



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
(ordinamento ex D.M. 270/2004)
in Lingue e Letterature Europee, Americane
e Postcoloniali

Tesi di Laurea

—
Ca' Foscari
Dorsoduro 3246
30123 Venezia

Le manuel d'italien en France
Étude comparative de *Azione! 1*, *Bravissimi! 1* et
Nuovo Piacere!

Relatore

Ch. Prof. Paolo Balboni

Correlatore

Ch.ma Prof.ssa Marie-Christine Jamet

Laureanda

Caterina Calistri
Matricola 834328

Anno Accademico

2014 / 2015

«Alors que l'enseignement semblait longtemps être fondé sur un savoir affirmé (on pensait alors la science comme certitude), là se trouve l'objet de l'interrogation, plus rien aujourd'hui ne reste à l'abri, en dehors du champ de cette ré-interrogation critique. Là, est vraiment le sens d'une nouvelle mission éducative, pensée cette fois dans une perspective d'ensemble.»

Edgar Morin

Table des matières

Introduction	6
1. Le manuel de langue étrangère en France	9
1.1 L'importance d'un manuel scolaire	9
1.1.1 La tradition du manuel scolaire en France	9
1.1.2 La structure d'un manuel scolaire et la conformité aux programmes	11
1.1.3 La genèse d'un manuel scolaire	12
1.1.4 Les enjeux des nouvelles technologies.....	14
1.2 Qu'est-ce qu'un manuel de langue étrangère?	16
1.2.1 L'enseignement des langues étrangères entre méthodes, méthodologies et approches	16
1.2.2 Organisation générale des manuels de langue étrangère.....	20
1.3 Les manuels d'italien en France	22
1.3.1 La tradition du manuel d'italien en France	22
1.3.2 Les manuels d'italien de nos jours	24
1.4 L'évaluation des manuels scolaires	25
1.4.1 Évolution de la pratique en France.....	25
1.4.2 Les paramètres de l'analyse	28
2. <i>Azione! 1, Bravissimi! 1 et Nuovo Piacere!</i>: évaluation générale de trois manuels d'italien langue étrangère	30
2.1 Le niveau A1 dans le Cadre européen commun de référence.....	30
2.1.1 Le CECR.....	30
2.1.2 Le niveau A1 du Cadre.....	33
2.1.3 Le PEL, le PEPELF, le PEFELE et la grille EAQUALS	34
2.2 Le programme d'italien	36
2.3 L'organisation des manuels et des matériaux complémentaires.....	40
2.3.1 Le manuel et le cahier d'activités.....	41
2.3.2 Les matériaux complémentaires et les nouvelles technologies.....	51

2.3.2.1	<i>Le livre du professeur</i>	51
2.3.2.2	<i>Les compléments audio</i>	53
2.3.2.3	<i>Les vidéos</i>	54
2.3.2.4	<i>Le manuel numérique</i>	56
2.3.2.5	<i>Les sites des maisons d'édition</i>	57
2.3.3	La présentation matérielle, la couverture, les couleurs, la lisibilité	58
2.3.3.1	<i>Mesure, poids, papier</i>	59
2.3.3.2	<i>La couverture</i>	60
2.3.3.3	<i>Les couleurs</i>	61
2.3.3.4	<i>La lisibilité</i>	62
2.4.	Étude de certaines composantes linguistiques du contenu des manuels	63
2.4.1	Le lexique et les activités d'apprentissage	63
2.4.2	La grammaire	69
3.	La culture dans les manuels de langue étrangère	76
3.1	L'importance de la culture dans l'apprentissage des langues	76
3.1.1	La grammaire ne suffit pas	77
3.1.1.1	<i>Civilisation, civilisations, culture, Culture, cultures</i>	77
3.1.1.2	<i>Le rôle de la culture dans l'apprentissage des langues étrangères</i>	79
3.1.2	La représentation de l'étranger	88
3.1.2.1	<i>Les images dans les manuels de langue étrangère</i>	89
3.1.2.2	<i>Les stéréotypes</i>	95
3.2	Analyse des parties dédiées à la culture dans <i>Azione! 1</i> , <i>Bravissimi! 1</i> et <i>Nuovo Piacere!</i>	99
3.2.1	Analyse générale	100
3.2.1.1	<i>Mosaici, Arte et Feste</i> dans <i>Azione! 1</i>	100
3.2.1.2	<i>Al di là della lingua, Gesti, Feste, Uno sguardo all'arte</i> et <i>Giro d'Italia</i> dans <i>Bravissimi!</i>	109
3.2.1.3	<i>Arti et Itinerario culturale</i> dans <i>Nuovo Piacere!</i>	118
3.2.2	Synthèse des résultats de l'analyse	126
3.2.2.1	<i>La géographie de l'Italie dans les manuels: un déséquilibre?</i>	126

3.2.2.2 <i>Les images</i>	128
3.2.2.3 <i>Les clichés dans les trois manuels</i>	130
3.2.2.4 <i>La représentation de l'Italie</i>	132
3.2.2.5 <i>Les calques, les nuances et les erreurs</i>	134
Conclusion	136
Remerciements	138
Bibliographie	139

Introduction

Le manuel scolaire et l'enseignant sont les deux premiers vecteurs à travers lesquels un élève entre en contact avec une langue étrangère. Cet «ouvrage renfermant l'essentiel des savoirs relatifs à un domaine donné» (Connac, 2011: 6) est choisi en France directement par les professeurs en suivant des critères personnels ou ceux conseillés par les écoles. Les grilles d'évaluations proposées par plusieurs manuels de didactique des langues étrangères ou par des revues spécialistes sont d'autres sources utiles sur lesquelles ils peuvent baser leur choix. En tout cas la France est un pays où le manuel scolaire garde encore ce qu'Alain Choppin appelle une triple liberté :

«Première nation à avoir confié à son corps enseignant le droit de choisir librement ses outils, c'est encore aujourd'hui, l'un des rares pays du monde où s'exerce dans le domaine du livre d'enseignement une triple liberté, liberté de la production, liberté du choix, liberté de l'utilisation» (Choppin, 2005: 37).

En France les langues les plus enseignées à l'école sont l'anglais, l'espagnol, l'allemand et l'italien, même si cette dernière est choisies par un nombre plus limité d'élèves. Par conséquent, les publications d'italien langue étrangère ne sont pas très nombreuses. Le marché du scolaire actuel en France est occupé par 10 grandes maisons d'édition (cf. Bahuaud, 2005: 57), parmi lesquelles, en ordre alphabétique, seulement Belin, Hachette, Hatier et Nathan publient des manuels d'italien. À ces grands éditeurs s'ajoute Maison des Langues, une entreprise plus petite et spécialisée dans les langues étrangères, et deux maisons d'édition italiennes, Alma et Edilingua qui gardent, cependant, un succès beaucoup plus limité.

Dans ce travail, nous nous intéressons à l'évaluation des manuels récents d'italien langue étrangère. Plusieurs interrogations guident notre réflexion. Ces outils pédagogiques sont-ils importants dans l'apprentissage des langues étrangères? Doivent-ils se limiter à l'enseignement de la grammaire et du lexique? Quelle est l'image de l'Italie qu'ils proposent?

Pour y répondre nous esquisserons le rôle des outils pédagogiques dans l'enseignement des langues étrangères en France, en abordant plus particulièrement trois manuels d'italiens dont nous proposerons une évaluation. Ce travail est d'abord destiné aux enseignants, afin de leur offrir un guide supplémentaire pour le choix des manuels. Nous souhaitons aussi nous adresser aux étudiants et chercheurs italiens qui ne connaissent pas le système scolaire français et la place des manuels d'italien dans ce pays. Nous espérons toucher également tous ceux qui s'intéressent à l'évaluation des manuels scolaires et à l'italien langue étrangère. Ce travail permettra enfin

d'offrir une base d'étude de l'offre actuelle de manuels d'italien en France, un sujet à ce jour peu abordé en Italie et en France.

Pour mener cette recherche nous évaluerons trois manuels destinés à des élèves débutant de quatrième ou de seconde. Ces outils ont été choisis en tenant compte de plusieurs facteurs. Avant tous, nous avons sélectionné des maisons d'édition françaises: deux sont de grandes et anciennes protagonistes du marché du scolaire, Belin et Nathan, et une plus petite et plus jeune, Maison des Langues. Ces trois manuels, dont deux sont des rééditions, sont tous récents. Les trois instruments pédagogiques que nous évaluerons sont *Azione! 1* (2014), *Bravissimi! 1* (2013) et *Nuovo Piacere!* (2013).

Notre étude théorique est centrée sur la forme et les contenus de ces manuels, sans toutefois prendre en compte le degré d'utilisation en classe de ces outils. Nous avons intégré à notre étude les précieuses informations que des enseignants nous ont fournis lors de plusieurs entretiens. Nous avons contacté dix professeurs d'italien au lycée et au collège, ayants des âges et des nationalités différents. Dans plusieurs cas, il s'agit d'italiens qui vivent en France ou de français qui ont des origines italiennes. Certains travaillent avec les manuels que nous analysons alors que d'autres utilisent des outils pédagogiques différents.

Nous avons également eu la possibilité de rencontrer les éditeurs et les auteurs des trois manuels. Ces entretiens ont été très précieux pour guider cette recherche et obtenir des informations concernant les choix éditoriaux, le profil des auteurs et les rapports entre ces deux protagonistes qui sont à la base de la création d'un manuel. Plusieurs personnes interrogées nous ont demandé de garder l'anonymat. Par souci d'équité, nous avons décidé d'appliquer ce principe à l'ensemble des interviewés.

