



**HAL**  
open science

# Représentations des enseignants de langue sur leur métier : le cas de professeurs de collège en Italie centrale en 2015

Guylaine Di Ciolo Le Guénanff

## ► To cite this version:

Guylaine Di Ciolo Le Guénanff. Représentations des enseignants de langue sur leur métier : le cas de professeurs de collège en Italie centrale en 2015. Sciences de l'Homme et Société. 2015. dumas-01214916

**HAL Id: dumas-01214916**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01214916>**

Submitted on 20 Oct 2015

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

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



**Représentations des enseignants de langue sur leur métier :  
le cas de professeurs de collège en Italie centrale,  
en 2015.**

DI CIOLO  
LE GUÉNANFF  
Guylaine

Sous la direction de Mme CHRISTINE DEVELOTTE

UFR Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication  
Département des Sciences du langage et du Français Langue Étrangère

---

Mémoire de Master 2 Recherche - 30 crédits - Mention Sciences du langage

Spécialité Français Langue Étrangère

Année universitaire 2014-2015





**Représentations des enseignants de langue sur leur métier :  
le cas de professeurs de collège en Italie centrale,  
en 2015.**

DI CIOLO  
LE GUÉNANFF  
Guylaine

Sous la direction de Mme CHRISTINE DEVELOTTE

UFR Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication  
Département des Sciences du langage et du Français Langue Étrangère

---

Mémoire de Master 2 Recherche - 30 crédits - Mention Sciences du langage

Spécialité Français Langue Étrangère

Année universitaire 2014-2015

## Remerciements

*Mes plus vifs remerciements sont dédiés à Madame le professeur, Christine Develotte, ma directrice de mémoire, pour avoir dirigé avec tant de disponibilité, de patience et d'intérêt la progression de cette recherche.*

*Ma gratitude envers l'ensemble de mes professeurs en Master en Sciences du langage qui m'ont tant apporté pendant ces années d'études à l'Université Stendhal de Grenoble 3.*

*Ma plus tendre affection à Franco, mon époux, à Enya et Lapo, mes enfants, qui m'ont patiemment soutenue et supportée.*

*Mes pensées se portent vers ma famille de Bretagne qui, malgré l'éloignement, a toujours suivi mon cheminement.*

*Ma reconnaissance émue va particulièrement à tous les enseignants des collèges qui, en Italie, ont participé avec tout leur charisme à ma recherche ainsi qu'envers les chefs d'établissement pour leur disponibilité. Sans l'engagement de tous, cette étude n'aurait pu prospérer.*

*A mes enfants, Enya et Lapo*

*« Notre entretien a été un moment important pour moi afin de réfléchir sur des situations que l'on vit tous les jours mais sur lesquelles on ne s'arrête jamais trop. Et en parler fait du bien, c'est comme un miroir... moi aussi j'ai réfléchi ».*

Chiara, professeur de français  
Réaction adressée par e-mail à l'enquêteur à  
la suite de l'entretien

## DÉCLARATION

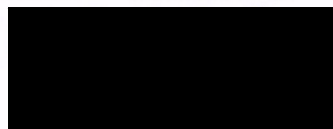
1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : Di Ciolo Le Guénanff

PRENOM : Guylaine

DATE : 25 août 2015

SIGNATURE :





# Sommaire

Remerciements .....	4
Dédicace .....	5
Epigraphe .....	6
Sommaire .....	8
Introduction .....	11
<b>Chapitre 1 – Contexte de la recherche .....</b>	<b>13</b>
1.1. Le système scolaire italien .....	13
1.1.1. Présentation .....	13
1.1.2. Enseignement des langues .....	13
1.2. Le collège en Italie .....	16
1.2.1. Fonctionnement .....	16
1.2.2. Matières enseignées .....	16
1.2.3. Elèves à besoins spécifiques particuliers .....	18
1.3. Les enseignants .....	19
1.3.1. Formation .....	19
1.3.2. Organisation du temps d’enseignement .....	20
<b>Chapitre 2 – Ancrage théorique .....</b>	<b>21</b>
2.1. Les représentations sociales .....	21
2.1.1. Concept de représentation sociale .....	21
2.1.2. Représentations sociales et discours .....	22
2.1.3. Représentations, stéréotypes et attitudes .....	22
2.1.4. Evolution des représentations .....	23
2.1.5. La présentation de soi .....	24
2.2. Les faces et le territoire .....	24
2.2.1. La notion de « face » de Goffman .....	24
2.2.2. La théorie de la politesse de Brown et Levinson .....	25
<b>Chapitre 3 – Méthodologie de la recherche .....</b>	<b>27</b>
3.1. Conception méthodologique .....	27
3.1.1. Méthodes hypothético-déductives et méthodes empirico-inductives .....	27
3.1.2. L’enquête par entretien .....	28
3.1.2.1. Entretien individuel .....	28
3.1.2.2. Entretien collectif .....	29

3.1.3. Transcription des données .....	29
3.1.4. Ethique et déontologie.....	30
3.1.5. Genèse de la recherche .....	30
3.2. Recueil de données .....	32
3.2.1. Constitution du corpus .....	32
3.2.2. Guide d'entretien .....	37
3.2.3. Mise en œuvre et modes d'intervention .....	41
<b>Chapitre 4 – Analyse des données .....</b>	<b>45</b>
4.1. Analyse des entretiens individuels .....	45
4.1.1. Rapport à la langue enseignée et rapport aux langues .....	45
4.1.1.1. Rapport à la langue enseignée .....	45
4.1.1.1.1. Choix de la langue enseignée .....	45
4.1.1.1.2. Conseil de cette langue / optique envisagée .....	47
4.1.1.2. Rapport aux langues .....	49
4.1.1.2.1. Utilité d'apprendre deux langues au collège .....	49
4.1.1.2.2. Différences dans l'enseignement des langues .....	50
4.1.1.2.3. Statut des langues .....	55
4.1.2. Rapport à l'enseignement .....	60
4.1.2.1. Formation universitaire et pratique de l'enseignement.....	60
4.1.2.2. Rapport affectif au métier d'enseignant .....	61
4.1.2.3. Objectifs d'un professeur de langue .....	62
4.1.3. Rapport aux élèves .....	63
4.1.3.1. Intérêt des élèves pour les langues .....	64
4.1.3.2. Les élèves et leur apprentissage .....	67
4.1.3.3. Rapport affectif aux élèves .....	70
4.1.4. Rapport aux parents d'élèves .....	77
4.1.5. Rapport aux collègues et à la Direction .....	79
4.1.6. Influence des représentations et des attitudes des enseignants .....	83
4.1.6.1. Influence d'anciens professeurs .....	83
4.1.6.2. Influence sur les élèves .....	86
4.1.7. Etat et perspectives de l'enseignement des langues .....	90
4.1.7.1. Pratiques d'enseignement et directives ministérielles .....	90
4.1.7.2. Perspectives de l'enseignement des langues .....	92
4.2. Analyse de l'entretien collectif .....	97
Résultats .....	105

Conclusions .....	108
Bibliographie .....	111
Table des illustrations .....	114
Table des annexes .....	115
Annexes .....	116

## Introduction

Depuis plus de vingt ans, le Conseil de l'Europe mène une politique visant à promouvoir la diversité linguistique et la pluralité culturelle en Europe. Dans ce cadre, le Conseil promeut le multilinguisme sociétal et le plurilinguisme des individus. Les orientations des institutions européennes représentent un cadre dans lequel les politiques et les actions des États et des citoyens doivent s'inscrire. La question linguistique investit fortement l'école puisque les langues étrangères y sont enseignées aux élèves, dès leur plus jeune âge, chaque pays menant sa propre politique linguistique de l'éducation. Dans cette étude, nous allons nous intéresser à l'enseignement-apprentissage des langues au collège dans un pays européen, l'Italie, en 2015, dans une région au centre de la péninsule italienne.

Ancré dans une perspective constructiviste, l'objet de notre recherche est d'étudier les représentations des enseignants de langue sur leur métier, au collège, sujet peu étudié jusqu'à présent. Les représentations, qui s'inscrivent dans le champ des sciences sociales, représentent un système d'interprétation de la réalité sociale qui nous entoure. De nombreuses études se sont intéressées aux représentations des élèves mais on ne peut omettre que l'enseignement-apprentissage passe d'abord par l'action des enseignants dont nous pouvons émettre le postulat que leur rôle est déterminant dans l'évolution des jeunes auxquels ils dispensent leur enseignement. Cette étude que nous nous proposons de mener, de nature empirique, et qui s'inscrit dans le champ des études qualitatives, a pour objectif de mettre au jour ces représentations, au moyen d'entretiens. Dans le cercle de notre corpus quatre langues communautaires sont enseignées parmi les vingt-quatre langues officielles de l'Union européenne à savoir l'anglais, le français, l'espagnol et l'allemand, langues les plus fréquemment proposées au collège, en Italie.

La problématique posée est de savoir si les représentations que les enseignants de langue ont de leur métier sont liées ou non aux langues qu'ils enseignent et aux contextes dans lesquels les enseignants évoluent. Quels sont les éléments qui influencent ces représentations ? Pour répondre à cette problématique nous avons retenu deux hypothèses de recherche, l'une liée aux langues enseignées, l'autre, liée au contexte dans lequel évoluent les enseignants.

Dans le premier chapitre, nous nous attacherons à présenter le contexte de notre recherche. Après une présentation succincte du système scolaire italien et notamment de

l'enseignement des langues, nous évoquerons l'organisation de l'enseignement au collège, celle du métier des enseignants et de leur formation.

Dans le deuxième chapitre, nous nous consacrerons à l'ancrage théorique sur lequel nous nous sommes appuyés afin de corroborer la mise en relation d'un questionnement avec un cadre théorique de référence. Nous nous intéresserons au concept de représentation issu du domaine de la psychologie sociale puis aux notions de face et de territoire, parties intégrantes du champ des interactions sociales.

Dans le troisième chapitre, nous exposerons la méthodologie de la recherche. En premier lieu, nous aborderons la conception méthodologique sur la base de laquelle nous avons conçu notre étude ainsi que la genèse de la recherche. En deuxième lieu, nous présenterons le recueil de données et le guide d'entretien ainsi que la mise en œuvre et les modes d'intervention de l'enquête.

Dans le quatrième chapitre est présentée l'analyse des données effectuée à partir des entretiens individuels réalisées auprès des enseignants, autour de sept thématiques principales : le rapport à la langue enseignée et le rapport aux langues, le rapport à l'enseignement, le rapport aux élèves, le rapport aux parents d'élèves, le rapport aux collègues et à la Direction, l'influence des représentations et des attitudes des enseignants et enfin, l'état et les perspectives de l'enseignement des langues. Cette partie se terminera par les apports de l'entretien collectif que nous avons réalisé avec les enseignants.

S'en suivront les résultats de l'analyse des données puis les conclusions de notre recherche.

## Chapitre 1. Contexte de la recherche

Le contexte dans lequel s'inscrit notre recherche se situe dans une région du centre de l'Italie, dans une circonscription administrative (*provincia*) d'environ 90.000 habitants. Trois établissements du 1<sup>er</sup> cycle de l'école secondaire constituent le cadre de sélection de notre corpus. Ces établissements se situent à quelques kilomètres les uns des autres, dans trois communes différentes. Ils font partie d'*Istituti Comprensivi*, regroupement d'écoles primaires, d'écoles élémentaires et d'un ou plusieurs collèges, disséminés sur le territoire.

### 1.1. Le système scolaire italien

#### 1.1.1. Présentation

La scolarisation est obligatoire pour tous les enfants âgés de 6 à 16 ans (le premier cycle d'enseignement et les deux premières années du second cycle). Les établissements scolaires jouissent d'une importante autonomie tant dans la gestion administrative que financière. Ils fixent eux-mêmes l'ensemble de leur offre en matière de formation, tout en respectant les directives régionales et nationales. Ils éditent annuellement un document, le *Piano d'Offerta Formativa* (P.O.F.) qui énumère leurs programmes scolaires et les activités facultatives et extrascolaires proposées. Ce document, spécifique à chaque établissement est remis à tous les élèves lors de leur admission. Le chef d'établissement, appelé *Dirigente scolastico*, est à la fois en charge de la pédagogie et de la gestion financière et administrative. Les vacances scolaires d'été durent près de trois mois dans l'enseignement primaire et secondaire et sont généralement fixées du 12 juin au 10-15 septembre. Il y a deux autres périodes de vacances dans l'année : deux semaines à Noël et une semaine à Pâques.

#### 1.1.2. Enseignement des langues

Afin de mieux appréhender le contexte dans lequel la recherche est ancrée, il nous a semblé nécessaire de présenter brièvement l'enseignement des langues dans le système scolaire italien au moyen du tableau suivant (Figure 1) :

	<b>PRÉ-SCOLAIRE <i>PRESCOLARE</i></b>
<b>École maternelle</b> <i>Scuola dell'infanzia</i>	Actuellement, l'enseignement des langues étrangères n'est pas prévu sur le plan législatif mais fortement conseillé par le Ministère de l'instruction, le MIUR <sup>1</sup> . Des expériences sont cependant réalisées avec des modules d'une durée variable qui concernent généralement la langue anglaise.
	<b>ECOLE PRIMAIRE <i>SCUOLA PRIMARIA</i></b>
<b>École primaire</b> <i>Scuola primaria.</i> (de 6 à 11 ans)	L'école primaire a une durée de cinq ans. L'enseignement d'une langue étrangère, introduit en 1985, est devenu obligatoire avec la loi 148/1990 <sup>2</sup> . Bien que la langue anglaise soit privilégiée, l'apprentissage des trois autres langues communautaires est encouragé. Par la suite, l'article 5 du Décret législatif 59/2004 <sup>3</sup> a rendu obligatoire l'enseignement de la langue anglaise dès l'école primaire à raison d'une heure par semaine en 1 <sup>ère</sup> année, de deux heures en 2 <sup>e</sup> année et de trois heures en 3 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> année.
	<b>ECOLE SECONDAIRE <i>SCUOLA SECONDARIA</i></b>
	<b>PREMIER CYCLE <i>PRIMO GRADO</i></b>
<b>Collège</b> <i>Scuola secondaria di primo grado</i> (de 11 à 14 ans)	Le premier cycle de l'enseignement secondaire a une durée de trois ans et est sanctionné par l'obtention du diplôme, la <i>licenza media</i> (le DNB en France). L'enseignement obligatoire d'une langue étrangère au collège remonte à 1962 <sup>4</sup> . Il s'agissait essentiellement de la langue française, enseignée pendant trois heures tout au long des trois ans que durait le collège. L'évolution de la société civile et le nouveau contexte européen ont concouru à l'introduction d'une expérimentation de l'enseignement d'une seconde langue étrangère au collège à partir de la fin des années 1970. Dans les programmes scolaires, on parle de "renforcement de l'éducation linguistique" (Loi 348/1977 <sup>5</sup> et D. M. 9/02/1979 <sup>6</sup> ). En 1999, avec le projet expérimental appelé "Progetto Lingue 2000", l'enseignement d'une deuxième langue étrangère au collège s'est généralisé. Parmi les quatre langues communautaires (anglais, espagnol,

<sup>1</sup> MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca).

<sup>2</sup> Legge 148/1990, disponible sur : [http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/1148\\_90.html](http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/1148_90.html)

<sup>3</sup> L'enseignement de l'anglais à l'école primaire est dispensé par les professeurs des écoles. Ces derniers doivent suivre un cours de formation d'une durée de cinq ans qui leur permet d'accéder à un niveau B1. Cette formation comporte, la première année, 60 h de cours en présentiel et 20 h en ligne, la deuxième année, 60+40, la troisième année, 60+ 80. En réalité, les professeurs des écoles peuvent déjà enseigner l'anglais à leurs élèves au bout de la première année du cours de formation même s'ils n'ont pas encore atteint le niveau B1 (propos d'un chef d'établissement).

<sup>4</sup> Archives du MIUR, disponible sur : <http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/1998/seconda.shtml>

<sup>5</sup> Legge 348/1977, disponible sur : [http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/1348\\_77.html](http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/1348_77.html)

<sup>6</sup> Décret Ministériel 9/02/1979, disponible sur : <http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm9279.html>

	français, allemand), l'enseignement de l'anglais est systématisé comme première langue étrangère. Avec le décret législatif n. 59/2004 <sup>7</sup> il est prévu l'enseignement d'une autre langue communautaire (français, espagnol ou allemand) en dehors de l'anglais <sup>8</sup> . La première langue étrangère, l'anglais, est enseignée trois heures par semaine ; la seconde langue étrangère, 2 heures par semaine. Les chefs d'établissement peuvent également choisir de ne proposer que l'anglais pour une durée de 5 heures par semaine (" <i>inglese potenziato</i> " / anglais renforcé).
	<b>SECOND CYCLE <i>SECONDO GRADO</i></b>
<b>Lycées et Instituts</b> <i>Scuola secondaria di secondo grado</i> ( <i>Licei et Istituti</i> ) (de 14 à 16 ou 19 ans)	<p>- Dans les lycées généraux, les études ont une durée de cinq ans (deux ans obligatoires) et s'achèvent par l'obtention d'un diplôme d'État, l'<i>esame di maturità</i>, qui correspond au "Baccalauréat" en France<sup>9</sup>. L'anglais est étudié pendant toute la durée du 2<sup>nd</sup> cycle et une seconde langue étrangère (français, espagnol ou allemand) est enseignée dans les lycées linguistiques et dans certains lycées scientifiques. Dans les lycées linguistiques, une troisième langue étrangère est obligatoire pendant toute la période du cycle d'études. Par ailleurs, depuis 2009, certains lycées linguistiques ont introduit l'ESABAC<sup>10</sup>.</p> <p>- Les instituts techniques et professionnels proposent un cursus de cinq ans sanctionné par un examen d'État, le <i>Diploma di Istruzione tecnica</i> et le <i>Diploma d'Istruzione professionale</i>. L'anglais et une seconde langue étrangère ne sont enseignés que dans les instituts à orientation commerciale ou hôtelière.</p> <p>Depuis 2010, l'enseignement du type CLIL<sup>11</sup> est obligatoire dans les lycées et les instituts et fait l'objet d'une épreuve lors de l'examen d'État.</p>

Figure 1 : L'enseignement des langues dans le système scolaire italien

Dans son compte-rendu de l'enquête européenne conduite par Eurydice et Eurostat, "Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe 2012"<sup>12</sup>, Cavalli (2014)

<sup>7</sup> Décret législatif 59/2004 disponible sur : <http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2004/dec190204.shtml>

<sup>8</sup> MIUR, disponible sur : [http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2006/ordinamenti/lingua\\_straniera.shtml](http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2006/ordinamenti/lingua_straniera.shtml)

<sup>9</sup> En Italie, le collège, comprenant trois années d'étude et le lycée, les instituts techniques et professionnels, cinq années, le secondaire dure huit ans, c'est-à-dire un an de plus qu'en France.

<sup>10</sup> L'ESABAC est un double diplôme permettant d'obtenir à la fois l'*Esame di Stato* (examen d'État) italien et le Baccalauréat français, mis en place suite à un accord intergouvernemental entre l'Italie et la France, en 2009.

<sup>11</sup> Le CLIL (appelé EMILE en France) prévoit l'enseignement en langue d'une discipline non linguistique.



met en lumière ce qu'elle appelle le "*tutto inglese*" (tout anglais). Elle rapporte que l'Italie se situe parmi les quatorze pays ayant imposé l'anglais comme langue obligatoire et, qu'en outre, en Italie, l'anglais est la première langue étrangère enseignée. Selon l'auteure, c'est un choix politique critiquable et qui joue perdant à long terme, d'une part, en matière d'échanges commerciaux avec l'étranger (dans lesquels la connaissance de la langue du client est fondamentale), d'autre part, en matière de dimension éducative et formatrice de la diversité des langues étrangères. Dans le même ordre d'idées, Minardi et Costanzo, dans une contribution sur le plurilinguisme et les politiques linguistiques italiennes (2013), affirment que, bien que les institutions européennes mettent en avant le plurilinguisme en Europe depuis des décennies, « *la situation des langues étrangères dans l'école italienne ne suit pas les indications en matière de politiques linguistiques qui viennent de l'Europe* » (*Ibid.* : 256) dans un pays qui mène, de fait, malgré sa nature profondément multilingue (de Mauro, 2014), une politique linguistique axée sur le monolinguisme en privilégiant exclusivement la *lingua franca*, l'anglais.

## **1.2. Le collège en Italie**

### **1.2.1. Fonctionnement**

Le collège a une durée effective de trois ans, il s'articule en deux ans d'enseignement de base et un an d'orientation pour le passage au lycée. L'inscription est gratuite mais l'achat des manuels scolaires est à la charge des familles. Le nombre annuel de semaines de cours est de 38. L'année scolaire est divisée en deux quadrimestres. Deux plans d'études peuvent être proposés par les établissements : le temps normal et le temps prolongé. Les établissements optent généralement pour le plan dit "à temps normal" qui comporte 30 heures par semaine. Les cours ont lieu du lundi au samedi, de 8h à 13h ou de 8h30 à 13h30. De nombreux collèges donnent la possibilité de fréquenter des laboratoires l'après-midi (cours d'italien pour les élèves d'origine étrangère, cours de préparation aux certifications linguistiques, apprentissage d'un instrument musical, laboratoires de théâtre, etc.). Dans l'enseignement primaire et secondaire, les notes sont sur dix, la moyenne est de six. Une salle de classe fixe est affectée aux élèves, généralement la même pendant toute la durée du cycle d'étude, ce sont les professeurs qui se déplacent d'une classe à l'autre, entre les cours. Le nombre moyen d'élèves par classe est de 25.

---

<sup>12</sup> Eurydice/Eurostat, "Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe 2012". Disponible sur : [http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/key\\_data\\_series/143FR.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/key_data_series/143FR.pdf)

### 1.2.2. Matières enseignées

Disciplines	1 <sup>ère</sup> année	2 <sup>e</sup> année	3 <sup>e</sup> année
Italien	6	6	6
Histoire et géographie	2+2	2+2	2+2
Mathématiques et sciences	4+2	4+2	4+2
Langue anglaise	3	3	3
Seconde langue communautaire	2	2	2
Technologie	2	2	2
Arts	2	2	2
Education physique	2	2	2
Musique	2	2	2
Religion catholique (facultatif)	1	1	1
<b>Total des heures hebdomadaires</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>

Figure 2 : Matières enseignées au collège

Dans le programme d'étude du collège, les matières sont les suivantes (Figure 2) : italien, histoire, géographie, mathématiques, sciences, LV1 (anglais), LV2 (français, espagnol ou allemand), technologie, arts, éducation physique, musique et enfin, éducation religieuse (facultatif). A la place de l'enseignement de la seconde langue étrangère, la langue anglaise peut être portée à 5 heures par semaine (*inglese potenziato*). De même, pour les élèves d'origine étrangère, il est possible de remplacer les deux heures de la seconde langue communautaire par un enseignement complémentaire de l'italien.

Selon le rapport Eurydice (*op.cit.* note 12, p.15), dans l'année 2009-2010, en Italie, l'enseignement des langues était ainsi réparti au collège : anglais 100 %, français 72,3 %, allemand 8,7 % et espagnol 18,8 %. Nous pouvons constater que, mis à part le pourcentage maximal de l'anglais qui confirme cette langue comme première langue étrangère au collège, le français, avec 72,3 %, y est la seconde langue la plus enseignée. Cependant, depuis quelques années, le français et l'allemand subissent une nette diminution au bénéfice de l'espagnol, celui-ci se développant fortement au premier et au second cycle de l'enseignement secondaire.

A la fin du 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire, les élèves doivent passer un examen d'État, la *licenza media*, qui leur permet, ou de poursuivre leurs études dans le 2<sup>nd</sup> cycle, ou, ayant valeur de certificat de fin d'études, de pouvoir entrer dans le monde du travail.

L'examen consiste en quatre épreuves écrites (italien, mathématiques, anglais et LV2), une épreuve orale (entretien pluridisciplinaire) et l'épreuve *Invalsi* (test d'italien et de mathématiques à caractère national). Un jury est composé des professeurs de l'établissement et présidé par un commissaire externe, jury qui se charge d'évaluer les compétences.

Les objectifs d'apprentissage des langues étrangères s'appuient sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CERL)<sup>13</sup> du Conseil de l'Europe. Les niveaux européens de compétences cibles pour l'enseignement-apprentissage des langues au collège, à la fin des trois années que comprend le cursus, sont depuis 2012<sup>14</sup> : le niveau A2 pour la LV1, l'anglais, et le niveau A1, pour les LV2 (français, espagnol ou allemand). Auparavant, les compétences prévues par le Ministère de l'éducation correspondaient au niveau B1 pour la LV1 et au niveau A2 pour les LV2 mais elles étaient difficilement atteignables.

### 1.2.3. Élèves à besoins éducatifs particuliers

Depuis la promulgation de la loi 170 du 08/10/2010, les élèves présentant un diagnostic en besoin éducatif spécifique (BES) ont été reconnus en Italie. On identifie les élèves BES comme étant :

- des élèves présentant des situations de handicap ;
- des élèves présentant des troubles évolutifs spécifiques : DSA (troubles d'apprentissage spécifiques), troubles des habiletés non verbales de la coordination moteur, trouble de l'attention et de l'hyperactivité ;
- des élèves désavantagés sur les plans socio-économique, linguistique ou culturel.

Ces élèves bénéficient de dispositions particulières. La Directive ministérielle du 27 décembre 2012, "*Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*"<sup>15</sup> et la Circulaire ministérielle n°8 du

---

<sup>13</sup> Le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats en Europe. Il décrit ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser pour communiquer. Il définit les niveaux de compétence pour mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage qui se décomposent en six niveaux : A1, introductif ou découverte et A2, intermédiaire ou de survie (utilisateur élémentaire) ; B1, seuil et B2, avancé ou indépendant (utilisateur indépendant) ; C1, autonome et C2, maîtrise (utilisateur expérimenté).

<sup>14</sup> Annali della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Disponible sur : [http://www.indicazioninazionali.it/documenti\\_Indicazioni\\_nazionali/Indicazioni\\_Annali\\_Definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf)

<sup>15</sup> D.M. 27/12/2012, disponible sur : <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8d31611f-9d06-47d0-bcb7-3580ea282df1/dir271212.pdf>

6/03/2013<sup>16</sup> définissent les options d’actions à entreprendre et leurs procédures. Les enseignants doivent utiliser les stratégies d’intervention les plus adaptées et les critères d’évaluation indiqués dans le PDP (Plan didactique personnalisé) afin que les élèves reconnus BES puissent atteindre les objectifs du programme. Seuls les élèves porteurs de handicap ont droit à un “enseignant de soutien”<sup>17</sup> en classe pendant toute la période de l’année scolaire. Pour bénéficier de ces mesures il est nécessaire, pour les parents, de présenter un dossier médical à l’appui de leur demande.

### **1.3. Les enseignants**

#### **1.3.1. Formation**

Le diplôme universitaire que les futurs enseignants de langue obtenaient avant 1999 s’appelait le diplôme de *Laurea quadriennale* en Langues et Littérature étrangères (un cycle d’études de 4 ans) qui correspondait à la maîtrise en France. La *Laurea quadriennale* pouvait comporter l’enseignement-apprentissage de deux langues étrangères car il existait tant un parcours monolingue (4 ans, une seule langue) qu’un parcours bilingue (4 ans, une langue et concomitamment une autre langue dont le parcours était de 2 ans puis, plus tard, 3 ans). Les étudiants qui avaient opté pour le parcours bilingue, pouvaient choisir d’enseigner l’une ou l’autre langue. Après la Déclaration de Bologne en 1999, les systèmes d’enseignement supérieur européens se sont uniformisés et le système universitaire italien est passé au système LMD (“Licence, Master, Doctorat”). La *Laurea* comportant deux cycles d’étude a été instaurée<sup>18</sup> : la *Laurea Triennale*, 3 ans (Licence) puis la *Laurea Specialistica*, appelée aujourd’hui, *Laurea Magistrale*, 2 ans (Master). La *Laurea* “3+2” en Langues et Littératures étrangères comporte l’enseignement-apprentissage de deux langues étrangères, les futurs enseignants peuvent choisir d’enseigner l’une de ces langues ou les enseigner toutes les deux<sup>19</sup>. Il est possible d’obtenir une habilitation pour chacune d’entre elle<sup>20</sup>.

---

<sup>16</sup> C.M. n°8 du 6/03/2013, disponible sur : [http://www.edscuola.eu/wordpress/wp-content/uploads/2013/03/cm008\\_13.pdf](http://www.edscuola.eu/wordpress/wp-content/uploads/2013/03/cm008_13.pdf)

<sup>17</sup> L’“enseignant de soutien” est un enseignant de l’Education nationale, spécialisé dans l’enseignement aux élèves porteurs de handicap.

<sup>18</sup> D.M. 509/99, disponible sur : [http://www.miur.it/0006Menu\\_C/0012Docume/0098Normat/2088Regola.htm](http://www.miur.it/0006Menu_C/0012Docume/0098Normat/2088Regola.htm)

<sup>19</sup> Cependant, pas simultanément dans le même établissement.

<sup>20</sup> Nous verrons plus avant que Livia par exemple, une enseignante qui fait partie du corpus, a deux habilitations, l’une en anglais et l’autre en française et elle enseigne ces deux langues.

La SISS (1999-2009), *Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario*, était une école biennale de spécialisation universitaire, dont le but était la formation des enseignants des écoles secondaires du 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> cycle. Elle apportait, outre des connaissances, des compétences didactiques et socio-psychopédagogiques, les futurs enseignants étant ensuite tenus de faire un stage dans des écoles secondaires. Elle a été remplacée, en 2010, par le TFA, *Tirocinio formativo attivo*. Il s'agit d'un cours préparatoire dédié à l'obtention de l'habilitation pour l'enseignement. Il comprend, comme la SISS, un stage dans les écoles secondaires. Certains participants déplorent ce remplacement du fait de la réduction de cette formation qui se déroule sur un an, au lieu de deux ans pour la SISS, de plus, ils regrettent l'aspect trop théorique de l'enseignement et le manque de temps affecté au déroulement du stage.

### **1.3.2. Organisation du temps d'enseignement**

Dans les établissements publics, le temps d'enseignement est fixé à 18 heures de cours par semaine mais il peut être porté à 24 heures. Un enseignant, même titulaire dans un établissement spécifique, peut travailler dans plusieurs établissements afin de compléter son activité jusqu'à 18 heures par semaine. Le temps de service d'un enseignant comprend, outre son temps d'enseignement hebdomadaire, généralement 18 heures <sup>21</sup> :

- un crédit de 40 heures annuelles, pour les activités au sein de l'équipe éducative comme la participation aux réunions du *Collegio dei docenti* (réunion de tous les professeurs sous la direction du chef d'établissement) et aux réunions de programmation (par matière, par département, projets, etc.), la formation et les rapports avec les familles ;
- un crédit de 40 heures annuelles pour la participation aux conseils de classe, d'interclasse et d'intersection.

Ces crédits sont calculés, pour chaque enseignant, au prorata de son temps d'enseignement, calculé sur la base de 18 heures par semaine. A cela s'ajoutent la préparation des leçons et des contrôles ainsi que la correction de ces derniers. Le déroulement des *scrutini* (conseils de classe où les professeurs rapportent les notes) et des examens sont un service obligatoire et ne rentrent pas dans le décompte des deux crédits de 40 heures.

---

<sup>21</sup> Orizzontescuola.it, disponible sur : <http://www.orizzontescuola.it/guide/guida-40-40-ore-la-partecipazione-collegi-docenti-consigli-di-classe-e-scrutini>

## Chapitre 2. Ancrage théorique

### 2.1. Les représentations sociales

#### 2.1.1. Concept de représentation sociale

Dans le cadre de ses travaux en sociologie, Durkheim (1895) a été le premier à mettre à jour le concept de “représentation” qu’il a distingué entre “représentation collective” et “représentation individuelle”. Dans les années 60, Moscovici (1961), l’un des plus grands spécialistes de la recherche en psychologie sociale, a déplacé le concept vers la communication et a élaboré la notion de “représentation sociale”, fondée sur un mécanisme dynamique entre l’individuel et le social. Selon Jodelet ([1989] 2003), nous construisons des représentations pour pouvoir nous rapporter au monde qui nous entoure, un monde que nous partageons avec les autres, ceux sur lesquels nous nous appuyons. C’est ce qui rend les représentations fondamentalement sociales. Jodelet définit ainsi le concept de “représentation sociale” : « c’est 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. » (*Ibid.* : 53).

Moscovici identifie deux processus qui caractérisent la constitution des “représentations sociales” : l’objectivation et l’ancrage. L’objectivation permet de rendre concret ce qui est abstrait pour l’individu (“noyau figuratif”) ; l’ancrage rend compte de l’enracinement social de l’objet nouveau. Moscovici souligne que l’individu « subit la contrainte des représentations dominantes dans la société, et c’est, dans leur cadre, qu’il pense ou exprime ses sentiments » ([1989] (2003) : 84). Les propos de l’auteur mettent en lumière que, d’une part, les représentations, ancrées dans la société dans laquelle elles prennent vie, ont une nature profondément culturelle qui diffère d’une société à une autre et d’autre part, que les représentations sociales dominantes exercent un pouvoir contraint sur l’individu. Moscovici précise que certaines catégories de personnes comme les acteurs des médias et du marketing politique ont pour profession de les construire. Pour Jodelet, les représentations sociales sont « reliés à des systèmes de pensée plus larges, idéologiques ou culturels » (*op.cit.* : 52). Elle développe ensuite la notion d’“idéologie” en écrivant : « les instances et relais institutionnels, les réseaux de communication médiatique ou informels interviennent dans [l’élaboration des représentations sociales], ouvrant la voie à des processus d’influence, voire de manipulation sociales » (*Ibidem*). Les représentations sociales sont donc sujettes à des formes de pouvoir relayées par certaines organisations et institutions.

Pour Abric (1994 : 15-18, cité par Moore & Py, *op.cit.* : 273), les représentations sociales remplissent quatre fonctions principales dans les relations et les pratiques sociales : des fonctions de savoir (appréhender la réalité), des fonctions identitaires (marqueur identitaire), des fonctions d'orientation (modèle à suivre) et des fonctions justificatrices (des prises de position et de comportement).

### **2.1.2. Représentations sociales et discours**

Moscovici place la communication au cœur des représentations sociales (*op.cit.* : 99). Le langage est intrinsèquement lié aux représentations du monde, il les façonne et les transmet. Selon Vignaux :

*Seul le langage est capable de mettre en forme les représentations et surtout d'en assurer transmission et manipulation symbolique. En ce sens il est bien fondateur de nos représentations du monde, comprises cette fois, non seulement comme procédure de traitement et de compréhension des informations, mais "exprimant" nos propres "repérages" personnels ou collectifs en vue de l'action symbolique sur ces représentations.* (1988 : 166, cité par Develotte, 2013 : 12)

Étudier les discours permet ainsi d'appréhender les représentations sociales que les acteurs véhiculent car ils donnent à la représentation une « dimension observable » (Moore & Py, 2008 : 272). Develotte définit le discours comme le « produit social d'une instance institutionnellement située, à la fois représentatif et fondateur de la réalité dont il émane » (2013 : 15). Moore et Py précisent que :

*Les productions discursives permettent ainsi d'accéder aux représentations en même temps qu'elles fournissent le contexte de leur mise en mots. Les représentations sont en effet produites en situation, pour un auditoire, elles ont une visée d'argumentation, et elles prennent leur valeur et leur signification au travers des dynamiques de l'interaction et des places des interactants.* (Moore & Py, *op.cit.*)

### **2.1.3. Représentations, stéréotypes et attitudes**

Il est communément admis que le stéréotype se définit comme « une forme spécifique de verbalisation d'attitude » (Castellotti & Moore, 2002 : 8). Le stéréotypage se met en place dès le premier contact avec l'objet. Nous le classons, d'abord, dans une catégorie familière, puis nous commençons le processus d'individualisation (Allport, 1970, cité par Develotte, *op. cit.* : 32). Les stéréotypes émergent le plus souvent dans un contexte de moindre connaissance de l'autre. Bardin définit ainsi le stéréotype :

*Une composition sémantique toute prête, généralement très concrète et imagée, organisée autour de quelques éléments symboliques simples qui vient immédiatement remplacer ou orienter l'information objective ou la perception réelle. Structure cognitive acquise et non innée (soumise à l'influence du milieu culturel, de l'expérience person-*

*nelle, d'instances d'influences privilégiées comme les communications de masse), le stéréotype plonge ses racines dans l'affectif et l'émotionnel car il est lié au préjugé qu'il rationalise et justifie ou engendre.* (Bardin, [1977] 2013 : 55)

Le stéréotype est un instrument de catégorisation qui, selon Perrefort (1996), d'une part, fonctionne comme marqueur d'identité et d'altérité (effet de stabilisation) et d'autre part, permet de classer les données qui nous parviennent et de les interpréter. Dans son étude sur le stéréotypage en situations d'interaction interculturelle, Perrefort constate que « les interactants co-construisent à travers un jeu complexe d'auto-attribution et d'hétéro-attribution, leur propre image identitaire ainsi que celle de l'autre » (*op. cit.* : 151). C'est un aspect que nous devons prendre en compte dans le cadre de notre étude sur les représentations des enseignants sur leur métier. En effet, le chercheur et l'enseignant, pendant l'entretien, sont susceptibles se trouver fortement influencés par le stéréotypage de l'objet "enseignant" (par ex. les enseignants sont passionnés par leur métier). Le chercheur pourrait avoir pour stéréotype que tous les enseignants sont passionnés par leur métier et l'enseignant peut vouloir donner cette image stéréotypée que tous les enseignants sont passionnés par leur métier. Il peut s'agir, pour les deux acteurs, d'une position commode évitant d'avoir à s'exposer.

Les notions de "représentation" et d'"attitude" sont proches et sont parfois utilisées l'une à la place de l'autre (Doise, 1989 cité par Moore, 2001 : 12). Moore propose cette définition de l'"attitude" : « disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet » (*Ibid.* : 13). Pas directement observables, selon l'auteure, elles sont « généralement associés et évalués par rapport aux comportements qu'elles génèrent » (*Ibidem*). Les attitudes, tout comme les représentations sont fondamentalement dynamiques, évoluant en permanence, à travers les discours, au contact de la réalité sociale.

#### **2.1.4. Évolution des représentations**

Les représentations, stimulées par le contexte, peuvent donc évoluer, les « représentations de référence » qui sont les représentations de départ, devenant des « représentations en usage » lesquelles se construisent dans l'interaction (Py, 2004, cité par Castellotti & Moore, *op.cit.*). Les représentations, selon Billiez dans son étude sur les représentations des langues voisines, sont « en rapport avec les attitudes [...] et elles déterminent entre autres les choix de langues ou les sentiments et comportements de sécurité ou d'insécurité linguistique dans les situations de communication de multilinguisme, de même qu'elles préservent l'identité et l'intégrité des groupes » (1996 : 402). Dans l'enseignement-



apprentissage des langues, par exemple, les représentations peuvent être un frein ou un moteur. Il est donc nécessaire, pour l'enseignant, de les faire émerger et d'en établir le diagnostic. Il devra ensuite tenir compte de ces représentations afin de repenser et d'adapter ses pratiques pédagogiques par la mise en œuvre d'actions didactiques appropriées, mais également afin d'élaborer des stratégies pour les faire évoluer. En classe de langue l'enseignant peut travailler sur les stéréotypes, pour préparer l'ouverture à l'altérité. Develotte parle ainsi de « dé-stabilisation » des stéréotypes (*op.cit.* : 34). Zarate (1997) met toutefois en garde sur le fait que la déconstruction des représentations peut représenter un problème d'ordre éthique.

