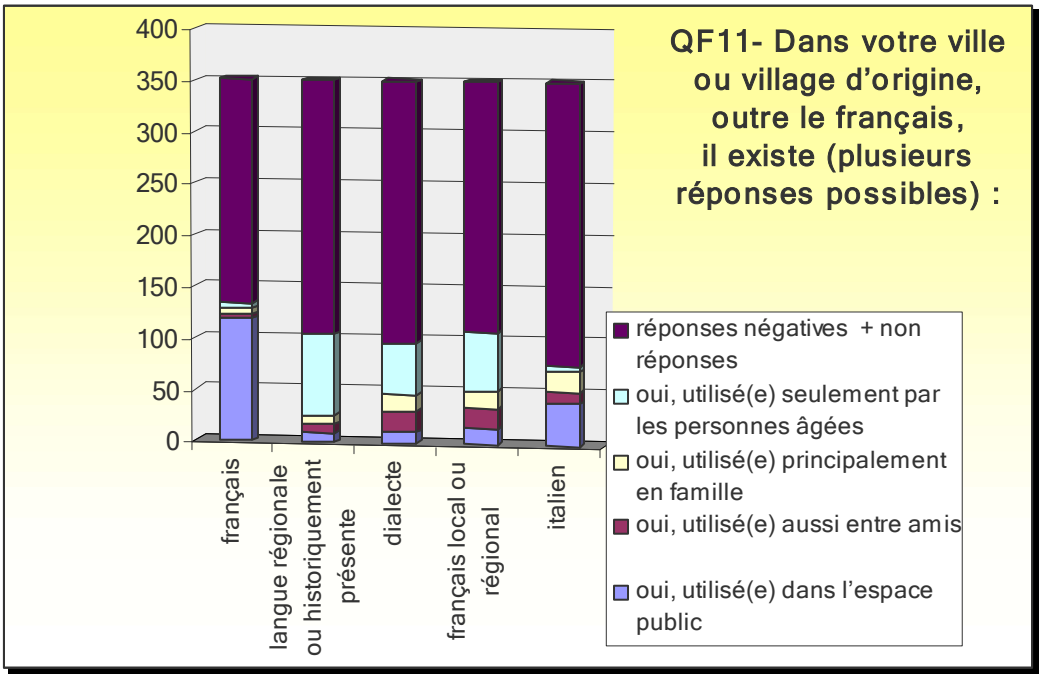
QF10- [langue(s) des grands-parents]
Si dialecte, langue régionale ou autre langue, merci de spécifier :



Graph.21. Pop. francophone : Dialectes, langues régionales ou autres langues parlés par les grands-parents – spécifiés par les répondants.

En outre, les deux tiers des commentaires (QF10, 88/129) indiquent des parlers pratiqués dans la Péninsule italienne – ou le Tessin dans un cas – et les commentaires restants se partagent entre les langues de l'immigration et les langues, dialectes ou « patois » locaux et régionaux de l'aire francophone, dans des proportions similaires à ce que l'on a observé dans les commentaires de la QF9.
Précisons enfin que l'occurrence « parents » qui apparait dans le nuage n'a pas de valeur sémantique univoque, tout comme on l'a observé pour l'occurence « mère » dans

la QF9 – note 164. En effet, dans quatre cas les répondants omettent le tiret pour orthographier « grands parents », seule la cinquième occurrence indiquant des « parents » originaires des Abruzzes. En tout état de cause, c'est bien l'occurrence « grands-parents » qui auraient dû être présente, puisqu'en sommant les deux orthographes, correcte et « approximative », on est en présence de 8 occurrences – auxquelles on pourrait ajouter grand-mère ou grand-père également indiqués – qui renvoient à l'énoncé même de la question.
La QF11 se proposait de recenser d'éventuels codes linguistiques présents dans le lieu d'origine aux côtés du français : langue régionale, dialecte, italien, voire français local ou régional. Nombre d'enquêtés ne répondent pas à la totalité des items mais seulement à certains d'entre eux, ce qui nous a conduit à considérer que « l'omission » d'un item en particulier équivaut à indiquer que le phénomène linguistique envisagé était absent. Par conséquent et afin de dégager une donnée statistique exploitable, le nombre total de répondants ayant omis un item déterminé a été sommé au nombre total de ceux ayant spécifié la « non » présence du phénomène linguistique envisagé.



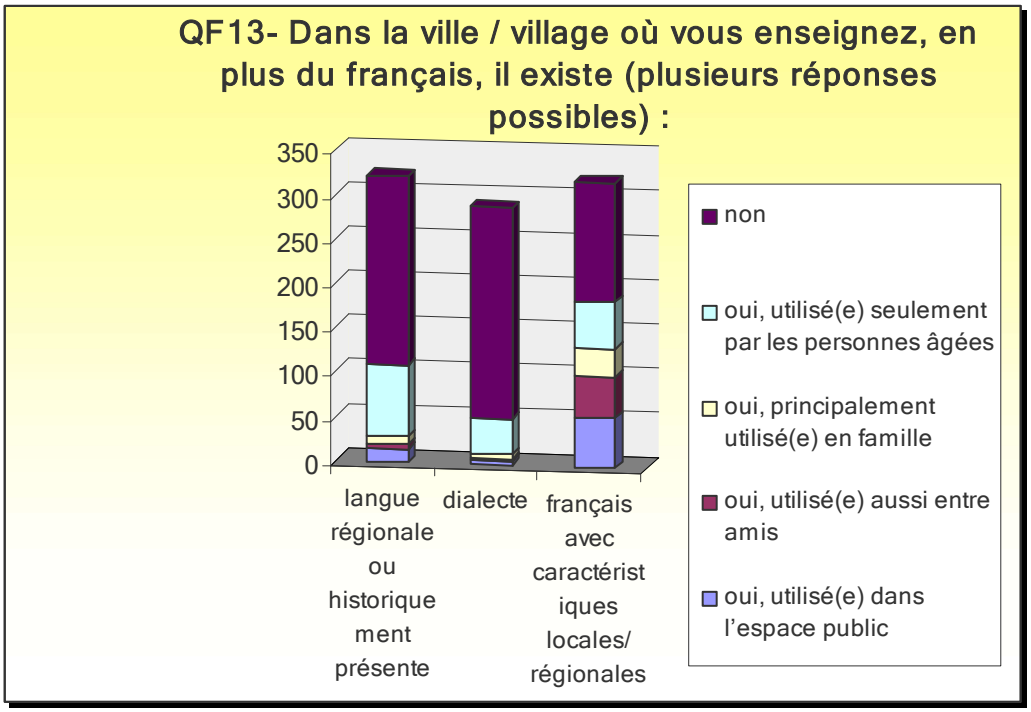
Graph.22. Pop. francophone : Langue(s) parlées dans le lieu d'origine.

On constate de la sorte que 30% des répondants indiquent la présence d'une langue régionale et 25% d'un dialecte (QF11, respectivement 105/351 et 87/351), mais également que 31% signalent l'existence d'un français régional (QF11, 109/351). La majorité des enseignants signalant la présence d'un de ces codes linguistiques estiment que les personnes âgées en sont les utilisateurs privilégiés : 75% des répondants le déclarent dans le cas de la langue régionale, de même qu'un peu plus de la moitié pour le dialecte ou le français régional (QF11, respectivement 79/105, 50/87 et 57/109).

On peut par contre s'interroger sur la nature des langues régionales et des dialectes en question : en effet, les 66 commentaires collectés en conclusion de la question insistent presque tous sur le fait que le répondant provient et/ou a grandi en Italie, et nomment à plusieurs reprises un dialecte ou une langue régionale de l'Italie. Sachant que plus d'un répondant sur 5 a grandi en Italie (QF4) et que près d'un tiers avait l'italien ou l'un de ses dialectes comme langue familiale durant l'enfance (QF9), on est inévitablement conduits à considérer que ces présences des dialectes signalés à la QF11 ne sont pas nécessairement des dialectes de l'aire francophone.

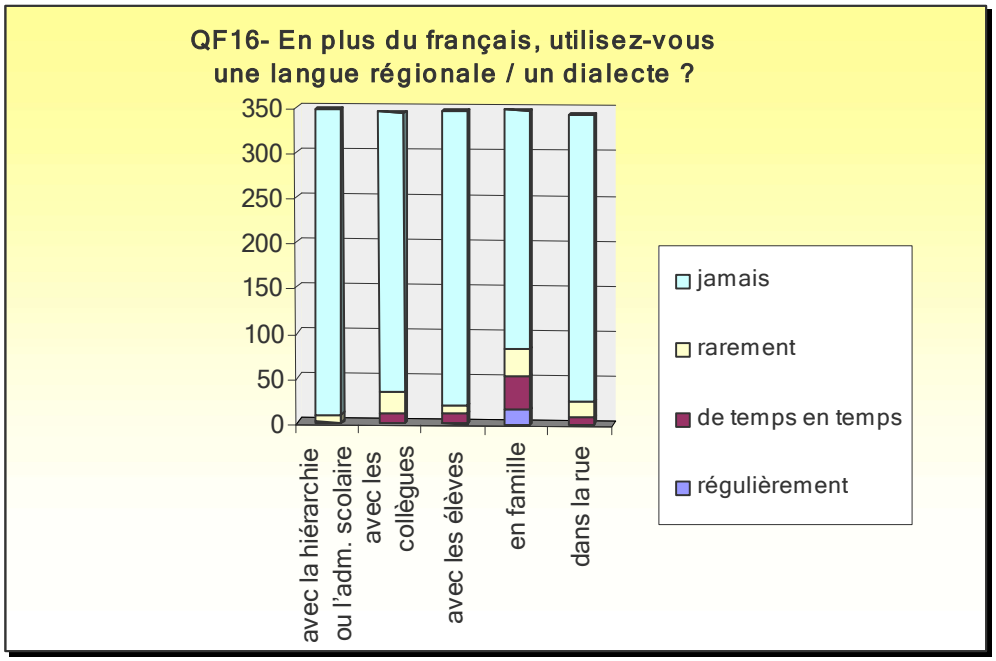
L'environnement linguistique francophone : un espace public monolingue

Les questions relatives à l'environnement quotidien de la population italophone ont permis de repérer une évolution des pratiques langagières en fonction de la hiérarchie des usages, les dialectes et les langues régionales ainsi qu'un italien diatopiquement marqué tendant à diminuer sensiblement au fur et à mesure que s'élève le degré de formalité. Les données collectées auprès de la population francophone dessinent un cadre légèrement différent puisque les dialectes et langues régionales, au demeurant moins présents en valeur absolue, disparaissent littéralement de tous les usages publics.
La QF13 tentait de recenser ces autres idiomes éventuellement présents aux côtés du français et d'en comprendre les sphères d'utilisation à travers le regard des enquêtés.
Même sans tenir compte du taux de non réponse à chaque item, la majorité des répondants estiment que seul le français existe dans leur environnement : aucune langue régionale n'existe pour 66% d'entre eux (QF13, 213/322) et aucun dialecte pour 82% (QF13, 238/290). Et lorsque les enseignants en reconnaissent l'existence, ils en soulignent très souvent l'usage exclusif de la part des personnes âgées : ainsi 73% des usagers de la langue régionale, lorsque celle-ci est présente, sont des ainés (QF13, 80/109), tout comme près de 8 usagers des dialectes sur 10 (QF13, 40/52). La présence d'un français aux caractéristiques locales ou régionales est en revanche davantage attestée selon les enquêtés (QF13, 58% soit 187/321), et son usage semble répandu aussi bien dans l'espace public qu'en famille, entre amis comme entre personnes âgées.



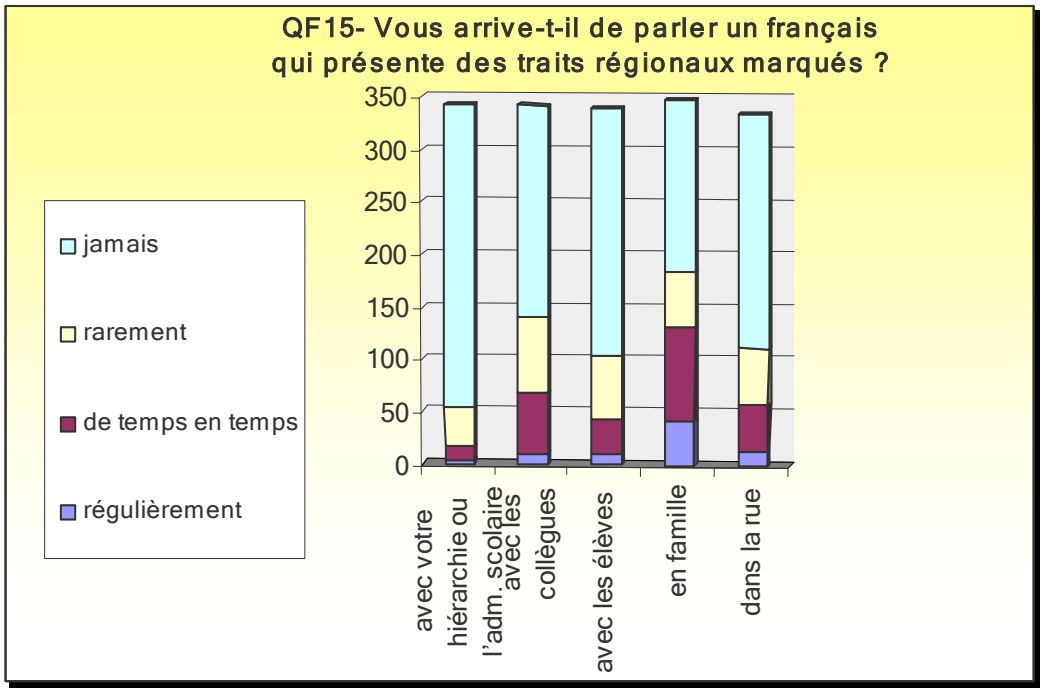
Graph.23. Pop. francophone : Langue(s) parlées dans l'environnement quotidien.

En fait, la différente répartition des usages sociaux des langues régionales et dialectes que tente d'établir la QF16 confirme bien cette absence quasi-totale de l'espace public, ainsi qu'une pratique très minoritaire en famille : 97% des répondants n'utilisent jamais une langue régionale ou un dialecte dans le cadre de leurs interactions avec l'administration (QF16, 339/348), et 97% jamais ou rarement avec les élèves, avec les collègues ou dans la rue (QF16, respectivement 333/345 ; 335/347 ; 334/343).



Graph.24. Pop. francophone : Utilisation d'une langue régionale ou d'un dialecte.

Tout au plus peut-on relever une présence ténue mais réelle d'une langue régionale ou d'un dialecte en contexte familial, utilisé(e) régulièrement ou de temps en temps par 16% des répondants (QF16, 54/348). La question ne prévoyait cependant pas une telle proportion d'enquêtés de nationalité exclusivement italienne – en excluant les détenteurs d'une double nationalité – aussi est-il délicat de tirer des conclusions à propos de la diffusion réelle de l'usage d'une langue régionale ou d'un dialecte en famille : les termes dialectes et langue régionale pourraient en effet avoir été interprétés comme désignant des parlers de l'aire francophone comme de l'aire italophone.
Par contre, la QF15 relative aux différents usages liés à un français régional n'admettait pas cette ambigüité, et l'analyse des données obtenues confirme que l'utilisation d'une variante régionale plus ou moins marquée jouit d'une relative diffusion dans toutes les situations de la vie quotidienne. On y recourt plus fréquemment en famille que dans toutes les autres situations, 38% l'employant régulièrement ou de temps en temps (QF15, 132/347), alors que cet indice décroit de 18 points, soit de près de moitié, si l'on considère la communication avec les collègues ou dans la rue (QF15, utilisation régulière ou de temps en temps de 20%, soit 68/342). Logiquement, c'est dans les contextes situationnels marqués par une plus grande formalité que l'emploi d'un français régional se fait moindre : celui-ci n'est jamais ou que rarement utilisé avec les étudiants par 87% des répondants (QF15, 296/340) et avec l'administration scolaire par 95% (QF15, 325/342).



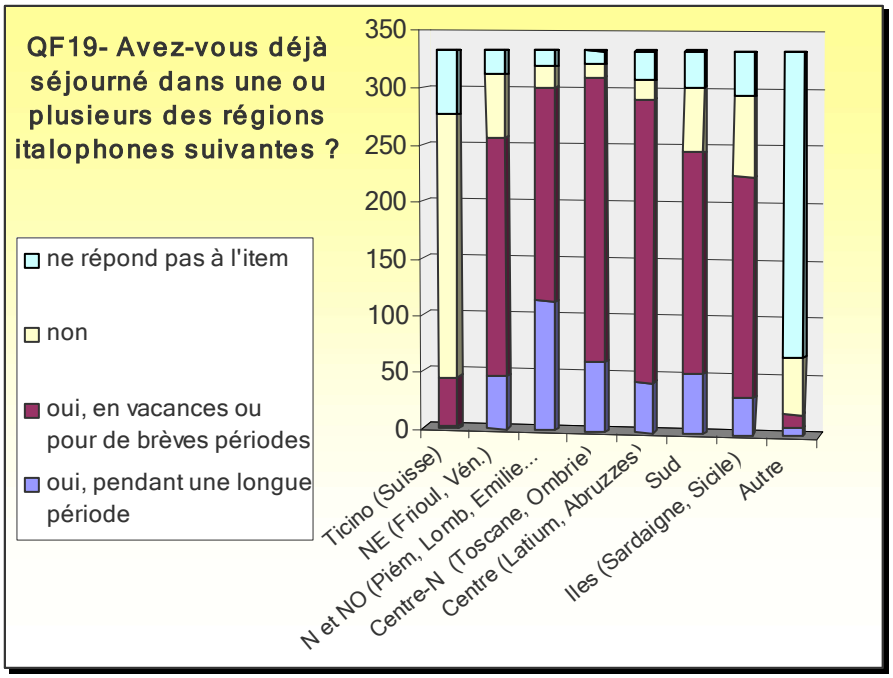
Graph.25. Pop. francophone : Utilisation d'un français aux traits régionaux marqués.

QF15- Vous arrive-t-il de parler un français présentant des traits régionaux marqués ?					
Answer Options	jamais	Raramente	de temps en temps	régulièrement	Réponses totales / item
avec votre hiérarchie ou l'adm. scolaire	288	37	13	4	342
avec les collègues	202	72	58	10	342
avec les élèves	236	60	34	10	340
en famille	163	52	90	42	347
dans la rue	222	54	44	14	334
				réponses totales à la question	351
				non réponses à la question	154

Tab.6. Pop. francophone : Utilisation d'un français aux traits régionaux marqués.

L'aire italophone : une connaissance diffuse et généralisée de l'ensemble du territoire italien

Il est paradoxalement possible de débuter par une observation négative : les enquêtés qui se sont déjà rendus dans le canton du Tessin, seule aire administrative italophone de quelque importance à la fois démographique et économique hors des frontières italiennes, sont rares. Ils ne représentent en effet que 14% de la population francophone totale (QF19, 14/333), alors que toutes les autres aires géographiques proposées ont accueilli au moins une fois pas moins des deux tiers des répondants.
Le Centre Nord (Toscane et Ombrie) est la région la plus visitée, puisque 93% des répondants s'y sont déjà rendus (QF19, 310/333). De façon similaire, 90% ont également séjourné dans le Nord/Nord-Ouest, de l'Emilie-Romagne au Piémont (QF19, 301/333), mais de manière différente : en effet, cette aire géographique en partie limitrophe de la France diverge de toutes les autres aires italiennes dans la mesure où 34% des enquêtés y ont résidé pendant une longue période (QF19, 114/333), alors que cette proportion est inférieure de moitié partout ailleurs.
Troisième zone le Centre, comprenant le Latium et Rome, où 87% des enseignants ont déjà séjourné (QF19, 291/333). Enfin, chacune des trois autres grandes macro-régions italiennes : le Nord-Est, les Iles (Sardaigne et Sicile) et le Sud (QF19, respectivement 257/333 ; 225/333 ; 246/333) a déjà eu l'occasion d'accueillir au moins pour un bref séjour près des trois quarts de la population francophone.



Graph.26. Pop. francophone : séjours en région(s) italophone(s).

QF19- Avez-vous déjà séjourné dans une ou plusieursdes régions italophones suivantes ?					
Answer Options	ne répond pas à l'item	non	oui, en vacances ou pour de brèves périodes	oui, pendant une longue période	Response Count
Ticino (Suisse)	56	232	43	2	277
NE (Frioul, Vén.)	21	55	210	47	312
N et NO (Piém, Lomb, Emil-R, Ligurie)	14	18	187	114	319
Centre-N (Toscane, Ombrie)	12	11	249	61	321
Centre (Latium, Abruzzes)	25	17	247	44	308
Sud	31	56	193	53	302
Iles (Sardaigne, Sicile)	38	70	192	33	295
Autre	264	50	12	7	69
Précisez autre					19
				answered question	333
				skipped question	172

Tab.7. Pop. francophone : séjours en région(s) italophone(s), en valeurs absolues.

Si l'on ôte le pouvoir de séduction de la Toscane et du Latium, héritage direct de la tradition touristique du Grand Tour, ainsi que l'attrait exercé par les agglomérations turinoise et milanaise tant en raison de leur dynamisme économique que de leur proximité géographique, on doit admettre que l'ensemble du territoire italien a été « parcouru », et que cette fréquentation s'est effectuée de manière relativement homogène en touchant toutes les régions. Il est par conséquent possible d'imaginer que la connaissance de la « langue-culture » italienne de la part des enseignants, au-delà du vécu familial que beaucoup revendiquent et de leur formation, repose également sur le lien physique créé par des séjours répétés qui les ont conduit à arpenter les différentes

régions de la Péninsule au cours des ans. Fait significatif cependant, la très faible proportion de répondants ayant séjourné dans le Canton du Tessin fait de cette aire géographique un cas à part, comme si le fait d'être hors des frontières de l'Etat italien en diminuait l'attrait et le renvoyait symboliquement en périphérie de la « langue-culture » italienne.

6.2.3. La population francophone en synthèse

Largement féminisée, la population francophone est susceptible d'être scindée en deux sous-groupes : d'un côté les enseignants ayant une relation personnelle avec l'Italie et de l'autre ceux qui en sont dépourvus. Près de la moitié des répondants revendiquent des origines familiales en Italie, un tiers ont la nationalité italienne – aussi bien nationalité exclusive que double nationalité – et 1/5 ont grandi dans la Péninsule.
Par ailleurs, un tiers de la population a passé son enfance dans le Sud-est de la France – Rhône-Alpes ou PACA – de sorte qu'environ la moitié des répondants sont géographiquement liés avec l'Italie. De fait mis à part l'Ile-de-France, l'ensemble des autres régions de provenance est sous-représenté, posant ainsi le problème de la représentativité des données recueillies pour la plupart d'entre elles. La Suisse romande et la Belgique en particulier ont un nombre de répondants trop peu élevé, d'un point de vue tant absolu que relatif, pour pouvoir revêtir une quelconque significativité statistique.
Majoritairement urbains, même si un tiers déclarent travailler en contextes rurbains ou ruraux, les enseignants francophones ont une formation universitaire plutôt de Bac+5 – c'est le cas pour la moitié d'entre eux – et possèdent en moyenne entre 10 et 15 ans d'expérience professionnelle, les cinq différentes tranches d'ancienneté élaborées pour le questionnaire étant toutes représentées de façon relativement équilibrée.
Enfants, 4 enseignants sur 5 utilisaient le français à la maison, mais 1/3 utilisaient également l'italien, de façon exclusive ou en parallèle avec le français. L'utilisation d'une langue régionale ou d'un dialecte durant l'enfance était peu répandue, et il s'agit dans les deux tiers des cas de parlers régionaux de l'aire italienne. En fait, si l'on exclut le tiers de répondants dont les grands-parents communiquaient en italien ou dans un dialecte de l'aire italienne, on constate qu'un peu plus d'1/10 seulement avaient des grands-parents qui utilisaient un dialecte ou une langue régionale de l'aire francophone.
Aujourd'hui, si 1/3 de notre population signale l'existence d'une langue régionale et ¼ d'un dialecte dans leur environnement, rares sont ceux qui déclarent en faire usage, et cela exclusivement dans le cadre familial. Quant à l'utilisation d'un français régionalement marqué, tout en restant minoritaire, elle est davantage diffuse, même s'il s'agit d'usages fortement hiérarchisés selon le contexte communicationnel : 2/5 des enseignants y recourent en famille et 1/5 avec les amis, mais de moins en moins dans l'espace public ou à mesure que s'élève le degré de formalité.

Enfin, les enseignants l'ILS ont pratiquement tous séjourné en Italie, souvent à plusieurs reprises, puisque la majorité d'entre eux semble s'être déjà rendu dans diverses régions pour des périodes de durée variable.

6.2.4. Remarques conclusives : du profil au choix de l'analyse

Le point sur le profil

Si nos deux populations ont en commun le fait d'être fortement féminisées, l'analyse des autres variables indépendantes met en évidence un certain nombre de différences entre enseignants italophones et francophones.
En ce qui concerne les origines et le legs linguistique hérité du vécu familial et personnel, on constate que la population italophone est relativement homogène, provenant de l'ensemble des régions italiennes. Chez les francophones en revanche, la langue italienne fait partie à un degré ou à un autre du vécu personnel de plus d'un tiers de la population, conséquence des phénomènes migratoires qui ont porté plusieurs millions d'italiens vers les pays voisins du nord au cours du XX° siècle.
Les francophones sont en outre répartis sur l'ensemble du territoire de façon très hétérogène : ils sont très largement concentrés dans le Sud-est de la France et, à un degré moindre, en Ile-de-France ; surtout, les répondants ayant grandi ou exerçant en Belgique ou en Suisse romande, tout comme dans certaines régions rurales de l'ouest et du centre de l'Hexagone, sont si peu nombreux que les informations recueillies sur leur compte n'ont aucune représentativité.
La population italophone a grandi au sein d'un milieu davantage plurilingue caractérisé par une dialectophonie diffuse encore persistante aujourd'hui dans les usages déclarés par ces enseignants ; au contraire, la présence de l'italien dans l'environnement linguistique déclaré de notre population francophone a généré deux sous-populations distinctes : d'un côté, le tiers des enseignants qui utilisaient l'italien exclusivement ou en coprésence avec le français durant l'enfance a grandi dans un environnement plurilingue caractérisé par un rapport diglossique / dilalique entre le français et l'italien,[181] de l'autre la majorité de la population a grandi dans un environnement presque exclusivement monolingue français. Quant à l'utilisation des langues régionales et dialectes de l'aire francophone, même si elle est attestée, elle est trop basse pour revêtir une pertinence statistique.

[181] On utilise ici le concept de dilalie tel que définit par Berruto (2010 : 128-129) pour qui le terme de dilalie indique un processus dynamique dans lequel le dialecte – ou ici l'italien des individus immigrés en contexte francophone – tend à perdre sa fonction de la langue de la socialisation primaire et à être progressivement remplacé dans toutes les situations de communication par le code dominant – le français en contexte francophone.

Enfin, on observe des différences dans les usages langagiers liés à l'emploi d'un français régional plutôt confiné dans la communication familiale chez les francophones, et d'un italien régional, davantage présent dans l'espace public italophone.
Du point de vue professionnel, le niveau d'instruction universitaire est relativement similaire : légèrement supérieur à 4 ans pour les italophones et de peu inférieur à 5 ans pour les francophones. La cause de cette légère différence n'est pas tant à rechercher dans l'organisation différente de la formation au métier d'enseignant dans chaque pays que dans la différence d'âge moyen entre les deux populations. L'ancienneté dans la carrière des enseignants de FLE est en effet très supérieure à celle de leurs homologues d'ILS, la majorité des premiers ayant plus de 20 ans d'expérience alors que chez les seconds la division par tranches d'années d'expérience indique qu'aucune « génération » d'enseignants ne prévaut sur les autres, aussi bien en valeur absolue que relative.

Analyse descriptive et analyse par régression linéaire

Ce premier survol des informations collectées relatives au profil des deux populations enseignantes oblige à relativiser la valeur statistique de certaines variables indépendantes, d'autant que pour les deux, les effectifs de répondants sont de l'ordre des centaines et non des milliers.[182] En fait, plusieurs considérations d'ordre pragmatique ont dicté le choix de s'en tenir à une analyse principalement descriptive des données.
Tout d'abord, comme on y a déjà fait allusion, le choix de procéder à une enquête de type recensement permet d'éviter de se demander si les résultats observés sur un échantillon étudié peuvent être généralisés à la population parente dont il est issu. En d'autres termes, se placer dans une démarche inférentielle n'aurait guère de sens étant donné que l'on s'est adressé à l'ensemble de la population.
Ensuite, un traitement préalable des données a été fait en procédant à une analyse de cluster pour tenter d'identifier des agrégations spontanées parmi la masse des données collectées. Or, cette recherche de correlations spontannées a permis de constater qu'il n'y en avait pas, ni sur l'ensemble des données, ni avec l'analyse en composantes principales. Ainsi n'a-t-il pas été possible de créer des regroupements de questions.
Quant à l'analyse par régression linéaire, consistant à vérifier l'effet d'une des variables indépendantes sur une variable dépendante pour tenter de détecter des liens de causalité,[183] elle n'a guère ouvert de perspectives d'un point de vue prédictif ou

[182] Cette faiblesse des effectifs explique aussi le fait que l'on ait systématiquement choisi d'arrondir les pourcentages au dernier nombre entier, davantage de précision après la virgule n'étant pas nécessairement pertinente dans le cas de populations se chiffrant en centaines plutôt qu'en milliers d'individus (Bozonnet & Gonthier 2011 : 171).
[183] On renvoie ici à Tournier (2011 : 200-201) ou à Martin (2012 : 84-86) pour qui

explicatif. Seules de très légères tendances ressortent dans le cas de la population italophone pour 4 variables indépendantes : le contexte professionnel rural (QI7), l'usage quotidien du français dans la prime enfance (QI9) et la langue utilisée par les grands-parents (QI10), l'utilisation d'un dialecte ou d'un italien régionalement marqué (QI13), l'utilisation d'un dialecte ou d'un italien régionalement marqué dans l'espace public et entre amis (Q15).

Malgré cela, on constate par exemple qu'à la QI7, seuls 10 répondants ont indiqué enseigner en contexte rural, ce qui ôte toute significativité statistique à cette donnée : en fait, seules la QI9 et la QF9 permettent d'obtenir des sous-ensembles de la population dotés d'effectifs suffisamment nombreux en valeur absolue pour légitimer une interprétation des données quantitatives. Ajoutons à l'égard de ces deux questions que lors de la lecture des données fournies par l'analyse par régression linéaire, on a généralement retenu les seuls écarts de pourcentage entre sous-populations égaux ou supérieurs à 10 points. Si l'on rend parfois compte comme ici d'écarts inférieurs, cela est dû à la constance de cet écart même attesté de façon plus ou moins uniforme pour l'ensemble des items. C'est donc à nos yeux la constance même du phénomène qui possède une relative significativité, et qui suggère à notre avis que les observations reccueillies de la sorte doivent davantage être considérées comme des hypothèses devant ultérieurement être vérifiées par d'autres enquêtes plutôt que comme des données sures permettant de formuler des conclusions définitives.

Enfin, aucune influence du contexte géographique, que ce soit d'origine ou actuel, tant en aire francophone qu'italophone, n'est attestée. Même la division en macro-régions voire, dans le cas du domaine francophone, la création de deux groupes reproduisant schématiquement l'opposition d'une périphérie au paysage sociolinguistique plus complexe à un centre, avec d'un côté les régions méridionales de la France, l'Alsace, de Suisse romande et la Wallonie, ne débouche sur aucune corrélation nette avec d'autres variables.

Toutes ces considérations plaident donc *a priori* pour l'emploi d'une analyse descriptive des données, même si l'on s'est autorisé de façon ponctuelle à signaler et commenter les quelques écarts significatifs constatés entre sous-groupes constitués sur la base des réponses aux variables indépendantes.

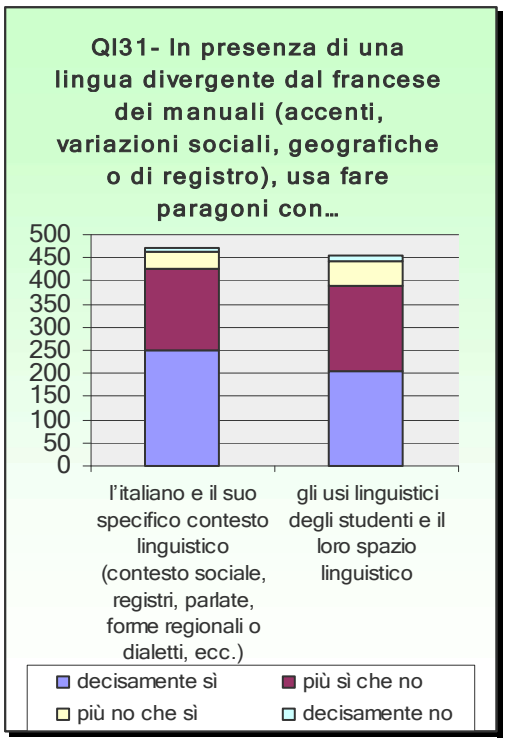
« deux variables entretiennent une relation linéaire entre elles si la variation relative de l'une entraine immanquablement une variation relative constante de l'autre. Autrement dit, les variables X et Y sont linéairement liées si une variation de $p\%$ de X entraine toujours une constante de $q\%$ de Y » (*ibid*. 85).

6.3. Les pratiques didactiques : analyse descriptive des comportements déclarés

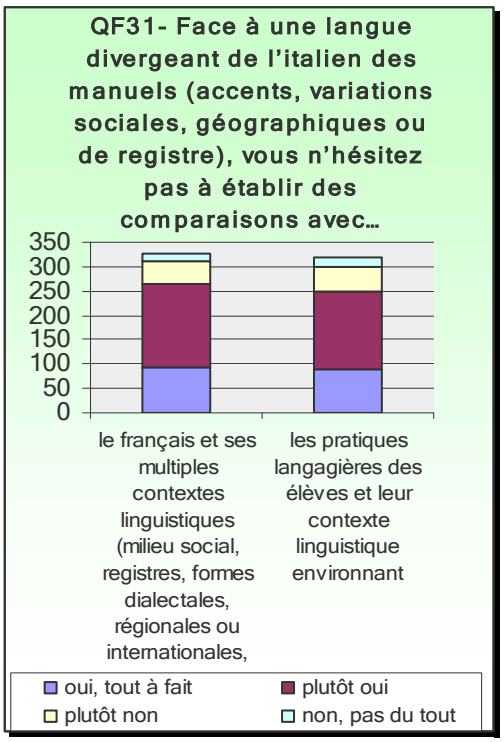
6.3.1. Des attitudes similaires face à la variation sociolinguistique

La variabilité de la L2 du point de vue sociolinguistique est directement abordée à trois reprises (QI/QF31 ; 32 et 33). L'enseignant y est sollicité pour indiquer la fréquence avec laquelle il évoque explicitement certains aspects de cette variabilité avec ses apprenants.

Tout d'abord et en amont de toute analyse, une première constatation s'impose : les réponses des deux populations présentent de fortes similitudes et semblent suivre les mêmes tendances. Les enseignants évoquent les mêmes phénomènes en classe avec une fréquence équivalente, et privilégient les mêmes aspects au détriment des autres. Cette convergence des réponses que l'on observe de façon récurrente dans les pratiques de classe déclarées par les enquêtés semble préfigurer l'existence d'un même ensemble d'attitudes professionnelles, commun aux deux catégories d'enseignants, quelle que soit la LE enseignée et surtout quels que soient les deux contextes sociolinguistiques de référence, en l'occurrence environnemental – où vit et travaille l'enquêté – et de provenance.



Graph.27. Pop. italophone : comparaison L2/L1 en classe.



Graph.28. Pop. francophone : comparaison L2/L1 en classe.

QI31- In presenza di una lingua divergente dal francese dei manuali (accenti, variazioni sociali, geografiche o di registro), usa fare paragoni con…					
Answer Options	decisamente no	più no che sì	più sì che no	decisamente sì	Response Count
l'italiano e il suo specifico contesto linguistico (contesto sociale, registri, parlate, forme regionali o dialetti, ecc.)	7 (1%)	35 (7%)	180 (38%)	248 (54%)	470
gli usi linguistici degli studenti e il loro spazio linguistico	12 (3%)	53 (12%)	185 (40%)	204 (45%)	454
				answered question	474
				skipped question	197

Tab.8. Pop. italophone : comparaison L2 / L1 en classe, en chiffres.

QF31- Face à une langue divergeant de l'italien des manuels (accents, variations sociales, géographiques ou de registre), vous n'hésitez pas à établir des comparaisons avec…					
Answer Options	non, pas du tout	plutôt non	plutôt oui	oui, tout à fait	Response Count
le français et ses multiples contextes linguistiques (milieu social, registres, formes dialectales, régionales ou internationales, etc.)	16 (5%)	44 (14%)	171 (52%)	95 (29%)	326
les pratiques langagières des élèves et leur contexte linguistique environnant	20 (6%)	52 (16%)	156 (49%)	91 (29%)	319
				answered question	328
				skipped question	177

Tab.9. Pop. francophone : comparaison L2 / L1 en classe, en chiffres.

En fait, les graphiques x et y relatifs aux QI31 et QF31 permettent de percevoir au premier regard qu'il existe un comportement commun aux enseignants des deux populations, comportement consistant, à des fins de comparaison avec la L2, à exploiter en classe la variabilité linguistique du contexte environnant et des pratiques langagières des apprenants. Tout au plus note-t-on que cette attitude est légèrement plus généralisée chez les italophones que chez les francophones.

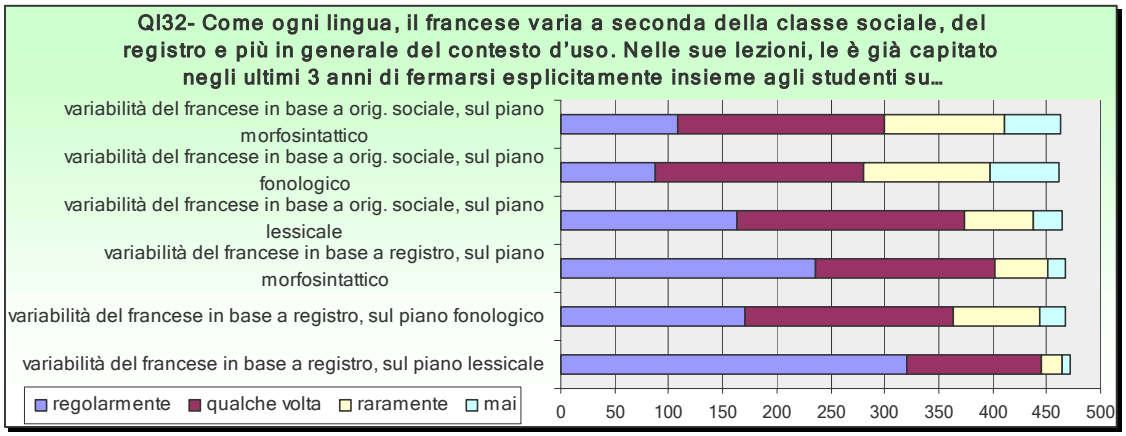
Ainsi, face à des documents dont la langue diverge de celle des manuels, 92% des enseignants de FLE (QI31, 428/470) admettent « plutôt » ou « tout à fait » recourir à des comparaisons avec le contexte linguistique spécifique de l'italien et sa variabilité selon le milieu social, le registre et les variantes locales ou régionales ; de leur côté, les francophones sont 81% - soit un écart de 11 points – à utiliser en sens inverse la variabilité du français en classe d'ILS afin de mieux contextualiser des usages de l'italien s'éloignant du standard scolaire (QF31, 266/326).[184] De la même manière, 85% des italophones et 78% des francophones exploitent le contexte environnant et les

[184] On a additionné ici les répondants « plutôt » et « tout à fait » d'accord avec l'assertion de l'intitulé : face à une langue divergeant de la L2 observée dans les manuels, les enseignants n'hésitent pas à établir des comparaisons avec la variabilité de la L1 en général puis avec les usages langagiers du contexte environnant dans lequel se déroule l'apprentissage.

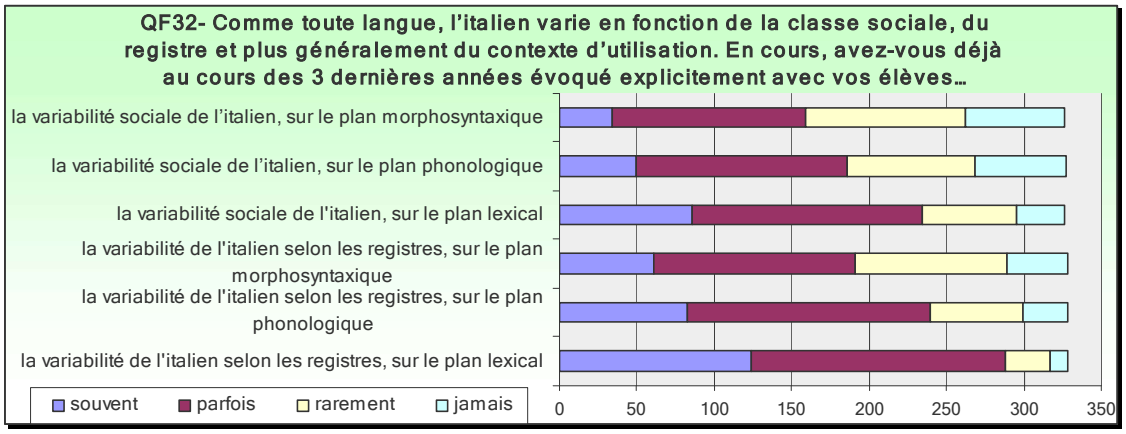
pratiques langagières de leurs élèves afin d'expliquer et/ou d'illustrer les différents usages de la LE (QI31, 389/454 et QF31, 247/319).[185]

Si les écarts relatifs constatés entre les deux populations ne sont guère importants, on constate toutefois que les italophones expriment plus fréquemment et de façon plus tranchée cette habitude de procéder à des comparaisons entre variabilité sociolinguistique de la L1 et de la L2 d'abord et entre usages langagiers des apprenants et de la L2 ensuite : la majorité d'entre eux indiquent y avoir « tout à fait » recourt respectivement dans 54% et 45% des cas (QI31, 248/470 et 204/454) alors que les francophones y ont « plutôt » recourt dans 52% et 49% des cas (QF31, 171/326 et 156/319).

Notons enfin l'existence d'une faible minorité de francophones totalement réfractaires à la pratique de ces comparaisons – respectivement 5% et 6% ne sont pas « pas du tout » d'accord avec les deux assertions des items de la QF31 (soit 16/326 et 20/319) – alors que le nombre d'italophones optant pour un choix similaire n'a pratiquement pas de pertinence statistique – respectivement 1% et 3% (QI31, 7/470 et 12/454).



Graph.29. Pop. italophone : évocation de la diastratie et de la diaphasie en classe.



Graph.30. Pop. francophone : évocation de la diastratie et de la diaphasie en classe.

[185] Là encore les chiffres utilisés se réfèrent à la somme des répondants « plutôt » et « tout à fait » d'accord avec les assertions des deux items de la QI/QF31.

La question suivante confirme que les deux populations revendiquent des comportements tout à fait similaires vis-à-vis de la variabilité. Lorsque l'on demande aux enseignants s'ils ont déjà évoqué la variabilité diaphasique et diastratique de la L2 aussi bien du point de vue lexical que phonologique ou encore morphosyntaxique, on observe que c'est avec des fréquences similaires qu'ils répondent avoir évoqué les mêmes aspects.

Dans l'ensemble, tous les répondants, quelle que soit la population d'appartenance, ont majoritairement évoqué le fait que la L2 varie en fonction du registre et du contexte social.[186] Tout au plus peut-on noter une tendance plus nette chez les italophones à évoquer les phénomènes liés à la diastratie et à la diaphasie, et qu'ils le font plus « souvent » que leurs homologues francophones.

QI32- Come ogni lingua, il francese varia a seconda della classe sociale, del registro e più in generale del contesto d'uso. Nelle sue lezioni, le è già capitato negli ultimi 3 anni di fermarsi esplicitamente insieme agli studenti su…					
Answer Options	mai	raramente	qualche volta	regolarmente	Response Count
variabilità del francese in base a registro, sul piano lessicale	7 (2%)	20 (4%)	124 (26%)	**321 (68%)**	472
variabilità del francese in base a registro, sul piano fonologico	25 (6%)	80 (17%)	**193 (41%)**	170 (36%)	468
variabilità del francese in base a registro, sul piano morfosintattico	16 (3%)	49 (11%)	166 (36%)	**236 (50%)**	467
variabilità del francese in base a orig. sociale, sul piano lessicale	28 (6%)	63 (14%)	**211 (45%)**	163 (35%)	465
variabilità del francese in base a orig. sociale, sul piano fonologico	64 (14%)	118 (25%)	**193 (42%)**	87 (19%)	462
variabilità del francese in base a orig. sociale, sul piano morfosintattico	52 (11%)	111 (24%)	**192 (42%)**	108 (23%)	463
				answered question	473
				skipped question	198

Tab.10. Pop. italophone : évocation de la distratie et de la diaphasie en classe, en chiffres.

QF32- Comme toute langue, l'italien varie en fonction de la classe sociale, du registre et plus généralement du contexte d'utilisation. Durant vos cours, avez-vous déjà au cours des 3 dernières années évoqué explicitement avec vos élèves…					
Answer Options	jamais	Rarement	parfois	souvent	Response Count
la variabilité de l'italien selon les registres, sur le plan lexical	11 (3%)	29 (9%)	**164 (50%)**	124 (38%)	328
la variabilité de l'italien selon les registres, sur le plan phonologique	29 (9%)	59 (18%)	**157 (48%)**	83 (25%)	328
la variabilité de l'italien selon les registres, sur le plan morphosyntaxique	39 (12%)	98 (30%)	**130 (39%)**	61 (19%)	328
la variabilité sociale de l'italien, sur le plan lexical	31 (10%)	61 (19%)	**148 (45%)**	86 (26%)	326
la variabilité sociale de l'italien, sur le plan phonologique	59 (18%)	82 (25%)	**136 (42%)**	50 (15%)	327
la variabilité sociale de l'italien, sur le plan morphosyntaxique	64 (20%)	103 (32%)	**125 (38%)**	34 (10%)	326
				answered question	328
				skipped question	177

Tab.11. Pop. francophone : évocation de la diastratie et de la diaphasie en classe, en chiffres.

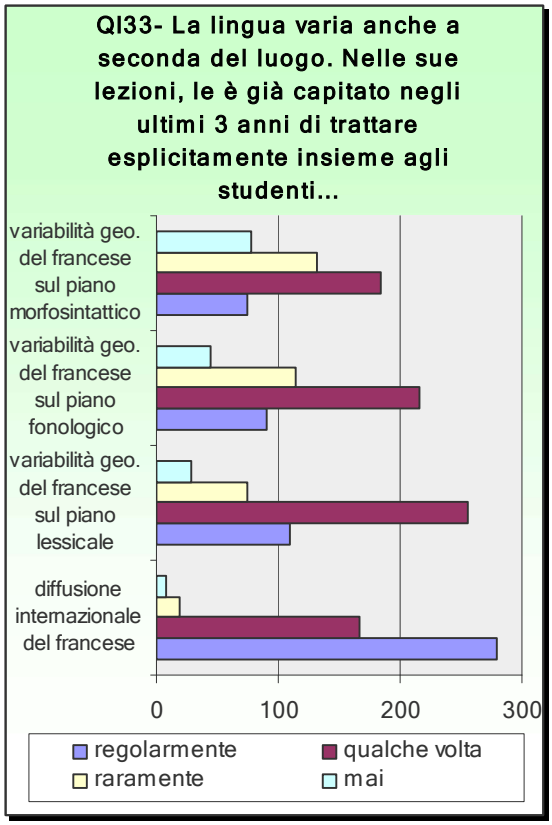
[186] Données obtenues en additionnant les opinions "souvent" et "parfois" en relation avec les assertions des différents items.