Ce travail se compose de trois chapitres. Dans le premier, nous nous intéresserons aux caractéristiques générales du manuel comme outil pédagogique, en proposant une définition et une étude des principales caractéristiques. Nous verrons l'évolution du rôle du manuel sur le dernier siècle, notamment les effets de l'introduction des TICE, les Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement, qui «ont ouvert une ère nouvelle dans le domaine de la didactique» (Borlettini Eymery, 2010: 48) et ont surement facilité l'enseignement des langues. Nous nous concentrerons ensuite sur les manuels de langue étrangère et plus spécifiquement le cas des manuels d'italien. Nous présenterons les systèmes d'évaluation présents sur le marché du scolaire actuel qui nous serviront de base à notre analyse.

Dans le deuxième chapitre, nous concentrerons sur les trois manuels analysés. Nous présenterons d'abord la structure du Cadre européen commun de référence et des autres documents proposés par le Conseil de l'Europe pour standardiser l'enseignement des langues étrangères et la formation des enseignants. Ensuite, nous présenterons le programmes proposés par le Ministère

de l'Éducation. Nous verrons comment ces documents sont les sources principales auxquelles font référence les manuels analysés, bien qu'il n'existe pas en France d'organe de contrôle des manuels scolaires.

Nous proposerons ensuite une étude générale des maisons d'édition et des trois manuels. Après avoir évalué les matériaux complémentaires (cahier d'activité, compléments vidéo etc.) ainsi que la présentation matérielle et la lisibilité des trois manuels, nous en analyserons les structures, les thèmes abordés et les objectifs visés. La dernière partie de ce chapitre sera dédiée à une évaluation plus spécifique de deux éléments toujours présents dans les manuels de langue étrangère: la grammaire et le lexique. Pour ces deux éléments, nous commencerons par une étude générale de l'évolution de l'enseignement de ce sujet puis nous aborderons les cas de *Azione! 1*, *Bravissimi! 1* et *Nuovo Piacere!*.

Dans le troisième chapitre nous nous concentrerons sur un élément désormais intégré aux cours de langue, la culture du pays étranger. Après avoir défini ce terme et avoir proposé une étude générale sur l'importance de la culture dans l'apprentissage d'une langue étrangère, nous analyserons ce sujet dans les trois manuels. Nous montrerons que le contact avec l'Autre (avec un "A" majuscule qui souligne cette altérité) s'établit également grâce à toutes les composantes d'un manuel. Nous verrons ainsi comment des concepts culturels sont transmis par d'autres vecteurs, comme par exemple les images.

Enfin la dernière partie du troisième chapitre sera dédiée à une analyse conclusive de notre évaluation. Nous soulignerons les éléments qui nous semblent peu conformes au contexte et les lacunes, les calques et les erreurs que nous avons rencontrés dans les textes.

Nous tenons à souligner que ce travail n'a été financé ou soutenu par aucun intérêt privé. Le choix de ces manuels n'a pas été dicté par des raisons économiques ou personnelles. Le but de notre évaluation ne sera donc pas de mettre en avant un manuel parmi les trois présentés ni de dénigrer le travail des auteurs et de l'équipe responsable de la création de ces manuels. Notre analyse de ces livres vise à illustrer par des exemples concrets une méthode d'évaluation des manuels scolaires d'italien langue étrangère.

1. Le manuel de langue étrangère en France

L'évaluation que nous conduirons aux chapitres deux et trois ne pourrait pas être menée sans avoir présenté le cadre général dans lequel sont utilisés les manuels scolaires en France. Avant d'entrer dans les détails de notre étude, il nous semble important de définir dans ce chapitre les caractéristiques fondamentales des manuels scolaires et, ensuite, le cas spécifique des instruments pédagogiques utilisés dans les cours d'italien langue étrangère en France.

Dans un premier temps nous définirons l'expression *manuel scolaire* et nous tracerons un panorama de l'évolution de cet outil pendant les dernières années. Ensuite nous présenterons les différentes approches développées au XX^e siècle pour enseigner les langues étrangères et nous définirons la structure classique des manuels LVE (Langue Vivante Étrangère) de nos jours. Dans un troisième temps nous proposerons une étude du marché du scolaire de l'italien en France et, enfin, nous énoncerons une série de paramètres utiles pour l'évaluation des manuels. Nous tiendrons en compte des grilles d'analyse françaises et italiennes qui nous permettront de définir la démarche de notre étude comparative.

1.1 L'importance d'un manuel scolaire

Le manuel scolaire, bien que menacé par les nouvelles technologies, représente en France un instrument important pour l'apprentissage. Sa réalisation, longue et complexe, engage beaucoup de collaborateurs différents qui sont tenus à respecter les programmes du Ministère, même si l'État français, voulant préserver la liberté de publication, ne contrôle pas la conformité des manuels.

1.1.1 La tradition du manuel scolaire en France

Le point de départ de notre recherche est représenté par la définition du *manuel scolaire*. En effet, le premier élément qui constitue cette expression est relatif à sa structure: il s'agit d'un *manuel*, un livre de format réduit (comme en témoigne son étymologie, *manus*, «main») qui fournit l'essentiel des connaissances relatives à une matière bien précise. Il constitue un «ouvrage didactique présentant, sous forme maniable, les notions d'une science, d'une technique» (Le Petit Robert, 2014: 1530). Le deuxième élément de cette expression concerne le contexte dans lequel l'on utilise cet instrument. Le manuel constitue la base de référence de

l'éducation *scolaire*, en France organisée en école primaire et secondaire. Il s'adresse donc à un public bien précis, des jeunes d'âge compris entre 3 et 18 ans.

Néanmoins, cet instrument pédagogique n'est pas utilisé que par des élèves, mais il est «conçu par des professionnels experts pour répondre aux besoins des élèves, des professeurs et des parents» (Connac, 2011: 2). C'est l'enseignant qui choisit librement le manuel et qui décide comment l'utiliser pendant son cours. Depuis 1880, les professeurs de l'Hexagone sont libres de sélectionner les ouvrages qu'ils estiment s'accorder le mieux à leur pédagogie et à leur environnement éducatif (cf. Jaquet-Francillon, 2010: 206). Ce pays a été le premier «à avoir confié à son corps enseignant le droit de choisir librement ses outils» (Choppin, 2005: 37).

Enfin un manuel scolaire s'adresse aux parents, qui sont les premiers éducateurs et souvent un soutien aux enfants pour leurs travaux à la maison. Ils sont même parfois consultés par les enseignants afin d'avoir des conseils pour le choix et l'utilisation des manuels. Dès le début du XX^e siècle, dans l'histoire de l'école française, les parents ont entretenu un rapport étroit avec l'éducation scolaire. En effet, à partir de 1907, l'on constate la création des associations de parents, qui permettront à ces derniers de participer aux débats sur l'école (cf. Choppin, 2005: 43).

Le manuel scolaire est donc un instrument fondamental pour son contenu et il permet aux apprenants de développer leurs habilités et comportements, comme l'affirme Dave dans l'introduction à l'étude comparative des manuels scolaires de Singapour, des États Unis et du Pays de Galles, réalisée par Hummel en 1988.

«Its factual content and pedagogical approaches combine to present a systematic proces of learning that gratly influences the development in learners of learning abilities and behaviour patterns» (9).

Le système scolaire français s'est toujours distingué pour sa laïcité et sa gratuité. (cf. Thévenin, Compagnon, 2005: 4). En effet, en 1881 Jules Ferry entreprend un changement fondamental de l'histoire de la didactique française: il rend l'enseignement primaire obligatoire et gratuit. À partir de ce moment l'on peut donc constater l'augmentation exponentielle du nombre des élèves et, par conséquent, des manuels scolaires. Cela a entraîné la naissance de nombreuses maisons d'édition, dont certaines ont gardé leur importance jusqu'à nos jours, comme Belin, Hachette ou Nathan.

En outre, l'édition des manuels scolaires profite aujourd'hui de la liberté de publication, alors que pendant certaines périodes historiques, ils étaient soumis au contrôle des autorités politiques. Par exemple, sous la Terreur l'État avait le monopole sur les matériaux scolaires ou pendant la seconde guerre mondiale tous les manuels devaient être approuvés par une

commission. La situation de l'après-guerre a complètement changé le statut des manuels scolaires en France, qui sont devenus instruments symboles de liberté et de gratuité.

Toutefois ce contexte libéral ne correspond pas à la situation dans d'autres pays, même de l'Union Européenne. Le statut des publications scolaires est différent dans chaque nation. Elles sont parfois soumises au contrôle de commissions nommées par l'État, comme en Belgique ou dans la région canadienne du Québec. Dans ce dernier cas, par exemple, l'évaluation extra-pédagogique, menée par le Bureau d'approbation, (cf. Lebrun, 2004: 512) peut aller jusqu'à dénoncer les stéréotypes discriminatoires présents dans tel ou tel manuel.

1.1.2 La structure d'un manuel scolaire et la conformité aux programmes

On peut constater un éventail très varié des manuels scolaires en France, même si tous ces instruments pédagogiques partagent des caractéristiques communes.

En premier lieu, un manuel scolaire est un vecteur de connaissance qui permet d'apprendre et de comprendre de nouvelles notions, de stimuler la mémoire, d'approfondir la langue maternelle et enfin d'apprendre du vocabulaire technique d'une matière donnée (une microlangue), c'est-à-dire un lexique ayant un contenu sémantique bien précis (cf. Minuz, 2006: 115).

Un manuel scolaire propose des contenus souvent différents dans un pays par rapport à un autre. En effet, il est aussi un vecteur culturel qui répond à une tradition et à une histoire propres de chaque pays. C'est pour cela qu'Alain Choppin (cf. 2005: 38) le définit comme un produit «national». Nous verrons, par exemple, au chapitre trois comment les parties qui concernent la culture de l'Italie ne sont pas seulement importantes du point de vue notionnel, mais qu'elles «mettent à plat la relation de l'étranger qu'une société donnée veut offrir en modèle à ceux qu'elle éduque» (Zarate, 1997: 9).