### **2.1.5. La représentation de soi**

Concernant la représentation de soi, Porcher met en lumière que l'identité passe par l'altérité, le moi ne pouvant exister sans l'autrui. Porcher poursuit : « mes représentations de moi-même sont intimement mêlés aux représentations qu'autrui a de moi. La relation interindividuelle (intersubjective) s'organise dans l'ordre des représentations réciproques et mutuelles. » (1997 : 22). C'est pourquoi la réalité de l'être ne peut être saisie, l'individu ne donnant à voir que des apparences : « je ne peux entrer en relation avec un sujet, un autrui, qu'à travers les manières dont il m'apparaît et je dois savoir qu'il est toujours aventureux de prétendre à coup sûr conclure des apparences à la réalité. Celle-ci, à vrai dire, n'existe pas, elle ne peut être que fuyante, approximative, fragile, précaire » (*Ibid.* : 23).

## **2.2. Les faces et le territoire**

### **2.2.1. La notion de « face » de Goffman**

Les travaux de Goffman (1973 ; 1974), situés dans le cadre de l'interactionnisme symbolique, présentent une conception dramaturgique de l'interaction. A travers la métaphore du théâtre, il assimile l'interaction à une scène de théâtre dont les acteurs sont les participants à l'interaction. Les acteurs se mettent en scène, cherchant à se valoriser, se montrant sous leur meilleur jour tout en respectant les règles de l'interaction sociale. Goffman introduit le concept de « face » (image publique de soi) qu'il définit comme étant « la valeur sociale positive qu'une personne revendique à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (1974 : 9). La face pouvant être remise en cause à chaque interaction, les interactants sont en perpétuelle négociation. Un vrai tra-

vail de figuration se met en place, le « Face-work », qui est « tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne » (*Ibid.* : 15) dans le but que l'interaction réussisse. Les interactants disposent de deux procédés figuratifs : l'évitement et la réparation. L'évitement consiste à prévenir et à écarter le risque de faire perdre la face à autrui (ex. éviter les sujets délicats ou problématiques, rester discret) ; la réparation vise à rétablir l'ordre rituel entre les interactants (ex. l'excuse, la justification). La conception de l'interaction sociale de Goffman rend primordial le contexte duquel dépend l'attitude et le comportement de l'individu.

### **2.2.2. La théorie de la politesse de Brown et Levinson**

Brown et Levinson (1987) ont repris le concept de « face » de Goffman dans le cadre de la théorie de la politesse. Pour les auteurs, chaque individu possède deux faces :

- la face positive (le concept de « face » de Goffman) correspond, selon Kerbrat-Orecchioni, « en gros au narcissisme, et à l'ensemble des images valorisantes que les interlocuteurs construisent et tentent d'imposer d'eux-mêmes dans l'interaction » (1992 : 168) ;
- la face négative (le « territoire » de Goffman). La notion de « territoire du moi » de Goffman (1973-2, §2) est décrite par Kerbrat-Orecchioni comme englobant le « territoire corporel, spatial ou temporel ; les biens et réserves, matérielles ou cognitives » (*op. cit.* : 167).

Dans une interaction, les quatre faces (faces positives et faces négatives des interactants) sont ainsi mises en relation et peuvent être menacées par les actes des participants. C'est ce que Brown et Levinson appellent les « Face Threatening Acts » (FTA). Brown et Levinson, cités par Kerbrat-Orecchioni (*Ibid.*) les répertorient ainsi :

- les actes menaçants pour sa propre face négative : offres, promesses, etc. ;
- les actes menaçants pour sa propre face positive : aveux, excuses, autocritiques, auto-accusations, etc. ;
- les actes menaçants pour la face négative de l'autre : violations de territoire comme l'interruption (couper la parole), l'intrusion, les questions indiscrettes, les ordres, les requêtes, etc. ;
- les actes menaçants pour la face positive de l'autre : critiques, reproches, insultes, injures, moqueries, etc.

Si d'un côté, la notion de face est liée aux actes menaçants, « FTA », de l'autre, elle est également en relation avec celle de « Face want », le désir de préservation des faces. Pour Goffman, l'interaction nécessite donc un travail de figuration, le « Face-work », qui s'articule, comme nous l'avons vu, autour de deux stratégies principales, l'évitement et la réparation. Brown et Levinson, eux, introduisent différentes stratégies de politesse où « la politesse apparaît comme un moyen de concilier le désir mutuel de préservation des faces, avec le fait que la plupart des actes de langage sont potentiellement menaçants pour telle ou telle de ces mêmes faces » (Kerbrat-Orecchioni, *op.cit.* : 174).

Parallèlement au modèle de Brown et Levinson des « Face Threatening Acts » (FTA), plus centrés sur la notion d'acte de langage menaçant, relevant de la « politesse négative », Kerbrat-Orecchioni propose les « Face Flattering Acts » (FFA), actes « anti-menaçants » qui ont un effet positif pour les faces. Les FFA relèvent ainsi du domaine de la « politesse positive ». Selon Kerbrat-Orecchioni (*op.cit.*, 2<sup>e</sup> partie, § 2), la « politesse négative » consiste à éviter la production des FTA, ou à en adoucir la réalisation en ayant recours à des « adoucisseurs » de nature verbale, paraverbale (ton de la voix) ou non verbale (inclinaison latérale de la tête et le sourire). Les « adoucisseurs » de nature verbale se distinguent en « procédés substitutifs », par lesquels on remplace, dans l'énoncé, un élément par un autre rendant ainsi plus « poli » l'acte de langage (le mode et les temps verbaux, les pronoms personnels, la négation, etc.) et en « procédés accompagnateurs » par lesquels des éléments sont rajoutés (un énoncé complet qui, par exemple, annonce l'acte menaçant pour ménager l'interlocuteur ou l'utilisation d'un « outil-amortisseur » comme le syntagme « s'il vous plaît »).

La « politesse positive » (ou « anti-FTA ») vise à effectuer une acte de langage valorisant comme la marque d'accord, la marque d'attention, le compliment, le remerciement, l'invitation. Selon l'auteure, les FTA sont généralement « minimisés dans leur verbalisation » alors que les FFA se prêtent plutôt à la « formulation intensive » (*Ibid.* : 227).

## Chapitre 3. Méthodologie de la recherche

### 3.1. Conception méthodologique

#### 3.1.1. Méthodes hypothético-déductives et méthodes empirico-inductives

Dans différents domaines des sciences, notamment des sciences du langage, on distingue deux approches méthodologiques (Blanchet, 2012) : les *méthodes hypothético-déductives* et les *méthodes empirico-inductives*. Les *méthodes hypothético-déductives* consistent à « proposer au départ de la recherche, à titre d'hypothèse, une réponse à une question, et à valider ou invalider cette réponse en la confrontant par expérimentation, en situation contrôlée, à des données sélectionnées » (*Ibid.* : 31-32). Au contraire, les *méthodes empirico-inductives*, qui placent les données au centre de la démarche, visent à « s'interroger sur le fonctionnement et sur la *signification* de phénomènes humains qui éveillent la curiosité du chercheur, à rechercher des réponses dans les données »<sup>22</sup> (*Ibid.* : 34). Selon Blanchet, les *méthodes hypothético-déductives* tendent à « expliquer », celles *empirico-inductives*, tendent à « comprendre ». On reproche aux premières notamment de ne privilégier que les données confirmant l'hypothèse énoncée, aux secondes, leur manque de rigueur analytique et leur subjectivité. Selon l'auteur, les démarches fondées sur le raisonnement *hypothético-déductif* sont les plus fréquentes dans une grande majorité des champs de recherche. Cependant, les deux méthodes peuvent être complémentaires, même si pour Blanchet, leurs différences et leurs fortes incompatibilités de fond appellent à un « choix de dominante méthodologique » (*Ibid.* : 38). Pour notre recherche nous avons privilégié la *méthode hypothético-déductive*, procédé par lequel « c'est l'hypothèse qui détermine le corpus, puis l'analyse permet ensuite de vérifier l'hypothèse » (Normand, 2014 : 12). Mais, comme nous le verrons plus avant dans la partie concernant la genèse de notre recherche, nous avons eu également recours à la *méthode empirico-inductive* car c'est bien par le biais de l'observation de faits et d'une pratique personnelle que la problématique et les hypothèses de recherche ont été construites. En effet, mes activités professionnelles de lectrice et d'enseignante de français, notamment au collège, m'ont permis de pratiquer la méthode de l'observation participante que Blanchet définit comme un type d'enquête qui « consiste à recueillir les données en participant soi-même aux situations qui les produisent » (*op. cit.* : 46), ceci présupposant l'immersion du chercheur en situation, sur le terrain. C'est égale-

---

<sup>22</sup> Les italiques sont de l'auteur.

ment la nature des données recueillies qui a permis de préciser la problématique de départ. Blanchet indique qu'il est courant aujourd'hui que les chercheurs pratiquent un « va-et-vient inductif/déductif » (*Ibid* : 36).

### 3.1.2. L'enquête par entretien

#### 3.1.2.1. Entretien individuel

Dans l'enquête par entretien trois types d'entretien sont envisageables : l'*entretien directif*, l'*entretien non-directif* ou *entretien libre*, et l'*entretien semi-directif*. L'entretien directif, rattaché à une approche quantitative de recueil de données, consiste à poser des questions fermées appelant des réponses brèves. L'entretien non-directif ou entretien libre et l'entretien semi-directif se situent plutôt dans une perspective qualitative. L'entretien non-directif « consiste à poser une question de départ et ensuite à ne pas intervenir du tout dans le dialogue sauf par des relances » (Millet, 2013 : 8). Ce type d'entretien est adapté à des *récits de vie* ou des *bibliographies langagières*. L'entretien semi-directif ou « entretien compréhensif » (Kaufmann, 2013) permet de recueillir des données langagières et d'accéder plus particulièrement aux représentations et aux pratiques individuelles. Dans le cadre de notre recherche sur les représentations des enseignants de langue sur leur métier, nous avons opté pour l'entretien semi-directif. Pour Blanchet et Gotman, l'enquête par entretien est « l'instrument privilégié de l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal, cette conversation par laquelle la société parle et se parle. Ces faits concernent les systèmes de représentations (pensées construites) et les pratiques sociales (faits expérimentés) » ([2007] 2015 : 23). Se situant dans une démarche compréhensive, l'entretien semi-directif laisse une certaine liberté de parole à la personne interrogée tout en encadrant le discours, sans pour autant être directif.

Il est important, selon Kaufmann, de briser la hiérarchie en adoptant un style proche de la conversation. Par une attitude empathique, le chercheur doit savoir écouter, comprendre et susciter, chez l'informateur, l'impression que « ce qu'il dit est parole en or » (*op. cit.* : 47). Selon Blanchet et Gotman (*op. cit.*), au cours de l'entretien, la personne enquêtée peut produire des résistances qui sont liées à deux facteurs : le processus d'objectivation (l'informateur s'expose dans sa construction de la réalité, menace de la "face négative") et la régionalisation des représentations (selon le lieu et les circonstances toutes les représentations ne sont pas formulables).

### 3.1.2.2. Entretien collectif

L'entretien collectif ou table ronde est une méthode qui peut être utilisée lors d'une enquête exploratoire afin de faire émerger d'éventuelles pistes de recherche ou bien postérieurement à l'enquête afin de compléter l'analyse en invitant les participants à débattre des résultats. L'entretien collectif est, pour les enquêtés, l'occasion d'interagir entre eux, de réagir aux interventions des autres acteurs et d'introduire des éléments nouveaux. Il permet également au chercheur d'observer les dynamiques de groupe qui se mettent en place et peuvent influencer les discours des participants. Par ailleurs, le chercheur doit assurer la gestion du groupe afin que chaque intervenant ait un temps de parole suffisant, certains étant plus prolixes que d'autres, ce qui ne signifie pas que ces derniers n'aient rien à dire. Le recueil des données peut s'effectuer à l'aide d'un enregistrement audio-vidéo, la vidéo permettant, avant tout, d'identifier la personne ayant effectué une prise de parole, ce qui ne serait pas possible avec le seul enregistrement audio. La vidéo donne également la possibilité de faire une analyse du langage non-verbal, notamment la kinésie et la proxémie.

### 3.1.3. Transcription des données

Il n'est pas nécessaire de transcrire la totalité de chaque entretien, tout dépend des observables que l'on veut obtenir. Bourdieu considère que la mise en écrit la plus littérale d'un entretien « est déjà une véritable *traduction* ou même une interprétation »<sup>23</sup> (1993 : 1416). Elle est soumise à deux contraintes, d'une part, la « contrainte de fidélité » au contenu de l'enregistrement, d'autre part, « la contrainte de lisibilité » relative aux attentes et aux compétences du lecteur potentiel (*Ibidem*). Dans le cadre de la retranscription des entretiens produits dans l'ouvrage *La misère du monde*, dans un objectif de lecture pour grand public, Bourdieu indique les « avoir allégés » de « certains développements parasites, de certaines phrases confuses, des chevilles verbales ou des tics de langage (les “bon” et les “euh”) » (*Ibid.* : 1418) afin de permettre au lecteur de porter, sur les propos qu'il va lire, un regard « qui restitue à l'enquêté sa raison d'être » (*Ibid.* : 1422). Millet s'interroge, dans ce cas, sur la dimension de trahison de la parole de l'auteur et sur les limites de l'adaptation du texte (*op. cit.* : 17). Dans notre étude, nous avons privilégié la transcription littérale, proche de la parole, en tenant compte également, le plus possible, de la multidimensionna-

---

<sup>23</sup> Les italiques sont de l'auteur.

lité du langage (verbal, paraverbal et non-verbal). Dans le cas de l'entretien collectif, l'enregistrement vidéo est en mesure de prendre en compte l'ensemble du cadre participatif de la situation de parole (outre les signes verbaux et paraverbaux, également les signes non verbaux). Pour notre recherche, n'ont été retranscrits que les passages significatifs, accompagnés d'annotations. Des logiciels informatiques de transcription de documents numériques audio et vidéo sont aujourd'hui utilisés mais nous n'y avons pas eu recours.

Pour cette étude, les entretiens ont été transcrits en italien car ils ont été menés auprès d'un public de langue italienne. Nous n'avons traduit en français que les extraits utilisés pour l'analyse. Ils sont cités, au fil de l'analyse, en français et en italien afin de laisser au lecteur la possibilité de s'imprégner du matériau de la version originale.

#### **3.1.4. Éthique et déontologie**

L'aspect déontologique de la recherche est primordial. Avant de procéder notamment à l'enregistrement audio et/ou vidéo, le chercheur prendra soin de demander l'accord des participants par le biais d'un contrat déontologique. Pour les enregistrements vidéo, il devra s'assurer, par écrit, que l'interviewé accepte que l'enregistrement soit libre de tout droit à l'image et, dans tous les cas d'enregistrement, audio et vidéo, le chercheur devra garantir l'anonymisation des données. Pour Blanchet, l'éthique est « une réflexion sur les comportements humains. Son rôle est de déterminer ce qu'il est bon (ou mauvais) de faire pour l'Homme, individu ou groupe » (*op.cit.* : 102). Blanchet identifie trois questions d'éthique auxquelles le chercheur se trouve confronté : le lien entre le chercheur et son activité de recherche scientifique (principes d'honnêteté, de sincérité et de générosité), le lien entre le chercheur et les participants de sa recherche (principe de respect) et, enfin, le lien entre le chercheur et la société au sein de laquelle il mène une activité scientifique, « le rôle, la fonction et les motivations en amont, les implications et applications de la recherche en aval » (*Ibid.* : 102-103).

#### **3.1.5. Genèse de la recherche**

Ma recherche s'est déroulée sur une période de près d'un an. Concernant le choix du domaine de recherche, m'intéressant particulièrement aux discours et aux représentations, je souhaitais allier "discours" et "enseignement-apprentissage des langues". En effet, ayant eu la chance de participer à plusieurs projets de lectorat de français dans différents collèges et confortée par les enseignements du master en Sciences du langage, je me suis de plus en

plus intéressée aux représentations de la langue française et à celles de l'enseignement-apprentissage des langues au collège. J'avais pu appréhender, lors de mes interventions dans différents établissements, d'une part, quelques tensions quant aux langues étrangères enseignées, d'autre part, l'utilisation par les enseignants de français de stratégies afin d'intéresser les élèves. Ces observations m'avaient amenée à réfléchir sur une éventuelle problématique et de possibles hypothèses de recherche. Je souhaitais approfondir les représentations de l'enseignement-apprentissage des quatre langues communautaires en limitant la recherche à trois établissements proposant chacun d'entre eux un contexte différent en matière d'enseignement de ces quatre langues. Pour ce faire, j'envisageais d'interroger, au moyen d'entretiens semi-directifs, les Principaux de ces établissements ainsi que les professeurs de langue, et un échantillon d'élèves et de parents d'élèves. Le corpus, ainsi défini, devenait trop important. Il a alors été décidé, en accord avec ma directrice de recherche, de ne pas prendre en considération les élèves ni leurs parents. En effet, nous ne disposions pas de critères objectifs pour procéder à une constitution scientifiquement fondée de l'échantillon.

La problématique qui émergeait à ce stade de nos réflexions était ainsi posée : les représentations que les enseignants de langue ont de leur métier sont-elles liées aux langues qu'ils enseignent ? Sont-elles liées également aux contextes dans lesquels les enseignants évoluent ? Quels sont les éléments qui influencent ou non ces représentations ? Deux hypothèses de recherche étaient alors envisagées :

- les discours des enseignants de langue sur leur métier présentent des différences et/ou des analogies qui sont, en partie, liées aux langues qu'ils enseignent ;
- le contexte dans lequel évoluent les enseignants au sein d'un établissement donné a un impact ou non sur leurs choix didactiques et pédagogiques.

J'ai procédé à ce moment à une pré-enquête auprès d'un chef d'établissement et d'un enseignant de langue afin de déterminer les questions pertinentes à poser pour les guides d'entretien et pouvoir corroborer ou non les hypothèses de recherche. Cette pré-enquête nous a permis de valider, pour cette recherche, la problématique et les hypothèses de départ. Ayant obtenu l'autorisation des trois chefs d'établissement, j'ai commencé à mener les premiers entretiens auprès des enseignants, ayant préalablement testé le guide d'entretien s'y rapportant. Les données récoltées étant très riches, il a été décidé de se concentrer sur les représentations des enseignants, limitant notre intervention auprès des Prin-



cipaux à l'apport de précisions complémentaires. Une fois l'ensemble des entretiens individuels effectué (du début du mois de décembre à la fin de février), j'ai organisé un entretien collectif afin de mettre les participants en situation de confirmer ou d'infirmer ce qu'ils avaient dit précédemment. L'enquête sur le terrain étant terminée, les chefs d'établissement ont pu prendre connaissance des premiers résultats de la recherche et apporter quelques précisions et réactions que nous avons intégrées à l'analyse.

## **3.2. Recueil de données**

### **3.2.1. Constitution du corpus**

Dans cette étude nous nous intéressons aux représentations que les enseignants de langue, au collège, ont de leur métier. Nous nous interrogeons sur le lien que ces représentations peuvent avoir ou non avec les langues qu'ils enseignent et avec les contextes dans lesquels les enseignants évoluent :

- ✓ Y a-t-il des différences ou non entre les langues ?
- ✓ Y a-t-il des différences ou non entre les établissements ?

Pour tenter de répondre à ces questions nous avons donc procédé à une étude qualitative par entretien à partir d'un corpus qui comprend les enseignants de langue exerçant dans les trois établissements sélectionnés. Dans ce corpus homogène et exhaustif (les enquêtés ont tous la même activité professionnelle et tous les enseignants de langue ont été interrogés), deux variables émergent, la problématique étant située sur deux niveaux. L'introduction d'une variable est ainsi commentée par Millet dans son cours de méthodologie : « En général le corpus d'entretien est construit de manière à obtenir des discours contrastés, qui permettront des comparaisons. On choisit donc des groupes sociaux différenciés, en supposant que leur rapport à l'objet sera également différencié : le corpus sera donc construit en introduisant des variables dans sa constitution » (*op. cit.* : 7). Ces deux variables ont été identifiées comme les langues (quatre langues différentes) et les établissements (présentant des contextes différents en matière d'enseignement des langues étrangères). Nous devons ensuite effectuer un croisement de données en effectuant une analyse thématique.

Le contexte de notre recherche se positionne sur l'enseignement des langues dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Comme nous l'avons présenté dans le premier chapitre (cf. *infra*, §1.1.2., p.13), les établissements du premier cycle dispensent l'enseignement de deux langues pendant les trois années d'études : l'anglais, LV1 (trois

heures/semaine) et le français, l'espagnol ou l'allemand, LV2 (deux heures/semaine). Notre objet de recherche nous a donc amené à sélectionner trois établissements, situés à quelques kilomètres les uns des autres, qui proposent chacun d'entre eux un contexte différent d'enseignement des quatre langues communautaires proposées. Dans le respect de l'anonymisation des données, le nom de ces établissements n'est pas indiqué, ils ont été différenciés par une lettre de l'alphabet :

Établissement	Nombre d'élèves	Langues enseignées	Nombre de classes	Répartition des LV2
<b>A</b>	384	LV1 : anglais LV2 : français ou espagnol	17 (5 sections <sup>24</sup> + 1 classe de 1 <sup>a</sup> et 2 <sup>nda</sup> )	Français : 13 classes (5 monolingues fr. et 8 bilingues fr./esp.) Espagnol : 12 classes (4 monolingues fr. et 8 bilingues esp./fr.)
<b>B</b>	343	LV1 : anglais LV2 : français ou allemand	15 (5 sections)	Français : 4 sections Allemand : 1 classe
<b>C</b>	319	LV1 : anglais LV2 : français	14 (5 sections)	Français : toutes les sections

Figure 3 : Offre de l'enseignement des langues des établissements A, B et C, a. s. 2014-2015

A travers ce tableau (Figure 3), nous pouvons remarquer que le point commun entre ces trois établissements consiste, outre l'enseignement obligatoire de l'anglais comme LV1, à proposer l'enseignement du français comme LV2. En A, les élèves et parents d'élèves peuvent choisir entre le français ou l'espagnol (le nombre de sections français/espagnol est assez équilibré) ; en B, entre français ou allemand (à noter un important déséquilibre car une seule classe propose l'allemand contre quatre sections de français) ; en C, il n'y a pas de choix possible puisque seul le français est enseigné comme LV2.

Le corpus est constitué de 15 enseignants, ce qui correspond à la totalité des enseignants de langue des trois établissements. Leur répartition par établissement et par langue est présentée dans le tableau ci-après (Figure 4) :

---

<sup>24</sup> Une section comporte un cycle de trois années réparti en trois classes : *prima*, *seconda* et *terza*.

<b>Nombre de professeurs</b>				
<b>Langue enseignée</b>	<b>Établissements</b>			<b>Total</b>
	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	
<b>Anglais</b>	3	3	3	9
<b>Français</b>	1	1	2	4
<b>Espagnol</b>	1	-	-	1
<b>Allemand</b>	-	1	-	1
<b>Total</b>	5	5	5	15

Figure 4 : Nombre d'enseignants de langue par établissement et par langue enseignée

La constitution du corpus est homogène en ce qui concerne le nombre total d'enseignants par établissement ainsi que le nombre d'enseignants d'anglais par établissement. Le corpus n'est pas homogène par rapport au nombre d'enseignant par langue : en A, on dénombre trois enseignants d'anglais contre un de français et un d'espagnol ; en B, trois enseignants d'anglais contre un de français et un d'allemand ; en C, trois enseignants d'anglais contre deux de français. Les enseignants d'anglais sont plus nombreux car la LV1, étant enseignée trois heures par semaine contre deux heures pour les LV2, les établissements ont recours à un nombre supérieur d'enseignants d'anglais. De plus, les établissements A et B proposant deux langues LV2, le nombre d'enseignants se partage entre ces deux langues (un enseignant de français en A et deux en C). Enfin, on peut noter la présence d'un seul professeur d'espagnol et d'un seul professeur d'allemand, contre neuf d'anglais et quatre de français. Nous devons tenir compte, en phase d'analyse, autant de l'homogénéité du corpus que de sa non-homogénéité.

Dans le tableau qui suit (Figure 5), nous présentons les quinze enseignants de notre corpus. Nous avons réparti les enquêtés par établissement et, au sein de chaque établissement, par langue enseignée (anglais, français, espagnol ou allemand).

		Âge	Statut	Années d'enseignement	Nombre de classes	Autres langues connues	Formation	Habilitation	Autres informations
<b>Établissement A</b>									
Anglais	<b>Tosca</b>	61	titulaire	36	6	un peu de français et un peu d'espagnol	<i>laurea quadriennale</i> <sup>25</sup> (anglais)	anglais	
	<b>Elisabetta</b>	46	titulaire	5 au collège (12 ans à l'école maternelle et primaire)	6	français	<i>laurea quadriennale</i> (français 4 ans / anglais 2 ans)	anglais	
	<b>Michela</b>	51	titulaire	14 au collège (a enseigné anglais à l'école primaire)	6 (5 classes dans A et 1 dans C)	un peu d'espagnol	<i>laurea quadriennale</i> (anglais 4 ans / espagnol 2 ans) et diplôme de professeur des écoles	anglais	
Français	<b>Chiara</b>	37	contractuelle <sup>26</sup>	8	13 (dont 8 mixtes) <sup>27</sup>	espagnol	<i>laurea quadriennale</i> (français / espagnol)	français	6 mois Erasmus et 1 an Comenius en France École de spécialisation SISS
Espagnol	<b>Pilar</b>	48	titulaire	10 (3 ans au collège ; 5 ans en école privée)	12 (dont 8 mixtes) <sup>28</sup>	italien	maîtrise en histoire contemporaine obtenue en Espagne	espagnol (obtenue en Italie)	Nationalité espagnole
<b>Établissement B</b>									
Anglais	<b>Marta</b>	62	titulaire		6	espagnol	<i>laurea quadriennale</i> (anglais 4 ans / espagnol 2 ans)	anglais	
	<b>Ana</b>	52	titulaire	15	6	portugais et un peu d'allemand	<i>laurea quadriennale</i> (anglais 4 ans / portugais 2 ans) ; <i>laurea</i> en pédagogie (psycholo-	anglais	

<sup>25</sup> 4 ans d'études.

<sup>26</sup> Chiara espère être titularisée l'année prochaine dans l'établissement A.

<sup>27</sup> Une partie des élèves d'une classe étudie l'espagnol, l'autre partie, le français. Les élèves de deux classes ayant choisi l'espagnol se réunissent pendant l'heure d'espagnol, de même, ceux ayant choisi le français. Les quatre classes sont en réalité deux classes formées uniquement pour les cours des professeurs d'espagnol et de français.

<sup>28</sup> Voir note 27.

							gie)		
	<b>Anita</b>	47	contractuelle <sup>29</sup>	15	3	allemand	<i>laurea quadriennale</i> (anglais 4 ans / allemand 3 ans)	anglais	
Français	<b>Fausto</b>	49	titulaire	10 ans au collège, a enseigné dans le second cycle	10	espagnol	<i>laurea quadriennale</i> (français 4 ans / espagnol 2 ans) et diplômé au conservatoire (piano)	français musique	
Allemand	<b>Adriano</b>	42	contractuel	10 ans au collège, a enseigné dans le second cycle	1 (des classes dans un autre établissement)	russe, anglais	<i>laurea quadriennale</i> (russe /allemand) et doctorat de recherche en linguistique	allemand	
<b>Établissement C</b>									
Anglais	<b>Manuela</b>	57	titulaire	15 ans au collège, a enseigné à l'école secondaire	6	français	<i>laurea quadriennale</i> (anglais)	anglais	
	<b>Giusy</b>	50	titulaire	14	6	français	<i>laurea quadriennale</i> (anglais 4 ans / français 2 ans)	anglais	
	<b>Livia</b>	35	contractuelle	7 ans dans le 1 <sup>er</sup> et le 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire	6 (2 classes dans B et 4 dans un autre établissement)	un peu d'allemand, d'espagnol, LIS <sup>30</sup>	<i>laurea 3+2</i> (français / anglais)	anglais français	École de spécialisation SISS
Français	<b>Elena</b>	48	titulaire		10 (6 classes dans C et 4 dans B)	espagnol	<i>laurea quadriennale</i> (français 4 ans / espagnol 2 ans)	français	
	<b>Pascale</b>	50	titulaire	8 ans dans le 1 <sup>er</sup> cycle et 13 ans, 2 <sup>e</sup> cycle (lectrice)	6	anglais et italien	maîtrise (anglais / italien) obtenue en France	français (obtenue en Italie)	Nationalité française

Figure 5 : Présentation des enseignants

<sup>29</sup> Anita espère être titularisée l'année prochaine dans l'établissement B.

<sup>30</sup> Lingua dei segni italiana.

Il est important de préciser que Michela et Elena enseignent concomitamment dans deux établissements supports de notre recherche. Michela enseigne dans l'établissement A et dans l'établissement C ; Elena enseigne en B et en C. Nous avons décidé de les positionner dans l'établissement où elles ont le plus d'heures d'enseignement.

A partir des données présentées dans le tableau ci-dessus nous pouvons mettre en exergue quelques points :

- parmi les quinze enseignants, deux sont des hommes et treize sont des femmes ;
- les enseignants ont tous une habilitation pour la langue qu'ils enseignent ;
- onze enseignants sont titulaires, quatre sont contractuels ;
- leur moyenne d'âge est de 49 ans ;
- la majorité des enseignants ont étudié, à titre secondaire, durant leur cursus universitaire, une autre langue que celle pour laquelle ils ont obtenu leur habilitation. Seule Livia, l'enseignante la plus jeune, enseigne les deux langues qu'elle a étudiées et pour lesquelles elle a obtenu, pour chacune, une habilitation<sup>31</sup> ;
- l'enseignante qui connaît le plus de langues, Livia, est la plus jeune (anglais, français, allemand, espagnol, LIS) ;
- seules deux enseignantes, Chiara et Livia, les deux plus jeunes, ont fréquenté une école de spécialisation (SISS) ;
- les enseignants de LV2 exercent dans un nombre plus important de classes (neuf classes, en général) que ceux de la LV1 (six classes sauf Anita qui en a trois).

### 3.2.2. Guide d'entretien

Le guide d'entretien est un système organisé de thèmes et de sous-thèmes, construit à partir de la problématique de recherche qui permet de structurer l'interrogation. Pour Kaufmann, le guide d'entretien, s'inscrivant dans une approche compréhensive, doit rester suffisamment souple : « c'est un simple guide, pour faire parler les informateurs autour du sujet, l'idéal étant de déclencher une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions, tout en restant dans le thème » (*op.cit.* : 43). Une pré-enquête auprès d'une enseignante de langue m'a permis de le tester et de l'affiner en éliminant cer-

---

<sup>31</sup>Ceci est dû au nouveau contexte de la formation universitaire au cours duquel Livia a fait ses études.

taines questions et en en ajoutant. Le guide d'entretien (Figure 6) était le même pour les quinze professeurs puisque que nous devions effectuer un croisement de données.

Dans la préparation des questions composant le guide d'entretien, le chercheur doit veiller à travailler à la cohérence des questions qui doivent se suivre d'une manière logique. Il est important également de formuler les questions de manière à ne pas induire les réponses. Par exemple une question comme « *Est-ce que vous conseillerez l'apprentissage de la langue X aux membres de votre famille ou à des amis ?* » pourrait induire des réponses positives. Il est préférable de poser la question de cette manière : « *Est-ce que vous conseillerez ou non l'apprentissage de la langue X aux membres de votre famille ou à des amis ?* ». L'élaboration de ce guide d'entretien a eu pour base différents axes à partir desquels il a été possible de dégager les thématiques les plus aptes à faire émerger les représentations des enseignants sur leur métier : rapport à l'enseignement des langues, rapport aux élèves, rapport aux parents d'élèves, rapport au corps enseignant, à la Direction et aux Institutions, investissement personnel, influence des attitudes des enseignants, représentation de l'enseignement/apprentissage des langues des enseignants. Selon Barré-de Miniac (2013), la notion de "rapport à", issue des domaines de la psychologie et de la psychanalyse renvoie à une approche centrée sur le sujet. L'expression désigne l'ensemble des relations à l'objet, en particulier à ses pratiques et représentations.

Guide d'entretien		
	Questions	Thématiques
	Dans le cadre d'une recherche universitaire que j'effectue à l'Université Stendhal Grenoble 3, je m'intéresse aux représentations que les enseignants des langues de collège ont de leur métier. Vous êtes enseignant/e de X, je souhaiterais vous poser quelques questions sur l'image que vous avez de votre métier. Je vais enregistrer l'entretien mais les données seront anonymisées et ne seront utilisées que pour la recherche.	Présentation et contrat déontologique
<b>A</b>		<b>Informations générales</b>
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelle langue enseignez-vous ?</li> <li>- Combien de classes avez-vous en charge ?</li> <li>- Depuis combien de temps enseignez-vous au collège? Est-ce que je peux vous demander votre âge ?</li> <li>- Quelles langues connaissez-vous en plus de la langue que vous enseignez ?</li> <li>- Quelles études avez-vous suivies ? Où les avez-vous suivies ?</li> <li>Quelle est la langue/quelles sont les langues que vous avez appris(es)<sup>32</sup> ?</li> </ul>	

<sup>32</sup> En Italie, à la faculté de langues et littératures étrangères, deux langues sont enseignées (cf. *infra* §1.3.1., p.19).

	- Avez-vous l'habilitation et si oui, pour quelle(s) langue(s) ? - Êtes-vous titulaire dans cette école ?	
<b>B</b>		<b>Rapport à l'enseignement des langues</b>
2	Pourquoi avez-vous choisi d'enseigner l'anglais/le français/l'allemand/l'espagnol ? Avez-vous hésité dans ce choix ?	Rapport à la langue enseignée
3	Pourquoi enseignez-vous au collège plutôt qu'au lycée ?	Rapport à l'enseignement
4	Avez-vous du plaisir à enseigner ou non ? - Si oui, qu'est-ce qui vous plaît le plus et pourquoi ? - Si non, pourquoi ?	
5	Que vous apporte l'enseignement ?	
6	Quels sont les objectifs d'un enseignant de langues ? Sont-ils les mêmes que ceux d'un enseignant d'autres matières ?	
<b>C</b>		<b>Rapport aux élèves</b>
7	Comment sont vos élèves en général ?	Représentations de l'enseignant
8	Quel est leur intérêt pour les langues en général ?	
9	Quel est leur intérêt pour la langue que vous enseignez ? Avez-vous une idée de la langue que vos élèves préfèrent ?	
10	Qu'est-ce qui plaît aux élèves dans l'apprentissage de l'/du ..... ( <i>langue enseignée</i> ) ? Qu'est-ce qu'ils n'aiment pas ? Les élèves s'expriment-ils sur ce point ?	Représentations de l'apprentissage des élèves
11	Selon vous, qu'est-ce qui est, pour les élèves, le plus facile/le plus difficile dans l'apprentissage ?	
12	Comment faites-vous pour les intéresser ? Quelles stratégies employez-vous ?	Rapport à l'enseignement/élèves
13	Est-ce que vos élèves vous aiment bien ou non, selon vous ?	Rapport affectif aux élèves
14	Comment faut-il faire pour avoir un bon rapport avec les élèves ?	
15	Avez-vous des difficultés avec vos élèves ou n'en avez-vous pas ?	
16	Si oui, est-il/serait-il possible de palier à ces difficultés ? Si oui, comment ?	
17	Le fait d'être titulaire change-t-il quelque chose ?	Statut de l'enseignant
<b>D</b>		<b>Rapport au corps enseignant et à la Direction</b>
18	Y a-t-il de la collaboration entre professeurs, entre professeurs de langue et entre professeurs de la même langue enseignée, ou non ? Avez-vous des projets en commun ?	Rapport au corps enseignant
19	Quels sont vos rapports avec la Direction ?	Rapport à la Direction
20	Avez-vous remarqué un positionnement particulier de sa part par rapport à l'enseignement d'une ou l'autre langue ?	Statut des langues dans l'établissement
<b>E</b>		<b>Rapport aux parents d'élèves</b>



21	Comment sont les parents d'élèves en général ?	Représentation des enseignants des parents
22	Quelle est leur attitude vis-à-vis de l'enseignement des langues et de la langue que vous enseignez en particulier ?	Représentation des langues des parents
23	Les enseignants de langue sont-ils considérés de la même manière que les enseignants des autres matières ?	
24	Quelles sont leurs demandes ? Ont-ils des suggestions ?	Investissement des parents
<b>F</b>		<b>Investissement personnel</b>
25	Êtes-vous satisfait(e) des cours que vous dispensez ou n'êtes-vous pas satisfait(e) ?	Investissement personnel dans l'enseignement de la langue
26	- Si oui, pourquoi ? Y a-t-il un retour avec vos élèves ? - Si non, pourquoi et que voudriez-vous changer ?	
27	Si vous aviez une heure de plus par semaine, que feriez-vous de plus ?	
28	A votre avis, l'enseignement de l'anglais/du français/de l'allemand/de l'espagnol au collège est-il différent de l'enseignement de la langue que vous enseignez, ou plutôt similaire ? Quelles sont les différences et/ou les similitudes ? - Selon vous, est-ce plus facile/difficile d'intéresser les élèves à la langue anglaise ou il n'y a pas de différences entre les langues ?	Représentation de l'enseignement des langues
29	Parmi vos collègues de langue en particulier et le corps enseignant du collège en général, ressentez-vous des disparités de traitement entre les langues enseignées ? Si oui, comment les vivez-vous ?	Disparité de traitement entre les langues
<b>G</b>		<b>Enseignement des langues et institutions</b>
30	Quels sont les liens entre la formation que vous avez reçue pendant vos études universitaires et la pratique de l'enseignement ? Avez-vous des choses à dire ?	Formation universitaire et enseignement/apprentissage sur le terrain
31	Selon vous, les directives du Ministère de l'Instruction correspondent-elles aux conditions d'enseignement sur le terrain et aux réels besoins des élèves et des enseignants ?	Directives ministérielles
32	Selon vous, est-ce utile d'apprendre/enseigner deux langues au collège ou non ?	Organisation de l'enseignement des langues
<b>H</b>		<b>Attitudes des enseignants</b>
33	Pensez-vous que l'attitude des professeurs vis-à-vis de la langue enseignée puisse influencer l'apprentissage de la langue par les élèves ?	Influence des enseignants
34	Quels souvenirs avez-vous de vos anciens professeurs de langue et/ou des langues que vous avez apprises ?	
35	Qu'avez-vous repris de positif dans cette expérience d'enseignement et qu'est-ce que vous n'avez pas voulu reprendre ?	
<b>I</b>		<b>Représentation des langues et de leur apprentissage</b>
36	Selon vous, à quoi sert l'apprentissage d'une langue ?	Pourquoi apprendre une

37	Comment voyez-vous l'enseignement des langues dans le futur ? Que souhaiteriez-vous ?	langue ? Perspectives de l'enseignement des langues
38	Est-ce que vous conseilleriez l'apprentissage ..... ( <i>la langue enseignée</i> ) aux membres de votre famille ou à des amis ou non ? - Si oui, pour quelle raison et dans quelle optique ? - Si non, pourquoi ?	Opinion sur les langues en tant qu'individu

Figure 6 : Guide d'entretien

### 3.2.3. Mise en œuvre et modes d'intervention

Les entretiens ont commencé le 6 décembre 2014 et se sont terminés le 18 février 2015. Ils ont duré de 45m à 1h30 environ<sup>33</sup> pour un total de 15h03 (10h05 avec les professeurs d'anglais, 4h20 français, 55m espagnol et 43m allemand). Tout au long de mon travail de recherche, j'ai tenu un journal de bord dans lequel j'ai pu noter mes réflexions, ce qui m'a paru intéressant ou non, mes difficultés et les différents aspects de ce parcours.