Cela est particulièrement évident dans le cas de la variabilité des registres de la L2 sur le plan lexical : 68% des italophones l'évoquent « regolarmente » et 26% « qualche volta », alors qu'inversement 38% des francophones s'y arrêtent explicitement « souvent » et 50% « parfois » (respectivement QI32, 321/472 et 124/372 ; QF32, 124/328 et 164/328). De la même manière, les deux tiers des 86% d'italophones qui explicitent la diaphasie du point de vue morphosyntaxique le font « regolarmente », tandis que les deux tiers des 58% de francophones font « parfois » de même pour clarifier les usages de la L2.

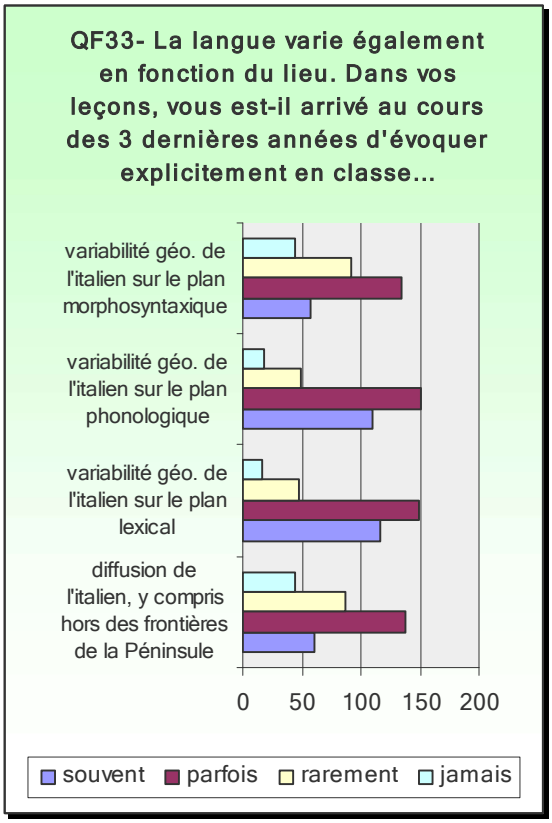
Notons également une autre tendance commune : la proportion d'enseignants qui n'évoquent jamais ou que rarement ces deux types de variabilité sociolinguistique s'accroit surtout dans le cas de la diastratie, tant en ce qui concerne les aspects phonologiques que morphosyntaxiques, quelle que soit la population répondante et la L2 concernée : les aspects phonologiques liés à la variation sociale ne sont pas ou peu abordés par 39% des italophones et 43% des francophones (QI32, 182/462 ; QF32, 141/327), et les caractéristiques morphosyntaxiques liées au diastratique par 35% des italophones et 52% des francophones (QI32, 163/463 ; 167/326).

Quant au versant diaphasique, il semble moins intéresser les italophones du point de vue phonologique, jamais ou peu évoqué par 23% des répondants (QI32, 105/468) alors que c'est la morphosyntaxe qui parait le moins intéresser les enseignants d'ILS, 42% d'entre eux ne l'ayant jamais ou peu abordé (QF32, 137/328).

De manière générale, on constate que les italophones mentionnent moins le phonologique alors que c'est le morphosyntaxique qui est davantage délaissé par les francophones, sans que l'on ait les éléments pour comprendre les causes de cette différence. De fait, on ne peut que souhaiter d'ultérieures recherches pour clarifier les interrogations que l'on a été amené à formuler : l'enseignant de FLE italophone est-il davantage en difficulté face à une langue orale qui s'éloigne de la langue standard prise en modèle par les manuels ou juge-t-il simplement que s'arrêter sur cet aspect n'est que peu utile aux fins de l'apprentissage ? Et ensuite, l'enseignant d'ILS francophone craint-il davantage les manifestations de la variabilité du point de vue morphosyntaxique à cause de la « culture » particulièrement prescriptive liée à la langue française, ou bien perçoit-il au contraire la variabilité de l'italien plutôt liée au lexical et à l'oralité, reflétant de la sorte les représentations diffuses chez des francophones à l'égard du français lui-même (Gadet 1997 : 76-81) ?



Graph.31. Pop. italophone : évocation de la diatopie en classe.



Graph.32. Pop. francophone : évocation de la diatopie en classe.

Les informations recueillies à la QI/QF33 attestent ultérieurement de comportements déclarés communs aux deux populations. La majorité des enseignants italophones et francophones ont évoqué la diatopie au cours des trois dernières années et les manifestations lexicales de la variation géographique de la LE sont les plus exploitées : 78% des italophones pour le FLE et 81% des francophones pour l'ILS déclarant en parler « parfois » ou « souvent » (respectivement QI33, 364/468 et QF33, 265/328). De son côté, la morphosyntaxe demeure l'aspect qui est le moins traité explicitement pour illustrer la diatopie, de façon similaire à ce qui a déjà été observé avec la diastratie et la diaphasie.

Sans surprise, la presque totalité des enseignants de FLE évoque la diffusion internationale du français : 35% le font « parfois » et surtout 59%, c'est-à-dire pas loin des deux tiers, le font « régulièrement » (QI33, respectivement 280/473 et 166/473). De fait, il est probable que l'existence de la francophonie comme réalité culturelle et sociolinguistique – la francophonie des populations – et de la Francophonie des institutions sociopolitiques expliquent ce type de résultat. En revanche, on peut être surpris qu'autant d'enseignants francophones évoquent explicitement la diffusion de l'italien : 18% le font « souvent » et 42% « parfois » (QF33, respectivement 60/328 et 137/328). La QF33, volontairement formulée pour permettre de concevoir la diffusion de la langue italienne comme un phénomène se déroulant à l'intérieur des frontières de

l'Etat italien, explique peut-être ces résultats, bien que de nombreux répondants aient pu entendre cette « diffusion » comme une allusion aux phénomènes migratoires importants auxquels ont pris part les Italiens au cours du XX° siècle, et que l'on ne puisse par ailleurs exclure l'influence d'un effet légitimant de la question elle-même.

QI33- La lingua varia anche a seconda del luogo. Nelle sue lezioni, le è già capitato negli ultimi 3 anni di trattare esplicitamente insieme agli studenti...					
Answer Options	mai	Raramente	qualche volta	regolarmente	Response Count
diffusione internazionale del francese	8 (2%)	19 (4%)	166 (35%)	**280 (59%)**	473
variabilità geo. del francese sul piano lessicale	29 (6%)	75 (16%)	**255 (55%)**	109 (23%)	468
variabilità geo. del francese sul piano fonologico	45 (10%)	115 (25%)	**216 (46%)**	91 (19%)	467
variabilità geo. del francese sul piano morfosintattico	77 (17%)	131 (28%)	**184 (39%)**	74 (16%)	466
				answered question	474
				skipped question	197

Tab.12. Pop. italophone : évocation de la diatopie en classe, les chiffres.

QF33- La langue varie également en fonction du lieu. Dans vos leçons, vous est-il arrivé au cours des 3 dernières années d'évoquer explicitement en classe...					
Answer Options	jamais	Rarement	parfois	souvent	Response Count
diffusion de l'italien, y compris hors frontières de la Péninsule	44 (13%)	87 (27%)	**137 (42%)**	60 (18%)	328
variabilité géo. de l'italien sur le plan lexical	16 (5%)	47 (14%)	**149 (46%)**	116 35%)	328
variabilité géo. de l'italien sur le plan phonologique	18 (5%)	49 (15%)	**151 (46%)**	110 (34%)	328
variabilité géo. de l'italien sur le plan morphosyntaxique	44 (13%)	91 (28%)	**135 (41%)**	58 (18%)	328
				answered question	328
				skipped question	177

Tab.13. Pop. francophone : évocation de la diatopie en classe, les chiffres.

Notons en outre que, paradoxalement, les enseignants francophones d'ILS ayant grandi en contexte francophone européen (QF4) semblent[187] évoquer davantage cette diffusion de l'italien : 19% le font « régulièrement » et 44% « parfois » (QF33^{QF4}, respectivement 50/257 et 113/257) alors que leurs homologues francophones ayant grandi en Italie sont proportionnellement moins nombreux à évoquer l'argument : 14% le font l'argument « régulièrement » et 35% « parfois » (QF33^{QF4}, respectivement 9/66 et 23/66). Ce constat s'en trouverait en quelque sorte confirmé par le fait que ceux qui déclarent l'usage du français à la maison à l'âge de 5 ans (QF9) sont 62% à répondre

[187] L'analyse par régression linéaire a permis de faire émerger une légère correlation entre deux variables indépendantes (QF4 et QF9) et le premier item de la QF33. Le faible nombre de répondants pour les sous-ensembles ainsi constitués oblige cependant à relativiser toute conclusion de type statistique, raison pour laquelle on utilise le conditionnel.

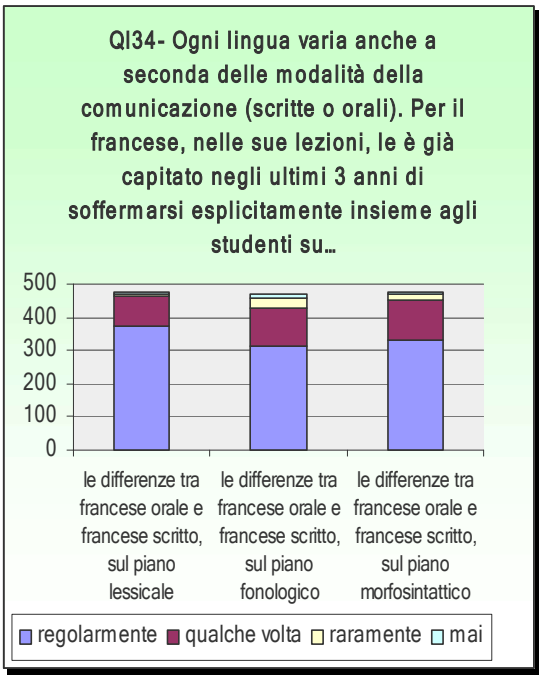
« régulièrement » ou « parfois » alors que ceux qui cochent l'italien sont 52%, soit une différence de 10 points d'écart (respectivement QF33[QF9], 151/258 et 54/103).
Quelques observations générales s'imposent à partir de ces trois questions liées à la confrontation de la variabilité sociolinguistique de la L2 avec le vécu langagier des apprenants.
Le trait principal qui se dégage des données recueillies est sans aucun doute la grande convergence des réponses des deux populations, relativisant ainsi *a priori* l'influence de la L2 enseignée, et plus encore le(s) contexte(s) sociolinguistique(s) de référence des apprenants – contexte d'origine et/ou environnemental. L'habitude de comparer usages langagiers de la L1 et de la L2 semble ainsi étre une pratique largement répandue chez des enseignants.
Par ailleurs, le lexique est toujours l'aspect linguistique privilégié pour illustrer la variabilité linguistique due aux usages, quel que soit le type de variation et la population en question ; à l'opposé, les caractéristiques morphosyntaxique de la variabilité sont les moins évoquée. D'une part, cela est probablement dû au fait que les niveaux lexical et phonologique sont plus facilement sujets à variation que la morphologie et la syntaxe (Giacomi 2007 : 23). D'autre part, ces comportements déclarés confirment bien que dans l'apprentissage de la L2, les aspects lexicaux représentent les vecteurs privilégiés d'une sensibilisation aux réalités sociales et culturelles spécifiques d'une communauté linguistique, comme le rappellent Molinari (2010 : 103-104) pour le FLE en référence à la variation diatopique à travers la francophonie ou Pandolfi (2010 : 114) pour l'enseignement de l'ILS en Suisse italophone.
On note cependant deux très légères tendances divergentes dans les réponses recueillies auprès des deux populations : tout d'abord les italophones enseignants de FLE sont davantage enclins que leurs homologues francophones d'ILS à évoquer explicitement le vécu langagier de leurs élèves, ce qui les mènent à comparer L1 et L2 en abordant explicitement diaphasie, diastratie et diatopie, là encore un peu plus fréquemment que les enseignants francophones. Ensuite l'illustration de ces différences exploite un peu moins les aspects phonologiques de la variabilité linguistique chez les italophones, et un peu moins le morphosyntaxique chez les francophones.
Enfin, on observe que si les deux populations sont relativement homogènes dans l'ensemble de leurs réponses, on constate cependant une légère divergence au sein du groupe francophone : il semblerait qu'il y ait une correlation entre un vécu langagier lié à l'italien – le fait d'avoir grandi en Italie ou plus encore d'avoir eu l'italien comme langue de la prime enfance – et le fait d'évoquer un peu moins fréquemment la diffusion de la langue italienne à l'intérieur comme à l'extérieur des frontières de la Péninsule.

6.3.2. Apprentissage de l'écrit et de l'oral : mêmes approches et mêmes supports

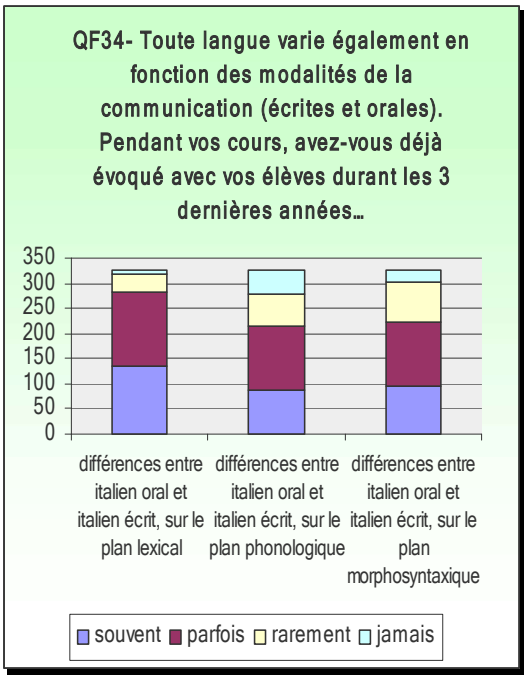
L'existence d'une tendance des deux populations à déclarer des attitudes très semblables est confirmée par la QI/QF34 et davantage encore par la QI/QF35. La première de ces deux questions révèle que la majorité des enseignants, aussi bien italophones que francophones, prêtent attention en classe aux divergences entre langue écrite et langue orale – ce qui ne saurait surprendre – mais surtout que ces différences sont dans les deux cas avant tout appréhendées sur les plans lexical d'abord, morphostyntaxique ensuite, et en dernière instance phonologique.

En outre, les enseignants italophones prêtent plus fréquemment attention à ces différences : du point de vue lexical, ils sont 98% à y être « parfois » ou « souvent » attentifs, 95% du point de vue morphosyntaxique et 90% du point de vue phonologique (QI34, respectivement 465/473 ; 426/470 ; 449/473). De leur côté, les répondants francophones déclarent évoquer ces aspects moins fréquemment puisque seuls 87% abordent explicitement le lexical, 68% le morphosyntaxique et 66% le phonologique (QF34, 284/327 ; 213/326 ; 222/326).

Si à la lecture de ces pourcentages l'écart observable entre les deux groupes se limite à quelques points, la fréquence de ces évocations est en revanche assez diffèrente d'une population à l'autre. En effet, interrogés à propos des diverses manières avec lesquelles ils se focalisent explicitement sur les différences entre langue écrite et langue orale, les italophones cochent très majoritairement « regolarmente » : 79% pour le lexical, 70% pour le morphosyntaxique et 66% pour le phonologique (QI34, 375/743 ; 312/470 ; 333/473).



Graph.33. Pop. italophone : évocation des différences entre écrit et oral dans la L2.



Graph.34. Pop. francophone : évocation des différences entre écrit et oral dans la L2.

Inversement les francophones choisissent davantage « parfois » pour indiquer la fréquence avec laquelle ils évoquent ces différences : 45% sur le plan lexical, 39% sur le plan morphosyntaxique et 39% sur le plan phonologique (QF34, 148/327 ; 126/326 ; 126/326).

La comparaison des données obtenues montre à plusieurs reprises que les pratiques de classe déclarées par les deux populations sont similaires. Les réponses à la QI/QF35 illustrent de façon exemplaire ce phénomène, d'autant que la question n'évoque pas l'utilisation d'aspects linguistiques de manière théorique : il est au contraire demandé aux enquêtés d'indiquer la fréquence avec laquelle ils utilisent tous types de supports pour les activités en classe. La confrontation des QI35 et QF35 permet ainsi de constater que les deux graphiques illustrant les réponses récoltées pourraient presque être juxtaposés : qu'ils enseignent le FLE ou l'ILS, qu'ils soient francophones ou italophones, les enseignants de L2 tendent à privilégier les mêmes supports et matériels didactiques, et à exploiter ceux-ci en classe de la même manière.

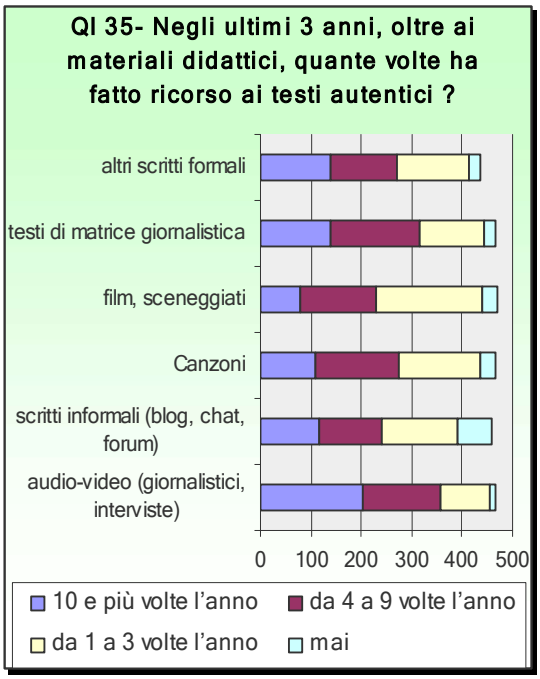
Aux côtés des manuels et autres ouvrages de référence spécifiquement conçus pour la didactique de la L2, ce sont les supports audios et vidéos – tels que reportages ou entretiens – qui représentent les supports privilégiés : chez les francophones, 58% les utilisent plus de 10 fois par an et 28% entre 4 et 9 fois (QF35, 191 et 92/328), chez les italophones 44% plus de 10 fois et 33% entre 4 et 9 fois par an (QI35, 203 et 153/466).

Les textes de la presse écrite forment la seconde catégorie de documents non didactiques privilégiés pour accompagner ou compléter l'apprentissage : ches les francophones, 45% les utilisent plus de 10 fois par an et 34% entre 4 et 9 fois (QF35, 147 et 111/328), chez les italophones 29% plus de 10 fois et 38% entre 4 et 9 fois par an (QI35, 138 et 176/466).

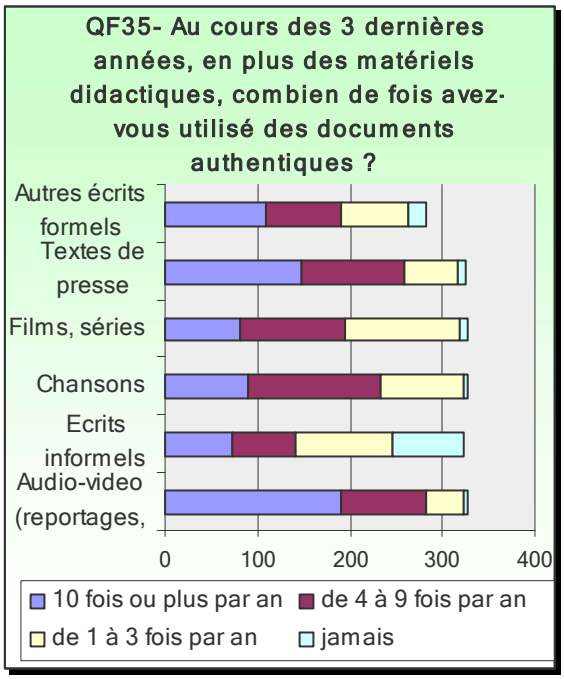
Par ordre de préférence décroissant, les autres types de support privilégiés sont les chansons, puis les films – ou séries télévisées – ou les autres écrits formels. Enfin, les écrits informels tels qu'extraits de blogues, clavardages ou échanges sur les forums, sont les moins utilisés par les enseignants de L2, ce qui n'est guère surprenant dans la mesure où ces « écrits » sortent d'une certaine manière de la dichotomie traditionnelle « écrit / oral » : il devient ainsi plus difficile pour l'enseignant d'identifier et à plus forte raison expliquer telle ou telle forme linguistique. En cela, les nouveaux supports de communication technologiques donnent lieu à des formes linguistiques hybridifiées entre l'oral et l'écrit qui modifient les paramètres de communication au sens large (Gadet 2007a : 134). Ces formes peuvent ainsi être vues comme étant situées au centre d'un *continuum* entre ces deux pôles de l'écrit et de l'oral, ce qui complexifie leur emploi en classe en obligeant les enseignants à raisonner avec leurs apprenants en termes de dispositifs énonciatifs, c'est-à-dire d'espaces discursifs, et de communautés virtuelles, ou discursives (Mourlhon-Dallies 2007 : 19-21).

Quelques divergences mineures entre les deux populations peuvent toutefois s'observer : les italophones tendent à légèrement préférer l'utilisation des « autres écrits

formels » par rapport aux films, tandis qu'on constate le contraire chez les francophones. Les enseignants de FLE exploitent également un peu plus les écrits informels (QI35, 26% « plus de 10 fois » et 27% « de 4 à 9 fois » par an, soit 118 et 122/466) que leurs homologues d'ILS (QF35, 23% « plus de 10 fois » et 21% « de 4 à 9 fois » par an, soit 191 et 92/328).
Enfin, on constate que tous supports confondus – exclusion faite des écrits informels – la proportion de francophones indiquant une utilisation de « 10 fois ou plus » par an est toujours légèrement supérieure à celle des italophones.



Graph.35. Pop. italophone : types de documents authentiques utilisés en classe.

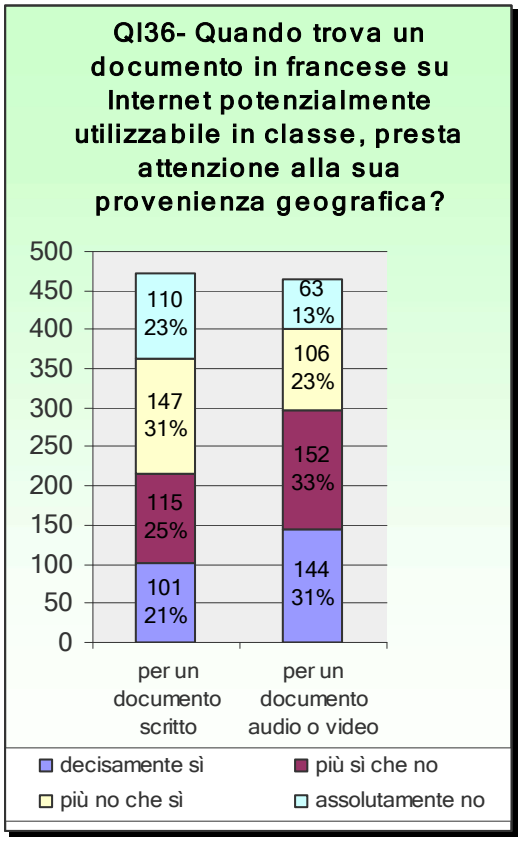


Graph.36. Pop. francophone : types de documents authentiques utilisés en classe.

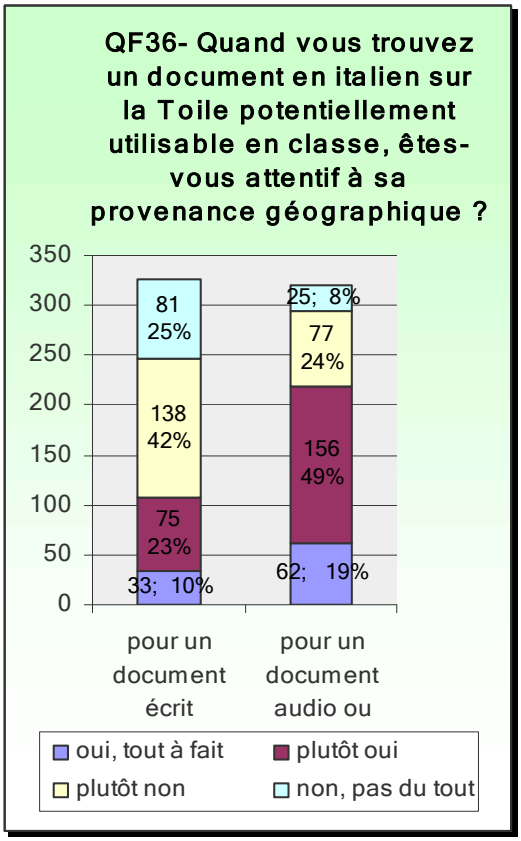
6.3.3. Diatopie et pratiques de classe : choisir les manifestations de la variation

Si d'un côté toute langue varie du point de vue spatial, en fonction de l'origine géographique de ses locuteurs, il est également vrai que le rapport entretenu par la variation diatopique avec les autres types de variation – notamment diastratique et diaphasique – au sein du *continuum* des pratiques langagières diverge nécessairement d'une communauté linguistique à une autre. Ces deux constatations forment en quelque sorte la toile de fond de l'analyse tirée des QI/QF36 et QI/QF37.
Les enseignants des deux populations prêtent beaucoup plus attention à la provenance géographique d'un document audio ou vidéo, c'est-à-dire dès lors qu'il s'agit de mettre les apprenants en contact avec la langue orale. Une double explication à ce constat nous semble pouvoir être ici évoquée : d'une part les manifestations de la diatopie sont précisément plus présentes dans la communication orale et d'autre part l'écrit est

davantage soumis aux processus de standardisation, ne serait-ce que parce que les ouvrages prescriptifs de référence qui le « régissent » tendent tous vers la promotion d'une forme unique de langue (Milroy & Milroy 1985 : 68).



Graph.37. Pop. italophone : documents utilisés en classe et diatopie.



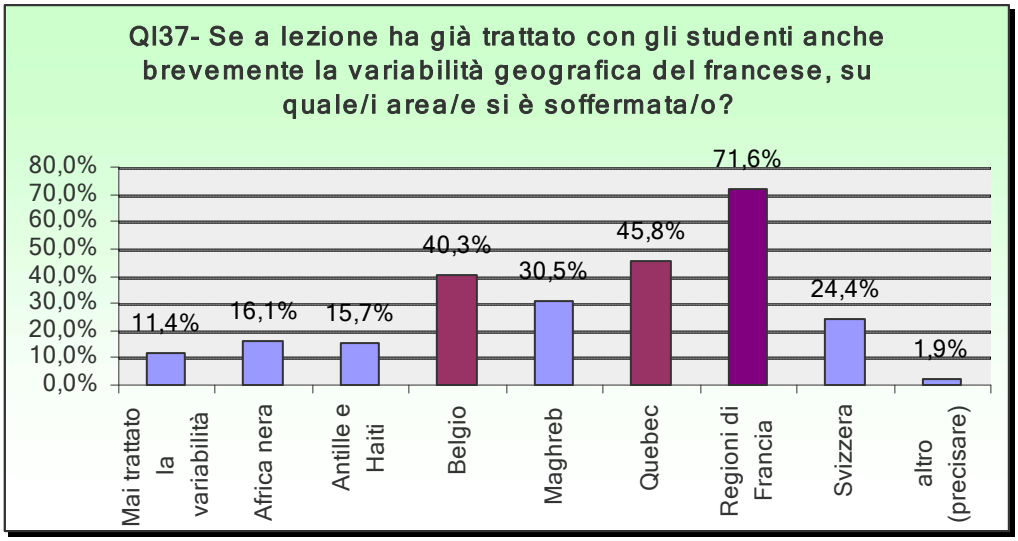
Graph.38. Pop. francophone : documents utilisés en classe et diatopie.

On peut également supposer que le document écrit ne fait que plus rarement l'objet d'une attention particulière dans la mesure où tout élément linguistique lié à la variation peut être plus aisément identifié et isolé en vue d'être analyser et contextualiser avec les apprenants. A l'inverse, la dimension phonique que l'oral ajoute rend la diatopie plus complexe à gérer,[188] ne serait-ce que pour une question de calibrage des difficultés auxquelles il est acceptable – ou souhaitable – de soumettre l'apprenant et par conséquent de sélection en amont de l'activité didactique.

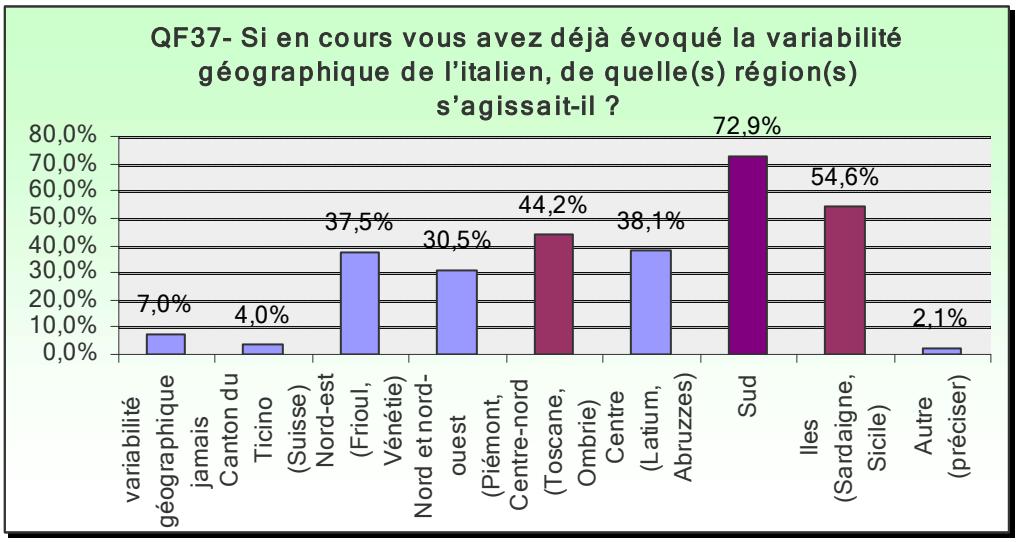
Enfin, on observe que la tendance à être plus attentif à la présence d'éventuelles variantes diatopiques dans les documents écrits dénichés sur la Toile est plus marquée chez les italophones, comme l'illustre le graphique ci-dessus : 46% déclarent faire tout à fait ou plutôt attention, contre 33% de francophones déclarant la même chose (QI36, 216/473 contre QF36, 108/327), même si à l'inverse un quart de chaque population n'y accorde aucune attention.

[188] Il s'agit d'un constat qui peut d'ailleurs être étendu à tout type de variation.

Quant aux marques linguistiques d'abord imputables à la diatopie dans les documents audio ou vidéos, si les deux tiers de chaque population y prêtent « plutôt » ou « tout à fait attention » (QI36, 64% soit 296/465 et QF36, 68% soit 216/320), les italophones déclarent des comportements plus tranchés, puisque 31% d'entre eux dit être « tout à fait » attentifs (QI36, 144/465), ce qui n'est le cas que de 19% des francophones (QF36, 62/320).



Graph.39. Pop. italophone : évocation des différentes aires francophones dans le monde.



Graph.40. Pop. francophone : évocation des différentes aires italophones.

Contrairement à la majorité des questions de l'enquête, les deux graphiques illustrant la QI/QF37 sont difficilement comparables, puisque les répondants y sont sollicités pour indiquer quelles aires géographiques ils évoquent dans leurs cours afin d'illustrer la variabilité géographique. Les choix proposés aux francophones qui enseignent l'ILS se rapportent tous à des régions italiennes, à l'exception du Canton du Tessin. A l'inverse,

ormis la possibilité d'opter pour « regioni di Francia », les italophones enseignants de FLE avaient la possibilité d'indiquer des pays ou régions francophones à travers trois continents, de l'Europe à l'Afrique francophone en passant par l'Amérique du Nord et les Antilles, tous ces choix ayant en commun d'être situés hors Hexagone.

Chez les italophones, c'est la variabilité géographique des régions de France qui intéresse le plus, 72% des répondants cochant cette option (QI37, 338/472). Il est intéressant de constater que le Québec représente le second choix le plus plébiscité, choisi par 46% des répondants (QI37, 216/472), devant respectivement la Belgique indiquée par 4 répondants sur 10, puis le Maghreb par 3 sur 10, et enfin la Suisse par un quart seulement des répondants. Les enseignants de FLE n'ont que rarement évoqué la variation géographique en relation à l'Afrique noire ou les Antilles – seuls 16% d'entre eux l'ont fait (QI37, respectivement 76/472 et 74/472) – et un peu plus d'un sur dix n'a jamais traité la variabilité géographique du français.

On peut se demander si la fréquence avec laquelle le « Québec » est exploité pour évoquer la diatopie ne dépend pas au moins en partie à sa réputation d'être un français « différent » par rapport au français parlé dans les autres aires de la francophonie. En effet, parmi les reportages proposés sur TV5 Monde ou tout autre type de ressources mis à disposition des enseignants de Fle sur la Toile et évoquant un « accent » français non hexagonal, la langue parlée en Amérique du Nord et presque toujours dans sa version québécoise concentre à elle seule presque toute l'attention.

Difficile en revanche d'interpréter la différence – 16 points d'écart en valeur relative – observée entre la Belgique et la Suisse : le nombre très faible de répondants ayant des origines familiales ou un vécu personnel en lien avec ces deux pays est d'une part très faible et d'autre part presque équivalent, de l'ordre de quelques personnes seulement dans chaque cas. Peut-être la Belgique est-elle beaucoup plus évoquée de par la proximité de sa capitale avec Paris, Bruxelles étant en outre la capitale de l'Union européenne ; mais le fait que le Maghreb soit davantage pris en considération par rapport à la Suisse dénote probablement une certaine difficulté à attribuer une identité claire à ce petit pays plurilingue, malgré sa proximité d'avec la Péninsule et son statut de pays de destination de l'émigration italienne pendant toute une partie du XX° siècle.[189]

Enfin, malgré le fait que la moitié du potentiel démographique de la francophonie mondiale soit situé en Afrique sub-saharienne, l'Afrique noire est abordé moitié moins souvent que le Maghreb pour illustrer la diatopie, sans que l'on ait quelque élément pouvant expliquer cette désaffection, si ce n'est l'éloignement géographique et culturel,

[189] A propos d'émigration, si la Belgique est davantage associée à la langue française dans l'imaginaire collectif italien – les régions wallones ayant consitué une destination privilégiée pour les travailleurs italiens surtout en raison de la présence des mines et des industries lourdes – la Suisse est au contraire davantage associée à la langue allemande, comme l'illustre un film tel que *Pane e Cioccolata* (1974, de Franco Brusati) précisément axé sur le thème de l'italien migrant, dans l'interprétation amère qu'en a fait Nino Manfredi.

et le manque probable de connaissances relatives aux phénomènes linguistiques endogènes du français en Afrique noire.
La « géographie imaginaire » liée à la variation diatopique en français qui se dessine est donc relativement curieuse : elle est sans surprise fortement monocentrique, la variation à l'intérieur de l'Hexagone focalisant l'attention de la majeure partie des enseignants italophones. Une première périphérie par ordre d'importance est cependant identifiée, qui mérite à être connue et évoquée de manière spécifique – le français du Québec – cela avant même toute autre périphérie européenne. Enfin, Maghreb et Suisse, puis Afrique noire et Antilles, constituent les périphéries de plus en plus éloignées du « centre d'intérêt » de la langue.
Cette dichotomie « centre / périphérie » est en revanche absente dans les réponses des francophones concernant l'évocation de la diatopie en classe d'ILS : en effet, même si les enseignants d'ILS privilégient certaines aires géographiques par rapport à d'autres, il semble que leurs choix s'élaborent sur la base d'un double critère de pertinence sociolinguistique et, dans une moindre mesure, d'origine familiale. En effet, les deux aires les plus évoquées sont les régions méridionales – Sud par 73% – et les îles – Sicile et Sardaigne par 55% (QF37, respectivement 239/328 et 179/328), or il ne s'agit pas seulement de deux zones géographiques où l'usage des dialectes est très présent : il est nécvessaire de rappeler que parmi le tiers de francophones déclarant l'usage de l'italien ou d'un dialecte de la Péninsule dans la petite enfance, la moitié a précisément indiqué l'emploi de dialectes méridionaux. Ce dernier aspect a probablement contribué, dans une mesure qu'il est cependant difficile de quantifier, à accroitre le pourcentage de ceux qui ont indiqué les régions du sud.
Une autre aire où selon les enquêtes sociolinguistiques l'usage des idiomes régionaux est très répandu est le Nord-Est,[190] plus encore que dans les régions méridionales, alors que seuls 37% des enquêtés déclarent le traiter en classe (QF37, 123/328) : un pourcentage moindre que pour le Centre-Nord, aire à laquelle appartient la Toscane, berceau linguistique et culturel de l'italien moderne (QF37, 44% soit 145/328), mais plus élevé que pour le Nord et Nord-Ouest (QF37, 30% soit 100/328).
Seul point commun avec la focalisation des italophones vers le « centre » hexagonal de la langue française, la presque absence du Tessin dans les évocations de la diatopie en classe d'ILS – seuls 4% des répondants admettent s'y être déjà arrêté (QF37, 13/328). Comme si le fait d'être spatialement situé à l'extérieur des frontières de l'Italie avait pour conséquence d'exclure symboliquement la langue parlée par les tessinois de la langue italienne.
Ainsi le « cas » du Canton du Tessin permet-il de supposer la présence d'une dichotomie « centre / périphérie » non seulement pour la langue française, mais également pour la langue italienne : les frontières étatiques deviennent de cette manière, selon les attitudes recueillies, des frontières de la langue même. Que la langue italienne admette la variation diatopique beaucoup plus que la langue française ne change en rien

[190] Voir note 24 p.26.

le fait que semble prévaloir chez les deux populations une conception où à une Nation correspond une langue, ou tout au moins une langue plus légitime et digne d'intérêt du point de vue didactique que celle(s) présente(s) dans d'autres réalités géopolitiques.

6.3.4. Deux populations pour un seul métier

Les quelques vers empruntés à Eugenio Montale en ouverture de ce chapitre ont le mérite de rappeler avec ironie qu'au-delà de leurs horizons personnels, de leur réputation voire de leurs salaires respectifs, les enseignants ont en commun une même profession, qui leur confère non seulement un statut social mais également des caractéristiques communes : d'abord des cheveux gris, et puis l'impossibilité – ou l'incapacité – pour eux de changer de métier.

Effectivement, les profils des répondants tels qu'ils sont ébauchés dans les données recueillies dessinent *a priori* une multiplicité de visages. La répartition en deux populations différentes sur la base de la L2 enseignée et du contexte linguistique d'exercice de la profession – le FLE en contexte italophone et l'ILS en contexte francophone européen – ne rend que partiellement compte de la diversité des profils enseignants. Chacun des deux groupes témoigne en son sein d'une grande hétérogénéité en termes de vécu langagier ou d'origine géographique, d'expérience professionnelle ou de formation universitaire voire de connaissance directe des environnements géographiques liés à la L2 enseignée.

Or, il ressort de l'analyse descriptive des réponses collectées qu'au-delà des différentes divisions observables entre les deux groupes, francophone et italophone, il existe une profonde homogénéité des attitudes déclarées chez l'ensemble des répondants. Quel que soit le groupe d'appartenance, et donc la L2 enseignée, on est gagné par l'impression d'être face à un même horizon professionnel générant les mêmes comportements et les mêmes réflexes didactiques. Aucune césure, aucun fossé entre les deux populations : les points communs dominent largement face aux quelques – rares – divergences observées, au demeurant relativement faibles du point de vue statistique.

Dans leurs pratiques de classe, les enseignants se montrent pragmatiques, puisqu'ils déclarent majoritairement tenir compte et exploiter les contextes sociolinguistiques environnants. Ils sont plus sensibles aux aspects lexicaux pour illustrer la variation sociolinguistique ou les différences entre langue orale et langue écrite. Pour compléter les matériels didactiques mis à disposition par les maisons d'édition spécialisées, ils recourent de préférence à la langue des journalistes, dont le style discursif formalisant permet de proposer aux apprenants un modèle de langue modérément distant de celui du standard scolaire prévalant en classe de L2, mais avec une préférence pour les reportages audio-vidéos sur ceux de la presse écrite, et plus généralement pour les supports oraux par rapport aux supports scripturaux. Ces documents visant à développer les compétences passives à l'oral font logiquement l'objet d'une sélection plus attentive,

la provenance géographique étant davantage contrôlée que dans le cas de supports écrits.

Certes quelques divergences s'observent : les italophones enseignants de FLE semblent recourir plus fréquemment que leurs homologues d'ILS à une évocation explicite des différents types de variation sociolinguistique, mais pour ce faire ils recourent moins fréquemment au phonologique, alors que c'est le morphologique qui est le moins exploité par les francophones. Les italophones sont également beaucoup plus sensibles aux différences entre écrit et oral en français que les francophones ne le sont vis-à-vis de l'italien. Enfin, les enseignants italophones semblent nettement plus attentifs et ont des comportements plus tranchés lorsqu'il s'agit de sélectionner des supports en ligne tout en étant vigilant à la présence de manifestations de la diatopie. Ces différences restent cependant toujours dans le cadre d'écarts statistiques relativement modérés, souvent de l'ordre de quelques points, et ne remettent jamais en cause les grandes tendances générales que l'on a décrites.

Dernier point mis en évidence avec une certaine netteté par les données collectées, on constate une géographie de la langue très articulée aussi bien chez les italophones que chez les francophones. La géographie de la L2 apparait logiquement dictée par les différentes réalités à la fois géographiques et sociolinguistiques propres du domaine d'extension de la L2. Nonobstant cela, une dichotomie de type « centre / périphérie » se manifeste assez clairement non seulement dans le cas de la langue française, où plus la distance s'accroit entre Paris et une aire en particulier, plus cette dernière se retrouve indirectement en périphérie de la langue, mais aussi dans le cas de l'italien. Les réponses collectées dès lors qu'un item mentionne le canton du Tessin démontrent d'ailleurs qu'il existe bel et bien pour chacune des deux langues un « territoire naturel » correspondant aux frontières étatiques de l'Hexagone pour le français et de l'Etat italien pour la langue italienne. Hors de ces frontières s'étend une périphérie plus ou moins vaste, mais qui, selon les réponses recueillies, n'en sera que plus reculée à mesure qu'augmente la distance spatiale d'avec la Nation de référence.

CHAPITRE 7
L'image de la langue : impératifs pragmatiques et idéologie

7.1. Les données quantitatives : français et italien, un imaginaire commun

7.1.1. Les lieux et les langues

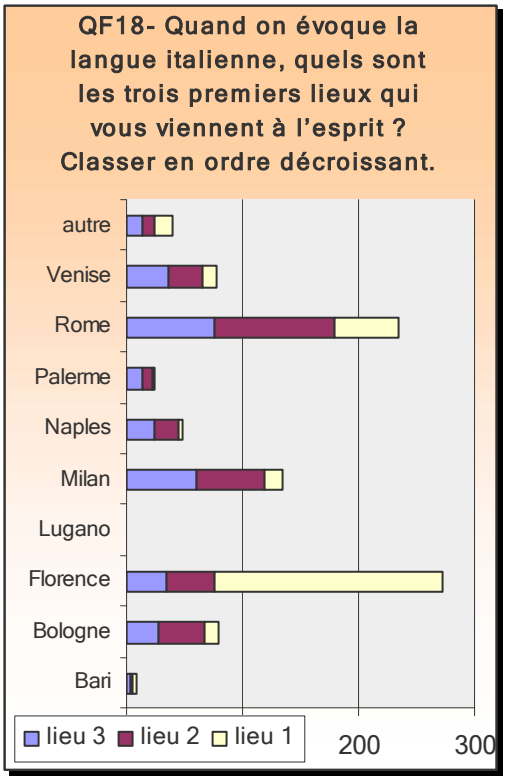
Centre(s) et périphérie(s) : une géographie imaginée de la langue

Soumission à l'idéologie monolingue, (mé)connaissance des réalités (socio)linguistiques relatives à la langue enseignée, complexité du vécu langagier personnel : ces différentes dimensions interviennent toutes dans l'élaboration de l'imaginaire des enseignants vis-à-vis de la langue. Sachant que dans le cas du français l'attraction centripète exercée par Paris et l'Hexagone est très forte tandis que l'italien semble être une langue davantage polycentrique, de nombreuses questions fermées se sont imposées d'elles-mêmes lors de l'élaboration de cette enquête, dont l'objectif est de mieux comprendre si et comment la langue enseignée est réellement associée à une ou plusieurs aires.

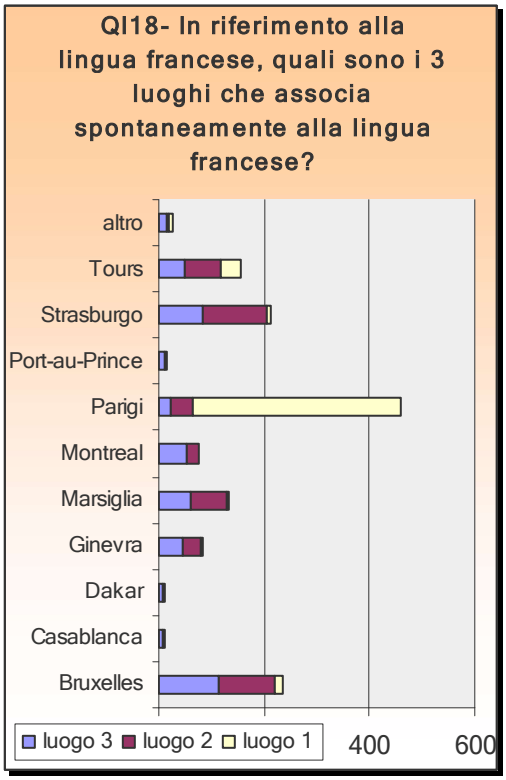
La première de cette série, la QI/QF18, propose à chacune des deux populations une liste de villes : l'enquêté doit indiquer par ordre décroissant les trois villes qu'il associe le plus à la L2 enseignée. Pour le français, le choix comprend 10 villes, 4 à l'intérieur de l'Hexagone (Marseille, Paris, Strasbourg, Tours), les autres étant censées représenter la francophonie européenne (Bruxelles, Genève), américaine (Montréal, Port-au-Prince), du Maghreb (Casablanca) et de l'Afrique noire (Dakar). Pour l'italien, plusieurs capitales de région ont été choisies pour couvrir l'ensemble du territoire national en tenant compte de différents facteurs de prestige : la plus grande renommée de certaines destinations du Grand Tour (Venise, Florence, Naples), le poids politique et/ou économique (Milan et Rome) ou encore culturel et/ou historique (Bari, Bologne, Palerme). Lugano, plus connue que Locarno et que les autres agglomérations tessinoises, a été choisie pour « représenter » le Canton suisse italophone.

Les réponses de la population italophone indiquent que la langue française est totalement associée à Paris. En effet, 83% des répondants donnent Paris comme premier choix, suivie de très loin par Tours pour 8% d'entre eux (QF18, 396 et 39/479) : même si l'écart en pourcentage est de 75 points, le fait que Tours soit la seule autre ville cochée par un nombre significatif d'enquêtés en premier choix témoigne bien là du fait que le vieux mythe de la pureté de la langue française ne peut être totalement donné

pour mort. Derrière Paris et de façon à peu près équivalente, Strasbourg et Bruxelles priment davantage que les autres villes proposées comme seconds et troisièmes choix : la capitale alsacienne représente 26% des seconds et 18% des troisièmes choix (QF18, 122 et 84/479), son homologue belge 22% des seconds et 24% des troisièmes choix (QF18, 106 et 114/479), ce qui en fait d'ailleurs la seconde ville plus nommée après Paris, tous choix confondus, suivie de Strasbourg, Tours, puis Marseille, et enfin Genève et Montréal. Les autres villes (Casablanca, Dakar et Port-au-Prince), toutes appartenant à la « francophonie du sud », ne sont cochées que par trop peu de répondants pour revêtir une quelconque représentativité statistique.