En outre, le contenu du manuel doit répondre à une série d'éléments dictés par le Ministère de l'Éducation nationale. En effet, le manuel scolaire est «un ouvrage renfermant l'essentiel des savoirs relatifs à un domaine donné, dans le cadre des programmes scolaires» (Connac, 2011: 6). Selon le Ministère, les manuels scolaires sont «conçus pour répondre à un programme préalablement défini ou agréé par les Ministres concernés» (Décret n.2004-922, modifiant le décret n. 85-862 du 8 août 1985).

Mais quelle est la démarche de publication d'un programme en France?

Selon le Décret n. 2005-999 du 22 août 2005 (article 230-1 du code de l'Éducation)

«le Haut Conseil de l'Éducation émet un avis et peut formuler des propositions à la demande du Ministre chargé de l'Éducation Nationale sur les questions relatives à la pédagogie, aux

programmes, aux modes d'évaluation des connaissances des élèves, à l'organisation et aux résultats du système éducatif et à la formation des enseignants».

Ensuite la Desco (Direction de l'Enseignement Scolaire au Ministère de l'Éducation) désigne un groupe d'experts (inspecteurs généraux, universitaires et des professeurs sur le terrain) qui présente ses propositions. Ce nouveau programme est ensuite proposé au Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE), composé par 48 membres, qui donne son avis au Ministre. C'est lui qui décide enfin la mise en œuvre du nouveau programme, publié au Journal officiel ou au Bulletin officiel de l'Éducation Nationale¹.

Les programmes doivent être publiés 12 mois avant leur application (cf. Décret n. 90-174 du 23 février 1990, article 7) afin de laisser le temps aux enseignants de se former, et aux éditeurs de mettre à jour les manuels conformes aux nouvelles directives du Ministère. Toutefois, ces temps ne sont pas toujours respectés, ce qui peut causer la publication tardive des manuels (cf. Choppin, 2005: 49).

Comme il n'existe pas en France un organe de contrôle, les éditeurs et les auteurs des manuels scolaires sont libres de publier des contenus qui ne correspondent pas forcément aux programmes. Même si les manuels sont globalement conformes aux indications du Ministère (Borne, 1998: 15), les concepteurs des programmes se considèrent parfois mal compris ou trahis par certains livres (cf. Brouillard, 2005: 24). Si dans plusieurs pays, comme la Norvège et la Corée du Sud, le contrôle a été abandonné par l'État, en France le débat sur la conformité des ouvrages aux programmes est encore ouvert (cf. Brouillard, 2005: 27).

Un rôle important dans la mise en œuvre des directives nationales est donc représenté par les auteurs de manuels scolaires, par les éditeurs et par la grande équipe qui participe à la création et la mise à jour de ces outils.

1.1.3 La genèse d'un manuel scolaire²

La naissance d'un manuel scolaire est le résultat d'une série de travaux qui engagent une grande équipe de collaborateurs. Tout commence par une analyse des besoins: la nécessité du marché, la demande de plusieurs professeurs, la volonté d'un éditeur ou encore la décision du Ministère de l'Éducation nationale.

¹cf. <http://www.savoirlivre.com/edition-manuel/publication-programme.php>, dernière consultation le 13 mars 2015.

²Ce paragraphe a été intégré par des informations fournies lors des entretiens avec les responsables des éditions scolaires d'italien chez Belin et Nathan.

La genèse d'un manuel scolaire est ensuite composée par plusieurs étapes, dont François-Marie Girard (2003: 12) en distingue quatre: conception, édition, évaluation et utilisation.

La première concerne la rédaction du manuel, réalisée par un concepteur ou un rédacteur, qui ne correspondent pas toujours à la même figure. En effet, même un directeur de collection, un adaptateur ou un traducteur peuvent être à la base de l'élaboration d'un livre scolaire, mais cela ne signifie pas qu'ils seront les auteurs de l'œuvre³.

Il est rare qu'un manuel scolaire soit conçu par un seul auteur. À cause de la grande variété de contenus et des temps très courts⁴, un livre scolaire est rédigé au minimum par deux personnes⁵. Dans la plupart des cas les auteurs collaborent aussi avec des conseillers scientifiques, des enseignants de terrain, des chercheurs et des formateurs qui permettent d'approfondir certains aspects et de corriger des doutes⁶.

La deuxième étape fondamentale pour la réalisation d'un manuel est composée par son édition. Il existe plusieurs types d'éditeurs: privés, publics, intégrés dans un Ministère ou dans un Institut pédagogique. Le rôle principal d'un éditeur, outre celui de financer la publication, est de désigner une équipe responsable du contrôle de la forme et du contenu du manuel. Une première évaluation est faite par des correcteurs spécialistes: il faut vérifier les espaces, les erreurs de grammaire, les fautes dérivées de l'utilisation d'un signe à la place d'un autre, et donc toutes celles que l'on appelle *coquilles* (Girard, 2003: 41). Le brouillon est ensuite révisé par le secrétaire d'édition qui enregistre les modifications puis par le responsable des droits des textes. Le texte devra ensuite être mis en page grâce à l'intervention des responsables artistiques, des iconographes et des maquettistes qui devront décider aussi des images à insérer⁷. Ensuite le photgraveur (celui qui fabrique le film photographique qui permet l'impression) le papetier, l'imprimeur, le façonneur puis le relieur, sont les responsables de la fabrication des manuels.

Un deuxième type d'évaluation, la troisième étape du processus de naissance d'un manuel scolaire, est composée par la sortie de la *maquette zéro* (Girard, 2003: 39). Une fois prêt, la commercialisation du manuel est souvent anticipée par un tirage provisoire qui a but d'être testé dans un échantillon de classes, au moins une vingtaine. Après avoir effectué cette

³Pour une question de clarté, dans ce travail on utilisera le mot *auteur* pour désigner la personne dont le nom figure comme auteur du manuel.

⁴Selon la responsable de l'édition *Azione! 1* (Nathan, 2014), la naissance d'un manuel scolaire est comparable aux temps de gestation d'un bébé. Après les premiers mois délicats, le manuel évolue pas à pas pour arriver, enfin, à un «accouchement» parfois difficile.

⁵Voir, par exemple, le cas des manuels d'italien dans le paragraphe suivant.

⁶Cf. Savoir Livre: <http://www.savoirlivre.com/richeesse-metiers/metiers-ecrit.php>, dernière consultation le 13 mars 2015.

⁷Nous approfondirons l'importance des images à l'intérieur des manuels de langue étrangère au chapitre 3.

expérimentation et analysé les résultats, l'on passe à la correction de la maquette selon les données cumulées, pour arriver, enfin, à la signature du bon titre à tirer. À partir de ce moment ce sera aux bureaux de presse, au marketing, aux web management et aux représentants de promouvoir leur produit dans le commerce. Les professeurs peuvent faire leur choix grâce aux catalogues et aux spécimens, qui leur sont distribués gratuitement. D'après l'étude de Louis Harris, réalisée pour Savoir Livre en mai 2004, 89% des enseignants se font conseiller par leurs collègues, ce qui entraîne un choix souvent uniforme et limité à un nombre restreint de maisons d'édition, et pose la question de la pertinence du choix du manuel scolaire (voir aussi paragraphe 1.4).

En France ces instruments pédagogiques sont prêtés aux élèves pour la durée de l'année scolaire, à condition de les rendre en bon état. Parfois les écoles demandent aux familles une caution qui leur est rendue à la fin de l'année scolaire. Légalement les manuels doivent être renouvelés tous les 4 ans, même si la pratique est bien différente. Les ouvrages, depuis la loi Haby de 1975, sont gratuits et leur financement dépend de différents organes. Les conseils municipaux ont en charge les manuels destinés aux écoles primaires, alors que ceux des collégiens sont financés par l'État et ceux des lycéens par les régions. Si l'on compare les dépenses en manuels⁸, la France (avec 24,6 €/an par élève) est l'un des pays où l'on dépense moins par rapport à l'Allemagne (28,80 €), les Etats-Unis (56,12 €), la Suède (67,10 €) et l'Italie (146,70 €).

En tout cas le marché de l'édition français n'est pas exclu des critiques. Alain Choppin (2005: 46) l'appelle «fini»: à cause de la stricte concurrence du marché, «par sa cyclicité⁹» et par les prescriptions imposées par les programmes, l'édition scolaire française est souvent gérée par un nombre limité d'acteurs. En effet, six des principales maisons d'édition (elles ne sont qu'une douzaine) se partagent à elles seules 80% du marché, défini par Myriam Bauhaud «marché oligopolistique spécifique» (2005: 57).

1.1.4 Les enjeux des nouvelles technologies

Le manuel scolaire est souvent au centre de débats et de conférences, surtout après les changements que la technologie a apporté pendant les dernières années. Nous pouvons constater, par exemple, la création de la banque de données *Emmanuelle* qui recense l'intégralité des éditions de manuels scolaires publiés en France depuis 1789, avec plus de 27.000 titres correspondant à environ 70.000 éditions différentes pour huit disciplines (grec, latin, anglais, allemand, italien, espagnol, histoire, géographie) et tous les niveaux d'enseignement.

⁸<http://www.savoirlivre.com/manuels-scolaires/tous-gagnants.php?page=1>, dernière consultation le 13 mars 2015.

⁹Les nouvelles éditions apparaissent principalement quand le Ministère publie de nouveaux programmes. C'est souvent dans ce cas-là que les écoles achètent de nouveaux manuels.

Les nouvelles technologies «ont ouvert une ère nouvelle dans le domaine de la didactique en général, et de la didactique des langues en particulier» (Borlettini Eymery, 2010: 48).

En France déjà en 1997 le Programme d'équipement de l'École proposait des programmes qui devaient également prendre en compte les ressources technologiques. Mais c'est surtout à partir du XXI^e siècle que les nouvelles technologies ont fait leur entrée dans le monde scolaire. En 2001 le département des Landes a décidé de faire un investissement de 610.000 euros, pour la réalisation des premiers manuels numérisés (au format PDF) et depuis la rentrée 2006, des manuels interactifs ont été installés sur les ordinateurs des élèves, notamment en langue étrangère et en mathématiques, grâce à une subvention qui a permis l'achat de ressources numériques pédagogiques (cf. Rapport n. 2010-087, 2010: 25).