Le tableau suivant (Figure 7) présente le total des heures d'enregistrement :

	Établissements			Total
	A	B	C	
Anglais	Tosca 46m Elisabetta 1h28 Michela 1h30	Marta 45m Ana 45m Anita 53m	Manuela 1h26 Giusy 1h20 Livia 1h12	
<b>Sous-total Anglais</b>	<b>3h44</b>	<b>2h23</b>	<b>3h58</b>	<b>10h05</b>
Français	Chiara 1h10	Fausto 59m	Elena 1h Pascale 1h11	
<b>Sous-total Français</b>	<b>1h10</b>	<b>59m</b>	<b>2h11</b>	<b>4h20</b>
Espagnol	Pilar 55m	-	-	
<b>Sous-total Espagnol</b>	<b>55m</b>	-	-	<b>55m</b>
Allemand	-	Adriano 43m	-	
<b>Sous-total Allemand</b>	-	<b>43m</b>	-	<b>43m</b>
<b>Total</b>	<b>5h49</b>	<b>4h05</b>	<b>5h09</b>	<b>15h03</b>

Figure 7 : Total des heures d'enregistrement par établissement et par langue

Concernant la préparation et le déroulement de l'entretien nous allons reprendre les paramètres théorisés par Blanchet et Gotman. Ils distinguent trois niveaux de contexte de la situation d'entretien : l'environnement matériel et social (le lieu et la tranche horaire du

<sup>33</sup> Guernier précise qu'un entretien « doit durer assez longtemps pour que des objets discursifs personnels se construisent, de nombreux stéréotypes émergeant en début d'entretien » (2013 : 34).

déroulement de l'entretien ainsi que les caractéristiques physiques et socio-économiques des interlocuteurs), le cadre contractuel de la communication (une présentation claire) et les modes d'intervention. Les modes d'intervention de l'interviewer visent à favoriser la production d'un discours à travers des stratégies d'écoute et des stratégies d'intervention (la contradiction, la consigne et la relance).

Selon Blanchet et Gotman, « le cadre extérieur commande en partie le déroulement de l'entretien » (*op. cit.* : 67). Pour notre enquête nous avons choisi de mener les entretiens *in situ*, dans l'établissement où chaque enseignant exerce (salles d'activité, salle informatique, laboratoires, etc.)<sup>34</sup>. Ce choix impliquait, pour les enquêtés, sans aucun doute, d'être davantage placés dans leur rôle professionnel, *stricto sensu* avec peut-être une parole plus conventionnelle et moins déliée que si je les avais rencontrés dans un lieu neutre. En fait, j'avais souhaité, dans un souci de transparence, respecter une égalité de traitement (trois établissements concernés, proches les uns des autres, probablement en concurrence) ainsi que le côté officiel car je n'avais pu organiser ces entretiens que grâce aux autorisations accordées par l'autorité institutionnelle. Ces entretiens se sont déroulés, le plus souvent, pendant la pause des enseignants, entre deux cours. Parfois, ce laps de temps était un peu bref et nous avons dû nous rencontrer à nouveau afin de terminer l'entretien.

Blanchet et Gotman affirment que les caractéristiques physiques et socio-économiques des protagonistes impactent fortement les discours, la « forte proximité » (*Ibid.* : 71) les influençant de manière favorable. L'asymétrie des rôles enquêteur/enquêté a été atténuée par le fait que je suis moi-même enseignante de langue. Les interviewés et moi partageons un même univers professionnel de référence grâce auquel la compréhension était totale (je savais ce dont ils parlaient) mais, comme le soulignent Blanchet et Gotman, ceci peut être à double tranchant puisque l'interviewer peut omettre de prendre en compte ses propres connaissances existantes ou supposées. Cependant, le fait que j'enseigne le français et que, de plus, je sois de nationalité française a pu redéfinir de nouveaux rapports qui différaient suivant que mes interlocuteurs enseignaient le français ou les trois autres langues. Par ailleurs, les Directions m'ayant autorisée à réaliser l'enquête, l'asymétrie des rôles pouvait se trouver renforcée en raison de ma qualité de chercheur. Néanmoins, pour mener à bien mon enquête, je comptais sur le fait que la représentation qu'avaient les enseignants de

---

<sup>34</sup> Nous avons parfois dû changer de pièce en cours d'entretien mais cela n'a en rien affecté leur bon déroulement.

mon identité que j'avais moi-même construite en mettant en avant une attitude professionnelle et impartiale, rétablirait un équilibre dans les rapports.

Le cadre contractuel de communication dans lequel évoluent l'enquêteur et l'enquêté comprend, pour Blanchet et Gotman « les motifs et l'objet de [la] demande, et garanti[t] la confidentialité de l'entretien » (*op. cit.* : 73). Nous avons, en effet, avant de commencer l'entretien avec chaque enseignant, présenté l'objet de la recherche, donné les raisons du choix de l'interviewé, indiqué l'objectif de l'entretien et garanti l'anonymat. Selon Blanchet et Gotman, une présentation claire crée un climat de confiance favorable à l'instauration du dialogue. Par ailleurs, à l'occasion de la prise de rendez-vous, j'ai rencontré chaque enseignant afin de me présenter, d'expliquer les raisons et le but de ma recherche ainsi que les modalités du déroulement des entretiens.

Pour le chercheur, l'écoute est la « clé » de la méthodologie de l'entretien, elle crée du sens en mettant en œuvre « des opérations de sélection, d'inférence, de comparaison, par rapport aux objets de l'entretien » (*Ibid.* : 76). J'ai privilégié une écoute attentive, active et ponctuée par l'introduction d'expressions à but phatique et empathique (« si », « mm ») et en relançant, si nécessaire, tout en ne perdant pas de vue les objectifs de l'entretien. Mon enquête étant basée sur le croisement des données, il me fallait interroger les enquêtés sur les même thématiques et cela m'amenait, dans le cadre d'un entretien semi-directif, à introduire de nouvelles consignes. Par ailleurs, l'écoute c'est aussi comme Kaufman (*op. cit.*) le souligne, ne pas avoir peur du silence qui peut être lui-même particulièrement constructif. Toutes ces stratégies visaient à créer un contexte interactionnel favorable à la production de discours de la part des enquêtés.

L'entretien, en tant que moment d'interaction sociale met en présence au moins deux individus, un interviewer et un interviewé, le premier pouvant être ressenti par ses questions comme produisant des actes menaçants pour le territoire de l'autre qui doit parler de soi (Goffman ; Brown&Levinson ; Kerbrat-Orecchioni, cf. *infra*, §2, p.25). Le principe de ménagement des faces exige notamment le respect de la face positive et du territoire de soi. Pendant les entretiens que j'ai effectués, deux questions, délicates, étaient particulièrement menaçantes pour la face négative (le « territoire du moi »), la première concernait le rapport affectif aux élèves, « *Est-ce que vos élèves vous aiment bien ou non, selon vous ?* », la seconde, le rapport à la Direction, « *Quels sont vos rapports avec la Direction ?* », cette dernière étant d'autant plus menaçante que les entretiens se déroulaient au sein des établissements. Je comptais sur l'attitude bienveillante et empathique que j'avais suscitée ainsi que

sur le climat de confiance que j'avais pu instaurer tout au long du déroulement de l'enquête pour que les interviewés ne sentent pas gênés par la nature des questions posées. Les réponses à la question sur les rapports avec la Direction ont été affirmatives et brèves, personne n'ayant souhaité développer ce point particulier. Quant à la question sur le rapport affectif aux élèves, les réponses, affirmatives au départ pour la majorité des enquêtés, étaient plutôt fournies car ces derniers ont ensuite nuancé leurs propos. Entre ces deux questions, la question sur les rapports avec la Direction est celle, de mon point de vue, qui s'est sûrement montrée la plus menaçante pour les enquêtés. La "politesse négative" (Brown&Levinson) est une stratégie permettant d'éviter la production des actes menaçants ou d'en atténuer la portée. C'est pourquoi, j'ai eu recours à des « adoucisseurs » (Kerbrat-Orecchioni, *op. cit.*) tout au long de l'interaction et en particulier dans la manière de poser les questions (sourires, modulation du ton de la voix, ralentissement du rythme, gestuelle du corps, etc.).

Pour conclure ces données méthodologiques et avant d'entrer dans la partie centrale de l'analyse, il semble important de souligner que les enseignants interrogés ont tous manifesté à mon égard une grande disponibilité. Ils étaient tous très sensibles au fait de pouvoir s'exprimer sur leur métier car ils regrettaient de n'être, généralement, que très peu pris en considération et de n'avoir quasiment jamais l'opportunité de pouvoir ainsi s'exprimer.

## Chapitre 4. Analyse des données

### 4.1. Analyse des entretiens individuels

Le corpus est constitué de 15 entretiens menés auprès de professeurs de langue de trois collèges : 9 professeurs d'anglais, 4 professeurs de français, 1 professeur d'espagnol et 1 professeur d'allemand. Afin d'analyser le matériau langagier obtenu nous allons procéder à l'analyse de contenu, précisément à une analyse thématique. Dans la perspective d'une comparaison entre les langues et les établissements, les propos de chaque enseignant ont été regroupés, hiérarchiquement par langue enseignée, puis, à l'intérieur de chaque groupe de langues, par établissement, tout en respectant toujours le même ordre.

Les thématiques étudiées sont : le rapport à la langue enseignée et le rapport aux langues, le rapport à l'enseignement, le rapport aux élèves, le rapport aux parents d'élèves, le rapport aux collègues et à la direction, l'influence des représentations et des attitudes des enseignants et enfin, l'état et les perspectives de l'enseignement des langues.

Des extraits de trois entretiens transcrits en italien et traduits en français sont disponibles en annexes (p.116). Nous avons jugé utile de synthétiser, dans un tableau (Figure 8), la répartition des enseignants selon la langue enseignée et l'établissement où ils exercent :

Établissement	Anglais	Français	Espagnol	Allemand
<b>A</b>	Elisabetta Tosca Michela	Chiara	Pilar	
<b>B</b>	Marta Ana Anita	Fausto		Adriano
<b>C</b>	Manuela Giusy Livia	Elena Pascale		

Figure 8 : Répartition des enseignants par langue enseignée et par établissement

#### 4.1.1. Rapport à la langue enseignée et rapport aux langues

##### 4.1.1.1. Rapport à la langue enseignée

###### 4.1.1.1.1. Le choix de la langue enseignée

Dans cette partie sur le *rapport à la langue*, nous examinerons le contenu des discours des enseignants se rapportant aux raisons du choix de la langue qu'ils enseignent ainsi que leurs éventuelles hésitations. Le choix de la langue enseignée est étroitement lié au con-

texte italien de la formation des professeurs de langue car leur cursus universitaire prévoit, le plus souvent, l'enseignement de deux langues étrangères (cf. *infra*, §1.3.1., p.19).

D'une manière générale, les discours des enseignants font apparaître des raisons d'opportunité de travail et des raisons affectives au choix de la langue qu'ils enseignent. Elisabetta a choisi l'anglais pour avoir une certaine tranquillité dans le travail, c'était « inévitable / *un gioco forza* » (4)<sup>35</sup> mais elle en a souffert car elle aurait préféré enseigner le français<sup>36</sup>, nous confie-t-elle. De même, Manuela raconte qu'il y avait plus de possibilités de travail en enseignant l'anglais plutôt que le français. Michela a toujours étudié l'anglais et l'enseignement de cette langue constitue, pour elle, une passion. Les deux enseignantes de langue maternelle, Pilar et Pascale, ont choisi d'enseigner, l'une l'espagnol et l'autre le français pour des raisons d'opportunité. Pilar ajoute qu'il aurait été difficile pour elle d'enseigner, en Italie, la matière qu'elle a étudiée dans son pays natal, l'histoire. Pascale est heureuse de pouvoir transmettre sa culture mais la sécurité linguistique est aussi, selon elle, un atout certain. Pour Ana et Adriano, le fait d'enseigner a été vraiment un hasard. Si, pour Ana, gagner le concours de l'enseignement (langue anglaise) n'a pas été, au tout début, une bonne nouvelle car elle souhaitait exercer un autre métier, pour Adriano, l'enseignement au collège s'est immédiatement révélé une découverte positive, très loin du monde de l'université où il était chercheur. Le russe et l'allemand sont aujourd'hui, dit-il, des langues très demandées, elles sont cependant « pénalisées » dans les institutions scolaires du territoire étudié. Il enseigne l'allemand mais il a très peu d'heures (une classe, en B). Pour Fausto, Elena et Chiara, enseigner le français est un pur plaisir qui allie la passion d'une langue à la passion de l'enseignement. C'est pour Chiara « le couronnement d'un rêve / *il coronamento di un sogno* » (42), Elena n'a jamais eu de doute, « j'ai même écrit dans une rédaction d'italien au collège que je voulais devenir professeur de français . donc j'avais déjà les idées claires / *addirittura ho scritto nel tema di italiano di scuola media che volevo diventare insegnante di francese . quindi avevo già le idee chiare* » (14).

Contrairement à certains de leurs collègues, les professeurs de français n'ont pas envisagé d'enseigner le français par opportunité de travail, ce qui se comprend aisément vu l'offre limitée de postes en français, notamment en comparaison avec l'anglais. Dans le seul cas de Pascale, enseignante de langue maternelle, le choix a pu se faire naturellement.

---

<sup>35</sup> A compter de la page 46, il faut comprendre que le numéro entre parenthèses correspond au tour de parole de l'intervenant. Les extraits reportés au cours de l'analyse sont tous traduits en français. Pour les conventions de transcription, voir à la fin de l'Annexe 1 (p.120).

<sup>36</sup> Elisabetta a étudié le français (4 ans) et l'anglais (2 ans) à l'université, elle aurait donc pu enseigner le français.

En poursuivant cette analyse, nous constatons que près de la moitié des enseignants associent le choix de la langue qu'ils enseignent à des expériences du passé, pour la plupart liées à l'apprentissage de cette langue au collège et à leurs professeurs d'anglais et de français. Tosca, elle, explique que l'anglais était un choix naturel car elle avait de la famille et des amis aux États-Unis et que, de plus, dans ces années-là, la fin des années 60, on assistait au « boom des chansons anglo-saxonnes et les Beatles, donc logiquement j'étais intéressée à la langue anglaise . forcément / *boom delle canzoni anglosassone e i Beatles e quindi logicamente ero interessata alla lingue inglese . per forza* » (4).

Nous leur avons demandé s'ils avaient hésité dans leur choix (le professeur d'espagnol et celui d'allemand n'ont pas été questionnés sur ce point). Les quatre enseignants de français ont répondu n'avoir eu aucune hésitation ; une partie des enseignants d'anglais ont déclaré également n'avoir eu aucune hésitation (Tosca, Michela, Marta et Giusy), l'autre partie avoir hésité car, ils souhaitaient enseigner une autre matière (Pilar, l'histoire et Anita, l'italien) ou une autre langue (Elisabetta et Manuela, le français), voire ne pas enseigner du tout (Ana voulait être psychiatre). Livia, qui a toujours voulu être enseignante, est la seule du corpus à enseigner deux langues, le français et l'anglais.

#### 4.1.1.1.2. Conseil de cette langue / optique envisagée

Cette sous-thématique renvoie aux représentations de l'enseignant concernant la langue qu'il enseigne. La question posée « *Est-ce que vous conseillerez l'apprentissage de X (langue enseignée) aux membres de votre famille ou à des amis ou non ? Si oui, pour quelle raison et dans quelle optique ? Si non, pourquoi ?* » amène, dans un premier temps, une réponse spontanée "oui" ou "non", la personne interrogée se focalisant sur la propre langue enseignée. En effet, les discours de la majeure partie des enseignants mettent en évidence le fait que ces derniers conseilleraient la langue qu'ils enseignent. Cependant, cinq d'entre eux insistent davantage sur l'équité des langues, « moi en général je conseille tout- n'importe quelle langue / *io in generale consiglio tutt- qualsiasi lingua* » (Livia 74), et le plurilinguisme, « oui . mais moi je reste toujours sur le plurilinguisme . pas seulement l'anglais / *sì . però io rimango sempre sul plurilinguismo . non solo l'inglese* » (Elisabetta 66). Dans quelle optique conseilleraient-ils/elles cette ou ces langue-s ? Une bonne partie des enseignants d'anglais interrogés prônent leur utilité :

« cela fait partie de la vie comme les chaussures pour marcher . c'est la même chose / *fa parte della vita come le scarpe per camminare . uguale* ». (Michela 74)

« dans le monde d'aujourd'hui si tu ne connais pas l'anglais tu ne vas nulle part / *oggi come oggi se non conosci l'inglese non vai da nessuna parte* ». (Anita 74)



« c'est une langue très parlée . parce que c'est une langue importante qui te permet de te balader non / c'est une langue de communication . même aller en Chine elle te permet de parler avec un chinois / *è una lingua parlata un bel po' . perché è una lingua importante che ti permette di girare no' . è una lingua di comunicazione . anche andare in Cina ti permette di parlare con un cinese »*. (Manuela 74)

D'une manière générale, l'utilité de l'anglais est indiscutable pour les Anglophones, les propos de Michela (l'anglais est à la vie ce que les chaussures sont à la marche) sont, en ce sens, un exemple significatif. De plus, l'anglais est plutôt considéré comme une langue de communication, une langue véhiculaire. Voyons maintenant ce que disent trois professeurs de français sur la langue qu'ils enseignent :

« elle est parlée dans beaucoup de pays et puis c'est une langue facile à apprendre parce que c'est une langue néo-latine . nous sommes cousins avec les Français [...] donc elle est assez facile à apprendre et puis nous faisons partie de l'Union européenne n'oublions pas que le Parlement européen se trouve à Strasbourg . le français a un rôle important . et puis pour les problèmes de travail aussi c'est évident qu'il faut apprendre les langues des pays limitrophes [...] et la France est importante au niveau économique avec l'Allemagne . aussi . bien entendu / *è parlata in tantissimi paesi poi è una lingua facile da apprendere perché è lingua neolatina . siamo cugini con i francesi [...] quindi è anche facile abbastanza impararla e poi se facciamo parte dell'Unione europea non dimentichiamo che il Parlamento europeo si trova a Strasburgo . il francese svolge un ruolo di prim'ordine . poi anche per i problemi lavorativi è ovvio che bisogna imparare le lingue dei paesi limitrofi [...] e la Francia è importante anche a livello economico insieme anche alla Germania . per carità / »*. (Elena 74)

« c'est une langue qui selon moi est très riche sur le plan linguistique et elle est très proche de l'italien donc elle permet aussi d'avoir une conscience plus importante de sa propre langue / *è una lingua anche che è secondo me linguisticamente molto ricca e molto vicina all'italiano quindi aiuta anche ad avere una maggiore consapevolezza della propria lingua »*. (Livia 74)

« c'est vrai qu'il peut y avoir des difficultés des obstacles mais c'est vrai aussi que le bagage que je me retrouve à la fin du voyage est riche / *è vero che possono esserci degli scogli delle difficoltà però i bagagli che poi mi ritrovo alle fine del viaggio è ricco »*. (Chiara 234)

Nous ne nous situons plus sur le terrain de la communication, on conseille le français pour d'autres raisons : c'est une langue néo-latine proche de l'italien, ceci favorise la réflexion métalinguistique des Italiens sur leur propre langue ; sa complexité linguistique représente un bagage ; c'est une langue importante par rapport à l'Union européenne (la référence à l'UE est présente dans les propos de tous les professeurs de français) et sur le plan économique, elle est utile pour le travail (Elena, Pascale, Chiara). Pascale parle aussi de l'histoire du pays, Fausto de son amour pour la France.

Les enseignants de français sont très prolixes sur ce sujet (voir le tour de parole d'Elena, 74) et les raisons invoquées pour lesquelles ils conseilleraient le français sont beaucoup plus variées que celles données par les professeurs d'anglais concernant la langue qu'ils enseignent. Le professeur d'allemand prône lui aussi différents motifs pour

encourager l'apprentissage de l'allemand, économiques, cognitifs et culturels (Adriano 78) mais à moindre égard. Pilar parle de la richesse que l'interculturalité peut apporter mais surtout de l'ouverture que procure l'espagnol avec l'Amérique du sud en matière de travail (68). La diffusion de l'espagnol en Italie, ces dernières années, amène les enseignants de français et d'allemand à défendre plus encore la langue qu'ils enseignent et à faire valoir un maximum de raisons pour l'enseignement de celle-ci. Les discours des professeurs de français en particulier sont très construits, semblent bien rodés et prêts à l'emploi. Par ailleurs, il est intéressant de remarquer que, parmi les enseignants d'anglais, une seule personne, Marta, a fait allusion à la dimension interculturelle de l'anglais.

#### **4.1.1.2. Rapport aux langues**

##### **4.1.1.2.1. Utilité d'apprendre deux langues au collège**

L'enseignement des langues au collège prévoit celui de l'anglais obligatoire (trois heures) et d'une langue communautaire choisie parmi le français, l'espagnol ou l'allemand (deux heures). C'est ce qui est généralement adopté. Néanmoins les chefs d'établissement ont la possibilité de choisir l'enseignement de "l'anglais renforcé" (cinq heures par semaine) (cf. *infra*, §1.1.2., p.13). Il nous a paru intéressant de demander aux enseignants leur avis sur l'utilité d'apprendre deux langues au collège. Nous émettons l'hypothèse que les enseignants d'anglais, en majorité, ne sont pas favorables à l'enseignement de deux langues mais préféreraient la solution de "l'anglais renforcé" et qu'au contraire, les enseignants de LV2 sont favorables à la combinaison "trois heures LV1/deux heures LV2". Nous avons donc formé deux groupes : les professeurs de LV1 et les professeurs de LV2.

A la question, *Selon vous, est-ce utile d'apprendre-enseigner deux langues au collège ou non ?*, sur neuf enseignants d'anglais, aucun n'a fermement répondu par un "non". La moitié d'entre eux pense que c'est positif ; l'autre moitié considère que tout dépend des objectifs et/ou des compétences des élèves. Michela estime que si l'objectif du Ministère de l'instruction (MIUR) est de faire apprendre sérieusement une langue étrangère aux élèves alors trois heures par semaine sont insuffisantes mais que si son objectif est d'ouvrir ces derniers à d'autres cultures alors, l'enseignement de deux langues (trois et deux heures) est possible. Michela ajoute, cependant, qu'en apprenant deux langues les élèves risquent de les confondre. Marta, Giusy et Ana considèrent que l'apprentissage de deux langues devrait être réservé aux bons élèves car, parmi les élèves, beaucoup d'entre

eux ont des difficultés au niveau cognitif et certains ne connaissent pas encore très bien l'italien. Les partisans de l'enseignement de deux langues prônent le plurilinguisme, ils pensent également qu'il est bon de stimuler les enfants qui sont très curieux à cet âge. Elisabetta relate un épisode survenu pendant ses cours :

« il y a des élèves qui ont écrit dans un contrôle d'anglais . je leur ai demandé s'ils avaient envie de se transférer dans un pays anglophone et ils ont écrit que non parce qu'ils préféreraient l'Espagne ou la France parce qu'ils voulaient approfondir . et ils étaient assez nombreux . cela veut dire qu'effectivement c'est un *stimulus* positif pour les élèves / *ci sono dei ragazzi mi hanno scritto in un test d'inglese . ho chiesto loro se desiderassero trasferirsi in a english speaking country e mi hanno scritto di no perché preferivano Spagna o Francia perché volevano approfondire . e non erano pochi . vuol dire che effettivamente è uno stimolo positivo per i ragazzi* ». (Elisabetta 2)

Enfin, Anita, Manuela et Livia pensent qu'il faudrait augmenter les heures pour la LV1 et pour la LV2. D'une manière générale, par rapport à l'hypothèse formulée ci-dessus, les professeurs d'anglais ne semblent pas tous privilégier l'enseignement d'une seule langue (en l'occurrence l'anglais) au détriment des autres langues. Par contre, les professeurs de LV2 sont tous favorables à l'enseignement-apprentissage de deux langues. Eux aussi considèrent qu'il est bon de stimuler la curiosité des élèves et que l'ouverture au plurilinguisme est quelque chose de positif. Pascale et Elena mettent en avant les politiques européennes car disent-elles, selon leurs indications, les futurs citoyens européens doivent connaître au moins une autre langue étrangère en plus de l'anglais. La formation en linguistique d'Adriano le porte à s'appuyer sur certaines études scientifiques qui ont démontré qu'apprendre les langues rend plus intelligent :

« quand l'aire de Broca et l'aire de Wernicke ont été découvertes . étant donné que nous avons des "slot" prédisposés pour les langues quand nous apprenons une nouvelle langue nous allumons une autre lampe dans le cerveau . donc c'est scientifique . on devient plus intelligent . c'est comme ça . c'est la réalité / *quando sono state scoperte l'aria di Broca e l'aria di Wernicke nel cervello . siccome abbiamo degli slot predisposti per le lingue noi quando impariamo una lingua nuova accendiamo una lampadina in più nel cervello . quindi è scientifico . diventiamo più intelligenti . c'è poco da fare . la realtà è questa qui* ». (Adriano 64)

Les enseignants sont globalement favorables à l'enseignement-apprentissage de deux langues étrangères au collège au lieu de l'anglais renforcé même si certains professeurs d'anglais sont plus nuancés.

#### 4.1.1.2.2. Différences dans l'enseignement des langues

Nous avons questionné les enseignants au sujet des différences qu'ils perçoivent ou non dans l'enseignement des quatre langues. Leurs propos ont été reportés dans un tableau (Figure 9) afin d'avoir une vision globale de leur réponses :

Professeurs	Langues				
	ANGLAIS	FRANÇAIS	ESPAGNOL	ALLEMAND	
<b>ANGLAIS</b>					
Elisabetta (A)	avec le français, pas beaucoup de différences		plus facile car à la mode (série TV et chansons) / prononciation plus facile par rapport à l'anglais	plus difficile car éloigné d'un point de vue phonétique	
Tosca (A)	pas plus difficile pour les Italophones car éloigné de leur langue / langue internationale qu'ils entendent souvent (son)				similaire d'un point de vue didactique / l'enseignant de langue maternelle est avanta-gé, il apporte quelque chose en plus
Michela (A)	pas de points communs avec l'italien	langue romane, avantage pour les Italiens	langue romane, avantage pour les Italiens	pas de points communs avec l'italien	
Marta (B)	lexique complètement différent	proche de l'italien (mots)	proche de l'italien	lexique complètement différent	similaire d'un point de vue didactique
Ana (B)	langue difficile pour les élèves mais la diffusion de la musique anglo-saxonne leur donne plus de stimuli	plus facile car proche de l'italien / elle pense que certains élèves préfèrent le français pour cette raison			similaire d'un point de vue didactique
Anita (B)				difficile car complexe	similaire d'un point de vue didactique
Manuela (C)	plus difficile car il faut penser de manière différente	plus facile pour un Italien car origine latine (même structure de pensée)			différent
Livia <sup>37</sup> (C)	parfois plus facile à enseigner car les enfants sont bombardés (chansons) / une heure en plus est un avantage / un désavantage qu'il soit enseigné à l'école primaire car souvent mal enseigné <sup>38</sup>	plus difficile car, contrairement à l'anglais ils ne le vivent pas dans la quotidienneté	très aimé en ce moment / mythe de facilité / les élèves l'aime beaucoup et les enseignants sont très jeunes (SISS), approche plus communicative		

<sup>37</sup> Contrairement à ses collègues, Livia enseigne l'anglais et le français, elle a donc une vision différente des autres enseignants.

<sup>38</sup> A l'école primaire l'enseignement de l'anglais (pendant 5 ans) n'est pas dispensé par des enseignants spécialisés mais par les professeurs des écoles qui peuvent enseigner l'anglais suite à une formation spécifique (cf. *infra*, note 3, p.14).

<b>FRANÇAIS</b>					
Chiara (A)	les collègues d'anglais ont moins besoin de capturer l'attention des élèves qu'elle car l'anglais est une langue obligatoire comme peut être l'italien ou les mathématiques	capturer l'attention des élèves	(idem)	(idem)	cela dépend de la typologie de la classe
Fausto (B)	l'avantage c'est que les élèves écoutent beaucoup de chansons en anglais	trouver des stimuli pour faire comprendre l'importance du français (Stromae)	l'espagnol est à la mode (Violetta) <sup>39</sup>		la méthodologie est commune / cela dépend des professeurs, pas des langues
Elena (C)	moins de grammaire qu'en français		peut sembler plus facile mais la forme écrite est complexe / peut être plus difficile car trop proche de l'italien		similaire d'un point de vue didactique / les livres sont structurés de la même manière
Pascale (C)					similaire d'un point de vue didactique
<b>ESPAGNOL</b>					
Pilar (A)	beaucoup de ressources en anglais comme les méthodes / prononciation difficile	prononciation difficile par rapport à l'espagnol	faire attention aux faux-amis	prononciation difficile	
<b>ALLEMAND</b>					
Adriano (B)	peut-être plus facile grâce à la musique en anglais				cela dépend de l'âge de l'enseignant

Figure 9 : Représentations des enseignants sur l'enseignement des quatre langues

<sup>39</sup> Héroïne de la série argentine homonyme, chanteuse et actrice, très à la mode en Italie.

A travers ce tableau nous pouvons constater que la langue la plus commentée est l'anglais, suivie du français et de l'espagnol et enfin, de l'allemand. Les professeurs d'anglais qui s'expriment le plus sur le français exercent dans les établissements B et C, qui sont les établissements dans lesquels le français, en tant que LV2, a une position dominante et vice versa, ils ont peu ou rien à dire sur l'espagnol (sauf Livia qui est très prolixe à ce sujet). Sur les quatre professeurs de français, trois s'expriment sur l'espagnol et seulement un sur l'allemand. L'enseignante d'espagnol donne son avis sur les quatre langues et le professeur d'allemand seulement sur l'anglais. Globalement, les enseignants semblent privilégier les commentaires concernant les langues qu'ils connaissent, soit parce qu'ils les ont étudiées (comme par exemple Anita qui ne commente que l'allemand qu'elle a étudié à l'université ou Elena avec l'espagnol) ou bien parce qu'ils sont en contact avec ces langues dans l'établissement où ils exercent.

Dans tous les cas, les représentations des langues, si elles peuvent être liées à une expérience directe et personnelle de la langue, sont toujours ancrées également dans les représentations collectives qui y sont associées. Un exemple parlant est issu des commentaires d'Elisabetta, de Livia et de Fausto concernant l'espagnol où les enseignants mettent en avant le caractère éphémère de l'engouement pour l'espagnol car c'est la langue à la mode grâce aux séries TV et à l'artiste Violetta. Pour Elisabetta, le fait que l'espagnol soit à la mode et que l'on entende des chansons dans cette langue sur les médias facilite son apprentissage, notamment au niveau de la prononciation. Fausto approfondit la réflexion :

« cela dépend de la mode par exemple le fait qu'ils choisissent beaucoup l'espagnol en ce moment c'est le moment de l'espagnol avec Violetta etc. donc beaucoup de chansons sont espagnoles et les jeunes sont orientés vers l'étude de l'espagnol . c'est à nous de trouver des *stimuli* pour leur faire comprendre l'importance du français par exemple cette année avec Stromae . ça a créé de l'intérêt pour le français . ça se voit que tout est un peu dicté par la mode / *dipende dalla moda per esempio il fatto che scelgono molto lo spagnolo ora è il momento dello spagnolo con Violetta ecc quindi molte canzone anche lì sono spagnole quindi i ragazzi sono orientati allo studio dello spagnolo . sta a noi trovare stimoli per farli capire l'importanza del francese per esempio quest'anno con Stromae . questo ha riscontrato un interesse per il francese . si vede che tutto è dettato un po' dalla moda* ». (Fausto 54)

Des propos de Fausto se profile une rivalité manifeste entre les deux langues. L'intérêt pour l'espagnol n'est pas associé à ses caractéristiques positives mais à un effet de mode, c'est en quelque sorte une manière de dénigrer la langue. Pour se défendre d'une primauté de l'espagnol, il se place exactement sur le même plan en opposant à Violetta (l'artiste hispanophone du moment), Stromae (le chanteur à succès francophone). Fausto est même plutôt directif dans son approche : « leur faire comprendre l'importance du français ». Pourtant, cette rivalité évidente n'aurait pas lieu d'être car l'espagnol n'est pas présent

dans le collège où enseigne Fausto (établissement B). Pourquoi ressent-il l'espagnol comme une menace ? Y a-t-il des pressions de la part des parents d'élèves pour que l'espagnol soit introduit dans l'établissement ? Les deux enseignants de français étant titulaires, il ne serait pas possible d'y introduire une nouvelle langue. Les élèves préféreraient-ils apprendre l'espagnol ? Quoi qu'il en soit Fausto régit de manière défensive. Concernant l'espagnol, une dichotomie est souvent présente dans les discours, celle entre l'idée de facilité de l'espagnol et de sa complexité. Les enseignants qui connaissent peu ou pas l'espagnol le considèrent facile. Ce stéréotype de la facilité de l'espagnol qui circule dans les discours de nombreux Italophones (connaissance superficielle de l'objet) est démenti par les personnes qui ont étudié l'espagnol et qui le jugent plutôt complexe (connaissance approfondie). Livia appelle ceci, le « mythe de la facilité ». Cette jeune enseignante évoque également le fait que les enseignants d'espagnol sont très jeunes car l'espagnol est une langue plutôt nouvelle en Italie. Ils ont suivi une école de spécialisation qui les a orientés vers une méthodologie didactique axée vers la communication, plus propre à l'enseignement des langues, selon Livia.

Les items relatifs à la langue allemande s'opposent à ceux qui caractérisent l'espagnol : difficile vs facile, prononciation difficile vs prononciation facile, différence/éloignement vs proche. L'image qui apparaît ici est celle d'une langue dont l'enseignement-apprentissage apparaît plus difficile que l'espagnol pour des Italophones.

Les enseignants d'anglais, comparant la langue qu'ils enseignent avec le français, considèrent que ce dernier est plus facile pour les Italophones parce que c'est une langue d'origine latine comme l'italien alors que les enseignants de français pensent qu'il est plus difficile d'enseigner le français que l'anglais car il y a très peu de *stimuli* dans la vie quotidienne par rapport à l'anglais. Les enseignants doivent alors mettre en place des stratégies pour intéresser les élèves.

Quant à l'anglais, les enseignants de LV2 estiment que l'enseignement-apprentissage de cette langue est avantagé par le « bombardement » de la langue à travers les médias, son caractère obligatoire à l'école, une grammaire plus minimaliste, des manuels scolaires « *fantastici* ». Au contraire, les enseignants d'anglais mettent en lumière plutôt les inconvénients : l'éloignement de l'italien, le lexique différent, une manière de penser différente, une prononciation difficile. Deux d'entre eux s'accordent cependant à dire que la diffusion de la langue anglaise est un avantage.

Une majorité des enseignants pense que l'enseignement de ces quatre langues est similaire d'un point de vue didactique mais, pour Fausto et Adriano, le plus important est la formation des enseignants (cf. Livia, méthodologie didactique traditionnelle axée sur la grammaire- vs méthodologie plus moderne axée sur la communication). Chiara considère que les différences dans l'enseignement de ces langues sont dues à leur statut. L'anglais étant obligatoire, contrairement aux trois langues LV2 que l'on choisit suivant l'établissement, les professeurs d'anglais ont moins besoin de stimuler les élèves :

« j'ai toujours essayé de mettre en avant la curiosité . donc la première chose c'est de capturer l'attention/intriguer (*incuriosire*) les élèves . essayer de créer une brèche dans leurs pensées qu'ils disent "je veux en savoir plus" [par exemple les collègues d'anglais ont aussi cette nécessité de : /] les collègues d'anglais . je crois qu'elles n'ont pas cette nécessité ou du moins pas si forte comme moi je l'ai [...] pour eux l'anglais étant une langue OBLIGATOIRE donc comme l'italien les mathématiques l'histoire et donc ils ont l'anglais. pour eux .. disons que l'effort est moins important parce qu'ils l'ont DÉJÀ choisi . involontairement . ils l'ont déjà choisi . alors que MOI . je dois ouvrir une brèche dans leurs cœurs (*rires*) parce que . il y a effectivement . toujours ce .. jeu entre la seconde langue étrangère donc effectivement moi je dois les intéresser [...] donc c'est vrai parce que dans un certain sens . il faut . . défendre son propre château (*rires*) ».  
(Chiara 205)

L'intéressante réflexion que nous livre Chiara nous donne des pistes importantes dans le cheminement de notre réflexion concernant la problématique de recherche, le lien entre les représentations des enseignants sur leur métier et les langues qu'ils enseignent, et les contextes dans lesquels les enseignants évoluent. Cette simple question sur la comparaison dans l'enseignement des quatre langues communautaires a donné lieu à des considérations assez subjectives, souvent stéréotypées. Des tensions entre les langues se dessinent car pour reprendre la formule de Chiara, « dans un certain sens . il faut . . défendre son propre château / *in un certo senso bisogna difendere il proprio castello* » (*op.cit.*).

#### 4.1.1.2.3. Statut des langues

Dans l'établissement A sont dispensés l'anglais (LV1), le français ou l'espagnol (LV2) ; dans l'établissement B, l'anglais (LV1), le français ou l'allemand (LV2) ; dans l'établissement C, l'anglais (LV1) et le français (LV2), (cf. *infra.* §3.2.1., p.32). Nous avons demandé aux enseignants s'ils avaient remarqué un positionnement particulier de la part des chefs d'établissement par rapport à l'enseignement de l'une ou l'autre langue. D'une manière générale, les enseignants affirment n'avoir rien ressenti en ce sens. Néanmoins, Ana, professeur d'anglais, estime que dans le collège où elle enseigne (établissement B), le français occupe une place prépondérante et cela est dû, selon elle, au dynamisme des enseignants de français :



« non . le Principal ne fait pas ces différences . naturellement le français dans cette école est très important mais parce que c'est le mérite des enseignants . je pense que si je faisais tout ce qu'ils font avec le français le Principal donnerait aussi de l'importance à la langue anglaise . donc cela ne dépend vraiment pas d'une préférence du Principal selon moi mais cela dépend des enseignants . c'est sûr / *no. il Preside non fa queste differenze . ovviamente francese in questa scuola è molto importante ma perché è merito degli insegnanti . io penso che se io facessi tutto quello che fanno con il francese il Preside darebbe importanza anche alla lingua inglese . per cui non dipende proprio da una preferenza secondo me del Preside ma dipende . dagli insegnanti . sicuramente ».* (Ana 20)

Fausto, le collègue d'Ana, l'un des enseignants de français de ce collège explique comment, à travers l'activité de l'échange culturel, le statut du français a été promu par rapport aux autres langues. Le mot "privilèges" lui échappe :

« euh: bon / naturellement il y a eu une certaine euh: pas des privilèges . mais le fait de faire l'échange . ça a déterminé une augmentation des inscriptions parce que de nombreux parents ont vu cet échange comme une ressource une opportunité pour leurs enfants qu'une autre langue ne donnait pas . donc cela a porté dans un certain sens donc cela a porté à faciliter le français par rapport à l'autre langue justement parce qu'il y avait cette possibilité / *euh: be/ ovviamente c'è stato una certa euh: non privilegi . però il fatto di fare lo scambio . questo ha determinato un aumento delle iscrizioni perché molti genitori hanno visto questo scambio come una risorsa un'opportunità per i figli che un'altra lingua non dava . quindi questo ha portato in un certo senso quindi questo ha portato a facilitare il francese rispetto all'altra lingua proprio perché dà questa possibilità ».* (Fausto 40)

Giusy, qui enseigne l'anglais dans un autre collège (établissement C), exprime une considération similaire. Selon l'enseignante, la différence d'heures d'enseignement entre l'anglais (trois heures) et le français (deux heures) pourrait amener à une certaine disparité entre les deux langues

« le fait que l'anglais soit enseigné trois heures le français deux d'une certaine manière cela lui donne un peu une position inférieure mais à part cela dans notre école . il n'y a pas d'autres raisons qui pourraient faire penser à une chose de ce genre parce que le français est TRES actif / *mm: . ma . il fatto che l'inglese venga insegnato per tre ore il francese per due in qualche modo li dà una posizione un po' da gregario però nella nostra scuola a parte questo fatto . non ci sono altri motivi che potrebbero fare pensare una cosa del genere perché il francese è MOLTO attivo ».* (Giusy 40)

pourtant, ce n'est pas le cas dans cet établissement car le français y est « *MOLTO attivo* ». Ce qui est intéressant dans ses propos ce sont les raisons que donne la collègue de français à Giusy et qui sont rapportées dans cet extrait :

« pour les raisons que nous donne ma collègue de français "moi d'une manière ou d'une autre je dois sauvegarder ma position . vous . d'anglais" nous avons cette chance "on ne vous retire rien [...] vous avez une position bien solide bien arrêtée et donc vous n'avez pas besoin de vous donner du mal . pour le français il faut confirmer . consolider . garder vivant l'intérêt"/ *per i motivi che ci dice la collega di francese "io in qualche modo devo salvaguardare le mie posizioni . voi . d'inglese" . abbiamo questa fortuna "a voi non vi toglie niente nessuno [...] avete delle posizioni ben solide ben arroccate lì e quindi non avete bisogno di darvi tanto da fare . per il francese c'è bisogno di confermare . consolidare . tenere vivo l'interesse"».* (Giusy 40)

Tout comme Chiara, citée ci-dessus, l'enseignante de français met en avant la différence de statut entre les deux langues, les professeurs d'anglais n'ont plus rien à démontrer contrairement aux professeurs de français. Elisabetta ressent, dans le collège où elle enseigne, l'établissement A, une certaine orientation vers l'espagnol. Elle pense que c'est peut-être une demande du territoire car c'est le seul collège dans ce secteur où l'on enseigne cette langue. L'entretien avec Elisabetta a eu lieu au mois de février ensuite, au mois de juillet, j'ai rencontré la Principale de cet établissement qui semblait aller dans ce sens.