Graph.41. Pop. francophone : les 3 lieux associés à la langue italienne.



Graph.42. Pop. italienne : les 3 lieux associés à la langue française.

La forte tendance monocentrique du français que l'on relève dans les réponses des italophones semble ne pas se retrouver pour les francophones à propos de l'italien, tout du moins à la première lecture du graphique x. illustrant la QF18. Florence semble en effet le « centre » de la langue italienne, le pendant transalpin de Paris, premier choix exprimé par 62% des répondants, bien devant Rome indiquée par 18% (QF18, respectivement 196 et 56/316). La capitale de l'Etat italien est par contre la ville la plus cochée tant comme second que comme troisième choix (QF18, 33% soit 103/314 et 26% soit 76/290) chaque fois suivie de Milan (QF18, 19% soit 59/314 et 21% soit 60/290). On note ensuite une présence similaire de Venise et de Bologne, tous choix confondus, puis de Naples. Les quelques choix exprimés en faveur de Palerme et Bari

n'ont pratiquement aucune significativité en termes statistiques. Quant à Lugano, elle n'est jamais choisie comme premier ou second choix, et un seul répondant l'a cochée en troisième choix.

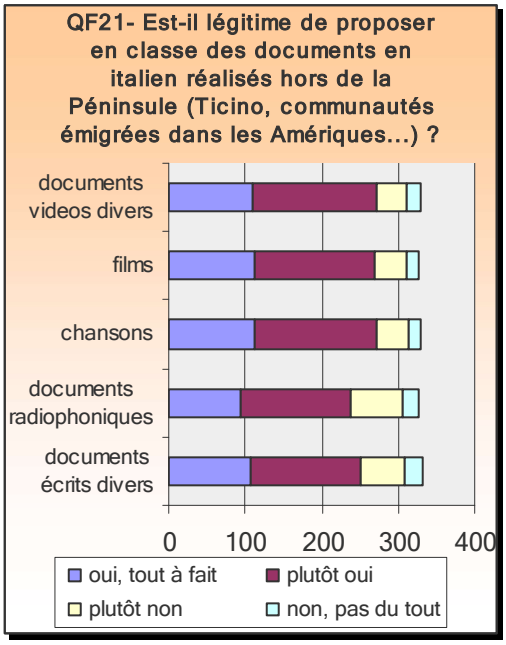
On constate ainsi que si la langue française est très majoritairement associée à Paris, qui est dans les faits la capitale culturelle, politique, économique ou encore démographique de l'ensemble francophone, les choix exprimés vis-à-vis de l'italien témoigne du plus grand polycentrisme de la société italienne. En effet, si Florence peut être définie comme le berceau linguistique et littéraire de l'italien moderne, rôle lui conférant aujourd'hui encore un très grand prestige culturel, les autres villes qui apparaissent dans les choix exprimés sont toujours liées à une sorte de primauté dans un domaine spécifique : Rome est la capitale politique, Milan la capitale économique, Bologne est associée à son université, l'une des plus anciennes et prestigieuses de la Péninsule et Venise est la capitale du tourisme depuis les temps du Grand Tour.

Ainsi, l'image qui prévaut est-elle caractérisée par ce lien entre d'un côté la langue italienne et de l'autre l'origine et le patrimoine toscans de celle-ci ; même si d'autres images liées à différentes fonctionalités – celles des villes y étant associées – concurrencent ou, plus précisément, complètent cette vision. L'image de la langue italienne qui semble donc poindre est celle d'une langue au polycentrisme assymétrique, où au prestige littéraire toscan et florentin prévalant s'ajoutent d'autres dimensions liées à d'autres centres, *polycentrisme assymétrique national* toutefois, car maintenu à l'intérieur des frontières de l'Etat national et excluant les territoires italophones de « l'étranger », au premier desquels les différents aires italophones helvétiques.

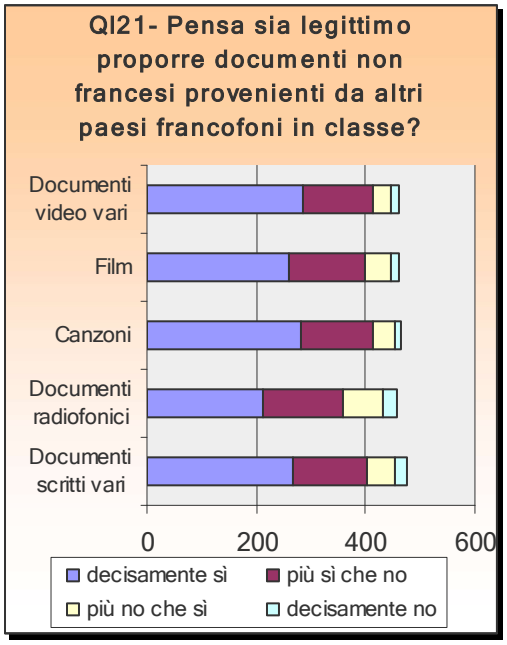
En revanche, mis à part le cas particulier de Tours, la primauté de Paris dans la plupart des domaines socioéconomiques, culturels et politiques place non seulement les autres villes dans une position subalterne, mais lie également le prestige de celles-ci à leur proximité géographique. Ainsi constate-t-on qu'au fur et à mesure qu'augmente la distance entre la capitale de l'Hexagone et les autres villes, ces dernières sont de moins en moins associées à la langue française, ébauchant de la sorte une représentation « géographique » de la langue.

Les QI/QF21 et QI/QF22 confirment en partie ces deux images respectives de l'italien et du français que l'on vient de voir s'ébaucher. La première, la QI/QF21, demande aux enquêtés s'ils considérent légitime de soumettre les apprenants à des documents réalisés hors des frontières de l'Hexagone pour le FLE et de l'Italie pour l'ILS. Précisons que si la question s'insère parfaitement dans le cadre de l'enquête pour ce qui est du FLE, vue la diffusion internationale du français, la formulation de la QF21 est moins pertinente si l'on considère que « l'espace » occupé par la langue italienne correspond principalement à celui des frontières de l'Italie. On se serait d'ailleurs attendu à davantage de réticences de la part des répondants francophones puisque l'énoncé évoquait non seulement la diffusion de la langue au Tessin, mais aussi dans les communautés émigrées dans le monde comme par exemple dans les Amériques. Or, cela n'a pas été le cas.

En fait, on observe exactement les mêmes tendances chez les deux populations : les enseignants sont très majoritairement ouverts à l'utilisation et l'exploitation en classe de tous types de documents quelle qu'en soit la provenance géographique. Les enseignants sont davantage favorables aux chansons et aux documents vidéos divers, plus qu'aux films – dont la longueur constitue sans doute un handicap à des fins didactiques – et qu'aux écrits divers. L'analyse des pourcentages permet cependant de constater que les écarts constatés entre ces différentes catégories de documents sont très réduits : chez les francophones, 83% sont « tout à fait » ou « plutôt » favorables à l'emploi de chansons non françaises et 76% le sont encore pour les documents écrits divers (QF21, 273/330 et 252/331) ; chez les italophones, 90% sont « tout à fait » ou « plutôt » favorables aux documents vidéos variés et 85% le sont encore pour les documents écrits variés (QI21, respectivement 415/460 et 404/475). Les choix exprimés relatifs aux documents radiophoniques, par définition dépourvus du rôle de facilitateur de la compréhension globale que joue le support vidéo, dénotent toutefois quelques légères réticences supplémentaires aussi bien chez les francophones que chez les italophones : 73% des premiers et 79% des seconds (respectivement QF21, 238/328 et QI21, 360/458) se disent encore « tout à fait » ou « plutôt » favorables à l'exploitation de supports radiophoniques.



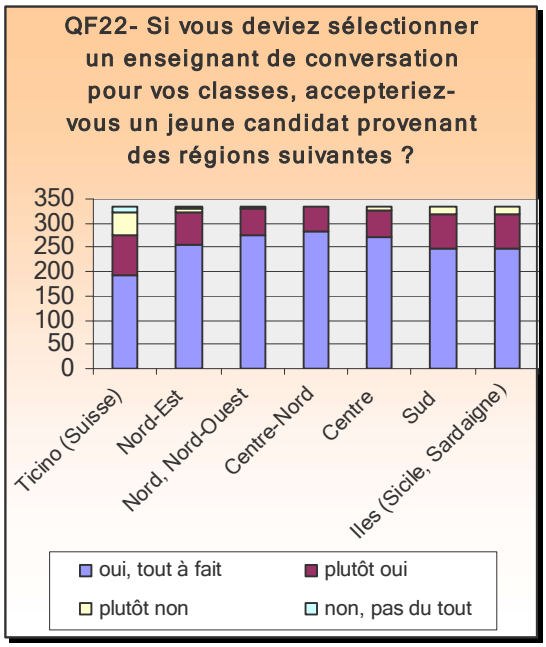
Graph.43. Pop. francophone : types de supports didactiques et origine géographique.



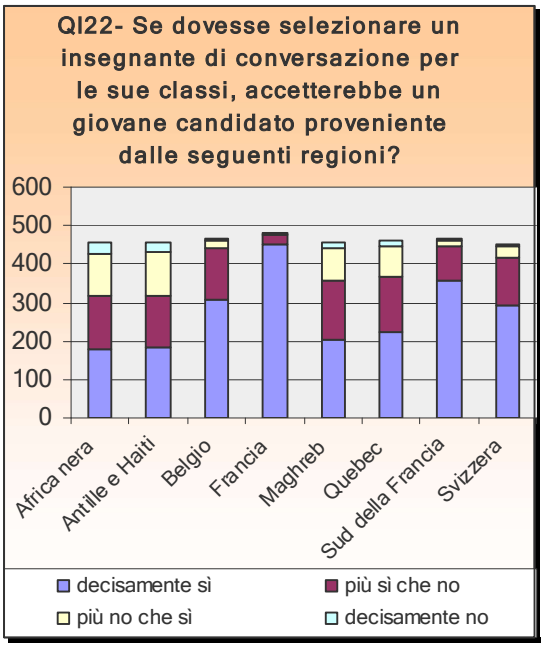
Graph.44. Pop. italophone : types de supports didact. et origine géographique.

Seule distinction entre les deux populations : les opinions exprimées montrent d'une part que les réticences sont légèrement plus nombreuses chez les francophones – pour un écart moyen constaté toujours inférieur à 7 points – et d'autre part que les « tout à

fait favorables » sont toujours plus nombreux chez les italophones, alors que ce sont les « plutôt favorables » qui le sont chez leurs homologues francophones.
Très curieusement, les données récoltées à la QF/QI22 relativisent cette ouverture à la diatopie hors des frontières « nationales » de la langue et synthétisent d'une certaine manière les observations faites à la fois à la QF/QI18 et à la QF/QI21. S'agissant d'exprimer leur accord pour sélectionner un jeune candidat devant animer des activités de conversation dans la classe des enquêtés, ces derniers montrent une sérieuse tendance à opérer une discrimination sur la base de l'origine géographique.
Chez les italophones, on n'observe aucune réticence pour un candidat français, mais quelques résistances déjà vis-à-vis de candidats belges ou suisses qui ne seraient « plutôt pas » voire « pas du tout » acceptés par respectivement 6% et 8% des répondants (QI22, 26/467 et 35/453). Conformément à la géographie esquissée à la QI18, le Québec et le Maghreb font l'objet de davantage de réticences, avec 21% d'opinions plutôt ou complètement négative (QI22, 97/455 et 95/461), 31% d'enseignants se déclarant finalement « plutôt » ou « pas du tout » favorables à de jeunes candidats provenant des Antilles-Haïti ou de l'Afrique noire (QI22, 140/456 et 140/455).



Graph.45. Pop. francophone :
conseils pour un séjour linguistique.



Graph.46. Pop. italophone :
conseils pour un séjour linguistique.

Un item permettant d'opter pour un candidat provenant du « Sud de la France » avait subrepticement été ajouté afin d'observer d'éventuelles variations par rapport à l'item « France » : curieusement, on note que quelques répondants se déclarent tout de même « plutôt pas » voire « pas du tout » favorables à l'éventualité de voir un méridional donner des cours de conversation (QI22, 4% soit 19/465). Difficile d'affirmer cependant

que ces quelques réticences illustrent le fait que plus on s'éloigne du « centre » présumé de la langue, plus la qualité de la langue soit sujette à caution. Peut-être l'effet légitimant de la question elle-même a-t-il influencé ces répondants, mais il est significatif que cette relation centre *vs* périphérie soit présente non seulement à l'extérieur mais aussi à l'intérieur même des frontières hexagonales, ce que l'on avait déjà observé grâce à la QI18 : la discrimination des villes françaises selon leur distance d'avec la capitale paraissent parfaitement concorder nous semble-t-il avec les constats de la QI22.

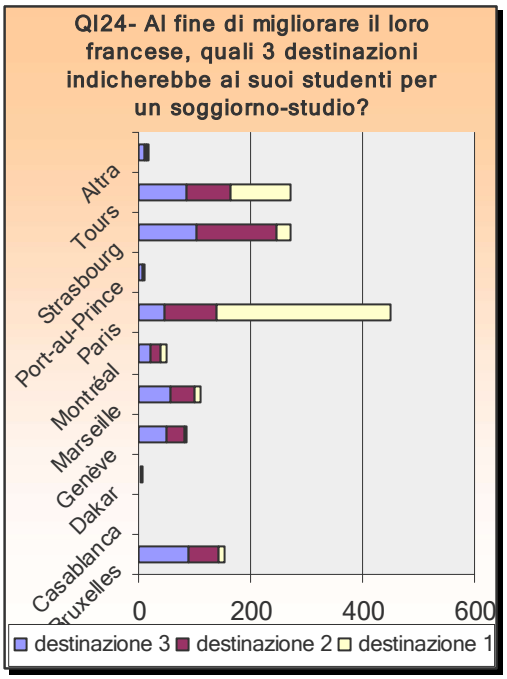
Différemment des francophones, on n'observe pas de réticences particulières chez les francophones à l'égard de l'origine géographique d'un jeune candidat, quelle que soit sa provenance, pourvu cependant que celui-ci soit italien et non tessinois. En effet, les francophones sont toujours au moins les trois quarts à être « tout à fait » favorables à accueillir de jeunes italiens en classe, et ils deviennent plus de 95% si on les unit à ceux qui se déclarent « plutôt » favorables. A noter que les Iles (Sardaigne et Sicile) cumulent le plus grand nombre de réticences puisque près de 5% des répondants indiquent être « plutôt » contre l'idée de laisser un jeune candidat originaire de ces régions animer un cours de conversation (QF22, 16/333). Par contre, confirmant certaines des observations faites à la QF18, le Canton du Tessin fait face à de plus grandes réticences, sans égales par rapport aux régions italiennes : 14% des enseignants d'ILS sont « plutôt » et 3% « tout à fait » contrariés par l'éventualité de confier à un tessinois le soin de tenir une activité de conversation (QF22, 46 et 11/333).

La QI/QF24 dans laquelle il était demandé d'indiquer trois destinations à conseiller aux élèves pour un séjour linguistique confirme tout en les précisant à la fois la tendance du français à subir une *attraction monocentrique* focalisée sur Paris et la tendance à un *polycentrisme assymétrique national* de l'italien.

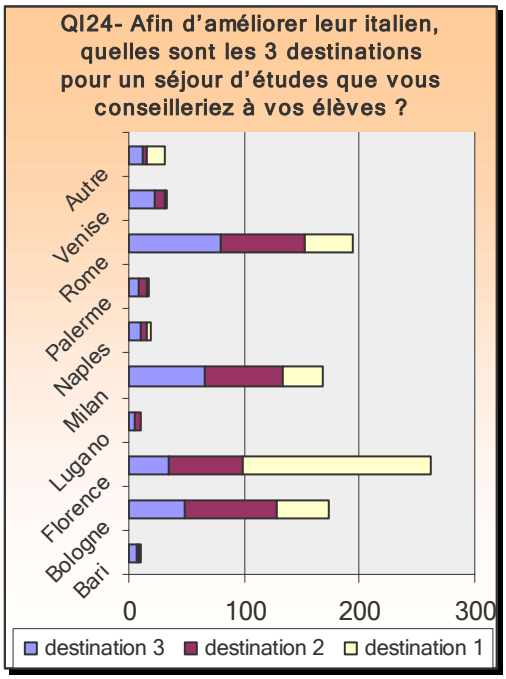
Chez les italophones, on note d'une part que le poids de Paris diminue relativement, puisque les répondants ne sont plus que 65% à indiquer Paris en premier choix – ils étaient 83% à le faire pour indiquer une ville associée à la langue française à la QI18 – alors que 22% choisissent Tours puis 5% Strasbourg (QI24, 309 ; 105 et 257/478). Strasbourg est également la première destination cochée en second choix pour 26% des répondants, suivie de Bruxelles pour 22%, puis de Tours et de Marseille pour 14% (QI24, 122 ; 106 ; 68 et 66/472).

Dans la même direction, la confrontation des pourcentages pour le troisième choix indiqué tout comme l'observation du total des choix exprimés toutes destinations confondues renforcent le théorème voulant qu'une ville est de moins en moins envisagée comme possible destination d'un séjour linguistique à mesure qu'augmente la distance entre celle-ci et Paris. Seules deux distinctions mineures sont à apporter : Genève jouit d'une popularité légèrement inférieure à celle de Marseille, très certainement parce que justement située hors de France, et Montréal devance très largement toutes les autres destinations non-européennes – appartenant à la

francophonie dite « du sud » - qui sont si peu nommées qu'elles en sont statistiquement insignifiantes.



Graph.47. Pop. italophone: destinations conseillées pour séjours linguistiques.



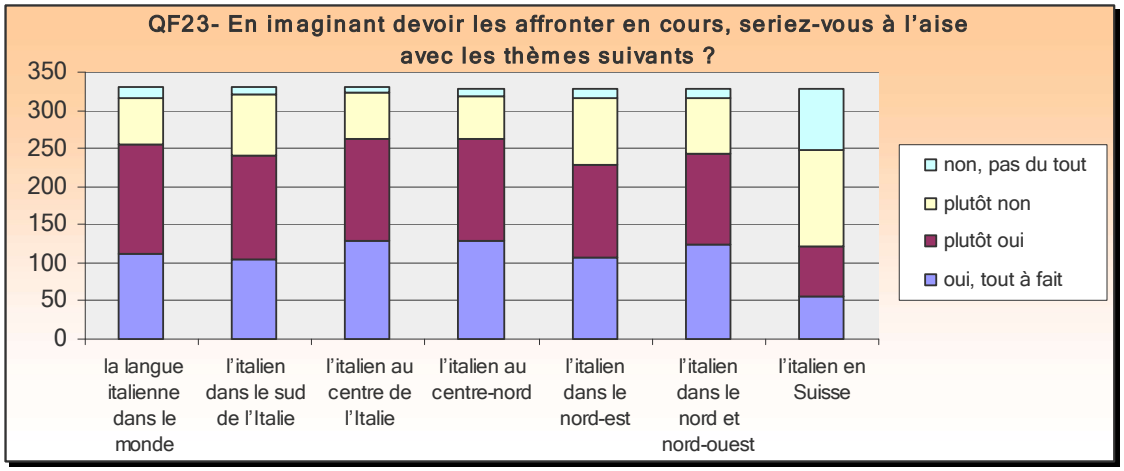
Graph.48. Pop. francophone: destinations conseillées pour séjours linguistiques.

Les réponses collectées auprès de la population francophone confirment également les impressions déjà reccueillies. Là aussi le poids de Florence connait une légère flexion puisque seuls 52% des répondants en font leur première destination (QF24, 163/312) alors qu'à la QF18, 62% associaient la ville à la langue italienne. Derrière, Bologne est nommée par 14%, Rome par 13% et Milan par 12% (QF24, 163 ; 45 ; 42 et 36/312). Tout choix confondus, c'est par contre Rome qui est légèrement plus nommée : en aditionnant les préférences exprimées pour les trois destinations, la Capitale est nommée 194 fois, Bologne 173 et Milan 169, tandis que Florence conserve le primat en étant indiquée 262 fois au total. La présence de Bologne, par rapport à la QF18, est très probablement due au fait que la ville possède une université très importante et de renommée internationale, alors que Rome et Milan confirment leur attractivité, la première grâce à son rôle de capitale politique et culturelle et la seconde en raison de son dynamisme économique et de sa proximité avec la France.

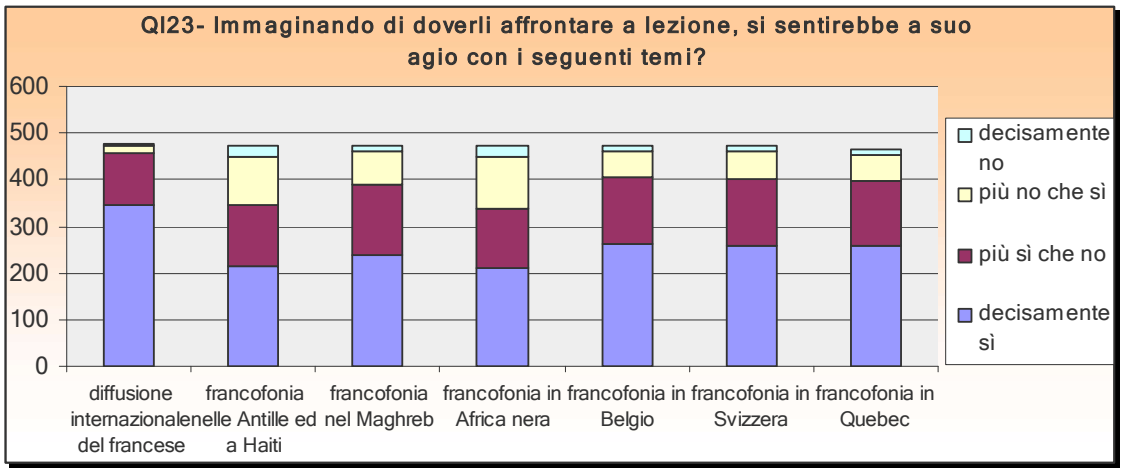
Les enseignants et les territoires de la langue

On sait à partir de la comparaison des réponses obtenues à la QI/QF19 que la connaissance « physique » des territoires liés à la L2 enseignée résultant de séjours mêmes de courtes durées n'est pas la même chez les deux populations. Si la majorité des francophones ont eu l'occasion dans le passé de se rendre au moins une fois dans la

plupart des régions italiennes, la majorité des italophones ne s'est que rarement rendu dans une aire francophone non-européenne. Notons d'ailleurs que lorsque l'on interroge ces mêmes italophones pour savoir s'ils ont ressenti des difficultés de compréhension durant leurs séjours, seuls ceux qui ont séjourné au Québec répondent « plutôt » ou « tout à fait » oui de façon significative (QI20, 28% soit 14/50). Au contraire, les francophones sont 45% à reconnaitre avoir eu ces difficultés lors de leurs séjours dans les régions méridionales, 42% en Sardaigne ou en Sicile et 25% dans le Nord-Est (QF20, 112/248 ; 99/234 et 67/269). Difficile cependant d'interpréter cette information, sauf peut-être à admettre que par rapport au français parlé au Québec, les variantes diatopiques sont effectivement davantage présentes dans le type d'interactions auxquelles nos enseignants francophones ont participé lors de leurs pérégrinations dans le Sud de l'Italie et dans les Iles.



Graph.49. Pop. francophone : capacité déclarée à affronter la langue en relation avec une aire géographique donnée.



Graph.50. Pop. italophone : capacité déclarée à affronter la langue en relation avec une aire géographique donnée.

Dans tous les cas, indépendemment de leur connaissance directe des différentes aires géographiques où la L2 est présente, une large majorité d'enseignants déclare se sentir à

l'aise pour affronter en classe la langue en relation avec une région particulière (QI/QF23).
Tout d'abord, 95% des italophones affirment qu'ils seraient « plutôt » voire « tout à fait » à l'aise pour évoquer la diffusion internationale du français avec la classe ; de leur côté, 77% des francophones déclarent pouvoir affronter « plutôt » ou « tout à fait » le thème de la langue italienne dans le monde. Cet écart de 18 points est d'interprétation délicate toutefois, dans la mesure où une narration de la diffusion du français hors de France peut s'appuyer sur des faits historiques, sociaux et culturels précis, abondemment documentés et liés à l'histoire des Nations. Au contraire et à l'exclusion des communautés italophones de Suisse romande, la diffusion de la langue italienne dans le monde est intimement liée aux phénomènes migratoires au départ de l'Italie dès la seconde moitié du XIX° siècle, dont la connaissance est certainement plus vague et moins répandue.
La comparaison des différentes aires géographiques rapportées dans les deux graphiques x et y permet en revanche de constater que la majorité des enseignants des deux populations estime pouvoir être « plutôt » ou « tout à fait » à l'aise pour traiter quelque région que ce soit. Chez les italophones, on constate cependant qu'une minorité importante de répondants admettent qu'ils ne seraient « pas du tout » ou « plutôt pas » à l'aise avec la diffusion du français en Afrique noire ou dans les Antilles (QI23, respectivement 28% soit 132/471 et 27% soit 127/472) alors qu'ils ne sont que 15% en moyenne à exprimer ce malaise pour les autres zones francophones proposées.
De leur côté, la proportion de francophones signalant être « plutôt pas » voire « pas du tout » à l'aise se situe entre 20% pour l'italien au Centre-Nord ou 21% au Centre (QF23, 67/329 et 69/331) et 30% pour le Nord-Est (QF23, 100/329). Surtout, on constate que traiter l'italien en Suisse se révèlerait problématique pour une majorité de répondants : 63% admettent qu'ils ne seraient « plutôt pas » ou « pas du tout » à l'aise. Cette dernière donnée suggère que l'on est sans doute face à une méconnaissance réelle de tout ce qui touche à la réalité historique, sociale ou culturelle de la communauté suisse italophone et à plus forte raison des usages linguistiques qui y ont cours.
L'analyse par régression linéaire a également permis de mettre en évidence chez les francophones une relation causale existant entre la langue de la prime enfance (QF9) et les réponses collectées à la QF23. Précisons que pour la QF9, les langues de la prime enfance retenues comme discriminantes pour la recherche par régression linéaire ont finalement été limitée à deux : le français et l'italien, les autres langues ou dialectes étant numériquement dépourvus de toute valeur statistique. [191]

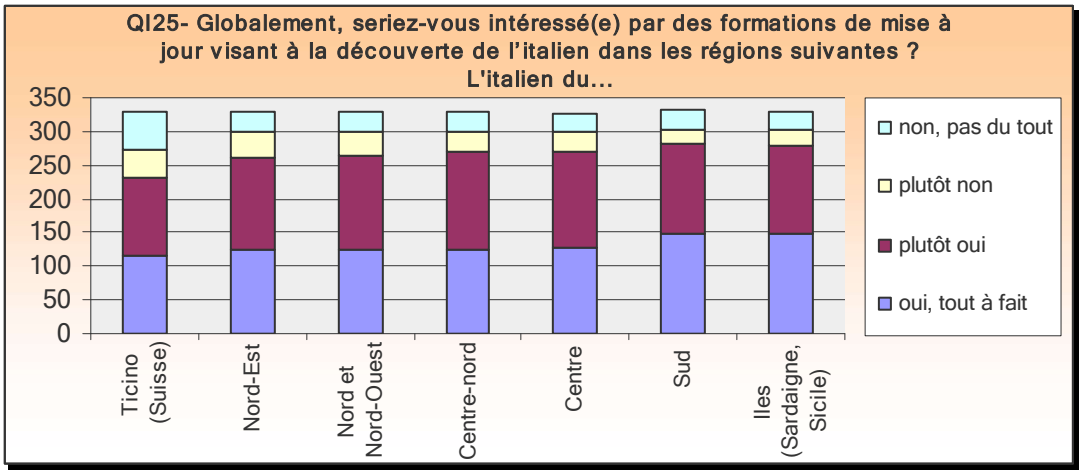
[191] Pour la première sous-population, la $QF9^{Français}$, la composition est la suivante : sous-population totale de 275 répondants dont 41 (15%) parlaient également italien, 17 (6%) un dialecte ou une langue régionbale de l'aire francophone et 13 (5%) une autre langue.
Pour la seconde sous-population, la $Q9^{Italien}$, la composition est comme suit : sous-population totale de 110 répondants dont 41 (37%) parlaient aussi le français, 7 (6%) un dialecte ou une langue régionale de l'aire francophone et 5 (5%) une autre langue.

Si l'on considère d'un côté les répondants qui parlaient italien à la maison à l'âge de 5 ans (sous-population QF9^{Italien}) et de l'autre ceux qui parlaient français (sous-population QF9^{Français}), on constate que 80% des premiers en moyenne se déclarent « plutôt » ou « tout à fait » à l'aise avec une quelconque région à évoquer, alors que ce pourcentage chute à 68% en moyenne chez les seconds. Là encore, le cas du Tessin est particulier, puisque 52% des enquêtés appartenant à la sous-population QF9^{Italien} se déclarent à l'aise, contre 32% de de répondants de la sous-population QF9^{Français} (QF23^{QF9}, 54/104 et 83/256), soit un écart de 20 points.

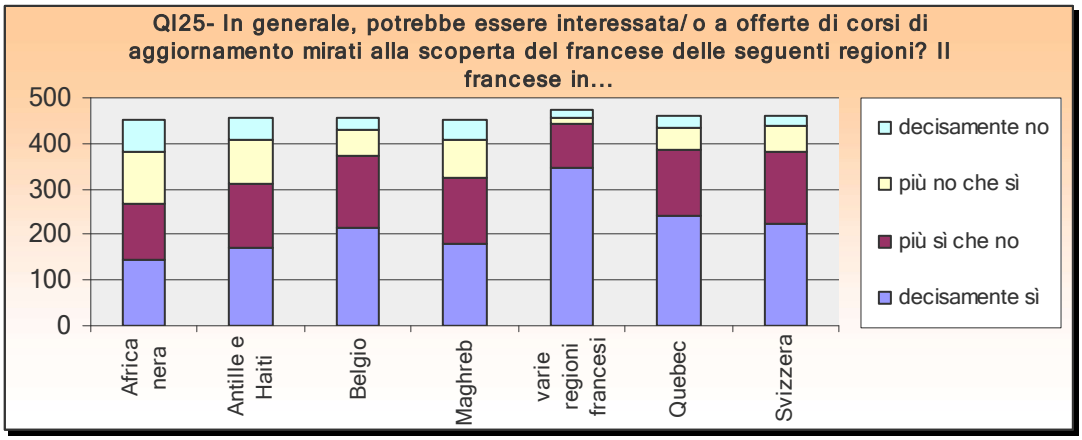
Le fait que les enseignants francophones dont l'italien était langue – langue exclusive ou en co-présence avec d'autres codes linguistiques – de la prime enfance suggère que la meilleure connaissance qu'a cette sous-population francophone des différentes réalités géographiques de l'italien en général et de l'italien en Suisse en particulier relève du vécu migratoire. Et il semble bien que ce vécu ne soit pas compensé, dans le cas de la sous-population ayant grandi avec l'usage du français, par des connaissances acquises lors de leur formation universitaire ni lors de leurs séjours en Italie.

Ajoutons à cela une considération supplémentaire : même si la formulation de l'énoncé à la QI/QF23 était relativement générique, on peut en effet se demander si le fait de se sentir en moyenne moins à l'aise vis-à-vis de l'évocation de la langue sur des bases régionales n'indique pas, au-delà d'un simple manque de connaissances, une plus grande difficulté des francophones à se représenter et à affronter les variations régionales et les discours liés à la diatopie.

La QI/QF25 cherchait à approfondir l'intérêt potentiel des enquêtés vis-à-vis de la diffusion géographique de la L2, en demandant à ceux-ci s'ils désireraient suivre des cours de mise à jour centrés sur les caractéristiques de la L2 dans une région / aire spécifique.



Graph.51. Pop. francophone : intérêt pour des mises à jour sur la L2 dans une région donnée.



Graph.52. Pop. italophone : intérêt pour des mises à jour sur la L2 dans une région donnée.

On constate que les deux populations sont toujours majoritairement « plutôt » ou « tout à fait » intéressées par ces formations, quelle que soit la région évoquée. La population italophone semble toutefois manifester son intérêt de manière moins systématique : sans surprise, l'attrait exercé par une proposition formative concernant le français dans les différentes régions françaises est très marqué, cette initiative remportant « plutôt » ou « tout à fait » l'adhésion de 93% des enseignants (QI25, 441/475). Quant aux autres aires géographiques hors Hexagone, 83% se montrent là encore « plutôt » ou « tout à fait » intéressés par le Québec ou la Suisse (QI25, 385/462 et 381/460) et 82% par la Belgique (QI25, 374/458), alors que l'éventualité d'une formation sur le français de l'une des macro-aires de la francophonie du sud remporte une adhésion un peu plus contenue : 71% pour le Maghreb, 69% pour Haïti et les Antilles, 59% pour l'Afrique noire (QI25, 323/453 ; 313/454 ; 266/450).

Il est intéressant de constater que le français au Québec réveille au moins autant d'intérêt que la Belgique francophone et la Suisse romande qui se situent en proximité immédiate de la France vue leur position limitrophe. Cette curiosité tient probablement en partie au statut particulier du français en Amérique du nord, la réalité québécoise étant à la fois celle qui est la plus souvent évoquée en exemple dans les manuels pour illustrer la francophonie tout en n'étant jamais réellement l'objet de dossiers d'approfondissements tant pour les élèves que pour leurs enseignants.

L'intérêt des francophones pour des formations sur l'italien régional, quelle que soit la région en question, est en revanche beaucoup plus constant : en moyenne, les répondants sont en effet entre 86% (item « italien des Iles ») et 80% (« italien du Nord-Est ») à se déclarer « plutôt » ou « tout à fait » intéressés (QF25, 278/330 et 262/330). Seul le Canton du Tessin est moins coché, puisqu'il l'est par 71% seulement des enseignants d'ILS (QF25, 232/329).

Vécu langagier, vécu migratoire

Notons que de façon similaire à la QI/QF23, l'analyse par régression linéaire de la QI/QF25 montre une influence de la QI/QF9, que l'on relève ici chez les deux populations mais de façon différente. D'un côté, les francophones dont le français faisait partie du répertoire dans l'enfance, la sous-population QF9^{Français},[192] ont une propension à se montrer très légèrement mais constamment plus intéressée par toutes ces formations axées sur un italien régional, l'écart avec la sous-population QF9^{Italien} étant de 5% ; pourtant, dans le cas de l'item « italien au Tessin », on observe qu'au contraire les premiers sont moins nombreux que les seconds à être « plutôt » ou « tout à fait » intéressés, puisqu'on observe un écart un peu plus significatif de 11%.

Chez les italophones, on observe systématiquement un léger écart entre la sous-population ayant l'italien comme langue du répertoire dans la prime enfance (sous-population QI9^{Italien}) et la sous-population qui possédait un autre code linguistique à l'âge de 5 ans (sous-population QI9$^{\text{Autre langue}}$).

Précisons que la division des italophones en deux sous-populations sur la base de la QI9 s'est faite, pour des raisons de représentativité statistique, en considérant d'un côté les répondants qui déclarent l'usage de l'italien dans leur répertoire personnel à l'âge de 5 ans (sous-population QI9^{Italien}) et ceux indiquant l'usage d'un autre code linguistique (QI9$^{\text{Autre langue}}$). La composition de chaque sous-population est la suivante :

- QI9^{Italien} : sous-population totale de 454 répondants, dont 35 parlaient aussi le français (8%), 5 l'allemand (1%), 77 un dialecte ou une langue régionale de l'Italie (17%) et 8 une autre langue (2%) ;
- QI9$^{\text{Autre langue}}$: sous-population totale de 206 répondants, dont 74 parlaient également le français (36%), 109 l'italien (53%), 5 l'allemand (2%), 139 un dialecte ou une langue régionale de l'Italie (67%) et 6 une autre langue (3%).

La scission de la sous-population QI9$^{\text{Autre langue}}$ en deux autres sous-populations, une QI9$^{\text{Autre langue non territoriale}}$ excluant les répondants déclarant l'usage de dialectes ou langues régionales durant l'enfance et une autre QI9^{Dialectes}, uniquement formée à partir de ceux qui au contraire les utilisaient, a d'abord été envisagée pour être finalement écartée. Premièrement, les effectifs d'une sous-population QI9$^{\text{Autre langue non territoriale}}$ se sont révélés trop bas pour prétendre à une réelle représentativité statistique. Deuxièmement, l'analyse par régression linéaire a mis en évidence que par rapport aux réponses de la QI9$^{\text{Autre langue}}$, une telle sous-population fournissait des réponses divergeant moins de celles données par la QI9^{Italien}, diminuant ultérieurement les faibles différences d'attitudes ou d'opinions parfois constatées.

L'origine de ce phénomène est probablement due au fait que les répondants qui parlaient un dialecte ou une langue régionale à l'âge de 5 ans sont également bien moins nombreux à déclarer l'usage simultané d'une autre langue (français, allemand ou autre). Ils ne sont en effet que 10% dans ce cas (14/139) contre 43% soit 90/211 pour la

[192] Rappelons qu'à la QF9, en relation à la langue utilisée à la maison à l'âge de 5 ans, 22% des répondants n'ont pas coché le français (QF9, 76/351), ou pour le dire autrement, moins d'un sur huit avait un usage familial du français dans la prime enfance (QF9, 275/351).

QI9$^{\text{Autre langue}}$. Leur rapport à l'italien apparait par contre sans aucune influence puisque l'usage de l'idiome national dans la prime enfance était répandu chez 55% des QI9^{Dialectes} et 54% des QI9$^{\text{Autre langue}}$ (respectivement 77/139 et 113/211).
Ainsi à la QI25^{Q9}, si on focalise l'attention sur les répondants se déclarant « tout à fait » disponibles pour ces formations de mise à jour sur l'une ou l'autre des aires francophones listées dans les items, on constate que la sous-population QI9$^{\text{Autre langue}}$ est toujours légèrement plus encline à exprimer son intérêt, avec un écart moyen de 5% par rapport à la sous-population QI9^{Italien}.
Curieusement, cet écart est plus important pour le Maghreb, puisqu'il s'élève à 10%, puis pour l'Afrique noire (6%), alors qu'il se réduit jusqu'à devenir pratiquement insignifiant du point de vue statistique dans le cas de formations sur le français en Suisse ou en Belgique ; comme si le fait d'avoir eu durant l'enfance l'usage d'une langue différente de celle du contexte environnant aiguisait d'autant la curiosité vis-à-vis des aires géographiques les moins connues.
Notons enfin que les tendances observées dans les réponses des sous-populations QF9^{Italien} et QI9$^{\text{Autre langue}}$ s'accentuent ultérieurement avec la QI9$^{\text{Autre langue non territoriale}}$. Or, bien que la question de la représentativité de populations numériquement trop peu nombreuses en valeur absolue oblige à recourir au conditionnel, on ne peut s'abstenir de considérer que ce n'est pas tellement le vécu langagier mais plutôt le vécu migratoire familial qui semblerait prédisposer à davantage de curiosité à l'égard des différentes variétés diatopiques de la langue et plus en général de la pluralité des pratiques langagières en usage d'une région ou d'une aire géographique à l'autre de nature.[193] Ce qui conduit à souhaiter d'ultérieures recherches afin de vérifier la réalité de ces faits auprès représentatifs de populations ou d'échantillons davantage représentatifs.

7.1.2. Diatopie et imaginaire pédagogique

Variabilité, formation et didactique

En amont des discours directement liés à la diatopie, deux questions permettaient aux enseignants d'évaluer leur préparation universitaire vis-à-vis de la variabilité de la langue et d'indiquer l'importance selon eux de traiter celle-ci en classe.
La QI/QF38 demandait de s'exprimer sur la formation universitaire et les éventuelles formations de mise à jour suivies, afin de comprendre si les enseignants jugeaient celles-ci suffisantes pour pouvoir affronter en classe la variation, envisagée de plusieurs

[193] Signalons à l'appui de cette thèse que par rapport à la sous-population QI9^{Italien}, la proportion de répondants indiquant à la QI2 une autre nationalité et sus ou en alternative à la nationalité italienne est bien plus importante chez les sous-populations QI9$^{\text{Autre langue}}$ et davantage encore QI9$^{\text{Autre langue non territoriale}}$: 7% pour les premiers, 20% pour les seconds et 49% pour les troisièmes (QI2^{QI9} respectivement sous-population QI9^{Italien}, 31/454 ; sous-population QI9$^{\text{Autre langue}}$, 43/211 ; sous-population QI9$^{\text{Autre langue non territoriale}}$, 41/84).

points de vue. Si on observe de prime abord que les enseignants jugent de façon très modérément positive l'ensemble de leur formation – de manière ni positive ni négative pour les francophones – deux constats majeurs se dégagent rapidement de la lecture des données.

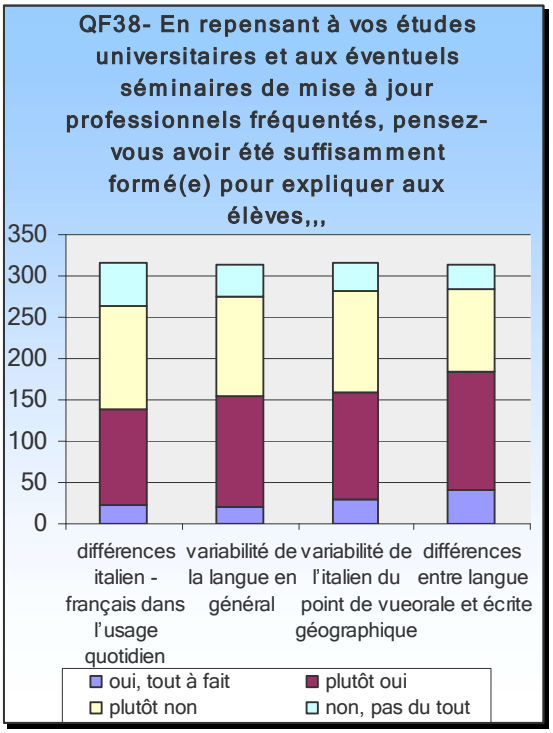
Premier point, les enseignants italophones de FLE jugent que leur formation les a mieux préparés à affronter la variabilité de la langue que leurs homologues francophones d'ILS. Ce constat est valable pour toutes les manières d'envisager la problématique, qu'il s'agisse d'évoquer la variabilité en général, les différences entre italien et français dans les pratiques langagières des locuteurs, la diatopie ou encore les différences entre langue orale et langue écrite. Les italophones sont ainsi 60% en moyenne à déclarer avoir été « plutôt » ou « tout à fait » bien formés, contre 50% en moyenne des francophones, soit un écart moyen de 10 points.

Deuxième point, les deux populations estiment chacune être davantage préparées à traiter les différences entre oral et écrit : c'est le cas pour 80% des italophones et 59% des francophones (QI38, 371/462 et QF38, 184/314). Vis-à-vis de la diaphasie et de la variation liée aux usages langagiers quotidiens, les francophones jugent être moins bien préparés : 44% d'entre eux seulement se disent « plutôt » ou « tout à fait » préparés sur ce thème (QF38, 139/315) contre 58% de leurs homologues italophones (QI38, 270/463). En revanche, l'évocation de la diatopie en FLE mettrait davantage en difficulté les italophones puisqu'ils ne sont que 40% (QI38, 187/463) à estimer leur formation « plutôt » ou « tout à fait » suffisante : cet item révèle non seulement que la diatopie est le thème le plus problématique pour les italophones, mais également que c'est le seul pour lequel les francophones se déclarent plus à l'aise – 50% déclarant être « plutôt » ou « tout à fait » formés (QF38, 158/315).

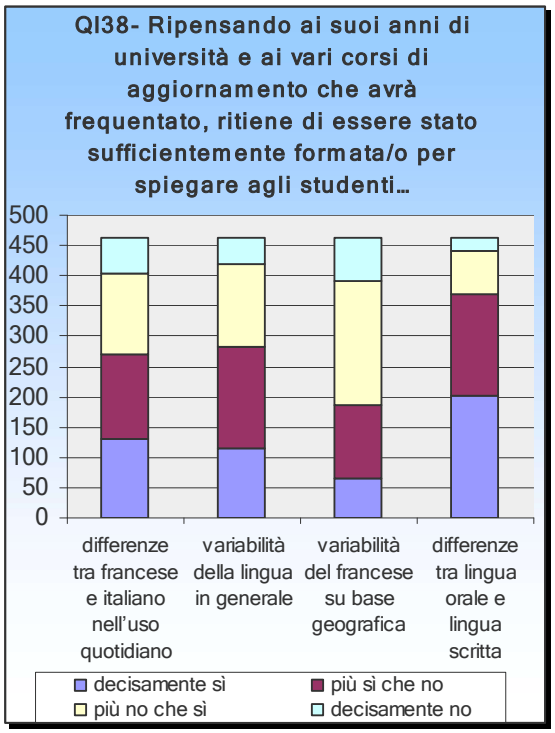
La QI/QF40 venait enfin compléter ces informations en demandant si, compte tenu des contraintes liées à l'enseignement en contexte scolaire, l'enseignant pense qu'il soit important d'affronter en classe la variabilité de la langue dans les mêmes termes – c'est-à-dire en se confrontant avec les mêmes items – qu'à la QI/QF38. Là encore, les italophones jugent la variabilité de la langue plus importante que ne le font leurs homologues francophones : 78% des premiers en moyenne contre 69% des seconds estiment en effet qu'il est « plutôt » voire « tout à fait » important de traiter ce thème en classe, tous items confondus.

On note que les opinions des francophones sont relativement peu divergentes d'un item à l'autre, même si l'on retrouve une prééminence des différences entre langue écrite et langue orale, réputées « plutôt » ou « tout à fait » importantes pour 81% des répondants, alors que seuls 59% se prononcent de la même manière pour les différences entre les pratiques de l'italien et du français dans l'usage quotidien (QF40, 252/312 et 186/315).

Chez les italophones, si les différences entre écrit et oral sont considérées « plutôt » ou « tout à fait » importantes pour la presque totalité de la population (QI40, 96% soit 445/462), seule une très faible majorité de répondants pensent de même à propos de la variabilité du français du point de vue géographique (QI40, 56% soit 249/450).



Graph.53. Pop. francophone : la variabilité dans la formation.



Graph.54. Pop. italophone : la variabilité dans la formation.

QF40- En tenant compte des contraintes liées à l'enseignement en contexte scolaire (programmes à respecter, temps à disposition…), pensez-vous qu'il soit important d'affronter avec les élèves…					
Answer Options	non, pas du tout	plutôt non	plutôt oui	oui, tout à fait	Response Count
les différences entre l'italien et le français dans l'usage quotidien (place des différents registres ou variétés dans la communication entre les personnes)	31 (10%)	98 (31%)	**161 (51%)**	25 (8%)	315
la variabilité de la langue en général	12 (4%)	102 (32%)	**178 (57%)**	21 (7%)	313
la variabilité de l'italien du point de vue géographique	12 (4%)	71 (23%)	**192 (61%)**	39 (12%)	314
les différences entre langue orale et langue écrite	6 (2%)	54 (17%)	**190 (61%)**	62 (20%)	312
				answered question	315
				skipped question	190

Tab.14. Pop. francophone : importance de la variabilité dans l'enseignement scolaire.

QI40- Tenendo conto dei vincoli posti dall'insegnamento in contesto scolastico (programma da seguire, tempo a disposizione…), ritiene sia importante affrontare con gli studenti…					
Answer Options	decisamente no	più no che sì	più sì che no	decisamente sì	Response Count
differenze francese / italiano nell'uso quotidiano (collocazione dei vari registri e varietà nella comunicazione tra le persone)	11 (2%)	85 (19%)	**190 (41%)**	174 (38%)	460
variabilità della lingua in generale	7 (1%)	85 (19%)	**226 (50%)**	135 (30%)	453
variabilità del francese su base geografica	22 (5%)	**179 (40%)**	**179 (40%)**	70 (15%)	450
differenze tra lingua orale e lingua scritta	2 (0%)	15 (3%)	156 (34%)	**289 (63%)**	462
				answered question	465
				skipped question	206

Tab.15. Pop. italophone : importance de la variabilité dans l'enseignement scolaire.