Ensuite le Ministère de l'Éducation nationale a mis en place un plan d'action pour le développement des technologies (PAGSI): en 2009 avec l'École numérique rurale et l'ENT (Espace Numérique de Travail), et en 2010 avec le Plan du Développement des Usages du Numérique.

Pourtant ces nouvelles technologies rencontrent des freins qui ralentissent leur course. En effet, le manque de formation des enseignants, les problèmes de maintenance et de gestion des parcs informatiques et la faible intégration des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) dans les programmes scolaires, ne facilitent pas la généralisation de ces outils (cf. Rapport n. 2010-087, 2010: 24). En outre, d'un point de vue financier, ces nouveaux instruments sont sujets à des coûts plus élevés par rapport au matériel papier¹⁰ donc, aux difficultés déjà citées, s'ajoute une limitation économique.

Si à la fin du siècle dernier l'on commençait à introduire dans les écoles les premiers ordinateurs reliés internet, pendant les dernières années les évolutions du domaine informatique ont progressé encore plus rapidement: les manuels numériques, les tablettes, les tableaux blancs interactifs (TBI), mais aussi les programmes comme Didacticiel ou Glogster, ont nettement changé la didactique de nos jours.

En outre, la création du logo RIP (Reconnu d'Intérêt Pédagogique) a permis de «guider les enseignants dans le monde du multimédia pédagogique grâce à un logo permettant d'identifier les logiciels et les créations multimédias» (Baldner, Baron, Brouillard, 2003: 106). Les TICE ont provoqué plusieurs changements à l'école.

Les professeurs ont modifié leurs méthodes d'enseignement et, en même temps, les maisons d'édition ont pris en compte cette évolution du marché. Si en 2005 plusieurs éditeurs se disaient sceptiques face aux nouvelles technologies (Bahuaud, 2005: 71), en 2010 ils ont commencé

¹⁰Les matériaux numériques sont taxés au 19,5% alors que les manuels au 4,5%.

investir aussi bien dans les bi-média, la version imprimée doublée d'une version numérisée, que dans les manuels numériques ou dans les matériaux complémentaires en ligne (cf. Rapport n. 2010-087, 2010: 56).

L'utilisation des nouvelles technologies est de plus en plus répandue. Selon une enquête menée par l'Association Savoir Livre, en 2014 la part des enseignants qui utilise les manuels numériques a atteint 40% alors qu'elle était de 20% en 2011. Mais si les connexions internet sont présentes dans 90% des établissements, seulement 4% des écoliers utilisent des tablettes. On constate aussi l'augmentation du nombre d'utilisateurs des manuels numériques en mathématique et sciences physiques (46%), dépassant l'histoire (38%) ainsi qu'une forte progression des utilisateurs des langues vivantes (34%).

Les manuels sont donc aujourd'hui menacés par le progrès, qui nous amène à la question de la «crise du manuel» (dans Rapport n. 2012-036, 2012: 35). Néanmoins, si pour les familles le manuel scolaire reste un «outil irremplaçable» (Rapport n. 2010-087, 2010: 47), la question de savoir si les TICE peuvent remplacer le matériel papier reste ouverte.

1.2 Qu'est-ce qu'un manuel de langue étrangère?

L'enseignement des langues a beaucoup intéressé les études du XIX^e siècle, afin de pouvoir comprendre s'il existe une approche plus efficace par rapport à une autre. Aujourd'hui la publication d'un manuel, et ici nous verrons le cas du manuel de langue étrangère, nécessite la connaissance et la maîtrise de nombreux domaines différents. Par exemple, il est important de connaître le droit éditorial: les normes internationales et communautaires, le droit d'auteur, l'utilisation des images, des textes, des vidéos et des matériaux sonores. Le travail de rédaction est aussi très important: il faut que la proposition éditoriale soit de qualité et qu'elle réponde aussi aux besoins du marché. Nous verrons l'organisation générale d'un manuel de langue étrangère de nos jours, après avoir défini les différences avec les approches qui se sont développées au siècle dernier.

1.2.1 L'enseignement des langues étrangères entre méthodes, méthodologies et approches

L'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères ont toujours intéressé les linguistes, les chercheurs, les enseignants qui se demandent s'il existe une approche plus efficace et rapide par rapport aux autres. Parfois l'on n'arrive pas à répondre à cette question et l'on en vient à la conclusion, comme l'affirme Bogaards (1988: 109), qu'«aucune méthode n'est la meilleure pour tous les apprenants».

Pendant le siècle dernier l'on a pu constater une augmentation d'intérêt sur ce sujet qui a donné naissance à plusieurs approches dont nous essaierons de dégager les caractéristiques générales. Cette présentation sommaire n'a pas pour objectif d'offrir un panorama exhaustif des différents types d'enseignement des langues étrangères; nous essaierons plutôt de définir les traits fondamentaux des approches qui, selon nous, ont influencé les manuels scolaires des dernières décennies en France. Pour une étude plus spécifique de la matière l'on renvoie, entre autres, aux travaux de, Puren (1988), Goanac'h (1991), Besse (1992), Rivenc (2003), Beacco (2007).

Une distinction préalable s'impose. Dans la littérature concernant l'enseignement des langues étrangères, selon les époques, l'on peut remarquer l'utilisation de trois termes différents: *méthode*, *methodologie* et *approche*. Selon le *Dictionnaire de didactique des langues* Galisson-Coste, le terme *méthode* est souvent ambigu à cause de sa double signification. D'une part il est défini comme

«une somme de démarches raisonnées, basées sur un ensemble cohérent de principes ou d'hypothèses linguistiques, psychologiques, pédagogiques, et répondant à un objectif déterminé»(1976: 341).

D'autre part, la méthode se définit aussi comme un «manuel ou un ensemble pédagogique complet» (ibid.). Cette dernière acception rend donc la méthode une sorte de métonymie «justifiée par le fait qu'un manuel se réclame en général d'une méthode ou d'un mixte de méthodes» (Besse, 2010: 17).

Selon Puren (1988: 17), dans les discours théoriques qui concernent la didactique de langues, *méthode* et *methodologie* sont souvent utilisés comme synonymes, alors qu'ils se réfèrent à des contextes différents. Les méthodes «constituent des données relativement permanentes parce qu'elles se situent au niveau des objectifs techniques inhérents à tout enseignement des LVE» alors que les methodologies sont des «éléments sujets à des variations historiques». La méthode, «le terme historique traditionnel» (Beacco, 2007: 16), comme par exemple la méthode orale ou active, est donc une sous-catégorie insérée dans une collection plus «grande» appelée *methodologie*, comme la methodologie directe, audiovisuelle, traditionnelle.

Dans ce travail nous ferons référence à une définition plus récente, celle de Balboni (2006: 25), qui en ajoutant un troisième terme, l'*approche*, s'éloigne de la distinction de Puren. Une approche est

«une philosophie de la langue de l'apprenant (et par conséquent de l'enseignant) et de la programmation, mais c'est aussi le cadre dans lequel on définit les coordonnées scientifiques qui aboutiront à des *Méthodes* opératives».

Pour Balboni donc les méthodes, par exemple situationnelle ou fonctionnelle, sont des principes qui montrent la mise en pratique des approches, alors que les méthodologies désignent «une caractéristique particulière d'une façon d'enseigner», comme la méthodologie humaniste-affective, ludique ou par ateliers.

L'approche la plus ancienne dont l'on a gardé trace est définie *naturelle*. Elle «vise à reproduire, aussi naturellement que possible, certaines conditions par lesquelles l'on acquiert, enfant ou adulte, une langue au contact de ceux qui parlent» (Besse, 1992: 24). Elle se fonde sur la nécessité des êtres humains de communiquer et donc son but principal est de comprendre et de se faire comprendre.

Mais la première approche qui, déjà au XVIII^e siècle, a systématisé la didactique des langues étrangères est définie *grammaire-traduction*, dite aussi traditionnelle ou bilingue. Elle se base sur la traduction de la langue étrangère vers la langue maternelle; le maître enseigne les règles de grammaire en faisant recours à la langue des apprenants et ensuite il propose des exercices, parmi lesquels le thème, c'est-à-dire la traduction dans la langue cible. Pierre Martinez (2006: 50) ajoute que dans ce type d'approche les «outils privilégiés seront les manuels ou recueils de textes, voire les œuvres entières, la grammaire et le dictionnaire bilingue». Mais si la traditionnelle, fondée sur une démarche contrastive, permet d'apprendre des notions de grammaire, elle ne développe pas la pratique de la langue parlée. Par conséquent «la bonne connaissance de ces règles n'est pas une condition suffisante pour pratiquer correctement la langue sur laquelle elles portent» (Besse, 1992: 27). Les approches suivantes qui se développent tout au long du siècle dernier, proposent surtout la pratique de l'oral, alors que l'approche grammaire-traduction est encore utilisée dans l'enseignement des langues mortes.

En 1901 (avec la Circulaire du 15 novembre) le système secondaire français officialise l'utilisation d'une autre approche, dite *directe*. En s'appuyant sur les dessins, les images, les gestes et les mimiques, elle permet d'apprendre les bases de la langue dès le début. La grammaire est apprise de manière inductive et implicite, sans aucune explication des règles. Contrairement à l'approche traditionnelle, la directe privilégie la pratique de la langue orale. En effet, la langue est conçue comme «outil de communication au service de ce développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques» (Puren 1988: 97) qui s'accroissent surtout au début du siècle dernier.