Dans l'établissement B, c'est la dernière année que la section d'allemand est présente. En effet, il a été décidé de la supprimer à partir du mois de septembre. Adriano, le professeur d'allemand le déplore amèrement :

« hélas dans cette école l'allemand disparaît parce que l'année prochaine ils ne veulent plus le programmer donc cela . selon moi . c'est quelque chose de très négatif parce que l'école de X était connue parce qu'on y enseignait trois langues et c'est un grand avantage pour l'offre en matière de filière / *purtroppo in questa scuola il tedesco sparisce perché il prossimo anno non vogliono più metterlo quindi questo secondo me è una cosa molto negativa perché la scuola di X era famosa perché si facevano tre lingue ed è un grande vantaggio per l'offerta formativa* ». (Adriano 40)

Durant un entretien avec le Principal de cet établissement, je lui ai demandé les raisons pour lesquelles il n'est pas possible de maintenir une section d'allemand. Ce dernier m'a répondu que c'est lié au statut des enseignants car les deux professeurs de français, étant titulaires, le collège se doit de maintenir leur nombre d'heures. Cependant il espère pouvoir réintroduire l'allemand si les conditions nécessaires pour le faire sont réunies. Il nous a confié vouloir valoriser l'enseignement-apprentissage des langues dans son établissement en misant notamment sur les certifications linguistiques et les voyages scolaires à l'étranger.

Concernant d'éventuelles disparités de traitement entre les langues enseignées parmi les enseignants de langue, les personnes interrogées ont répondu "non" de manière catégorique. Par la suite, nous avons donc questionné les professeurs concernant les attitudes des parents d'élèves vis-à-vis de l'enseignement des langues et de la langue qu'ils enseignent, les réponses étaient, dans ce cas, plus variées. Les professeurs d'anglais sont tous tombés d'accord sur le fait que les parents d'élèves considèrent l'anglais comme « *la lingua dominante* » (Elisabetta 22), « *è molto importante l'inglese* » (Tosca 22), « aujourd'hui sans l'anglais on ne fait rien / *oggi senza l'inglese non si fa nulla* » (Giusy 22). Marta rapporte que les parents se plaignent du nombre limité d'heures d'anglais. Pour Ana, les parents d'élèves se rendent de plus en plus compte de l'importance des langues étrangères et en

particulier de l'anglais. Manuela souligne qu'ils sont très intéressés par les langues, notamment par les certifications internationales. Livia ajoute que l'intérêt des parents se porte également sur les cours d'anglais extrascolaires, les échanges, les voyages-études, ceci pour l'anglais, beaucoup moins pour le français (Livia, enseignant également le français dans un autre établissement, peut donc comparer). L'importance de l'anglais, pour les parents, ne fait aucun doute, rappelons-nous la métaphore de la chaussure introduite par Michela (cf. *infra*, §4.1.1.1.2., p.47).

Les réponses des professeurs de LV2, notamment de français et d'allemand sont beaucoup plus diversifiées. Depuis le début de son parcours professionnel, Chiara a noté une évolution des mentalités des parents d'élèves concernant l'enseignement-apprentissage des langues. La prédominance de l'anglais semble céder la place, aujourd'hui, à un intérêt accru pour les langues secondes. Adriano n'est pas de cet avis, il estime que, d'une manière générale, en Italie, on n'a pas conscience de l'importance des langues :

« il y a eu une période où l'anglais était sur le trône et maintenant au contraire . une attitude différente parce que . peut-être on commence à voir le potentiel de . des langues secondes aussi [...] moi bien sûr je parle pour moi aussi . mais c'est vrai surtout en français je vois beaucoup de parents intéressés / *c'è stato un periodo in cui l'inglese era sul trono et ora al contrario . un'attitudine diversa perché . forse si comincia a vedere il potenziale di . anche delle lingue seconde [...] io chiaramente parlo anche per me . ma è vero soprattutto in francese vedo molti genitori interessati* ». (Chiara 184)

« on ne comprend pas l'importance . les langues en général sont considérées comme des matières mineures [...] l'Italie est honteusement en arrière du point de vue des langues / *non si capisce l'importanza . vengono considerati materie "minori" . tutte le lingue in generale [...] l'Italia è vergognosamente indietro dal punto di vista delle lingue* ». (Adriano 22)

Fausto accuse à nouveau les phénomènes de mode qui, selon lui, influencent négativement les parents dans leur choix et peuvent mettre en péril les postes des enseignants<sup>40</sup> :

« là aussi ils voudraient souvent intervenir en suivant un discours de mode . en ce moment par exemple il y a la mode de l'espagnol donc cela arrive souvent qu'il y ait des demandes pour prendre une autre langue . ils pensent que l'école est un supermarché où on achète ce que l'on veut sans tenir compte de certaines règles concernant le travail des enseignants qui sont titulaires et qui ne peuvent pas être licenciés pour satisfaire les exigences des parents / *anche lì spesso vorrebbero intervenire seguendo il discorso della moda . adesso ad esempio c'è la moda dello spagnolo quindi spesso accade che arrivino richieste per poter prendere un'altra lingua . pensano sempre di più che la scuola sia un supermercato dove si compra ciò che si vuole senza tener conto di alcune regole proprio del lavoro di insegnanti che sono di ruolo che non possono essere licenziati per venire incontro alle esigenze dei genitori* ». (Fausto 22)

---

<sup>40</sup> Précisons que dans chaque établissement, les Principaux peuvent introduire une nouvelle LV2 parmi les trois autres langues communautaires (LV2) ou bien même les trois. Une nouvelle langue peut en remplacer une autre, sur décision du chef d'établissement, sauf si les enseignants qui dispensent cette dernière sont titularisés dans l'établissement donné, leur poste de travail devant être maintenu.

Pascale introduit le terme “rivalité” entre le français et l’espagnol. Elle évoque son expérience passée dans l’établissement A où elle y enseignait le français. Ce collège proposait déjà les deux langues en LV2 et les parents d’élèves n’avaient pas toujours la possibilité de choisir la langue qu’allaient étudier leurs enfants car, en raison du statut, l’enseignant ne pouvait pas perdre son poste à cause d’un manque d’élèves :

*« dans cette école [établissement C] il y a toujours eu seulement le français . dans une autre école [établissement A] la rivalité français espagnol était plus présente parce qu’il fallait maintenir les heures alors certains parents disaient “mais mon fils avait choisi espagnol” ici le problème ne se présente pas spécialement / in questa scuola c’è sempre stato solo francese . in un’altra scuola la rivalità francese spagnolo c’era di più anche perché bisognava mantenere le ore allora qualche genitore diceva “ma il bimbo aveva scelto spagnolo” . qui il problema non si pone un granché ».* (Pascale 22)

De manière synthétique, en ce qui concerne, la première sous-thématique, “Rapport à la langue enseignée”, nous avons constaté quelques différences entre les langues, notamment entre l’anglais et les LV2 (français, espagnol et allemand). Cependant, en guise de prémisse pour la suite de l’analyse, il nous faut être prudent dans la catégorisation des représentations (Candelier, 1997). Il semblerait que le français, l’espagnol et l’allemand véhiculent une image plus “culturelle” que l’anglais, cette langue étant associée plutôt à un aspect communicationnel et pragmatique. Par ailleurs, les professeurs de français ont déclaré ne pas avoir hésité dans le choix de la langue qu’ils enseignent contrairement aux professeurs d’anglais, pour plus de la moitié d’entre eux. Pour les premiers, enseigner le français est une passion, pour les seconds, le plus souvent une opportunité de travail. Une similitude frappante émerge entre les groupes, l’influence des expériences scolaires personnelles d’apprentissage des langues. Nous reviendrons sur cette thématique plus avant.

Concernant la seconde sous-thématique, “Rapport aux langues”, nous avons remarqué que les représentations que chacun des enseignants exprime des langues d’autrui sont souvent orientées de manière à ne mettre en valeur que la propre langue enseignée. Puis, des éléments de contrastes et de tensions entre les langues ont émergé implicitement avec Fausto (l’effet de mode de l’espagnol) ou explicitement avec Pascale (la rivalité entre le français et l’espagnol dans l’établissement A) et Chiara (différence de statut entre l’anglais et les LV2, l’anglais étant obligatoire alors que les LV2 font l’objet d’un choix). Le positionnement des chefs d’établissement par rapport à telle ou telle langue n’est pas clairement établi mais des orientations sont pressenties (l’établissement A, l’espagnol ; le B et le C, le français). Ces orientations peuvent être dues à la politique des chefs d’établissement (la demande du territoire pour la langue espagnole dans l’établissement A) ou l’investissement personnel des enseignants (notamment des enseignants de français). Con-

cernant l'établissement B, le Principal nous a confirmé la place importante que le français a prise ces dernières années, cela est dû au mérite des enseignants. Son objectif à venir est de stimuler les professeurs d'anglais afin que l'enseignement de cette langue soit dynamisé, son souhait étant de valoriser l'enseignement des langues dans cet établissement. Il nous a exprimé, par ailleurs, sa volonté et celle d'autres chefs d'établissement de s'organiser en réseau afin de créer un pôle d'excellence pour l'enseignement des langues.

#### 4.1.2. Rapport à l'enseignement

##### 4.1.2.1. Formation universitaire et pratique de l'enseignement

Des propos des enseignants, sur ce sujet, émerge un assentiment commun au fait que la formation universitaire qu'ils ont suivie n'est en rien en adéquation avec la pratique de l'enseignement (sur la formation des enseignants, cf. *infra*, §1.3.1., p.19). Sur quinze enseignants, dont la moyenne d'âge est de 49 ans, seulement deux, les plus jeunes, Chiara et Livia ont suivi une école de spécialisation à l'enseignement, la SISS<sup>41</sup>. Auparavant, aucune formation didactique et pédagogique n'était proposée. Livia considère que l'école de spécialisation l'a assez bien formée à la pratique de l'enseignement. Elle pense que le TFA, qui remplace la SISS depuis quelques années, ne prépare pas aussi bien les enseignants.

Les treize autres enseignants, toutes langues confondues, qui n'ont fréquenté ni la SISS, ni le TFA, sont très critiques vis-à-vis du parcours universitaire qu'ils ont suivi. Ils déplorent une formation inutile pour l'enseignement. Giusy s'est sentie "jetée dans la fosse aux lions" :

« je me suis sentie comme livrée en pâture à partir du moment où je suis entrée dans le monde de l'enseignement parce que l'université prépare mais c'est une préparation sur la matière . une connaissance linguistique mais elle n'offre aucun type d'approche à la didactique / *mi sono sentita buttata allo sbaraglio nel momento in cui sono entrata nel mondo dell'insegnamento perché l'università prepara ma è una preparazione sulla materia . una conoscenza linguistica ma non offre nessun tipo di approccio alla didattica* » . (Giusy 2)

Fausto met en avant un manque de préparation à la didactique et une formation axée plus sur la littérature que sur la langue, une considération partagée par Elena et Elisabetta<sup>42</sup> :

« ce qui est fondamental selon moi . l'étude des langues à l'université est structuré surtout à l'étude de la littérature alors que tout l'aspect linguistique est un peu mis en sourdine . en effet j'ai dû apprendre la langue en me déplaçant . il manquait l'aspect vivant et c'était très lié au livre et l'aspect didactique de la relation avec les élèves n'était pas bien développé . oui il y a de la didactique mais ce sont des examens très théoriques qui

---

<sup>41</sup> Pour les indications concernant la SISS et le TFA, voir §1.3.1., p.19.

<sup>42</sup> On commence à enseigner la littérature plutôt dans le 2<sup>nd</sup> cycle, généralement à partir de la troisième année.

sont très loin de la pratique quotidienne en classe / *la cosa fondamentale secondo me . lo studio delle lingue all'università è strutturato soprattutto sullo studio della letteratura (francese) mentre tutto l'aspetto linguistico è un po' sotto tono . infatti io ho dovuto imparare la lingua movendomi . mancava l'aspetto vivo era molto legato al libro e non bene sviluppato l'aspetto didattico del rapporto con i ragazzi . sì la didattica c'è ma sono esami molto teorici che sono molto lontano dalla pratica quotidiana in classe ».*  
(Fausto 72)

Mis à part Livia et Chiara, les enseignants déclarent tous avoir appris sur le terrain. Ils pensent qu'aujourd'hui les futurs enseignants sont mieux préparés car, comme le dit Elisabetta, « avec le stage il y a une réflexion plus importante sur la didactique / *con il tirocino c'è maggiore riflessione sulla didattica* » (Elisabetta 56). La majorité des enseignants considère donc que la formation universitaire en langues telle qu'ils l'ont suivie, n'était pas adaptée à la pratique réelle du métier.

#### 4.1.2.2. Rapport affectif au métier d'enseignant

Nous avons cherché à savoir si les enseignants ont ou n'ont pas de plaisir à enseigner. Les personnes interrogées ont tous répondu qu'ils y prenaient plaisir (quinze enseignants sur quinze). L'emphase qui ressort à travers les marques linguistiques d'assertion initiales est significative : « *enormemente* », « *sì sì sì sì* » (2 fois), « *sì sì sì* », « *sì sì* » (2 fois), « *sì* », « *sì moltissimo* », « *molto* », « *sì sì tantissimo* », « *tantissimo tantissimo piacere* », « *sì sì ora sì* (rires) », plus nuancé, « *in generale sì* ». Les enseignants poursuivent en approfondissant cette première impression positive ou, pour un bon nombre d'entre eux, en nuanciant plutôt leur discours. Le rapport affectif à la pratique de l'enseignement est lié aux élèves, « *i ragazzi* », pour onze enseignants sur quinze (cinq enseignants des trois LV2 et six de la LV1) : pour une moitié, positivement, pour l'autre, négativement. Les cinq enseignants de LV2 associent tous de manière positive les élèves au plaisir d'enseigner ; parmi les six enseignants d'anglais, quatre créent une association négative et deux, positive. Nous pouvons constater le rôle central que les élèves revêtent dans le rapport affectif des enseignants à leur métier, majoritairement positif pour les professeurs de LV2.

Nous avons souhaité approfondir la question en demandant aux interviewés ce que l'enseignement leur apportait. Pour quatorze enseignants, les items relèvent de la sphère positive. Dans les propos de huit enseignants ressort la « *soddisfazione* » et la « *gratificazione* ». D'autres items sont plus liés aux relations avec les élèves : « *trasmettere* » (5 occurrences), « *relazione ; contatto ; comunicare* » (4), « *empatia* » (2) et « *responsabilità* » (2). Bien qu'elle ait, elle aussi, du plaisir à enseigner, Anita déclare : « je ne suis pas satisfaite de ce que mon enseignement m'apporte / *non sono soddisfatta per quello che il mio*

*insegnamento mi dà* » (Anita 10). Quatre professeurs, Fausto, Livia, Elena et Chiara, mettent l'accent sur leur formation professionnelle. Ils aiment progresser dans leur cursus professionnel, Fausto apprécie également le fait de pouvoir constamment « se remettre en cause / *mettersi in gioco* ».

#### 4.1.2.3. Objectifs d'un professeur de langue

Pour la majorité des interviewés l'objectif principal d'un professeur de langue est d'amener les élèves à savoir communiquer dans une autre langue :

« alors pour moi une étape serait déjà qu'ils [les élèves] réussissent à communiquer dans la vie quotidienne . tous les jours avec une personne même dans la rue / *allora per me sarebbe già un traguardo se loro [gli alunni] fossero in grado di riuscire a comunicare nella vita quotidiana . ogni giorno con una persona anche per strada* ». (Anita 12)

Favoriser, chez les élèves, l'ouverture d'esprit, l'ouverture aux cultures différentes est également l'un des objectifs invoqués par les enseignants. Nous avons déjà évoqué l'ouverture à l'altérité dans la partie consacrée à l'objet "langue" et à son apprentissage (cf. *infra*, §4.1.1.1.2, p.47). Pour Manuela, qui se targue d'une lecture attentive des documents officiels, les objectifs de l'enseignant devraient être de type éducatif et didactique avec pour objectif principal la formation de l'élève « *come cittadino come uomo italiano e europeo* » (Manuela 12). Deux enseignants prônent l'« *amore* » : Ana voudrait transmettre la passion qu'elle éprouve pour la langue qu'elle enseigne ; Adriano veut faire aimer aux élèves la langue qu'il enseigne car il pense qu'ainsi, ils auront envie de poursuivre son apprentissage. La suite du discours du professeur d'allemand est très intéressante :

« si on part tout de suite avec la doctrine . des montagnes d'exercices . des devoirs de grammaire le vieux style . les enfants la haïront et ils la trouveront ennuyeuse . et puis l'allemand est très différent de l'italien donc forcément il faut trouver des techniques pour le leur faire aimer parce qu'autrement ils ne l'aimeront jamais et ils le trouveront très ennuyeux . ils doivent aimer une nouvelle culture et il faut vaincre les préjugés que l'on a envers les étrangers les Français les Espagnols les Allemands / *se si parte subito con la dottrina . montagne di esercizi . compiti grammatica il vecchio stile . i ragazzi la odieranno e la troveranno noiosa . poi il tedesco è molto diverso dall'italiano quindi per forza di cose devono essere incuriositi . bisogna trovare delle tecniche per fargliela piacere perché altrimenti non gli piacerà mai e la troveranno molto noiosa . devono amare una cultura nuova e bisogna vincere i pregiudizi che si hanno nei confronti degli stranieri i francesi gli spagnoli i tedeschi* ». (Adriano 12)

La réalisation de l'objectif d'Adriano se heurte à deux obstacles : un enseignement trop traditionnel de la grammaire et les préjugés<sup>43</sup>. Il fait référence aux préjugés portés sur trois groupes sociaux : les Français, les Espagnols et les Allemands. Ce sont justement les trois

---

<sup>43</sup> Un préjugé est une attitude défavorable à l'égard d'un groupe social spécifique, forgée sur des opinions préconçues.

langues enseignées comme seconde langue vivante au collège. Est-ce un hasard que l'anglais ne soit pas inclus dans la liste ? Adriano considère qu'un enseignement trop traditionnel de la grammaire, qu'il qualifie de « *dottrina* », peut nuire à l'apprentissage d'une langue. Il ajoute que l'éloignement de la langue allemande par rapport à la langue italienne implique de mettre en place des stratégies d'enseignement-apprentissage.

Pour Elena, qui enseigne le français, les objectifs d'un professeur de langue sont éducatifs et didactiques, comme le pense également Manuela. En matière de didactique, cette dernière privilégie les compétences pragmatiques « *saper parlare* ». La grammaire en est l'outil, ce n'est pas une fin en soi. Chiara, elle aussi enseignante de français, indique que, pour elle, « *la grammatica ha un ruolo secondario* » (Chiara 2). L'aspect communicatif est donc très important pour les enseignants. Deux professeurs de français, Elena et Chiara, mettent sur un second plan l'enseignement de la grammaire alors qu'Adriano est opposé à l'enseignement trop traditionnel de la grammaire. Nous verrons plus avant, dans la partie sur la pratique didactique, que la grammaire reste au cœur des préoccupations des enseignants.

Dans cette partie nous avons vu que la majorité des enseignants considère que leur formation universitaire n'est pas en lien avec la pratique de l'enseignement et que, par conséquent ils ont dû "apprendre sur le tas". Globalement, ils aiment leur métier qu'ils associent aux élèves, en bien et en mal, les professeurs de LV2 les associent plus positivement que les professeurs d'anglais. Les objectifs d'un professeur de langue sont prioritairement de développer, chez les élèves, des compétences communicatives dans une langue étrangère, de les ouvrir à l'altérité puis de contribuer à leur formation en tant qu'individu et citoyen européen et enfin, de leur transmettre leur amour pour la langue étudiée. Le désir de transmission d'Adriano, le professeur d'allemand, se heurte aux préjugés qui circulent notamment sur les Allemands et la langue allemande. D'une manière générale, les enseignants déplorent le manque d'heures imparties à l'enseignement des langues bien que les professeurs de LV2 estiment être beaucoup plus lésés que leurs collègues d'anglais qui disposent de trois heures par semaine contre deux heures pour le français, l'espagnol et l'allemand.

#### **4.1.3. Rapport aux élèves**

C'est sur cette thématique que les enseignants ont été le plus prolixes. Dans le tableau qui suit, nous pouvons appréhender de quelle manière les enseignants, toutes langues comprises, caractérisent leurs élèves :



	Éléments positifs	Éléments positifs/négatifs	Éléments négatifs
<b>Comportement</b>		vifs (3 fois)	très indisciplinés (2 fois) peu-moins scolarisés /enfantins mal élevés/plus effrontés/sans respect de plus en plus difficiles/fuyants apeurés (en 1 <sup>er</sup> français)
<b>Apprentissage</b>	curieux (2 fois) /motivés (en 1 <sup>er</sup> français) désireux d'apprendre, enthousiastes, volontaires		beaucoup/trop de stimuli (2 fois) ils ont tout vu démotivés /moins motivés
<b>Travail scolaire</b>	dynamiques mentalement capables de beaucoup de choses		pas beaucoup d'efforts pressés/superficiels/sans méthodologie /distraits/ passifs
<b>Génération</b>	technologiques		ils ont changé / moins d'amour pour la connaissance âge difficile/tranche d'âge problématique hétérogénéité beaucoup de problématiques produit des familles

Figure 10 : Représentations des enseignants de langue sur leurs élèves

Les items à connotation négative sont très largement les plus nombreux. Ils sont liés au comportement en classe, à la motivation dans l'apprentissage, au travail scolaire et à l'aspect générationnel. Quelques items, connotés positivement, concernent plutôt l'apprentissage, ce qui contrebalance les éléments négatifs. C'est le comportement des élèves qui est le plus décrié, notamment au niveau de la discipline et de l'éducation. Les réponses des enseignants nous ont surpris car nous pensions qu'ils auraient eu une vision plus positive de leurs élèves. Il semble assez paradoxal que, d'un côté, la majeure partie des enseignants déclare aimer enseigner au collège en partie parce qu'ils apprécient cette tranche d'âge et que, de l'autre, ils aient une image aussi négative des élèves.

#### 4.1.3.1. Intérêt des élèves pour les langues

Nous avons questionné chaque enseignant sur l'intérêt que, selon eux, les élèves portent pour les langues en général et la langue qu'ils enseignent en particulier.

En ce qui concerne l'intérêt des élèves pour les langues, les enseignants n'ont généralement pas répondu de manière tranchée. Ils pensent cependant, globalement, que les élèves sont plutôt intéressés. Néanmoins, selon certains enseignants, cela dépend de leur âge, les élèves seraient plus intéressés aux langues en début de collège qu'à la fin : « je vois un fort

intérêt chez les enfants les plus jeunes . ceux qui ont onze ans puis petit à petit à un moment donné ils choisissent et je vois moins d'intérêt quand ils arrivent en "terza" / *l'entusiasmo lo vedo forte nei bambini più piccoli . quelli che hanno undici anni poi piano piano a un certo punto scelgono e vedo meno interesse quando si arriva in terza* » (Elisabetta 16). Au mois de décembre, l'école conseillent les élèves de *terza*<sup>44</sup> sur leur orientation future afin qu'ils choisissent une filière du second cycle et, fin février, les inscriptions sont terminées. En début d'année scolaire, les élèves de *terza* ont déjà une idée de la filière vers laquelle ils vont s'orienter l'année suivante et, selon leur choix, les langues peuvent être considérées par les élèves comme moins importante (dans les filières scientifiques par exemple). C'est ce qu'exprime le discours d'Elisabetta : « à un moment donné ils choisissent ». Les trois Principaux des collèges participant à la recherche, ayant été questionnés sur cette baisse d'intérêt, ne sont pas tous d'accord car ils considèrent que les élèves sont autant intéressés aux langues en *terza* qu'en *prima*.

Selon les enseignants, quel intérêt les élèves portent-ils à la langue qu'ils enseignent ? Les professeurs de français insistent sur le fait que les élèves, en particulier les élèves en *prima*, sont très motivés en français parce que c'est, pour eux, une nouvelle langue contrairement à l'anglais qu'ils étudient déjà depuis le début de l'école primaire. Pour Pascale et Livia (cette dernière enseigne anglais et français dans le 1<sup>er</sup> et le 2<sup>nd</sup> cycle), c'est pour les professeurs l'occasion d'enseigner sur un "terrain vierge" :

« parfois ils préfèrent la seconde langue mais pas parce qu'ils n'aiment pas l'anglais c'est que l'anglais est une langue qu'ils ont déjà étudiée à l'école primaire et donc ils aiment la nouveauté . ils s'enthousiasment pour la nouveauté / *a volte prediligono la seconda lingua ma non perché non amano l'inglese è che magari l'inglese è una lingua già studiata alle elementari quindi a loro piace il nuovo . si entusiasmano per il nuovo* ». (Elena 22)

« c'est un terrain vierge / *è un terreno completamente incolto* ». (Pascale 16)

« moi parfois sincèrement je préfère enseigner le français au collège parce qu'on part de zéro / *io sinceramente a volte preferisco alla scuola media insegnar francese perché si parte da zero* ». (Livia 16)

Pour Fausto, la motivation des élèves en français est également due au fait que les enseignants de français essayent d'avoir une approche plus ludique dans leur enseignement. Il évoque les nombreux retours positifs d'anciens élèves : « beaucoup me disent "eh c'est dommage qu'on ne fasse plus français" un autre m'a dit "j'aime mieux le français que l'anglais" / *tanti mi dicono "eh francese peccato che non si fa più"* . *un altro mi ha detto "mi piace più francese dell'inglese"* » (Fausto 16).

---

<sup>44</sup> Nous rappelons que la *terza* est la troisième et dernière année du cycle du collège ; la *prima*, la première.

Pilar évoque la manière superficielle avec laquelle les élèves choisissent l'espagnol. Selon l'enseignante, ils sont influencés par les séries télévisées et la musique (la série argentine *Il mundo de Patty* ; Violetta). Ceci rejoint les propos de Fausto (cf. *infra*, §4.1.1.2.2., p.50), le professeur de français, qui accuse l'influence des phénomènes de mode dans l'intérêt pour telle ou telle langue et dans le choix de l'une d'entre elles. Pilar confirme :

« parfois certains me disent qu'ils ont choisi l'espagnol à cause de ces séries argentines . non / qui ont contribué [Violetta /] Violetta [...] *Il mundo de Patty* . et donc eux ils choisissent l'espagnol à cause de cela / *qualcuno mi dice che ha scelto lo spagnolo per queste telenovelas argentinas . non / . che hanno contribuito [Violetta /] Violetta [...] Il mundo de Patty. e quindi loro scelgono lo spagnolo per questo* ». (Pilar 16)

Au départ, les élèves croient que l'espagnol est une langue facile car proche de l'italien, Pilar les met en garde : « bien ça me fait plaisir que tu aies choisi l'espagnol mais vous devez comprendre qu'il ne s'agit pas de mettre un s à la fin de tous les mots / *bene mi fa piacere che tu abbia scelto lo spagnolo ma dovete capire que non si tratta di mettere una s alla fine di ogni parola* » (Pilar 16).

Le professeur d'allemand, Adriano, se plaint des préjugés et des stéréotypes qui circulent autour de la langue qu'il enseigne « la langue est difficile . les Allemands sont antipathiques / *la lingua è difficile . i tedeschi sono antipatici* », des idées reçues qu'il faut éradiquer : « il faut vaincre ces stéréotypes négatifs mais petit à petit / *bisogna vincere questi stereotipi negativi però piano piano* » (16). Nous avons déjà mis en lumière les préjugés sur certains groupes sociaux dont parlait Adriano (cf. *infra*, §4.1.2.3. p.62). Il met aussi en cause les nombreux “feedback” de l'anglais qui influencent les élèves. Giusy, professeur d'anglais, nous relate que des passions naissent parce que « la musique les entraîne / *la musica li trascina* » (16), elle donne l'exemple du groupe *One Direction*. Manuela se place sur le plan des supports didactiques, elle considère que le manuel scolaire d'anglais, qui comporte des suppléments numériques, est un atout certain pour les enseignants et pour les élèves. Ana, elle, pense que les élèves ne sont pas très intéressés à l'anglais parce que dans la petite ville où ils habitent ils n'ont pas l'occasion de le parler, le tourisme n'y étant guère développé, « ils ne le pratiquent pas à l'extérieur / *non hanno riscontro fuori* » (Ana 16). La motivation de l'apprenant pour les langues étrangères est liée, entre autres, au fait de pouvoir mettre à profit ses compétences et notamment de pratiquer la langue en dehors de l'école. Pour Porcher, la motivation de l'apprenant est aussi liée à l'usage de son apprentissage à long terme : « la motivation prend [...] sa source dans les représentations de l'utilisabilité de l'apprentissage et suppose, par conséquent, une représentation positive (probable) d'un avenir long » (1997 : 17).

#### 4.1.3.2. Les élèves et leur apprentissage

Dans cette partie nous nous sommes intéressés à l'image que les enseignants ont de l'apprentissage des langues par les élèves et, en particulier, à ce que ces derniers aiment/n'aiment pas et à ce qui est plus ou moins difficile pour eux. Les deux compétences dans l'enseignement/apprentissage des langues qui reviennent de manière récurrente dans le discours des personnes interrogées sont "l'interaction/jeu de rôle/role-play" et la "grammaire" mises le plus souvent en opposition l'une à l'autre. D'une manière générale, selon les enseignants, les élèves sont moins bien disposés envers la grammaire et préfèrent l'interaction. En ce qui concerne l'anglais, il ressort que les élèves aiment moins la grammaire et qu'ils la considèrent plus facile alors que pour le français, la grammaire est moins aimée mais elle est également considérée assez difficile. Les quatre professeurs de français sont les seuls à penser de manière unanime que leurs élèves privilégient l'interaction. Les élèves préfèrent-ils les activités interactives parce qu'ils n'aiment pas la grammaire ou est-ce parce que les enseignants, dans une optique stratégique, mettent en avant ces activités sachant que la grammaire n'est pas aimée ?

Il faut être prudent dans l'analyse de ces données car nous sommes ici dans les représentations que les enseignants ont de l'apprentissage de leurs élèves. Les représentations des enseignants agissent comme un filtre de la réalité, leurs discours reposant sur leur propre vision du monde. Une analyse fine des énoncés des enseignants contribue à faire émerger les implicites. Nous avons reporté ci-dessous les discours sur la grammaire de quelques enseignants :

« *ils n'aiment pas la grammaire **naturellement*** / a loro non piace la grammatica naturalmente ». (Tosca 20)

« *ils aiment **sûrement** moins la grammaire ça **c'est évident même si on doit la faire*** . les verbes / li piace di meno sicuramente la grammatica quello è ovvio anche se dobbiamo farla . i verbi ». (Fausto 20)

« *peut-être un peu la grammaire . **devoir** apprendre par cœur . les verbes / magari un pochino la grammatica . dover studiare a memoria . i verbi* ». (Marta)

« *quand **je dois** faire les verbes . ils ne sont pas contents de le faire / quando ho da fare i verbi . non sono contenti di farlo* ». (Elena 20)

« *ils aiment moins faire les exercices de grammaire et corriger . ils **s'ennuient*** / li piace di meno fare gli esercizi di grammatica e correggere . si annoiano ». (Livia 11)

« *C'est l'aspect le plus **ennuyeux** pour eux mais **pour moi** aussi / è l'aspetto più noioso per loro ma anche per me* ». (Chiara 96)

Apprendre la grammaire ne pèse-t-il qu'aux élèves ? Une approche plus énonciative du discours des enseignants peut permettre de se faire une idée de leur positionnement par rapport à l'objet "grammaire". Nous allons nous intéresser à la modalisation du discours que Maingueneau définit comme « la marque donnée par le sujet à son énoncé » (1976 : 119). Nous avons relevé dans certains énoncés des marques modales assertives comme les

adverbes « naturellement » et « sûrement » ainsi que la construction « c'est évident » qui expriment la nécessité, la certitude, un certain ordre logique des choses (Borillo, 1976 : 81). De plus, le verbe "devoir", utilisé trois fois par trois locuteurs différents, qui recouvre ici une modalité déontique, marque l'obligation. Dans l'énoncé de Marta, le verbe "devoir" à l'infinitif se réfère aux élèves mais dans celui de Fausto le sujet du verbe modal est "on". Ici, le pronom personnel "on" inclut "je" dans un ensemble indéterminé mais inclut aussi les élèves. L'énoncé d'Elena met en évidence une prise en charge maximale du locuteur puisque le verbe modal est à la 1<sup>ère</sup> personne du singulier « je dois faire les verbes ». Le présupposé que les élèves n'aiment pas la grammaire est très affirmé (naturellement, sûrement, c'est évident), la grammaire ennueie les élèves (Livia et Chiara) mais elle ennueie également l'enseignante, « pour moi aussi » (Livia). Enfin Fausto, Marta et Elena ressentent l'enseignement de la grammaire comme une obligation pour les élèves mais surtout aussi pour les enseignants.

La grammaire est vécue comme l'activité que les élèves aiment le moins. Selon les enseignants de français elle est aussi plus difficile, c'est pourquoi leurs élèves sont attirés par les activités d'interaction. Il semblerait cependant que les professeurs de français aient eux-mêmes un rapport négatif à la grammaire.

Quelles stratégies utilisent les enseignants pour intéresser leurs élèves ? Sont-elles les mêmes d'une langue à l'autre ? Un terme est assez récurrent dans les discours des enseignants, « stimulo/stimuli » dans deux acceptions différentes de cause à effet. Les trop nombreux *stimuli* des élèves les portent à développer une attitude de désintérêt pour l'école et pour les activités proposées. Les enseignants sont alors contraints de renchérir pour les stimuler :

« aujourd'hui les élèves ont besoin de continuel *stimuli* et nouveauté parce que désormais ils ont tout vu . avec les nouvelles technologies ils sont habitués à tout . plus rien ne les étonne . plus rien ne les intéresse et ça c'est un gros problème . donc si tu leur proposes quelque chose personne ne te dira "ah super !" pour n'importe quoi / *ora gli alunni hanno bisogno di continui stimoli e novità perché ormai hanno visto tutto . con le nuove tecnologie sono abituati a tutto . niente li stupisce . più niente li interessa e questo è un problema grosso . per cui dal momento che tu proponi una cosa nessuno dirà "oh che bello !" qualsiasi cosa* ». (Ana 14)

« ils sont beaucoup moins motivés parce qu'ils ont beaucoup de stimuli aussi et donc étudier devient l'un des nombreux *stimuli* pas le *stimulus* principal / *sono molto meno motivati anche perché hanno molti stimoli per cui lo studio diventa uno dei tanti stimoli* ». (Fausto 14)

Pour la majorité des interviewés, intéresser les élèves veut dire les placer au centre de leur apprentissage. Du point de vue didactique nous nous situons ici dans une approche communicative dans laquelle l'élève a un rôle actif. Adriano le souligne bien : « selon moi

la vieille méthode ne marche plus . le professeur explique et eux ils se taisent / *secondo me non funziona più il vecchio metodo . il professore spiega e loro stanno zitti* » (24). La méthodologie communicative est aussi caractérisée par l’enseignement de la grammaire de façon inductive. C’est ce que font Elisabetta et Anita, enseignantes d’anglais, avec de bons résultats, semble-t-il. Pascale et Elena utilisent les chansons dans la même démarche, en extrayant du texte les règles de grammaire. Fausto, l’enseignant musicien, a recours au rap pour la conjugaison des verbes. Livia organise des compétitions de verbes pour la mémorisation du “past simple” avec à la clé, l’attribution d’un vrai prix. Chiara, en français, utilise des documents authentiques, notamment les dessins-animés en langue étrangère.

Enseigner de manière ludique est le maître-mot d’Elena et de Fausto. Elena nous explique que, pour chaque point de grammaire, elle a une activité ludique toute prête : « j’ai inventé de nombreux jeux pour chaque point que je dois expliquer / *ho inventato tanti giochi per ogni argomento che devo spiegare* » (24). Livia confirme ce goût des collégiens pour les jeux, au regard, aussi, de son expérience d’enseignement dans le second cycle : « avec les enfants du collège les jeux fonctionnent bien / *con i bimbi delle medie funzionano bene i giochi* » (24). L’enseignant le plus actif dans la mise en place de stratégies ludiques est bien Fausto, la longueur de son intervention sur ce sujet en est l’illustration. En première année, il enseigne le lexique des couleurs en faisant préparer aux élèves la palette des couleurs, les nationalités sont étudiées grâce au jeu des drapeaux. Pour apprendre à se présenter, Fausto a mis au point le jeu du douanier ; les conjugaisons verbales sont mémorisées sur le rythme du rap, nous l’avons vu. Concernant les élèves plus âgés, l’enseignant ouvre plus sur la motivation. Il a développé la préparation aux certifications internationales, (le DELF de niveau A2)<sup>45</sup> et il a mis en place l’échange culturel, ce qui motive particulièrement les élèves dans leur apprentissage du français. Bien que l’école n’ait pas encore mis en place une plateforme numérique (comme eTwinning), l’enseignant se met à la portée des élèves, les *digital natives*, en utilisant les nouvelles technologies (MP3, chat, mailing pour chaque classe). L’énergie de Fausto est saluée par ses collègues d’anglais comme Ana que nous avons citée plus haut sur ce sujet (cf. *infra*, §4.1.1.2.3., p.55), elle affirme : « le français dans cette école [établissement B] est très important mais parce que le mérite en revient aux enseignants ». L’énergie, indispensable pour ces enseignants n’est pas toujours au rendez-vous comme l’exprime bien Ana dans ce passage :

---

<sup>45</sup> Fausto a l’intention, à partir de la nouvelle année scolaire, de préparer certains élèves au niveau B1.