On peut supposer là que la majorité des enseignants de FLE considèrent que l'une des caractéristiques du français réside dans cette distance entre langue écrite et langue orale, pour laquelle ils s'estiment d'ailleurs relativement bien formés, alors que la diatopie est à la fois moins connue – ce qu'indiquent les jugements relatifs à la formation reçue à la QI38 – et perçue comme un aspect de moindre importance. Cette distance entre langue écrite et langue orale est également l'aspect retenu le plus important par les francophones, aspect qui semble avoir été l'objet d'une préparation relativement satisfaisante lors de leur formation ; à l'inverse, la variabilité des usages langagiers quotidiens notament liés au diaphasique semble être jugée à la fois moins importante et aussi davantage délaissée durant le parcours formatif. Quant à la diatopie de la langue italienne, si les francophones ne semblent pas considérer qu'elle ait été particulièrement bien traitée lors de leur formation, elle est considérée importante par les trois quarts des enseignants d'ILS (QF40, 74% soit 231/314).

A propos de diatopie : une curiosité partagée mais relative

Que les enseignants de L2 s'estiment peu préparés à affronter la diatopie en classe est largement confirmé par les données collectées à la QI/QF42. Les réponses des deux populations convergent en indiquant le peu de considération dont fait l'objet le thème de la diffusion de la L2 et de sa variabilité du point de vue géographique, non seulement dans le cadre de la formation universitaire reçue et des formations de mise à jour, mais aussi dans les programmes ministériels et les manuels produits par les maisons d'édition spécialisées. Le constat est particulièrement marqué aussi bien chez les italophones que chez les francophones : 82% des premiers et 75% des seconds considèrent que la variabilité de la langue du point de vue géographique n'est « pas du tout » ou « plutôt pas » prise en compte dans tout ce qui compose leur environnement professionnel.
Les enseignants de FLE et d'ILS dénoncent avant tout l'apparent désintérêt des programmes officiels vis-à-vis de la diffusion du français dans le monde, puisque 91% des premiers et 88% des seconds affirment que ces programmes n'abordent « plutôt pas » voire « pas du tout » ce thème de façon explicite (QI42, 424/464 ; QF42, 244/313). En fait, seule la formation universitaire reçue par les francophones est relativement moins critiquée, puisque près d'un tiers des répondants estiment que la diffusion de l'italien et la diatopie ont été « plutôt » ou « tout à fait » explicitement affrontés lors de leurs années d'études (QF42, 31% soit 96/309). Peut-être la formation reçue a-t-elle effectivement davantage insisté sur cet aspect, la diffusion de l'italien étant le résultat d'un processus historique qui accompagne la construction d'un Etat-Nation encore inexistant il y a deux siècles ; cela implique que tout cours sur l'histoire récente de l'Italie ne peut faire l'impasse sur son unification linguistique alors que la construction linguistique de la France est un phénomène à la fois plus ancien et rarement affronté explicitement en tant que tel.

QF42- Selon vous, la diffusion de l'italien dans et hors de la Péninsule et sa variabilité du point de vue géographique sont explicitement évoqués,,,					
Answer Options	non, pas du tout	plutôt non	plutôt oui	oui, tout à fait	Response Count
par les programmes ministériels	102 (33%)	**142 (45%)**	66 (21%)	3 (1%)	313
par les manuels scolaires	78 (25%)	**159 (51%)**	73 (23%)	3 (1%)	313
par la formation universitaire suivie	74 (24%)	**139 (45%)**	82 (26%)	14 (5%)	309
par les séminaires de mise à jour	83 (28%)	**147 (49%)**	61 (21%)	7 (2%)	298
				answered question	315
				skipped question	190

Tab.16. Pop. francophone : diatopie et environnement professionnel de l'enseignant.

QI42- Secondo lei, la diffusione internazionale del francese e la sua variabilità dal punto di vista geografico sono esplicitamente presi in considerazione,,,					
Answer Options	decisamente no	più no che sì	più sì che no	decisamente sì	Response Count
nei programmi ministeriali	**231 (50%)**	191 (41%)	36 (8%)	6 (1%)	464
nei manuali scolastici	120 (26%)	**244 (53%)**	84 (18%)	15 (3%)	463
nella formazione universitaria seguita	**196 (42%)**	174 (38%)	70 (15%)	23 (5%)	463
nelle formazioni di aggiornamento	142 (31%)	**207 (45%)**	82 (18%)	30 (6%)	461
				answered question	465
				skipped question	206

Tab.17. Pop. italophone : diatopie et environnement professionnel de l'enseignant.

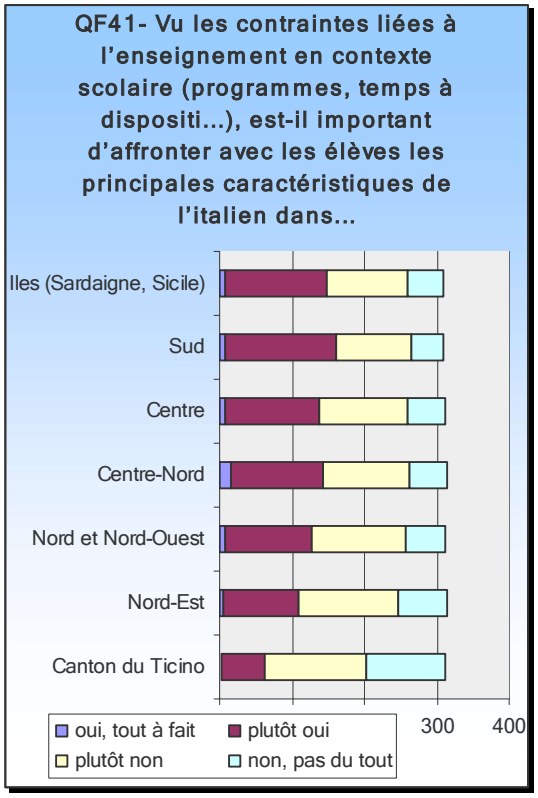
On a constaté à la QI40 que face aux contraintes liées au contexte scolaire, les enseignants italophones retiennent qu'évoquer la variabilité du point de vue diatopique est nettement moins prioritaire qu'affronter la diaphasie ou les différences entre italien et français dans la langue quotidienne, la variabilité de la langue de manière plus générale et surtout les différences entre langue écrite et langue orale. En revanche, un désintérêt similaire n'a pas été observé dans les réponses à la QF40 vis-à-vis de la diatopie.

La QI/QF41 demandait explicitement aux enseignants d'indiquer l'importance d'évoquer les principales caractéristiques de la langue dans une aire géographique donnée, toujours dans le cadre contraignant du contexte scolaire. Avant même de procéder à une analyse approfondie des données reccueillies ici, on peut distinguer une double tendance attestée à plusieurs reprises précédemment : les italophones possèdent une vision fortement monocentrique du français tandis que les francophones ont une vision moins hiérarchisée de la langue italienne selon les régions considérées, à l'exception du Canton du Tessin, seule aire située hors des frontières de l'Etat italien.

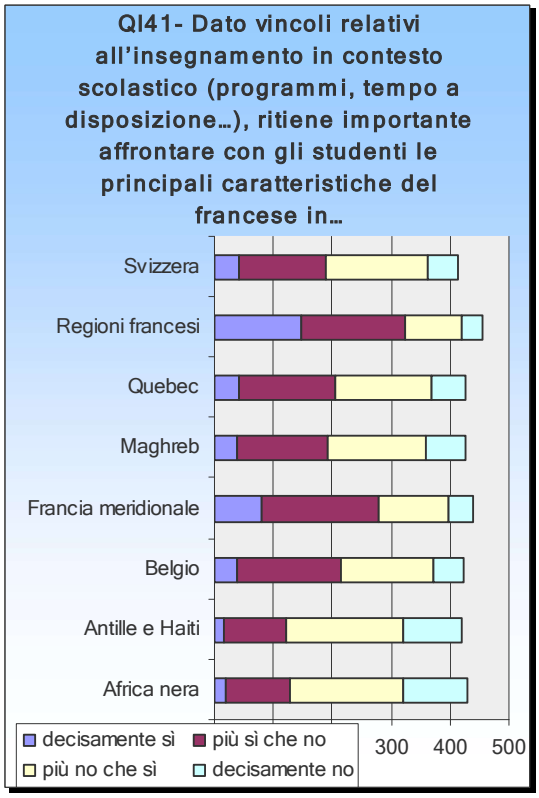
D'un côté les enseignants italophones livrent toujours une vision monocentrique très marquée de la langue française, où le centre est conçu à une échelle inférieure à celle de la nation : fait révélateur, 72% déclarent qu'étudier les principales caractéristiques du français dans les différentes régions français est « plutôt » ou « très » important, alors

qu'ils ne sont plus que 64% à s'exprimer ainsi vis-à-vis des caractéristiques du français méridional (QI41, 325/454 et 279/439). Cela revient à considérer Paris comme un centre alors que le reste du territoire hexagonal est déjà considéré en termes de distance d'avec le centre.

Hors des frontières de l'Hexagone, une « première périphérie » de la langue est consituée par les Nations limitrophes ou proches de la France, auxquels vient très symboliquement s'ajouter la principale province canadienne francophone : 45% des répondants pensent qu'il est « plutôt » ou « très » important d'affronter avec les apprenants les principales caractéristiques du Maghreb, 46% de la Suisse, 48% du Québec et 51%, soit à peine plus de la moitié, de la Belgique (QI41, 193/427 ; 189/412 ; 205/427 et 215/423). Quant au français en Afrique noire et aux Antilles / Haïti, moins de trois répondants sur dix jugent nécessaire de s'y arrêter (QI41, 127/428 et 122/421), ce qui confirme ultérieurement que ces deux aires de la francophonie du sud sont considérées comme une « lointaine périphérie » du français dans la perception que semblent en avoir les enseignants.



Graph.55. Pop. francophone : importance du diatopique en contexte scolaire.



Graph.56. Pop. italophone : importance du diatopique en contexte scolaire.

En fait, on constate qu'indépendamment de l'intérêt personnel porté par l'enseignant pour telle ou telle régions, seule l'observation des caractéristiques de français régionaux hexagonaux est retenue importante par une nette majorité d'enquêtés, alors que mis à part le cas limite de la Belgique, le traitement du français dans le reste du domaine

francophone en classe est davantage exclu à cause des contraintes pédagogiques du contexte scolaire dans son ensemble.

Face à ce même type de contraintes, les enseignants francophones se montrent encore plus réticents à illustrer de façon explicite les principales caractéristiques des variétés régionales de l'italien. L'italien du Sud est considéré comme « plutôt » ou « tout à fait » important par à peine plus de la moitié des répondants (QF41, 52% soit 162/309), puis celui parlé dans les Iles – autre grande région d'émigration – par 48% (149/308).

Toutes les autres macro-régions italiennes sont retenues importantes par 41% de répondants en moyenne, le Centre-Nord, qui comprend la Toscane, étant celle dont les caractéristiques linguistiques sont considérées comme devant davantage être illustrées (QF41, 46% soit 143/313), tandis que le Nord-Est se confirme être l'aire italienne dont la langue est la moins considérée pour être évoquée en classe (QF41, 35% soit 109/313).

Sans surprise cependant, les caractéristiques de l'italien parlé dans le Canton du Tessin sont retenues, dans la perspective d'une présentation en classe, par une proportion nettement plus basse par rapport à toutes les macro-aires situées à l'intérieur de l'Etat italien : seuls 20% des enseignants d'ILS sont en effet « plutôt » ou « tout à fait » convaincu de cette importance (62/312).

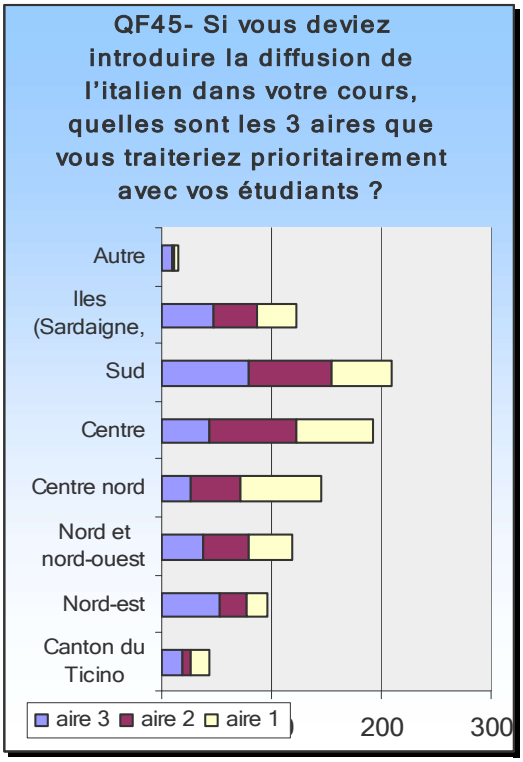
Enfin, l'analyse par régression linéaire des données collectées pour la QF41 indique une influence de la QF9 suffisamment importante pour être rapportée. On constate en effet pour la $QF41^{Q9}$ que la sous-population de francophones dont l'italien faisait partie du répertoire dans l'enfance, la $QF9^{Italien}$, considèrent toujours plus important de traiter l'italien régional, quelle que soit l'aire géographique en question, que la sous-population $QF9^{Français}$. L'écart moyen entre les deux sous-populations est en effet d'environ 10 points, s'élevant à 13 points dans le cas du Nord/Nord-ouest ou du Centre mais perdant au contraire en significativité dans le cas des Iles et du Sud – écart respectivement de 7 et 6 points. On constate donc ici que le vécu langagier de la sous-population $QF9^{Italien}$ rend l'observation des particularités régionales de l'italien plus importantes à étudier y compris dans le cadre des contraintes scolaires. Cet intérêt est toutefois moins important pour les régions méridionales et les îles, à la fois régions davantage marquée linguistiquement par la diatopie et régions d'origine d'une importante proportion de répondants.

La QI/QF45 demandait d'indiquer par ordre décroissant les trois aires géographiques à traiter prioritairement en classe. Si cette question n'évoque pas explicitement les contraintes liées à l'enseignement en milieu scolaire, on s'attendait à une relative influence de la formulation de la QI/QF41 proposées aux répondants peu auparavant : or, on note plusieurs différences qui modifient l'agencement des « première et lointaine périphéries » constatées dans le cas de la langue française.

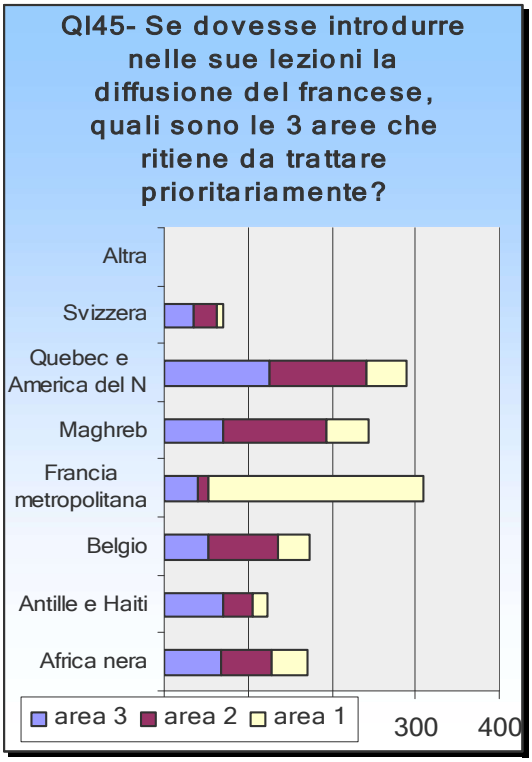
Pour les italophones, la diffusion du français du point de vue spatial concerne avant tout la « Belgique métropolitaine », c'est-à-dire sa diffusion à l'intérieur des frontières de l'Hexagone, ce qui laisse penser que le terme « diffusion » est peut-être ici entendu par

la majorité des répondants dans le cadre de représentations opposant domaine d'oïl / domaine d'oc – dans une perspective d'ailleurs pas nécessairement diachronique. L'item « Belgique métropolitaine » est en tout cas à la fois le premier choix exprimé par 83% des répondants (QI45, 257/310) et le premier item coché tous choix confondus (QI45, 310 fois au total) ; le Québec est ensuite le second item le plus indiqué toujours tous choix confondus, suivi du Maghreb, puis de la Belgique et de l'Afrique noire qui totalisent un nombre équivalent de préférences exprimées, des Antilles et Haïti et enfin, en fond de tableau, de la Suisse (QI45, total tous choix confondus pour 465 répondants, respectivement 289 ; 244 ; 174 ; 172 ; 123 ; 71).

L'impression dominante est que les enseignants de FLE expriment ici en priorité ce qu'ils estiment réellement important pour leurs élèves : l'intérêt montré pour le français au Québec n'est pas une remise en cause du monocentrisme du français, mais plutôt une tentative de mieux comprendre la genèse et les caractéristiques d'un français qui a la réputation d'être le seul réellement divergent du modèle imaginaire du français parisien, lui-même perçu comme dominant sur le reste du monde francophone. Dans cette perspective, le français du Québec suscite de l'intérêt précisément parce qu'il se trouve en opposition, dans les représentations majeurement diffuses, avec l'idée même du modèle de français hexagonal.



Graph.57. Pop. francophone : diatopie et aires géographiques à traiter en priorité.



Graph.58. Pop. italophone : diatopie et aires géographiques à traiter en priorité.

De la même manière, que le français du Maghreb intéresse davantage que celui de Belgique ou que la langue en Afrique noire ou aux Antilles attire plus de choix que celle

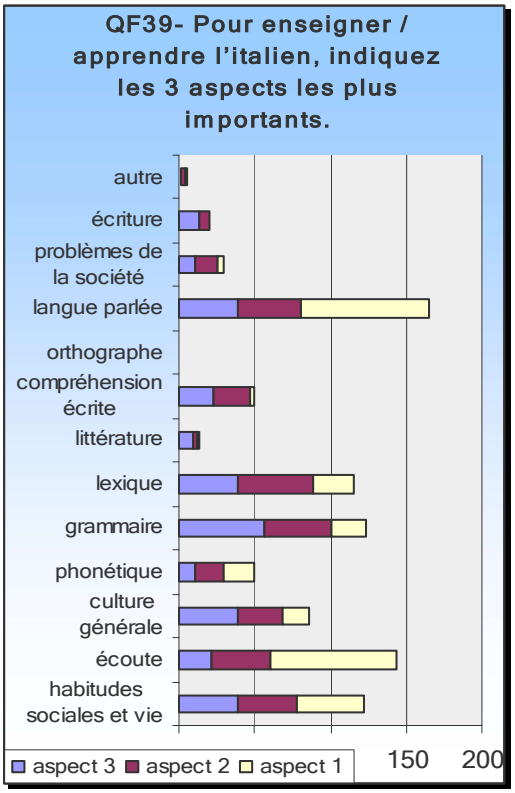
de Suisse témoigne chaque fois d'un souci d'approfondir en priorité ce qui est mal connu alors qu'en revanche les français européens, belge, français ou suisse, ne sont peut-être pas perçus comme des variétés si différentes les unes des autres qu'elles mériteraient d'être affrontées prioritairement avec les élèves.
La QF45 ne permet pas de souligner un tel phénomène de curiosité envers ce qui est peu connu : tous choix confondus, le Sud reste l'item le plus coché, suivi du Centre, tandis que le Centre Nord, qui a vu naitre l'italien moderne, n'arrive qu'en troisième ; tout comme à la QF41, les items les moins indiqués sont le Nord-Est, et le Tessin qui se confirme ainsi être l'aire italophone la moins connue, la moins importante pour un traitement spécifique en cours et enfin celle qui suscite le moins d'intérêt (QF45, tous choix confondus pour 315 répondants, respectivement 209 ; 193 ; 96 et 44).

FLE / ILS : vers un même imaginaire de la L2

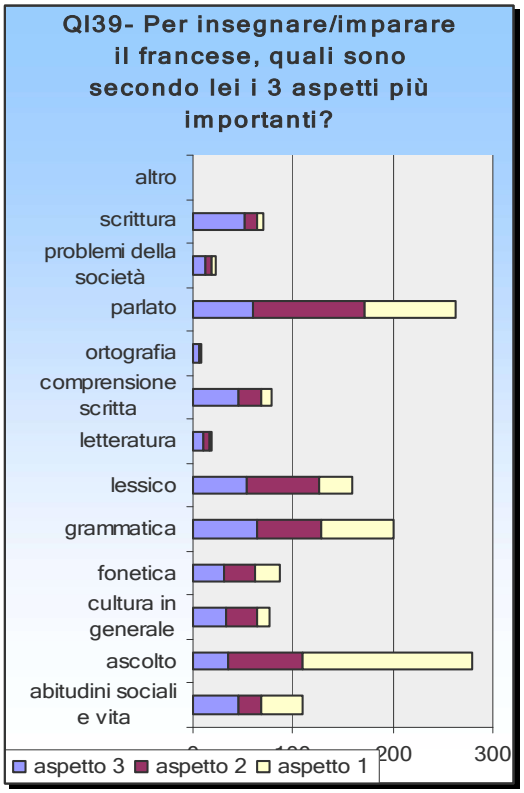
Deux questions placées vers la fin du questionnaire laissaient temporairement de côté le thème de la variation pour demander aux enseignants des deux populations d'indiquer d'abord les trois aspects les plus importants pour enseigner / apprendre la L2 (QI/QF39), puis successivement les trois formations de mise à jour susceptibles d'intéresser le plus (QI/QF43).[194]
La première donnée qui ressort de l'analyse de la QI/QF39 est la primauté de l'oralité dans les indications reccueillies auprès des deux populations. Chez les francophones, « langue parlée » et « écoute » sont les deux items les plus cochés tous choix confondus, tout en étant les seuls à avoir été sélectionnés en premier choix dans plus de la moitié des cas (QF39, tous choix confondus pour 309 répondants, 165 et 143).
Ensuite, « grammaire », « habitudes sociales et vie quotidienne », « lexique » et « culture générale » sont également importants aux yeux des enseignants, même si dans une moindre mesure (QF39, tous choix confondus pour 309 répondants, 123 ; 122 ; 115 ; 86). La « phonétique », la « compréhension écrite » ou encore les « problèmes de la société contemporaine » ne sont finalement retenus que plus rarement comme réellement importants dans le cadre de l'apprentissage de l'ILS, alors qu'« écriture » et surtout « littérature » et « orthographe » ont très peu été considérés par les répondants.
Tous choix confondus, les tendances observées chez les enseignants de IST sont les mêmes que l'on constate de façon plus marquée encore chez les enseignants de FLE : « ascolto » et « parlato » sont les deux items les plus cochés (QI39, pour 464 répondants, 279 et 262), suivis dans les réponses exprimées par « grammatica » et « lessico », puis par un groupe d'items composé de « abitudini sociali e vita

[194] Les différents items proposés aux QI/QF39 et QI/QF43 sont notamment le fruit des différents entretiens informels réalisés avec de nombreux enseignants lors de la phase préparatoire du projet de doctorat : les discours auxquels nous avons été confrontés durant cette période sont idéalenment venus compléter ce que notre propre expérience d'enseignant de L2 nous avait initialement suggéré pour réussir à concevoir des listes couvrant au mieux les cas de figure possibles.

quotidiana », « fonetica », « comprensione scritta », « cultura generale » et « scrittura » (QI39, tous choix confondus pour 464 répondants, 200 ; 160 ; puis 109 ; 86 ; 78 ; 77 ; 70). Tout comme pour la population francophone, seuls quelques rares enseignants italophones estiment que la « letteratura » et l'« ortografia » sont importants pour apprendre ou enseigner le FLE.



Graph.59. Pop. francoph. : enseigner la L2, de quoi s'agit-il ?



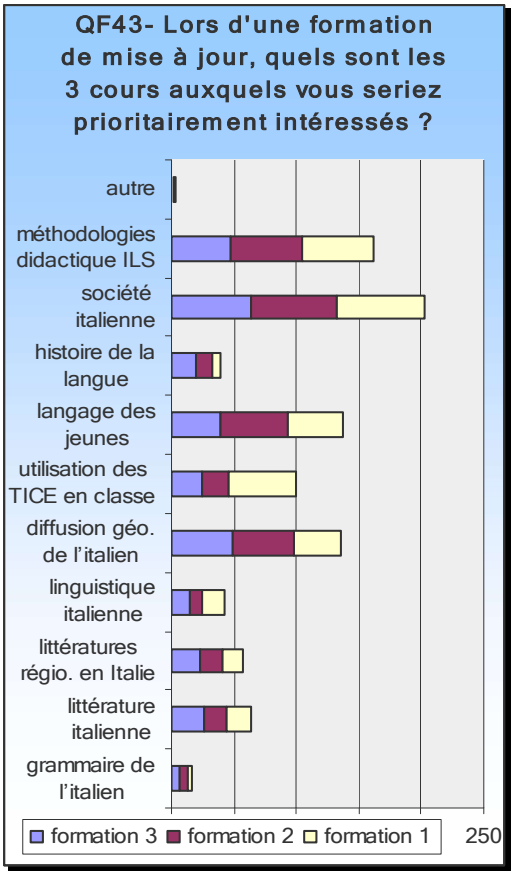
Graph.60. Pop. italophone : enseigner la L2 de quoi s'agit-il ?

Quelle que soit la population d'appartenance et la L2 enseignée, la QI/QF39 démontre que l'on se trouve face à un même imaginaire professionnel dès lors qu'il s'agit d'envisager concrètement les compétences et les connaissances sur lesquelles centrer l'apprentissage. Ce sont en effet les compétences actives et passives orales qui sont prioritairement indiquées comme fondamentales par les enseignants, compétences qui s'appuient à la fois sur une réflexion métalinguistique et sur l'acquisition d'un lexique. Peut-être se serait-on attendu, vu l'adhésion des enseignants à l'idéologie du standard abondamment décrite dans la littérature, non seulement à une prééminence de la grammaire, mais aussi à davantage d'importance donnée au littéraire, voire à l'orthographe : on constate au contraire la condivision d'un imaginaire professionnel à la fois empreint de pragmatisme et caractérisé par une adhésion pratiquement unanime au modèle communicatif d'apprentissage de la L2.

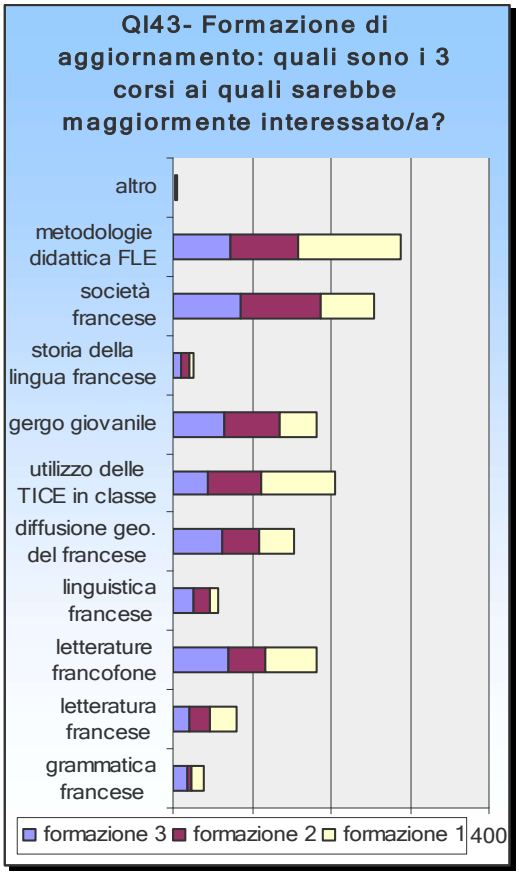
Ces deux dernières considérations sont d'ailleurs largement confirmées par la QI/QF43, qui demandait aux enquêtés d'indiquer, parmi une liste de 10 propositions, les trois

formations auxquelles ils adhèreraient le plus volontiers pour des sessions de mise à jour.

Là encore, des tendances communes aux deux populations se dégagent, bien que de façon plus nuancée qu'à la QI/QF39. Ainsi, les deux demandes de mise à jour les plus sélectionnées au total concernent des formations en méthodologies didactiques de la L2 ou sur des thèmes liés à la société contemporaine relative à la L2, française ou italienne. Le premier type de formation est davantage requis par les enseignants italophones de FLE (QI43, tous choix confondus sur 465 répondants, « méthodologies didactiques » 288 ; « société contemporaine » 254), alors que le second – société italienne contemporaine – est plus fréquemment coché par leurs homologues francophones d'ILS (QF43, tous choix confondus pour 315 répondants, « société contemporaine » 203 ; « méthodologies didactiques » 162).



Graph.61. Pop. francoph. : formations souhaitées.



Graph.62. Pop. italophone : formations souhaitées.

Un second groupe d'items communs se dégage ensuite, choisi avec constance et dans des proportions relativement semblables par les enquêtés des deux populations, bien qu'avec quelques divergences. En effet, les francophones ont plus souvent opté pour des formations abordant le « langage des jeunes » en Italie et la « diffusion de l'italien » ainsi que, dans une moindre mesure, l'« utilisation des TICE » (QF43, tous choix confondus sur 315 répondants, 137 ; 135 ; 99). Chez les italophones, ce groupe de

formations est le même, exception faite d'une demande importante pour des mises à jour concernant les littératures francophones ; ce sont les formations relatives à l'« utilisation des TICE » qui remportent le plus de succès dans cet ensemble de propositions, suivi de celles concernant le « gergo giovanile » et les « littératures francophones », la « diffusion du français » étant moins demandées (QI43, tous choix confondus sur 465 répondants, 204 ; 183 ; 182 ; 152).

Ce sont les aspects liés à une vision plus traditionnelle de la langue et de son enseignement qui font l'objet d'un désintérêt manifeste en comparaison avec la typologie des formations déjà citées : chez les francophones, la « littérature italienne », les « littératures régionales »[195] et l'« histoire de la langue italienne » recueillent le moins d'adhésion – une cinquantaine de préférences chacune – exception faite de la « grammaire de l'italien » cochée 17 fois seulement tous choix confondus. De façon similaire, les italophones n'optent que peu pour des formations concernant la « littérature française », cités 80 fois, et encore moins pour la « linguistique française », la « grammaire française » et enfin l'« histoire de la langue » (QI43, tous choix confondus sur 465 répondants, 56 ; 40 ; 27).

Ainsi les enseignants sont-ils demandeurs de formations les aidant à se tenir à jour du point de vue méthodologique et à mieux comprendre l'évolution de la société contemporaine inhérente à la L2 enseignée – même si ce dernier item limitait explicitement l'offre de formation à la France pour le FLE et à l'Italie pour l'ILS.

Au-delà, ce qui semble intéresser davantage les francophones réside plutôt dans les aspects liés à la langue contemporaine – langage des jeunes ou diffusion de la langue – tandis que les enseignants italophones semblent un peu plus attirés par les nouvelles technologies, sans que l'on comprenne s'il s'agit là davantage d'un désir de voir introduire ces technologies en classe ou simplement d'acquérir une meilleure maitrise de ces instruments déjà potentiellement disponibles.

Enfin, dans tous les cas, les connaissances plus strictement littéraires, philogiques ou linguistiques ne paraissent pas soulever l'enthousiasme, peut-être parce que la formation universitaire a déjà mis l'accent sur ce genre de connaissance, créant une sorte d'assuéfaction : preuve en est l'intérêt majeur suscité par les littératures francophones puisque, vu l'âge moyen des enseignants italophones, nombreux sont ceux qui n'ont probablement pas reçu de formation approfondie sur le sujet durant les années d'université.

---

[195] L'évocation des "littératures francophones" à la QI43 est pleinement justifiée par l'existence d'une littérature d'expression française qui ne se limite pas à l'Hexagone ni même à la francophonie européenne et qui est directement tributaire de l'expansion de la langue française dans plusieurs aires du monde. S'il existe bien une littérature d'expression italienne qui s'est développée au sein des communautés immigrées de par le monde, sa diffusion à l'extérieur de ces mêmes communautés est pour ainsi dire pratiquement inexistante. On a donc choisi de conserver l'item en évoquant les « littératures régionales », la formulation étant suffisemment ambiguë pour inclure à la fois les littératures en langues régionales et les littératures recourant à une langue italienne plus ou moins fortement teintée de diatopie, aussi bien dans les dialogues que dans la narration même.

QF44- En ce qui concerne le thème de la variation géographique de la langue italienne, seriez-vous intéressé(e) par une majeure attention de la part des manuels vis-à-vis de...					
Answer Options	non, pas du tout	plutôt non	plutôt oui	oui, tout à fait	Response Count
linguistiques (variations phonol., lexic., morphosynt.)	25 (8%)	82 (26%)	**170 (54%)**	36 (12%)	313
historiques (diffusion de la langue)	8 (3%)	60 (19%)	**200 (64%)**	45 (14%)	313
socio-culturels (les différentes réalités italiennes)	5 (2%)	12 (4%)	**178 (56%)**	120 (38%)	315
littéraires (auteurs / œuvres les plus caractéristiques)	5 (2%)	42 (13%)	**199 (63%)**	69 (22%)	315
				answered question	315
				skipped question	190

Tab.18. pop. francophone : diatopie, comment améliorer les manuels.

QI44- Riguardo al tema della variazione geografica del francese, sarebbe interessata/o ad una maggiore attenzione da parte dei manuali su quali dei seguenti temi?					
Answer Options	decisamente no	più no che sì	più sì che no	decisamente sì	Response Count
aspetti linguistici (variazioni fonologiche, lessicali, morfosintattiche)	27 (6%)	87 (19%)	**203 (45%)**	137 (30%)	454
aspetti storici (diffusione della lingua)	20 (4%)	112 (25%)	**218 (49%)**	100 (22%)	450
aspetti socioculturali (descrizione delle varie realtà francofone)	7 (2%)	25 (5%)	197 (42%)	**235 (51%)**	464
aspetti letterari (autori e opere più caratteristiche)	11 (2%)	55 (12%)	**201 (44%)**	190 (42%)	457
				Answered question	465
				Skipper question	206

Tab.19. pop. italophone : diatopie, comment améliorer les manuels.

Enfin, les données de la QI/QF44 corroborent en quelque sorte les constats dressés par les QI/QF39 et QI/QF43. Recentrant l'attention sur la variation géographique, il était demandé de spécifier le degré d'intérêt qu'ils porteraient à une plus grande attention des manuels vis-à-vis de divers aspects relatifs à la diatopie. Premier constat, les trois quarts des enseignants se disent en moyenne « plutôt » ou « tout à fait » intéressés quel que soit l'item en question. Plusieurs différences entre populations d'une part et entre items de l'autre sont toutefois notables. Ce sont d'abord les aspects socioculturels qui sont le plus indiqués, 93% des francophones et 94% des italophones se déclarant « plutôt » ou « tout à fait » intéressés à ce que les manuels développent davantage ce thème (QF44, 298/315 et QI44, 432/464). On note par ailleurs pour cet item que les enseignants d'ILS ont majoritairement indiqué qu'ils étaient « plutôt » intéressés, tandis que plus de la moitié des italophones enseignants de FLE ont coché « tout à fait ». Un intérêt presque analogue s'observe également pour illustrer les aspects littéraires liés à la variabilité linguistique du point de vue spatial, puisque 85% des francophones et 86% des italophones apprécieraient « plutôt » ou « tout à fait » une plus grande attention sur le sujet (QF44, 268/315 et QI44, 391/457). En fait, on constate une légère divergence

d'opinion si l'on confronte l'argument suscitant le moins d'intérêt entre les deux populations : les italophones adhèrent relativement moins à l'idée d'accroitre l'attention des manuels sur les aspects liés à l'histoire de la langue, même si 71% d'entre eux se déclarent encore « plutôt » voire « tout à fait » intéressés par l'argument (QI44, 318/450). A l'inverse, de leur côté seuls 66% des francophones souhaiteraient « plutôt » ou « tout à fait » davantage d'intérêt de la part des maisons d'édition spécialisées sur les aspects strictement linguistiques liés à la variabilité diatopique.

7.1.3. Considérations conclusives

Les opinions déclarées permettent de tracer les contours d'un imaginaire commun partagé par les enseignants italophones de FLE et francophones d'ILS et qui concerne, au-delà des spécificités sociolinguistiques inhérentes à chaque L2, d'une part leur représentation de la langue en général et d'autre part la manière dont ils conçoivent l'enseignement de la L2.

Sans surprise, la langue française est toujours perçue comme une langue très fortement monocentrique par les répondants italophones. Paris en représente le centre absolu et exerce une attraction centripète puissante, puisque toutes les autres aires, villes ou destinations francophones tirent une légitimité linguistique inversement proportionnelle à la distance qui les séparent de la capitale : cette légitimité décroit à mesure que l'on s'éloigne du centre. Ce phénomène permet ainsi d'esquisser une sorte de « géographie » du français où l'on distingue une première périphérie – la francophonie hexagonale puis européenne – et une périphérie lointaine, hors Europe, où le Maghreb et le Québec se révèlent eux-mêmes plus proches que l'Afrique subsaharienne et les Antilles.

Contrairement à ce que l'on s'attendait à constater, l'évocation de Tours montre qu'une certaine idée de la pureté de la langue demeure bien vivante dès lors que l'on dresse une liste des destinations pour un hypothétique séjour linguistique, mais qu'elle est désormais largement minoritaire. Quant aux limites des périphéries en tant que telles, elles se révèlent relativement mouvantes selon les questions : le français de France, même méridional, reste toujours plus attractif que toutes les variétés non hexagonales, mais Bruxelles est perçue comme plus « proche » du centre de la langue que ne l'est Marseille lorsqu'il s'agit d'associer une ville à la langue française ou d'organiser un séjour linguistique.

Le fait que la langue au Québec soit l'objet d'un intérêt particulier à la fois personnel et professionnel ne constitue pas en soit une remise en cause du modèle monocentrique du français et doit plutôt être interprété comme le désir de comprendre les causes de l'existence d'un modèle de langue alternatif généré par des conditions historiques et sociolinguistiques particulières. De la même manière, l'intérêt pour les régions francophones non européennes qui transparait des réponses à la dernière question semble davantage traduire un désir de compréhension de réalités éloignées et peu connues plutôt qu'une remise en cause de la géographie de la langue en tant que telle.

De son côté, un centre semble également exister vis-à-vis de l'italien, même si une schématisation en termes de centre / périphérie s'avère moins pertinente. Certes, Florence, lieu de naissance de la langue italienne et auréolée du prestige historique et littéraire que cela lui confère, est le lieu davantage associé à l'italien ; mais l'attraction exercée n'est pas comparable à celle de Paris sur la langue française. En fait, l'existence d'autres régions ou villes capables de capitaliser un certain intérêt de Rome à Milan en passant par Venise et Bologne sur la base de considérations pas nécessairement linguistiques – ne serait-ce que du point de vue démographique Florence est loin d'avoir le poids de Paris – relativise l'idée d'un modèle de la langue contemporaine unique. Seule une perspective diachronique permet en effet à la capitale toscane de maintenir une certaine prépondérance dans les réponses.

Contrairement à la francophonie non européenne dont peu de répondants ont une connaissance personnelle directe, la très grande majorité des enseignants d'ILS s'est déjà rendue à de nombreuses reprises dans plusieurs régions italiennes, et près d'un tiers de la population francophone a un lien personnel avec l'Italie de par son vécu migratoire ; or, cela n'est pas sans impacter sur les réponses. Ainsi, même si la langue parlée dans les régions méridionales et les iles est souvent perçue comme différente et source de difficultés de compréhension – bien plus que ce que l'on observe par exemple chez les italophones ayant séjourné au Québec – on constate une volonté affichée de mieux comprendre la variabilité de la langue dans ces régions-là. La variation diatopique est reconnue et son évocation en classe semble nécessaire, même si cet intérêt et les préoccupations didactiques afférentes sont plus prononcés chez les répondants ayant un vécu migratoire, d'ailleurs presque toujours en lien avec l'Italie. Notons d'ailleurs que chez les italophones, ceux qui ont vécu une trajectoire migratoire montrent là aussi un intérêt plus prononcé pour toutes les manifestations de la diatopie, quelle que soit l'aire géographique concernée.

Le cas particulier du Tessin, présent à plusieurs reprises dans les items, mérite une réflexion particulière. En effet, les enseignants francophones considèrent dans leur grande majorité que langue italienne et Etat italien se superposent, la langue des communautés italophones « du dehors » étant à la fois peu connue et ne suscitant l'intérêt que d'une minorité de répondants, comme si symboliquement, l'italien parlé hors des frontières nationales perdait au moins en partie sa légitimité et sa nature même d'italien : il y a là semble-t-il une sorte de reproduction de l'équation idéologique déjà décrite voulant qu'à une langue corresponde une nation.[196]

Au-delà des spécificités relatives à chaque langue et aux contextes sociolinguistiques qui y sont associés, les deux populations semblent posséder une vision commune très largement partagée des pratiques pédagogiques, aussi bien dans la manière d'envisager l'exploitation de la variation en classe que de concevoir l'enseignement de la langue en général.

[196] Se reporter à la partie 2.2.3.

Avant d'être de type sociolinguistique, la variabilité de la langue est d'abord perçue sous le signe d'une opposition langue écrite / langue orale, opposition sur laquelle la formation universitaire s'est davantage concentrée et qui logiquement leur apparait comme devant être abordée prioritairement avec les apprennants. Quant à la diatopie, les deux populations considèrent massivement que celle-ci n'est guère prise en compte dans l'environnement professionnel, que ce soit dans les manuels ou les programmes officiels. La grande majorité des enseignants estime pourtant être plutôt à l'aise pour illustrer la langue de quelque région que ce soit – exception faite du Canton tessinois – et n'ont pas de problèmes à exploiter des supports audio-vidéos de toutes origines en classe, même si les francophones font preuve de quelques réticences supplémentaires et surtout que la présence de variantes diatopiques dans les documents radiophoniques suscite quelques réserves supplémentaires. Cette aisance déclarée semble pourtant contraster avec les réserves émises à l'égard de la formation reçue et surtout de l'importance d'aborder explicitement la diatopie – et la diaphasie – dans le cadre des contraintes liées au contexte scolaire.

On note par ailleurs que c'est avec l'évocation du diatopique que les enseignants italophones de FLE sont le moins à l'aise, alors qu'il s'agit de l'aspect qui caractérise le mieux leur propre langue du point de vue variationnel. A l'inverse, c'est à l'égard du diaphasique que les enseignants francophones d'ILS se montrent davantage circonspects, lors même que ce type de variation est omniprésent en français.[197] De ce point de vue, il ne semble pas que le contexte sociolinguistique d'origine influence la perception de la L2, ou pour le moins puisse aider à une meilleure compréhension des dynamiques liées à la variabilité des usages de cette L2 dans l'espace et selon la situation et les locuteurs en co-présence.

De manière plus générale encore, il ressort des données collectées auprès des deux populations enseignantes que l'apprentissage devrait privilégier en premier lieu les différentes dimensions de l'oralité – compétences passives et actives – puis l'acquisition de connaissances grammaticales et du lexique.

Malgré l'insistance avec laquelle les systèmes scolaires et les formations universitaires maintiennent l'étude de la littérature inséparable de l'enseignement d'une L2, celle-ci est l'un des deux aspects les moins importants pour l'apprentissage d'une langue étrangère ; l'autre aspect étant l'orthographe, dont l'étude attentive contrasterait en effet, en termes de temps et d'efforts, avec les compétences avant tout communicationnelles – compréhension et production orales – vers lesquelles les enseignants indiquent devoir/vouloir se focaliser.

Quant aux formations de mise à jour les plus demandées, on constate que c'est toujours des formations portant sur la méthodologie de l'apprentissage ou proposant d'approfondir la connaissance de la ou des société(s) contemporaine(s) relative(s) à la L2 qui sont requises par les enseignants. Les professeurs francophones sont également demandeurs de formations sur le langage des jeunes, postulant sans doute l'existence en

[197] Voir p.49.

italien de phénomènes sociaux et langagiers semblables à ceux largement constatés et médiatisés dans les grandes agglomérations françaises en particulier. De leur côté les enseignants italophones ajoutent un intérêt assez prononcé pour l'utilisation des TICE en classe – sans doute symptomatique d'une diffusion encore limité des nouvelles technologies dans l'école italienne – et dans une moindre mesure pour les littératures francophones et la diffusion de la langue.

De manière générale les formations axées sur la linguistique, la littérature, la grammaire et l'histoire de la langue intéressent moins. Il est d'ailleurs curieux de constater en outre que c'est la grammaire qui est, de loin, le choix le moins coché pour les francophones, et l'histoire de la langue chez leurs homologues italophones : il est légitime de se demander si ce désintérêt marqué pour certaines manières d'aborder la langue ne reflète pas une lassitude – voire une certaine remise en cause indirecte – à l'égard de matières largement traitées et rabachées tout au long des années d'université.

7.2. Qu'est-ce que la langue ? Esquisses de définitions et données qualitatives

7.2.1. Quelques précisions sur les données qualitatives

Les réponses textuelles : pour quoi faire ?

Outre les données quantitatives collectées grâce aux demandes fermées, deux demandes ouvertes ont été introduites au sein du questionnaire afin de comprendre la manière dont les enseignants définissent et conçoivent la langue, qu'il s'agisse de la L1 (QI/QF8) ou de la L2 (QI/QF17). Il était en effet demandé aux enseignants francophones d'ILS de répondre à la question suivante (QF8) : « Existe-t-il un bon français ? Si oui, quelles sont ses caractéristiques ? Si non, pourquoi ? ». La QF17, qui abordait l'italien – non plus la L1 mais la L2 enseignée – était formulée de façon identique, tout comme les QI8 et les QI17, différenciant simplement la L1 et la L2 enseignée de la population italophone.

Une fenêtre destinée à reccueillir du texte était positionnée immédiatement à côté de chacune des deux cases à cocher ; à chaque fois, les répondants ne pouvaient poursuivre le remplissage du questionnaire sans avoir inséré au moins un caractère. Signalons toutefois que les enquêtés dans leur très grande majorité – supérieure à 95% de l'ensemble des répondants chez les deux populations et pour les deux questions – ont tapé une réponse élaborée et ne se sont pas limités aux simples adverbes « oui » et « non ».

On a fait le choix de traiter les réponses textuelles comme de brefs discours puisque l'on considère que l'élaboration des réponses ouvertes, malgré l'absence d'une interaction dialogale, répondent à des sollicitations de l'ordre de l'interaction : *même si on réserve la notion d'interaction aux véritables échanges entre interlocuteurs, on parle de dimension interactionnelle de toute interaction, fût-elle écrite* (Maingueneau1996 : 49). En effet, les réponses des enquêtés sont bien réalisées en réaction à un input – le cadre de l'enquête tel qu'il a été présenté et introduit en préambule du questionnaire en ligne – et sont adressées à l'enquêteur destinataire du discours.

Pour le traitement de ces réponses textuelles, on a eu recourt au logiciel en ligne AnaText[198] qui présente l'avantage de pouvoir traiter de façon parfaitement analogue les corpus en français et en italien. Plusieurs niveaux d'analyse étant possibles, on s'est limité ici à une navigation exploratoire des corpus constitués afin d'observer le lexique spontanément utilisé par les répondants, d'évaluer les récurrences constatées, c'est-à-dire la fréquence des mots les plus utilisés, et de comprendre leur environnement en relevant également les principales co-occurrences. Le fait que chacune des questions propose une alternative – choix de cocher « oui » ou « non » et de remplir la fenêtre de

[198] Logiciel élaboré par Olivier Kraif de l'Université Grenoble Alpes. Url : http://olivier.kraif.u-grenoble3.fr/anaText. Dernière consultation 01/04/2017.

texte correspondante – introduit une répartition des corpus en 8 sous-corpus dont les dimensions sont suffisamment réduites pour relativiser un traitement analytique exclusivement quantitatif des données textuelles.
Les questions ouvertes avaient été disposées de façon que les enquêtés fournissent leur vision de la langue avant d'être soumis à la batterie de questions fermées sondant leurs opinions sur la variabilité de la langue et sur leurs attitudes didactiques. Comme déjà spécifié en 4.2.2., la collecte de ces données qualitatives a pour objectif d'une part de recenser les principales représentations émergeant de l'élaboration conscientisée des réponses textuelles, et d'autre part de comprendre comment celles-ci complètent, nuancent ou encore sont en contraste avec les opinions et attitudes spontanées à l'égard de tel ou tel aspect lié à la langue et aux pratiques pédagogiques reccueillies dans les réponses fermées. Ces objectifs expliquent pourquoi le traitement des réponses textuelles est conçu dans une perspective strictement exploratoire : bien qu'une analyse plus en profondeur de l'ensemble des discours[199] avec publications des résultats soit envisagée dans un futur proche, c'est bien pour une mise en perspective des données quantitatives que la matière textuelle est ici exploitée.