Une autre approche centrée sur la pratique orale de la langue est l'*audio-orale*. Après l'attaque de Pearl Harbour, le 7 décembre 1941, l'armée américaine lance un programme appelé ASTP (Army Specialised Training Program) afin de former rapidement des soldats qui puissent parler les langues étrangères lors des opérations militaires. En faisant appel à des linguistes, l'armée voulait démontrer comment il est possible d'apprendre une langue dans des temps courts. Dans

le programme ASTP, après une écoute de dialogues enregistrés sur les premiers magnétophones bi-pistes, les apprenants s'exercent à répéter les enregistrements grâce à des *pattern drills*, des exercices structuraux. Cette approche se fonde sur une relation directe entre des stimulus «émanant du milieu extérieur et les réactions de réponse (spontanées ou acquises) qu'ils entraînent de la part de l'organisme» (Galissou, 1976: 67).

Dans les années 1960-70 l'on constate le développement de l'approche *audio-visuelle*. Elle se construit «autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son» (Puren, 1988: 284) sur la base de deux courants théoriques: la linguistique structurale et la psychologie béhavioriste. Les études conjointes de plusieurs centres de recherches ont conduit à l'élaboration d'une approche dite «structuro-globale-audiovisuelle (SGAV)» (Martinez, 2006: 60) qui a déterminé les structures et le lexique fondamentaux pour l'apprentissage d'une langue étrangère. L'organisation des leçons «a un caractère systématique: les différentes phases se succèdent selon le même ordre» (Bernard, 1991: 12) afin d'apprendre la grammaire et le lexique de manière inductive et implicite. La démarche des cours est assez fixe: après une écoute, l'explication d'un dialogue enregistré et l'observation des images fixes, l'on passe à sa mémorisation dans l'objectif de pouvoir exploiter des contenus appris.

Enfin, dans les années 70, en réaction à l'approche audio-orale, l'attention des linguistes se pose de plus en plus sur la communication. On rétablit les explications grammaticales, mais «en élaborant des dialogues ou des textes qui ne suivent plus rigoureusement une progression lexicogrammaticale préalable» (Besse, 1992: 49). L'approche *communicative* se fonde sur la communication directement dans la langue étrangère à partir des fondements théoriques explicités par Hymes (1972), parmi lesquels le modèle du SPEAKING. La démarche de cette approche se base sur la priorité de la parole orale en situation et sur l'importance d'une «éducation de la perception auditive de la parole étrangère» (Rivenc, 2003: 90). Chaque leçon est construite sur quatre phases: la compréhension (comme dans la méthode audio-visuelle) suivie par la mise en pratique de la langue au moyen de fiches portant sur la phonétique, le lexique et la grammaire. Ensuite l'élève peut mettre en pratique les notions apprises, grâce à des exercices guidés et finalement à travers l'expression libre. Les lignes de force de cette approche se basent donc sur l'importance d'«enseigner une compétence de communication, apprendre le discours dans sa dimension globale, privilégier le sens» (Bernard, 1991: 31) en fonction du public auquel l'on s'adresse (âge, motivations, contexte d'apprentissage etc.).

Dans notre étude nous essaierons de dégager les caractéristiques des approches utilisées dans les trois manuels choisis.

La littérature et les débats des dernières années concernant la didactique des langues étrangères, se sont concentrés aussi sur la formation des enseignants et sur la question de la recherche (cf.

Beacco, 2007: 16). Dans ce travail nous nous intéresserons à la qualité des manuels scolaires d'italien en France, qui sont avant tout, des manuels de langue étrangère.

1.2.2 Organisation générale des manuels de langue étrangère

Les manuels de langue étrangère ont utilisé au fil du temps des approches différentes, selon des critères que les auteurs et éditeurs ont reconnus comme les plus adéquats.

Le manuel de langue de nos jours suit les lignes directrices du *Cadre Européen de référence pour les langues* (2001: 24), qui propose la combinaison des «méthodes intuitives, qualitatives et quantitatives». Le point de départ de l'enseignement promu par la Commission Européenne est donc de

«se fonder sur une estimation des besoins des apprenants et de la société, sur les tâches, les activités et les opérations que les apprenants doivent effectuer afin de satisfaire ces besoins, et sur les compétences ou les stratégies qu'ils doivent construire ou développer pour y parvenir» (103).

Le changement apporté par le CECR concerne surtout la conception de la langue comme instrument à utiliser dans des situations concrètes: «C'est bien la pratique effective de la langue qui est visée» (Programmes de l'enseignement des langues vivantes étrangères au collège, Préambule commun, 2007: 4). Une perspective donc de type *actionnel*. En effet, selon le Cadre l'apprenant doit être projeté dans des situations qui le placent au centre de l'action. Il s'agit d'une

«prise en compte de l'action dans sa totalité, c'est-à-dire comprenant des activités langagières (de réception, production, interaction, médiation) étroitement articulées à des activités autres que langagières» (Rosen, 2010: 18).

Dans des contextes et conditions variées, l'élève doit réaliser des activités langagières en mobilisant des stratégies différentes qui conviennent à l'accomplissement des tâches (cf. CECR, 2001: 15).

Pour rejoindre cet objectif aujourd'hui l'enseignant a également à disposition plusieurs supports technologiques (comme nous l'avons déjà vu au paragraphe 1.1.4) qui stimulent la motivation et permettent de construire l'apprentissage de l'élève «de manière autonome dans l'énorme puzzle qui est ainsi mis à sa disposition» (Semal-Lebleu, 2010: 31).

En outre, le manuel de nos jours a raccourci les distances entre le support et l'apprenant, en utilisant, par exemple, des instructions contenant des verbes au mode impératif et à la seconde personne du singulier (comme nous le verrons au chapitre 2).

En ce qui concerne les manuels de langues vivantes en France, le marché éditorial présente une grande variété d'instruments, même si «les situations sont très différentes entre les langues les plus enseignées» (Rapport 2012-036, 2012: 71) et celles les moins répandues. Selon le rapport du Réseau Eurydice¹¹, en 2012 les langues les plus étudiées dans les 28 pays de l'Union Européenne étaient l'anglais, suivi par le français, l'allemand et l'espagnol alors que la situation en France voyait en deuxième place l'espagnol, suivi par l'allemand et l'italien¹².

Même si les contenus sont différents d'une langue à l'autre, l'on peut constater une structure assez uniforme des manuels de langues vivantes. Leur squelette est composé par une série d'unités didactiques qui développent un thème bien défini. Chaque unité didactique présente des objectifs identifiés dans les deux pages qui la précèdent. Parmi ces objectifs «un certain nombre de connaissances, qu'elles soient de type grammatical, culturel ou pragmatique» (Collès, 2003: 200). On trouve ensuite une série de leçons, de blocs séparés, que Balboni définit «unités d'acquisition» (2014: 14).

L'unité didactique commence par un dialogue (dont l'on peut écouter l'enregistrement dans le CD de l'élève et/ou dans le CD du professeur ou même en MP3) ou un texte (un article de journal, une lettre, une carte postale) qui permettent d'identifier le thème principal de l'unité. Ensuite vont s'enchaîner des activités qui visent à l'apprentissage du lexique (souvent supporté par des images) et à la pratique de cinq habilités: écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer en continu, écrire.

Une autre partie importante des manuels de LVE est composée par les explications de la grammaire. Dans les fiches grammaticales insérées tout au long des manuels, l'on peut constater la présence d'une définition de la règle suivie ensuite par un exercice de mise en pratique de la règle apprise (voir aussi au paragraphe 2.4.1).

Un dernier élément que l'on peut repérer dans les manuels de langue étrangère de nos jours est représenté par les parties dédiées à la culture et à la civilisation; plusieurs manuels les insèrent à la fin de l'unité didactique, même si dans d'autres les fiches de culture sont rassemblées à la fin du livre (voir au chapitre 3).

¹¹<http://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-press-releases/-/3-25092014-AP>, dernière consultation le 21 février 2015

¹²http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/88/5/DEPP_NI_2013_25_Langues_etrangeres_ecole_Europe_cadre_commun_reference_diversite_pratiques_280885.pdf, dernière consultation le 21 février 2015

Dans le cas des manuels de langue étrangère en France, leur utilisation en classe n'est pas toujours garantie par l'enseignant, même si cela dépend du type d'école, de l'âge et du niveau des apprenants et de l'importance de la matière (obligatoire ou optionnelle, LV1, LV2 ou LV3). On constate l'habitude de certains enseignants de compléter les manuels par des fiches et photocopies supplémentaires (voir aussi au paragraphe 1.4.1). Selon une étude menée par Dominique Borne, au collège

«les professeurs font d'abord appel aux documents (75% des séances observées) puis à l'exposition des connaissances (une séance sur deux) et enfin aux exercices (45% des cas environ)»(1998: 25).

En particulier pour les devoirs à la maison les élèves utilisent le cahier des exercices alors que le manuel est moins utilisé pour les entraînements linguistiques complémentaires, comme les écoutes ou les productions écrites.

1.3 Les manuels d'italien en France

Le cas spécifique auquel nous allons nous intéresser dans ce paragraphe concerne les manuels d'italien langue étrangère. Après une description de la situation de l'enseignement de cette langue dans le monde, nous prendrons le cas de la France et nous analyserons comment le manuel d'italien est utilisé dans l'Hexagone. Comme nous l'avons vu pour l'ensemble des manuels scolaires, les TICE ont changé les classes de langue.

1.3.1 La tradition du manuel d'italien en France

Selon le Ministère des Affaires Étrangères Italien, 8.165 cours de langue italienne ont été organisés en 2003 dans 81 Instituts de Culture présents dans le monde. Ces données ne prennent pas en compte toutes les autres institutions où l'on enseigne l'italien à l'étranger, comme par exemple les écoles italiennes, privées et publiques, les universités, les écoles locales et dans les 406 sièges de la Società Dante Alighieri, une société créée en 1889 pour diffuser la langue et la culture italiennes dans le monde¹³.