« (rires) il faut beaucoup d'énergie et l'enseignant n'a pas toujours toute cette énergie . il y a des matins où tu es plus fatiguée . et tu dois te mettre debout parce que si tu t'assoies derrière le bureau ils s'endorment (rires) . bouger gesticuler . parler avec un ton de voix particulier alors là ils sont déjà plus attentifs et puis les faire parler interagir / (risate) *ci vogliono tantissime energie e non sempre l'insegnante ha tutte queste energie . ci sono delle mattine che sei più stanca . poi devi stare in piedi perché se ti metti seduta dietro la cattedra si addormentano (risate) . muoverti gesticolare . parlare con un tono di voce particolare allora già stanno più attenti e poi farli parlare interagire ».*

(Ana 24)

#### 4.1.3.3. Rapport affectif aux élèves

Dans cette partie, nous avons voulu nous intéresser au rapport affectif que les enseignants ont avec leurs élèves. Tout d'abord, nous leur avons demandé si, selon eux, leurs élèves les aiment bien. Cette question, qui relève de la sphère intime, aura pu dérouter certains professeurs qui auront ressenti une menace pour leur "face négative" (le "territoire de moi", Goffman, cf. *infra*, §2.2.1., p.24). La question a été posée à mi-entretien, dans la partie consacrée aux rapports aux élèves, à un moment où les personnes interrogées étaient plus détendues et plus à même de se confier facilement. Ils ont tous répondu sans aucune hésitation (pas de pause au début de leur tour de parole). Sur quinze enseignants trois ont répondu par un net "oui", deux ont répondu non et dix ont nuancé leur réponse. Ce sont les professeurs d'anglais qui ont été les plus nuancés ou ont répondu non. Pour Tosca le terme « bien aimer / *voler bene* » est un peu excessif mais elle pense que son rapport avec ses élèves est plutôt positif ; Elisabetta évoque de petits signes d'affection. Pour Manuela, Livia et Anita, cela dépend des élèves et/ou de la classe ; Michela ne le sait pas vraiment. Giusy pense que dans le fond ils ne l'aiment pas particulièrement, tout comme Ana. Cette dernière considère que les enfants de cet âge n'ont pas à bien aimer leur professeur et que dans tous les cas elle ne le souhaite pas. Sa formation initiale en psychopédagogie donne à ses propos un certain poids :

« non . je pense que non (rires) et de toute façon je m'en fais une raison (rires) non . je pense que c'est un âge où le rapport avec l'adulte est très particulier donc c'est juste que ce soit ainsi . ils ne doivent pas bien m'aimer . moi je ne veux pas (rires) / no . *penso di no (risate) e comunque me ne faccio una ragione (risate) no . penso che sia una fascia d'età in cui il rapporto con l'adulto è molto particolare per cui è anche giusto che sia così . non mi devono voler bene . io non voglio (risate) ».* (Ana 26)

Marta, elle, voit une évolution dans les rapports affectifs des élèves, au fur et à mesure qu'ils grandissent. En *terza*, seuls les bons élèves en anglais éprouvent de l'empathie pour leur professeur :

« généralement en *prima* on voit vraiment qu'ils t'aiment bien [...] en *seconda* ils commencent un peu . en *terza* ils sont indifférents . vraiment indifférents . pas tous parce qu'il y a . en *terza* par contre ceux qui sont bons en anglais alors tu vois qu'il y a ce feeling . il y a de l'empathie / *di solito in prima si vede proprio che ti vogliono bene*

[...] *in seconda incominciano un po' . in terza sono indifferenti .. indifferenti proprio. non tutti perché ci sono . in terza invece quelli bravi della materia allora li vedi che c'è questo feeling . c'è empatia* ». (Marta 26)

Les six professeurs de LV2 ont répondu plutôt positivement, parfois avec des nuances et deux ou trois sont plus catégoriques (Fausto, Chiara et Elena) :

« **je pense vraiment** que oui / *penso proprio di sì* ». (Elena 26)

« **je pense** être un professeur **assez** apprécié / *penso di essere una professoressa abbastanza apprezzata* ». (Pascale 26)

« oui . **je crois** que oui . pas tous bien sûr / *sì . credo di sì . non tutti ovviamente* ». (Pilar 26)

« oui . **je dirais assez** / *sì . abbastanza direi* ». (Adriano 26)

« oui . **j'ai un retour très positif** de la part de mes élèves / *sì . ho un rimando molto positivo da parte dei miei studenti* ». (Chiara 124)

« oui (rires) sur ça **modestement j'ai . honnêtement j'ai toujours** des retours disons quatre-vingt pour cent (rires) / *sì (risate) su questo modestamente ho . onestamente ho sempre dei riscontri diciamo l'ottanta per cento (risate)* ». (Fausto 26)

Nous avons sélectionné ces extraits parce qu'ils sont intéressants dans une perspective énonciative. Dans les trois premiers énoncés, les verbes assertifs “penser” et “croire” appartiennent à la catégorie des verbes « assertifs faibles » (Borillo, 1982 : 52). Le discours des enseignants ne relève pas d'une connaissance mais plutôt d'une croyance (Pascale et Pilar). Les enseignants ne sont pas sûrs de leur jugement. Dans l'énoncé d'Elena, le degré de certitude est plus fort car l'adverbe assertif “vraiment”, qui modalise le verbe, engage la locutrice quant à la vérité et la sincérité de ses propos. Au contraire, dans l'énoncé d'Adriano la valeur assertive du verbe “dire” est nuancée par le conditionnel à modalité épistémique, ce qui renforce la notion de probabilité. L'assertion de Chiara et Fausto est factuelle et repose sur le retour qu'ils ont des élèves. Chiara utilise un adverbe d'intensité “très” qui renforce l'adjectif “positif” qui qualifie le retour de la part des élèves : « j'ai un retour très positif ». Les énoncés de Fausto sont régulièrement ponctués par des rires. Le rire est l'une des modalités de la communication non verbale, il peut assumer plusieurs fonctions. Dans l'énoncé de Fausto présenté ci-dessus, il peut jouer un rôle d'adoucisseur afin de « diluer la force illocutoire de l'énoncé » (Kerbrat-Orecchioni, 1989 : 164).

Pourquoi les professeurs de LV2 ont-ils des représentations positives du rapport affectif que les élèves ont avec eux ? Dans quelle mesure ces représentations sont-elles proches de la réalité ? Leurs réponses sont-elles le reflet de ce que les enseignants désireraient ? Pourquoi les professeurs d'anglais sont-ils plus nuancés ? Pour répondre à ces questions il aurait fallu interroger les élèves et observer le déroulement des cours mais cela n'était pas l'objet de notre étude.



Comment créer un bon rapport avec les élèves ? Une partie des enseignants prône l'empathie envers les élèves, l'humanité, le dialogue. Ana se dit assez influencée par sa formation en psychopédagogie, elle pense qu'il est nécessaire de beaucoup parler aux élèves (en italien) pour comprendre les problèmes et les résoudre. D'autres enseignants mettent en avant l'honnêteté, la cohérence et l'équilibre, le respect mutuel. Face à l'hétérogénéité des élèves (nous approfondirons cette thématique plus avant), pour Chiara, l'enseignant doit être "modelable" pour pouvoir s'adapter à chaque situation. Michela ne partage pas les méthodes de certains de ses collègues qui donnent de bonnes notes aux élèves afin de ne pas avoir de questions avec les parents. Giusy considère, elle aussi, que la « ligne souple / *linea morbida* » adoptée par les enseignants et la Direction pour ne pas avoir d'ennuis avec les parents d'élèves n'est pas acceptable et qu'elle nuit aux élèves. Enfin, pour Fausto, il est important d'avoir de l'autorité, « *autorevolezza* ». L'enseignant emprunte la métaphore du bâton et de la carotte pour expliquer l'approche pédagogique qu'il met en œuvre. Il établit un contrat didactique avec ses élèves :

« le célèbre bâton et la carotte . leur faire comprendre qu'on peut bien travailler on peut s'amuser et donc apprendre en s'amusant mais selon des règles bien précises et donc s'ils respectent les règles ils s'amuseront . si ces règles ne sont pas respectées bien entendu la méthode de travail évidemment je le dis au début . ne sera pas amusant mais traditionnel . je l'appelle méthode torture et donc ils savent que si je mets en acte la méthode torture ils ne s'amuseront pas beaucoup / *il famoso bastone e la carota. far capire che si può lavorare bene ci si può divertire quindi imparare divertendosi però secondo determinate regole quindi se loro rispettano le regole loro si divertiranno . se queste regole no vengono rispettate ovviamente il metodo di studio ovviamente glielo dico all'inizio non sarà divertente ma tradizionale . lo chiamo metodo tortura e quindi loro sanno che se metto in atto il metodo tortura si divertono poco* ». (Fausto 28)

Quand nous demandons à Fausto des précisions concernant la "méthode torture", il nous répond immédiatement qu'il s'est trompé : « en fait ce n'est pas la méthode torture (rires) c'est la méthode suisse . celle la plus traditionnelle . la méthode torture c'est quand il y a l'étude des verbes (rires) / *veramente non è metodo tortura (risate) è il metodo svizzero . quello più tradizionale . il metodo tortura è quando c'è lo studio dei verbi (risate)* » (Fausto 28).

Au cours de cette étude, nous nous sommes aperçus que les tensions que vivent les enseignants sont liées notamment aux problèmes de comportement des élèves auxquels ils sont, aujourd'hui, de plus en plus confrontés. La dimension de la "gestion de la classe" est récurrente et les tours de parole des enseignants à ce sujet sont très longs. Leurs propos ne diffèrent pas selon les langues qu'ils enseignent. La question posée était : « *Avez-vous des difficultés avec vos élèves ou n'en avez-vous pas ?* ». Cette question, assez large, se prêtait à des réponses variées. Une bonne majorité des enseignants a répondu "oui" ; trois ensei-

gnants ont répondu “non”. Parmi ces derniers, Anita souligne qu’elle a sans doute eu la chance d’avoir des élèves tranquilles jusqu’à présent. Ce qui veut dire implicitement que la norme est d’avoir des difficultés avec les élèves. Les enseignants qui ont répondu affirmativement se partagent en trois groupes : ceux qui mettent en avant les difficultés d’apprentissage, ceux qui traitent de l’hétérogénéité des classes et enfin ceux qui soulignent le comportement. Concernant les difficultés liées à l’apprentissage, Tosca et Ana se plaignent des élèves qui n’étudient pas ; pour Adriano et Pascale, leurs difficultés viennent plutôt des élèves qui n’aiment pas la matière et/ou les langues, en général. L’hétérogénéité des classes est un problème majeur pour Michela, Marta et Fausto. Les enseignants considèrent qu’il est difficile de travailler avec un groupe-classe considérant que dans une classe de vingt-cinq élèves, il peut y avoir plusieurs élèves présentant des situations difficiles : des élèves reconnus BES dont certains DSA<sup>46</sup>, des élèves avec un handicap et d’autres d’origine étrangère ou certains ayant des difficultés socioculturelles.

Pour ces enseignants il est difficile d’appliquer les directives du MIUR qui imposent un apprentissage individualisé : « ils demandent beaucoup de belles choses mais je les défie de les appliquer / *richiedono tante belle cose poi io sfido loro ad attuarle* » (Michela 30). Les enseignants ainsi que les chefs d’établissement regrettent que seuls les élèves handicapés puissent bénéficier d’un enseignant soutien scolaire car cela serait également nécessaire pour les élèves DSA.

Michela et Marta avouent ne pas réussir à donner aux élèves en difficulté toute l’attention dont ils auraient besoin :

« j’ai des difficultés avec les élèves en difficulté DSA BES . dans une classe de vingt-cinq j’ai des difficultés à leur prêter attention . et puis il y a les immigrés qui ont les pauvres . déjà des difficultés avec l’italien . là honnêtement je dois dire que pour remédier au problème entre guillemets je les mets dans le même wagon et arrivent ce qui peuvent / *ho difficoltà con alunni con difficoltà DSA BES . in una classe di venticinque ho difficoltà a prestare attenzione . e poi ci sono gli immigrati quelli che poveretti . hanno già difficoltà con l’italiano . lì onestamente devo dire che per ovviare al problema tra virgolette li carico nello stesso carro poi dove arrivano arrivano è: così* ». (Michela 30)

« donc je suis désolée parce qu’en fait on ne réussit pas à les traiter comme ils auraient besoin parce que chacun d’entre eux aurait besoin d’une intervention [spécifique] / *quindi mi dispiace perché non si riesce poi a trattarli come avrebbero bisogno perché ognuno di loro avrebbe bisogno di un intervento* ». (Marta 30)

Enfin, quatre enseignantes ont mis en avant les difficultés de leur métier liées au comportement des élèves. Elisabetta et Pascale constatent que le comportement négatif de certains élèves, telle une « tâche d’huile / *macchia d’olio* » se propage rapidement à toute la classe

---

<sup>46</sup> Élèves identifiés comme nécessitant des besoins spécifiques (cf. *infra*, §1.2.3., p. 18).

» (Pascale 30), « un élève peut déstabiliser toute la classe / *un alunno può distabilizzare tutta la classe* » (Elisabetta 30). Giusy, elle, est restée marquée par certains élèves difficiles. Son témoignage est très touchant, il en ressort un profond désarroi :

« certains oui . et ceux avec lesquels j'ai eu des difficultés je crois ne pas les oublier . j'en oublie peut-être d'autres . ça arrive . il y a l'élève qui se perd dans la mémoire qui n'a jamais eu un rôle . mais ceux qui m'ont fait . m'ont donné du fil à retordre je crois les avoir tous archivés et quand je repense à eux je ressens toujours les mêmes sentiments négatifs [...] c'est un marteau pneumatique qui te PERfore et: . tu vis avec d'une manière ou d'une autre / *alcuni sì . e quelli con cui ho avuto difficoltà credo di non dimenticarli . magari ne dimentico altri . capita . c'è l'alunno che si mimetizza nella memoria che non ha mai avuto un ruolo . però quelli che mi hanno fatto . mi hanno dato del filo da torcere credo di averli tutti in archivio e quando ci ripenso mi suscitano i soliti negativi sentimenti [...] è un martello pneumatico che ti PERfora e: ci convivi in qualche modo* ». (Giusy 30)

Des cours de formation dispensés par des psychologues sont organisés mais restent très théoriques. Pilar, le professeur d'espagnol, réagit très vivement à notre question, elle introduit le terme de “conflit”, « beaucoup (rires fort) oui . il y en a il y en a . je ne sais pas comment les affronter . gérer le conflit . c'est difficile . je ne sais pas comment / *tante (risata forte) sì . ci sono ci sono . non so come affrontarle . gestire il conflitto . è difficile . non so come* » (30). Pilar souhaiterait que la Direction s'investisse davantage dans la gestion de ces situations conflictuelles. La Principale de l'établissement A nous confie que les enseignants participent peu aux cours de formation. Elle pense que c'est dû au fait qu'ils ne sont pas obligatoires et surtout que leur approche est trop théorique, ils seraient donc peu utiles du point de vue des enseignants.

Pilar a du mal à gérer les situations de conflit créées par les classes mixtes. En effet, l'établissement A offre le choix, depuis quelques années, entre deux secondes langues étrangères, le français (qui auparavant était l'unique LV2 dans ce collège) et l'espagnol. Des sections mixtes (deux classes réunies en espagnol et en français) ont été créées (voir note 27, p.35). La mise en place de ces classes mixtes devait permettre, selon Pilar, d'éviter les “classes ghetto”, en espagnol, les cancre, en français, les bons élèves :

« on m'a dit si on a une section d'espagnol et une section de français dans la section d'espagnol ceux qui y entrent sont les plus . lents . les cancre et ceux de français sont les bons élèves . on m'a dit comme ça et bon .. ah parce qu'ils ne voulaient pas faire de ghetto . les classes ghetto alors on les mélange tous / *mi è stato detto che se fanno una sezione di spagnolo e una sezione di francese nella sezione di spagnolo entrano quelli più . duri . ciucchi e quelli di francese sono quelli più intelligenti . mi è stato detto così e allora .. ah perché non si voleva fare il ghetto . le classi ghetto allora si mescolano tutti* ». (Pilar 30)

Elle considère que c'est faux, toutes les classes étant composées de typologies d'élèves variées. Les classes mixtes sont très difficiles à gérer, selon Pilar, car elles créent beaucoup de dispersion (déplacement et regroupement des élèves) et de tensions entre les élèves (re-

distribution des rapports de force et double marginalisation). L'enseignante les compare, par ailleurs, à de véritables camps de vacances :

« le fait que ces enfants doivent se déplacer crée de la dispersion d'énergies . dispersion de temps . des tensions aussi . il y a des enfants en difficulté catapultés dans une autre classe moi je ne sais pas comment les gérer . . s'ils sont marginalisés dans leur classe ils vont dans une autre classe ils le sont de nouveau . c'est lamentable . excusez-moi (rires) . une situation limite eh / et puis moi je dis le camp de vacances . ils arrivent avec non-chalance et tu dis "mais celui qui n'arrive pas où il est . il s'est perdu en route /" l'année dernière il y en avait qui mettaient dix minutes à monter l'étage / *il fatto che questi bimbi si devono spostare crea dispersione di energia . dispersione di tempo . anche tensione . ci sono bimbi con difficoltà catapultati in un'altra classe io non lo so come gestirli . . se vengono emarginati nella propria classe vanno in un'altra classe vengono di nuovo . è uno schifo . mi scusi (risate) . una situazione limite eh / e poi dico io il campo estivo . arrivano con leggerezza t'arrivano e te dici " ma questo che non arriva dov'è . si è perso per la strada /" . l'anno scorso qualcuno ci perdeva dieci minuti fra salire da un piano » . (Pilar 30)*

Il est opportun de faire remarquer que, si l'enseignante d'espagnol s'est montrée très critique face à la mise en place des classes mixtes, sa collègue de français, Chiara, n'en parle que très peu et plutôt à un niveau descriptif, sans émettre un quelconque jugement. Est-ce un choix délibéré de sa part (Chiara espère la titularisation dans l'établissement A) ou ne ressent-elle vraiment aucune difficulté (quand elle s'est exprimée, lors de notre entretien, elle n'enseignait dans l'établissement A que depuis deux mois et demi alors que Pilar y enseigne depuis plus longtemps) ? J'ai moi-même enseigné dans ces mêmes classes à l'occasion d'un bref remplacement pour l'enseignement du français dans cet établissement. J'ai donc fait la même expérience et j'ai pu constater que le problème de la dispersion est bien réel. Par ailleurs, les tensions liées aux dynamiques interpersonnelles dans la classe sont très importantes. Ces difficultés avaient été mises en avant durant les Conseils de classe et, au prix d'âpres débats, selon Pilar (elle va même jusqu'à une métaphore colorée en parlant de lancers de couteaux, « *ci sono stati coltelli* »), la Direction avait accepté de mettre fin aux classes mixtes. A partir de cette année, les classes de première année étaient redevenues seulement monolingues (trois classes d'espagnol et trois classes de français). Nous avons interrogé le chef d'établissement qui nous a confirmé la fin des classes mixtes et nous a appris qu'à la nouvelle année scolaire les classes d'espagnol seront au nombre de quatre et non plus de trois et celles de français, deux au lieu de trois. Nous lui avons demandé les raisons de cette nouvelle répartition des langues au détriment de l'enseignement du français. Elle nous a répondu en invoquant une demande plus forte pour l'espagnol et le fait que, sur sa zone de chalandise, peu d'établissements proposent l'espagnol.

De cette analyse, nous retenons que cette thématique est celle pour laquelle les personnes interrogées ont été les plus volubiles. Selon les professeurs, les élèves de collège sont réellement intéressés par l'apprentissage des langues étrangères. Néanmoins, leur intérêt semble diminuer au fur et à mesure qu'ils progressent dans les classes successives. Sur ce point, les chefs d'établissements nuancent cette affirmation car, selon eux, les élèves appréhendent de plus en plus l'importance des langues dans une perspective de travail. Les enseignants de français remarquent que les élèves de *prima* sont très motivés car ils découvrent une nouvelle langue, c'est aussi motivant pour leurs enseignants car ils peuvent travailler sur un "terrain vierge". Fausto considère, de plus, que l'intérêt que les élèves ont pour le français est dû à l'approche ludique mise en place par les enseignants. Les élèves sont très influencés par la musique et/ou les séries TV en langue anglaise et en espagnol. Pour Fausto, le choix de l'espagnol n'est ainsi qu'une question de mode. Pilar regrette le caractère superficiel du choix des élèves pour cette langue ("mythe de la facilité" de l'espagnol pour les Italophones).

Concernant l'apprentissage, par les élèves, de la langue enseignée, Adriano évoque de nouveau les stéréotypes et préjugés sur les Allemands et la langue allemande, des représentations négatives qui sont justement un frein pour l'apprentissage. Si tous les enseignants ne déclarent pas explicitement utiliser des stratégies particulières pour motiver les élèves, ils sont cependant tous enclins à mettre les élèves au centre de leur apprentissage. De plus, nous avons constaté que la majorité des enseignants d'anglais, de même que ceux d'allemand et d'espagnol, n'ont à aucun moment évoqué avoir recours à un enseignement ludique pour motiver les élèves (sauf Livia). D'une manière générale, les professeurs d'anglais déclarent varier les activités mais il ressort que ce sont les enseignants de français qui attachent le plus d'importance à la mise en place de stratégies, sans doute pour palier aux aspects plus difficiles de la langue.

Le rapport affectif aux élèves était la partie la plus délicate de cette étude. Il est clair que l'aspect relationnel des enseignants avec leurs élèves est très complexe. Nous avons déjà fait remarquer (cf. *infra*. §4.1.3, p.63), un certain paradoxe entre, d'un côté, le plaisir d'être au contact d'élèves de cette tranche d'âge, de l'autre, des images plutôt négatives des élèves. Quand nous leur avons demandé si, selon eux, leurs élèves les aimaient bien, les enseignants de LV2 semblaient être largement plus convaincus que les enseignants d'anglais. Sur quelle base s'appuyent-ils pour l'affirmer ? Certains d'entre eux ont des retours positifs, d'autres se fient à leurs "impressions". Pour la construction d'un bon rapport avec les élèves, tous les enseignants invoquent des valeurs principalement humanistes mais

l'enseignant doit aussi savoir s'adapter aux situations et avoir de l'autorité. Ils avouent avoir tous des difficultés dans la gestion de la classe, au niveau de l'apprentissage des élèves, au niveau de l'hétérogénéité importante de la classe et enfin au niveau du comportement des élèves. Ces difficultés liées à la gestion de la classe provoquent, chez les enseignants, un fort sentiment de désarroi, exacerbé dans les classes mixtes. Lors de l'entretien collectif, les enquêtés ont confirmé les principales orientations qui avaient émergé lors de l'analyse. Selon un chef d'établissement, les difficultés d'ordre relationnel qui ont émergé entre enseignants et élèves sont en partie dues à un écart générationnel. La modalité de l'apprentissage des élèves a évolué, notamment grâce aux nouveaux instruments technologiques et les enseignants ne seraient pas en mesure de s'adapter à cette nouvelle modalité.

#### 4.1.4. Rapport aux parents d'élèves

La réaction des enseignants à cette thématique est visiblement épidermique. Les tours de parole sont conséquents, de plus, les énoncés commencent assez souvent par des marqueurs non verbaux (mimiques), paraverbaux (rires, soupirs) ou des jugements appréciatifs tels « ah . ah sujet sensible / ah ah argomento sensibile » (Chiara 176) ; « oh . douloureux euh sujet douloureux / oh . dolente euh nota dolente » (Fausto 47). A l'occasion de l'entretien collectif, réalisé quelque temps après les entretiens individuels, ce sujet a généré la même effervescence. L'impression générale que donnent les discours des enseignants est assez négative. Les parents d'élèves collaboratifs, disponibles, attentifs et objectifs sont peu nombreux, ils sont plutôt, selon les enseignants, peu collaboratifs, désintéressés de l'apprentissage de leur enfant, très critiques et polémiques envers les enseignants et l'école. Nous retrouvons dans la plupart des discours des enseignants, l'item "rôle". Pour Michela et Anita, les parents d'élèves n'assument plus leur rôle de parents, et déversent leurs frustrations sur l'école en cherchant également à intervertir les rôles : « ils ne suivent plus leurs enfants et alors ils reportent cela sur l'école . comment l'école peut-elle remplacer un parent / *non seguono i figli e allora rimandono alla scuola . la scuola come fa a sostituire un genitore* » (Michela 42). Anita ajoute :

« en Italie c'est devenu un lieu commun et selon moi c'est l'erreur la plus grande que notre politique ait faite . celle de faire entrer les familles dans les écoles . je suis même un peu radicale je veux dire ce que je pense parce que selon moi c'était mieux avant . quand les familles faisaient les familles et les enseignants faisaient les enseignants . ça c'est devenu de plus en plus pressant / *in Italia questo è diventato un luogo comune e secondo me è l'errore più grande che ha fatto la nostra politica . quello di fare entrare le famiglie nelle scuole . sono anche un po' radicale ma quello che penso lo voglio dire perché secondo me si stava molto meglio prima . quando le famiglie facevano le famiglie e gl'insegnanti facevano gl'insegnanti . questa cosa è diventata più insistente* ».  
(Anita 42)

Anita se réfère au décret présidentiel de 1974, DPR 416<sup>47</sup> qui marque le début de la participation des parents d'élèves et des élèves dans la gestion de l'école. Les parents d'élèves sont de plus en plus envahissants selon la grande majorité des enseignants. Ils s'occupent même de didactique en critiquant les choix des enseignants en la matière :

« même dans la didactique pas seulement pour parler de leurs enfants mais le choix du type de didactique . ils viennent ici pour intervenir sur ta manière d'enseigner / *proprio anche nella didattica non solo per parlare dei propri figli ma nella scelta del tipo di didattica . vengono qui a sindacare su come fai lezione* ». (Fausto 42)

Ils sont de plus en plus hyper-protecteurs avec leurs enfants que Marta compare à des "cocons" : « ils ont ce cocon d'enfant et gare à celui qui le touche / *hanno questo bozzolo di figlio e guai a chi lo tocca* » (42). Ana suppose que cette hyperprotection des parents est due à la société moderne, plus dangereuse, « *pericolosa* », que par le passé. Les enfants sont devenus moins autonomes, ce manque d'autonomie se répercutant sur leur manière de travailler. Fausto regrette qu'il n'y ait pas une collaboration plus importante entre les parents d'élèves et les enseignants, pour le bien des enfants : « il faudrait qu'ils soient unis parce que nous devons ensemble contribuer au développement et à la formation des élèves / *bisognerebbe che fossero tutti insieme perché entrambi dobbiamo contribuire alla crescita alla formazione dei ragazzi* » (47).

Non seulement la considération pour les enseignants a changé mais l'image du professeur est aujourd'hui complètement dévalorisée :

« à mon époque quand moi j'étais à l'école le professeur avait toujours raison et c'était l'élève qui se trompait alors que maintenant c'est le contraire . l'élève a toujours raison et le professeur se trompe / *ai miei tempi quando ero a scuola io il professore aveva sempre ragione e l'alunno sbagliava mentre ora è il contrario . l'alunno ha sempre ragione il professore sbaglia* ». (Fausto 42)

« depuis des années désormais . oui oui . déprécié vraiment et à la maison on ne donne plus d'importance à l'école comme on lui en donnait ces dernières années ou pendant ma génération . l'école était la chose la plus importante dans la vie d'un enfant / *da anni ormai . sì sì . svalutata cioè proprio e a casa non si dà più l'importanza alla scuola come si dava negli anni scorsi o nella mia generazione . la scuola era la cosa più importante nella vita di un ragazzo* ». (Marta 42)

Anita regrette que certains chefs d'établissement soient à la botte des parents. Ceci a une conséquence sur la qualité de l'enseignement des professeurs qui, n'évoluant pas dans un contexte serein, ne travaillent pas de manière optimum, devant se concentrer sur des aspects autre que la didactique. Michela fait une observation très intéressante. Prenant appui

---

<sup>47</sup> L'objectif de ce décret était de donner à l'école le caractère d'une communauté qui interagit avec la plus vaste communauté sociale et civique. Les parents d'élèves sont pleinement associés à la vie de l'école et de l'établissement scolaire notamment en participant, par leurs représentants, aux conseils de classe. Disponible sur : [http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr416\\_74.html](http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr416_74.html).

sur le décret DPR 416 (voir note 47, p.78), elle nous explique que, à l'occasion de chaque conseil de classe, les représentants des parents d'élèves devraient recueillir toutes les requêtes des parents pour en faire part aux enseignants et au chef d'établissement et ainsi pouvoir en discuter. Néanmoins, continue-t-elle, les représentants ont le plus souvent peu ou rien à dire. J'ai pu constater ceci moi-même, durant le remplacement que j'ai effectué dans l'établissement A. Lors d'un conseil de classe, deux représentantes se plaignaient elles-mêmes du fait que les parents d'élèves marquaient peu d'intérêt pour le conseil de classe et que personne n'avait rien eu à suggérer. Michela a remarqué pourtant, paradoxalement, qu'en dehors de l'école et sur les réseaux sociaux (notamment Facebook et WhatsApp) les parents d'élèves s'en donnent à cœur joie. Le manque de communication entre les enseignants/l'école et les parents d'élèves semble évident.

De cet élément d'analyse, nous pouvons retenir que les enseignants semblent avoir des relations de plus en plus tendues avec les parents d'élèves, ces derniers ne respectant plus le rôle des professeurs, qui se sentent de ce fait dévalorisés. Les parents adoptent une attitude très critique envers le corps enseignant, au lieu d'agir d'une manière collaborative et constructive. Ils contestent l'action des enseignants, notamment sur des questions de didactique, ce qui est intolérable pour ces derniers. Les enseignants regrettent que les institutions aient ouvert l'accès aux parents à l'école qui était pourtant, selon les chefs d'établissement questionnés à ce sujet, avec l'évolution de la société, une ouverture nécessaire. Selon ces derniers, les parents d'élèves, aujourd'hui, n'ont plus de rapport de confiance avec l'école. Ils délèguent de plus en plus l'éducation de leurs enfants à l'école. Si des difficultés émergent, c'est toujours le même discours « c'est mon fils qui a raison » ; c'est toujours la faute des enseignants et non de l'élève, les parents allant même jusqu'à se rendre chez le Principal pour demander, voire exiger, que l'enseignant soit sanctionné. L'entretien collectif (cf., *infra*, §4.2., p. 97) a particulièrement mis en lumière, de plus, l'excès de pouvoir que les parents d'élèves ont accaparé.

#### **4.1.5. Rapport aux collègues et à la Direction**

Quels rapports les enseignants entretiennent-ils avec leurs collègues ? Globalement, sur le plan interdisciplinaire, on relève peu de collaboration entre les professeurs alors que sur le plan disciplinaire, elle est plus développée mais plutôt entre les enseignants de même langue. La collaboration interdisciplinaire est présente presque exclusivement dans la prépa-



ration et la mise en place des épreuves du diplôme de *licenza media*<sup>48</sup>. Certains enseignants de langue (Pascale, Pilar, Elena) évoquent également des échanges collaboratifs avec, par exemple, les professeurs de musique ou les professeurs d'italien pour coordonner l'étude de certains points grammaticaux en commun. Nous sommes loin d'une collaboration interdisciplinaire structurée. Ce manque de collaboration entre les disciplines est lié, selon les enseignants, au manque de temps, ils n'ont pas assez d'heures à disposition mais Ana regrette aussi le manque de communication, « en fait beaucoup d'entre nous ne savent pas ce que font les autres il n'y a pas beaucoup de communication / *magari molti di noi non sanno cosa fa l'altro non c'è molta comunicazione* » (36).

Giusy aborde la réalisation d'un projet, le projet ALI<sup>49</sup>, auquel elle a participé avec d'autres collègues, qui « prévoyait une collaboration entre l'italien . technologie . mais en fait tout était sur le papier et rien n'a été réalisé / *prevedeva che ci fosse una collaborazione fra italiano . tecnica . però poi era tutto nella carta quindi non è stato realizzato nulla* » (18). Giusy a réalisé un module interdisciplinaire (CLIL/EMILE) mais, faute de ressources, il n'a pas encore été expérimenté en classe. Pour Elisabetta, la radio, existante au sein de l'établissement A, pourrait représenter un support intéressant pour un projet interdisciplinaire entre élèves et enseignants sur une thématique interculturelle comme "le rôle de la femme dans le monde" mais, selon elle, il manque une personnalité forte pour mener à bien un tel projet. Ici se dessine la notion de volontariat et d'investissement personnel. Selon certains chefs d'établissement, l'école, en Italie, fonctionne grâce aux heures supplémentaires non rémunérées de certains professeurs, ce qui se perd avec les nouvelles générations d'enseignants.

Sur le plan disciplinaire, la collaboration est plus présente entre professeurs de langues différentes mais surtout entre ceux de mêmes langues. La plupart des enseignants se consultent sur les programmes et sur l'évaluation. L'établissement A s'est doté de la plateforme eTwinning sur laquelle les enseignants de langue travaillent ensemble pour mettre en place, dans le futur, des projets interculturels (comme les échanges scolaires) avec des écoles étrangères. Chiara salue cette initiative mais elle met en avant le manque de temps

---

<sup>48</sup> Ce diplôme correspond au Diplôme National du Brevet en France (cf. *infra*, §1.1.2., p.13).

<sup>49</sup> ALI est un réseau d'écoles pour l'apprentissage des langues et l'intégration, mis en place en 2014. A travers des séminaires et des laboratoires, les enseignants participants ont travaillé à la création de modules d'apprentissage dans les domaines du CLIL (EMILE), de l'évaluation et de l'apprentissage des langues pour les élèves BES.

pour pouvoir s'y impliquer complètement. Michela n'y a pas participé pour la même raison : « je n'ai pas participé au projet eTwinning . je ne sais pas si mes collègues ont eu des difficultés . moi j'ai des difficultés avec tout ça dans la correction des contrôles des six classes . je ne le nie pas / *il progetto eTwinning non l'ho fatto . non so le colleghe forse hanno avuto difficoltà . io ho difficoltà con tutto questo nella correzione dei compiti a casa delle sei classi . non lo nego* » (36). Chiara rapporte que les professeurs de langue du collège ont décidé de lancer un projet de correspondance écrite avec des élèves d'écoles étrangères. Tosca, elle, avoue ne pas être active dans le groupe, préférant laisser agir les collègues plus jeunes et volontaires : « elles ont envie de faire mille choses . pour moi ces envies sont un peu passées . mais j'essaye d'apporter ma contribution . voilà / *hanno voglia di fare mille cose . per me queste voglie sono un pò passate . ma provo a dare il mio contributo . ecco* » (36).

Fausto, de l'établissement B, explique qu'il n'y a pas vraiment de collaboration entre les professeurs de langues différentes :

« franchement ce que je vois . il n'y a pas de grande collaboration dans le sens que chacun a évidemment sa méthode personnelle et on mène nos programmes en parallèle . sans croisements [...] une concertation oui . toujours . mais une vraie collaboration pour pouvoir créer des projets interdisciplinaires on le fait plus avec arts . géographie . histoire / *francamente quello che vedo io . non c'è una grande collaborazione nel senso che ognuno ovviamente ha il proprio metodo e si portano avanti i nostri programmi in maniera parallela . senza grossi incroci [...] un confronto c'è . quello sempre . però una vera collaborazione per poter creare dei lavori anche interdisciplinari si fa più con lettere ad esempio . con arte . con geografia . con storia* ». (Fausto 36)

Par contre, il échange beaucoup avec ses collègues de français, Pascale et Elena, enseignantes dans l'établissement C (nous rappelons qu'Elena exerce également dans quatre classes de l'établissement B). Ils apprécient de pouvoir travailler ensemble sur certaines activités qu'ils proposent dans les deux établissements (spectacles, échange culturels). Dans l'établissement C, les enseignants ont fait la demande, auprès de la Principale, d'avoir une réunion supplémentaire par discipline<sup>50</sup>. Ceci montre bien que la volonté des enseignants peut contribuer à une évolution des pratiques.

Adriano, le professeur d'allemand, nous indique beaucoup collaborer avec ses collègues d'anglais dans des projets sur la terminologie, les deux langues étant assez proches. S'agit-il des collègues de l'établissement B ou d'un autre établissement puisque Adriano enseigne aussi dans d'autres collèges ? Cela nous a surpris car les trois professeurs d'anglais de

---

<sup>50</sup> Pascale précise que cela leur a été accordé en diminuant la durée des Conseils de classe. Dans l'établissement A, les réunions par discipline sont au nombre de quatre par an.

l'établissement A déclarent collaborer efficacement entre elles pour définir le programme et les critères d'évaluation, parfois pour organiser des activités (des spectacles par exemple) mais elles ne parlent pas de collaboration avec leurs collègues de français et d'allemand.

Les enseignants ont des rapports assez bons avec les principaux des établissements. Nous avons relevé certaines de leurs remarques : « c'est assez tranquille / *è abbastanza tranquillo* » (Chiara 144), « rien de particulier / *niente di particolare* » (Tosca 38), « excellente collaboration / *ottimi di collaborazione* » (Fausto 38), « assez bons / *abbastanza buoni* » (Adriano 38), « le principal est disponible / *il preside è disponibile* » (Marta 38), « pour le moment excellents rapports / *per ora sono ottimi rapporti* » (Elena 38), « jusqu'à présent j'ai eu des rapports positifs / *fin'ora ho avuto rapporti positivi* » (Manuela 38). Si l'on se fie aux propos des enseignants, les chefs d'établissement semblent tous plutôt ouverts aux nouveaux projets. Nous citerons le réseau ALI, la plateforme eTwinning, les échanges culturels, les séjours linguistiques, etc. Cette apparente bonne entente entre les enseignants et les chefs d'établissement est-elle réelle ou est-elle dictée par le contexte dans lequel ces propos émergent. En effet, n'oublions pas que le chercheur a été autorisé par la Direction à interroger les enseignants, et que les entretiens se déroulent au sein même des établissements. Les tours de parole, sur ce sujet, sont très brefs, les discours neutres ou positifs.

De cette analyse des rapports aux collègues et à la Direction, les discours des enseignants mettent en évidence la présence d'un véritable cloisonnement disciplinaire, les projets restant sur le papier faute d'investissement personnel et par manque de temps. Ceci a été confirmé durant l'entretien collectif, les enseignants ont ajouté que, pourtant, les élèves dénotent une curiosité naturelle des élèves pour l'interdisciplinarité. Les enseignants collaborent peu entre collègues de langues différentes, un peu plus entre collègues de même langue (eTwinning, projet de correspondance avec des élèves d'établissements étrangers, etc.), surtout les professeurs de français<sup>51</sup>. En ce qui concerne la Direction, les enseignants affirment avoir de bons rapports avec les chefs d'établissement qui leur semblent ouverts aux nouveaux projets. Nous ne sommes cependant pas en mesure de pouvoir vérifier leurs dires.

---

<sup>51</sup> Nous rappelons qu'Elena enseigne dans les établissements B et C, ce qui favorise très probablement la collaboration avec ses collègues des deux établissements. Cependant, Michela qui elle aussi enseigne dans deux établissements (A et C), ne met pas pour autant en avant de collaboration avec ses collègues d'anglais.

## 4.1.6. Influence des représentations et des attitudes des enseignants

### 4.1.6.1. Influence d'anciens professeurs

Dans cette partie nous avons porté notre attention sur les représentations qu'ont les personnes interrogées de leurs anciens professeurs, notamment de leurs enseignants en langue, et de l'influence que ces derniers ont pu avoir sur leur méthodologie d'enseignement. Vu la longueur des tours de parole, ce sujet semble avoir intéressé les interviewés. Nous avons été surpris par le fait que tous se souvenaient d'un ou de plusieurs professeurs, surtout du collègue, même après plus de quarante ans. Ceci corrobore des constations émergées lors d'une recherche que j'ai effectuée dans le cadre du cours de Master 2 de Ch. Develotte, "Pratiques discursives de l'interculturel" (2013) sur les représentations de la langue française chez les Italophones. Les personnes interrogées, cinq étudiants et cinq seniors, avaient pratiquement tous des souvenirs de leurs anciens professeurs, certains seniors se remémorant même le nom de la méthode utilisée en classe. Dans son cours, Ch. Develotte souligne l'importance des représentations formées dans l'enfance de l'individu qui servent de base à ses représentations actuelles et à leur évolution.