Corpus et sous-corpus

Au total, un corpus de 23 872 mots – ou 135 222 caractères hors espaces et ponctuation – a été constitué ; chez les francophones 351 enquêtés ont répondu à la QF8 et 333 à la QF17, tandis que l'on compte 552 répondants italophones à la QI8 et 471 à la QI17. On constate que les énoncés produits sont relativement courts, 14 mots ou 79 caractères en moyenne, et que les réponses complexes dépassant les 30 mots sont presque aussi rares que celles qui se réduisent à un simple « oui » ou « non ». En d'autres termes, la plus grande partie des répondants a élaboré des énoncés d'une brièveté similaire, de 10 à 25 mots, et a souvent recouru au style télégraphique avec verbes à l'infinitif.
Autant pour la L1 que pour la L2 enseignée, les deux populations déclarent majoritairement et dans des proportions très proches que la « bonne langue » existe. En effet, 82% des francophones estiment qu'un « bon français » existe tandis que 85% des italophones déclarent qu'un « bon italien » existe (QF8, 288/351 ; QI8, 469/552) ; de la même manière, 78% des francophones jugent qu'un « bon italien » et 88% des italophones pensent qu'un « bon français » existent (QF17, 259/333 ; QI17, 416/471).
On a délibérément choisi de ne pas interpréter les pourcentages de façon trop stricte à cause non seulement de la faiblesse des effectifs de répondants mais aussi du contenu sémantique de certaines réponses.

[199] Par analyse approfondie, on entend en particulier une analyse de contenu multiple par création de plusieurs catégories de recodage afin d'identifier principalement les associations thématiques, un relevé des mesures lexicales (longueur, richesse, banalité), et enfin la création de verbatims par contexte et par contenu (Ganassali 2009 : 178 ; 182-184).

Question	QF8 oui	QF8 non	QF17 oui	QF17 non	QI8 si	QI8 no	QI17 si	QI17 no
n° répondants / tot.	288/351	63/351	259/333	74/333	469/552	83/552	416/471	56/471
% de répondants	82%	18%	78%	22%	85%	15%	88%	12%
tot. Caractères	21305	5137	15498	6346	43668	7769	30198	5301
tot. Lemmes	668	324	535	364	1213	466	1051	364
n° lem / 100 caract.	3,1	6,3	3,5	5,7	2,8	6	3,5	6,9

Tab.20. Récapitulatif des données textuelles.

Par exemple à la QF8, un peu plus de 4% des répondants cochent « oui », la première réponse par ordre d'apparition, pour ensuite : déclarer ne pas comprendre la question (a), se montrer dubitatif, remettre en cause la légitimité de la question (b), interpréter le « bon français » ou le « bon italien » en référence à un individu et non à la langue (c), ou enfin transcrire simplement « non » (d). Ce phénomène est observé avec une certaine constance et dans des proportions similaires dans tous les sous-corpus, aussi bien pour les réponses affirmatives que négatives, comme l'illustrent ces commentaires tirés des réponses affirmatives aux QI/QF8 :

(a)
QF8-r99 : *je ne comprends pas la question.*
QI8-r118: *non capisco il senso di questa domanda*
QI8-r321: *non so rispondere…*
(b)
QF8-r326 : *question pas claire.*
QF8-r54 : *question étrange pour un linguiste !*
QI8-r36 : *dipende da cosa si intenda per buon italiano*
(c)
QF8-r152 : *républicain*
QI8-r521 : *acculturato, onesto, ligio al dovere, aperto alle novità*
QI8-r209: *si, anche se non sempre conosce le buone maniere*
(d)
QF8-r372 : *non*
QI8-r342 : *no*

Dans une optique strictement quantitative, le conditionnel s'avère nécessaire pour au moins deux observations. D'abord, il semblerait que les francophones répondent un peu moins fréquemment par l'affirmative, cette tendance étant davantage marquée pour la L2 italienne que pour la L1 française. A l'inverse, les italophones seraient plus portés à admettre l'existence d'une « bonne langue » dans le cas du français (L2) que de l'italien (L1).

En revanche, la seule différence entre les deux populations réellement significative concerne la perception de la L2 : bien qu'italophones et francophones considèrent tous deux majoritairement que la « bonne langue (L2) » existe, les italophones adhèrent

davantage à l'idée d'un « bon français » que les francophones à celle d'un « bon italien », l'écart entre les deux populations étant de 10 points.
Afin de dégager plus aisément les thématiques principales présentes dans le corpus et ses sous-corpus, nous avons procédé à un recensement des formes à partir du lexique réduit – limité aux substantifs, adjectifs et verbes – et lemmisé – élimination du pluriel et du féminin pour les substantifs et adjectifs, transformation de toutes les formes conjuguées en infinitif. On a également fait le choix d'éliminer les verbes être et avoir afin de mieux focaliser l'attention sur dix termes clés pour chacune des questions.
Enfin, le choix a été fait, lors de la constitution des nuages, de considérer séparément réponses affimatives et négatives – la « bonne langue existe » ou « n'existe pas ». Par conséquent, ce sont 8 nuages au total qui ont été réalisés. Le nombre de lemmes sélectionnés a été limité à 10 par nuages en raison de l'étroitesse des sous-corpus, surtout pour les réponses « non », qui limite nécessairement les récurrences même des lemmes les plus fréquents.

7.2.2. Nuages et cooccurrences : correction *vs* réalités langagières

La « bonne langue » existe : correction, grammaire et lexique

De manière générale, on constate que mis à part les termes désignant la langue considérée – « français/langue » et « italiano/lingua »[200] – le concept de « correction » est celui qui revient avec le plus de fréquence dans les réponses affirmatives des deux populations, aussi bien à la QI/QF8 concernant la L1 qu'à la QI/QF17 relative à la L2. Chez les francophones, le concept est simplement présent sous forme adjectivale ; c'est en fait l'occurrence à la fois la plus fréquente pour caractériser un aspect lié au français (QF8, 68 occ.), et l'une des plus importantes à propos de l'italien (QF17, 41 occ.).
Chez les italophones, l'évocation de la « correction » est beaucoup plus importante encore en termes de fréquence si l'on considère toutes ses déclinaisons : le verbe « correggere » (QI8, 102 occ. ; QI17, 50 occ.) et le substantif « correttezza » (QI8, 67 occ. ; QI17, 55 occ.) sont en effet plus fréquents que l'adjectif « corretto » (QI17, 41 occ.), ce qui illustre bien la centralité de la notion.
Deux autres concepts sont toutefois également très présents dans ces nuages. Tout d'abord, lorsque les francophones évoquent le « bon français », les aspects relatifs à la structure morphosyntaxique de la langue sont récurrents. En effet, les différents lemmes qui s'y réfèrent sémantiquement, « grammaire », « syntaxe » et « grammatical » (QF8, respectivement 48 ; 46 et 28 occ.), cumulent ensemble 122 occurrences, alors que pour le « bon italien », seul le substantif « grammaire » est présent dans le nuage (QF17, 32 occ.).

[200] En fait, bien que systématiquement aux premières loges dans les nuages en termes de fréquence, ces deux couples de lemmes ont été maintenus pour mieux évaluer ensuite les associations sémantiques qui se créent avec leurs cooccurrences respectives.

QF8 Oui Lemmes	82% (288/351) Occurrences 668	QI8 Si Lemmes	85% (469/552) Occurrences 1213	QF17 oui Lemmes	78% (259/333) Occurrences 535	QI17 si Lemmes	88% 416/471) Occurrences 1051
Français	137	italiano	155	Italien	109	francese	112
Langue	101	lingua	141	Langue	51	lingua	97
Correct	68	correggere	102	français	49	buon	71
Bon	63	lessico	90	Bon	48	correttezza	55
grammaire	48	buon	85	correct	41	correggere	50
Syntaxe	46	lessicale	81	grammaire	32	lessico	47
vocabulaire	35	correttezza	67	standard	30	standard	44
respecter	31	uso	66	respecter	21	lessicale	43
orthographe	30	esistere	59	vocabulaire	20	corretto	41
grammatical	28	grammaticale	55	comprendre	20	grammaticale	40
QF8 non Lemmes	**18% (63/351) Occurrences 324**	**QI8 no Lemmes**	**15% (83/552) Occurrences 466**	**QF17 non Lemmes**	**22% (74/333) Occurrences 364**	**QI17 no Lemmes**	**12% (56/471) Occurrences 364**
français	38	lingua	43	Italien	51	lingua	28
langue	35	italiano	33	Langue	23	francese	24
bon	22	esistere	22	français	18	esistere	11
exister	15	dialettale	14	Bon	16	italiano	10
registre	8	regionale	13	régional	15	buon	6
différent	8	buon	12	Exister	14	continuo	5
évoluer	6	dialetto	10	dialecte	12	scritto	5
contexte	6	usare	9	Parler	11	standard	5
situation	5	influenzare	8	standard	9	dialettale	4
standard	5	standard	8	Région	9	Francia	4

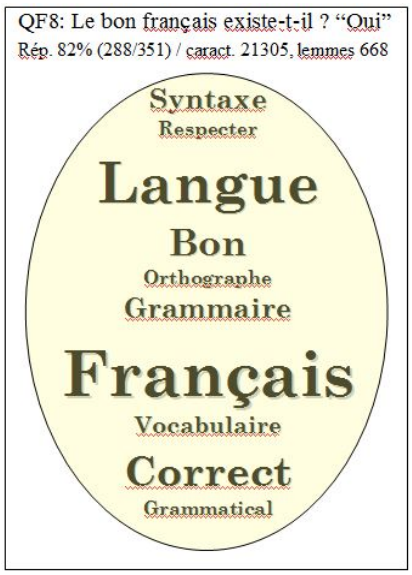
Tab.21. Questions ouvertes : lemmes principaux et nombre d'occurrences.

Ensuite, le « vocabulaire » et le « respect » – sous sa forme verbale « respecter » – sont deux autres notions également présentes, tant en ce qui concerne le français que l'italien (QF8, respectivement 35 et 31 ; QF17, respectivement 20 et 21 occ.).

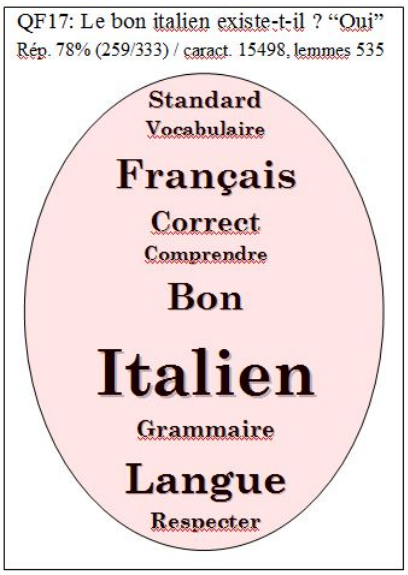
Si la notion de « respect » est absente dans les nuages de la population italophone, le concept de « lexique » y est en revanche presque aussi prégnant que celui de « grammaire/syntaxe » pour les francophones. En effet, « lessico » et « lessicale » sont très importants dans l'évocation de la langue française (QI17, 47 et 43 occ.) et deviennent même aussi importants que les lemmes liés à la « correction » pour définir le « bon italien » (QI8, 90 et 81 occ.).

L'analyse des nuages seule ne permet certes pas d'apprécier les relations logiques de type argumentatif unissant les différents lemmes, mais on peut déjà observer la configuration des représentations et constater que les francophones semblent concevoir la langue française (L1) dans un cadre sémantique plutôt empreint de prescriptivisme à l'égard de la langue écrite, à travers le cumul de notions comme « correction », « grammaire/syntaxe » ou encore « respect » et « orthographe ». Sans être sensiblement différente, on note que la vision de l'italien (L2) semble s'élargir à la dimension pragmatique de la compréhension et à la conception d'une « bonne langue » comme le

résultat d'une construction moyenne, dans la mesure où « comprendre » et « standard » reviennent plus souvent.



Graph.63. Pop. francoph. : nuage QF8 « oui ».



Graph.64. Pop. francoph. : nuage QF17 « oui ».

Graph.65. Pop. italoph. : nuage QI8 « sì ».

Graph.66. Pop. italoph. : nuage QI17 « sì ».

Chez les italophones, la vision de l'italien (L1) tout comme celle du français (L2) semblent toujours être axées autour des notions de « correction » et de « lexique », sans qu'il soit possible en l'état d'appréhender la teneur des considérations exprimées. Tout au plus constate-t-on que la conception du « bon italien » n'est pas caractérisée par une *grammaticalisation* telle que celle observée chez les francophones, et que la notion d'« uso » – ou « usage » en référence à la L1 – semble potentiellement ouvrir sur d'autres champs sémantiques.

Il est enfin difficile de comprendre si les répondants ont envisagé le problème en termes de langue écrite ou de langue orale, car seule la dimension orthographique signalée à la QF8 semble indiquer une conception écrite du « bon français » par les enseignants francophones, tandis qu'à la QI8, l'utilisation du lemme « uso » en référence au « bon italien » semblerait suggérer une prise en compte de l'oralité de la part des italophones, peut-être en relation avec les pratiques langagières des locuteurs.
Ces dernières observations et en particulier l'hypothèse à peine formulée sont en partie confirmées par une analyse des cooccurrences des tableaux 21 et 22, dont le but est précisément de compléter les informations préliminaires suggérées par la lecture des nuages.
Premièrement chez les francophones, les trois principaux lemmes du QF8 sont associés à des notions appartenant à une vision traditionnelle de la langue qui s'élabore dans le respect de règles et de prescriptions :

> *français – correct / respecter / grammaticalement* (20% des coocc.)
> *langue – correct / grammaticalement / grammaire / respecter* (22% des coocc.)
> *correct – grammaticalement / syntaxe / grammatical* (14% des coocc.)

Sur l'ensemble du tableau 21, si la « correction/grammaire » est une notion récurrente, on constate aussi que les autres cooccurrences relèvent de sphères sémantiques renvoyant avant tout à la capacité de bien utiliser la langue : la « richesse » surtout, puis le « lexique », l'« adaptation » au « niveau/registre » de « langue », la « prononciation/élocution » ; d'ailleurs, dans une perspective strictement didactique, il s'agit bien de compétences actives. Quant à la « compréhension », elle n'est finalement présente que dans les cooccurrences de « langue » et « correct » et n'est pas relayée par des notions voisines.
La vision de l'italien (L2) par ces mêmes répondants francophones diffère en partie de celle du français et indique une diversification argumentative, comme le démontre les cooccurrences du substantif « italien » dans la première colonne du tableau 22 :

> *italien – standard* (15% des coocc.) ; *correct, grammaticalement* (10% des coocc.) ; *comprendre, compréhensible* (8% des coocc.)

En fait, même si la tendance au prescriptivisme déjà observée à l'égard de la langue française (L1) domine encore à travers tout le tableau, il semble que l'italien (L2) soit également appréhendé à travers diverses dimensions liées à l'oralité. A l'exclusion des trois premières occurrences « italien, « langue » et « français », on observe qu'à côté du double concept de « correction/grammaire » on trouve le « parler », la « prononciation », l'« accent/accentuation », le « régionalisme » voire le « nord » ; ce à quoi ne s'oppose que deux cooccurrences directement liées à l'écrit, « littéraire » et « auteur ». Le « lexique » et la « richesse » sont toujours présents, mais les

cooccurrences liées aux « usages » langagiers apparaissent plus nombreuses également, pour « permettre » une « utilisation » de la langue plus « riche/variée/appropriée ».
Le fait que le « français » soit la troisième occurrence pour la QF17 indique que nombre de répondants se posent dans une perspective comparative. Notons également que le concept central de « français » à la QF8 a parmi ses cooccurrences principales deux déictiques personnels et le marqueur d'opposition « mais » qui représentent en tout 10% des cooccurrences, signes d'une forte identification aux discours élaborés et du recours à un appareil argumentaire nuancé, davantage marqué que dans les réponses à la QF17 relative au « bon italien ».
A première vue, le tableau 21 indique une tendance identique des italophones à évoquer l'italien (L1) en termes prescriptivistes : les cooccurrences observées à propos des trois premiers lemmes du tableau pour la QF8 sont pratiquement les mêmes pour la QI8 :

> *italiano – correggere / corretto / grammaticalmente / sintatticamente* (18% des coocc.)
> *lingua – correggere / corretto* (10% des coocc.)[201]
> *correggere – grammaticalmente / grammatica / congiuntivo / sintassi / grammatica-o / sintatticamente* (27% des coocc.)

Il semble que l'expression du concept de « correction/grammaire » passe chez les italophones par le recours à une plus grande variété de termes – on trouve par exemple « morfosintattico », « struttura » et « correttezza » dans les cooccurrences des autres lemmes. Cette même richesse expressive se retrouve tout au long du tableau pour tous les autres thèmes soulignés par les cooccurrences, qui ne se différencient guère de ceux que l'on a relevé pour la QF8. Tout au plus constate-t-on que la notion de richesse parait presque exclusivement associée à celle de lexique – « ricco/vario/preciso » – qui elle-même est davantage liée à la sphère de la « correction/grammaire ». Seules les lemmes relatifs aux usages langagiers tels que « usare/uso », « utilizzare », « adeguare » ou encore « appropriato » apparaissent de façon transversale dans l'ensemble du tableau, dans des proportions cependant bien moindres que tout ce qui a trait au prescriptivisme.
La langue française (L2) est de son côté toujours perçue dans une perspective empreinte de respect de la correction grammaticale, mais les cooccurrences évoquant l'oralité sont davantage présentes – « parlare », « accento », « pronuncia ». Enfin, les cooccurrences relatives aux usages des locuteurs semblent s'insérer dans une sorte de relation triangulaire avec les deux autres concepts de « correction/grammaire » et de « lexique », puisque l'on constate que les associations suivantes tout au long du tableau : « registro/correttezza », « uso/correggere », « registro, adeguare, appropriato/lessico », « adeguare, registro/lessicale », « registro, ampio, adeguare/grammaticale ».

[201] Le lemme « modo », que l'on trouve parmi les cooccurrences de « lingua » à la QI8, est sémantiquement toujours correspondant à la locution adverbiale *modo di* (*manière de*) et jamais au mode verbal comme aurait pu suggérer le lemme « congiuntivo » associé à « correggere ».

QF8 Oui																			
français	186	langue	156	correct	100	bon	83	grammaire	69	syntaxe	74	vocabulaire	69	respecter	48	orthographe	52	gramatical	54
être	25	correct	17	lexique	8	français	43	orthographe	7	correct	16	adapter	5	règle	11	correct	7	syntaxique	5
correct	18	français	9	grammaticalement	7	être	19	correct	7	vocabulaire	10	riche	5	grammaire	9	français	5	lexical	5
respecter	12	grammaticalement	8	riche	6	vocabulaire	6	syntaxe	6	orthographe	5	approprié	4	grammatical	6	syntaxe	4	correct	3
français	12	adapter	7	niveau	6	syntaxe	6	vocabulaire	5	grammaire	5	précis	4	syntaxe	6	grammaire	4	langue	3
standard	11	comprendre	7	français	6	je	5	français	5	français	5	niveau	4	conjugaison	3	lexique	3	français	3
grammaticalement	8	écrire	7	compréhension	4	mais	5	bon	4	être	4	bon	3	syntaxique	3	important	2	orthographique	2
langue	8	être	5	syntaxe	4	langue	4	langue	4	richesse	3	langue	3	orthographe	3	écrit	2	cependant	2
nous	7	grammaire	5	richesse	3	exister	3	conjugaison	3	respecter	3	approprier	2	norme	2	riche	2	richesse	2
mais	6	respecter	5	grammatical	3	riche	3	richesse	3	prononciation	2	structure	2			lexical	2	registre	2
on	5	son	5	langue	3	élocution	2	être	2	faute	2	varié	2			être	2	être	2
QI8 Si																			
italiano	238	lingua	233	correggere	154	lessico	146	buon	132	lessicale	151	correttezza	93	uso	106	esistere	109	grammaticale	103
essere	43	correggere	16	punto	14	ricco	13	italiano	76	uso	8	grammaticale	23	correggere	26	italiano	17	sintattico	14
correggere	19	italiano	15	vista	11	vario	11	essere	35	correggere	8	sintattico	19	congiuntivo	12	essere	11	lessicale	13
lingua	15	essere	12	grammaticalmente	10	appropriato	7	esistere	8	italiano	7	lessicale	18	lessico	7	ma	9	lessico	5
standard	12	standard	11	grammaticale	9	preciso	7	lingua	8	adeguare	6	morfosintattico	12	uso	5	buon	8	fonetico	3
esistere	10	parlato	8	uso	8	sintassi	7	dovere	5	correttezza	6	formale	10	verbo	4	lingua	4	ricchezza	3
corretto	9	modo	7	congiuntivo	6	adeguare	6	uso	5	sintattico	5	ricchezza	9	forma	4	utilizzare	3	lingua	3
grammaticalmente	8	corretto	7	sintassi	6	esistere	6	livello	4	esistere	5	lessico	7	struttura	4	standard	3	utilizzo	2
sintatticamente	7	scritto	6	grammatica/o	6	grammatica/o	5	lessico	4	buon	4	ortografico	5	grammatica/o	4	correggere	3	ortografia	2
utilizzare	7	usare	6	lessico	6	correttezza	5	rispettare	3	lessico	4	proprietà	4	sintassi	4	docente	2	base	2
parlare	7	parlare	6	sintatticamente	5	correggere	5	linguaggio	3	essere	4	correttezza	3	grammaticale	4	caratteristica	2	ortografico	2

Tab.22. QI/QF8, « si/oui », lemmes principaux, n° d'entrées et cooccurrences.

QF17 Oui																			
italien	153	langue	110	français	78	bon	76	correct	71	grammaire	60	standard	72	respecter	39	vocabulaire	54	comprendre	40
standard	23	correct	11	italien	8	italien	23	italien	5	correct	6	italien	5	règle|règles	8	approprié	4	italien	4
être	15	italien	6	correct	5	français	14	langue	4	orthographe	5	permettre	3	grammaire	6	riche	4	nord	2
correct	8	grammaticalement	5	langue	5	être	9	lexique	3	italien	5	parler	2	actuel	2	varié	2		
italien	8	standard	5	grammaticalement	4	grammaire	4	riche	3	syntaxe	3	compréhensible	2	concordance	2	utiliser	2		
littéraire	7	riche	4	bon	4	correct	3	grammaticalement	3	mais	3	lexique	2	exister	2	accent	2		
grammaticalement	7	être	4	être	4	utilisation	2	comprendre	3	conjugaison	2	grammaticalement	2	grammatical	2				
comprendre	7	dire	3	mais	3	accentuation	2	prononciation	2	exister	2	je	2	langue	2				
compréhensible	5	règle|règles	3	auteur	2	usage	2	régionalisme	2	respecter	2	mais	2						
permettre	4	respecter	3	voir	2	prononciation	2	réponse	2	langue	2	correct	2						
faire	4	fonction	2	Italie	2	correction	2	vocabulaire	2										
QI17 Si																			
francese	193	lingua	193	buon	115	correttezza	80	correggere	97	lessico	101	standard	94	lessicale	88	corretto	94	grammaticale	73
essere	17	standard	9	francese	36	grammaticale	22	lessico	7	vario	6	essere	5	correttezza	5	correttezza	5	sintattico	12
standard	15	corretto	8	italiano	30	lessicale	14	ricco	6	preciso	6	capire	4	pronuncia	4	lessico	4	lessicale	8
parlare	11	correggere	8	essere	18	sintattico	12	grammaticalmente	6	ricco	6	buon	4	grammaticale	4	fluido	3	lessico	6
francese	8	grammaticalmente	6	esistere	7	morfosintattica	9	lessicalmente	4	standard	6	francese	4	francese	4	lessicalmente	3	fonetico	3
correttezza	7	parlare	6	lingua	6	lessico	9	verbo	3	appropriato	5	comprensibile	3	adeguare	3	comprensibile	3	adeguare	3
buon	7	essere	6	parlare	5	formale	8	punto	3	adeguare	4	ma	3	registro	3	struttura	3	lingua	3
lingua	7	lingua	6	livello	4	ortografico	6	vista	3	registro	4	grammaticale	3	uso	3	ricco	3	costruzione	2
esistere	6	francese	6	accento	4	ricchezza	5	pronuncia	3	Grammatica/o	4	correttezza	3	corretto	3	grammaticale	3	ortografico	2
rispettare	5	rispettare	4	correttezza	4	registro	4	uso	3	francese	4	lingua	3	correggere	3	ortografico	2	ampio	2
grammaticalmente	5	parlato	3	lessico	3	costruzione	2	grammaticale	3	ampio	3	valere	2	fonetico	2	grammaticalmente	2	registro	2

Tab.23. QI/QF17, « si/oui », lemmes principaux, n° d'entrées et cooccurrences.

On peut tirer un premier bilan de l'analyse des nuages de lemmes et des cooccurrences relatifs aux QI/QF8 et QI/QF17 « oui/sì » à partir des quelques observations reccueillies jusqu'à présent. Tout d'abord, les brèves définitions de la « bonne langue » récoltées semblent massivement indiquer une conception prescriptiviste de la langue, où le respect de la norme grammaticale ou des règles morphosyntaxiques est le critère principal permettant de juger de la correction de la langue, et par conséquent de sa qualité. Cela est vrai pour les enseignants des deux populations d'enquêtés, que la langue soit la L1 ou la L2 enseignée.

D'autres aspects sont également présents de façon récurrente dans les réponses : au noyau « correction/grammaire » viennent s'ajouter des considérations relatives au lexique, à l'oralité et aux pratiques langagières. On note cependant que cette prise en compte des usages des locuteurs, notamment vis-à-vis de la communication orale, est légèrement plus fréquente chez les italophones que chez leurs homologues francophones. Le poids des cooccurrences évoquant le respect de prescriptions dans les réponses à la QF8, supérieur à ce que l'on observe pour la QI8, est en cela révélateur.

Cette même sensibilité envers l'oralité et les différents usages semble également présente lorsqu'il s'agit d'évoquer la L2, probablement pour des motifs pragmatiques : chez les apprenants, le répertoire relatif à la L2 est dépourvu de « vernaculaire » contrairement à la L1, rendant par là même nécessaire une explicitation des phénomènes langagiers liés aux usages quotidiens de la langue. Les réponses laissent en effet deviner une attention majeure à l'égard des réalités langagières de la langue enseignée : ainsi observe-t-on dans les cooccurrences à la QF17 une ouverture vers les pratiques et les particularismes régionaux de l'italien (L2) – d'ailleurs accompagnée d'une perspective contrastive par l'évocation du « français » – tandis que les réponses à la QI8 indiquent une prise en compte de l'oralité et des registres, notamment du point de vue lexical.

Enfin, on a constaté à la QF8 et dans une moindre mesure à la QF17 la présence dans les tableaux de cooccurrences de quelques déictiques de personnes, totalement absents des QI8 et QI17 ; en outre, le recours à des connecteurs logiques marquant l'opposition apparait au moins trois fois plus fréquent chez les francophones que chez les italophones. On peut toutefois difficilement tirer des conclusions de cette double observation : d'une part l'absence de pronoms personnels sujets en italien explique en partie l'absence de déictiques personnels dans les réponses des italophones, d'autre part la plus grande fréquence des marqueurs d'opposition « mais » et « cependant » par rapport au marqueur « ma » traduit plus probablement l'habitude des francophones à expliciter le dispositif argumentatif – même sous la forme synthétique et télégraphique observée dans les réponses textuelles reccueillies – qu'à un moindre souci des italophones de nuancer leur propos. Tout au plus peut-on supposer à partir des quelques connecteurs présents dans les cooccurrences des QF8 et QF17, et malgré la brieveté des réponses textuelles, que l'habillage discursif des jugements relatifs au français (L1) parait indiquer un certain investissement émotif, supérieur à celui des jugements concernant l'italien (L2), plus rationnalisant.

La « bonne langue » n'existe pas : un arsenal argumentatif plus varié ?

Si l'on tient compte de leurs dimensions respectives, les sous-corpus de réponses négatives comptent un nombre de lemmes proportionnellement deux fois plus élevé que les sous-corpus de réponses affirmatives, alors que ces derniers sont beaucoup plus importants puisqu'ils capitalisent 80% des réponses en moyenne. Du point de vue argumentatif, les données textuelles accompagnant les réponses négatives sembleraient donc plus variées, comme le confirme la lecture des nuages et des tableaux de cooccurrences, puisque la plus grande diversité des lemmes recensés traduit bien une plus grande variété des thèmes abordés, symptomatique d'une richesse argumentative majeure.

Les répondants ayant opté pour le « non » semblent motiver leur réponse par une définition de la langue qui fait davantage de place à la perspective sociolinguistique, c'est-à-dire évoquant les usages langagiers attestés. Ainsi, lorsque les francophones expliquent pourquoi le « bon français » n'existe pas, ils évoquent avant tout des concepts liés à la diaphasie : « registre », « contexte » et « situation » (QF8, 8 ; 6 et 5 occ.).

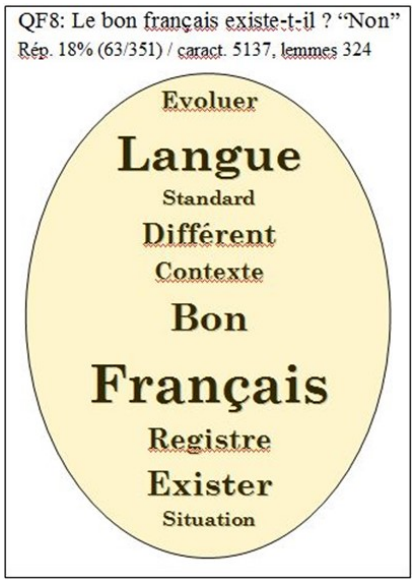
De façon similaire, les italophones semblent également partir des usages réels et de la coexistence de l'italien avec différentes langues régionales ou dialectes, les uns influençant les autres. C'est en effet avant tout les adjectifs « dialettale », « regionale » et le substantif « dialetto » (QI8, 14 ; 13 et 10), tous trois renvoyant à la co-présence de différents codes linguistiques, qui priment. A cela s'ajoutent deux verbes évoquant les pratiques langagières : « usare » et « influenzare » (QI8, 9 et 8).

Les deux nuages relatifs aux L2 confirment ces observations. On note simplement que les enseignants des deux populations semblent à la fois envisager la « bonne L2 » en fonction de ses spécificités non seulement du point des pratiques langagières des locuteurs mais également des difficultés supposées inhérentes à l'apprentissage de cette L2.

Ainsi, à la QF17, les répondants francophones semblent mettre en avant la variation diatopique de l'italien et sa coexistence avec d'autres codes linguistiques comme l'indiquent les lemmes « régional », « dialecte » ou « région » (QF17, respectivement 15 ; 12 et 9 occ.). Mais on note aussi les lemmes « français », « parler » et « standard » (QF17, respectivement 18 ; 11 et 9 occ.) qui laissent supposer que les répondants se sont placés dans une approche comparative entre les deux langues, et que la notion d'oralité relève à la fois de l'élaboration d'un standard et de la variation des usages du point de vue géographique.

La QI17 accentue davantage l'impression de diversification des discours : d'abord le nombre d'occurrences des lemmes contenus dans le nuage est particulièrement bas, et ceux-ci sont difficilement regroupables au sein de mêmes catégories thématiques. Comme pour les francophones à la QF17, les enseignants italophones recourent à des comparaisons avec leur propre L1 (QI17, « italien » : 11 occ.), au point que l'on se

demande si les 4 occurrences de « dialettale » ne seraient pas susceptibles de se référer à l'italien plutôt qu'au français. Surtout, l'évocation du « scritto », du « standard » voire de la « Francia » (QI17, respectivement 5 ; 5 et 4 occ.) suggère une perception de la langue française (L2) avant tout comme une construction moyenne basée sur l'écrit et liée à l'Hexagone.



Graph.67. Pop. francoph. : nuage QF8 « non ».

Graph.68. Pop. francoph. : nuage QF17 « non ».

Graph.69. Pop. italoph. : nuage QI8 « no ».

Graph.70. Pop. italoph. : nuage QI17 « no ».

Davantage que pour les réponses affirmant qu'il existe une « bonne langue », la faiblesse numérique des sous-corpus constitués à partir des réponses négatives – entre 5000 et 7000 caractères chacun – est particulièrement prononcée. En effet, les lemmes qui constituent les nuages ont pour la plupart très peu d'occurrences, ce qui impacte sur l'analyse des cooccurrences en limitant celles-ci aux quelques lemmes ayant un minimum de significativité du point de vue numérique.

Les tableaux 23 et 24 illustrent d'ailleurs cette difficulté puisque toutes les cooccurrences qui ne figuraient qu'une seule fois ont été volontairement obscurcies par souci de clarté. En outre, la présence marquée de déictiques personnels et de marqueurs de l'argumentation logique parmi les cooccurrences, ainsi que la variété des thèmes auxquels se réfèrent les substantifs, adjectifs et verbes qui se rencontrent dans ces deux tableaux soulignent bien la plus grande diversité argumentative des réponses négatives par rapport aux réponses affirmatives – ces dernières tendant par définition à reproduire du discours préconstruits indicateur d'idéologie et recourant par définition davantage à des « implicites argumentatifs ».

On se limitera donc à observer que les francophones semblent contester l'idée d'un bon français (L1) en évoquant surtout le concept de variabilité vis-à-vis de la « langue » : « évoluer », « variation », « variable », « vivant », « varier ». On recense ensuite les cooccurrences « correct », « standard » et « registre », qui toutes oscillent autour de la notion de construction moyenne, adaptée aux situations, implicitement toujours en relation avec la variation linguistique ; quant au « bon italien » (L2), ce sont les notions de « standard » et de « régional » qui ressortent davantage. Enfin, contrairement aux réponses affirmatives, les déictiques et les marqueurs discursifs logiques sont beaucoup plus présents en référence à l'italien (L2).

De leur côté, lorsque leurs réponses portent sur l'italien (L1), les italophones paraissent utiliser un appareil argumentatif plus riche à l'égard de la variabilité des usages, dans lequel les jugements de valeur ne semblent pas absents : « evolvere », « continuo/continuamente », « diverso », « contaminare », « dialettale/regionale ». A noter également, toujours à la QI8, la présence d'un déictique (« nostro ») et de marqueurs discursifs de cause et d'opposition parmi les cooccurrences (« perché », « ma ») alors que le phénomène est pratiquement inexistant dans les réponses positives aux QI8 et QI17.

Les observations que l'on peut tirer de la lecture des cooccurrences de la QI17 pourraient presque être généralisées à l'ensemble des autres réponses négatives et faire œuvre de conclusion. Le sous-corpus est trop restreint, la multiplication des occurrences diminue d'autant le poids de celles-ci aussi bien en valeur absolue que relative, et l'extrême variété des thèmes discursifs apparaissant à la lecture des cooccurrences ôte toute significativité aux lemmes listés dans le tableau 24.

On assiste en effet à la QI17 à l'évocation aussi bien de l'écrit que de l'oral (« scritto », « parlare »), de la langue comme construction moyenne que de la diversité des usages (« standard », « diverso », « corrente », « varietà ») ou encore de l'« evoluzione » et du « continuo », ce qui révélateur d'une multitude d'approches et de points de vue et n'apporte guère d'éléments de synthèse utiles ; sauf peut-être à considérer l'absence de cooccurrences liées à la notion de « correction/grammaire », omniprésente dans toutes les réponses affirmatives aux QI/QF8 et QI/QF17, et présente par intermittence dans les autres réponses négatives.

Ajoutons pour terminer que la présence de lemmes potentiellement porteurs de jugements de valeur a pour effet de rendre impossible une interprétation à sens unique des thèmes évoqués dans les tableaux de cooccurrences : la « bonne langue » n'existe pas parce que la langue « est » le résultat de pratiques langagières variées par définition ou au contraire parce que ces mêmes pratiques langagières « contaminent » la langue ?
C'est donc pour palier aux limites imposées par la taille réduite des sous-corpus et pour compléter le côté lacunaire de l'analyse des cooccurrences que l'on a choisi de dresser une liste des principales thématiques évoquées dans les données textuelles, en partant précisément des principales informations récoltées et commentées jusqu'ici.

QF8 Non																			
français	88	langue	82	bon	50	exister	32	registre	19	différent	27	évoluer	23	situation	15				
être	6	être	7	français	12	français	9	langue	5	français	2	nous	2	communication	2				
standard	4	évoluer	4	être	5	langue	5												
argotique	2	je	3	langue	3	plusieurs	4												
faire	2	français	3	dépendre	2	bon	4												
cependant	2	variation	2	exister	2	correct	2												
correct	2	variable	2			registre	2												
son	2	vivant	2																
car	2	varier	2																
avoir	2	cependant	2																
exister	2	penser	2																
QI8 No																			
lingua	109	italiano	90	esistere	57	dialettale	45	regionale	44										
essere	11	esistere	5	italiano	8	regionale	2	perché	3										
parlato	5	standard	4	lingua	5	perché	2	standard	2										
italiano	4	essere	4	buon	4	essere	2	dialettale	2										
evolvere	3	perché	3	ma	3	lingua	2	italiano	2										
quanto	3	essere|stare	2	nostro	2			essere	2										
madre	2	diverso	2	buono	2														
continuamente	2	contaminare	2	srtandard	2														
continuo	2	dialettale	2																
utilizzare	2																		
straniero	2																		

Tab.24. QI/QF8, « no/non », lemmes principaux, n° d'entrées et cooccurrences.

QF17 Non																			
italien	98	langue	66	français	42	bon	37	régional	40	exister	32	dialecte	34	parler	32	standard	30	région	30
être	12	italien	5	italien	3	italien	9	donc	2	italien	9	réponse	2	régional	3	être	3	ville	2
standard	8	évoluer	3	on	2	français	5			bon	4	car	2	italien	3			italien	2
italien	7	mais	2	car	2	mauvais	2			standard	2	régional	2	je	2				
mais	6	être	2	je	2	je	2			mais	2	italien	2	avoir	2				
je	4			avoir	2	mais	2							langue	2				
suivre|être	2			être	2	être	2												
différent	2																		
pouvoir	2																		
on	2																		
régional	2																		
QI17 No																			
lingua	77	francese	72	esistere	34	italiano	17	buon	22	continuo	23								
francese	4	essere	7	francese	7	lingua	2	francese	5	evoluzione	2								
continuo	3	standard	3	standard	3			essere	4										
scritto	3	secondo	2	diverso	2														
essere	3	italiano	2	varietà	2														
corrente	2			buon	2														
evoluzione	2			lingua	2														
possibile	2																		
risentire	2																		
parlare	2																		
esistere	2																		

Tab.25. QI/QF17, « no/non », lemmes principaux, n° d'entrées et cooccurrences.

7.2.3. Les visages du prescriptivisme et du pragmatisme : les thèmes privilégiés dans les réponses textuelles

Le tableau 25 illustre les brèves définitions ou justifications principalement formulées par les enseignants vis-à-vis de la « bonne langue ». Si les récurrences dégagées lors de la constitution des nuages de lemmes ou des tableaux de cooccurrences sont le fruit d'un traitement strictement statistique du contenu des réponses textuelles, le travail d'identification et de recensement des principaux thèmes privilégiés implique une plus forte dose d'interprétation. Les ensembles et sous-ensembles thématiques constitués sont en effet nécessairement le résultat de choix et de sélections que l'éclatement des réponses en 8 sous-corpus et en 2 langues n'a pas simplifié. En outre, la grande majorité des réponses abordent simultanément plusieurs aspects, parfois contradictoires, comme on l'avait déjà déduit grâce à la présence dans les cooccurrences de connecteurs logiques marquant l'opposition ; surtout, il n'est pas rare qu'un argument puisse être inséré dans plusieurs thèmes simultanément, augmentant d'autant le caractère subjectif inhérent à tout processus d'interprétation.

Ainsi, lors de la réalisation du tableau 25, le choix a été fait de davantage focaliser l'attention sur les principaux thèmes et sous-thèmes en indiquant simplement le nombre d'occurrences en valeur absolue, c'est-à-dire en privilégiant la nature qualitative même de ces données au détriment d'une présentation plus quantitative. On parlera donc davantage de « tendances » à évoquer des thèmes particuliers plutôt que de pourcentages qui induiraient à attribuer aux chiffres une fiabilité illusoire.

De manière générale, on a observé que parmi les 8 enseignants sur 10 qui estiment que la « bonne langue » existe, toutes populations confondues et quelle que soit la langue concernée, une très importante proportion d'entre eux fait appel à un argumentaire largement empreint de prescriptivisme ; ce qui n'empêche d'ailleurs pas que des aspects liés aux pratiques langagières soient parfois simultanément évoqués. De la même manière, les répondants déclarant que la « bonne langue » n'existe pas se justifient en recourant à un argumentaire aussi bien de type prescriptiviste que de type pragmatique – c'est-à-dire axé sur les usages langagiers. Par contre, une analyse plus détaillée a permis de faire ressortir que francophones et italophones se distinguent en montrant une prédilection plus ou moins prononcée pour tels ou tels sous-thèmes et selon qu'ils envisagent leur propre L1 ou la L2 enseignée.

La lecture des données textuelles a par ailleurs révélé trois thèmes principaux communs autour desquels s'agence l'appareil argumentaire des deux populations et que l'on indique ici par ordre de fréquence décroissante.

Thème 1 : une « vision grammatico-centrique ».

L'évocation de la grammaire et de la (morpho)syntaxe, souvent dans la perspective d'une exigence de correction et de respect des règles, peut représenter le seul argument utilisé pour illustrer ou justifier la réponse, ou bien être accompagné d'autres prescriptions relatives au lexique, à l'orthographe ou à la prononciation. La dimension

grammaticale peut aussi être mise en relation avec les deux autres thèmes, parfois en contraposition, mais jamais de manière que son importance s'en trouve explicitement atténuée : que l'on lise syntaxe, grammaire ou structure de la phrase, le concept est toujours au premier plan. D'ailleurs, la grammaire est plus souvent associée à d'autres types de prescriptions qu'à une prise en compte du contexte de la communication et/ou de l'oralité, cette dernière étant d'ailleurs parfois perçue comme source de contamination de la « bonne langue » plutôt que comme contrainte situationnelle.

Thème 2 : une « vision prescriptiviste basée sur des modèles de référence ».

Ces modèles, presque toujours en référence à l'écrit, peuvent être recherchés dans la littérature « classique » ou encore dans l'évocation d'un passé où la « bonne langue » existait encore, mais aussi dans des instances sociales revêtant un rôle d'autorité comme l'Académie française ou l'Accademia della Crusca, les universités ou l'institution scolaire, de même que les émanations concrètes de ces instances : manuels, dictionnaires et autres ouvrages de référence, au premier rang desquels figure le Bon Usage pour le français. Les enseignants en particulier sont eux-mêmes cités à plusieurs reprises comme garants et comme exemples à suivre – ou à ne plus suivre pour les répondants les plus nostalgiques – au même titre que d'autres élites sociales tels les universitaires, les personnes cultivées et instruites, ou encore « certains » journalistes ou médias. Quant à l'évocation de l'oral, si elle contribue à parfois identifier un modèle géographique explicite – un « centre » de la langue – elle est plus souvent évoquée pour rappeler tantôt les contraintes pragmatiques du contexte de la communication tantôt les diverses contaminations sociales ou géographiques qu'elle subit de toute part – angliscismes, régionalismes, pratiques langagières « déviantes » des jeunes, des médias voire des nouvelles formes de communication technologique. Ces contraintes permettent indirectement de dessiner les contours de la langue idéale puisqu'au-delà des « déviances » dénoncées, il est possible de reconstruire des modèles généralement orientés vers un certain purisme.

Thème 3 : une « vision axée sur les contraintes communicatives »

Les contextes situationnels sont présents au moins aussi souvent dans les réponses affirmatives, souvent pour faire contrepoids aux visions prescriptivistes ou « grammatico-centriques », que dans les réponses négatives. Les points de vue exprimés dans le cadre de cette vision mettent en évidence une conscience diffuse des contraintes liées au choix du registre de langue approprié selon la situation et les interlocuteurs en présence – diastratie et surtout diaphasie. De façon similaire, on observe également un certain souci d'adéquation aux impératifs de compréhension et de communicabilité que l'on se serait cependant attendu à rencontrer davantage de la part d'enseignants de L2 utilisant massivement l'approche communicationnelle comme on l'a vu en 6.3.2. Enfin, tout ce qui a trait à la variation diatopique dans la perspective des contraintes communicatives est évoqué de manière très inégale selon la L1 ou L2 et la population considérées – accents, variabilité des pratiques langagières au sein de la francophonie ou encore influence des dialectes.

Données textuelles Principaux thèmes identifiés	sous-thèmes présents, seuls ou associés à d'autres sous-thèmes	QF8 Oui	QI8 si	QF8 non	QI8 no	QF17 oui	QI17 si	QF17 non	QI17 no
N° total de réponses		**288**	**468**	**63**	**83**	**259**	**415**	**74**	**79**
réponses non utilisables		**35**	**39**	**13**	**4**	**29**	**35**	**13**	**3**
	question mal interprétée ou non comprise	10	17	7	3	6	8	6	1
	"oui" sans explication	22	21	0	0	20	25	0	0
	"non" sans explication	3	1	6	1	3	2	7	2
réponses à thèmes multiples		**76**	**148**	**15**	**17**	**57**	**110**	**10**	**12**
Thème 1 : vision grammatico-centrique	**thème unique de la réponse**	**90**	**112**	**0**	**0**	**54**	**77**	**0**	**1**
	grammatical seul (correction / respect)	36	32	0	0	28	24	0	0
	grammatical + lexique / orthographe / ponctuation / phonologie (correction / respect)	54	80	0	0	26	53	0	0
	grammatical associé à autre(s) thème(s)	50	94	3	5	26	69	0	1
Thème 2 : vision prescriptiviste basée sur modèles de référence	**thème unique de la réponse**	**54**	**86**	**6**	**46**	**55**	**82**	**3**	**23**
	littérature "classique" (œuvres, auteurs)	19	45	2	2	17	26	2	0
	modèles : instances sociales, dictionnaires et ouvrages de référence, élites, médias	14	38	3	1	9	26	1	1
	modèle scolaire	17	16	5	5	18	16	2	2
	passéiste (paradis perdue, évolution vue négativement)	14	22	0	16	6	17	0	6
	contaminations (de l'oral, d'usages familiers ou sociaux, des médias), variabilité vue négativement	2	0	1	7	1	9	2	4
	contaminations géographiques : diatopie, contacts avec dialectes, anglais, langues immigrées	9	67	1	23	26	27	4	6
	centre de la langue : Paris, France (du nord), Pays de Loire / Toscane, Florence, Sienne	4	5	0	0	11	12	0	1
Thème 3 : vision axée sur les contraintes communicatives	**thème unique de la réponse**	**17**	**41**	**9**	**5**	**19**	**24**	**4**	**2**
	contextes, registres, variabilité sociolinguistique (hors diatopie)	37	56	23	21	12	53	16	11
	communication, compréhension	24	55	0	0	30	33	0	1
	variabilité diatopique (accents, dialectes, francophonie)	10	14	4	6	12	7	33	13
Comparaison it/fr ou fr/it		**0**	**0**	**0**	**0**	**23**	**37**	**7**	**2**
Autres		**14**	**40**	**4**	**3**	**19**	**42**	**2**	**2**

Tab.26. Fréquence des thèmes et sous-thèmes principaux dans les réponses textuelles.