Si l'enseignement de l'italien langue étrangère (ILE) a été pris en compte comme sujet d'étude surtout après la conférence de Rome en 1982, (cf. Vedovelli, De Mauro, 1996), pendant les derniers trente ans les recherches et les publications sur la langue italienne ont de plus en plus augmenté. Plusieurs enquêtes ont été menées pour comprendre les chiffres et les motivations qui poussent les étrangers à étudier l'italien (cf. Baldelli, 1987, ou Vedovelli, 1996). Des conférences

¹³<http://ladante.it/fr/chi-siamo>, dernière consultation le 25 février 2015.

sur l'italien langue étrangère sont constamment organisées (parmi les autres les congrès de la Società di Linguistica Italiana), et l'État italien lui-même a créé des commissions pour la promotion de la culture et de la langue italiennes (comme la *Commissione nazionale per la promozione della cultura italiana all'estero*, en 1991, ou l'*Osservatorio linguistico permanente diffuso fra stranieri e delle lingue immigrate in Italia*) en faisant aussi des propositions pour promouvoir «l'italien comme ressource» (*Parliamone: italiano come risorsa*).

Même en ce qui concerne les instruments utilisés pour enseigner l'italien langue étrangère, l'on peut constater dans le monde une augmentation de la production de matériels (manuels, matériaux disponibles sur la toile, sites spécialisés), comme l'affirme l'analyse de Kuitche Talé (2012: 209), et l'on remarque en Italie la présence de 67 maisons d'édition qui publient des matériaux pour l'enseignement de l'ILE.

En France l'apprentissage de l'italien est issu d'une longue tradition née surtout de sa reconnaissance comme langue de la culture. En 1799, par exemple, Ludovico Goudar publie une grammaire contrastive, *Gramatica italiana e francese*, utilisant l'approche grammaire-traduction. Aujourd'hui cette langue est l'une des plus apprises à l'école, en gardant les mêmes positions par rapport aux années 80 (cf. Fiorato, 1992). Si le couple anglais-espagnol reste dominant, l'italien se place en quatrième position après l'allemand. En effet, 5,4% des élèves de collège et lycée ont choisi l'italien comme deuxième langue étrangère à la rentrée 2013¹⁴. L'intérêt pour la langue italienne est justifié surtout par le désir de lire les textes écrits dans le domaine littéraire, artistique, musical ou scientifique, mais aussi par le besoin de communiquer avec les italiens pour des raisons culturelles, militaires, religieuses ou liées au tourisme.

Les manuels scolaires d'italien du siècle dernier se sont fondés surtout sur une approche *structurale et communicative*. Comme nous l'avons vu dans le paragraphe précédent, la première, propose une progression des bases linguistiques fondées surtout sur la grammaire grâce à des exercices répétitifs. Dès 1973 apparaît, par exemple, *Vacanze a Roma*, un manuel d'italien publié en France «qui introduit le principe des unités par situation communicative» (Collès, 2003: 195). Dans ce livre l'unité didactique est focalisée surtout sur les contenus plutôt que sur la grammaire et même les titres de chaque unité se réfèrent au thème lexical.

Dans les années suivantes l'approche communicative est restée dominante, même si les lignes directrices proposées par le Cadre Européen proposeront plutôt une perspective actionnelle, comme nous le verrons dans les manuels que nous analyserons.

¹⁴Cf. MENESRDEPP / Système d'information SCOLARITE et enquête n. 16 auprès des établissements privés hors contrat.

1.3.2 Les manuels d'italien de nos jours

Le manuel de langue italienne représente un outil fondamental pour l'enseignement et un instrument de référence par lequel commence l'apprentissage de la langue, surtout au niveau débutant (cf. Novi, 2012: 5). Comme nous l'avons vu dans le cas général des manuels scolaires, cette publication comporte un grand travail d'équipe.

Selon Diadori (2011b), le profil scientifique de l'auteur d'un manuel d'italien devrait être composé par plusieurs compétences, parmi lesquelles, des bases de sociolinguistique, de didactique des langues modernes et des notions concernant la diffusion de l'italien langue étrangère. En outre, un bon «créateur» d'un manuel d'italien devrait connaître l'histoire de l'édition de l'italien langue étrangère et il devrait savoir comment analyser et projeter les matériaux, tout en restant conforme aux normes imposées par l'Union Européenne. Au vu de la complexité de la mise au point d'un manuel d'italien, il est souvent écrit par plusieurs auteurs.

En analysant les manuels récents de niveau A1 publiés en France¹⁵, l'on peut constater qu'ils sont écrits en moyenne par trois auteurs, en arrivant même à cinq (*Tutto bene*, 2013, *Azione! 1*, 2014). Il s'agit pour la plupart d'auteurs de nationalité française ou italo-française qui enseignent au collège ou lycée.

En ce qui concerne le marché du scolaire actuel de l'italien en France, la quasi-totalité des publications est faite par des maisons d'édition françaises. On assiste donc au phénomène que Diadori (2011b) appelle «localisation»: les manuels de langue ne sont pas conçus dans le pays où l'on parle la langue, mais ils sont publiés directement dans le pays où l'on l'enseigne. Par conséquent tout au long du livre, surtout dans le cas des niveaux débutants, les auteurs font référence à la langue et à la culture de départ des étudiants, dans le cas de notre étude, le français. Un autre type de publication, même si peu présent dans le marché du scolaire français, est celle «générale». Il s'agit de manuels qui ne se réfèrent pas aux contextes linguistique et culturel de provenance des apprenants; au contraire, les auteurs analysent, par exemple, les difficultés grammaticales dans une optique plus formelle, sans faire référence directe à une autre langue.

Parmi les dix leader dans le marché du scolaire français (cf. Bahuaud, 2005: 57), seulement Belin, Hachette, Hatier et Nathan proposent des manuels d'italien, alors que d'autres éditeurs proposent l'anglais, l'espagnol, l'arabe (chez Delagrave), mais aussi le chinois et un manuel interlingue (chez Didier). À ces grandes entreprises, s'ajoutent des maisons d'édition mineures,

¹⁵*Tutto bene* (2013), *Italien* (2014), *Nuovo Piacere! 1*(2013), *Bravissimi! 1* (2013), *Azione! 1*(2014). Étude menée sur les sites Amazon.fr, Gibert Joseph, Gibert Jeune et sur le catalogue Sudoc.

mais spécialisées dans le domaine des langues étrangères, comme Maison des Langues. Enfin nous pouvons constater dans les catalogues la présence de manuels publiés en Italie, notamment chez Alma et Edilingua. Toutefois, il faut souligner que ces dernières maisons d'éditions sont rarement adoptées par les enseignants, même s'ils les consultent souvent pour élargir les contenus de leur cours.

Au-delà du simple manuel de langue, les élèves de nos jours peuvent enrichir leurs notions par de nouveaux instruments offerts par les TICE. La plupart des maisons d'édition qui publient des manuels d'italien offrent des doubles versions, papier et numériques, auxquelles s'ajoutent non seulement les CD et les DVD, mais aussi des contenus supplémentaires sur le site de l'éditeur. La maison d'édition italienne Edilingua propose aussi une plateforme où pouvoir partager des documents et même un blog pour permettre aux élèves et aux enseignants d'échanger des conseils et des matériaux. Les nouvelles technologies ont donc facilité d'une part la pratique de la langue, mais aussi contribué à motiver l'apprenant dans son utilisation. Grâce aux TBI il est possible, par exemple, de regarder des vidéos, d'écouter des chansons, ou de naviguer sur internet.

1.4 L'évaluation des manuels scolaires

En France les professeurs peuvent choisir les manuels en s'appuyant sur les conseils des collègues, sur des paramètres personnels ou sur des grilles d'évaluation dont nous allons donner quelques exemples. Nous construirons notre analyse en nous appuyant sur ces grilles et sur d'autres facteurs que nous présenterons dans le dernier paragraphe de ce chapitre.

1.4.1 Évolution de la pratique en France

Le choix des manuels scolaires en France est libre et il revient aux professeurs de chaque discipline de formuler leurs critères.

«La rigueur scientifique dans l'exposé des connaissances, dans les propositions d'exercices et dans le développement des méthodes, l'objectivité et le respect scrupuleux des opinions, l'absence des préjugés sexistes ou racistes, la simplicité, la correction et la qualité de la langue, la pertinence et la qualité de la documentation et de l'iconographie doivent nécessairement figurer parmi les critères de choix» (Note de service n. 86-133 du 14 mars 1986).

C'est à l'enseignant de valoriser cet instrument pédagogique et d'expliquer aux élèves comment s'en servir. C'est enfin la tâche des bibliothécaires-documentalistes de montrer la place du manuel dans les rayonnages de la bibliothèque du CDI (Centre de Documentation et d'Information).

Dans les écoles françaises il existe très souvent des équipes pédagogiques, présidées par le chef d'établissement, qui proposent des critères de choix au conseil d'administration, selon chaque discipline. Il appartient en effet à ce dernier, conformément au décret n. 85-924 du 30 août 1985, de donner un avis sur les principes du choix des manuels dans l'établissement. En respectant l'avis des professeurs, et en fonction de l'opinion du conseil d'administration, les équipes pédagogiques opèrent les choix définitifs des manuels, tout en évitant de sélectionner des ouvrages différents pour un même niveau.

Pour les enseignants l'évaluation des manuels scolaires reste de toute façon une «tâche difficile» (Bertoletti, 1984: 55). D'après l'étude de Louis Harris réalisée pour *Savoir Livre* en mai 2004, 89% des enseignants se font conseiller par leurs collègues. Le souci majeur qui inquiète les professeurs est surtout représenté par la définition des paramètres à utiliser pour une bonne évaluation. Pour ce faire, plusieurs écoles proposent des grilles valables pour l'analyse de tout type de manuel et parfois des paramètres spécifiques par matière.

L'évaluation des manuels intéresse aussi les experts dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, les pédagogues et les auteurs des manuels scolaires. L'évaluation des matériaux didactiques et la création des grilles d'analyse sont des compétences complexes qui doivent prendre en compte plusieurs facteurs importants, parmi lesquels, Kuitche Talé (2012: 215) souligne la pertinence du matériel selon le public et le contexte spécifique. Ces difficultés et complexités créent parfois le mécontentement des professeurs et spécialistes, qui dénoncent le caractère trop général et parfois abstrait des grilles d'évaluation.