La plupart des enseignants interrogés ont un souvenir positif de leurs professeurs, mis à part Michela, Ana et Livia. Ana et Michela n'appréciaient pas leur professeur surtout à cause de la méthodologie utilisée, axée exclusivement sur la grammaire et la traduction. En effet, nous retrouvons des items à forte modalité appréciative comme « mon Dieu . c'est fou / *mamma mia . pazzesco* », « *disastroso* » (Michela), « mauvais rapport / *brutto rapporto* », « chose terrible / *cosa terribile* » (Ana). Quant à Livia, elle indique que son professeur de français était très bien formée et compétente mais qu'elle faisait des préférences au sein de la classe. Aujourd'hui, enseignante à son tour, elle l'évite, « j'essaye d'avoir la même attitude avec tous les élèves / *cerco di avere lo stesso atteggiamento con tutti i bimbi* » (66). Le professeur d'Adriano était « *terribile* » car il donnait aux élèves des notes très basses, zéro ou un<sup>52</sup>. Adriano avoue avoir appris l'anglais dans la terreur : « je l'ai acquis plus par peur et non pas parce qu'elle voulait que ça me plaise . j'avais peur des deux ou trois que j'aurais pu avoir donc dans la TERREUR / *io l'ho acquisito più per paura non perché me lo voleva far piacere . avevo paura dei due o tre che potevo prendere quindi è nel TERRore* » (68). Malgré tout, il se souvient de ce professeur avec « *simpatia* ». Adriano ne met jamais moins de cinq à ses élèves. Le professeur d'Adriano utilisait une méthodologie

---

<sup>52</sup> En Italie, dans l'enseignement primaire et secondaire, les notes sont sur dix, la moyenne est de six.

didactique qualifiée de « *dottrina* » par ce dernier. Cet enseignement “traditionnel”<sup>53</sup>, basé sur la méthode grammaire-traduction est également décrié par les collègues du professeur d’allemand :

« ma première année de collège a été un désastre [...] parce qu’elle enseignait la grammaire . elle se mettait là [assise derrière son bureau ] et tu apprenais la langue comme tu apprenais le latin / *la mia prima media è stata disastrosa [...] perché lei insegnava grammatica . si metteva lì per cui tu imparavi la lingua come imparavi il latino* ». (Michela 62)

« j’ai encore le livre à la maison / (enjouée) c’est une chose terrible . blanc et noir / BEAUcoup de grammaire . il n’y avait que de la grammaire / *ho ancora il libro a casa / che è una cosa terribile . tutto bianco e nero / MOLta grammatica . era tutta grammatica* ». (Ana 68)

« la manière d’enseigner était toujours la même . *the book is on the table* . on faisait beaucoup de gram . la conversation ça n’existait pas . et l’interrogation consistait à lire et à traduire . la phonétique c’était bah : pas de phonétique . moi je conserve un bon souvenir parce qu’à la fin . j’avais beaucoup de respect pour mes professeurs mais bon / *il modo di insegnare inglese era sempre quello . the book is on the table . si faceva molto gram . la conversazione non esisteva proprio . anche l’interrogazione era leggere e tradurre . la fonetica era beu: neanche conosci la fonetica . io conservo un buon ricordo perché alla fine . avevo tanto rispetto per i miei insegnanti però si va be’* ». (Anita 66)

L’apprentissage de la langue n’était pas lié à la notion de plaisir mais à celle de devoir :

« l’enseignement n’était pas . mais bon . c’était évidemment une manière d’être avec les élèves différente . c’était beaucoup plus autoritaire . donc on faisait les choses un peu par obligation . pas pour le plaisir d’étudier . d’apprendre une langue / *l’insegnamento non è che fosse . però ecco . ovviamente era un modo di porsi con i ragazzi diverso . era molto più autoritario . quindi era un po’ per dovere fare le cose . non per il piacere di studiare di imparare una lingua* ». (Elena 66)

Nous voyons que les enseignants ont été profondément marqués par cette méthodologie d’enseignement des langues qui était alors en usage et qu’avaient adoptée leurs professeurs. Enseignants à leur tour ils ont souhaité s’en démarquer comme Fausto pour qui étudier la grammaire comme une fin en soi, « *lo studio della grammatica fine a stessa* », n’a aucun intérêt. Son enseignement se situe dans une approche communicative où la langue est considérée comme un outil de communication. On y développe la compétence linguistique (approche inductive de l’enseignement de la grammaire) parallèlement aux compétences pragmatiques.

Tosca se souvient très bien d’une enseignante d’anglais de lycée qui avait, à l’époque (dans les années 70), une approche didactique et pédagogique très moderne. L’après-midi<sup>54</sup> elle les emmenait au cinéma voir des films en langue originale :

---

<sup>53</sup> L’enseignement du latin servait de modèle à l’enseignement des langues, la grammaire était enseignée de manière déductive, priorité à la lecture et à l’écrit, évaluation à partir de textes à traduire, l’enseignant était seul détenteur du savoir et du pouvoir.

« très brillante très à l'avant-garde pour l'époque [...] elle nous emmenait l'après-midi au cinéma voir des films en anglais . des choses qu'à l'époque vous comprenez étaient très . donc eh . elle nous faisait parler . elle nous faisait . enfin elle avait une méthodologie très avancée pour l'époque / *molto in gamba molto all'avanguardia per quei tempi [...] il pomeriggio ci portava a vedere dei film in inglese . delle cose che all'epoca capisce erano molto . quindi eh . ci faceva parlare . ci faceva . quindi aveva una metodologia molto avanzata per l'epoca* ». (Tosca 62)

Tosca a été positivement influencée par ce professeur qui voulait les rendre autonomes pour qu'ils soient les propres artisans de leur apprentissage<sup>55</sup> et c'est ce qu'elle essaye de transmettre elle aussi à ses élèves. Fausto se souvient très bien d'un professeur de français au lycée, « *molto brava* » et dont il se rappelle la petite phrase qu'elle reprenait chaque fois qu'un élève arrivait en retard : « mais . vous vous justifiez tous / *come . vi giustificate tutti*<sup>56</sup> ». Il a repris cette manière d'utiliser des petites phrases récurrentes de son ancien enseignant car, selon lui, cela permet d'entrer en contact avec les élèves :

« le fait d'avoir des phrases récurrentes qu'on utilise et qui marquent les élèves et qui restent . par exemple je dis souvent quand j'explique “note/nage bien sinon tu te noies<sup>57</sup>” (rires) ce sont de bêtises des stupidités mais tu fais passer le contact avec les élèves / *il fatto di avere delle frasi ricorrenti che noi utilizziamo che poi i ragazzi si attaccano e rimangono . per esempio dico spesso quando spiego “[nota] bene se no affoghi” (risate) sono delle “bêtises” delle scemate che poi però ai ragazzi li fai presa* ». (Fausto 62)

Elisabetta a, elle aussi, un très bon souvenir d'une enseignante de français au collège qu'elle qualifie de « *eccezionale* ». L'enseignante, alors élève, a été marquée par l'apparence physique et vestimentaire de son professeur ainsi que par sa méthodologie d'enseignement, axée sur l'utilisation des documents authentiques :

« je me souviens encore très bien de cette enseignante . elle était italienne avec un petit nez à la française les yeux bleus les cheveux courts et puis l'habillement très étudié [...] à l'école on travaillait avec une revue en plus du livre c'était Boule et Bill . c'est une BD . on la recevait tous les mois c'est dommage je ne me souviens plus de son nom parce que je suis restée fascinée / *mi ricordo ancora molto bene di questa insegnante . era italiana con un nasino alla francese gli occhi azzurri i capelli corti et poi il modo di vestire molto studiato [...] a scuola si lavorava con una rivista in più del libro era Boule et Bill . è un fumetto . si riceveva tutti mesi . peccato non mi ricordo più del suo nome perché sono rimasta affascinata* ». (Elisabetta 62)

Dans son étude sur les stéréotypes, Perrefort avait mis en évidence un cas similaire de “catégorisation” de l'enseignant qu'elle avait ainsi commenté : « la perception de certains

---

<sup>54</sup> Nous rappelons qu'en Italie, les cours ont généralement lieu seulement le matin.

<sup>55</sup> C'est aujourd'hui une approche didactique préconisée par le CECR qui définit l'apprenant comme un acteur social, se plaçant au cœur de son apprentissage.

<sup>56</sup> En Italie, quand un élève arrive en retard, il présente son carnet de correspondance que l'enseignant doit signer. C'est ce qu'on appelle “giustificare”.

<sup>57</sup> C'est un jeu de mot. “Nuotare” signifie “nager” mais en toscan, la réduction du son [wɔ] à la voyelle longue [ɔ] est fréquente (ex. *nuovo* [ˈnɔvo]). Les Toscans prononcent donc *nuotare*, [noˈtare], qui signifie “noter/prendre des notes”. D'où le jeu de mot : “[nota] bene se no affoghi”.

attributs physiques et vestimentaires ont conduits à une catégorisation de l'enseignante comme représentante prototypique de la [ici, "française"] » (1996 : 146). Quand nous avons demandé à Elisabetta ce qu'elle avait repris ou pas repris de ses anciens professeurs elle nous a répondu qu'elle reprenait parfois sa manière de s'habiller et qu'elle utilise souvent des documents authentiques comme des BD, des histoires drôles, des blagues, etc. Pilar, elle, qui a effectué ses études en Espagne se souvient d'un couple de professeurs, mari et femme, qui enseignaient l'un, le grec et le latin, l'autre, le castillan, « sérieux mais en même temps près de la classe / *seri ma allo stesso tempo vicini alla classe*» (62). C'est l'approche qu'elle privilégie avec ses élèves aujourd'hui :

« être proches oui . prétendre donner aux étudiants . mais recevoir .. et puis un peu de sérieux je ne sais pas . je me souviens de ces professeurs quand c'était le moment de plaisanter on plaisantait quand c'était le moment de travailler on travaillait . c'est comme ça que je m'en souviens . cette attitude SÉRIEUSE mais ce n'était pas punitif pour moi / *essere vicini sì . pretendere . dagli studenti dare . ma ricevere .. e poi un po' di serietà di: cioè non lo so. io ricordo di questi professori che quando c'era momento di scherzare si scherzava quando c'era momento di lavorare si lavorava . cioè io ricordo così . quest'atteggiamento quest'approccio SERIO però non lo vedevo punitivo* ».  
(Pilar 62)

Nous avons souligné, dans le paragraphe consacré au choix de la langue enseignée (cf. *infra* §4.1.1.1.1., p.45), qu'Ana n'avait pas vraiment choisi de devenir enseignante mais qu'elle avait gagné le concours pour lequel elle avait posé sa candidature sans grand enthousiasme car elle voulait devenir psychiatre. Ses mauvais rapports avec ses anciens professeurs ont contribué à forger son attitude négative envers l'enseignement, qui au fil du temps, s'est un peu modifiée :

« j'ai eu des rapports très négatifs avec les enseignants et donc le fait de faire moi-même l'enseignante ça a été aussi pour ça que je ne voulais pas le faire . (rises) [vous avez réévalué ça/] oui un peu oui . je me suis rendue compte qu'en fait en étant de l'autre coté on comprend beaucoup de choses . tant qu'on essaye pas / *ho avuto dei rapporti con le insegnanti molto negativi per cui anche il fatto di rifare io l'insegnante è stato anche per quello non lo volevo fare . (risate) [lo ha rivalutato /] sì un po' sì . standoci mi sono resa conto che insomma stando dall'altra parte poi si capiscono tante cose . però finché non lo provi*». (Ana 68)

#### 4.1.6.2. Influence sur les élèves

Les attitudes et les représentations des enseignants influencent-elles les élèves et si oui, de quelle manière ? Les enseignants pensent que oui, autant en bien qu'en mal. Pour Anita, les enseignants donnent déjà une orientation à leurs élèves par leurs choix et leurs préférences de telle ou telle activité didactique. Elle, par exemple, préfère travailler sur l'interaction plutôt que sur la grammaire et ceci a forcément un impact sur les élèves dans leurs compétences et dans leurs préférences. Son attitude va également les influencer : l'enseignant transmet autant la passion pour ce qu'il est en train de faire que son aversion

pour ce qu'il fait à contrecœur. L'attitude du professeur est fondamentale en classe car les élèves perçoivent tout :

« absolument absolument . selon moi . comme les enfants t'observent beaucoup [...] selon moi l'attitude est fondamentale / *assolutamente . assolutamente . secondo me . siccome con questi ragazzi ti osservano tanto [...] secondo me l'atteggiamento è fondamentale* ». (Pascale 64)

« quand tu arrives en classe les élèves voient tout de suite si tu aimes la langue que tu enseignes si tu la transmets avec intérêt avec enthousiasme plutôt que si tu le fais de manière aseptisé plus froide / *quando arrivi in classe i ragazzi lo vedono subito se tu ami la lingua che insegni se tu la trasmetti con interesse con entusiasmo piuttosto che farlo in maniera asettica più fredda* ». (Fausto 60)

Transmettre la passion pour la langue enseignée donne un “input” positif aux élèves

« cela doit transparaître le fait que l'enseignant aime . connaît cette langue et : qu'il l'enseigne volontiers et ça c'est déterminant pour la retour des élèves / *deve trasparire il fatto che l'insegnante ama . conosce ama questa lingue e : che la insegna volentieri e questo è determinante per la risposta delgi alunni* ». (Tosca 60)

qui entraîne la motivation « donc en conséquence cela se reflète sur l'étude de la matière / *quindi di conseguenza di riflesso sullo studio della materia* » (Elena 64). Entretenir cette passion demande beaucoup d'énergie, pour Marta, mais cela apporte également beaucoup :

« il faudrait être toujours au maximum de nos forces . vraiment au maximum .. pour donner . parce qu'eux ils demandent eh ils demandent . plus on donne et plus on a . moins on donne et moins on a / *bisognerebbe essere sempre al massimo delle forze . al massimo proprio .. per dare . perché loro vogliono eh vogliono . più si dà e più si ha . meno si dà e meno si ha* ». (Marta 60)

L'attitude, c'est aussi l'occupation de l'espace, la proxémie (communication non-verbale). Manuela indique qu'elle bouge beaucoup et qu'elle module le timbre de sa voix (modalité de la communication paraverbale) afin de captiver son auditoire :

« bien sûr . l'attitude et la manière de: moi je ne suis jamais assise . j'ai besoin de me lever . la manière de se projeter bien sûr que c'est important . une attitude passive de l'enseignant ne stimule sûrement rien . il est clair que l'enseignant doit se lever de temps en temps . moduler le timbre de sa voix parce que ce ne peut pas être toujours le même sinon ils s'ennuient / *sicuramente . l'atteggiamento e il modo di: io non sto mai seduta . io ho bisogno di alzarmi . il modo di proporsi certo che è importante . sicuramente un atteggiamento passivo dell'insegnante non stimola niente . è chiaro che l'insegnante deve alzarsi ogni tanto . modulare il timbro della voce perché non può essere sempre lo stesso sennò si annoiano* ». (Manuela 64)

Elisabetta, qui enseigne l'anglais (mais qui est très attachée au français) a bien conscience que la perception qu'elle a de son métier peut influencer fortement les élèves. Comme nous l'avons déjà vu précédemment (cf. *infra*, §4.1.1.1.2., p. 47), elle croit qu'il est important de sensibiliser les élèves au plurilinguisme. La langue anglaise n'est pas la “seule” langue mais une des nombreuses langues « *non percepisco la lingua inglese come l'unica* ». Elisabetta cherche ainsi à stimuler ses élèves à l'ouverture au plurilinguisme :



« pour faire un exemple c'est un peu stupide mais pour rendre l'idée parfois j'entre en classe et je leur dis "asseyez-vous [en français]". ils disent « mais pourquoi vous le dites en français ? » (rires) "parce qu'il y a différentes manières de le dire /" ou alors l'autre jour j'ai demandé comment on le dit en espagnol . pour qu'il y ait un sens de pluralité [...] de même la langue des signes parce qu'on peut parler aussi avec les gestes . j'essaye de refléter cela / *per fare un esempio . è un pò stupido ma per rendere l'idea a volte entro in classe e li dico "asseyez-vous". dicono "ma perché lo dice in francese /" (risate) "perché ci sono più modi di dirlo " oppure l'altro giorno ho chiesto come si dice in spagnolo . perché ci sia un senso di pluralità [...] lo stesso la lingua dei segni perché si può parlare anche coi gesti . cerco di riflettere questo ».* (Elisabetta 60)

Les élèves sont un miroir pour les professeurs :

« oui . oui oui . les élèves perçoivent tout (rires) . absolument . ils ressentent . l'émotion passe . l'image que j'ai de moi-même passe . tout passe . beaucoup . hélas parfois (rires) . ils perçoivent des choses / à par le fait que tout . eux la première chose qu'ils font c'est de te regarder . si un jour tu as une mèche de cheveux un peu de travers personne ne le remarque mais eux oui ils perçoivent si un jour tu es en forme tu n'es pas en forme . comment tu vis ton travail / *sì . sì sì . gli alunni percepiscono tutto (risate) . questo assolutamente sì . sentono . passa l'emozione . passa l'immagine che io ho di me stessa . passa tutto a loro . tantissimo . purtroppo a volte (risate) . loro percepiscono delle cose / a parte il fatto che TUTTO . loro la prima cosa che fanno ti guardano . se un giorno hai un cappello un po' spostato non se ne accorge nessuno ma loro se ne accorgono per cui percepiscono se te quel giorno lì ti senti in forma non ti senti in forma . come vivi il tuo lavoro ».* (Ana 66)

Pour Chiara, il est clair que les attitudes et les représentations des professeurs peuvent influencer les élèves. Dans ce sens, elle explique que ses anciennes enseignantes de français ont fait naître chez elle la passion pour son futur métier :

« je dis oui parce que sur moi mon enseignante de français mes enseignantes de français . euh . mes enseignantes ont fait ce travail sur moi involontairement . dans le sens que leur curiosité . leur manière d'être en classe . leur manière de raconter . leur manière d'enseigner . a fait naître . a fait naître la passion / *dico di sì perché su di me la mia insegnante di francese le mie insegnanti di francese . euh . le mie insegnanti hanno fatto questo lavoro su di me involontariamente . nel senso che la loro curiosità . il loro modo di porsi in classe . il loro modo di raccontare . il loro modo di insegnare . ha fatto nascere . ha fatto nascere la passione ».* (Chiara 222)

Les enseignants occupent une place privilégiée dans le développement des enfants en tant qu'individus. Adriano a été, un jour, interpellé de cette manière :

« vous faites un métier très important parce que quand j'étais petit il m'est arrivé ça ça ça et ça a influencé ma vie" / *"guardi che lei fa una professione molto importante perché quando ero piccolo io mi è successo questo questo questo e questo . ha influenzato la mia vita ».* (Adriano 66)

Les propos de Livia nous offrent un éclairage intéressant sur la dynamique des représentations dans le champ de la didactique des langues. Les représentations des élèves qui se sont formées à partir des premières images et des premières expériences de la langue qu'ils apprennent sont fondamentales car elles déterminent l'intérêt qu'ils vont avoir ou non pour cette dernière. Faire évoluer les représentations qui freinent l'apprentissage peut avoir un impact sur la motivation. Livia estime qu'il est difficile d'éradiquer les préjugés :

« l'image qu'ils ont au début [le premier contact avec la langue] est fondamentale selon moi parce que c'est comme si pratiquement ils associaient l'enseignant à la langue . donc si l'enseignant ne parvient pas à faire aimer tout de suite au début après c'est difficile de leur faire changer d'avis [...] ils ont déjà des préjugés sur la langue . et justement cela vient probablement d'une expérience négative / *l'immagine che hanno all'inizio secondo me è fondamentale perché è come se associassero praticamente l'insegnante alla lingua . quindi se l'insegnante non riesce a far amare subito dall'inizio poi è difficile farli cambiare idea [...] hanno già pregiudizi riguardo alla lingua . probabilmente li viene appunto da un'esperienza negativa* ». (Livia 64)

Des paroles de Livia émerge un aspect très intéressant, l'association professeur/matière, « c'est comme si pratiquement ils associaient l'enseignant à la langue ». La figure de l'enseignant est un élément central dans la construction des représentations que les élèves font de la langue qu'ils apprennent. Nous avons fait remarqué précédemment la référence d'Elisabetta à son professeur de français « je me souviens encore très bien de cette enseignante . elle était italienne avec un petit nez à la française les yeux bleus les cheveux courts et puis l'habillement très étudié » (cf. *infra*, §4.1.6.1., p.83). L'apparence physique et le mode vestimentaire des enseignants contribuent aussi à l'élaboration des représentations des élèves qui, dans le cas d'Elisabetta, sont fortement stéréotypées. Son professeur de français jouait-elle avec son apparence ? Ceci rejoint l'observation de Muller et de Pietro pour lesquels les enseignants ont parfois tendance à renforcer les stéréotypes (2001 : 55). Pilar doit-elle se mettre au flamenco ?

« l'enseignant dit beaucoup de ce que tu enseignes . oui oui ce n'est pas que je vais avec là et que je me mets à danser [elle imite la danse du flamenco] non vraiment mais eux ils pensent sans doute que l'espagnol est une langue gaie et ils attendent ça de moi / *l'insegnante dice tanto di quello che te insegni . sì sì non è che io vado con la XX e che mi metto a ballare assolutamente però loro pensano magari che lo spagnolo è una lingua allegra e si aspettano di me questo:* » (Pilar 62)

Sur ce point nous retiendrons que les enseignants ont tous le souvenir d'un ou de plusieurs professeurs. Ce sont, pour la plupart, des souvenirs positifs. Ils affirment avoir été influencés par leurs anciens professeurs et ont repris ou n'ont pas repris certains éléments de leur méthodologie didactique et/ou pédagogique, voire la méthodologie en elle-même (la méthodologie grammaire-traduction, largement décriée)<sup>58</sup>. Des détails les ont marqués comme des petites phrases récurrentes ou même des éléments liés à l'apparence (catégorisation) qu'ils ont eux-mêmes à nouveau repris. Ana, qui nous avait indiqué (cf. *infra*, §4.1.1.1.1., p.45) qu'elle ne voulait pas être enseignante car elle n'aimait pas cette profession avoue avoir elle-même aussi été influencée par les rapports très négatifs qu'elle a en-

---

<sup>58</sup> Un chef d'établissement nous a confié que l'approche communicative est de plus en plus employée mais que les enseignants les plus âgés, conditionnés par une sorte de *forma mentis*, continuent à privilégier l'enseignement de la grammaire au détriment de l'aspect communicatif.

tretenus avec ses anciens professeurs. Selon les enseignants interrogés, leurs attitudes et leurs représentations influencent les élèves car ceux-ci perçoivent tout, aussi bien le positif que le négatif et cela se répercute sur leur motivation. Les enseignants sont conscients de l'influence qu'ils exercent sur les élèves et ils en tirent profit pour, entre autres, attirer leur attention en classe (la gestuelle de Manuela), les motiver (la passion de l'enseignant est un input positif pour les élèves, Tosca), leur faire découvrir de nouvelles perspectives (Elisabetta avec le plurilinguisme), etc. L'image de l'enseignant est fondamentale pour les élèves (Chiara, Adriano, Livia), l'enseignant contribuant à construire des représentations de la matière enseignée (des stéréotypes ou des préjugés, par exemple) et ses attitudes peuvent également être déterminantes dans des choix qui vont influencer la vie des élèves.

#### 4.1.7. État et perspectives de l'enseignement des langues

##### 4.1.7.1. Pratique d'enseignement et directives ministérielles

Dans cette partie de l'étude nous avons voulu savoir si les directives du MIUR en matière d'enseignement-apprentissage correspondent à la pratique de l'enseignement ou si elles en diffèrent. Les réponses des personnes interrogées tendent plutôt vers une réalité discordante : onze enseignants pensent que les directives ne sont pas en harmonie avec les pratiques et quatre enseignants considèrent que la situation tend à évoluer de manière positive. Elisabetta estime que le chemin reste encore long mais qu'avec les nouvelles indications du Ministère datant de 2012<sup>59</sup> concernant le programme d'études du 1<sup>er</sup> cycle de l'école secondaire, une amélioration se dessine car une certaine marge de manœuvre est laissée aux enseignants :

« pour les langues étrangères je remarque que c'est plus concret . avant les contenus étaient très détaillés mais concrètement ils n'étaient pas applicables alors que maintenant du fait que les lignes sont plus amples . comme des contenants dans lesquels on peut décider d'insérer ou de ne pas insérer certains aspects . de cette manière ils laissent à l'enseignant un peu plus d'espace pour contextualiser la réalité avec les indications / *per le lingue straniere vedo maggiore concretezza rispetto a quanto fosse prima in cui erano magari così dettagliati i contenuti ma non erano poi applicabili mentre ora invece col fatto che ci sono delle linee più ampie . come dei contenitori in cui si possono inserire o non inserire alcuni aspetti . in questo modo lasciano all'insegnante un pò più di spazio per contestualizzare la realtà con le indicazioni ».* (Elisabetta 60)

Pilar, elle, précise que ces mêmes indications ministérielles prescrivent d'atteindre le niveau du CECR requis pour les élèves en fin de cycle de collège au niveau A1 pour les

---

<sup>59</sup> MIUR, "Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione". Disponible sur : [http://www.indicazioninazionali.it/documenti\\_Indicazioni\\_nazionali/Indicazioni\\_Annali\\_Definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf)

secondes langues étrangères et au niveau A2 pour la première langue étrangère, l'anglais. Pour elle, qui enseigne l'espagnol, ceci constitue une amélioration parce qu'avec seulement deux heures de cours par semaine, le niveau A2 était difficilement atteignable. Adriano apprécie le fait que le Ministère se soit aligné sur les recommandations de la Communauté européenne, le professeur d'allemand croyant fortement à la citoyenneté européenne : « nous devons créer des jeunes qui se sentent des citoyens européens pas seulement des habitants de X / *dobbiamo creare dei ragazzi che si sentono cittadini europei non solo abitanti di X* » (72).

En ce qui concerne les enseignants les plus nombreux qui soulignent des discordances, ils mettent en avant différentes problématiques. Les enseignants de français mettent particulièrement en exergue le peu d'heures à disposition pour les secondes langues :

« non . absolument pas parce que deux heures par semaine la seconde langue communautaire c'est peu . on ne réussit pas à travailler . peu et mal / *no . assolutamente perché due ore settimanale la seconda lingua comunitaria è poco . non riusciamo a lavorare . poco e non bene* ». (Elena 68)

Pour Pascale, ce manque d'heures se répercute sur la qualité de l'enseignement. En effet, elle rapporte que le Ministère demande aux professeurs de personnaliser leur enseignement selon les différentes typologies d'élèves (cf. *infra*, §1.2.3., p.18), « c'est difficile parce que le temps est insuffisant et tu as deux porteurs de handicap deux DES et un étranger . gérer tout en même temps / *è difficile perché il tempo è poco e hai due H due DSA e uno straniero . gestire di pari passo tutto* » (57). Elle propose l'apport d'un enseignant de soutien scolaire. Giusy, le professeur d'anglais aborde la même problématique. Ne pouvant appliquer cette nouvelle réglementation, elle se déclare, elle et ses collègues, "hors-la-loi":

« je me demande si c'est réalisable en réalité parce qu'on se retrouve avec des classes de plus en plus hétérogènes . nombreuses et donc différencier selon la réglementation qui prévoit même élève par élève . individualisé . mais comment c'est possible dans une classe de vingt-six vingt-sept et avec tous les cas qu'il y a à faire ce type de didactique . moi je pense nous sommes tous hors-la-loi à quatre-vingt-dix-neuf pour cent / *mi chiedo quanto sia realizzabile nella realtà perché ci ritroviamo delle classi sempre più eterogenee . numerose e quindi differenziare secondo la normativa che addirittura prevede alunno per alunno . individualizzato . ma come è possibile in una classe di ventisei ventisette e con tutti i casi che ci sono fare questo tipo di didattica . io penso che a novantanove per cento siamo tutti fuori legge* ». (Giusy 58)

Fausto, tout comme la majorité de ses collègues, se plaint du manque de ressources dû aux réductions successives des budgets attribués à l'enseignement<sup>60</sup>. Ceci se répercute sur les remplacements d'enseignants qui sont mal assurés, le manque d'outils informatiques, la

---

<sup>60</sup> En Italie, l'école est surnommée "la scuola dei tagli" (l'école des restrictions), en raison des continuelles réductions du budget de l'éducation.

diminution du budget du MOF<sup>61</sup>, etc. Il devient même problématique de faire des photocopies. Chiara, qui assure régulièrement des remplacements (elle n'est pas encore titularisée), a pu constater que certaines écoles manquent cruellement d'outils informatiques, « montrer un document vidéo devient un problème . donc parfois j'ai dû apporter mon ordinateur / *far vedere un documento video diventa un problema . quindi a volte ho dovuto portare il mio computer* ». En revanche, l'établissement A où elle enseigne possède un laboratoire linguistique et une salle informatique qui permettent des activités variées. Les thématiques des ressources et des outils informatiques seront approfondies plus avant.

Les enseignants d'anglais ne mettent pas en avant le manque d'heures mais plutôt le manque de réalité objective des directives ministérielles. Marta critique le fait qu'elles arrivent toujours en été « elles arrivent en été / en général . à partir de l'année prochaine on fait comme ça / *arrivano d'estate / di solito . dal prossimo anno si fa così* » (58). Elle poursuit en affirmant qu'il y a peu de correspondance entre ce que le Ministère demande et ce que les enseignants réalisent réellement comme si les institutions vivaient sur une autre planète. Michela est, elle aussi, plutôt ironique. Elle accuse les cabinets ministériels de ne pas être en prise avec la réalité de l'enseignement et de ne savoir que théoriser :

« NON . ça me donne envie de rire parce que de toute façon je pense que c'est la réponse de tous mes collègues . ils font rire parce qu'il y a des personnes qui se mettent derrière leur bureau . ils étudient . ils font de la théorie . c'est comme l'acquisition d'une langue . mais la pratique c'est autre chose / *NO . mi viene da ridere perché tanto penso che sia la risposta di tutti i miei colleghi . fanno ridere perché ci sono persone che si mettono in cattedra . studiano . fanno teoria . è come l'acquisizione della lingua . ma la pratica è un'altra cosa* ». (Michela 72)

Ceci est dû, selon Ana, au fait qu'en Italie, l'instruction n'est pas considérée comme un axe politique primordial :

« non . non absolument parce que en Italie au Ministère il y a des personnes qui n'ont jamais eu rien à faire avec l'école . et ça ça a toujours été l'aspect négatif . et l'école en Italie n'est pas considérée très importante / . *no . no assolutamente perché in Italia nel Ministero ci sono delle persone che hanno sempre avuto poco a che fare con la scuola . e questo è sempre stato l'aspetto negativo . e la scuola in Italia non è considerato molto importante* ». (Ana 62)

#### 4.1.7.2. Perspectives de l'enseignement des langues

Comment les enseignants interrogés voient-ils l'enseignement-apprentissage des langues dans le futur ? Quels sont leurs souhaits ? Nous avons voulu associer au découpage théma-

---

<sup>61</sup> Le fonds MOF (Fondo per il miglioramento dell'offerta formativa) est destiné au personnel scolaire pour les activités supplémentaires pour les élèves, les cours de récupération, les fonctions instrumentales de l'offre formative, les projets et pour assurer les remplacements de personnel. Le MOF est financé par le Ministère. Ces trois dernières années, le budget qui lui était alloué a diminué de moitié.

tique, effectué sur ce sujet, une carte conceptuelle afin d'avoir une approche visuelle des items proposés par les personnes interrogées et de pouvoir appréhender les rapports qu'ils ont entre eux en observant les "liens croisés"<sup>62</sup>.

Une première impression visuelle de la carte conceptuelle présentée sur la page suivante (Figure 11) montre la présence de différentes sous-thématiques dont la plus détaillée concerne les nouvelles technologies. De plus, les liens graphiques que nous pouvons observer sur la carte convergent, pour la plupart, vers la thématique des ressources financières et, dans un second temps, vers le Ministère de l'Instruction. Nous allons approfondir, à présent, ces premières impressions en combinant l'utilisation de la carte conceptuelle et du découpage thématique.

Sur la carte, les TICE<sup>63</sup> semblent occuper une place privilégiée sur l'ensemble des données alors qu'en réalité, à travers le découpage thématique effectué, nous constatons que seulement cinq enseignants sur quinze en font une priorité dans les possibilités de l'évolution de l'enseignement des langues. Cependant, comme nous le montre la carte conceptuelle, ces enseignants semblent avoir un réel intérêt pour les nouvelles technologies et dressent une liste, non pas exhaustive mais assez variée d'outils informatiques utiles pour l'enseignement-apprentissage des langues (Internet, TBI, ordinateur, tablette, Skype, plateforme eTwinning, etc.). Ils mettent en avant le manque de ressources financières à disposition des établissements pour développer les TICE (voir note 61, p.91 concernant le MOF). L'établissement A, comme indiqué sur la carte, propose, en interne, un laboratoire linguistique et une salle d'informatique. Ce même établissement, le seul parmi les trois que nous étudions, a enrichi son offre d'outils d'enseignement en mettant en place (cf. *infra*, §4.1.5., p.79) la plateforme eTwinning. Les enseignants de cet établissement, comme Elisabetta, portent un intérêt majeur à l'utilisation des plateformes dans l'enseignement-apprentissage des langues : « j'espère dans le futur pouvoir avoir plus d'occasions pour des contacts à l'étranger en utilisant eTwinning ou d'autres plateformes / *mi auguro nel futuro poter sfruttare più occasioni per contatti con l'estero utilizzando eTwinning o altre piattaforme* » (70). Un investissement professionnel qui n'est pas partagé de tous, comme Michela, de l'établissement A, qui nous avait confié, en début d'entretien, qu'elle n'utilisait pas la plateforme eTwinning car elle ne parvenait pas à concilier le temps nécessaire à son utilisation avec l'ensemble du travail de préparation des cours et de correction des copies

---

<sup>62</sup> La possibilité de créer des relations entre des concepts dans différentes régions de la carte conceptuelle.

<sup>63</sup> Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement.

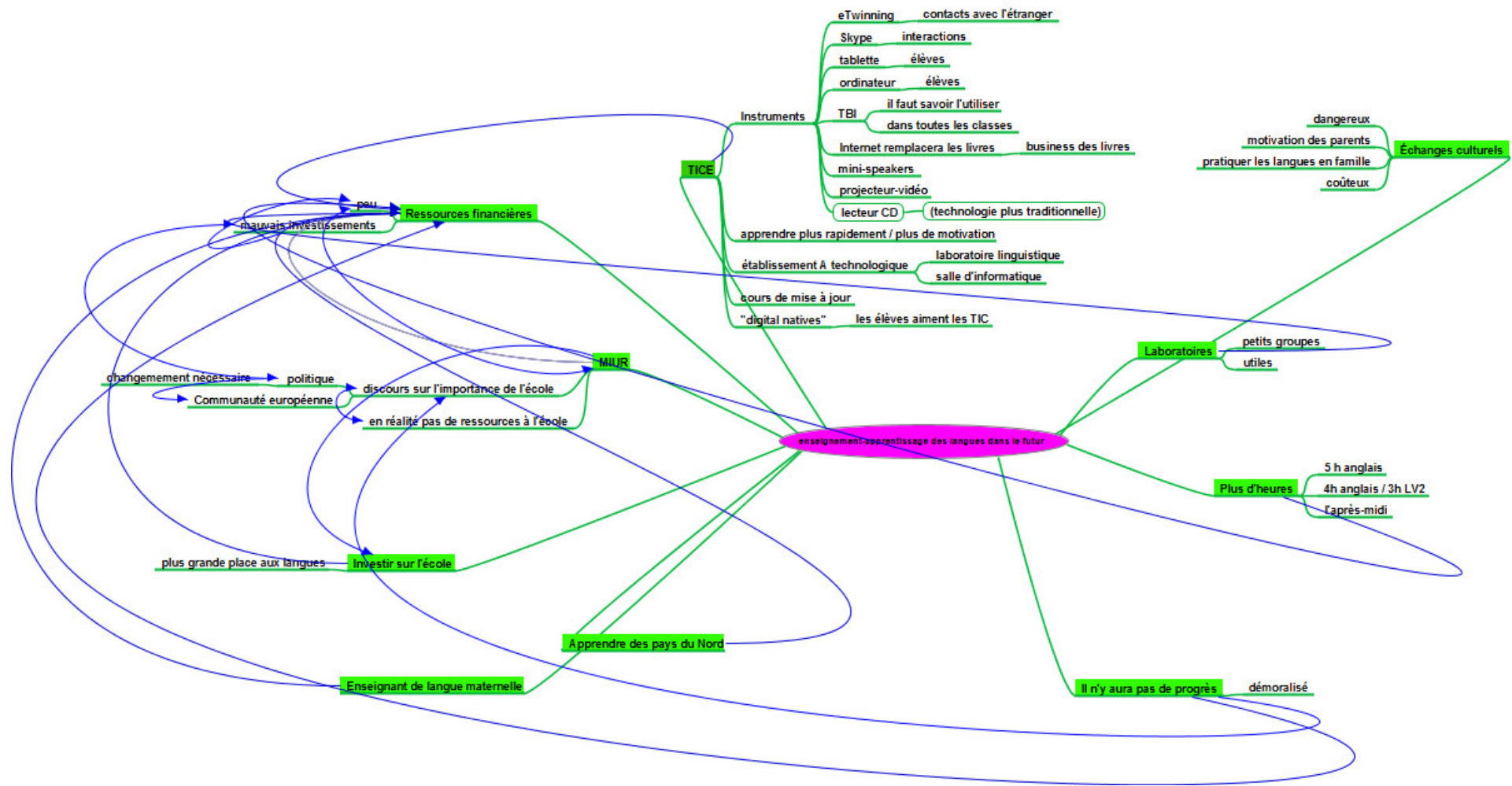


Figure 11 : Carte conceptuelle : perspectives de l'enseignement des langues

(cf. *infra*, §1.3.2., p.20). Cette dernière introduit négativement la thématique des voyages scolaires. Selon elle, les échanges culturels sont coûteux et même risqués dans le monde d'aujourd'hui, « *con quello che succede oggi* » (70), ils induisent, de plus, une grande responsabilité pour les enseignants-organiseurs et les accompagnateurs. Les enseignants de français, par contre, souhaiteraient que les échanges culturels se développent. Nous avons remarqué que les échanges culturels entre établissements scolaires sont courants entre la France et l'Italie alors qu'avec le Royaume-Uni, on privilégie les séjours linguistiques (sans séjour en famille)<sup>64</sup>. Les échanges culturels organisés entre élèves français et italiens ont toujours eu un grand impact sur les jeunes. J'ai pu l'appréhender lors de ma précédente étude sur les représentations de la langue française chez les Italophones. Les étudiants universitaires gardaient un souvenir très positif de l'échange culturel avec la France qu'ils avaient effectué pendant leur parcours scolaire et même le seul étudiant qui avait un sentiment négatif envers la langue française, Andrea, gardait un très bon souvenir de son séjour effectué au sein d'une famille française. Les enseignants de français mettent en avant, non pas les dangers ou le coût des échanges culturels comme Michela, mais l'aspect interculturel de ces pratiques « *tu touches de tes mains la réalité ça c'est FONdamental / tocchi con mano la realtà questo è FONdamentale* » (Fausto 68). Marta, l'enseignante la plus âgée, au fil du temps, se démoralise, « *ces dernières années je suis moins . énergique je dois dire la vérité . je suis un peu démoralisée / questi ultimi anni sono un pò . ramollita devo dire la verità . sono un pò demoralizzata* » (66).

Giusy, qui enseigne l'anglais, a, elle, le regard tourné vers les pays du Nord, le Danemark, la Norvège et la Suède. Elle a entendu dire qu'on y parle bien l'anglais, elle se propose alors d'appliquer leurs méthodes didactiques qui donnent des meilleurs résultats dans l'enseignement-apprentissage des langues (70). Ceci impliquerait sans doute une augmentation des heures. Ana et Adriano, souhaitent également que le nombre d'heures soit plus important. Adriano pense que l'argent existe mais qu'il est mal employé.