Les enseignants francophones d'ILS et le français : grammaire et prescriptivisme face aux situations de communication

Sollicités à propos de la langue française, les francophones évoquent volontiers la correction ou le respect des prescriptions grammaticales. Il s'agit là d'un argument qui peut constituer l'unique assertion dans leur définition du « bon français » ou être associé – avec une certaine fréquence – à d'autres aspects de la langue qui se prêtent eux-mêmes à un discours prescriptif, tels que le lexique, l'orthographe, voire la prononciation.[202]

> QF8 « oui » r45- *oui, s'exprimer avec une langue et une synthaxe correctes*.
>
> QF8 « oui » r81- *A l'écrit oui. L'orthographe est important, les règle d'accord, de concordances*.
>
> QF8 « oui » r313- *Oui. respect des règles de grammaire à l'écrit comme à l'oral, bon usage des temps et en particulier du subjonctif, lexique adapté et riche*.

Certains répondants exemplifient parfois leur propos en proposant quelques prescriptions et peuvent parallèlement renvoyer à des modèles à suivre :

> QF8 « oui » r65- *Ce "bon français", je l'ai appris principalement à l'école d'interprète et traducteur. Ne pas écrire "Des fois", "Par contre" etc*.

L'institution scolaire est probablement l'instance sociale la plus présente dès lors que les répondants choisissent de se référer à un modèle immanent pour le « bon français ». D'autant que la langue de l'école est gardienne par excellence de l'écrit, et d'une certaine idée de la littérature – celle des programmes scolaires.

> QF8 « oui » r311- *celui attesté par le système scolaire*
>
> QF8 « oui » r251- *Celui de la littérature dite classique, celui qui est enseigné à l'école;*
>
> QF8 « oui » r425- *Oui, et ses caractéristiques sont celles des romans du XIXème (Balzac, Zola...)*
>
> QF8 « oui » r12- *Oui, le Français standard et littéraire du Nord de la France (Repères ; Proust, grammaire Wagner-Pinchon, Grévisse, le Robert)*

A côté de l'école, d'autres modèles peuvent être interpellés par ces « enseignants bons élèves », c'est-à-dire totalement acquis à l'idée qu'il existe des autorités détentrices de la norme linguistique légitime auxquelles se soumettre : Académie française, ouvrages de référence, mais aussi certaines catégories de la population qui forment une élite. Ces instances ou ces sous-groupes sociaux font office d'étalon de référence et garantissent en même temps un usage respectueux de la norme. On peut d'ailleurs se demander si ce désir d'identifier un modèle de référence n'est pas au fond l'expression d'un besoin d'autorité qui s'exprime de façon encore plus explicite lorsque sont évoquées les « élites » sociales et/ou culturelles.

[202] Toutes les citations extraites des corpus sont rapportées telles qu'elles ont été reccueillies : il s'agit de données brutes qui n'ont fait l'objet d'aucune intervention sur l'orthographe, la ponctuation ou les conventions typographiques ainsi que sur les fautes de frappe.

QF8 « oui » r17- *Celles préconisées par l'Académie Française et la grammaire dite "Grévisse".*

QF8 « oui » r11- *Oui, le français préconisé par l'Académie française et pas le "français" que l'on peut entendre dans la vie de tous les jours.*

QF8 « oui » r146- *oui, le français parlé par les enseignants de Français et le personnes cultivées*

QF8 « oui » r358- *Oui, un français qui respecte les règles édictées par les manuels de grammaire et visés par l'Académie française, celui des écrivains, des journalistes (les bons...)*

QF8 « oui » r454- *oui, langue de la littérature, de la presse, des "autorités" : enseignants, politiques, dirigeants, langue écrite.*

QF8 « oui » r201- standart, le français des média et sans argot

Ces modèles, au premier rang desquels l'institution scolaire, peuvent parfois être eux-mêmes défaillants et manquer à leur mission, ouvrant la voie à une vision empreinte de nostalgie où le « bon français » tiendrait davantage du passé que d'une pratique contemporaine. Dans cette perspective passéiste qui tourmente l'« enseignant puriste », tout changement lié à l'évolution des pratiques langagières est perçu négativement, tant pour le non respect des prescriptions grammaticales traditionnelles que pour la diffusion de nouvelles formes de communication. On note d'ailleurs une certaine tendance à la surnormativité aussi bien sur le fond – le subjonctif passé du r378 – que sur la forme – le *en traîn de* du r212.

On notera d'ailleurs, à la lecture du *en traîn de devenir* de r212, que ce type de message trahit une surnormativité à la fois sur le fond – le subjonctif passé de r378 – que sur la forme.

QF8 « non » r377- *malgré les réformes, directives ou prescriptions du système scolaire ou de l'académie, le français reste une langue mal structurée et pauvre*

QF8 « oui » r378- *une langue employant des termes rélativement rares pour mieux cerner le sens des messages et des tournures grammaticales tombées en désuetude (subjonctif passé etc...)*

QF8 « oui » r212- *juste une réflexion: l'oubli des règles d'ortographe et de grammaire enfrançais est en traîn de devenir inquiétant. Il devient de plus en plus difficile de déchiffrer des textes et/ou message (voire par exemple les forums sur internet) si chacun interpète la langue écrite à sa façon.*

De nombreuses définitions du « bon français » font cependant pendant à cette vision majoritairement prescriptiviste où le respect des règles grammaticales et de la correction de la langue constitue la base explicite ou implicite de l'argumentaire. Divers répondants évoquent la nécessité de tenir compte du contexte communicationnel tout en continuant à se référer à l'héritage de la langue littéraire « classique », ou à suivre des modèles tels la langue de l'école, vue comme un étalon standard, c'est-à-dire comme une construction moyenne garantissant une intercompréhension entre tous types de locuteurs :

QF8 « non » r84- *il n'existe de "bon français" mais un français standard véhiculé par l'école necessaire pour que tout le monde se comprennent bien. Neanmoins le français local est très interessant aussi*

QF8 « oui » r378- *oui, le français des écrivains d'aujourd'hui, une langue qui ne refuse pas les néologismes, mais s'enrichit continuellement tout en respectant la langue classique, en s'adaptant au contexte, la langue la plus riche possible*.

Un grand nombre d'enseignants évoquant le contexte communicationnel se placent en revanche exclusivement dans une perspective plus strictement sociolinguistique : la langue varie selon les interlocuteurs, la situation et le milieu social, elle évolue dans le temps et elle est soumise aux impératifs de la communication.

QF8 « oui » r390- *un bon français est un français qui s'adapte aux exigences de la communication et permet au locuteur d'atteindre les objectifs visés*.

QF8 « oui » r279- *oui. un niveau de langue adapté à lasituation et à l'interlocuteur*

QF8 « non » r255- *divers registres de langue, correspondant tous à une réalité de situation de communication. Bien parler c'est s'adapter*

QF8 « non » r177- *non,il existe plusieurs français selon le contexte social, culturel*

QF8 « non » r495- *Non car la langue n'est pas une chose figée mais bien une composante vivante de l'être humain qui suit son évolution et par conséquent varie constamment. Les normes imposées par les livres de grammaire dogmatiques sont sans cesse bousculées par l'oral et ses codes.*

Deux perspectives s'opposent ainsi sur la base d'une seule et même vision :

- d'un côté le « bon français » existe bel et bien, d'autant plus s'il épouse ces contraintes liées au contexte ; le répondant se plaçant dans cette perspective est un « enseignant sociolinguiste heureux » qui assume sereinement l'idée de la variabilité de la langue ;
- de l'autre le « bon français » n'existe pas précisément parce que ces contraintes impliquent qu'il ne puisse exister de « bonne » langue ; le répondant est alors un « enseignant sociolinguiste nostalgique » regrettant plus ou moins inconsciemment une époque où le respect de prescriptions et de règles immanentes permettait de concevoir ou d'enseigner la langue plus simplement.

Les enseignants francophones d'ILS et l'italien : entre le tout grammatical et les variations régionales

Interrogés pour préciser ou réfuter l'idée d'un « bon italien », les répondants francophones fournissent un argumentaire largement similaire à celui qu'ils ont déployé vis-à-vis du « bon français ». On constate en effet que les jugements de l'« enseignant grammairien convaincu » sont tout aussi présents, tout comme ceux de l'« enseignant bon élève » : à côté d'énoncés principalement axés sur le respect des règles

grammaticales et la correction syntaxique, la langue de l'école est aussi fréquemment évoquée comme modèle de référence, tout comme celle des médias pour la langue contemporaine. On note également que si la littérature classique fait partie des arguments mis à contribution, les œuvres contemporaines sont également évoquée pour illustrer la « bonne langue » contemporaine.

QF17 « oui » r34- *comme pour le français : bonne maîtrise et respect des règles syntaxiques et grammaticales*

QF17 « oui » r288- *Bien sûr ! Bonne concordance des temps, verbes bien conjugués, articles justes*.

QF17 « oui » r131- *oui celui des manuels scolaires, de la littérature, des médias*

QF17 « oui » r251- *Celui de la littérature dite classique et celui que j'enseigne*.

QF17 « oui » r56- *l'italien des auteur contemporain me semble être la référence du bon italien d'aujourd'hui*.

Pratiquement absente des brefs discours élaborés à l'égard du « bon français », la notion de géographie de la langue est en revanche très souvent évoquée. Tout d'abord, là où l'on aurait attendu une vision davantage monocentrique pour le français – les jugements indiquant Tours ou Paris comme sièges du « bon français » sont rares – on constate que le « bon italien » est davantage associé à la Toscane, oscillant entre le florentin et le siennois, dans une perspective mêlant d'ailleurs géographie et histoire littéraire de la langue :

QF17 « oui » r203- *L'italien standard de Sienne!*

QF17 « oui » r63- *le toscan (accent + langue littérature)*

QF17 « oui » r25- *oui la lanque reconnue comme langue nationale, le toscan de Dante, celui qui respecte la grammaire officielle et le plus proche de l'accent toscan (exception faite de l'accent siennois(comme a asa au lieu de a casa)*

Or, dans la mesure où la langue italienne est une langue précisément caractérisée par l'omniprésence du diatopique, il n'est guère étonnant de rencontrer dans les réponses de très nombreuses évocations de cette géographie de la langue faite d'accents régionaux plus ou moins marqués et de co-présence de dialectes influençant non seulement la langue mais également l'idée d'un « bon italien ». Pour l'« enseignant puriste » pourtant, ces influences régionales et/ou dialectales sur la langue sont davantage vues comme une contamination : conséquence, ou le « bon italien » n'existe pas ou au contraire celui-ci existe sous la forme d'un standard, c'est-à-dire d'une construction moyenne gommant les manifestations les plus évidentes de la diatopie.

QF17 « non » r12- *Non, car les disparités sont beaucoup trop marquées*.

QF17 « oui » r87- *L'italien standard sans connotation régionales*

QF17 « oui » r107- *oui. absence de régionalismes et règles bien définies égales sur tout le territoire nationale*

QF17 « oui » r301- *Même réponse que pour le français, à la différence que pour l'italien se pose la question de la pertinence de la variété regionale. Pour l'étrangère que je suis, le bon italien est plus standardisé que le "bon" français*.

L'évocation d'un standard n'est d'ailleurs pas nécessairement une garantie pour une communication satisfaisante, puisque ce qui se gagne en clarté se perd en expressivité. Les régionalismes finissent par caractériser la langue orale et la conception de la langue que ce constat génère renvoie les tentatives de définir un « bon italien » à la sphère de l'écrit, sans pour autant délégitimer les pratiques langagières orales.

QF17 « non » r68- *Encore plus difficile à définir que le bon français, c'est peut être une langue claire pour tous, un "italien standard" selon la définition des linguistes, qui ne présente pas les traits ou l'influence du dialecte d'origine des locuteurs. Cela dit, c'est peut être un idéal et une langue un peu "épurée" qui perd la richesse apportée par les intonations régionales ou les interférences dialectales. L'italien parlé n'est pas forcément un "mauvais italien", il est juste plus comlplexe et plus difficile à cerner, donc à enseigner à des etrangers (avec toutes les variations sociolinguistiques) que l'italien écrit ou littéraire*.

Certaines réponses considèrent en effet que les régionalismes pourraient constituer un frein à la compréhension et revendique un standard qui ne serait autre qu'une construction moyenne « ad minima ».

QF17 « oui » r193- *un italien standard de base compréhensibkle par tous y compris les étrangers !*

QF17 « oui » r90- *Parler un italien compréhensible par tous (prononciation et accentuation sont très importantes selon moi)*

QF17 « oui » r206- *l'italien compris hors du contexte régional, avec ses évolutions...*

QF17 « oui » r221- *un italien formaté qui permette d'être compris dans toute l'Italie*

En revanche, d'autres répondants conçoivent la variation diatopique comme inhérente au contexte sociolinguistique italien. Les particularismes régionaux représentent alors une ressource supplémentaire permettant d'élargir la gamme des registres et des possibilités expressives à disposition des locuteurs qui en ont la maitrise.

QF17 « non » r279- *non, il faut juste s'adapter à l'interlocuteur et à la situation*

QF17 « non » **r**59- *non l'italien possède des coloris différents et variés qui ont chacun leur importance. C'est cette variété linguisitque qui donne à l'italien toutes ces sonorités musicales et en fait une langue particulièrement riche. Chacun région parle un italien qui peut-être considéré l'italien. Je ne suis pas d'accord avec le fait de dire que le toscan est le bon italien*.

QF17 « non » r93- *Tout italien, même empreint de résidus dialectaux, reste de l'italien mais il n'est utilisable que dans des contextes bien précis. La richesse dela langue réside dans sa richesse. Toutefois, pour un italophone, il est nécessaire, selon le contexte, de savoir jongler entre les registres et maîtriser les*

nuances qu'apportent les régionalismes dans l'appréhension de son interlocuteur.

Force est donc de constater que si les « enseignants sociolinguistes heureux » francophones sont relativement silencieux à l'égard de la variation diatopique en français, ils admettent volontiers l'existence de celle-ci pour l'italien et tendent à focaliser leur argumentaire notamment sur la nécessité de maitriser les régionalismes afin de mieux s'adapter aux contraintes communicationnelles liées au contexte.

Les enseignants italophones de FLE et l'italien : la grammaire et la littérature comme remparts contre les contaminations dialectales

Différemment de ce que l'on a observé chez les francophones, les réponses des enseignants italophones de FLE exploitent eux aussi abondamment la notion de grammaire, mais moins volontiers comme socle unique de leur argumentaire. La dimension grammaticale est d'abord associée au lexique, à l'orthographe ou encore à la prononciation, tous ces aspects étant soumis aux mêmes impératifs prescriptifs de correction et de respect des règles.

> QI8 « sì » r95- *uso corretto della punteggiatura, dell'ortografia,della grammatica e sintassi*
>
> QI8 « sì » r72- *pronuncia senza grossi accenti, attenzione all'uso dei pronomi (le- gli- loro), uso corretto del congiuntivo, uso di verbi vari e non solo "fare", uso corretto dei relativi composti "di cui ho bisogno..."*

Plus fréquemment, l'évocation du grammatical s'accompagne de considérations sur l'importance du contexte et des contraintes communicationnelles :

> QI8 « sì » r395- *lessico vario, adeguato al contesto, uso delle strutture complesse, quali ad es. il congiuntivo*
>
> QI8 « sì » r425- *capacità di interagire e comunicare per iscritto e oralmente in modo chiaro, efficace e corretto (sintassi , lessico, ortografia, punteggiatura, registro) nei diversi contesti*
>
> QI8 « sì » r506- *sì, correttezza ortografica, sintattica, semantica. Lessico ricco e articolato, terminologia appropriata, costruzione coerente e coesa del periodo. Messaggio chiaro, facilmente comprensibile senza essere né banale, né superficiale o, all'opposto, eccessivamente ricercato*

En ce sens, on pourrait presque affirmer que l'« enseignant grammairien convaincu », exclusivement attentif au respect des prescriptions grammaticales, se rencontre davantage parmi les francophones que les italophones.

Quant au « bon italien » comme résultat d'une construction moyenne – ce à quoi fait allusion le r506 – on constate que l'évocation du standard passe principalement par le limage des principales manifestations de la diatopie et par la soumission à un idéal de langue dont la référence est l'écrit.

QI8 « sì » r528- *si , deve rispettare le regole grammaticali e sintattiche e nell'espressione orale deve essere privo di inflessioni dialettali*

QI8 « sì » r516- *si, assenza di espressioni dialettasli, struttura morfo-sintattica corrispondente all'italiano standard, lessico vario e appropriato alle situazioni comunicative.*

QI8 « sì » r617- *Il buon italiano sarebbe la lingua che non abbia sfumature regionali, che sia capita in tutta Italia, che segue le regole dell'Academia della Crusca. In altre parole , l'italiano "standard".*

QI8 « sì » r487- *esiste, ma appartiene sempre di più alla lingua scritta. Nell'italiano parlato, ormai anche a livello alto/medio-alto, sono presenti inflessioni regionali, termini della lingua regionale e anche costruzioni grammaticali o morfosintattiche che lo allontanano dalla lingua scritta*

Qu'il s'agisse de registres littéraires ou formels, la fascination exercée par les structures de la langue écrite est en effet particulièrement forte :

QI8 « sì » r220- *fluente, ricco dal punto di vista lessicale, adeguato ad un registro di lingua letterario o comunque colto*

QI8 « sì » r492- *Si, esiste anche se sono sempre meno le occasioni per incontrarlo soprattutto nella lingua parlata.Nel parlato lo si incontra in situazioni formali (congressi, conferenze, relazioni, convegni...) Nella lingua scritta è più frequente incontrarlo negli ambiti classici dell'uso corretto vale a dire: narrativa, articoli di giornali, saggi, tesi e relazioni... . Il buon italiano, a mio avviso, prevede una costruzione articolata della frase con proposizione principale e subordinate, un uso corretto dei tempi verbali, una scelta ricca del lessico evitando possibilmente termini volgari.*

En fait, la dimension littéraire cohabite souvent avec les modèles de « bon italien » proposés par – et auxquels se soumettent – les répondants : de l'Accademia della Crusca en passant pat les ouvrages de référence pour arriver aux médias de la presse écrite et de la télévision, la littérature se retrouve volontiers dans l'argumentaire de l'« enseignant bon élève » à la recherche d'un modèle et traduit une exigence de qualité de la langue encore vivante dans le journalisme radiophonique ou audio-visuel.

QI8 « sì » r42- *Si. La lingua usata dalla gran parte degli scrittori italiani negli ultimi 100 anni; quella contemplata dalla Accademia della Crusca; quella presente nella Enciclopedìa Treccani; quella presente sui testi scolastici e che cercano di insegnare i docenti più sensibili all'uso di un corretto italiano; la lingua utilizzata nei più importanti notiziari televisivi (con le dovute eccezioni)*

QI8 « sì » r63- *Credo che esista il buon italiano, ma solo da persone che hanno un livello di cultura elevato. il "buon italiano" è quello utilizzato dai giornali, dai libri di narrativa, dai saggi*

QI8 « sì » r110- *Il buon italiano esiste solo in una cerchia ristretta di persone letterate e amanti della buona lingua*

QI8 « sì » r551- *L'italiano standard quello che si parla e si ascolta nelle emissioni televisive e radiofoniche di un certo livello o nei telegiornali*

Il n'est pas rare en outre que les répondants expriment leurs regrets face à un apprauvrissement de la langue, y compris dans l'environnement scolaire, dû notamment à l'évolution de la technologie et des formes de communication : qu'il s'agisse de la langue parlée il y a encore quelques décennies ou de celle employée pour écrire la Divine Comédie – véritable mythe fondateur de l'italien – la « bonne langue » appartient désormais au passé.

QI8 « sì » r501- *sì, quando si avvicina il più possible ala lingua di Dante*

QI8 « no » r98- *Ormai il buon italiano non esiste praticamente più perchè a partire dalle scuole elementari non si cura più la correttezza linguistica e si lascia sempre più correre su certi errori linguistici*

QI8 « no » r651- *ad oggi non credo che esista un buon italiano, dovuto al fatto che si è poco portati alla lettura e più all'ascolto di televisione/radio/ INTERNET*

Curieusement, on constate la diffusion d'un certain purisme linguistique, essentiellement focalisé sur les risques de contamination d'origine dialectale ou régionale. Cela est d'autant plus surprenant que l'on se serait attendu à une plus grande disponibilité envers la diatopie de la part de répondants ayant majoritairement grandi et vivant dans un contexte sociolinguistique caractérisé par ce type de variation et par la co-présence de langues régionales et de dialectes.

Du point de vue de l'argumentaire, on observe d'un côté qu'un « bon italien » ne peut s'envisager que sous une version standardisée et épurée de toute contamination géographique :

QI8 « sì » r617- *Il buon italiano sarebbe la lingua che non abbia sfumature regionali, che sia capita in tutta Italia, che segue le regole dell'Academia della Crusca. In altre parole , l'italiano "standard".*

QI8 « sì » r528- *si , deve rispettare le regole grammaticali e sintattiche e nell'espressione orale deve essere privo di inflessioni dialettali*

QI8 « sì » r487- *esiste, ma appartiene sempre di più alla lingua scritta. Nell'italiano parlato , ormai anche a livello alto/medio-alto, sono presenti inflessioni regionali, termini della lingua regionale e anche costruzioni grammaticali o morfosintattiche che lo allontanano dalla lingua scritta*

D'un autre côté, cette contamination générée par l'omniprésence des régionalismes et par les contacts de langues – dialectes mais aussi langues étrangères – empêche l'existence même d'une bonne langue et se répand au sein de l'institution scolaire.

QI8 « no » r47- *No, l'Italiano non è statico subisce ancora gli influssi dialettali e delle lingue straniere*

QI8 « no » r62- *secondo me non esiste più in quanto la nostra lingua oggi è troppo americanizzata. Gli italiani, infatti, invece di trovare il corrispondente termin e italiano a tutto il lessico che ci viene propinato dall'americano/inglese,*

utilizza il termine straniero, imbastardendo e impoverendo dunque la nostra bellissima lingua.

QI8 « no » r416- *Il buon italiano non esiste in quanto sono molto forti le influenze dialettali e per la mia esperienza i ragazzi non sono spronati verso il suo costante uso*

QI8 « no » r435- *purtroppo alcuni insegnanti che provengono dal sud italia non usano sempre un buon italiano*.

Si pour les « enseignants puristes » la variabilité géographique des usages est susceptible d'exercer une influence négative sur la qualité de la langue, les autres types de variation sont envisagés de manière différente. On recense en effet nombre d'arguments portant sur la prise en compte des contextes, des registres et plus en général sur la variabilité inhérente aux pratiques langagières afin de mieux se soumettre aux impératifs de compréhension et pour garantir la réussite de tout acte communicatif.

QI8 « sì » r522- *più che il "buon italiano" penso che esistano diversi registri di italiano appropriati a seconda dei contesti d'uso*.

QI8 « sì » r385- *una lingua viva e vera, in movimento.Con tante varietà e differenze al suo interno per i vari usi ed esigenze.*

QI8 « sì » r446- *è comprensibile in tutte le regioni dell'Italia e in ogni fascia d'età*

QI8 « no » r223- *no perché gli usi , le abitudini, le tradizioni e i costumi influenzano sempre la lingua . L'importante è "comprendere e far comprendere" dunque: comunicare*

QI8 « no » r433- *no, esiste un italiano corretto e poi esistono diversi tipi di buon italiano, che sono più o meno adeguati ai contesti*

Enfin, différemment de ce qui a été observé chez les francophones, les brefs discours évoquant le contexte et les contraintes communicatives relèvent presque exclusivement de l'argumentaire d'« enseignants sociolinguistes heureux ». Ce phénomène est attesté quelle que soit la réponse cochée, c'est-à-dire que le « bon italien » existe ou qu'au contraire il n'existe pas, comme si la variabilité géographique à elle seule avait fini par catalyser la majeure partie des discours puristes.

Les enseignants italophones de FLE et le français : à la recherche du centre de la langue entre vision prescriptiviste classique et contextes communicationnels

Sollicités pour s'exprimer à propos d'un éventuel « bon français », les réponses des italophones ne se différencient guère de celles qu'ils ont élaborées pour le « bon italien ». Les aspects grammaticaux sont toujours évoqués dans une perspective prescriptive qui ne se limite pas à la seule morphosyntaxe, et sont principalement associés à d'autres aspects liés notamment au domaine de l'oralité.

QI17 « sì » r252- *ricchezza nell'uso di modi e tempi verbali, uso delle forma interrogativa "formale", ricchezza di connettivi di coordinazione e subordinazione, lessico selezionato*.

QI17 « sì » r123- *buon accento, ricchezza lessicale, fluidità, correttezza strutture morfosintattiche*

QI17 « sì » r289- *correttezza lessicale e morfosintattica, registro "soutenu "*

QI17 « sì » r337- *correttezza morfologica, sintattica, lessicale, fonologica, capacità di adeguarsi alla lingua parlata attualmente in Francia*

QI17 « sì » r349- *uso corretto di vocaboli e verbi, assenza di parole volgari*

Les références à des modèles est toujours aussi forte que pour le « bon italien », même si la littérature dite « classique », tout en restant importante, perd quelque peu sa prépondérance par rapport aux autres types de modèles déjà rencontrés, en particulier les journalistes – de la presse écrite ou de la télévision – et les élites à haut prestige socioculturel.

QI17 « sì » r364- *la lingua dei classici dal novecento in avanti, il francese dei quotidiani e delle riviste culturali, il francese di chi ha un buon livello di cultura.*

QI17 « sì » r106- *Si, quello conosciuto da chi lo studia in Italia o fuori da Paesi francofoni. E' il francese della cultura ottocentesca e novecentesca. La lingua dei grandi autori francesi.*

QI17 « sì » r131- *sì, è la forma standard, usata dai media oppure la lingua della letteratura.*

QI17 « sì » r100- *quello parlato nei telegiornali*

QI17 « sì » r243- *c'est la langue formelle parlée par exemple d'un professeur universitaire*

Les « enseignants puristes » ne se focalisent plus sur les menaces de contaminations géographiques dues aux dialectes et langues régionales, mais sur les dangers représentés par la prétendue invasion de l'anglais ou de langues immigrées ainsi que la diffusion de nouveaux usages langagiers générés par les jeunes.

QI17 « sì » r424- *Esiste ed è sicuramente più tutelato dell'italiano, anche se si sta facendo troppo contaminare dalle influenze prevalentemente inglesi.*

QI17 « no » r649- *per le stesse motivazioni precedentemente spiegate no sempre più si assiste al cambiamento della lingua per la sempre più presente presenza di immigrati in special modo in francia dove il fenomeno ha radici più antiche*

QI17 « no » r174- *no,perchè anch'esso è influenzato da regionalismi,lingue degli immigrati,mass media...*

QI17 « sì » r541- *Credo di si, anche perché in Francia non esistono né dialetti né inflessioni dialettali pertanto le variazioni sono dovute solo al linguaggio in uso tra i giovani ed ai contesti territoriali*

QI17 « no » r478- *no, per le varianti geografiche (Nord e sud della Francia, ma anche Svizzera, Belgio, Canada, Maghreb, Antille, Africa nera...) e i livelli sociali (argot, familier, standard) molto più marcati nell'Hexagone che in Italia*

Les locuteurs du français cèdent donc face à la modernité et on constate une évolution de la langue dans la mesure où les usages langagiers contemporains semblent différer – qualitativement – de ce qu'ils étaient dans un passé pas nécessairement lointain.

QI17 « no » r62- *Fino a qualche tempo fà, ammiravo i francesi che si prendevano la briga di tradurre tutto il lessico inerente l'informatica ed altro. Adesso però anche loro si stanno facendo trascinare dalla moda di utilizzare i termini americani ed introdurli nel loro vocabolario quotidiano*

QI17 « no » r564- *Io credo che anche il francese, come l'italiano e altre lingue con larga diffusione, abbia subito una esemplificazione nell'uso. La ragione, forse il livello culturale che non è più quello chr si richiedeva anche solo fino a 20-25 anni fa*

QI17 « no » 156- *si favorisce la comunicazione, si utilizzano le abbreviazioni e si usa un linguaggio prevalentemente familiare*

Quant à la dimension géographique, si celle-ci est évoquée dans cette perspective puriste, c'est plutôt par la désignation à plusieurs reprises d'un « centre » de la langue française, de la même manière que les francophones ne s'étaient pas souciés de préciser le(s) lieu(x) associé(s) à un « bon français » mais avaient en revanche associé la Toscane au « bon italien ». Ce centre est évidemment représenté par Paris voire par la France lorsqu'est évoquée la dimension internationale de la langue. Quant aux autres pays francophones, une bonne langue peut éventuellement y être rencontrée, même si sujette à quelques divergences de natures variées.

QI17 « sì » r553- *Si esiste.Si facciamo riferimento alla lingua pura parlata a Parigi*

QI17 « sì » r168- *SI! Anch'esso privo di interferenze regionali o locali, rigorosamente il francese "Parisien".*

QI17 « sì » r578- *esiste nella forma scritta, anche in Francia esistono delle varietà regionali,delle forme gergali, ma nel complesso è una lingua più omogenea. Il "buon francese" esiste anche in altri paesi francofoni malgrado alcune differenze soprattutto di natura lessicale*

A l'inverse, l'« enseignant sociolinguiste heureux » italophone se rencontre plus rarement que son homologue francophone, et il évoque la variabilité diatopique autant que les contraintes communicationnelles et les autres variations sociolinguistiques – diaphasie et diastratie :

QI17 « no » r103- *Nonostante esista il francese standard di grammatiche e comunicazioni ufficiali, nel mondo esistono tante varietà di "francese", come del resto sappiamo per l'inglese. Si tratta soprattutto di varianti che hanno differenze lessicali ma anche morfo-sintattiche*

QI17 « no » r273- *Perchè la lingua è in continua evoluzione e si caratterizza anche con apporti linguistici di altri paesi francofoni*
QI17 « no » r483- *esattamente come per l'italiano, la lingua varia a seconda delle situazioni e questo non ne modifica la qualità*
QI17 « sì » r561- *conoscere i vari tipi di registri o variazioni regionali e saperli utilizzare propiamente nelle varie situazioni (dal francese classoco di Molière al verlan, dal francese del magreb al linguaggio sms)*
QI17 « no » r245- *no perchè cambia seconda la regione e secondo l'età ed il ceto sociale dei parlanti*

7.2.4. Remarques conclusives: noyau et périphérie des représentations

La lecture des brefs discours élaborés dans le cadre des réponses textuelles nous permet de dresser un double constat. D'une part, on voit émerger différentes catégories d'enseignants – que l'on reprend ici synthétiquement – en fonction des positionnements thématiques que ceux-ci privilégient, et d'autre part on s'aperçoit que la richesse des argumentaires liés à chaque thème ou sous-thème varie sensiblement.
On identifie tout d'abord l'« enseignant grammairien convaincu », dont l'argumentaire est le plus stable, voire le plus stéréotypé. L'évocation de la « correction » de la langue à travers « le respect des règles grammaticales » est non seulement centrale, mais elle est également formulée de façon similaire, donnant l'impression d'être face à des fragments de discours préfabriqués. Ce dernier aspect semble d'autant plus vrai que même lorsque les répondants associent le lexique voire la prononciation ou l'orthographe à la notion de grammaire, leurs formulations privilégient toujours l'insertion de ces autres aspects de la langue à l'intérieur du cadre contraignant de la « correction » et du « respect des règles ».
On trouve ensuite l'« enseignant puriste », pour lequel la langue est située hors des pratiques quotidiennes. Parfois empreint d'une certaine nostalgie pour un passé plus ou moins lointain où la « bonne langue » existait, il évoque cependant avec plus de fréquence la réalité des pratiques langagières, même si celle-ci est responsable de la contamination de la langue. L'influence néfaste des usages régionaux ou de groupes ou sous-groupes sociaux particuliers – principalement jeunes ou journalistes dont les pratiques langagières sont stigmatisées – sont sans cesse dénoncés, et dans certains cas ce sont directement les usages de la langue parlée, c'est-à-dire la variabilité de la langue orale elle-même, qui sont pointés du doigt. En fait, on voit que les arguments thématisés par l'« enseignant puriste » sont un peu plus complexes que ceux de son homologue grammairien, mais surtout que les « manières d'exprimer » ces arguments sont plus variés, sans que l'on observe un recours systématique à des formules aussi stéréotypées que dans les invocations à une langue « grammaticalement correcte ».

Cette dernière observation s'applique également à l'« enseignant bon élève », à la recherche de modèles à suivre et qu'il va trouver dans la langue littéraire, de préférence celle des classiques, ou encore dans celle d'instances sociales – école, académies, presse et médias – ou de sous-groupes sociaux à statut socio-culturel élevé qui maintiennent et garantissent un « bon usage » de la langue. Si la référence à un modèle est récurrente dans les brefs discours élaborés par ce type d'enseignant, la relative variabilité de ces modèles et surtout de la manière de les invoquer indiquent là encore un degré de stabilité moindre dans les représentations, par rapport à ce que l'on observe chez le « grammairien convaincu ».

Bien que diamétralement opposés dans leur vision de la langue, l'« enseignant sociolinguiste nostalgique » et son collègue « enseignant sociolinguiste heureux » font tous deux largement appel à un même argumentaire axé sur la variabilité attestée des usages langagiers en fonction du lieu, des différentes réalités sociales, de la situation ou encore du support de la communication. Le premier ne cesse de déplorer la mauvaise qualité de la langue, sans pour autant se référer explicitement à un passé idéal ni identifier des modèles explicites, c'est-à-dire sans désigner nommément un supposé eden linguistique. La reconnaissance de la variabilité et du jeu des contraintes pragmatiques liées à tout acte communicatif ne semble pas déboucher sur l'élaboration d'une vision de la langue cohérente ouverte à une sensibilité de type sociolinguistique, comme cela est en revanche le cas pour l'« enseignant sociolinguiste heureux ».

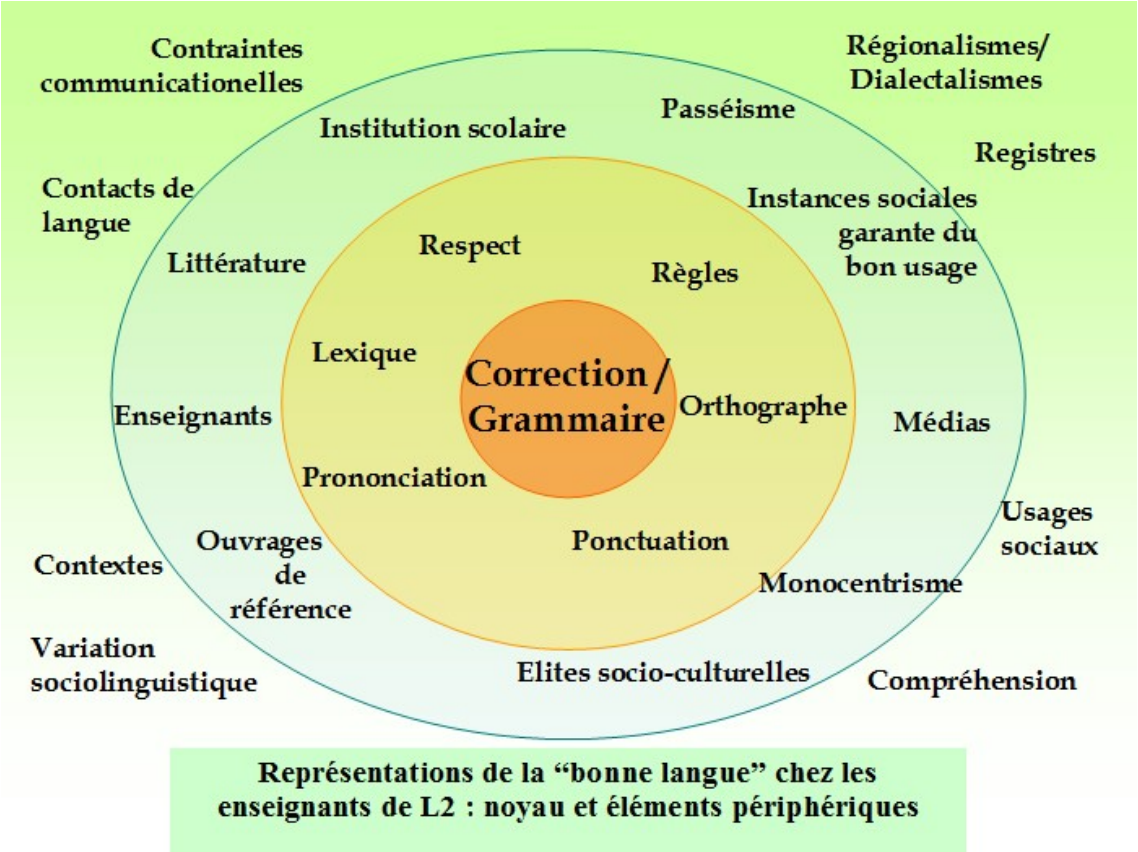
Par ailleurs, on observe qu'à partir d'un même ensemble d'observations sur la réalité des usages langagiers – les deux types d'« enseignants sociolinguistes » prenant acte de la variabilité des pratiques – deux attitudes divergentes se sont développés, ce qui atteste bien de l'instabilité de cette « vision axée sur les contraintes communicatives ».

En ce sens et au-delà des différentes catégories de répondants recensés ici sur la base de leurs argumentaires respectifs, l'analyse des réponses textuelles met assez clairement en évidence la composition des représentations des enseignants de L2, aussi bien francophones qu'italophones, vis-à-vis de la « bonne langue ». Il semble en effet que l'idée de « correction grammaticale » constitue le centre d'un dispositif représentationnel particulièrement stable : or, la stabilité du noyau figuratif confère aux représentations *le statut de cadre et d'instrument pour orienter les perceptions et les jugements dans une réalité socialement construite* (Jodelet 2003 : 377).

Autour du noyau formé par l'association « correction / grammaire » et déterminant finalement l'homogénéité du sous-groupe social des enseignants, se trouvent de nombreux éléments plus ou moins distants qui concourent à l'élaboration et à la structuration de cette représentation socialement partagée, c'est-à-dire à la construction d'une vision de la réalité commune à l'ensemble du corps social.[203] En proximité du noyau gravitent d'autres notions sémantiquement proches associant le respect des règles et diverses dimensions de la langue tels le lexique, l'orthographe ou la prononciation. A

[203] On renvoie à la partie 2.1.1. dans laquelle la notion de représentations sociales a déjà été approfondie.

mesure que l'on s'éloigne, on rencontre moins de références directes à la langue et davantage d'aspects sociaux qui lui sont associés : le prescriptivisme ne tient plus dans des normes explicites régissant tel ou tel aspect de la langue, mais il prend la forme de manifestations sociales variées – littérature, instances ou groupes sociaux assumant la fonction de modèles linguistiques ou de gardien du purisme.
La périphérie la plus éloignée du noyau est enfin composée des éléments les plus instables : les répondants multiplient en effet les façons d'évoquer les contextes situationnels et les contraintes communicationnelles, et plus généralement la variabilité de la langue d'un point de vue sociolinguistique – même si le mot n'est pratiquement jamais utilisé. L'existence même de deux types d'« enseignants sociolinguistes » aux attitudes opposées est l'illustration de ce qu'au sein des représentations, le même argumentaire peut aussi bien être employé pour adhérer au système de croyance central que pour exprimer des divergences.



Graph.71. Représentation de la « bonne langue », noyau et éléments périphériques.

Face à un système central explicitement prescriptiviste, le système périphérique se révèle plus individualisé et contextualisé, et les arguments exprimés par les enseignants reflètent d'une certaine manière une intégration de leurs expériences quotidiennes et de leur perception du vécu langagier (Abric 2011 : 37-38). Il semble en outre que les divergences observées dans la manière de mettre en relation les arguments relatifs au

thème 3 – la « vision axée sur les contraintes communicatives » – traduisent les tensions et les transformations en cours au sein de ces représentations.

Finalement, la modélisation proposée au graphique 71, obtenue par regroupement de toutes les données textuelles recueillies auprès des deux populations d'enquêtés, c'est-à-dire en synthétisant en un seul schéma analyse des cooccurrences et analyse discursive, permet de mettre en évidence un aspect fondamental de ces représentations : les éléments appartenant au noyau élargi des représentations relatives à la « bonne langue » sont partagés par tous les enseignants quels que soient leur L1 et leur L2. A ce constat, on peut ajouter que l'analyse des réponses textuelles révèle une légère divergence entre les deux populations quant au choix des éléments périphériques, les différentes relations que ces éléments entretiennent avec le noyau des représentations indiquant une multiplicité des stratégies d'ancrage à la réalité.

CONCLUSIONS

Toute conclusion passe au préalable par un regard rétrospectif sur l'ensemble de la recherche réalisée. Alors que l'on se soumettait à cet exercice, l'image de Babel et la vision négative du plurilinguisme qui y est associée s'est imposée à notre esprit. Certes, l'épisode biblique a été en quelque sorte « revisité » par de nombreuses études plus ou moins récentes qui ont permis d'en contextualiser la genèse historique tout en réhabilitant l'idée que l'unité ne peut se faire par effacement des différences et que, par conséquent, la diversité n'est pas synonyme d'obstacle à la communication entre les humains (Wénin 2003 : 27-28). Mais le mythe a la vie dure. *Babele. Uno sciame si copula nel sangue*, a écrit le poète italien Giuseppe Ungaretti ; s'il est clair que la langue n'est pas le thème central de ce très bref poème, l'invocation de Babel permet d'assoir l'image puissante d'une humanité chaotique, s'adonnant à un mélange assourdissant de violence et de luxure.[204] Ainsi, malgré la réhabilitation du mythe et la promotion de la métaphore de la Pentecôte comme don de la conquête du sens à travers la pluralité des langues (Vedovelli 2010 : 13-16), la puissance évocatrice d'Ungaretti est précisément amplifiée par l'écho persistant et profondément négatif que suscite aujourd'hui encore le nom de Babel dans l'imaginaire social, où la construction manquée de la Tour représente la meilleure illustration de stéréotypes associant diversité linguistique et plurilinguisme avec confusion, dégénérescence et perte d'identité.

Les réflexions à la base de l'enquête ici présentée pourraient être synthétisées selon la même logique : en effet, les recherches en sociolinguistique et en didactique des langues au cours des dernières décennies ont abondamment contribué à repenser l'idée de diversité et de variation comme caractéristiques internes de la langue. Or, on constate la persistance tenace et diffuse de représentations inter et intralinguistiques postulant une hiérarchie entre les langues – langues *vs* dialectes ou langues nationales *vs* langues régionales ou locales – et l'existence de dangers innombrables menaçant l'intégrité de la langue aussi bien de l'extérieur que de l'intérieur, ce dont témoigne le mythe du « bon usage » et la stigmatisation de l'hétérogénéité des pratiques (Boyer 2001 : 386).

Dans notre optique, la diatopie représentait un point de départ. Car l'utilisation en classe de documents non français dans lesquels sont décelables une ou plusieurs

[204] Le recueil ayant été publié en 1945, on ne peut s'abstenir d'établir un parallèle entre le poème et la Seconde Guerre Mondiale, qui éclata précisément lorsque la rhétorique de l'Etat-Nation associant un peuple et une langue avait atteint son paroxysme.

manifestations de la diatopie, comme on l'a dit en 4.1.1. sur la base de notre expérience d'enseignant de FLE en contexte universitaire italien, est un excellent déclencheur de jugements sur la langue. Les étudiants désirent apprendre le « bon français », pas une langue contaminée par les régionalismes ou les contacts de langue, sans accents régionaux ni déviances imputables à la variation diatopique avec laquelle ils préfèrent ne pas entrer en contact. Si de jeunes apprenants, pourtant issus d'un contexte sociolinguistique qui reste réellement ouvert aux variations régionales,[205] produisent de tels discours, qu'en est-il alors d'enseignants de L2 dont l'exercice de la profession pourrait certainement favoriser une prise de conscience de la variabilité des pratiques langagières ?

Certes, les données quantitatives et qualitatives récoltées à l'issue de la diffusion du questionnaire en ligne fournissent des informations qui requièrent un traitement différencié. D'un côté, l'analyse discursive permet de mieux cerner qualitativement le contenu des représentations et de mettre en évidence, en particulier à travers la verbalisation réitérée des stéréotypes et des préjugés, le système de valeurs et les normes sociales qui constituent l'environnement idéologique du groupe social (Abric 2011a : 30), alors que de l'autre, les réponses fermées fournissent davantage un relevé des jugements de type évaluatif ou « classificatoire »,[206] eux aussi révélateurs de conditionnements sociaux.

Pourtant, les deux catégories de réponses, fermées et textuelles, nous semblent parfaitement complémentaires. Les premières ont permis de dresser deux types de constats : nous verrons dans un premier temps, à partir des résultats obtenus, que les deux populations paraissent avoir une même et unique conception de l'enseignement-apprentissage de la L2 ; ensuite, contrairement à nos questionnements initiaux, le vécu (socio)linguistique semble n'avoir que peu voire pas d'influences sur leurs opinions vis-à-vis de leur profession et de la langue en général, ce que l'on synthétisera dans un second temps. Enfin, dans une troisième partie, on observera combien les données textuelles, loin d'exprimer des jugements en contradiction avec les opinions recueillies dans les réponses fermées, complètent au contraire celles-ci pour offrir une vision d'ensemble des représentations des enseignants sur la diatopie, sur leur conception de l'enseignement de la langue étrangère et plus généralement sur la langue.

Deux populations pour un même imaginaire professionnel

On avait idéalement souhaité prendre en compte un troisième type de contexte sociolinguistique, correspondant au « modèle satellitaire », les locuteurs belges et

[205] On a vu en 1.2.2., en citant notamment Sobrero (2005) que si l'on assiste à un processus d'homogénéisation de l'italien oral ou sub-standard, un phénomène parallèle de renforcement des formes régionales de la langue est à l'œuvre notamment dans la langue cultivée.

[206] Sur la notion d'attitudes et sur leurs relations avec l'activité de stéréotypage, on renvoie à Bretegnier (2010) déjà cité sur le sujet et à la partie 2.1.2.

suisses souffrant encore d'une certaine insécurité linguistique due à la forte attractivité du français hexagonal.[207] Le taux de retour extrêmement faible, en regard d'une population d'enseignants belges et suisses déjà peu nombreuse, a conduit à renoncer très tôt à cette option.

Toujours est-il que même en se limitant à une répartition des répondants en deux populations, un constat saute aux yeux : qu'ils soient majoritairement issus d'un contexte « monocentrique » pour les uns ou « pluricentrique » pour les autres, les enseignants francophones d'ILS et leurs collègues italophones de FLE paraissent adhérer massivement à un même imaginaire professionnel et adopter des comportements identiques dans leurs pratiques de l'enseignement.

L'apprentissage de la langue est appréhendé avant tout dans une perspective communicative puisque selon la majorité des répondants, la démarche pédagogique devrait se concentrer par ordre de priorité d'abord sur l'acquisition des compétences orales, actives et passives, et seulement ensuite sur l'acquisition de connaissances grammaticales et lexicales. D'ailleurs, si la langue est perçue comme sujette à variation, c'est d'abord dans le sens d'une opposition langue écrite / langue orale. Quant à la variation sociolinguistique, les enseignants reconnaissent l'importance de sensibiliser les apprenants à cet aspect de la langue en exploitant leur vécu langagier pour procéder à des comparaisons entre la L1 et la L2.

Il est intéressant de constater que cette primauté donnée aux différentes dimensions de l'oralité semble contraster avec la formation reçue durant la scolarité et les années d'université, la littérature et l'orthographe étant finalement considérés comme tout à fait secondaires dans le cadre de l'apprentissage de la L2.

Un certain pragmatisme semble également partagé : d'abord, plus facilement analysable et observable que le phonologique ou le morphosyntaxique, le lexique est l'aspect privilégié pour illustrer les variations sociolinguistiques ; ensuite, les documents tels que les articles de presse ou les reportages télévisés sont les plus volontiers exploités en intégration des matériels didactiques. On peut supposer qu'au-delà de l'intérêt pour les thèmes sociétaux traités, ce dernier choix indique un souci de calibrage de la complexité de la langue en fonction des capacités de traitement des inputs de la part des apprenants :[208] la langue orale des journalistes, plus formelle et standardisée, est également la moins éloignée de la langue neutre proposée par les manuels scolaires.