Nous essaierons ici d'énoncer une série de paramètres tirés des essais, ouvrages ou articles italiens et français dans lesquels nous avons repéré des exemples de grilles d'évaluation. En suivant un ordre chronologique nous proposerons des exemples concernant l'analyse des manuels scolaires et dans un deuxième temps nous nous concentrerons plus spécifiquement sur le cas des manuels d'italien.

En 1984 Bertoletti dénonce «une certaine pénurie de travaux portant sur l'analyse des méthodes LE et un manque de suggestions d'analyses systématiques et récentes» (55). Elle propose alors une grille d'analyse des matériaux didactiques qui prennent en compte cinq paramètres: la présentation matérielle, les supports et les documents d'apprentissage, les contenus linguistiques, les contenus notionnels et les tests d'évaluation.

Plus récemment, dans *Manuels scolaires pour apprendre*, Gérard et Roegiers distinguent deux types de grilles d'analyse de manuels scolaires: une au sens large et l'autre au sens restreint. Dans le premier cas l'on prend en compte des critères «indépendamment de la démarche de recueil d'informations qui va être mis en œuvre» (2003: 327). Dans le cas d'une grille d'évaluation au sens restreint, par contre, l'on utilise des critères sur lesquels se prononcent des évaluateurs. Ensuite, ils proposent deux exemples de grilles élaborées, la première, au cours d'un «Séminaire de formation à la conception et évaluation de manuels scolaires pour l'enseignement des sciences dans le secondaire» (septembre-octobre 1991), et la deuxième pendant le «Séminaire de formation des formateurs à l'évaluation des manuels scolaires pour l'enseignement primaire» (octobre 1992). Dans ces deux grilles l'on peut distinguer sept paramètres: la présentation matérielle, le contenu spécifique, la structure du contenu, la lisibilité, les illustrations, l'évaluation et l'autonomie d'utilisation.

En ce qui concerne l'évaluation d'un manuel de langue étrangère, Bertocchini (2008), distingue cinq critères. Après une présentation globale du manuel et des matériaux complémentaires, elle conseille de fixer l'attention sur l'évaluation des documents et sur les supports (documents visuels, sonores, informatiques), sur les contenus linguistiques et communicatifs (lexique, phonétique, grammaire, exercices d'apprentissage), sur la civilisation et enfin sur les exercices d'évaluation des compétences des élèves.

Nous proposerons enfin, des exemples de grilles d'évaluation des manuels scolaires d'italien. Dans sa fiche d'analyse, Serragiotto (2004) énonce une série de paramètres utiles pour le choix du matériel, en donnant beaucoup d'importance à la mise en page et aux images insérées dans les manuels. Selon lui, il faut ensuite prendre en compte le type d'approche, le lexique, les structures grammaticales, les textes, la culture, les activités communicatives, les stratégies d'apprentissage, le matériel supplémentaire et les modalités de travail. Il souligne l'importance de l'utilisation des TICE, qu'il définit *links*, et il termine en ajoutant des éléments rarement pris en compte dans la plupart des grilles consultées: la division temporelle de chaque unité, le poids et le prix des manuels.

Semplici (2011b) fournit une *scheda di analisi e descrizione dei testi*, une fiche d'analyse et de description des textes, en utilisant plusieurs paramètres. Avant tout, elle propose d'évaluer la typologie des destinataires du manuel. Puis elle conseille de prendre en compte l'objectif principal, les indications pour le professeur, la mise en page, les caractéristiques des textes, la présentation de la grammaire, les instructions, la typologie des activités et les références aux approches et théories linguistiques ou psychologiques. Ensuite elle présente une étude comparative des manuels d'italien langue étrangère en les classant selon l'âge des apprenants

(personnes âgées, étudiants, adolescents, ou enfants) et leurs motivations (elle prend le cas des manuels pour immigrés en Italie et aussi le cas spécifique des immigrés chinois).

Diadori (2011b) également fournit une série de paramètres qui s'ajoutent à ceux que nous venons d'énoncer, à savoir les destinataires, les indications pour l'enseignant, l'index, les instructions et la mise en page.

Vedovelli (2012) propose une grille d'analyse des manuels d'italiens et ensuite il dénonce une nouvelle problématique. Les enseignants d'italien langue étrangère sont en train de développer ce qu'il appelle le «paradigme de la photocopieuse» (196). Avec cette expression il entend l'action des professeurs d'utiliser beaucoup de matériaux photocopiés, en créant un répertoire personnel appelé *matériaux gris*. Ne trouvant pas des modèles de références efficaces parmi les matériaux disponibles dans le marché, les enseignants parfois préfèrent créer une propre documentation qui complète le manuel de référence ou même le remplace. Dans le cas de la France, en 2003 les instruments «auto-produits» représentaient presque 50% de la totalité des outils utilisés (Balboni, Santipolo, 2003:100).

Afin d'améliorer la qualité des matériaux pédagogiques, Lebrun (2004: 528) propose

«d'envisager le renforcement, sinon la mise en œuvre d'une coopération efficace et durable, dans un esprit de participation à l'amélioration de ces outils, entre les maisons d'édition, le Ministère de l'Éducation, les universitaires spécialistes des contenus, des didactiques et de la pédagogie, les acteurs du terrain, les enseignants, conseillers pédagogiques et parents».

1.4.2 Les paramètres de l'analyse

Dans cette étude nous nous intéresserons aux manuels d'italien langue étrangère destinés aux apprenants francophones débutants. On présentera ici la démarche de notre analyse dont les résultats seront détaillés dans les deux chapitres suivants.

En utilisant certains paramètres proposés par les grilles que nous venons de citer, nous procéderons à une analyse de type discursif, sans proposer une grille d'évaluation. Comme nous l'avons déjà affirmé dans notre introduction, cette étude voudrait représenter un outil pour aider les enseignants à comprendre la situation actuelle de l'enseignement de l'italien langue étrangère. En même temps, nous envisageons de pouvoir offrir des conseils utiles pour le choix d'un manuel d'italien dans le contexte scolaire.

Toutefois, nous ne proposerons pas le modèle du livre «idéal» (Balboni, Santipolo, 2003: 101), mais il s'agira plutôt de comprendre quels sont les principales différences entre les trois manuels choisis. Notre analyse n'a pas de buts lucratifs; par conséquent les paramètres que nous

utiliserons répondent à un choix personnel, suite aussi de la consultation des thèses portant sur une étude comparative des manuels (cf. Zohu, 2010, Tabaku Sörman, 2014).

Dans un premier temps nous prendrons en compte des éléments liés à la présentation matérielle et au contenu linguistique des trois livres. Nous présenterons d'abord les matériaux complémentaires proposés par chaque maison d'édition (cahiers d'exercices, CD, DVD, manuel numérique) et la structure générale des manuels (sommaire, division en unités, leçons etc.). Ensuite nous comparerons la présentation matérielle de chaque livre (couverture, pagination, couleurs, format). En ce qui concerne le contenu linguistique, nous nous concentrerons sur quatre aspects différents, tout en apportant des exemples tirés des trois manuels. Nous étudierons les activités dédiées à l'apprentissage du nouveau lexique, les fiches qui concernent la grammaire et les exercices qui vérifient la compréhension de ces règles et, enfin, les activités utiles à la pratique de la langue orale.

Dans un deuxième temps, nous analyserons un aspect, à notre avis, assez peu pris en compte dans les grilles d'évaluation, à savoir celui de l'enseignement de la culture et de la civilisation. En effet, ces deux aspects dans les cours de langue étrangère sont bien importants et de plus en plus utilisés par les enseignants dans les classes de langue (cf. Zarate, 1997: 27).

Dans le troisième chapitre nous proposerons une définition du mot *culture*, en la distinguant du terme *civilisation*, et ensuite nous essaierons de définir son importance à l'intérieur des manuels de langue étrangère. En effet, nous verrons que l'apprentissage d'une langue étrangère ne concerne pas seulement la mémorisation du lexique et des règles de grammaire, mais que cela comporte aussi un contact avec une autre culture.

«Il ne suffit pas de prononcer quelque phrase dans une langue; il est nécessaire d'en connaître non seulement les pratiques sociales, mais aussi l'arrière-plan culturel. (...) La réalité de l'aire culturelle concernée, tout autant que sa dimension imaginaire à travers littérature, art, traditions et légendes sont des domaines permettant d'ouvrir l'enfant et l'adolescent à des différences fécondes indispensables à la formation de citoyens responsables» (Programmes, Préambule commun, 2007: 4) .

Dans les manuels de langue étrangère, même si parfois les apprenants n'en sont pas conscients, beaucoup d'aspects liés à la culture leur sont présentés. Il ne s'agit pas seulement des fiches explicitement dédiées à la culture, mais d'éléments implicites qui sont présents dans les dessins, les photos, les didascalies. Tous ces contenus contribuent à créer une image du pays, parfois stéréotypée. Il s'agira donc de comparer certaines parties dédiées à la culture, aux fêtes et aux traditions à l'intérieur des trois manuels.

2. *Azione! 1, Bravissimi! 1 et Nuovo Piacere!*: évaluation générale de trois manuels d'italien langue étrangère

Les trois manuels que nous avons choisis d'analyser suivent tous les directives du Cadre européen commun de référence pour les langues. Nous proposerons une brève introduction aux instruments que le Conseil de l'Europe fournit pour aider les pays à suivre des parcours proches et dans une optique commune. *Azione! 1, Bravissimi! 1 et Nuovo Piacere!* mènent les apprenants au niveau A1 et engagent vers le niveau A2 (selon les paramètres du CECR). Nous proposerons les connaissances et capacités qu'un élève devrait acquérir au niveau A1. Ensuite nous nous concentrerons sur les programmes d'italien en France pour le collège. Nous verrons comment ces instruments, basés sur les directives du Cadre, sont les sources principales auxquelles font référence les manuels que nous évaluons. Dans un troisième temps nous proposerons l'organisation générale de ces instruments pédagogiques. Nous nous ne limiterons pas seulement aux manuels, mais nous présenterons également des matériaux complémentaires, comme le cahier d'activités, le livre de l'enseignant et les outils technologiques (CD, DVD, manuel numérique). Enfin, le dernier paragraphe de ce chapitre sera dédié à une étude spécifique sur le lexique, les activités et la grammaire dans les trois manuels.