Ana voudrait pouvoir organiser des séances de laboratoire de langues par petits groupes mais le manque d'investissement dans l'école est, là aussi, un frein. Elle indique que,

---

<sup>64</sup> Pour organiser les échanges, les écoles doivent participer au programme "Erasmus Plus" qui leur permet de trouver des partenaires. Ceci, cependant, comporte une phase de planification préliminaire considérable. C'est pourquoi les établissements préfèrent s'organiser de manière autonome. La difficulté c'est qu'en Angleterre, il est difficile de trouver des partenaires et des familles d'accueil car l'Angleterre est une destination très convoitée. Le séjour linguistique dans des *College* est alors privilégié (propos d'un chef d'établissement).



l'italien n'étant parlé qu'en Italie<sup>65</sup>, le pays doit s'ouvrir aux langues étrangères en investissant davantage :

« il faudrait investir plus parce que bon . l'italien n'est parlé qu'en Italie / c'est une belle langue . à la mode peut-être / je pense qu'il faudrait faire un gros investissement / *bisognerebbe investire di più perché insomma . l'italiano si parla solo in Italia/ è una lingua bella andrà anche di moda / io penso che dovrebbe essere fatto un investimento grosso* ». (Ana 74)

Nous avons fait remarquer que la carte conceptuelle, outre le fait qu'elle donne une vision globale des items, permet également d'appréhender les liens entre les différentes sous-thématiques. Les liens graphiques convergeant principalement vers l'item "ressources financières" et par voie de conséquence vers l'item "Miur", nous constatons donc que les souhaits des professeurs pour le futur de l'enseignement des langues sont étroitement liés aux ressources financières des établissements. Le Ministère n'investit pas sur l'école ou investit de manière erronée (Ana). Sur le papier ils l'affirment mais dans la pratique, comme le dénonce Livia, il n'en est rien :

« ils veulent faire ils veulent aller de l'avant . ils veulent faire des réformes pour nous aligner avec l'Europe mais dans les faits il n'y a pas les conditions pratiques pour réaliser ces changements / *vogliono andare avanti . vogliono fare delle riforme che ci mettano in linea con l'Europa però di fatto non ci sono le condizioni pratiche per realizzare questi cambiamenti* ». (Livia 70)

Il ressort de ce point de l'étude qu'au sujet de l'adéquation des directives du MIUR à la pratique de l'enseignement, la majorité des enseignants interrogés estime qu'il n'y a pas de correspondance. Certains d'entre eux soulignent une légère amélioration : plus d'autonomie pour les enseignants, un niveau redimensionné pour les LV2 (niveau A1), une ouverture sur l'Europe et la citoyenneté européenne. Les autres déplorent le manque d'heures pour l'enseignement des langues (alors que les discours du Ministère prône le plurilinguisme)<sup>66</sup> et le manque de ressources (qui a une influence néfaste sur le développement des TICE). Les Institutions, selon les professeurs, n'ont pas une vision réaliste de l'enseignement, leurs représentants restant confinés derrière leur bureau. D'une manière

---

<sup>65</sup> Soulignons que l'italien est la vingtième langue la plus parlée au monde mais si le nombre de locuteurs italophones est relativement faible par rapport à d'autres langues, l'italien fait cependant partie des cinq langues étrangères les plus étudiées au monde. Ana n'a donc pas tout à fait raison.

<sup>66</sup> Le MIUR déclare : « L'apprentissage de la langue anglaise et d'une seconde langue communautaire, outre la langue maternelle, permet à l'élève de développer une compétence plurilingue et pluriculturelle et d'acquérir les premiers instruments utiles pour exercer la citoyenneté européenne active dans le contexte dans lequel il vit mais également au-delà des frontières du territoire national ». D'après les *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (2012). Traduction de l'auteur. Texte original disponible sur : [http://www.indicazioninazionali.it/documenti\\_Indicazioni\\_nazionali/Indicazioni\\_Annali\\_Definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf)

générale, l'instruction, en Italie, n'est pas considérée comme un axe politique primordial. Les souhaits exprimés par les enseignants pour l'avenir de l'enseignement des langues dépendent étroitement des ressources financières des établissements qui elles-mêmes sont tributaires des affectations financières du MIUR.

#### **4.2. Analyse de l'entretien collectif**

Deux semaines après avoir interrogé les quinze professeurs, le trois mars, j'ai organisé un entretien collectif en invitant tous les enseignants du corpus à y participer. Les chefs d'établissement n'ont pas été invités mais ils ont été avertis et leur collaboration pour la bonne réalisation de la rencontre a été sollicitée. J'ai proposé plusieurs dates possibles en demandant à l'un des enseignants de chaque établissement de s'assurer de la disponibilité de ses collègues de manière à aboutir, au final, à une date convenant au maximum de personnes. Neuf enseignants sur quinze ont pu se libérer. La principale de l'établissement C a mis à notre disposition une salle de classe. L'entretien, commencé à 14h30, a duré 2h 24.

Les enseignants présents étaient :

- Établissement A : Michela et Elisabetta (anglais), Pilar (espagnol)
- Établissement B : Fausto (français)
- Établissement C : Manuela, Giusy et Livia (anglais), Elena et Pascale (français)

Étaient absents Chiara et Tosca de l'établissement A ; Marta, Ana, Anita et Adriano de l'établissement B.

L'objet de cet entretien était de faire réagir les participants sur les premiers résultats de l'enquête. C'était aussi leur donner l'opportunité d'ajouter des éléments nouveaux si, durant les entretiens ils n'en avaient pas eu l'occasion ou si, entre temps, avait mûri une réflexion constructive sur la pratique de leur métier. Par ailleurs, il était intéressant d'observer si, au sein du groupe-enseignant qui s'était formé, les participants confirmaient ou infirmaient les discours collectés durant les entretiens individuels. En effet, les situations de groupe favorisent l'émergence de dynamiques particulières, en partie liées à la gestion des faces, sans cesse menacées (Goffman, cf. *infra*. §2.2.1., p.24). L'analyse de l'entretien collectif a été réalisée à partir du synopsis que nous avons élaboré sur la base de l'enregistrement audio et vidéo. Nous n'avons retranscrit que les quelques extraits de l'entretien, nous paraissant pertinents dans le cadre de notre recherche. Les figures 12 et 13

permettent d'appréhender l'intérêt de l'enregistrement vidéo avec deux caméras, le résultat donnant une meilleure possibilité de prise en compte des interventions des différents locuteurs.



Figure 12 : Entretien collectif du 3 mars 2015. Première prise de vue

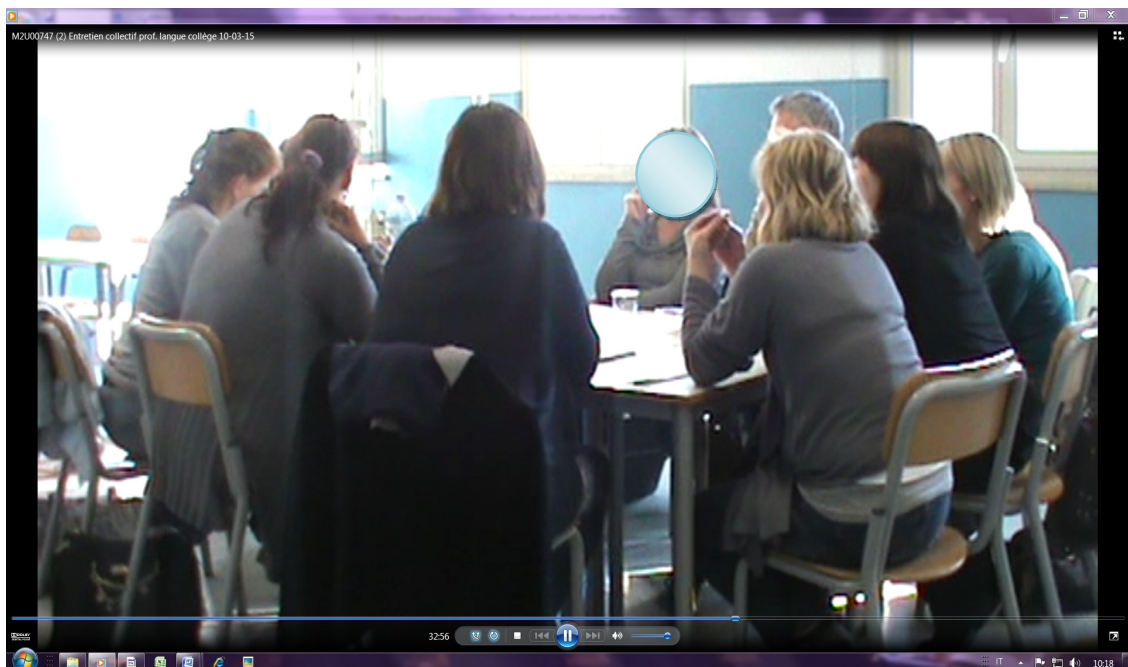


Figure 13 : Entretien collectif du 3 mars 2015. Seconde prise de vue.

Après avoir accueilli les participants et les avoir remerciés pour leur disponibilité, je leur ai confirmé que la table ronde serait filmée en leur indiquant que la vidéo me servait seulement pour identifier la voix des locuteurs et pour mener l'entretien sans avoir à prendre des notes. J'ai ensuite recueilli l'assentiment écrit des participants pour l'utilisation des données exclusivement à des fins de recherche, ces données ayant été préalablement anonymisées. Une certaine convivialité s'est instaurée immédiatement malgré que la plupart des participants ne se connaissaient pas. Ils étaient enthousiastes à l'idée de pouvoir se confronter les uns aux autres sur des sujets communs. Je leur ai demandé si chacun d'entre eux avait eu l'occasion de réfléchir à l'entretien individuel passé et s'ils souhaitaient intervenir à ce propos. Personne ne souhaitant s'exprimer à ce sujet, j'ai commencé à exposer les premiers résultats de mon enquête.

### *Les élèves*

J'ai abordé la thématique du rapport aux élèves en leur faisant partager mon étonnement quant au paradoxe émergeant de leurs discours précédents : d'un côté, ils appréciaient d'enseigner au collège notamment pour le contact avec des élèves de cette tranche d'âge, de l'autre, ils avaient exprimé une vision assez négative de ces derniers. J'ai énoncé la liste des items à connotation négative concernant les élèves, ce qui a fait réagir Fausto par un « *perfetto* » en déclenchant l'hilarité générale. Les enseignants ont trouvé très intéressant le croisement des données effectués et ont demandé à connaître les items connotés positivement. Les interviewés restaient silencieux, nous étions au début de l'entretien, peu à peu, les langues se sont déliées (je dirais également les mains, l'importance du langage non verbal en Italie n'étant plus à démontrer). Ils ont associé ce jugement plutôt négatif sur les élèves à la difficulté de gérer la classe, d'une part, à cause de la vivacité des élèves, d'autre part, en raison de l'hétérogénéité du groupe-classe (élèves BES, DSA<sup>67</sup>, handicapés, étrangers, redoublants ou ayant des difficultés de comportement). Sur ce sujet, l'entretien collectif confirme les orientations issues de l'analyse des données des entretiens individuels.

### *A la lumière d'un échange culturel en France*

Elena, elle qui était à peine revenue d'un échange culturel effectué avec un collègue français est intervenue en comparant les situations en classe de ses collègues français et italiens. Pour elle, la différence est abyssale. Une certaine effervescence s'est instaurée alors

---

<sup>67</sup>Élèves à besoins éducatifs spécifiques, cf. *infra*. §1.2.3., p.18.

au sein du groupe car les participants étaient très intéressés à cette comparaison. Elena a expliqué qu'en France les enseignants ont de l'autorité. Elle a ajouté que si un élève crée des difficultés au sein de la classe, le surveillant arrive immédiatement et l'emmène en salle de permanence, ce qui amenait l'ensemble des enseignants à souhaiter une telle présence. Fausto a ajouté, qu'en France, les élèves changent de classe, de manière ordonnée, sans brouhahas, cela serait impossible en Italie. Si les enseignants portent un grand intérêt aux pratiques étrangères qu'ils admirent, ils considèrent cependant que ces pratiques, liées à la culture de chaque pays, ne sont pas transposables en Italie comme Fausto qui semble se réfugier derrière les spécificités culturelles propres à chacun. Elena poursuit en mettant en avant l'absence de retard des enseignants, le silence en classe, l'interdiction de sortir pendant les cours, les heures de colle<sup>68</sup>. Pour Elena, la discipline telle qu'elle est pratiquée en France aide les enseignants à bien exercer leur métier. A notre demande, les professeurs d'anglais et le professeur d'espagnol n'ont pu indiquer la manière dont cela se déroule en Angleterre<sup>69</sup> et en Espagne (Pilar a un vague souvenir d'une certaine discipline, il y a cependant plus de 35 ans). Il ressort de ces échanges une différence notable entre la connaissance détaillée des pratiques scolaires en France et l'absence d'information pour les autres langues.

#### *Les directives du Ministère*

A propos des directives du Ministère, le seul fait de nommer le MIUR provoque tumulte et réactions dans le groupe. Durant les entretiens individuels la grande majorité des enquêtés considérait que les directives du MIUR ne correspondaient pas à la situation réelle de l'enseignement-apprentissage, ni aux besoins des enseignants et des élèves. Le groupe-enseignant confirme cette position et met à nouveau en avant l'inadéquation entre la demande émanant du MIUR de personnaliser les apprentissages et la trop grande hétérogénéité des classes.

#### *A nouveau les élèves*

L'impétuosité du groupe amène les participants à déplacer une nouvelle fois le débat sur les élèves. Partagée entre l'idée de les interrompre afin d'introduire une nouvelle théma-

---

<sup>68</sup> La "colle" n'existe pas en Italie. Au plus, les élèves ont une note à faire signer sur leur *diario* (agenda qui fait office de cahier de liaison) ou un avertissement noté dans le registre (outre les sanctions disciplinaires pour les cas graves).

<sup>69</sup> Des séjours linguistiques sont organisés en Angleterre mais sans échanges avec les établissements d'enseignement (voir note 64, p.95).

tique ou de les laisser s'exprimer librement, je décide de laisser libre cours à la discussion. Les enseignants reprennent alors la plupart des aspects évoqués lors des entretiens individuels et répertoriés dans la grille thématique relative au rapport aux élèves : hétérogénéité, vivacité, précipitation et caractère superficiel, trop de *stimuli* provenant de l'extérieur, moins d'intérêt en *terza*. Les élèves sont le « produit de la société » déclare Fausto qui souligne qu'« ils ne parviennent pas à vivre le présent . ils sont déjà projetés en avant / *non riescono a vivere il presente . sono già proiettati in avanti* » (Fausto, 28').

### *L'interdisciplinarité*

La discussion se porte naturellement sur l'interdisciplinarité. Pascale évoque un réel «cloisonnement disciplinaire», Michela ajoute qu'au collège cela a toujours été le cas. Les enseignants mettent cependant en avant que les élèves, eux-mêmes, font des ponts entre les langues « on a fait ça aussi en français / *abbiamo fatto questo anche in francese* » (Michela 37'). Manuela insiste sur le fait que l'interdisciplinarité ne fonctionne que si les enseignants collaborent entre eux. L'enseignante poursuit en orientant la discussion sur son expérience plutôt positive du projet ALI (voir note 49 p.80). En ce début d'entretien, nous remarquons déjà que les intervenants les plus prolixes sont, Manuela *in primis*, puis Fausto, Elena et Michela, les autres participants intervenant moins, Elisabetta est peu loquace (elle s'en ira assez tôt à cause d'obligations familiales).

### *Le manque d'heures pour l'enseignement des langues*

Elena prend la parole vivement au sujet du manque d'heures pour les LV2. Fausto s'insurge contre les discours du Ministère axés sur la valorisation des langues sans que les ressources nécessaires y soient affectées. Cette thématique ayant été largement développée lors des entretiens individuels, elle faisait partie des points sur lesquels je souhaitais des compléments d'information, notamment comment était-il possible de trouver ces heures supplémentaires nécessaires. Leur attitude est positive, chacun d'entre eux raconte sa propre expérience en matière de projets pour le renforcement des langues (intervention d'une lectrice de langue maternelle, préparation aux certifications, etc.) et la discussion s'instaure pour échanger les bonnes pratiques.

### *Des stratégies pour l'enseignement des LV2 ?*

J'oriente l'entretien sur les stratégies d'enseignement : les professeurs de LV2 ont-ils besoin de mettre en place plus de stratégies que ceux de LV1 ? Pilar pense qu'il faut faire

moins de grammaire et privilégier la compréhension de l'oral. Giusy, Michela et Manuela, professeurs d'anglais, répliquent immédiatement en mettant en avant l'importance de la grammaire. Pilar semble battre en retraite et suggère alors de réduire la partie civilisation. Elena, professeur de français, qui, pendant l'entretien individuel, déclarait privilégier les compétences pragmatiques plutôt que celles de la grammaire, ne suit pas Pilar et déplace la discussion sur le travail de motivation. Fausto, son collègue de français, sans s'investir personnellement (utilisation de la forme impersonnelle) introduit le changement de méthodologie didactique, aujourd'hui plus axé sur la communication. La thématique de la motivation des élèves intéresse le groupe sans pour autant que les enseignants parviennent à approfondir le sujet. Fausto n'intervient pas bien que la motivation soit l'un des leitmotiv de sa pratique d'enseignement, nous avait-il dit. Il est intéressant de remarquer de quelle manière les dynamiques de groupe influencent les attitudes des individus. Comme par exemple Elisabetta avec qui nous avons parlé pendant près de 1h30 durant l'entretien individuel et qui n'est pratiquement pas intervenue au cours de la table ronde ; Pilar n'a pas vraiment été soutenue par l'ensemble du groupe, Elena et Fausto ne s'étant pas trop exposés.

### *Les parents d'élèves*

Giusy fait le lien entre la motivation et la famille car, selon elle, la famille devrait stimuler les enfants. Dans cet entretien collectif, j'ai été amenée à relancer la discussion pour la parfaire mais toutes les thématiques qui m'intéressaient ont été souvent abordées de manière spontanée. Le mot "famille" crée un déclic, l'effervescence gagne le groupe, tout le monde veut intervenir. Les enseignants voudraient plus de collaboration de la part des familles, pour le bien des élèves. Au lieu de cela, la famille délègue à l'école de plus en plus, précise Fausto. Les enseignants racontent des anecdotes au sujet des parents d'élèves. Sans entrer dans les détails, nous pouvons affirmer que les discours des enseignants confirment tout ce qui a été dit sur cette thématique pendant les entretiens individuels. Cependant, une nouvelle notion apparaît, la notion de "pouvoir". Les enseignants considèrent que les parents d'élèves ont beaucoup de pouvoir au point que certaines Directions d'école se montrent, selon Michela, trop accommodantes. Les enseignants souffrent de devoir se soumettre continuellement à l'arrogance et à la violence des parents d'élèves. Pour Michela, cette situation est typiquement italienne. Elena reprend l'argument au vol et relance avec la comparaison France/Italie. En France, les parents d'élèves ne viennent pas à l'école pour parler avec les professeurs en dehors des jours des entretiens individuels. De toute façon,

ils n'ont pas la possibilité d'entrer dans l'école. Fausto réplique qu'en Italie, les parents rentrent même dans les classes. Ils accusent la loi de 1974 (note 47 p.78) d'avoir donné aux parents un pouvoir dans l'école. La question des parents d'élèves est celle qui a soulevé le plus de passions, elle a duré près de 30 minutes, tous avaient quelque chose à dire. Contrairement à la question des stratégies qui avait donné lieu à la formation de deux groupes antagonistes, le groupe-enseignant s'est ressoudé face aux parents d'élèves. La fréquence des prises de paroles, la participation active des enseignants à ce moment de l'entretien montre leur intérêt majeur pour ce sujet, c'est ce qui avait déjà émergé dans les entretiens précédents mais sans que n'apparaisse autant de passion.

### *L'investissement personnel*

Près de deux heures s'étant écoulées, quelques enseignants ont souhaité prendre congé. L'ambiance étant plus calme, nous sommes passés à un moment de convivialité. Pilar nous confie ne pas réussir à mettre en place un projet avec l'Espagne lié à eTwinning : « je n'y arrive pas . je me sens un peu .. incapable (rires) / *non ce la faccio (risate) . mi sento un pò .. incapace* » (Pilar 1'41). Par son intervention par laquelle elle avoue son incapacité à mener à bien ce projet, Pilar a créé un acte menaçant pour sa propre face positive. Ses collègues, en donnant toute leur attention à Pilar, effectuent un acte qui relève de la "politesse positive". En effet, ils disent la comprendre arguant que ce genre de projets exige, en effet, beaucoup d'investissement. Manuela en profite pour parler à nouveau du projet ALI auquel elle a participé en élaborant un module d'apprentissage interdisciplinaire mais qui est toujours resté lettre morte faute de ressources. Elle s'est beaucoup investie dans ce projet et en parle donc beaucoup.

### *Manque de confiance dans les institutions*

Je relance le débat sur un sujet sensible, la nouvelle réforme scolaire, *La Buona scuola*<sup>70</sup> voulu par le Premier ministre, Matteo Renzi, qui déclare investir sur l'école, ce à quoi on me répond : « notre devise est "entre le dire et le faire il y a au milieu la mer" / *il moto nostro è "fra il dire e il fare c'è di mezzo il mare"* ». Le manque de confiance des enseignants

---

<sup>70</sup> La "Buona scuola" vise à « améliorer la qualité de l'enseignement en favorisant l'avancement au mérite et en accordant davantage de latitude aux directeurs d'établissement pour recruter et gérer la carrière des enseignants. Il prévoit en outre un allègement de la fiscalité des établissements privés » (Extrait de la revue Challenges du 25-06-2015). Confère la Loi 107 du 13-07-2015. Cet article est disponible sur <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>



dans les institutions est flagrant. Michela demande si en France il existe des lycées dont les toits menacent de s'effondrer. On évoque alors les pays scandinaves qui sont à l'avant-garde en matière de didactique. Elena sort l'album-photo de l'échange en France et montre aux participants les photos des édifices scolaires français.

### *Pour conclure*

Je leur ai fait partager l'impression générale qui a émergé de mon enquête, une impression de positivité car je pense qu'ils ont la volonté d'aller de l'avant. Je leur ai confié avoir été un peu surprise car j'aurais pensé entendre plus de récriminations. Elena me répond que, malgré tout, elle insiste, « malgré tout », ils aiment beaucoup leur métier. Ses collègues acquiescent. Je les remercie et nous nous séparons. Ils marquent leur intérêt à recevoir les résultats de ma recherche.

La préparation rigoureuse de cet entretien m'avait amenée à établir une liste de points et un déroulement précis pour approfondir certaines questions avec les participants. Le déroulement effectif de l'entretien et la spontanéité des prises de parole, la dynamique de l'interaction, très vive, ont nécessité, de ma part, une certaine flexibilité et une adaptation *in situ* de mon plan d'entretien. J'ai été surprise de l'émergence de certains aspects comme l'expérience de l'échange culturel d'Elena en France qu'elle souhaitait faire partager aux autres enseignants qui n'ont pas manqué de répondre positivement à cette sollicitation ou comme l'aspect des dynamiques de gestion des faces. Néanmoins, j'ai pu contrôler suffisamment le déroulement de l'entretien pour faire émerger des compléments intéressants par rapport aux entretiens individuels et pratiquement toutes les thématiques que je souhaitais aborder l'ont été comme les élèves, les directives du Ministère, l'interdisciplinarité, le manque d'heures pour l'enseignement des langues, les parents d'élèves, l'investissement personnel et les institutions. Pour toutes ces thématiques, les intervenants ont confirmé toutes les orientations qu'ils avaient exprimées lors des entretiens individuels. Cette expérience d'entretien collectif a été particulièrement enrichissante dans mon rôle de modérateur, devant à la fois respecter la spontanéité des interventions tout en ayant une fermeté suffisante pour recentrer le cours du débat sur les thématiques à aborder.

## Résultats

Cette étude a mis en évidence, à travers les discours des enseignants, l'émergence de similitudes et de divergences sur les représentations qu'ils ont de leur métier.

Les institutions ne sont généralement pas vues d'un bon œil par la quasi-totalité des enseignants. La formation universitaire ne leur semble pas en adéquation avec la pratique de leur métier qu'ils ont dû apprendre sur le terrain. Ce fossé existant entre ce qui est prôné et décidé dans les sphères du pouvoir et la pratique *in situ* de l'enseignement est continuellement mis en avant par les enseignants. Le MIUR prône les valeurs du plurilinguisme édictées par le Conseil de l'Europe mais ce n'est qu'un positionnement de façade, selon les enseignants interrogés. Notre recherche a mis en exergue un mal être enseignant qui trouve son origine dans les difficultés exprimées et le manque de perspectives, étroitement liés, d'une part, au manque d'intérêt des institutions italiennes pour l'instruction et les langues et, d'autre part, à l'absence d'un niveau satisfaisant de ressources, voire des réductions qui altèrent les possibilités de développement de l'enseignement des langues communautaires.

La volonté politique de privilégier la langue anglaise en octroyant pour son enseignement une heure de plus que pour celui du français, de l'espagnol et de l'allemand est une certaine source de conflits entre les LV2 et les LV1 bien que tous les professeurs se rejoignent pour dire que, dans la société d'aujourd'hui, ouverte sur le monde, les heures dévolues à l'enseignement des langues sont insuffisantes. Ce sentiment de gêne exprimé par les enseignants de LV2 est renforcé par le statut différent existant entre la LV1 et les LV2, la première étant obligatoire et les secondes résultant d'un choix<sup>71</sup>. La situation dominante de l'anglais ainsi confortée engendre des représentations négatives sur les LV2 parmi les acteurs sociaux. Les enseignants de LV2 se réfugient dans une attitude défensive et offensive, « il faut défendre son propre château » dit Chiara, en déployant des stratégies afin de limiter ces disparités. Ils adoptent une posture plus réflexive et s'interrogent davantage sur la manière d'allier objectifs des programmes, réels besoins des élèves et temps mis à disposition. Certaines activités sont privilégiées mais les enseignants s'évertuent néanmoins à motiver leurs élèves. En cela, les professeurs de français semblent particulièrement habiles et créatifs en proposant à leurs élèves des activités “ludico-didactiques” et en exportant l'apprentissage du français également à l'extérieur de l'école (voyages culturels, certifica-

---

<sup>71</sup> Les parents d'élèves et les élèves peuvent choisir l'établissement de leur choix, ce choix est cependant subordonné au nombre de places disponibles.

tions internationales, activités théâtrales, etc.). De plus, à la différence de la LV1, l'anglais, enseignée dès l'école primaire, les LV2 sont une nouvelle langue pour les élèves, ce qui les motive, eux et les enseignants, ces derniers travaillent alors sur un "terrain vierge".

Les enseignants affirment privilégier l'aspect interactionnel dans leurs pratiques d'enseignement, cependant, selon les chefs d'établissement, les enseignants les plus âgés continuent, en réalité, à orienter leur didactique en privilégiant la grammaire. La grammaire semble l'aspect le plus rébarbatif de l'apprentissage des langues pour les élèves ainsi que pour les enseignants, notamment pour les langues française et allemande. Les enseignants de français ont opté pour un enseignement ludique de la grammaire et s'évertuent à y intéresser leurs élèves. Le professeur d'allemand mettant en cause le stéréotypage négatif de la langue qu'il enseigne ainsi que du groupe social qui la parle, considère que la « déstabilisation » des stéréotypes (Develotte, *op. cit.*) est primordiale, certains stéréotypes représentant un frein à l'apprentissage. Pour l'enseignante d'espagnol, les représentations des apprenants amènent ces derniers à conceptualiser une image fabulée de la langue espagnole et de ses locuteurs. Le "mythe de la facilité" de cette langue est, selon elle, nuisible à l'apprentissage. Des représentations plus insidieuses circulant au sein du corps enseignant et de la Direction de l'établissement où elle enseigne, ont été à l'origine de la création des classes mixtes (français/espagnol) qui devaient conjurer le risque de l'apparition de classes « ghetto » (Pilar). Les classes mixtes, étant un véritable fiasco, ont été supprimées. Les nouvelles classes monolingues seront plus nombreuses en espagnol qu'en français, car la demande sur le territoire est de plus en plus forte selon le chef de l'établissement A. Dans l'établissement B, l'allemand a été supprimé pour la raison inverse. A ce sujet, il nous semble nécessaire de préciser que le contexte géographique des différentes régions d'un pays, notamment la proximité de langues parlées dans les pays voisins influe sur l'offre de langue dans les établissements scolaires de ces territoires. Quant à notre étude, le corpus de cette recherche est situé dans une région centrale de l'Italie, ouverte sur la Méditerranée, ceci a un impact pour le développement de l'apprentissage de l'espagnol, à l'inverse d'autres régions par exemple du nord de l'Italie plus proche des bassins germanophones.

Dans l'établissement A, un enseignant d'espagnol supplémentaire sera embauché, ce qui renforcera la place de l'espagnol dans ce collège comme pour le français dans les établissements C et B qui y occupe une place "privilégiée" car il est présent dans presque toutes les classes (bientôt dans toutes les classes de l'établissement B). Ceci donne un statut plus favorable à ces langues. Malgré cette situation bénéfique, qui peut s'apparenter à un "îlot

de tranquillité”, les enseignants de français de ces établissements semblent toujours sur la défensive, les rivalités entre les langues demeurent perceptibles. Nous supposons que la situation actuelle du français langue étrangère, en perte de vitesse, influence les attitudes des enseignants de français. Ces deux facteurs, leur place privilégiée dans ces établissements et la nécessité de la maintenir, entraînent un investissement personnel important que les enseignants d’anglais, leurs collègues, ne manquent pas de mettre en avant.

Les difficultés de gestion de la classe (apprentissage, hétérogénéité et comportement) sont vécues de manière similaire parmi les enseignants interrogés, le désarroi étant apparent chez tous les enseignants. Les enseignants de LV2 ont une image très positive d’eux-mêmes (contrairement à une bonne partie des enseignants d’anglais), à travers l’image que les élèves auraient de leurs enseignants qui n’est autre que l’image que les enseignants s’en font. Cependant, pour connaître les véritables rapports affectifs entre les enseignants et les élèves il faudrait interroger ces derniers et observer les pratiques de classe. Les relations avec les parents d’élèves sont tendues pour tous les enquêtés, également pour la Direction, les parents ne respectant plus, ni l’école, ni les professeurs. L’hégémonie de l’anglais est une évidence pour les parents d’élèves mais, selon les enseignants de LV2, les parents se rendent compte, de plus en plus, de l’importance des langues. Les parents d’élèves pouvant choisir le collège dans lequel inscrire leur enfant, ceci entraîne, de la part des enseignants de langue, une véritable opération de marketing durant les portes ouvertes organisées par chaque établissement.

Les représentations que les enseignants ont des langues autres sont très intéressantes puisque qu’elles semblent mettre toujours en évidence que les autres langues sont avantagées par rapport à la propre langue enseignée comme par exemple les enseignants de français et d’allemand qui considèrent que l’anglais et l’espagnol, étant “très visibles” dans les médias, ceci représente un avantage certain pour leur enseignement-apprentissage. Les enseignants d’anglais, eux, estiment que les enseignants d’espagnol et de français sont avantagés par la proximité linguistique de ces langues avec l’italien.

Tous les enseignants déclarent aimer leur métier. Cependant, le choix de la langue enseignée a été, pour une bonne partie des enseignants d’anglais, une question d’opportunité de travail, pour les enseignants de français, l’opportunité de réaliser une passion. Une personne, Ana, a déclaré qu’initialement elle n’aimait pas son métier d’enseignante mais que petit à petit elle a commencé à l’apprécier. Elle ne souhaitait pas être enseignante, contrairement à ses collègues qui sont entrés dans l’enseignement par vocation.

## Conclusions

Cette étude amène à s'immerger dans le monde enseignant de langues étrangères, au collège, en Italie centrale, aujourd'hui. Les discours des enseignants suscités au cours d'entretiens ont fait émerger leurs représentations sur le métier qu'ils exercent. Notre problématique de recherche visait à mettre au jour ou non un lien entre les représentations que les enseignants de langue ont de leur métier et les langues qu'ils enseignent mais également avec les contextes dans lesquels ces derniers évoluent. Nous avons retenu deux hypothèses de recherche selon lesquelles d'une part, les discours des enseignants de langue sur leur métier présentent des différences et/ou des analogies en partie liées aux langues qu'ils enseignent et d'autre part, que le contexte dans lequel ces derniers évoluent au sein d'un établissement donné a un impact sur leurs choix didactiques et pédagogiques.

L'analyse du corpus réalisée dans cette étude a permis de corroborer positivement la problématique de recherche posée, à savoir que les représentations des enseignants sur leur métier sont en partie liées aux langues qu'ils enseignent et aux contextes dans lesquels ils évoluent. Concernant la première hypothèse de recherche, nous avons constaté la présence de différences et d'analogies dans les discours des enseignants de langues diverses. D'une première constatation, il ressort que les principales analogies ne sont pas liées directement aux langues en elles-mêmes mais qu'elles sont en relation avec le métier d'enseignant et la discipline (l'enseignement des langues étrangères), le contexte général d'enseignement (le premier cycle de l'enseignement secondaire) et enfin, la catégorie de public concerné (des élèves de onze à quatorze ans). Une seconde constatation est que, au sein des quatre langues enseignées, des analogies sont présentes entre les enseignants LV2 (français, espagnol et allemand), ce groupe s'opposant à celui de la LV1 (anglais). Ceci constitue une première différence, la plus prégnante, à laquelle nous sommes arrivés après avoir analysé toutes les données : les discours des enseignants sur leur métier présentent des différences entre les langues dans la mesure où ces langues n'ont pas le même "statut". D'une part, en Italie, l'anglais est une langue obligatoire dans le 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire, alors que les LV2 font l'objet d'un choix, d'autre part, les enseignants d'anglais (LV1) disposent de trois heures de cours par semaine contre deux heures pour les enseignants de LV2. La seconde différence constatée entre les langues est que les représentations qui circulent autour de chacune d'entre elles influencent les représentations des enseignants et, par conséquent, leur rapport à la langue enseignée. La seconde hypothèse posée n'a été que

partiellement confirmée dans la mesure où, les discours des enseignants restent trop succincts pour étayer cette hypothèse. En effet, ces derniers ont le plus souvent évité d'émettre des jugements sur les établissements où ils enseignent. Des jugements de valeur ont cependant émergé comme par exemple sur les classes mixtes français/espagnol qui ne permettaient pas à l'enseignant une pratique sereine de son métier. De plus, nous avons relevé une volonté politique des chefs d'établissement d'accroître leur zone de chalandise car, en Italie, le choix de l'établissement, libre, s'opère en fonction de l'offre proposée. L'étendue de l'offre, liée aux choix politiques du chef d'établissement, impacte directement les pratiques des enseignants.

A travers les données recueillies, nous avons mis en lumière un aspect primordial mais inattendu de l'enseignement-apprentissage des langues au collège que nous n'avions pas décelé au préalable. Les représentations qui circulent sur les langues, dans les établissements, semblent être le reflet des dynamiques de pouvoir des langues présentes dans le monde globalisé d'aujourd'hui. Elles influencent l'enseignement-apprentissage des langues et notamment les pratiques des enseignants. Au lieu d'être un frein pour les langues les moins représentées, elles deviennent un véritable atout car les enseignants mettent en place des stratégies pour combler ces déséquilibres, notamment les enseignants de français, apportant créativité, dynamisme et motivation.

Le cadre méthodologique dans lequel s'est inscrite notre étude, basé sur des entretiens semi-directifs, était adapté à l'objet de recherche et à sa problématique. Cette recherche pourrait être utilement approfondie en confrontant les discours des enseignants sur les différentes thématiques abordées avec les discours des autres acteurs des communautés éducatives. L'observation des pratiques d'enseignement en classe serait aussi utile ainsi que l'autoconfrontation des enseignants à la lumière des résultats obtenus. Concernant l'étude effectuée, nous considérons que, d'une part, du point de vue du recueil de données, la situation d'entretien (Blanchet & Gotman) a nécessairement influencé les discours des enseignants (notions de face et de territoire, Goffman), d'autre part, du point de vue de la méthode d'analyse des entretiens, une analyse énonciative des discours des personnes interrogées, associée à l'analyse de contenu effectuée, pourrait mettre en lumière leur positionnement réel par rapport aux thématiques abordées. Enfin, pour l'entretien collectif, les données ont été enregistrées en audio-vidéo, la vidéo ne servant qu'à identifier les intervenants. Son emploi comme outil méthodologique pourrait mieux rendre compte de leur relation à l'objet en examinant, outre le langage verbal, le paraverbal et le non verbal.

L'objectif, qui était d'apporter une contribution dans un domaine de recherche jusqu'à présent peu étudié, a été atteint car, à travers cette étude, j'ai pu appréhender que l'enseignement des langues est lié non seulement à la nature des langues en elles-mêmes mais également à leur statut et aux représentations qui en découlent. Cette recherche d'envergure a été l'occasion de mettre en pratique une rigueur méthodologique nécessaire qui servira d'apport pour mes futures recherches. Je ne doute pas que ma recherche aura apporté des éléments positifs aux enseignants comme Chiara, dont une réaction, reportée en épigraphe, montre la posture réflexive qu'elle a adoptée suite à notre entretien. La forte participation à l'entretien collectif a corroboré l'intérêt porté à cette recherche, qualifiée de constructive par les interviewés.

Dans le monde globalisé d'aujourd'hui, les langues revêtent une importance majeure et constitue un véritable atout politique. Ceci se ressent encore plus en Europe qui agrège des pays de langues différentes. L'Italie, en tant qu'État membre de l'Union européenne a le devoir de s'aligner sur les recommandations européennes en matière de politique linguistique axée sur le plurilinguisme. Notre recherche a mis en lumière un manque de confiance des enseignants dans les institutions italiennes en raison, d'une part, du manque de ressources allouées à l'instruction qui n'est que peu reconnue et, d'autre part, à des politiques inadaptées. Les acteurs de notre enquête, qui voient à l'étranger une sorte de modèle idéal des politiques d'instruction, pourraient également faire évoluer les choses en Italie. Ceci serait rendu possible par une collaboration tant avec les Directions d'établissement pour la mise en place de projets qu'avec les autres enseignants dans une optique interdisciplinaire. Par les orientations qu'ils impulsent, les Directions d'établissement, malgré le manque de ressources, peuvent lancer des projets aussi bien au niveau interne (réseaux d'établissements) qu'aux niveaux national et international (CLIL, eTwinning, échanges culturels, Erasmus Plus).

De plus en plus, le cadre national se restreint, l'avenir est à la participation aux projets européens, un énorme défi qui s'impose aux enseignants mais il y a toutes raisons d'espérer car avant tout, la première constatation que nous livre notre recherche, c'est l'amour du métier qui anime les enseignants.

## Bibliographie

- ALLPORT, G. (1970). *Structure du développement de la personnalité*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- BARDIN, L. [1977] (2013), *L'analyse de contenu*, Paris, PUF.
- BILLIEZ, J. (1996). "Langues de soi, langues voisines : représentations entrecroisées". *ELA n°104*, Didier, 401-410. Repéré à <http://www.galanet.eu/publication/fichiers/biliez%20langues.pdf>
- BLANCHET, Ph. (2012). *La linguistique de terrain : méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique de la complexité*, 2<sup>e</sup> édition revue et complétée, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- BLANCHET, A. et GOTMAN, A. [2007] (2015). *L'entretien*. Paris, A. Colin.
- BORILLO, A. (1976). "Les adverbes et la modalisation de l'assertion". In: *Langue française*. Vol. 30 N°1. lexique et grammaire. pp. 74-89. Repéré à [/web/revues/home/prescript/article/lfr\\_0023-8368\\_1976\\_num\\_30\\_1\\_6113](/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1976_num_30_1_6113)
- BORILLO, A. (1982). "Deux aspects de la modalité assertive : croire et savoir". In: *Langages*, 16e année, n° 67. Septembre 82. La signalisation du discours. pp. 33-53. Repéré à [/web/revues/home/prescript/article/lgge\\_0458-726x\\_1982\\_num\\_16\\_67\\_1970](/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1982_num_16_67_1970)
- BOURDIEU, P. (1993). "Comprendre". In P. Bourdieu (Ed.), *La misère de monde*, Paris, Seuil.
- BROWN, P. et LEVINSON, S. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge University Press.
- CANDELIER, M. (1997). "Catégoriser les représentations", *Notions en Questions. Rencontres en didactique des langues*, n° 2, Zarate, G. (dir.). Paris : Crédif et Université René Descartes / Didier Erudition.
- CAVALLI, M. (2014). "L'insegnamento delle lingue straniere a scuola in Italia", *Inchiesta Eurydice 2012*. Repéré le 7 juin 2015 à <http://www.insegnareonline.com/istanze/interlinguismo/insegnamento-ls-scuola-italia>



CASTELLOTTI, V. et MOORE, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*, Politique linguistique, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Repéré à [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf)

DEVELOTTE, Ch. (éd. 2013), "Approches discursives de l'interculturel". Cours de Master 2 Recherche Didactique du français. Université Stendhal - Grenoble 3.