On a l'impression, à comparer les tableaux synthétisant les réponses des deux populations, d'avoir à faire à des enseignants formatés de la même manière, partageant la même approche de l'enseignement et ayant les mêmes pratiques ou réflexes pédagogiques, voire les mêmes aspirations pour s'améliorer professionnellement. Ainsi

[207] Malgré l'apparition récente d'un lent processus d'autolégitimation de leurs propres usages langagiers comme l'a illustré Francard (2010 : 118-120) déjà cité sur l'argument en 1.3.2.

[208] On renvoie à la variabilité des normes pédagogiques et plus en particulier à l'impératif psycholinguistique d'équilibre entre contenus et capacité de traitement à un moment donné de l'apprentissage exposé par Valdman (1989 : 21), déjà cité en 3.2.1.

en est-il des formations de mises à jour : approfondissements méthodologiques et de la connaissance de la (des) société(s) contemporaine(s) associée(s) à la L2 sont les deux types de formation les plus demandées, alors que linguistique, littérature, histoire de la langue ou encore grammaire sont les moins « attractives » – cette dernière étant d'ailleurs la moins demandée par les francophones enseignants d'ILS.
Quant à la diatopie, qui a servi en quelque sorte de fil d'Ariane dans ce travail, là encore on observe des comportements déclarés tout à fait semblables.
Du point de vue des comportements déclarés, l'exploitation des manifestations de la variation géographique semble une pratique plutôt diffuse, au même titre que les autres types de variation sociolinguistique comme on a souligné plus haut. Mais cette ouverture affichée envers la diatopie apparait contrariée par les contraintes pragmatiques liées aux programmes à compléter et les horaires à disposition. Quant aux opinions déclarées, les réponses indiquent des jugements orientés vers l'élaboration d'une géographie imaginée de la langue semblable et partagée par les enseignants des deux populations. Si le modèle « centre / périphérie(s) »,[209] parfaitement correspondant à la réalité de la diffusion du français dans et hors des frontières de l'Hexagone, ne s'applique qu'imparfaitement à la langue italienne, l'équation « une langue = une Nation » est par contre largement partagée.
La langue française est logiquement associée à la France, le déficit de légitimité linguistique des autres aires francophones se révélant d'autant plus grand qu'ils en sont éloignés. De la même manière, le Canton du Tessin souffre d'un fort déficit de légitimité linguistique comparable à celui des aires francophones non européennes, alors que les écarts entre les différentes régions italiennes en termes de légitimité de la langue qui y est parlée sont bien moins significatifs et confirment en outre la validité du modèle « pluricentrique » par l'existence de plusieurs pôles d'attraction outre la Toscane.

Contextes d'appartenance et trajectoires individuelles : quelles influences ?

Si quelques divergences de comportement sont recensées, celles-ci sont contenues à l'intérieur d'écarts statistiques toujours relativement faibles, souvent à la limite de la significativité, ce qui représente une confirmation supplémentaire de la grande cohésion des réponses. Tout au plus peut-on remarquer une légère prédisposition des italophones enseignants de FLE à évoquer un peu plus souvent les différents types de variations sociolinguistiques et à souligner davantage les différences entre langue écrite et langue orale dans la L2.

[209] Comme on l'a approfondie en 1.3., les opinions exprimées par les enseignants italophones de FLE désignent un centre de la langue – Paris – entourée d'une première périphérie européenne et d'une seconde hors Europe. L'agencement de cette géométrie est cependant sujette à des modifications mineures selon les questions formulées, Bruxelles et Marseille pouvant par exemple s'échanger leur position de proximité avec le centre.

Pour illustrer la variation sociolinguistique, l'enseignant francophone d'ILS recourt moins fréquemment au morphosyntaxique alors que son homologue italophone enseignant de FLE exploite moins le phonologique, sans qu'il semble y avoir de considérations pragmatiques justifiant cette légère différence de comportement. Cela est à mettre en relation avec le fait que parmi une liste de formations de mise à jour proposées aux enquêtés, la grammaire est l'aspect le moins coché par les francophones, comme si émergeait une certaine lassitude à l'égard de cet aspect abondamment traité tout au long de leur scolarité.

Surtout, les italophones se révèlent moins à l'aise dans l'évocation de la diatopie en français alors que leurs propres pratiques langagières orales sont largement influencées par ce type de variation ; et inversement, les francophones font montre de réserves similaires à l'égard de la diaphasie en italien quand là encore il s'agit de l'axe variationnel privilégié en français (Favart 2010 : 184). On peut cependant difficilement dire à ce stade si ces comportements respectifs et l'insécurité qui y est attachée ne témoignent pas de la part des enseignants d'un manque de conscience du fonctionnement de leur propre L1 ou d'une connaissance lacunaire des manifestations langagières caractéristiques de la variation en question dans la L2.

La division originelle en trois macro-contextes sociolinguistiques avait cependant été conçue pour enquêter au-delà de la simple opposition entre francophones et italophones. Chacun de ces macro-contextes est caractérisé par un rapport particulier et différencié à la variation diatopique, qui devait nous permettre de mettre à jour une éventuelle influence du contexte d'origine – de la prime enfance – voire du contexte professionnel et environnant – et par voie de conséquence du vécu langagier.

Or, un traitement statistique de l'ensemble des données a d'abord démontré qu'il n'existe pas d'agrégations spontanées, ce qui signifie qu'aucun regroupement de questions n'est apparu ; ensuite, l'analyse par régression linéaire a pratiquement écarté l'existence de liens de causalité entre les variables indépendantes retenues[210] et les variables dépendantes. Pourtant, la population italienne en particulier se prêtait parfaitement à la vérification de cette hypothèse, vue la grande proportion d'individus ayant un vécu plurilingue, statistiquement significatif.[211]

En fait, il semble bien que ces contextes d'origine ou d'appartenance de l'enseignant n'aient que peu ou pas d'influence sur la perception de la L2 dans son ensemble : en d'autres termes, un vécu et/ou un répertoire individuel plurilingue, ouvert à la compréhension ou à la pratique d'une langue régionale, d'un dialecte ou d'une forme

[210] L'ensemble des variables indépendantes retenues a été détaillé en 5.2.3. Certaines ont été écartées dès qu'il a été avéré que les effectifs constituant les sous-groupes en question étaient numériquement trop faibles pour revêtir une quelconque significativité statistique – sexe, séjours de brève / longue durée dans l'aire de diffusion de la langue enseignée.

[211] De fait, l'analyse par régression linéaire avait indiqué 4 variables indépendantes ayant de légers liens de causalité avec certaines variables dépendantes ; hélas, les quatre sous-populations italophones ainsi constituées, numériquement très faibles, se sont révélées dépourvus de significativité.

régionalisée de la L1, ne paraissent pas devoir ouvrir à une meilleure compréhension de la variabilité de la langue, c'est-à-dire de la diversité des pratiques langagières.
La population francophone a en revanche permis d'observer que l'existence d'un lien personnel avec l'Italie – environ un tiers de la population francophone totale – contribue à une sensibilité légèrement accrue vis-à-vis de la diatopie. Par exemple, si l'illustration en classe de la variation géographique semble nécessaire pour l'ensemble des enseignants francophones d'ILS, ceux qui ont une trajectoire migratoire en provenance de l'Italie manifestent un intérêt plus prononcé pour cet aspect.
En d'autres termes, le vécu migratoire parait favoriser l'intérêt pour toutes les manifestations de la diatopie, quelle que soit l'aire géographique qui y est associée – et donc sans lien direct avec la région d'origine de l'enseignant – alors que cela n'est pas attesté pour le vécu langagier.

L'enseignant entre pragmatisme et idéologie

La grande cohésion des répondants des deux populations que l'on a relevée dans les comportements professionnels et les opinions déclarées ont suggéré que les enseignants de L2 ont en commun un imaginaire largement partagé à l'égard de la langue et de l'exercice de leur métier. En ce sens, tout porte à conclure que ceux-ci partagent un même univers notionnel quant aux pratiques didactiques à mettre en œuvre pour enseigner la langue étrangère ; comme si la formation et l'expérience éventuellement accumulée au cours des ans constituaient un moule capable de modeler les réflexes pédagogiques et la perception de la langue en général d'un enseignant apparaissant pragmatique, ouvert à la variabilité des pratiques langagières de ses élèves et de la langue enseignée, et qui place les capacités communicatives au sommet des compétences à acquérir pour l'apprenant.
L'analyse des cooccurrences confirme la grande homogénéité des réponses toutes populations confondues. Au-delà de quelques différences plus ou moins marquées selon la population d'appartenance – francophone enseignant l'ILS ou italophone enseignant le FLE – et la langue évoquée – la L1 du contexte sociolinguistique environnant ou la L2 enseignée – l'impression est bien que la langue est toujours considérée à travers un certain prisme prescriptiviste, la notion de « correction » se révélant comme l'une des plus récurrentes.
L'apparente contradiction entre le pragmatisme déclaré dans les réponses fermées et le prescriptivisme observé dans les nuages sémantiques et les tableaux de cooccurrences a suggéré de procéder à une analyse discursive plus attentive aux thèmes récurrents dans les réponses textuelles. C'est ainsi que l'on a pu parvenir à une schématisation des représentations linguistiques présentes dans les brefs discours constituant les réponses aux deux questions ouvertes évoquant la « bonne langue » – d'abord L1 puis L2.
Le recoupement de toutes les informations collectées lors de la période de mise en ligne de l'enquête a ainsi mis en lumière plusieurs aspects. En premier lieu, la langue doit être

correcte, elle est par conséquent avant tout envisagée dans le strict respect des prescriptions grammaticales.[212] Certes, les enseignants indiquent que du point de vue de la didactique de la langue étrangère, il est nécessaire d'orienter l'apprentissage sur la maitrise de la langue orale – compétences passives et actives – mais la grammaire représente le second aspect le plus important.

Il semble en fait que le pragmatisme démontré dans les réponses fermées indique une certaine soumission à une conception de l'enseignement de la langue étrangère telle qu'elle est véhiculée dans l'environnement professionnel et dont le CECR est un bon exemple, ce dernier étant fondamentalement focalisé sur la notion de compétences et sur des objectifs communicationnels. Cela explique que les notions de contexte(s), de registre(s) et d'adéquation de la langue à la situation soient bien présentes au niveau des représentations, même si la diversité argumentaire indique qu'il s'agit là d'éléments relativement instables situés en périphérie du noyau grammatico-prescriptif. D'ailleurs, on a pu constater combien l'évocation directe ou indirecte de la réalité des usages langagiers pouvait signifier deux types de positionnement : d'un côté, une acceptation parfaitement assumée de la variabilité des pratiques, dans une perspective que quelques répondants ont même défini de sociolinguistique – c'est le cas des « enseignants sociolinguistes heureux » – et de l'autre un discours puriste voire nostalgique dans lequel la langue orale devient synonyme de contamination ou de dégénération. Dans ce dernier cas, la diversité des usages est stigmatisée face à une norme grammaticale qui s'érige en garante de la « bonne langue », la seule légitime par définition – discours caractéristique des « enseignants sociolinguistes nostalgiques » dont l'hypercorrection constitue l'une des caractéristiques.

Si ces représentations sont communes aux enseignants des deux populations, quelques divergences intéressantes ont été mises à jour. Chez les italophones, les « enseignants grammairiens convaincus » semblent moins nombreux que chez les francophones, ce qui laisse supposer que le socle central « correction / grammaire » de la représentation est moins profond. Les stratégies argumentaires nourrissant la périphérie immédiate du noyau sont par contre beaucoup plus abondantes et variées : de ce point de vue, ce n'est pas un hasard si les « enseignants puristes » italophones sont aussi nombreux.

Par contre, les francophones ont un argumentaire un peu plus polarisé : le noyau de la représentation a une assise plus profonde, mais l'analyse de l'argumentaire lié aux éléments périphériques montre que l'enseignant francophone d'ILS exprime un peu plus souvent une vision assumée de la diversité des usages langagiers – sous les dénominations de « contexte », « registre », ou encore « langage adapté à la situation ».

Ces toutes dernières observations nous conduisent à conclure que la base idéologique des représentations est encore bien présente chez les enseignants : la langue est toujours

[212] L'analyse détaillée des argumentaires montre qu'il n'est pas rare que la « bonne langue » soit assimilée à la « langue » tout court, d'autant que « bonne » implique « mauvaise langue », cette dernière se voyant souvent nié le statut même de « langue » – bien que cela soit exprimé de façon implicite la plupart du temps.

majoritairement assimilée à un standard basé sur l'écrit et les pratiques langagières de l'oral sont discriminées dès lors que l'on envisage de définir une éventuelle « bonne langue ». Le prescriptivisme, ce dysfonctionnement de la standardisation (Milroy & Milroy 1985 : 80-81) et sa version nostalgique qu'est le purisme sont largement attestés. Les arguments employés dans les réponses textuelles trahissent une véritable obsession de l'uniformisation que la pluralité des pratiques de l'oral met en danger, et confirment la *sur-normativité* dont souffrent les enseignants.[213]

En ce sens, il serait erroné de considérer le « pragmatisme didactique » de l'enseignant comme la preuve d'une ouverture d'esprit, fruit d'une remise en cause consciente du prescriptivisme de quelque forme que ce soit. L'absence de changements en profondeur du contenu des représentations indique selon nous une soumission inconditionnée et acritique à l'approche communicative et actionnelle qui est désormais la norme. Preuve en est de l'élévation du CECR au rang de référence incontestée dans le domaine de la didactique des langues étrangères, alors que ses échelles de compétences ne sont guère utilisées autrement que pour produire des tests d'évaluations, c'est-à-dire pour sanctionner une maitrise qui doit s'approcher de celle du locuteur monolingue (Barni 2014 : 41-45), comme si l'idéologie de l'unilinguisme – ou du monolinguisme – avait revêtu un nouveau travestissement.

Certes, on a constaté l'existence de cet « enseignant sociolinguiste heureux » même si celui-ci est minoritaire. Difficile cependant de comprendre la nature des changements en cours dans l'agencement des représentations dont lui et son alter ego « sociolinguiste nostalgique » sont la démonstration tangible : la plus grande diversité argumentaire des italophones est-elle un indice d'instabilité ou d'adaptabilité ? Et chez les francophones, la plus grande stabilité à la fois du noyau et de la périphérie signifie-t-elle un meilleur ancrage des représentations à la réalité ?

En définitive, les enseignants de langue étrangère, qu'ils soient italophones enseignants de FLE ou francophones enseignants d'ILS, possèdent bien des représentations communes indiquant une même soumission à une idéologie linguistique conservatrice et axée sur l'unilinguisme. L'adoption généralisée de méthodes d'enseignement basées sur le communicationnel a certes généré des aménagements, mais ceux-ci ne remettent pas en cause l'adhésion massive à une vision prescriptiviste et puriste de la langue dont témoigne la réitération de stéréotypes et de formules préconstruites sur le sujet. Le cas de l'orthographe nous semble d'une certaine manière une excellente illustration de ce phénomène : sollicités de manière explicite quant à leurs choix méthodologiques, les enseignants indiquent consciemment que l'orthographe est l'un des aspects les moins importants pour l'apprentissage d'une langue, alors qu'il s'agit d'un élément en proximité immédiate du noyau des représentations, parfaitement cohérent avec la structure idéologique qui les encadre. En fait, même si la maitrise de l'orthographe ne

[213] Voir Chiss (2010: 16) op. cit. en 2.3.2.

permet pas en soi d'acquérir des compétences communicatives au sens strict, il s'agit d'un aspect qui permet de discriminer les détenteurs d'un usage correct de la langue écrite – et du prestige social afférent dont les enseignants sont eux aussi bénéficiaires – des autres locuteurs.

Simplement, les italophones se révèlent plus volontiers « bons élèves », nostalgiques et puristes, alors que les francophones revendiquent plus facilement une position explicitement prescriptiviste en plaçant la correction grammaticale au centre de toute conception de la langue. Mis à part cette petite minorité commune aux deux populations, qui assume sans problèmes une vision décomplexée de la langue, ouverte à la diversité et à la variabilité des usages tout en admettant la nécessité, du point de vue social, d'enseigner une norme scolaire basée sur l'écrit. Il ne serait d'ailleurs pas inintéressant, vue la grande disponibilité manifestée par la majorité des enseignants pour participer à d'éventuels entretiens visant à poursuivre cette recherche, de prolonger l'enquête en se focalisant sur ces « enseignants sociolinguistes heureux », afin de mieux comprendre le cheminement qui les a conduit à ce type de positionnement.

BIBLIOGRAPHIE

Abric, J.-C. (2011a). « Les représentations sociales: aspects théoriques ». In Abric, J.-C. (dir.), *Pratiques et représentations sociales*. Paris, France : PUF, Quadrige, Essais Débats, 15-46.

Abric, J.-C. (2011b). « Méthodologie de recueil des représentations sociales ». In Abric J.-C. (dir.), *Pratiques et représentations sociales*. Paris, France : PUF, Quadrige, Essais Débats, 73-102.

Accolla, D. (2008). "Nuovi spazi per i dialetti. Il siciliano in internet". In Marcato, G. (a cura di). *L'Italia dei dialetti.* Atti del convegno Sappada/Plodn (Belluno), 2007, Padova, Italia, Unipress, 387-394.

Achard, P. (1993). *La sociologie du langage*. Paris, France : PUF, coll. Que sais-je ?

Althusser, L. (1970). *Idéologies et appareils idéologiques de l'Etat. (Notes pour une recherche)*. Ed. numérique en ligne, Tremblay, J.-M. (éd.), Chicoutimi, Québec (2008).

Antoine, G., Cerquiglini, B. (dir.) (2000). *Histoire de la langue française*, 1945-2000. Paris, France : CNRS-INaLF.

Armstrong N., Bauvois C., Beeching K., Bruyninckx M. (2001). *La langue française au feminine. Le sexe et le genre affectent-ils la variation linguistique ?* Paris, France : L'Harmattan. Espaces discursifs.

Auger, N. (2010). « Le stéréotype en classe et dans les manuels de langues : un outil de réflexion pour la didactique ». In *Le langage et l'Homme. Revue de didactique du français.* Bruxelles, Belgique: EME, vol.XXXXV, 2, 77-84.

Auger, N. (2007). « L'enseignement-apprentisage de la langue française en France ». In *Diversité, ville, école, intégration*, 151, décembre, 121-126.

Baggioni, D. (1996). « La notion d'insécurité linguistique chez Labov et la sociolinguistique co-variationniste et ses précurseurs littéraires ». In Bavoux, C. (éd.). *Français régionaux et insécurité linguistique*. Paris, France : L'Harmattan / Université de la Réunion, 13-32.

Baggioni, D. (1997). *Langues et nations en Europe*. Paris, France: Editions Payot & Rivages.

Bagna, C., Machetti, S. (2008). « Spazi linguistici come spazi di contatto : dalla vagheza delle lingue alla vagheza dei confini ». In Giuliani, F. & Barni, M. (eds.), *Il logos nella polis. La diversità delle lingue e delle culture, le nostre identità*. Atti del XIV Congresso nazionale Siena, 24-26 sett. 2007, Roma, Italia: Aracne Editrice, 101-115.

Balboni, P.E. (2008). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università, nuova edizione.

Banfi, E. (2010). "Linguaggio giovanile e linguaggio dei giovani". In *Se telefonando… ti scrivo. I giovani e la lingua*. Firenze, Italia: Atti dei convegni, Academia della Crusca, 11 mag.-26 nov. 2007, 161-169.

Barni, M. (2014). "In the name of CEFR, individuals and standards". In Spolsky B., Inbar-Lourie O., Tannebaum M., *Challenges for Language Education and Policy: making space for people*. New York, Etats-Unis: Routledge, 40-50.

Barni, M. (2012). "Italia". In Extra G., Yağmur K. (eds.). *Language rich Europe. Tendenze nelle politiche e nelle pratiche per il multilinguismo in Europa*. British Council & Cambridge University Press, UK. 150-157.

Barni, M., Bagna, C. (2010). « Linguistic Landscape and Language Vitality ». In Shohamy E., Eliezer B.-R., Barni M. (eds.), *Linguistic Landscape in the City*. Bristol, UK: Multilingual Matters, PEFC, 3-18.

Barni, M., Machetti, S. (2006). "La politica linguistica europea e il contatto linguistico: problemi teorici e applicativi". In Banfi, E., Gavioli, L. Guardiano, C., Vedovelli, M. (a cura di), *Atti del 5° Congresso Internazionale dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Bari, 17-18 feb 2005*. Perugia, Italia: Guerra Edizioni, 89-111.

Barthes, R. (1972). *Le degré zéro de l'écriture*. Paris, France : éditions du Seuil, Point Essais, 1ère éd. 1953.

Basin, L. (2010). « La part du Fle, ou la littérature en question ». In Bertrand, O. et Schaffner, I. (dir.). *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*. Palaiseau, France : Editions de l'école polytechnique, 375-381.

Bavoux, C. (éd.) (1996). *Français régionaux et insécurité linguistique*. Paris, France : L'Harmattan / Université de la Réunion.

Bellonie, J.-D., Guérin, E. (2010). « Lorsque la réflexion sociolinguistique éclaire la problématique de l'enseignement du FLM… ». In Boyer, H. (éd.) (2010). *Pour une épistémologie de la sociolinguistique. Actes du colloque international de Montpellier. 10-12 décembre 2009*. Limoges, France : Lambert-Lucas, 99-105

Benucci A. (2001). « Le varietà del repertorio linguistico italiano nell'insegnamento agli stranieri ». In Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*. Le Monnier, Mondadori Education. Milano, ed. 2010, 107-119.

Benveniste, C.-B. (2007). « Le français parlé au XXI° siècle : réflexions sur les méthodes de description : système et variations ». In Abecassis, Ayosso, Vialleton (éds.). *Le français parlé au XXI° siècle. Normes et variations géographiques et sociales*. L'Harmattan, Espaces discursifs, 17-40.

Benveniste, C.-B. (2005). « De la spécificité de l'oral ». In Van Deyck, R., Sornicola, R., Kabatek, J. (eds.) (2005). *La variabilité de la langue, I. Les quatre variations*. Communication & Cognition, Studies in Language, 9, 45-64.

Benveniste, C.-B. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Gap-Paris : Ophrys.

Benveniste, C.-B. (1990). *Le français parlé. Etudes grammaticales*. Paris, CNRS Editions, Etudes du langage.

Bergeron, R., Lafontaine, L., Plessis-Bélair, G. (dir.), 2007. *La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications en classe. Presse de l'Université du Québec*, coll. Education-Recherche, Québec, 248.

Berit Hansen, A., Malderez, I. (2004). « Le ne de négation en région parisienne : une étude en temps réel. », *Langage et société* 1/ (n° 107), 5-30.

Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris, France: Editions de Minuit, Coll. Le sens commun.

Berrendonner, A. (1990). « Avant-propos : système et interactions ». In Berrendonner A., Parret H. (éds.), *L'interaction communicative*, Berne, Suisse : Peter Lang, Sciences pour la communication, 5-16.

Berrendonner, A. (1982). *L'éternel grammairien. Etude du discours normatif*. Berne, Suisse : Peter lang, coll. Sciences pour la communication.

Berrendonner, A., Le Guern, M., Puesch, G. (1983). *Principes de grammaire polylectale*. France, Presses Universitaires de Lyon.

Berreta M. (1977). « Grammatica ». In Berruto G., Berreta M., *Lezioni di sociolinguistica e linguistica applicata.* Napoli: Liguori Editori, coll. Strumenti linguistici, 185-195.

Berruto, G. (2008). "Le varietà del repertorio". In Sobrero, A.A. (a cura di). *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Edityori Laterza, Bari, Italia (1993), 3-35.

Berruto, G. (2004). *Prima lezione di sociolinguistica*. Bari, Editori Laterza, ed. 2010.

Berruto, G. (2002). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: Carocci (1987).

Berruto G. (1995). *Fondamenti di sociolinguistica*. Laterza Editori: Bari, Italia.

Berruto, G. (1994). « Come si parlerà domani: italiano e dialetto ». In De Mauro, T. (a cura di). *Come parlano gli italiani*. Firenze, Italia: La Nuova Italia, Biblioteca di Italiano e oltre, 15-24.

Bianconi, S. (2002). Lingue *di frontiera. Una storia linguistica della Svizzera italiana dal Medioevo al 2000*. Bellinzona, Svizzera: Edizioni Casagrande, 2° ed. (2001).

Bigot, D. (2008). *Le « point » sur la norme grammaticale du français québécois oral*. Thèse de doctorat, UQAM, inédit.

Billiez, J., Millet, A. (2013). « Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques ». In Moore D. (dir.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Crédif, Coll. Essais, Didier, France, 31-49.

Blanchet, P. (2013). « Standardisation linguistique, glottophobie et prise de pouvoir ». In Ammari, H., Rispail, M. (éds.), *Langues et pouvoirs*, Cahiers de linguistique, Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française, 39/1, 93-108.

Blanchet, P. (2011). « La sociolinguistique est-elle une 'interdiscipline' ? ». In Petitjean, C. (éd.), *Travaux Neuchâtelois de linguistique*, Université de Neuchâtel, Institut des Sciences du langage et de la communication, 53, 13-26.

Blanchet, P. (1998). *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Etrangère*, SPILL, Série Pédagogique de l'Institut de Linguistique de Louvain, 23, Peeter.

Blanchet, P. (1994). "Problèmes méthodologiques de l'évaluation des pratiques sociolinguistiques en langues "régionales" ou "minoritaires": l'exemple de la France". In Langage et société, 69, 93-106.

Blommaert J. (2006). « Language Policy and National Identity ». In Ricento T. (ed). *An introduction to Langue Policy. Theory and method*. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd, Language and social change, 238-254.

Blommaert, J., Rampton, B. (2012). "Language and superdiversity". In *MMG Working Paper, 12-09*. Göttingen, Allemagne : Max-Planck-Institut zur Erforschung multireligiöser und multiethnischer Gesellschaften.

Bloomfield, L. (1970). *Le langage*, Payot, Paris, France (1933).

Boeckx, C., Hornstein, N. (2007). « Les différents objectifs de la linguistique théorique ». In Brickmont, J., Franck, J. (dir.), *Chomsky*. Paris, France: Ed. Cahiers de l'Herne, 61-77.

Bouchard, C. (2002). *La langue et le nombril. Une histoire sociolinguistique du Québec*. Montréal, Québec : Cétuq / Fides, Nouvelles études québécoises, 2° éd.

Bouchard, C. (2000). « Anglicisation et autodépréciation ». In Plourde M. (dir.), *Le français au Québec. 400 ans d'histoire et de vie*, Montréal, Québec : FIDES et Publications du Québec, 197-205.

Boudreau, A., Dubois, L. (1993). « J'parle pas comme les Français de France, ben c'est du Français pareil ; j'ai ma own p'tite langue ». In Francard, M. (éd.) *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 10-12 novembre 1993*. Vol.1. Louvain-la-Neuve, Belgique : CILL (Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain), Peeters, 19. 3-4, 147-168.

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire (Langage et pouvoir symbolique).* Paris, Fayard, Points Essais, éd. 2001.

Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les éditions de Minuit, Paris, France.

Bousman, I., Giot, J., Ménager, N. (1993). « L'insécurité linguistique du point de vue de l'enseignement ». In Francard, M. (éd.) *L'insécurité linguistique dans les*

communautés francophones périphériques. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 10-12 novembre 1993. Vol.1. Louvain-la-Neuve, Belgique : CILL (Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain), Peeters, 19. 3-4, 51-57.

Boyer, H. (éd.) (2010). *Pour une épistémologie de la sociolinguistique. Actes du colloque international de Montpellier. 10-12 décembre 2009*. Limoges, France : Lambert-Lucas.

Boyer, H. (2003). *De l'autre côté du discours. Recherches sur les représentations communautaires*. L'Harmattan, Langue et parole, 122.

Boyer, H. (2001). « L'unilinguisme français contre le changement sociolinguistique ». In Matthey, M. (éd.), *Travaux Neuchâtelois de linguistique*, Université de Neuchâtel, Institut des Sciences du langage et de la communication, 34/35, 383-392.

Boyer, H., Butzbach, M., Pendanx, M. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris, France: CLE International.

Bozonnet, J.-P., Gonthier, F. (2011). « Exploiter les données: du codage au tableau statistique ». In Bréchon (dir.), *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble, 165-185.

Branca-Rosoff S. (2007). « Les normes du français en situation publique ». In Siouffi, G., Steuckardt A. (eds.) (2007). *Les linguistes et la norme. Aspects normatifs du discours linguistique*. Berne, Suisse : Peter Lang, Sciences pour la communication, 21-48.

Bretegnier, A. (2010). « Renoncer à la 'communauté linguistique' ? ». Boyer, H. (éd.) (2010). *Pour une épistémologie de la sociolinguistique. Actes du colloque international de Montpellier. 10-12 décembre 2009*. Limoges, France : Lambert-Lucas, 107-115.

Broudic, F. (2003). « Le breton ». In Cerquiglini, B. (dir.) *Les langues de France*. Paris, France : PUF, 69-78.

Bulot, T. (1999). *Langue urbaine et identité. Langue et urbanisation linguistique à Rouen, Venise, Berlin, Athènes et Mons*. Paris, France : L'Harmattan.

Calvet, L.-J., 1993. *La sociolinguistique*. PUF, Que sais-je ? 6° éd. 2009, p.127.

Canut C. (2007). « L'épilinguistique en question ». In Siouffi, G., Steuckardt A. (eds.) (2007). *Les linguistes et la norme. Aspects normatifs du discours linguistique*. Berne, Suisse : Peter Lang, Sciences pour la communication, 49-72.

Canut, C. (2002). « Introduction ». In Canut, C. & Caubet, D. (eds.), *Comment les langues se mélangent. Codeswitching en Francophonie.* Paris, France : L'Harmattan, 9-19.

Canut, C. (2001). « A la frontière des langues. Figures de démarcation ». In *Cahiers d'Etudes Africaines*, 163-164, 443-464.

Carayol, M., Chaudenson, R. (1978). « Diglossie et continuum linguistique à la Réunion ». In Gueunier, N., Genouvrier, E., Khomsi, A. (dir.), *Les français devant la norme*, Paris, France : Ed. Honoré Champion, Cool. Créoles et français régionaux, 175-190.

Casadei, F. (2001). *Breve dizionario di linguistica*. Roma, Italia: Carocci, Le Bussole.

Cascone, A. (2008). "Napoli e la sua periferia. Dialetto, territorio, geografia delle relazioni". In Marcato, G. (a cura di). *L'Italia dei dialetti.* Atti del convegno Sappada/Plodn (Belluno), 2007, Padova, Italia, Unipress, 231-237.

Castellotti, V., De Robillard, D. (2001). « Images de la variation du français: dominantes et harmoniques, changements ». In Matthey, M. (éd.), *Travaux Neuchâtelois de linguistique*, Université de Neuchâtel, Institut des Sciences du langage et de la communication, 34/35, 393-410.

Castellotti, V., Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg, Division des politiques linguistiques, Division de l'enseignement scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur, Conseil de L'Europe.

Catricalà, M. (1990). "Unità d'Italia e nuove grammatiche". In Banfi, E., Cirdin, P. (a cura di). *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione*. Atti del XXIII Congresso internazionale di Studi, 18-20 maggio 1989. SLI 28. Roma, Italia: Bulzoni, 399-409.

Caubet, D. (2006). « Banalisation salutaire d'une langue de France : l'arabe maghrébin-Darja sur la scène culturelle française ». In Conseil supérieur de la langue française et Service de la langue française de la Communauté française de Belgique (eds.), *Langue française et diversité linguistique. Actes du séminaire de Bruxelles,*

Belgique, 30 nov. et 1er déc. 2005. Bruxelles, Belgique : De Boeck, Champs linguistiques, 161-168.

Cerquiglini, B. (dir.) (2003). *Les langues de France*. Paris, France : PUF.

Certau, De, M., Julia, D., Revel, J. (1975). *Une politique de la langue. La Révolution française et les patois*. Paris, France : Gallimard Nrf.

Chambers, J. K., Trudgill P. (1995). *Dialectology*. Cambridge, UK: Cambrige University Press, 2° ed. (1980).

Chamoiseau, P. (1997). *Ecrire en pays dominé*. Paris, France : Gallimard Folio.

Chiss, J.-L. (2010). « Quel français enseigner ? Question pour la culture française ». In Bertrand, O. et Schaffner, I. (dir.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*. Palaiseau, France : Editions de l'école polytechnique, 11-18.

Chomsky, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique.* Editions du Seuil, Paris, France (1965).

Chomsky, N. (1969a). *L'analisi formale del linguaggio*. Torino, Italia : Boringhieri, Saggi linguistici, vol.1.

Chomsky, N. (1969b). *La filosofia del linguaggio*. Torino, Italia : Boringhieri, Saggi linguistici, vol.3.

Cini, M. (2012). « Il futuro dei dialetti". In Marazzini, C. (a cura di), *Italia dei territori e Italia del futuro*. Firenze, Italia: ed. Le Lettere, Accademia della Crusca, 143-150.

Cohen, P. (2012). « Langues et pouvoirs politiques en France sous l'Ancien Régime : cinq anti-lieux de mémoire pour une contre-histoire de la langue française ». In Lusignan, S., Martineau, F., Morin, Y.C., Cohen, P. *L'introuvable unité du français. Contacts et variations linguistiques en Europe et en Amérique (XII°-XVIII° siècle)*. Presses Universitaires de Laval, Québec, Canada, 109-143.

Combettes, B. (2010). « Quelle(s) grammaire(s) pour enseigner la variété ? ». In Bertrand, O. et Schaffner, I. (dir.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*. Palaiseau, France : Editions de l'école polytechnique, 19-28.

Condei, C. (2011). « Variétés de français et/ou français normé dans la classe de FLE en roumanie ». In Bertrand, O. et Schaffner, I. (dir.). *Variétés, variations et formes du français*. Palaiseau, France : Editions de l'école polytechnique, 31-44.

Conseil de l'Europe (2001). *CECR. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, France: Didier.

Conseil supérieur de la langue française et Service de la langue française de la Communauté française de Belgique (eds.) (2006). *Langue française et diversité linguistique. Actes du Séminaire de Bruxelles (2005)*. Bruxelles, Belgique: De Boeck, Duculot.

Coquillon, A., Durand, J. (2010). « Le français méridional : éléments de synthèse ». In Detey, S., Durand, J., Laks, B., & Lyche, C (dir.). *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enseignant*. Paris, France : Ophrys, L'essentiel français, 185-197.

Cortelazzo, M.A. (1995). "La componente dialettale nella lingua delle giovani e dei giovani". In Marcato G. (dir.), *Donne e linguaggio, Convegno internazionale di Studi: SAPPADA/PLODN*. Padova, Itralia: CLEUP, 581-586.

Coste, D. (2007). « Quelques aspects historiques et actuels de la distinction entre FLM, FLE et FLS ». In *Variations aux cœurs et aux marges de la sociolinguistique. Mélanges offerts à Jacqueline Billiez*. L'Harmattan, Paris, 215-225.

Crevatin, F. (1994). « Ancora sull'insegnamento delle lingue straniere nell'Università italiana ». In Bernini, G., Pavesi, M. (a cura di), *Lingue straniere e Università. Aspettative e organizzazione didattica*. Atti del Convegno, Pavia, 27-28 aprile 1992. Milano, Italia: Francoangeli, Materiali Linguistici Università di Pavia, 121-124.

Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations. Tome 1*. Paris, France : Ophrys.

Cuq, J.-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Didier/Hatier, didactique du français, Paris.

D'Achille, P., Stefinlongo, A., Boccafurni, A.M. (2012). *Lasciatece parlà. Il romanesco nell'Italia di oggi*. Roma, Italia, Carocci editore.

Daff, M., 2004. « Vers une francophonie africaine de la copropriété et de la cogestion linguistique et littéraire ». In *Glottopol, Revue de sociolinguistique en ligne*,

3, janvier, Université de Rouen, France, 88-95. http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_3/gpl307daff.pdf

D'Agostino, M. (2007). *Sociolinguistica dell'Italia contemporanea*. Bologna, Italia, Il Mulino Itinerari Linguistica.

Damar, M.-E. (2010). « De la polymorphie du purisme sur l'Internet ». *Langage et société*, Maison des Sciences de l'Homme, 131, 113-130.

De Coster, M. (2007). *Les enjeux linguistiques. Le français à l'épreuve des modèles belge, suisse et canadien*. Paris, France: L'Harmattan.

De Ketele, J.-M., Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université, coll. Méthodes en Sciences Humaines.

De Mauro, T. (2012). "Italiano oggi e domani". In Marazzini, C. (a cura di), *Italia dei territori e Italia del futuro*. Firenze, Italia: ed. Le Lettere, Accademia della Crusca, 29-56.

De Mauro, T. (1977). "Il plurilinguismo nella società e nella scuola italiana". In Raffaele S., Giulianella R. (a cura di), *Aspetti linguistici dell'Italia contemporanea*, Atti dell'VIII Congresso internazionale di Studi, SLI. Roma: Bulzoni, 87-102.

De Pietro, J.-F., Diémoz, F., Matthey, M. (2016). « La variation du/des français en Suisse romande : enjeux et défis de sa présence à l'école ». In Fréchet C. (dir.), *La variation du français dans le monde. Quelle place dans l'enseignement ?* Lyon, France : Lambert Lucas, 43-64,

De Pietro, J.-F., Matthey, M. (1993). « "Comme Suisses romands, on emploie déjà tellement de germanismes sans s'en rendre compte…" Entre insécurité et identité linguistiques : le cas du français à Neuchâtel (Suisse) ». In Francard, M. (éd.) *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 10-12 novembre 1993*. Vol.1. Louvain-la-Neuve, Belgique : CILL (Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain), Peeters, 19. 3-4, 121-136.

Defays, J.-M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Mardaga éd., Sprimont, Belgique, p.289.

Denux, C. (2005). « Les régionalismes lexicaux en français parlé dans la région Carcassonnaise ». In Van Deyck R., Sornicola R., Kabatek J. (eds.) (2005). *La*

variabilité de la langue, I. Les quatre variations. Communication & Cognition, Studies in Language, 9, 81-95.

Desmet, P., Lauwers, P., Swiggers, P. (2002). « Le développement de la dialectologie française avant et après Gilliéron ». In Lauwers, P., Simoni-Aurembou, M.-R., Swiggers, P. (eds.). *Géographie linguistique et biologie du langage : Autour de Jules Gilliéron*. Louvain, Belgique : Orbis / Supplementa, Centre International de Dialectologie Générale de Louvain, 17-64.

Detey, S. (2010). « Normes pédagogiques et corpus oraux en FLE : le curseur apprenabilité / acceptabilité et la variation phonético-phonologique dans l'espace francophone ». In Bertrand, O. et Schaffner, I. (dir.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*. Palaiseau, France : Editions de l'école polytechnique, 155-168.

Detey, S., Durand, J., Laks, B., & Lyche, C. (2010). *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enseignant*. Paris, France : Ophrys, L'essentiel français.

Detey, S., Racine, I., Kawaguchi, Y. (2011). « Variation diatopique et continuum pédagogique multimédia : du lexique québécois à la phonologie suisse ». In Bertrand, O. et Schaffner, I. (dir.). *Variétés, variations et formes du français*. Palaiseau, France : Editions de l'école polytechnique, 429-450.

Diadori, P. (2012). *Teoria e tecnica della traduzione. Strategie, testi e contesti*. Firenze, Italia: Le Monnier Università.

Doise, W. (1989). « Attitudes et représentations sociales ». In Jodelet, D. (dir.), *Les représentations sociales*, Paris, France : PUF, Sociologie d'aujourd'hui, 220-238.

Dolente, C., Matarazzo, G., Quattrociocchi, L. (2015). *Internet@Italia 2014. L'uso di Internet da parte di cittadini e imprese*. Fondazione Ugo Bordoni & Istat, Istituto nazionale di Statistica.

Dollé, M. (2001). *L'imaginaire des langues*. Paris, France : L'Harmattan.

DPPF, Direction des politiques et des programmes en francisation (2006). *Tableau de synthèse - Structure pédagogique du cours de français langue seconde en ligne* (bloc 1 à 4 - niveaux de compétence 5-6-7-8 de l'échelle des Niveaux de compétence en français langue seconde pour les immigrants adultes). Document de travail, Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec, Gouvernement du Québec, sept., p.26.

Dubuc, R. (2001). « La norme linguistique à Radio-Canada ». In Lafrance A., Raymond D. (dir.), *Normes et médias. Revue Terminogramme* n°97-98. Saint-Laurent, Les publications de Québec, 127-132.

Dufays, J.-L. (2010). « Le stéréotypage, clé de la réception et de l'apprentissage ? ». In *Le langage et l'Homme. Revue de didactique du français*. EME, Bruxelles, vol.XXXXV, 2, 21-31.

Eloy, J.M. (2003). « Enseigner le français avec variation ». In *Travaux de didactique du FLE*, 49, IEFE Université Paul-Valéry, Montpellier. 5-14. http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/enseigner_variation.pdf

Eloy, J.-M. (1993). « L'insécurité linguistique en français monolithique ou quel est le salaire de la peur ? ». In Francard, M. (éd.) *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 10-12 novembre 1993*. Vol.1. Louvain-la-Neuve, Belgique : CILL (Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain), Peeters, 19. 3-4, 95-108.

Encrevé, P. (1977). « Présentation : Linguistique et socio-linguistique ». In *Langue française*, 34, 3-16.

Eurostat (2012a). *Chiffres clés de l'éducation en Europe*. Bruxelles: EACEA, Eurydice, Eurostat. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134fr.pdf

Eurostat (2012b). *Communiqué de presse*. 51/2012, Bruxelles: Eurostat, Service de presse, 30 mai.

Fagyal, Z. (2003). « La prosodie du français populaire des jeunes. Traits héréditaires et novateurs ». In *Le français aujourd'hui. N° spécial " Français de l'école et langues des élèves : quel statut, quelles pratiques ? "* Armand Collin, 4 (n° 143), 45-55.

Favart, F.. 2010. Quels savoirs en matière de variations langagières susceptibles d'optimiser un enseignement du FLE. In *Pratiques. Linguistique – Littérature – Didactique*, Cresef, Monts. 145/146, juin, 179-196.

Fioux, P., Robillard, D. de. (1996). « Français régionaux et insécurité linguistique. Essai de synthèse et de mise en perspective ». In Bavoux, C. (éd.). *Français régionaux et insécurité linguistique*. Paris, France : L'Harmattan / Université de la Réunion, 181-191.

Fishman, J.A. (1975). *La sociologia del linguaggio*. Roma: Officina Edizioni. Fishman J.A. (1972). *The sociology of Language. an interdisciplinary Social Science Approach to Language in Society*. Newbury House Publ.: Rowley, Mass.

Fondazione Agnelli (2009). *Insegnanti italiani: evoluzione demografica e previsioni di pensionamento*. Programma Education, Torino, Italia.

Fox, C.A. (2002) « Incorporating variation in the French classroom. A pedagogical norm for listening comprehension ». In Gass S., Bardovi-Harlig K., Sieloff Magnan S., Walz J. (dir.), *Pedagogical norms for Second and Foreign Language Learning and Teaching*, John Benjamin Publishing Co., Netherlands, 201-220.

Francard, M. (2010). « Variation diatopique et norme endogène. Français et langues régionales en Belgique francophone. In *Langue française*, 2010/3 (167), France, Armand Colin, 113-126.

Francard, M. (1999). "Le français en Wallonie". In Blampain, D., Goosse, A., Klinkenberg, J.-M., Wilmet, M. (dir.), *Le français en Belgique*, Bruxelles, Belgique : Duculot, 1° ed. 1997, 229-237.

Francard, M. (1998). « La légitimité linguistique passe-t-elle par la reconnaissance du statut de variété "nationale" ? Le cas de la Communauté française de Wallonie-Bruxelles ». In *Revue québécoise de linguistique*, UQAM, Montréal, vol.26, 2.

Francard, M. (1996). « Un modèle en son genre : le provincialisme linguistique des francophones belges ». In Bavoux, C. (éd.). *Français régionaux et insécurité linguistique*. Paris, France : L'Harmattan / Université de la Réunion, 93-101.

Francard, M. (1993). « Trop proches pour ne pas être différents. Profils de l'insécurité linguistique dans la Communauté française de Belgique ». In Francard, M. (éd.) *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 10-12 novembre 1993*. Vol.1. Louvain-la-Neuve, Belgique : CILL (Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain), Peeters, 19. 3-4, 61-70.

Fusina, J. (2003). « Le corse ». In Cerquiglini, B. (dir.), *Les langues de France*. Paris, France : PUF, 95-106.

Gadet, F. (2007a). *La variation sociale en français*. Ophrys, Paris.

Gadet, F. (2007b). « L'ordre de la langue dans le sociolinguistique ». In *Sociolinguistica*. 20, 49-56.

Gadet, F. (1997). « Classe sociale ». In Moreau, M.-L. *Sociolinguistique. Les concepts de base*. Sprimont, Belgique : Mardaga, 76-81.

Gadet, F. (1992). « Variation et hétérogénéité ». In *Langage*, 26° année, 108, Hétérogénéité et variations: Labov, un bilan, 5-15.

Gadet, F., Paternostro, R. (2013). « Un accent multiculturel en région parisienne? ». In *Repères-Dorif : autour du français ; langues, cultures et plurilinguisme*. Roma, Italia, Do.Ri.F Università.

Gagné, G. (1984). « Norme et enseignement de la langue maternelle ». In Bédard E. et Maurais J. (dir.), *La norme linguistique*. Paris et Montréal : Le Robert et Gouvernement du Québec, 463-509.

Gajo, L. (2000). « Disponibilité sociale des représentations : approche linguistique ». *Tranel*, 32, 39-53.

Gal, S., Irvine, J.T. (1995). "The boundaries of languages and disciplines: how ideologies construct difference". In *Social Research*, vol.62, 4, winter, 967-1001.

Galisson, R. et Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris.

Ganassali, S. (2009). *Les enquêtes par questionnaire avec Sphynx*. Paris : Pearson Education, p.263.

Gaquin, A. (2005). « Une France plurilingue ? ». In *The French Review*, vol.79, 2, December, 278-294.

Gardies, P. (2010). « La notion de représentation culturelle dans *Le français dans le monde* : à la croisée des préoccupations sociolinguistiques et didactiques ». In Boyer, H. (éd.) (2010). *Pour une épistémologie de la sociolinguistique. Actes du colloque international de Montpellier. 10-12 décembre 2009*. Limoges, France : Lambert-Lucas, 171-178

Gardin, B, Marcellesi J.-B. (1979). *Introduzione alla sociolinguistica*. Roma-Bari, Italia: Biblioteca di Cultura Moderna Laterza (1974), 351.

Garzoni, T. (1996). *La piazza universale di tutte le professioni del mondo*. Cherchi, P., Collina, B. (a cura di), Torino, Italia: Giulio Einaudi Editore, 2 vol. (1°ed. 1585).

Gasquet-Cyrus, M. (2010). « L'accent : concept (socio)linguistique ou catégorie de sens commun ? ». In Boyer, H. (éd.) (2010). *Pour une épistémologie de la*

sociolinguistique. Actes du colloque international de Montpellier. 10-12 décembre 2009. Limoges, France : Lambert-Lucas, 178-188.

Gervais, D. (2003). *Le français au Québec*. In Argod-Dutard F., *Quelles perspectives pour la langue française ?*, Presses Universitaires de Rennes, Coll. Interférences, 219-228.

Glissant, E. (1997). *Le discours antillais*. Paris, France: Gallimard, Folio Essais.

Grassi, C. (1993). « Italiani e dialetti ». In Sobrero, A.A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo, vol.2, La variazione e gli usi*. Bari, Italia: Laterza Editori, 279-310.

Grassi, C. (1995). "Teoria del dialetto". In Romanello, M.T., Tempesta, I. (a cura di), *Dialetti e lingue nazionali. Atti del XXVII Congresso della Società di Linguistica italiana*, Lecce, 28-30 ott. 1993. Roma, Bulzoni, 9-28.

Grassi, C., Sobrero, A.A., Telmon, T. (2003). *Introduzione alla dialettologia italiana*. Bari: Editori Laterza.

Grévisse, M. (2004). *Le Bon Usage. 14° édition*. Goosse, André (dir.), Paris, Louvain-La-Neuve : De Boeck Duculot (1936).

Guérin, E. (2010). « L' 'Outre-langue' des enseignants ou le mythe d'une langue monovariétale ». In *Pratiques. Linguistique – Littérature – Didactique*, Cresef, Monts. 145/146, juin, 45-54.

Gueunier, N. (1997). « Représentations linguistiques ». In Moreau, M.-L. *Sociolinguistique. Les concepts de base*. Sprimont, Belgique : Mardaga, 246-251.

Gueunier, N., Genouvrier, E., Khomsi, A. (1978). *Les français devant la norme. Contribution à une étude de la norme du français parlé*. Paris, France: Ed. Honoré Champion, Coll. Créoles et français régionux.

Gumperz, J. J. (1972). "La comunità linguistica". In Giglioli P. P. (a cura di), *Linguaggio e società*, Bologna: Il Mulino (1973), 269-280.

Halaoui, N. (2001). « Législations et langues d'enseignement en Afrique noire ». In Fleiner T., Nelde P. H., Turi J.-G. (dir.), *Droit et langue(s) d'enseignement : 4° conférence internationale sur le droit et la langue*, Université de Fribourg (14-17 sept. 1994), Bâle, Suisse : Helbing et Lichtenhahn, 113-130.

Hall, D. (2011). « Un nouveau projet de dialectologie française : towards a new linguistic atlas of France ». In *Langage et société*, Maison des Sciences et de l'Homme, Paris, 129-135.

Hambye, P., Simon, A.C., Wilmet, R. (2010). « Le français en Belgique : éléments de synthèse ». In Detey, S., Durand, J., Laks, B., & Lyche, C (dir.). *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enseignant*. Paris, France : Ophrys, L'essentiel français, 203-209.

Harmegnies, B. (1997). « Accent ». In Moreau, M.-L. *Sociolinguistique. Les concepts de base*. Sprimont, Belgique : Mardaga, 9-12.

Haugen, E. (1972). "Schizoglossia and the linguistic norm". In *The ecology of language*. Stanford, California: Stanford University Press (1962), 148-158.

Heyder, K. H. (2015). "C'est un français horrible!" vs. "C'est notre identité.": Empirische Ergebnisse zum Sprachverhalten, zum Sprachbewusstsein und zur Sprecheridentität Jugendlicher in der *Suisse romande*. In *Bulletin VALS-ASLA*, n° spécial, t.3, 31-51.

Houdebine, A.-M. (1993). « De l'imaginaire des locuteurs et de la dynamique linguistique ». In Francard, M. (éd.) *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 10-12 novembre 1993*. Vol.1. Louvain-la-Neuve, Belgique : CILL (Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain), Peeters, 19.3-4, 31-40.

Hymes, D. H. (1991). *Vers la compétence de communication*. Paris, France : Hatier / Didier, coll. Langues et apprentissage des langues.

Hymes, D. (1972). "Verso un'etnografia della comunicazione: l'analisi degli eventi comunicativi". In Giglioli P. P. (a cura di), *Linguaggio e società*, Bologna: Il Mulino (1973), 65-87.

Istat (2014). *Annuario statistico italiano*. Roma, Italia: Sistema nazionale statistico.

Jaspars, J., Fraser, C. (2007). "Atteggiamenti e rappresentazioni sociali". In Farr, R.M., Moscovici, S. (dir.), *Rappresentazioni sociali*. Milano, Italia: RCS Libri, Fabbri Editori, 1984, 129-152.

Jodelet, D. (2003). « Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie ». In Moscovici S., *Psychologie sociale*, Paris, France : PUF, Quadrige (1984), 363-417.

Jodelet, D. (1989). « Représentations sociales : un domaine en extension ». In Jodelet, D. (dir.), *Les représentations sociales*, Paris, France : PUF, Sociologie d'aujourd'hui, 31-61.

Klein, G. B. (2004). « De la langue unitaire à la langue autarcique : le discours sur la langue pendant le fascisme en Italie ». In Sériot, P. & Tabouret-Keller, A. (éds.), *Le discours sur la langue sous les régimes autoritaires*. Lausanne, Suisse : Cahiers de l'ILSL, 17, 93-100.

Klinkenberg, J.-M. (2000). « Le français en Belgique ». In Antoine, G., Cerquiglini, B. (dir.). *Histoire de la langue française*, 1945-2000. Paris, France : CNRS-INaLF, 701-718.

Knecht, P. (2000). « Le français en Suisse romande ». In Antoine, G., Cerquiglini, B. (dir.). *Histoire de la langue française*, 1945-2000. Paris, France : CNRS-INaLF, 719-727.

Knecht, P. (1997). « Dialecte ». In Moreau, M.-L. *Sociolinguistique. Les concepts de base*. Sprimont, Belgique : Mardaga, 120-124.

Koch P. et Œsterreicher W. (2001), "Langage parlé et langage écrit". In *Lexikon der romanistischen Linguistik*, tome 1, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 584-627.

Kwofie E. N. (2004). *La diversité du francais et l'enseignement des langues en Afrique*. Paris, France : L'Harmattan, Etudes Africaines.

Labov, W. (1998). « Vers une réévaluation de l'insécurité linguistique des femmes ». In Singy, P. (dir.). *Les femmes et la langue. L'insécurité linguistique en question*. Lausanne, Switzerland : Delachaux et Niestlé, coll. Sciences des discours, 25-35.

Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris, France: Editions de Minuit (1972).

Labov, W. (1972). "Lo studio del linguaggio nel suo contesto sociale". In Giglioli, P. P. (a cura di), *Linguaggio e società*, Bologna: Il Mulino (1973), 331-345.

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia, USA, University of Pennsylvania Press.

Lafontaine, D. (1999). « Les attitudes et les représentations linguistiques ». In Blampain, D., Goosse, A., Klinkenberg, J.-M., Wilmet, M. (dir.), *Le français en Belgique*, Bruxelles, Belgique : Duculot, 1° ed. 1997, 381-390.

Lafontaine, D. (1997). « Attitudes linguistiques ». In Moreau, M.-L. *Sociolinguistique. Les concepts de base*. Sprimont, Belgique : Mardaga, 56-60.

Lafontaine, D. (1986). *Le parti pris des mots. Normes et attitudes linguistiques*. Mardaga, Psychologie et Sciences humaines, Bruxelles. p.163.

Laroussi, F. (2003). « Glottopolitique, idéologies linguistiques et Etat-Nation au Maghreb ». In *Glottopol*, *Quelle politique linguistique pour quel Etat-Nation ?*, 1, janvier, 139-150.

Larrivée, P. (2009). *Les français, les québécois et la langue de l'autre*, Paris, L'Harmattan.

Laurendeau, P. (2007). « Avoir un méchant langage. Du comportement social dans les représentations épilinguistiques de la culture vernaculaire : le cas du Québec francophone ». In *Glottopol, Revue de Sociolinguistique en ligne*, 9, *Francophonies américaines*. http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol

Le Dû, J. (2000). « La progression du français en France ». In Antoine, G., Cerquiglini, B. (dir.). *Histoire de la langue française*, 1945-2000. Paris, France : CNRS-INaLF, 665-685.

Leather, J., James, A. (1996). « Second language speech ». In Ritchie, X., Bathia, Y. (eds.), *Handbook of second language acquisition*. San Diego, USA : Academic press, 269-316.

Lemarchand, G. (2003). « Nation, Etat, mémoire et culture. Quelques jalons pour l'étude du cas français d'Etat-nation ». In *Glottopol, Revue de Sociolinguistique en ligne*, 1, *Quelle Politique linguistique pour quel Etat-nation ?*, 8-32. http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol.

Levine, J.M., Zdaniuk, B. (2003). « Conformité et obéissance ». In Moscovici S., *Psychologie sociale*, Paris, France : PUF, Quadrige (1984), 25-47.

Lo Duca, M.G. (2003). *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*. Roma, Carocci ed., p.287.

Loporcaro, M. (2009). *Profilo linguistico dei dialetti italiani*. Bari: Editori Laterza

Lusignan, S. (2012). « Le français médiéval : perspectives historiques sur une langue plurielle ». In Lusignan, S., Martineau, F., Morin, Y.C., Cohen, P. *L'introuvable unité du français. Contacts et variations linguistiques en Europe et en Amérique (XII°-XVIII° siècle)*. Presses Universitaires de Laval, Québec, Canada, 5-107.

Maingueneau, D. (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris, France: Editions du Seuil, Coll. Mémo.

Marcato, G. (a cura di) (2008a). *L'Italia dei dialetti*. Atti del convegno Sappada/Plodn (Belluno), 2007, Padova, Italia, Unipress.

Marcato, G. (2008b). "In Veneto con *La Teresa* e il *Commendator Brombolin* di Andrea Zanzotto". In Marcato, G. (a cura di). *L'Italia dei dialetti.* Atti del convegno Sappada/Plodn (Belluno), 2007, Padova, Italia, Unipress, 83-94.

Marcato, G. (2002). *Dialetto, dialetto e italiano*. Bologna: Il Mulino, Itinerari linguistici.

Marcellesi, J.-B. (2003), *Sociolinguistique. Epistémologie, Langues régionales, Polynomie*. Paris, France : L'Harmattan, Espaces discursifs.

Marquillò Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*, CLE International/VUEF, Coll. Didactique des langues étrangères.

Martel, P., Cajolet-Laganière, H. (2000). « Le français au Québec : un standard à décrire et des usages à hiérarchiser ». In Plourde M. (dir.), *Le français au Québec. 400 ans d'histoire et de vie*, Montréal, Québec : FIDES et Publications du Québec, 379-391.

Martin, O. (2012). *L'analyse quantitative des données*. Paris, France : Armand Collin, 3° éd.

Matthey, M. (2010). « Transmission d'une langue minoritaire en situation de migration : aspects linguistiques et sociolinguistiques ». In *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° spécial 2010/1, 237-252.

Matthey, M. (2003). « Le français Langue de contact en Suisse romande ». In *Glottopol, revue de sociolinguistique en ligne*, juillet n.2, 92-100.

Matthey, M. (2000). « Aspects théoriques et méthodologiques de la recherche sur le traitement discursif des représentations sociales ». In Py, B. (éd.), *Travaux Neuchâtelois de linguistique*, Université de Neuchâtel, Institut des Sciences du langage et de la communication, 32, 21-37.

Matthey, M., Moore, D. (1997). « Alternance des langues en classe : pratiques et représentations dans deux situations d'immersion ». In *Tranel* 27, 63-82.

Maurais, J. (2008). *Les Québécois et la norme. L'évaluation par les québécois de leurs usages linguistiques*, Office québécois de la langue française, Suivi de la situation linguistique, étude 7.

Maurer, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne – Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris, France : Éditions des Archives Contemporaines.

Maurer, B. (1996). « 'Continuité' et 'convivialité' : utiliser le concept de continuum pour situer les français d'Afrique. In Robillard, D., Beniamino, M., *Le français dans l'espace francophone*, tome 2. Paris, France : Champion, 873-885.

MELS, Ministère de l'Education, du Loisir et du Sport (2010). *Français, langue seconde (programme de base). Progression des apprentissages au Secondaire*, Programme de formation de l'école québécoise, Domaine des langues, Québec, p.35.

MELS, Ministère de l'Education, du Loisir et du Sport (2009a). *Français, langue d'enseignement*, Programme de formation de l'école québécoise, Domaine des langues, Québec, p.187.

MELS, Ministère de l'Education, du Loisir et du Sport (2009b). *Français, langue seconde (programme de base)*, Programme de formation de l'école québécoise, Domaine des langues, Québec, p.65.

Merger, M.-F., Sini, L. (2002). *Côte à côte. Préparation à la traduction de l'italien au français*. Firenze, Italia: La Nuova Italia Editrice.

Merlin-Kajman, H. (2004). « Langue, souveraineté. Civilité : l'usage contre l'autorité ». In Sériot, P. & Tabouret-Keller, A. (éds.), *Le discours sur la langue sous les régimes autoritaires*. Lausanne, Suisse : Cahiers de l'ILSL, 17, 135-153.

Meunier, D., Rosier, L. (2012). « La langue qui se fâche : quand la norme qui lâche suscite l'insulte ». In *Argumentation et analyse du discours* [en ligne], 8, consulté le 14 février 2014. URL : http://aad.revues.org/1285

Milroy, J. & Milroy, L. (1985). *Authority in Language. Investigating language prescription and standardisation*. Cornwall, Great Britain: Routledge. p.195

Ministère de l'Education, du Loisir et du Sport (2010). *Français, langue seconde (programme de base), Progression des apprentissages au Secondaire*, Programme de formation de l'école québécoise, Domaine des langues, Québec, 35.

Ministère de l'Education, du Loisir et du Sport (2009). *Français, langue seconde (programme de base)*, Programme de formation de l'école québécoise, Domaine des langues, Québec, 65.

Molinari, C. (2011). « Dynamiques variationnelles dans l'espace francophone et didactique du FLE : le cas du français québécois ». In Bertrand, O. et Schaffner, I. (dir.). *Variétés, variations et formes du français*. Palaiseau, France : Editions de l'école polytechnique, 313-328.

Molinari, C. (2010). « Normes linguistiques et normes culturelles dans l'apprentissage du Fle : un parcours d'ouverture à la variation ». In Bertrand, O. et Schaffner, I. (dir.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*. Palaiseau, France : Editions de l'école polytechnique, 101-114.

Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble, France : Presse Universitaires de Grenoble, Vies sociales.

Moreau, M.-L. (2008). « La perception des variétés nationales de français », in Maurais J., Dumont P., Klinkenberg J.-M., Maurer B., Chardenet P. (dir.), *L'avenir du français*, éd. Archives contemporaines, AUF, Paris, 101-104.

Moreau, M.-L. (1999a). « La pluralité des normes dans la francophonie ». In *DiversCité Langues*. Québec, Vol. IV.

Moreau, M.-L. (1999b). « Le bon français de Belgique. D'un divorce entre norme et discours sur la norme ». In Blampain, D., Goosse, A., Klinkenberg, J.-M., Wilmet, M. (dir.), *Le français en Belgique*, Bruxelles, Belgique : Duculot, 1° ed. 1997, 391-399.

Moreau, M.-L., Bauvois, C. (1998). « L'accommodation comme révélateur de l'insécurité linguistique. Locutrices et locuteurs belges en interaction avec des Français et des Belges ». In Singy, P. (dir.). *Les femmes et la langue. L'insécurité linguistique en question*. Lausanne, Switzerland : Delachaux et Niestlé, coll. Sciences des discours, 61-73.

Moreau, M.-L. (ed.) (1997). *Sociolinguistique. Les concepts de base*. Sprimont, Belgique : Mardaga.

Morin, Y.C. (2012). « L'imaginaire norme de prononciation aux XVI° et XVII° siècles ». In Lusignan, S., Martineau, F., Morin, Y.C., Cohen, P. *L'introuvable unité du*

français. Contacts et variations linguistiques en Europe et en Amérique (XII°-XVIII° siècle). Presses Universitaires de Laval, Québec, Canada, 145-226.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris, France : PUF.

Mottet, M. (2006). « S'exprimer en bon français : de quoi s'agit-il ? Représentations d'étudiants maîtres en éducation préscolaire et enseignement primaire ». In *Formation et profession*. Chronique didactique. CRIFPE-Montréal, vol.13, n°1, octobre, 38-42.

Mourlhon-Dallies, F. (2007). « Communication électronique et genres du discours ». In *Glottopol, Revue de sociolinguistique en ligne*, 10, juillet, 11-23. Lien : http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_10/gpl10_01mourlhon.pdf

N'Guessan, J.K. 2006. « Le nouchi et les rapports dioula-francais ». In *Le Francais en Afrique. Revue des Observatoires du Francais en Afrique Noire*, 21. CNRS Univ. Nice, 177-191.

Orioles, V. (2012). "La diversità italiana attuale come fondamento di una linguistica ecologica". In Marazzini, C. (a cura di), Italia *dei territori e Italia del futuro*. Firenze, Italia: ed. Le Lettere, Accademia della Crusca, 91-116.

Ostiguy, L., Champagne, E., Gervais, F., Lebrun, M. (2005). *Le français oral soutenu chez les étudiants québécois en formation pour l'enseignement secondaire*. OQLF, Suivi de la situation linguistique. Etude 4, Québec.

Ostiguy, L., Tousignant, C. (2008). *Les prononciations du français québécois. Normes et usages*. Montréal, Québec : Guérin universitaire, 3e millénaire, 2°ed.

Ouellon, C. (dir.), (1999). *La norme du français au Québec. Perspectives pédagogiques.* Revue *Terminogramme* 91-92, septembre. Saint-Laurent, Les publications de Québec.

Paicheler, G., Moscovici, S. (2003). « Suivisme et conversion ». In Moscovici S., *Psychologie sociale*, Paris, France : PUF, Quadrige (1984), 137-164.

Pandolfi, E. M. (2010). « Considerazioni sull'italiano L2 in Svizzera italiana. Possibili utilizzazioni di un lessico di frequenza del parlato nella didattica dell'italiano L2 ». In *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° spécial 2010/1, 111-125.

Paveau, M.-A. & Rosier, L. (2008). *La langue française. Passions et polémiques*, Paris, France : Vuibert.

Petitjean, C. (2011). « Effets et enjeux de l'interdisciplinarité en sociolinguistique. D'une approche discursive à une conception praxéologique des représentations linguistiques ». In Petitjean, C. (éd.), *Travaux Neuchâtelois de linguistique*, Université de Neuchâtel, Institut des Sciences du langage et de la communication, 53, 147-171.

Petitjean, C. (2010). « La notion de représentation linguistique : définition, méthode d'observation, analyse ». In Boyer, H. (éd.) (2010). *Pour une épistémologie de la sociolinguistique. Actes du colloque international de Montpellier. 10-12 décembre 2009*. Limoges, France : Lambert-Lucas, 292-300.

Petitjean, C. (2008). « Représentations linguistiques et accents régionaux du français ». In *Journal of Language Contact*, Varia 1, 29-51.

Philipp, M. (2003). « Alsace et Moselle ». In Cerquiglini, B. (dir.) *Les langues de France*. Paris, France : PUF, 23-57.

Pizzolo Torquato C. (2011). "Le varietà del repertorio linguistico e l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera". In Revista de Italianìstica, XXI-XXII, 149-160.

Ploog, K. (2001). « Le non-standard entre norme endogène et fantasme d'unicité. L'épopée abidjanaise et sa polémique intrinsèque ». In *Cahiers d'Etudes Africaines*, 163-164, 423-442.

Podeur, J. (2008). *Jeux de traduction. Giochi di traduzione*. Napoli, Italia: Liguori Editore.

Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*. Coll. Ressources et formation. Paris, CNDP Hachette-Education, 105.

Preston, D. (1996). "Variationist linguistics and second language acquisition". In Ritchie & Bathia (eds.) *Handbook oh second language acquisition*. San Diego, Academic press, 229-265.

Prikhodkine, A. (2011). *Dynamique normative du français en usage en Suisse romande. Enquête sociolinguistique dans les cantons de Vaud, Genève et Fribourg*. Paris, France : L'Harmattan, Espaces discursifs.

Py, B. (2000). « Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques ». In Py, B. (éd.), *Travaux Neuchâtelois de linguistique*, Université de Neuchâtel, Institut des Sciences du langage et de la communication, 32, 5-20.

Py, B. (1993). « Quand les représentations peinent à suivre les pratiques… émergence du plurilinguisme chez des Romands établis en Suisse alémanique ». In

Francard, M. (éd.) *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 10-12 novembre 1993*. Vol.1. Louvain-la-Neuve, Belgique : CILL (Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain), Peeters, 19. 3-4, 137-145.

Queffelec, A. (2000). « Le Français en Afrique noire francophone ». In G. Antoine, B. Cerquiglini (dir.), *Histoire de la langue française,* vol. 2, *1945-2000*, Paris, CNRS Editions, 797-837.

Queffelec, A. (2007). « Les parlers mixtes en Afrique subsaharienne ». In *Le Français en Afrique. Revue du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique Noire*, 22. CNRS, Université de Nice, 277-291.

Radtke, E. (1995). "Il problema della regressione dialettale". In Romanello, M.T., Tempesta, I. (a cura di), *Dialetti e lingue nazionali. Atti del XXVII Congresso della Società di Linguistica italiana*, Lecce, 28-30 ott. 1993. Roma, Bulzoni, 43-54.

Rastier, F. (2007). « Conditions d'une linguistique des normes ». In Siouffi, G., Steuckardt A. (eds.) (2007). *Les linguistes et la norme. Aspects normatifs du discours linguistique*. Berne, Suisse : Peter Lang, Sciences pour la communication, 3-20.

Raunet, D. (2001). « La norme dans les médias ». In Lafrance A., Raymond D. (dir.), *Terminogramme, Normes et médias*. 97-98. Saint-Laurent, Publications de Québec,73-92.

Razafimandimbimanana, E. (2005). *Français, franglais, québé-quoi ? Les jeunes québécois et la langue française : enquête sociolinguistique*. L'Harmattan. Espace discursifs.

Regan, V. (1996). "Variation in French interlanguage : a longitudinal study of sociolinguistic competence". In Bayley, R., Preston, D. R. (dir.), *Second language acquisition and linguistic variation*. Studies in bilingualism, J. Benjamins Publishing Co., Amsterdam, 177-202.

Reinke, K. (2005). *La langue à la television québécoise: aspects sociophonétiques*. OQLF, Suivi de la situation linguistique. Etude 6. Québec, 61.

Remysen, W. (2011). « L'application du modèle de l'Imaginaire linguistique à des corpus écrits : le cas des chroniques de langage dans la presse québécoise ». In *Langage et société*, Maison des Sciences et de l'Homme, Paris, 47-65.

Rey, A. (1972). « Usages, jugements et prescriptions linguistiques ». In *Langue française*, 16, 4-27.

Riley, K.C. (2012). « L'idéologie hétéroglossique et l'identité dialogique ». In Trimaille, C., Eloy, J.-M. (eds). *Idéologies linguistiques et discriminations*. Paris, France: Carnets d'Atelier de Sociolinguistique, 6. UPJV - LESCLaP, L'Harmattan, 59-83.

Robillard de, D. (1996). « Le concept d'insécurité linguistique : à la recherche d'un mode d'emploi ». In Bavoux, C. (éd.). *Français régionaux et insécurité linguistique*. Paris, France : L'Harmattan / Université de la Réunion, 55-76.

Rosier, L. (2004). « La circulation des discours à la lumière de « l'effacement énonciatif » : l'exemple du discours puriste sur la langue », *Langages*, Armand Collin, 4, 156, 65-78.

Sabatini, F. (1985). « L'"italiano dell'uso medio": una realtà tra le varietà linguistiche italiane ». In Günter Holtus, Edgar Radtke (eds.), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*. Tübingen: Narr, Allemagne, 154-184.

Saussure de, F. (1916), *Cours de linguistique générale*. Edition critique (1967) (dir. De Mauro, T.), Paris : Ed. Payot Rivages (1995).

Schena, A. (2008). "Dialetti e cambi di codice fra i giovani in Puglia". In Marcato, G. (a cura di). *L'Italia dei dialetti.* Atti del convegno Sappada/Plodn (Belluno), 2007, Padova, Italia, Unipress, 283-290.

Schiffman, H. (2006). « Language policy and Linguistic Culture ». In Ricento T. (ed). *An introduction to Langue Policy. Theory and method*. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd, Language and social change, 111-125.

Schlieben-Lange, B. (1996). *Idéologie, révolution et uniformité de la langue*. Sprimont, Belgique: Mardaga, Coll. Philosophie et langage.

Sériot, P. & Tabouret-Keller, A. (éds.) (2004). *Le discours sur la langue sous les régimes autoritaires*. Lausanne, Suisse : Cahiers de l'ILSL, 17.

Sibille, J. (2003a). « Le franco-provençal ». In Cerquiglini, B. (dir.) *Les langues de France*. Paris, France : PUF, 117-124.

Sibille, J. (2003b). « L'occitan ou Langue d'Oc ». In Cerquiglini, B. (dir.) *Les langues de France*. Paris, France : PUF, 173-190.

Singly, F. de (2012). *Le questionnaire*. Paris, France : Armand Colin, coll. L'enquête et ses méthodes.

Singy, P. (1998). « L'insécurité linguistique en Suisse romande, quelle pertinence accorder au critère sexuel ? ». In Singy P. (dir.). *Les femmes et la langue. L'insécurité linguistique en question*. Lausanne, Switzerland : Delachaux et Niestlé, coll. Sciences des discours, 99-117.

Singy, P. (1997). « Le rôle de l'école dans l'élaboration des représentations linguistiques ». In Matthey, M. (ed.). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel, Suisse : Institut romand de Recherches et Documentation Pédagogiques, LEP, AELPL, 277-283.

Singy, P. (1996). *L'image du français en Suisse romande. Une enquête sociolinguistique en Pays de Vaud*. Paris, France, L'Harmattan.

Singy, P. (1993). « L'ambivalence des romands face à leur régiolecte : le cas des vaudois ». In Francard, M. (éd.) *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 10-12 novembre 1993*. Vol.1. Louvain-la-Neuve, Belgique : CILL (Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain), Peeters, 19, 3-4, 109-120.

Siouffi, G. (2011). « Les variantes ont-elles une normativité ? ». In Bertrand, O. et Schaffner, I. (dir.). *Variétés, variations et formes du français*. Palaiseau, France : Editions de l'école polytechnique, 13-30.

Siouffi, G. (2010). « Grammaire et linguistique : réflexions sur un déplacement des normes ». In Bertrand, O. et Schaffner, I. (dir.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*. Palaiseau, France : Editions de l'école polytechnique, 29-49.

Sobrero, A.A. (a cura di) (2008). *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Vol.2. Editori Laterza, Bari, Italia (1993).

Sobrero, A.A. (2005). "Come parlavamo, come parliamo. Spunti per una microdiacronia delle varietà dell'italiano". In Lo Piparo, F., Ruffino, G. (a cura di), *Gli italiani e la lingua*. Palermo, Italia: Sellerio Editore, 209-220.

Sobrero, A.A. (1992a). "Alternanza di codici, fra italiano e dialetto: dalla parte del parlante". In Sobrero, A.A. (a cura di), *Il dialetto nella conversazione. Ricerche di dialettologia pragmatica*. Università degli Studi di Lecce, Galatina, Congedo Editore, 11-29.

Sobrero, A.A. (1992b). "Incontri di culture, cambiamenti nella strategia conversazionale, innovazioni linguistiche". In Sobrero, A.A. (a cura di). *Il dialetto nella*

conversazione. Ricerche di dialettologia pragmatica. Università degli Studi di Lecce, Galatina, Congedo Editore, 81-94.

Sobrero, A.A. (1992c). *L'italiano di oggi*. In Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, Roma.

Sobrero, A.A. (1985). "Indagine sugli immigrati di ritorno: lo specifico linguistico delle donne". In *Studi Emigrazione*, 79, 399-410.

Sotiri, M., Gheghin, F. (2008). “Diglossia e plurilinguismo a scuola : sensibilizzazione alla variazione linguistica”. In Marcato, G. (a cura di). *L'Italia dei dialetti.* Atti del convegno Sappada/Plodn (Belluno), 2007, Padova, Italia, Unipress, 103-111.

Spolsky, B. (2009). *Language management*. Cambridge: Cambrige University Press.

Swiggers, P. (1993). « L’insécurité linguistique : du complexe (problématique) à la complexité du problème ». In Francard, M. (éd.) *L’insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 10-12 novembre 1993*. Vol.1. Louvain-la-Neuve, Belgique : CILL (Cahiers de l’Institut de Linguistique de Louvain), Peeters, 19.3-4, 19-29.

Telmon, T. (1993). « Varietà regionali ». In Sobrero, A.A. (a cura di), *Introduzione all’italiano contemporaneo*, vol.2, La variazione e gli usi. Bari, Italia: Laterza Editori, 93-150.

Tempesta, I. (2008). “Dove va il dialetto ? Il parlato spontaneo dei bambini”. In Marcato, G. (a cura di). *L'Italia dei dialetti.* Atti del convegno Sappada/Plodn (Belluno), 2007, Padova, Italia, Unipress, 273-282.

Tempesta, I. (2000). *Varietà della lingua e rete sociale*. Milano, Italia, Francoangeli, Critica letteraria e linguistica.

Toso, F. (2008), *Le minoranze linguistiche in Italia*, Bologna: Il Mulino.

Tournier, V. (2011). « Exploiter les données : indices et analyses multivariées ». In Bréchon, P. (dir.). *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives*. France: Presses Universitaires de Grenoble, 187-206.

Trifone, P., Picchiorri, E. (2008). "Lingua e dialetto in mezzo secolo di indagini statistiche". In Marcato, G. (a cura di). *L'Italia dei dialetti.* Atti del convegno Sappada/Plodn (Belluno), 2007, Padova, Italia, Unipress, 17-28.

Trimaille, C., Eloy, J.-M. (2012). « Introduction ». In Trimaille, C., Eloy, J.-M. (eds) (2012). *Idéologies linguistiques et discriminations*. Paris, France: Carnets d'Atelier de Sociolinguistique, 6. UPJV - LESCLaP, L'Harmattan, 9-23,

Tronconi, E. (2001). "Quale italiano insegnare agli stranieri nei diversi contesti di insegnamento / apprendimento". In Diadori P. (dir.), *Insegnare italiano a stranieri*. Le Monnier, Mondadori Education. Milano, ed. 2010, 120-127.

Trudgill P. (1998). « Concept de genres, prestige latent et insécurité linguistique ». In Singy P. (dir.). *Les femmes et la langue. L'insécurité linguistique en question*. Lausanne, Switzerland : Delachaux et Niestlé, coll. Sciences des discours, 37-57.

Trudgill, P. (1994). *Dialects*. London, UK: Routledge, 70.

Turchetta, B. (2008). "Le lingue in Africa nera". In Banfi E., Grandi N. (dir.), *Le lingue extraeuropee: Asia e Africa.* Firenze, Italia : Carocci Università, 489-551.

Turchetta, B. (1996). *Lingua e diversità. Multilinguismo e lingue veicolari in Africa occidentale. Università di Pavia, Italia :* Francoangeli, Materiali Linguistici.

Valdman, A. (1989). "The elaboration of pedagogical norms for second language learners in a conflictual diglossia situations". In *Variation in Second Language Acquisition, vol. 1: Discourse and Pragmatics*, Gass, Susan M. et al (eds), Multilingual Matters, Clevedon, 15-34.

Valdman, A. (1982). « Français standard et français populaires : sociolectes ou fictions ». In *The French Review* 56(2), USA, dec., 218-227.

Vandepoorter, M., North, X. (dir.), (2004). « La Belgique ». In *Les politiques des langues en Europe.* Paris, France : Ministère de la Culture et de la Communication ; Ministère des Affaires Etrangères - Délégation générale à la langue française et aux langues de France, novembre.

Vedovelli, M. (2010). « Il plurilinguismo oggi : il caso Italia ». In *Educazione permanente. Il plurilinguismo come risorsa etica e cognitiva.* Perugia, Italia: Guerra Edizioni, Quaderno 6, 11-36.

Vedovelli, M. (a cura di) (2007). *Indagini sociolinguistiche nella scuola e nella società italiana in evoluzione*. Milano, Italia: Francoangeli, Materiali Linguistici Università di Pavia (1° ed. 1999).

Vedovelli, M. (1990). "La percezione della standardizzazione nell'apprendimento naturale dell'italiano L2". In Banfi, E., Cirdin, P. (a cura di). *Storia dell'italiano e forme*

dell'italianizzazione. Atti del XXIII Congresso internazionale di Studi, 18-20 maggio 1989. SLI 28. Roma, Italia: Bulzoni, 141-156.

Verreault, C. (1999). « L'enseignement du français en contexte québécois : de quelle langue est-il question ? ». In Ouellon C. (dir.). *La norme du français au Québec. Perspectives pédagogiques. Terminogramme* 91-92, septembre. Saint-Laurent, Les publications de Québec, 21-40.

Vézina, R. (2009). *La question de la norme linguistique*. Québec : Conseil Supérieur de la Langue Française, 14.

Vicari, S. (2012). « Qui a le droit de réformer ? La question de l'autorité dans les débats sur les réformes de l'orthographe », *Glottopol*, 19, janvier.

Vicari, S., Lupi, V. (2011). « Le français « Parlé » dans les ressources pédagogiques pour le Fle en ligne niveau B2 ». In Bertrand, O. et Schaffner, I. (dir.). *Variétés, variations et formes du français*. Palaiseau, France : Editions de l'école polytechnique, 451-466.

Weber, C. (2010). « Quelle place pour la variation et l'oralité dans l'enseignement du français ? ». In Bertrand, O. et Schaffner, I. (dir.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*. Palaiseau, France : Editions de l'école polytechnique, 169-184.

Wénin, A. (2003). « La dispersion des langues à Babel : malédiction ou bénédiction ? Version et subversion d'une légende mythique ». In Deproost, P.-A., Coulie, B., *Langues. Imaginaires européens*. L'Harmattan, Paris, France, 13-28.

Widmer, J. (2004). *Langues nationales et identités collectives. L'exemple de la Suisse*. Paris, France : L'Harmattan, Logiques Sociales.

Wolf, L. (2000). « Le français en Alsace ». In Antoine, G., Cerquiglini, B. (dir.). *Histoire de la langue française*, 1945-2000. Paris, France : CNRS-INaLF, 687-700.

INDEX DES CARTES, TABLEAUX ET GRAPHIQUES

Cartes

Carte 1 : L'aire italophone, division en régions et macro-régions. 118
Carte 2 : Population francophone, régions (ou macro-régions italiennes) plus souvent évoquées comme lieu de la prime enfance. 149

Tableaux

Tab.1. Population italophone : Nationalité(s) déclarée(s). 131
Tab.2. Pop. italophone : Langue(s) utilisée(s) à la maison à 5 ans. 137
Tab.3. Pop. italophone : Séjours en aire(s) francophone(s) en valeurs absolues. 145
Tab.4. Pop. francophone : Nationalités des répondants francophones et mise en évidence du phénomène des principales doubles nationalités. 147
Tab.5. Pop. francophone : Langue(s) utilisée(s) à la maison à 5 ans. 154
Tab.6. Pop. francophone : Utilisation d'un français aux traits régionaux marqués. 160
Tab.7. Pop. francophone : séjours en région(s) italophone(s), en valeurs absolues. 161
Tab.8. Pop. italophone : comparaison L2 / L1 en classe, en chiffres. 167
Tab.9. Pop. francophone : comparaison L2 / L1 en classe, en chiffres. 167
Tab.10. Pop. italophone : évocation de la distratie et de la diaphasie en classe, en chiffres. 169
Tab.11. Pop. francophone : évocation de la diastratie et de la diaphasie en classe, en chiffres. 169
Tab.12. Pop. italophone : évocation de la diatopie en classe, les chiffres. 172
Tab.13. Pop. francophone : évocation de la diatopie en classe, les chiffres. 172
Tab.14. Pop. francophone : importance de la variabilité dans l'enseignement scolaire. 197
Tab.15. Pop. italophone : importance de la variabilité dans l'enseignement scolaire. 197
Tab.16. Pop. francophone : diatopie et environnement professionnel de l'enseignant. 199
Tab.17. Pop. italophone : diatopie et environnement professionnel de l'enseignant. 199

Tab.18. pop. francophone : diatopie, comment améliorer les manuels. 207
Tab.19. pop. italophone : diatopie, comment améliorer les manuels. 207
Tab.20. Récapitulatif des données textuelles. 214
Tab.21. Questions ouvertes : lemmes principaux et nombre d'occurrences. 216
Tab.22. QI/QF8, « si/oui », lemmes principaux, n° d'entrées et cooccurrences. 220
Tab.23. QI/QF17, « si/oui », lemmes principaux, n° d'entrées et cooccurrences. 221
Tab.24. QI/QF8, « no/non », lemmes principaux, n° d'entrées et cooccurrences. 227
Tab.25. QI/QF17, « no/non », lemmes principaux, n° d'entrées et cooccurrences. 228
Tab.26. Fréquence des thèmes et sous-thèmes principaux dans les réponses textuelles. 231

Graphiques

Graph.1. Pop. italophone : Lieu de l'enfance. 132
Graph.2. Pop. italienne : Région où enseignent les enquêtés 133
Graph.3. Pop. italophone : Lieu de la prime enfance. 134
Graph.4. Pop. italophone : Lieu de travail. 134
Graph.5. Pop. italophone : Années d'enseignement. 135
Graph.6. Pop. italophone : Valeur des diplômes universitaires en nombre années d'études post baccalauréat. 136
Graph.7. Pop. italophone : Dialectes, langues régionales ou autres langues parlés à la maison à 5 ans – spécifiés par les répondants. 138
Graph.8. Pop. italophone : Dialectes, langues régionales ou autres langues parlés par les grands-parents – spécifiés par les répondants. 139
Graph.9. Pop. italophone : Langues parlées dans le lieu d'origine. 140
Graph.10. Pop. italophone : Langue(s) parlées dans l'environnement quotidien. 141
Graph.11. Pop. italophone : Utilisation d'un italien aux traits régionaux marqués. 143
Graph.12. Pop. italophone : Utilisation d'une langue régionale ou d'un dialecte. 143
Graph.13. Pop. italophone : Séjours en aire(s) francophone(s). 144
Graph.14. Pop. francophone : Lieu de l'enfance. 148
Graph.15. Pop. francophone : Lieu d'exercice de la profession. 150
Graph.16. Pop. francophone : Lieu de la prime enfance. 151
Graph.17. Pop. francophone : Lieu de travail. 151
Graph.18. Pop. francophone : Années d'enseignement 152
Graph.19. Pop. francophone : Valeur des diplômes universitaires, en nombre d'années d'études post baccalauréat. 153
Graph.20. Pop. francophone : Dialectes, langues régionales ou autres langues parlés à la maison à 5 ans – spécifiés par les répondants. 155
Graph.21. Pop. francophone : Dialectes, langues régionales ou autres langues parlés par les grands-parents – spécifiés par les répondants. 155

Graph.22. Pop. francophone : Langue(s) parlées dans le lieu d'origine. 156
Graph.23. Pop. francophone : Langue(s) parlées dans l'environnement quotidien. 158
Graph.24. Pop. francophone : Utilisation d'une langue régionale ou d'un dialecte. 158
Graph.25. Pop. francophone : Utilisation d'un français aux traits régionaux marqués. 159
Graph.26. Pop. francophone : séjours en région(s) italophone(s). 161
Graph.27. Pop. italophone : comparaison L2/L1 en classe. 166
Graph.28. Pop. francophone : comparaison L2/L1 en classe. 166
Graph.29. Pop. italophone : évocation de la diastratie et de la diaphasie en classe. 168
Graph.30. Pop. francophone : évocation de la diastratie et de la diaphasie en classe. 168
Graph.31. Pop. italophone : évocation de la diatopie en classe. 171
Graph.32. Pop. francophone : évocation de la diatopie en classe. 171
Graph.33. Pop. italophone : évocation des différences entre écrit et oral dans la L2. 174
Graph.34. Pop. francophone : évocation des différences entre écrit et oral dans la L2. 174
Graph.35. Pop. italophone : types de documents authentiques utilisés en classe. 176
Graph.36. Pop. francophone : types de documents authentiques utilisés en classe. 176
Graph.37. Pop. italophone : documents utilisés en classe et diatopie. 177
Graph.38. Pop. francophone : documents utilisés en classe et diatopie. 177
Graph.39. Pop. italophone : évocation des différentes aires francophones dans le monde. 178
Graph.40. Pop. francophone : évocation des différentes aires italophones. 178
Graph.41. Pop. francophone : les 3 lieux associés à la langue italienne. 184
Graph.42. Pop. italienne : les 3 lieux associés à la langue française. 184
Graph.43. Pop. francophone : types de supports didactiques et origine géographique. 186
Graph.44. Pop. italophone : types de supports didactiques et origine géographique. 186
Graph.45. Pop. francophone : conseils pour un séjour linguistique. 187
Graph.46. Pop. italophone : conseils pour un séjour linguistique. 187
Graph.47. Pop. italophone: destinations conseillées pour séjours linguistiques. 189
Graph.48. Pop. francophone: destinations conseillées pour séjours linguistiques. 189
Graph.49. Pop. francophone : capacité déclarée à affronter la langue en relation avec une aire géographique donnée. 190
Graph.50. Pop. italophone : capacité déclarée à affronter la langue en

relation avec une aire géographique donnée. 190
Graph.51. Pop. francophone : intérêt pour des mises à jour sur la L2 dans une région donnée. 192
Graph.52. Pop. italophone : intérêt pour des mises à jour sur la L2 dans une région donnée. 192
Graph.53. Pop. francophone : la variabilité dans la formation. 197
Graph.54. Pop. italophone : la variabilité dans la formation. 197
Graph.55. Pop. francophone : importance du diatopique en contexte scolaire. 200
Graph.56. Pop. italophone : importance du diatopique en contexte scolaire. 200
Graph.57. Pop. francophone : diatopie et aires géographiques à traiter en priorité. 202
Graph.58. Pop. italophone : diatopie et aires géographiques à traiter en priorité. 202
Graph.59. Pop. francophone : enseigner la L2, de quoi s'agit-il ? 204
Graph.60. Pop. italophone : enseigner la L2, de quoi s'agit-il ? 204
Graph.61. Pop. francophone : formations souhaitées. 205
Graph.62. Pop. italophone : formations souhaitées. 205
Graph.63. Pop. francophone : nuage QF8 « oui ». 217
Graph.64. Pop. francophone : nuage QF17 « oui ». 217
Graph.65. Pop. italophone : nuage QI8 « sì ». 217
Graph.66. Pop. italophone : nuage QI17 « sì ». 217
Graph.67. Pop. francophone : nuage QF8 « non ». 224
Graph.68. Pop. francophone : nuage QF17 « non ». 224
Graph.69. Pop. italophone : nuage QI8 « no ». 224
Graph.70. Pop. italophone : nuage QI17 « no ». 224
Graph.71. Représentation de la « bonne langue », noyau et éléments périphériques. 245

Résumé

Quelle place accorder à la variation, en particulier diatopique, dans l'enseignement / apprentissage de la L2 ? Malgré une réflexion abondante et de longue date en *Français langue étrangère*, ou plus discrète en *Italiano lingua straniera*, l'introduction d'un discours variationnel de type sociolinguistique en classe de L2 reste encore aujourd'hui un exercice délicat, d'autant que l'évocation de la diatopie est un excellent déclencheur des opinions et des stéréotypes sur la langue

Partant de la notion de communauté linguistique comme communauté de normes partagées par l'ensemble des membres, on a considéré 3 types de contextes sociolinguistiques : 1. l'espace français, fortement monocentrique, et dont le modèle de langue largement diffus à travers l'Hexagone tend à la neutralité du point de vue diatopique, 2. l'espace francophone européen, hors Hexagone, en marge de la langue mais dans lequel on assiste malgré tout à l'émergence récente d'un lent phénomène d'auto-légitimation des communautés francophones périphériques, 3. l'Italie et le Tessin, puisque cette même dimension diatopique y constitue la toile de fond de l'italien contemporain et qu'elle est omniprésente dans les pratiques langagières de tout locuteur.

Sachant que l'institution scolaire est le principal agent de reproduction, de diffusion et de réélaboration constante de l'idéologie linguistique du standard et de l'unilinguisme, on a voulu enquêter en direction des attitudes et des opinions des enseignants d'ILS en contexte francophone européen et de leurs collègues de FLE en contexte italophone.

Un questionnaire a été réalisé en deux langues et a fait l'objet entre 2013 et 2014 d'une diffusion en ligne systématique auprès de tous les établissements scolaires de niveau équivalent lycée – gymnases, athénées, scuole superiori, etc. – de Belgique francophone, de France, de Suisse romande, d'Italie et du Canton du Tessin. Cette enquête, à laquelle plus de 1100 enseignants de FLE et d'ILS ont participé, a fourni un grand nombre de données ayant requis une analyse en plusieurs étapes.

On a d'abord pu observer que l'appartenance de l'enseignant à un contexte sociolinguistique plus ou moins ouvert à la diatopie a une influence minime sur sa perception de cette variation et de ses propres pratiques didactiques. Ensuite, les informations recueillies nous ont permis de mieux appréhender la dialectique existant, au sein de l'imaginaire linguistique de la profession, entre vécu langagier individuel et adhésion à l'idéologie linguistique dominante du standard. Enfin, l'analyse et la confrontation des données quantitatives et textuelles ont permis de mettre finalement en évidence que les enseignants des différents contextes sociolinguistiques considérés partagent des représentations linguistiques tout à fait semblables mais surtout un seul et même imaginaire professionnel.

Mots-clés: sociodidactique, Fle, Italien langue étrangère, diatopie, didactique des langues, sociolinguistique

Riassunto

Quale ruolo dare alla variazione, in particolare diatopica, nell'insegnamento / apprendimento della L2 ? Malgrado una riflessione abbondante e pluridecennale in Français langue étrangère o più discreta in Italiano lingua straniera, l'introduzione del discorso variazionale di tipo sociolinguistico in classe di L2 rimane a tutt'oggi assai delicata, tanto più che accennare alla diatopia permette di fatti di innescare dibattiti nei quali osservare opinioni e stereotipi sulla lingua.

Partendo dalla nozione di comunità linguistica intesa come comunità di norme condivise da tutti i membri, abbiamo considerato 3 tipi di contesti sociolinguistici: 1. lo spazio francese, fortement monocentrico, il cui modello di lingua largamente diffuso all'interno dei confini dello Stato tende alla neutralità dal punto di vista diatopico; 2. lo spazio francofono europeo, fuori dalla Francia, ai margini della lingua sebbene vi si possa osservare in tempi recenti l'emergere di un lento fenomeno di auto-legittimazione delle comunità francofone periferiche; 3. l'Italia e il Ticino, dove la dimensione diatopica fa da sfondo al continuum dell'italiano contemporaneo ed è omnipresente negli usi linguistici quotidiani dei parlanti.

Considerato che l'istituzione scolastica è il principale agente di riproduzione, diffusione e rielaborazione costante dell'ideologia dello standard e dell'*unilinguisme*, abbiamo voluto indagare in direzione degli atteggiamenti e delle opinioni degli insegnanti d'ILS in contesto francofono europeo e dei loro colleghi insegnanti di FLE in contesto italofono.

Un questionario realizzato in due lingue è stato diffuso online tra il 2013 e il 2014 presso tutte le scuole superiori o di livello equivalente – *gymnases, athénées, lycées*, etc. – del Belgio francofono, di Francia, della Svizzera francofona, d'Italia e del Cantone del Ticino. Questa inchiesta, alla quale più di 1100 insegnanti di FLE e di ILS hanno partecipato, ha permesso di raccogliere un gran numero di dati che hanno necessitato un'analisi in più tappe.

Abbiamo potuto in primo luogo osservare che l'appartenenza dell'insegnante ad un contesto sociolinguistico più o meno aperto alla diatopia ha un'influenza minima sulla sua percezione di questa variazione e delle proprie abitudini didattiche. Le informazioni raccolte ci hanno poi consentito di meglio capire la dialettica che esiste, all'interno dell'immaginario linguistico della professione, tra vissuto linguistico individuale e adesione all'ideologia linguistica dominante dello standard. Infine, l'analisi ed il confronto dei dati quantitativi e testuali hanno permesso di mettere finalmente in evidenza il fatto che gli insegnanti dei differenti contesti sociolinguistici presi in considerazione condividono delle rappresentazioni linguistiche del tutto simili ma soprattutto un solo e unico immaginario professionale.

Parole chiave: didattica, Fle, Italiano lingua straniera, diatopia, glottodidattica, sociolinguistica