DURKHEIM, E. [1895] (1963). *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF.

GOFFMAN, E. (1974). *Les rites d'interaction*, Paris, Minit.

GUERNIER, M.-C. et BARRÉ-DE MINAC, Ch. (éd. 2013). "Rapport à l'écrit scolaire". Cours Master 2 Recherche Didactique du français. Université Stendhal - Grenoble 3.

JODELET, D. [1989] (2003). *Les Représentations Sociales*. Paris, France: Presses Universitaires de France.

KAUFMANN, J.-C., *L'entretien compréhensif*, Paris, A. Colin, 2013.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1992), *Les interactions verbales*, t. II, Paris, Armand Colin.

MAINGUENEAU, D. (1976). *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours : problèmes et perspectives*, Paris, Hachette.

MAURO, T. de (2014). *In Europa son già 103. Troppa lingue per una democrazia?* Laterza, Roma-Bari.

MILLET, A. (éd. 2013). "Cours de méthodologie. Recueil et analyse qualitative de données langagières en situation d'entretien". Cours de Master 2 Recherche Didactique du français. Université Stendhal - Grenoble 3.

MINARDI, S. et COSTANZO, E. (2013). "Le plurilinguisme dans les politiques éducatives italiennes : des valeurs aux réalités", *Éthique et politique en didactique des langues*, coll. "Langues et didactique", Dir. Beacco, Paris, Didier.

MOÏSE, C. (2009). *Pour une sociolinguistique ethnographique. Sujet, discours et interactions dans un espace mondialisé*, Habilitation à diriger des recherches, Université de Tours.

MOORE, D. (Éd.) (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Collection Crédif-Essais, Didier, Paris.

MOORE, D., PY, B. (2008). "Discours sur les langues et représentations sociales". In Zarate, G., Lévy, D. & Kramsch, C. (dir.) (Éd). *Précis du plurilinguisme et pluriculturalisme*, Paris, Édition des archives contemporaines, pp.271-279.

MOSCOVICI, S. [1961] (1976). *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF.

MOSCOVICI, S. [1989] (2003). "Des représentations collectives aux représentations sociales". In Jodelet, D. (Éd). *Les Représentations Sociales*. Paris, France: Presses Universitaires de France, pp. 79-103.

MULLER, N. et PIETRO J.-F. de (2001). "Que faire de la notion de représentations ? Que faire des représentations ?". In Moore, D. (Éd). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthode*. Paris : Collection Crédif-Essais, Didier, pp. 51-64.

NORMAND, A. (2014). "Proposition pour l'induction en analyse du discours", *Approches inductives*, vol. 1, n° 1, p. 11-37. Repéré à <http://www.erudit.org/revue/approchesind/2014/v1/n1/1025744ar.pdf>

PERREFORT, M. (1996). "Formes et fonctions du stéréotype dans des interactions en situations de contact", *Aile 7 : Le bilinguisme*, pp. 139-154.

PORCHER, L. (1997). "Lever de rideau", *Notions en Questions. Rencontres en didactique des langues*, n° 2, Zarate, G. (dir.). Paris : Crédif et Université René Descartes / Didier Erudition.

VIGNAUX, G. (1988). *Le discours acteur du monde*, Paris, Ophrys.

ZARATE, G. (dir.) (1997). "La notion de représentation et ses déclinaisons", *Notions en Questions. Rencontres en didactique des langues*, n° 2, Paris : Crédif et Université René Descartes / Didier Erudition.

## Table des illustrations

Figure 1 : L'enseignement des langues dans le système scolaire italien.....	14
Figure 2 : Matières enseignées au collège .....	15
Figure 3 : Offre de l'enseignement des langues des établissements A, B, C, a.s. 2014-2015..	33
Figure 4 : Nombre d'enseignants de langue par établissement et par langue enseignée ... ..	34
Figure 5 : Présentation des enseignants .....	35
Figure 6 : Guide d'entretien .....	38
Figure 7 : Total des heures d'enregistrement par établissement et par langue .....	41
Figure 8 : Répartition des enseignants par langue et par établissement .....	45
Figure 9 : Représentations des enseignants sur l'enseignement des quatre langues .....	52
Figure 10 : Représentations des enseignants de langue sur leurs élèves .....	64
Figure 11 : Carte conceptuelle : perspectives de l'enseignement des langues .....	94
Figure 12 : Entretien collectif du 3 mars 2015. Première prise de vue .....	98
Figure 13 : Entretien collectif du 3 mars 2015. Deuxième prise de vue .....	98

## Table des annexes

Annexe 1	: Extrait de l'entretien à Chiara, professeur de français.....	121
Annexe 2	: Extrait de l'entretien à Tosca, professeur d'anglais.....	124
Annexe 3	: Extrait de l'entretien à Pilar, professeur d'espagnol.....	124

## Annexe 1

### Extrait de l'entretien à Chiara, professeur de français, 37 ans

Cet entretien a été transcrit en tenant compte de la dynamique de l'interaction entre l'enquêteur et l'enquêté.

- 55 E **4- 05.47 est-ce que vous avez du plaisir à enseigner / ou non /**  
56 CH **ÉNORMÉMENT**  
57 CH&E (rises)  
58 CH énormément . non moi j'ADORE mon métier /  
59 E qu'est-ce que vous aimez le plus / pourquoi /  
60 CH alors . euh .. je dois dire que j'aime beaucoup quand les sixièmes arrivent . la curiosité des enfants de *prima* parce que .. c'est un puits insatiable . (rises) . il ne se comble jamais . ils ont très envie de connaître . de de . de faire connaître aussi leurs expériences parce que . je crois que contrairement aux années passées beaucoup d'enfants voyagent beaucoup plus souvent . tout de suite . je me retrouve avec . beaucoup d'enfants de l'école élémentaire qui ont déjà fait trois quatre voyages en France ou alors en Angleterre et ils racontent . ils ont envie de raconter . de dire ce qu'ils savent . donc je fais toutes ces premières activités avec les- . ils sont fantastiques / avec les enfants de *seconda* et de *terza* il y a que : on peut travailler sur des connaissances majeures . linguistiques . évidemment . plus on avance . et donc de faire des travaux différents comme par exemple cette année je suis en train de faire des correspondances . donc ils .. ils sont curieux en quelque sorte face à des enfants de langue maternelle parce qu'ils veulent savoir ce qu'ils font . comment ils le font « ah / alors ils sont comme nous / » (rises) et donc . tout ça
- 61 E donc ils écrivent en français et les enfants français  
62 CH les miens écrivent en français et en-dessous je leur fait écrire aussi quelques lignes en italien  
63 E d'accord  
64 CH pour montrer comment une personne de langue maternelle écrit réellement et vice versa nous recevons des collègues français .  
65 E la même chose  
66 CH la même typologie de lettres
- 67 E **5- 07.28 qu'est-ce que ça vous apporte le fait d'enseigner /**  
68 CH gratification . parce qu'en vérité . faire . selon moi . un métier qu'on aime

et qui coïncide aussi avec une passion . on ne peut pas demander plus parce qu'en réalité les choses coïncident et donc : c'est parfait donc . quand je rentre chez moi . en réalité je continue à vivre dans le milieu français donc écouter des CD . lire des quotidiens . parler avec mes amis . donc . français bien sûr (*rires*). il y a une continuité . c'est quelque chose qui . s'autoalimente pratiquement donc . disons que je n'ai pas de XX de vie de travail et puis ensuite . euh . d'autres activités .. la passion primaire c'est ça donc c'est une gratification immense

- 69 E **parlons un peu des élèves**
- 70 CH oui / (*rires*)
- 71 E **comment sont-ils en général /**
- 72 CH (*pause*) de plus en plus pleins de vivacité . de plus en plus pleins de vivacité . parfois même difficiles à contenir aussi . il faut toujours avoir beaucoup d'activités prévues pour .. chaque classe a évidemment cinq six ou sept typologies d'élèves . il n'y a pas d'homogénéité
- 73 E c'est-à-dire /
- 74 CH à part les difficultés .. je peux avoir par exemple des élèves DSA qui ont .. un type spécifique de difficultés . il peut y avoir un élève avec un handicap . il peut y avoir aussi des élèves au contraire qui ont déjà un niveau très élevé . comme par exemple cette année j'ai une élève de langue maternelle française en classe . donc je suis obligée de prévoir différents degrés et ça c'est : c'est un peu un peu complexe parce que ayant un total de deux heures pour chaque classe . en une heure de travail il faut concentrer .. différentes activités pour les stimuler parce qu'il faut les stimuler continuellement ça c'est peut-être l'objectif le plus : important
- 75 E **09.31 selon vous dans toutes les matières ou: en particulier en français /**
- 76 CH moi je vois qu'avec les langues étrangères les élèves sont particulièrement exigeants parce qu'ils s'attendent peut-être quelque chose de différent .. de l'italien . de l'histoire . de la géographie bien que il y en ait beaucoup qui soient passionnés d'histoire de géographie mais je vois que . peut-être de certaines disciplines . les langues ou peut-être d'autres comme l'art ou l'éducation sportive . ils ont des exigences . ils ne disent pas explicitement mais selon moi il y a une sorte de : de laisser entendre . par exemple eux .. je ne sais pas . je vois que pendant mon heure de cours c'est comme s'ils me demandaient .. quelque chose en plus . et ça c'est : je l'ai dit . surtout parce qu'il y a toutes ces typologies dans chaque classe . cela peut devenir difficile . la majeure difficulté .. soyons clairs . c'est le temps car **27- 10. 36 si j'avais à disposition dix heures par semaine dans chaque classe** . et le problème
- 77 E c'est la question suivante
- E&CH (*rires*)
- 78 CH ah . j'ai

- tout de suite sauté le pas (*rires*) deux heures pour la deuxième langue étrangère c'est VRAIMENT TRÈS PEU très peu
- 79 E **8- 10.53** j'ai une question sur **leur intérêt pour les langues étrangères**
- 80 CH ils sont TRES motivés . ils sont très motivés . et : ils étudient volontiers les deux langues . certains parents d'élèves parfois selon moi mettent des limites parce qu'ils disent « ah ils pourraient . ils ont des difficultés entre l'anglais et le français / » alors qu'eux . à part pour des cas de travail insuffisant ou alors . pour eux au contraire la différence est très claire . et ils s'appliquent de manière différente parce ce que chaque discipline . selon l'enseignant . a une méthodologie propre . suit un parcours propre . et au contraire eux non .. ils sont en plein dans ce rythme de la double langue
- 81 E **9- 11.33 et leur intérêt pour le français en particulier /**
- 82 CH leur intérêt pour le français est bon . il est bon . sincèrement . il y a surtout dans cette école cette année . je vois qu'il y a . si je devais donner une note je donnerais un huit plus
- 83 E (*rires*)
- 84 CH un huit plus pour l'intérêt . c'est vrai
- 85 E **11.51 vous avez une idée de la langue qu'ils préfèrent /**
- 86 CH de langue étrangère /
- 87 E oui
- 88 CH euh .... . alors il y a l'espagnol qui est de plus en plus présent . sincèrement . donc comme langue elle éveille la curiosité MAIS elle ne reçoit pas toujours l'approbation de tous
- 89 E pourquoi elle est plus importante selon vous /
- 90 CH euh .. je ne sais pas si c'est une question de .. simplicité . mais ça c'est une idée bien sûr et j'entends souvent aussi certains parents le dire aussi . . c'est PLUS facile . mais plus facile sur quelle base / en réalité euh .. moi par exemple qui les a étudiées toutes les deux . et surtout au niveau universitaire j'ai vu que . en somme la grammaire est aussi difficile que la grammaire française . et même encore plus . donc . ils en font peut-être une question de simplicité pour la langue immédiate donc
- 91 E peut-être pour le son
- 92 CH pour le SON . c'est sûr que le français est une langue qui mérite . qui .. prétend . un peu d'application . de travail différent . mais .. j'ai dit peut-être que ça arrive dans l'immédiat mais c'est une solution trop simpliste parce que je vois ma collègue d'espagnol qui a les exactement les mêmes difficultés que moi en seconde et troisième année . donc à la fin ..
- 93 E c'est relatif
- 94 CH oui c'est assez relatif
- 95 E **10- 13.22 selon vous qu'est-ce que les élèves préfèrent quand vous enseignez le français / et ce qu'ils aiment le moins /**

- 96 CH moins . la grammaire /
- 97 E&CH (rires)
- 98 CH c'est l'aspect le plus ennuyeux pour eux  
mais peut-être aussi pour moi . je dois être sincère . surtout avec le *terze* .  
de plus en plus avec le *seconde* et le *prime* mais avec le *terze* je consacre  
beaucoup de temps à la culture et à la civilisation . et ils l'aiment vrai-  
ment beaucoup . donc . vraiment voir . entendre . donc matériel audio .  
voir des vidéos (14) . par exemple nous sommes en train d'étudier la ville  
de Paris . un documentaire alors on s'arrête on fait des appro- eux ils veu-  
lent . voir
- 99 E donc vous utilisez les TICE . le TBI
- 100 CH oui bien sûr . oui bien sûr  
et moi je crois que .. dans une classe de langue c'est fondamental  
d'utiliser du matériel différent en plus du manuel . qui est un outil fon-  
damental mais .. eux ils demandent plus . surtout les enfants de *terza* . ils  
veulent plus . donc .. il faut aller au-delà . mais également si on leur ap-  
porte des quotidiens des journaux « AH ON ÉCRIT COMME ÇA / » ils  
retrouvent des choses qu'ils pensaient qu'il n'y avait que dans le livre  
alors que (rires)
- 101 E bien sûr
- 102 CH là il y a vraiment le contact direct
- 103 E l'authenticité
- 104 CH  
oui l'authenticité et pour eux c'est . au début . c'est un peu une découverte  
(*toujours très enjouée quand elle parle de ses élèves*) mais en fait ils ai-  
ment ça . voir . se mesurer
- [...]
- 123 E **13- 18.00 selon vous . ils vous aiment bien vos élèves /**
- 124 CH oui . oui
- 125 E&CH (rires)
- 126 CH oui . j'essaie d'être solaire . oui . j'ai un retour très positif de  
leur part . sincèrement . on a : un beau rapport . donc je suis assez :
- 127 E **14- 18.16 comment avoir un bon rapport /**
- 128 CH oui . c'est très difficile . c'est très difficile . justement pour la raison dont  
je parlais avant . il a une telle variété dans les classes que cela devient de  
plus en plus difficile de les gérer . mais il faut vraiment être MODE-  
LABELS . donc s'adapter à chaque situation à une rapidité extrême .  
euh : j'essaie d'être toujours souriante . j'essaie d'être toujours à disposi-  
tion des élèves tout en maintenant dans le même temps le rôle de  
l'enseignant c'est difficile bien sûr . c'est difficile . mais je vois qu'il a  
beaucoup de retours positifs et je crois que je suis en train de parcourir le  
bon chemin (rires)
- 129 E cela dépend aussi de la personnalité . pour chaque ensei-  
gnant ce sera plus difficile plus facile



130 CH

oui oui bien sûr

le caractère compte énormément . si on a un caractère très fermé très introverti c'est plus difficile sans aucun doute . moi j'essaie d'être toujours très ouverte avec eux et de m'intéresser . et ce qu'on oublie souvent à mon avis de la part des enseignants c'est de recommencer à avoir la tête d'un enfant de douze ans ou de onze ans . c'est difficile

131 E

difficile

132 CH

mais

parfois je me dis « et moi qu'est-ce que j'aurais fait / » moi j'aurais fait la même chose . j'aurais eu la même réaction parce que à cet âge ils sont .. à l'école primaire encore plus selon moi mais au collège encore ils ont encore cette franchise s'ils n'aiment pas quelque chose ils ne mâchent pas leurs mots et s'ils ne réussissent pas à le dire . ils le montrent ostensiblement par leur comportement donc .. ils sont vraiment ... sincères et d'une sincérité qui parfois (*rires*) met en difficulté l'enseignant / donc . effectivement ce n'est pas simple . pas du tout pas du tout . mais : chaque jour . on apprend et : moi je me rends compte que dès le premier jour que je suis entrée en classe jusqu'à aujourd'hui donc je n'ai pas une expérience de vingt ans d'enseignement mais de huit ans donc . il n'y a pas eu jour égal à lui-même donc on change continuellement et : c'est un lieu d'apprentissage formidable . sûrement . ce n'est pas ailleurs c'est ici

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION	
Chevauchement	....
Intonation montante	/
Intonation descendante	\
Pauses courtes	..
Pauses longues	.... (3 sec.)
Allongement de la syllabe	:
Ton appuyé, expressif	AH
Ton bas	ah
Commentaire de transcription	( <i>rires</i> )
Transcription phonétique	[kâp]
Amorce de mots	abrè-
Passage incompréhensible	XX
Deux énoncés brefs simultanés	N & A

## Annexe 2

### Extrait de l'entretien à Tosca, professeur d'anglais, 61 ans

- 51 E **28- 32.08 différences ou non dans l'enseignement des quatre langues**
- 52 TOSCA je pense que plus ou moins c'est très similaire la manière d'enseigner de toutes les langues . c'est sûr que l'enseignant de langue maternelle est selon moi extrêmement favorisé autant comme enseignant que parce que les élèves selon moi tirent beaucoup plus profit avec l'enseignante de langue maternelle même si l'enseignant italien est un très bon enseignant hein / mais ce n'est pas la même chose [*parce que dans cette école il y a un enseignant de langue maternelle /*] oui . mais je ne sais pas parce que je n'ai jamais assisté donc je ne peux pas dire . mais j'imagine que l'enseignante de langue maternelle apporte quelque chose en plus . c'est obligé . c'est obligé . elle tend à utiliser toujours sa langue alors que nous non . dès qu'il y a une difficulté tac immédiatement on se protège avec l'italien surtout les explications grammaticales et là . ça te vient spontanément [*et le lexique aussi*] oui bien SUR il est beaucoup moins riche . l'enseignante de langue maternelle est avantagée
- 53 E **34.03 les quatre langues au niveau linguistique**
- 54 TOSCA ça devrait être différent oui . mais en réalité je vois que : au moins dans ce que les élèves disent ils ne trouvent pas plus facile . à la fin . ce n'est pas aussi . je ne trouve pas que l'anglais soit plus difficile parce qu'il est plus éloigné de l'italien comme origine eux ils ne vivent pas ça comme ça . pas du tout . ou du moins . je n'ai jamais entendu dire ça . je leur fais « vous voyez ces mots comme ils sont différents » « oui d'accord mais ». dans le fond l'anglais est assez international . ils se sont habitués au son et donc . je ne vois pas ça comme une difficulté . l'éloignement de l'italien . ils l'entendent toujours et donc
- 55 E **32- 35.20 formation/pratique de l'enseignement**
- 56 TOSCA mah . [*après les études tout de suite l'enseignement*] il y a eu l'habilitation . le concours [*des stages ?*] non .oui il y a eu des cours pour passer ce concours qui donnait aussi l'habilitation tout ensemble et donc on suivait des cours mais : [*et quand vous êtes arrivée dans les classes ?*] quand je suis arrivée dans les classes rien . c'est-à-dire la formation universitaire n'avait servi à rien par rapport au travail en classe . il n'y avait aucun lien . rien . rien ... et donc . improvisation . chacun a construit sa manière d'enseigner jour après jour . c'est ça qui s'est passé . il n'y avait pas de formations qui enseignaient qui parlaient de didactique . rien [*vous auriez aimé ?*] eh oui ça m'aurait plu . essayer de faire des leçons ou assister à des leçons d'une enseignante expérimentée . c'est sûr ce qui s'appelle *tirocinio* (stage) ça n'existait pas ça n'a jamais existé pour moi et donc . probablement les

premières années les pauvres élèves je ne sais pas (*rires*) ce qu'ils ont perçu parce que . mais ça fonctionnait comme ça . puis on se construit . seulement avec les expériences . c'est vrai c'est triste hein / (*rires*) eh c'est comme ça [*parce que c'est une responsabilité*] grande responsabilité oui

[...]

59 E **35- 38.43 influence des attitudes et représentations des enseignants sur les élèves**

60 TOSCA beaucoup . ça dépend vraiment . c'est-à-dire l'enseignant . cela doit paraître le fait que l'enseignant aime connaît aime cette langue et : qu'il l'enseigne volontiers et ça c'est déterminant pour la réponse des élèves . je pense que cela vaut pour toutes les matières . mais de toute façon cela influence beaucoup . oui oui . sans aucun doute

61 E **36- 39.34 souvenirs d'anciens professeurs**

62 TOSCA euh: je me souviens surtout de l'enseignante bien entendu de l'enseignante d'anglais de l'école secondaire . je m'en souviens bien parce que je l'ai eu pendant plusieurs années . c'était une personne très très . euh : compétente . très compétente . bizarrement parce que ce n'était pas un lycée linguistique parce que je ne pouvais pas le faire mais j'ai eu la chance de trouver cette enseignante très brillante très à l'avant-garde pour ce temps-là . parce que cela (*rires*) fait longtemps / très brillante et qui enseignait avec une méthode qui en ce temps-là était encore XX je me souviens d'elle . très compétente . probablement elle m'a influencée . je pense vraiment que oui . elle nous emmenait . je parle de .. alors . d'il y a plus de quarante ans [*années 1970*] elle nous emmenait l'après-midi au cinéma voir des films en anglais . des choses qu'à l'époque vous comprenez étaient très . donc eh . ça a inf- elle nous faisait parler . elle nous faisait . enfin elle avait une méthodologie très avancée pour l'époque [*parce qu'elle était compétente en anglais aussi*] elle était TRES compétente mais surtout oui il faut connaître la langue sans aucun doute c'est clair (*rires*) ça semble évident mais . mais il faut savoir enseigner (*rires*) vous comprenez / enfin parfois la connaître un peu moins mais savoir l'enseigner c'est plus important . c'est plus important . ça semble incroyable (*rires*) c'est plus important . savoir motiver savoir les méthodes les stratégies d'enseignement selon moi c'est encore plus important que de bien connaître la langue qui bien entendu est indispensable eh / mais . vous comprenez ce que je veux dire / et elle . et justement cette enseignante ce qu'elle m'a communiqué . je crois que c'est resté hein je crois hein . je crois qu'elle m'a communiqué le fait . elle voulait nous rendre indépendants . elle voulait que nous soyons les propres artisans de notre apprentissage de la langue anglaise . nous . elle y contribuait « moi je vous donne des indications je vous fais faire des expériences mais c'est vous qui devez apprendre cette langue trouvez vous-mêmes la manière » moi aussi je suis convaincue que chacun doit trouver . chaque élève doit trouver sa manière d'apprendre donc ils doivent me voir comme guide et très souvent je leur dis « cherchez la méthode la meilleure pour

vous . parmi les exercices que nous faisons lequel retenez-vous le plus utile / lesquels fonctionnent les mieux / et ils construisent leur apprentissage . je les laisse assez [*c'est la didactique d'aujourd'hui* /] je ne sais pas si c'est la didactique d'aujourd'hui mais c'est ce que [*centrage sur l'élève*] oui moi j'y crois beaucoup sincèrement voilà . et bon c'est resté depuis ce temps-là

- 63 E **44.00 expérience négative**
- 64 TOSCA non . rien ne me vient à l'esprit . peut-être qu'il n'y a que les choses positives qui restent (*rires*) . non non je n'ai jamais eu d'enseignants aussi négatifs
- 65 E **40- 44.30 conseiller la langue enseignée**
- 66 TOSCA oui . je l'ai fait . je l'ai déjà fait . je l'ai déjà fait oui depuis longtemps . eh [*pourquoi vous conseillerez l'anglais* /] (*soupir*) parce que parce que c'est si utile de tellement de points de vue . comment faire sans / moi je l'ai déjà conseillé ma fille . je l'ai envoyée à l'étranger pendant des années pour bien apprendre l'anglais parce que je savais que d'une manière ou d'une autre ça lui aurait servi et en effet ça lui a servi (*rires*) / vous comprenez / même pour des finalités purement pratiques pour le travail etcetera hein / c'est ça

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION	
Chevauchement	....
Intonation montante	/
Intonation descendante	\
Pauses courtes	..
Pauses longues	.... (3 sec.)
Allongement de la syllabe	:
Ton appuyé, expressif	AH
Ton bas	ah
Commentaire de transcription	( <i>rires</i> )
Transcription phonétique	[kãp]
Amorce de mots	abrè-
Passage incompréhensible	XX
Deux énoncés brefs simultanés	N & A

**Annexe 3**  
**Extrait de l'entretien à Pilar, professeur d'espagnol, 48 ans**

- 7 E **4- 06.39 plaisir d'enseigner ou non?**
- 8 PILAR oui . oui oui oui . je pense que j'ai de la chance c'est un travail que j'aime bien [*qu'est-ce que vous préférez/*] alors . ce qui me gratifie le plus les entendre parler espagnol quand : petit à petit ils commencent avec les premières questions *cómo te llamas* puis quand ils réussissent à . parce qu'une fois dans le manuel il y a des sujets que l'on développe culture oui de culture généralement . puis les dialogues la présentation non / dernièrement j'ai pensé que pour les faire parler on le lit on traduit et le lendemain j'interroge « quel est le sujet du dialogue / de cette manière ils commencent un peu à mettre en place les choses que petit à petit ils construi- un puzzle non / un château que petit à petit ils sont en train de construire en *terza* je vois que : en effet avec les enfants *terza* je leur dis souvent « à l'examen de *terza* on ne doit pas se présenter on ne doit pas faire seulement une présentation parce que ça vous le faites en *prima* » en *terza* selon moi selon le niveau de chacun selon moi on peut faire quelque choses en plus alors j'essaye de les motiver par des lectures au travers du travail que nous faisons en classe . parler . c'est ce : selon moi j'en ai assez d'un certain coté de faire de la grammaire mais moi j'ai deux heures donc je ne peux pas faire beaucoup
- 9 E **5- 08.28 ce qu'enseigner vous apporte**
- 10 PILAR alors cela m'enlève la voix (*rires*) et cela me donne de la satisfaction (*très enjouée*) arrivée au vendredi au samedi je suis détruite mais le lundi quand j'arrive à l'école je suis je suis contente d'être voilà / les enfants te donnent beaucoup de force les enfants t'épuisent mais en même temps ils t'enrichissent beaucoup
- 11 E **6- 08.55 les objectifs d'un professeur de langue**
- 12 PILAR faire parler dans une autre langue . comprendre une autre culture . c'est-à-dire faire connaître une autre culture et réussir à s'exprimer dans une autre langue qui n'est pas sa langue maternelle . c'est ça selon le plus important . ouvrir son esprit voilà . ouvrir son esprit . pour le dire [*pour les autres professeurs aussi / les autres matières /*] je pense que oui . avec ceux de *terza* parfois je leur dis « bon alors » mais en *seconda* aussi et en *prima* non / l'interdisciplinarité des matières selon moi : les aspects culturels ou par exemple l'année dernière le Camino de Santiago on a fait un peu le Camino de Santiago et les enfants ont compris la période médiévale et peut-être le travail qu'ils avaient fait en religion ou le travail qu'ils étaient en train de faire ou par exemple en *terza* le poésie de Rafael Alberti je les ai faites la semaine dernière parce que la radio dans notre école est en train de

mettre en place un projet et ils devaient lire un texte une poésie. quand ils m'ont dit que c'était une poésie de Rafael Alberti nous l'avons lue traduite et : on a parlé de la Guerre civile c'est un discours très transversal

13 E **7- 10.26 comment sont les élèves?**

14 PILAR ils sont très indisciplinés . peu scolarisés et : euh mal élevés (*rires*) c'est un autre contexte . c'est un autre contexte . j'ai une expérience de dix ans je n'ai pas une longue expérience et selon mes collègues . chaque année c'est pire .. c'est vrai qu'ils arrivent avec un manque de XX oui ils me semblent plus désarmés au niveau de la méthodologie . quand ils arrivent en *prima media* peu d'entre eux comprennent la manière de gérer leur manuel leur cahier .. je leur dis souvent que leur méthode de travail doit être consolidée au collège on doit l'acquérir à l'école élémentaire . et ce manque de méthodologie . gérer leur cahier leur livre et aussi de : quotidienneté voilà . voilà moi je me souviens . parfois je me dis que . je suis vieille . je suis vieille. parce qu'ils ne prennent pas de notes . ils ne soulignent pas et donc . je travaille beaucoup avec les schémas non / quand je fais de la grammaire je présente la grammaire . en ayant deux heures . je présente la grammaire non / et je leur fais faire les exercices à la maison . mais un exercice qu'ils doivent faire à la maison parfois nous le faisons en classe mais avec deux heures je n'ai pas le temps . moi je les fais faire . dans le registre j'écris « recopie . étudie le schéma . ça je l'écris dans le registre et alors je leur dis « vous devez rentrer chez vous tranquillement prendre votre cahier prendre votre livre et : lire le schéma comprendre le schéma et le copier dans votre cahier . une fois que vous l'avez copié une fois que vous l'avez intériorisé petit à petit personne ne vous l'enlève et vous l'avez appris . une fois que vous avez fait cela faites les exercices » . pendant mon heure je leur dis souvent « ne recopier pas écoutez » parce que comme je parle toujours en espagnol alors je tends à . quand je vois qu'il y a des problèmes je fais la comparaison entre l'espagnol et l'italien mais souvent par exemple hier . en *prima* je faisais le possessif l'adjectif possessif « non non non écoutez écoutez parce que vous avez une certaine attitude quand vous écoutez quand j'écris au tableau . si vous écrivez dans votre cahier vous êtes peut-être plus concentrés à écrire le a et le i mais vous perdez toute l'explication qu'il y a autour . non » / mais moi en général je dis aux mams je leur dis souvent « s'il vous plaît regardez le cahier parce que moi quand j'explique la grammaire recopie étudie le schéma » donc quand je commence comme ça en *prima* je continue en *seconda* je continue en *terza* je vois que ceux de *terza* commencent [*vous avez les mêmes élèves /*] par chance oui ceux de *terza* cette année sont les enfants que j'ai connu il y a trois ans et je les prépare à l'examen . je vois que certains mûrissent . certains un peu moins certains un peu plus mais je vois que . j'essaie de leur faire comprendre que ce doit être un travail sérieux aussi parce que écoutez la méthode de travail doit être acquise à l'école primaire la consolider au collège pour bien faire dans le secondaire parce que sinon ils arrivent dans

le secondaire on les brise on leur coupe les jambes et ça [*et ils ne comprennent pas pourquoi*] ah oui bien sûr car la société est un peu différente on tient pour acquis qu'on aura la moyenne sans faire d'efforts donc moi parfois je mets quatre cinq . je me retrouve avec la file de parents et je dois leur dire « non au niveau de la compréhension les enfants comprennent mais mon évaluation n'est pas la compréhension . la compréhension la grammaire la production écrite et production orale aussi » avec tout cela je fais un shake et à la fin je me fais une idée des enfants

- 15 E **8- 15.25 leur intérêt pour les langues**
- 16 PILAR selon moi oui . c'est peut-être nous qui devons mieux travailler . moi avec deux heures parfois je me dis « ça suffit la grammaire ça suffit la grammaire » je dois la présenter d'une autre manière . et parfois pendant les dernières heures peut-être avec une chanson je peux réussir à faire plus ou : en montrant un vidéo . déjà pour qu'ils soient plus attentifs et s'ils sont plus attentifs s'ils écoutent on sème quelque chose mais je dois aussi suivre le programme donc . il y a deux heures
- 17 E **9- 16.15 leur intérêt pour la langue enseignée**
- 18 PILAR la sensation est qu'en *prima* ils arrivent ils aiment beaucoup . en *seconda* ils comprennent que ce n'est pas si facile en *terza* il y a en a peut-être qui disent « quel ennui l'espagnol ces verbes irréguliers » c'est ça ma sensation . [*ils n'imaginent peut-être pas*] non / ils n'ont pas la perception des langues en effet parfois en *terza* je leur dis «pourquoi vous avez choisi l'espagnol / français . comme ça j'aurai eu des groupes plus réduits » [*rires*] oui oui en effet parfois certains me disent qu'ils ont choisi l'espagnol à cause de ces séries argentines non / qui ont contribué [*Violetta* /] Violetta . je n'en ai vu aucune oui Violetta c'est le nom [*et Patty*] Patty / oui *Il mundo de Patty* . oui en effet il y a des textes sur *El mundo de Patty* . et donc eux ils choisissent l'espagnol à cause de cela . parce que : la sonorité . quand ils commencent à comprendre en *prima* que c'est une langue complexe . très articulée . comme l'italien ou comme le français . même en *terza* ils disent « mais je l'ai choisi parce qu'il y a *El mundo de Patty* » . « bien ça me fait plaisir que tu aies choisi mais vous devez comprendre qu'il ne s'agit pas de mettre un s à la fin de tous les mots » parfois ils ont cette perception . on ajoute un s . en effet parfois je dis « ça ce n'est ni italien ni espagnol un italo-espagnol qui est horrible » . je suis très critique voilà pourquoi parfois je souffre entre guillemets parce qu'à la maison quand je corrige mon mari je fais des commentaires « peut-être que je prétends trop de ces enfants » et alors . j'essaie de faire un pas en arrière . oui entre nous c'est peut-être une erreur . en effet quand à la fin il faut évaluer ... j'essaie d'être le plus objective possible . mais l'évaluation doit être complexe il y a beaucoup de choses qui . rentrent en jeu voilà
- 19 E **10- 18.50 ce qu'ils aiment/n'aiment pas**
- 20 PILAR moins la grammaire . le plus .. je pense .. quand on lit des choses non / la partie de culture . la lecture . civilisation moi j'utilise par chance avec les

- terze* la vidéo . il y a le TBI en classe je leur montre des vidéos sur la culture sur les villes donc ça ils aiment assez
- 21 E **11- 19.34 *ce qui est difficile/facile***
- 22 PILAR alors le plus difficile la grammaire et le plus facile . j'allais dire la compréhension orale mais ce n'est pas si évident parce que la différence entre l'italien et l'espagnol . comme il y a beaucoup de ressemblance il y a de faux-amis ils comprennent d'une manière alors qu'on a dit autre chose et puis tout ce qui est compréhension de l'oral . selon moi ils réussissent à capter l'idée . je leur dis « ce qui m'intéresse c'est que vous captiez l'idée et après on approfondit .
- 23 E **12- 21.15 *comment intéresser les élèves?***
- 24 PILAR je ne sais pas . peut-être que j'en utilise [des stratégies] et que je ne m'en rends pas compte . j'essaye de changer de proposer des compréhensions orales . je les emmène parfois au laboratoire . le samedi à la dernière heure c'est terrible . l'année dernière j'avais une *terza* à la troisième heure. c'est difficile . je me dis qu'il vaut mieux faire toujours des chansons . pour sortir un peu . attirer leur attention
- 25 E **13- 22.35 *est-ce que les élèves vous aiment bien?***
- 26 PILAR oui . je crois que oui . pas tous évidemment . ils m'estiment . je crois que oui . par rapport à leur disponibilité ou ce que me racontent leurs parents . j'essaye d'être sérieuse et de rire en même temps aussi parce qu'on passe beaucoup de temps ensemble.
- 27 E **14- 23.23 *comment avoir un bon rapport avec les élèves?***
- 28 PILAR avec humanité . ils doivent te sentir proche . que tu tiens à leur parcours . à ce qu'ils font . une approche individuelle . chacun a besoin de . ils ne sont pas tous pareils . il y en a qui ont besoin de plus de sérieux tu dois être plus sérieuse . avec ceux avec lesquels tu dois être plus proche . celui qui a besoin d'être plus suivi
- [...]
- 41 E **21- 35.48 *les parents d'élèves***
- 42 MAA il y a de tout . il y en a qui s'intéressent . il y en a que je n'ai jamais vu en trois ans . j'ai eu cette surprise (rires) . il y en a qui sont plus présents et qui tiennent à l'éducation de leurs enfants . à valoriser toutes les disciplines et il y a ceux qui ne s'intéressent qu'aux mathématiques et à l'italien
- 43 E **22- 36.35 *leur attitude par rapport aux langues***
- 44 PILAR oui . on ne peut pas généraliser . durant les entretiens individuels j'ai beaucoup de parents . mais il y a de tout . il y en a qui s'intéressent . il y a des enfants qui semblent laissés à eux-mêmes
- 45 E **23- 37.02 *leurs critiques et suggestions***
- 46 PILAR non non . des demandes oui . des échanges . faire sortir l'espagnol de l'école . il y en a qui n'ont pas beaucoup de demandes . c'est très réduit . ils se préoccupent que leur enfants passent à la classe suivante . il y en a qui surestiment leurs enfants . ils pensent qu'ils ont ces grandes- mais je



répète je suis de langue maternelle je comprends que parfois je suis un peu trop exigeante avec les enfants et ces parents ils pensent peut-être que leur enfant devrait avoir huit . le quatre arrive . le cinq arrive et : un certain mal être se crée mais quand les parents viennent on parle de la méthode de travail . il y a cette synergie . et quand il y a cette synergie le premier à en profiter c'est l'enfant . l'enfant . voilà

- 47 E **25- 39.15 satisfaction ou non des propres leçons**
- 48 PILAR parfois oui parfois non . je suis satisfaite quand je vois que les enfants ont perçu ont compris . je ne suis pas satisfaite quand je vois le comportement des enfants parce qu'ils sont fatigués parce qu'ils n'ont pas envie pour beaucoup de raisons . bon . quand je fais justement la grammaire . je me dis "tais-toi" parce que c'est inutile il vaut mieux faire un pas en arrière . parfois on ajuste le tir

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION	
Chevauchement	....
Intonation montante	/
Intonation descendante	\
Pauses courtes	..
Pauses longues	.... (3 sec.)
Allongement de la syllabe	:
Ton appuyé, expressif	AH
Ton bas	ah
Commentaire de transcription	(rires)
Transcription phonétique	[kâp]
Amorce de mots	abrè-
Passage incompréhensible	XX
Deux énoncés brefs simultanés	N & A

**MOTS-CLÉS** : représentations des enseignants de langue, métier, collège, Italie

### **RÉSUMÉ**

La politique du Conseil de l'Europe qui vise à promouvoir la diversité linguistique et la pluralité culturelle, investit fortement l'école, les langues étrangères y étant enseignées selon la politique d'éducation propre à chaque pays. Dans cette étude, située dans une perspective constructiviste, nous nous intéressons à l'enseignement-apprentissage des langues au collège notamment aux représentations que les enseignants de langue ont de leur métier, dans une région du centre de l'Italie. Cette recherche empirique et de nature qualitative analyse les discours des enseignants au moyen de la méthodologie de l'entretien. La problématique posée est de savoir si les représentations que les enseignants de langue ont de leur métier sont liées ou non aux langues qu'ils enseignent et aux contextes dans lesquels ils évoluent. Quels sont les éléments qui influencent ces représentations ? Face à cette problématique, deux hypothèses ont été retenues, l'une liée aux langues enseignées, l'autre, liée au contexte dans lequel évoluent les enseignants.

**KEYWORDS**: language teachers' representations, profession, secondary school, Italy

### **ABSTRACT**

The policy of the Council of Europe, which promotes linguistic diversity and cultural plurality, deals with school because foreign languages are being taught, according to the education policy of each country. This study on foreign languages has a constructivist perspective and focuses on the teaching-learning processes in foreign languages at secondary school, particularly concerning the representation that language teachers have of their job, in a region of central Italy. This empirical and qualitative research analyses the discourse of teachers using the methodology of the interview. The key question posed is whether the representations that language teachers have of their profession are related or not to the languages they teach and the contexts in which they operate. What are the elements that influence these representations? Faced with this problem, two assumptions were made: one related to the languages taught and the other related to the context in which the teachers are.