2.1 Le niveau A1 dans le Cadre européen commun de référence

Un important changement qui concerne l'enseignement des langues étrangères en Europe a été effectué à partir des années 90 du siècle dernier. En effet, le Conseil de l'Europe a de plus en plus montré son intérêt pour la question linguistique des pays qui le composent. Il a explicité la nécessité d'avoir des critères communs pour enseigner, évaluer et apprendre les langues étrangères. Les travaux du Conseils de l'Europe ont amené à la création de plusieurs documents dont les plus importants sont le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), le Portfolio pour l'enseignement des langues (PEL), le Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale (PEPELF), le Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères (PEFELE) et la grille EAQUALS.

2.1.1 Le CECR

Il existe deux versions du Cadre. La première, en anglais, n'a pas été officiellement publiée en version papier, mais elle a été insérée seulement sur le site internet du Conseil en 1996. La seconde est la version officielle, du 2001, publiée en anglais, chez Cambridge University Press,

et en français, chez Hatier-Didier. Les éditions de 1996 et de 2001 s'éloignent surtout pour leur division en chapitres, même si les contenus restent assez proches (cf. Vedovelli, 2012: 43). La version officielle est divisée en neuf chapitres, suivis pas quatre annexes qui offrent une base pour l'élaboration des programmes, des syllabes, des examens et des manuels.

Le CECR est un document élaboré entre 1993 et 2000 par des experts rassemblés et dirigés par le Conseil de l'Europe. Il a été adopté officiellement après une très large consultation lors de l'Année européenne des langues en 2001 (Goullier, 2006: 6). Traduit dans plus de 30 langues européennes, le titre complet de ce document est «Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer». Il est avant tout un instrument *européen*, élaboré donc au sein de l'Union Européenne afin de favoriser la coopération entre les établissements d'enseignement de différents pays et assurer la transparence et la lisibilité des diplômes et des programmes d'enseignement. En publiant ce Cadre *commun* l'Europe a contribué à mettre en place une politique qui rassemble des critères et une terminologie valables dans tous les pays membres. En particulier, les six niveaux d'évaluation (que nous définirons plus tard) sont devenus un point de *référence* pour l'enseignement en Europe, ce «qui permet plus de transparence et de lisibilité des diplômes et des certifications obtenues» (Rosen, 2010: 138). Cet instrument veut fournir une base commune pour les apprenants, mais aussi pour les enseignants, les auteurs des manuels, les responsables des programmes (comme spécifié dans la deuxième partie du titre: *apprendre, enseigner*). Le dernier chapitre du Cadre est entièrement dédié à l'évaluation (*évaluer*), opérée par les enseignants, mais aussi par les apprenants. Les concepteurs du Cadre ont voulu créer un instrument

«utile non seulement aux enseignants et aux partenaires éducatifs mais aussi aux apprenants en les aidant à devenir, eux aussi, plus conscients des choix qui leur sont offerts et plus clairs en ce qui concerne les choix qu'ils font» (CECR, 2001: 110).

Il est parfois défini comme un texte *politique* qui conçoit les langues comme un sujet qui ne concerne pas seulement l'école, mais aussi toute la société qui se construit autour des langues communautaires (Balboni, 2012: 48). Selon Vedovelli (2012: 43) le Cadre vise deux objectifs: d'une part il encourage les opérateurs dans le secteur des langues et, d'autre part, il veut créer un code et une base communs pour l'élaboration des syllabes, des examens et des manuels. Il est donc un instrument qu'il définit comme *tassonomico*, un document qui fournit des grilles d'analyse selon le principe de classification.

La perspective, comme nous l'avons déjà affirmé dans le chapitre précédent, est de type actionnel. Elle se focalise sur des compétences langagières dans des domaines différents comme le secteur public, professionnel, éducatif ou personnel. La démarche de la structure du Cadre est

organisée selon des tâches que l'apprenant doit accomplir: «communication et apprentissage passent par la réalisation de tâches» (CECR, 2001: 19), à travers le recours à des stratégies.

Le Cadre propose six niveaux communs de référence: A1 introductif, A2 intermédiaire, B1 niveau seuil, B2 avancé, C1 autonome et C2 maîtrise. Il s'ajoute ensuite trois niveaux intermédiaires A2+, B1+ et B2+. Des grilles présentent les capacités que l'apprenant devrait atteindre à chaque niveau, en distinguant cinq habilités: l'interaction, l'écoute, la lecture, la prise part à une conversation, l'expression orale en continu et l'écriture.

Après avoir défini les compétences acquises dans chaque habilité langagière, le Cadre propose la définition de la communication interculturelle. Quand deux personnes interagissent, elles utilisent, parfois inconsciemment, des outils qui accompagnent la conversation, comme le langage du corps, les onomatopées, les traits prosodiques (le ton, le volume ou l'intensité de la voix). Ces éléments varient d'une culture à l'autre. Par conséquent l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère ne sont pas simplement liés à la maîtrise des cinq habilités, mais le Cadre souligne l'importance des connaissances culturelles et socioculturelles (comme les valeurs, les croyances, le langage du corps, les comportements rituels). Un apprenant de niveau A1 devrait être capable, par exemple, d'établir «un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires» (CECR, 2001:5).

Le Cadre fournit également les grandes lignes pour l'enseignement du vocabulaire, de la correction grammaticale et de la maîtrise du système phonologique. En ce qui concerne les méthodologies pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, il n'impose pas une méthode d'enseignement particulière, mais il se limite à donner des conseils d'utilisation des grilles et des paramètres présentés. Vedovelli (2012: 60) affirme que le document européen ne veut pas proposer une méthode ou une approche spécifiques. Le Conseil de l'Europe propose simplement de baser l'enseignement des langues étrangères sur la valorisation de la diversité des systèmes, des procédures, des traditions culturelles, linguistiques et formatives.

En tout cas, les concepteurs du Cadre, étant conscients de ne pas pouvoir créer un guide totalement précis et exhaustif, ont laissé une marge de liberté et d'indépendance à leurs utilisateurs. Par conséquent les «concepteurs de programmes, les auteurs de manuels, les enseignants et les examinateurs devront prendre des décisions concrètes très précises quant au contenu des textes, des exercices, des activités, des tests, etc.» (CECR, 2001: 40). Ce document n'est donc pas dénué des lacunes. Entre autres, l'on a critiqué le manque d'échelle pour la compétence plurilingue et pluriculturelle ou «l'absence de prise en compte du rôle de l'anglais comme lingua franca dans le développement des curricula» (Rosen, 2010: 115) ou encore le manque d'homogénéité des définitions des niveaux et de leurs contenus (Balboni, 2012: 50).

2.1.2 Le niveau A1 du Cadre

Comme nous approfondirons au paragraphe 2.3.1, *Azione! 1*, *Bravissimi! 1* et *Nuovo Piacere!*, mènent au niveau A1 et ils engagent vers le A2. Nous proposons ici une courte analyse des compétences qu'un apprenant débutant devrait atteindre au niveau A1, le plus «élémentaire que l'on puisse identifier de capacité à produire de la langue» (CECR, 2001: 30). Un apprenant de ce niveau est capable de faire des interactions basilaires, il peut

«répondre à des questions simples sur lui-même, l'endroit où il vit, les gens qu'il connaît et les choses qu'il a, et en poser; peut intervenir avec des énoncés simples dans les domaines qui le concernent ou qui lui sont familiers et y répondre également, en ne se contentant pas de répéter des expressions toutes faites et préorganisées» (CECR, 2001: 32).

Le Cadre propose des thèmes privilégiés pour organiser les différentes activités, comme par exemple la caractérisation personnelle, la maison, les voyages, les sports, les achats, la nourriture et le temps météorologique. Il met en évidence également des activités de communication langagière ludiques, comme les jeux de mots, de société, les devinettes, les énigmes etc.

En ce qui concerne la production orale, un apprenant de niveau A1 peut produire des expressions simples isolées. Dans un monologue suivi il est capable, par exemple de «décrire ce qu'il/elle a fait, ainsi que son lieu d'habitation» (CECR, 2001: 49) et en s'adressant à un auditoire, il peut lire un texte bref et le répéter ou même proposer un toast.

L'apprenant débutant sait également interagir. Même si la conversation doit être très facile, il peut «répondre à des questions simples et en poser (...) dans le domaine des besoins immédiat ou sur des sujets très familiers» (CECR, 2001: 61). Il peut prendre part à une conversation et utiliser des «expressions élémentaires de salutation et de congé» (CECR, 2001: 62), d'obtenir des biens et des services ou encore de comprendre des expressions quotidiennes pour satisfaire à des besoins simples.

Dans la production écrite, l'élève de niveau A1 «peut écrire des expressions et phrases simples isolées» (CECR, 2001: 51), de petits textes comme par exemple une carte postale, des chiffres, des dates, son nom, son âge, son pays.

Dans la compréhension orale, un apprenant de ce niveau «peut comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée» (CECR, 2001: 55) en ayant du temps qui puisse lui permettre d'en assimiler le sens. Toutefois, il n'est pas capable de comprendre une interaction entre locuteurs natifs, ni des émissions radios ou des enregistrements, mais il peut capter des instructions qui lui sont adressées lentement.

L'élève de niveau A1 comprend plusieurs types de textes écrits, même s'ils doivent être courts et

simples, comme par exemple une carte postale. Il peut aussi se faire une idée du contenu d'un texte informatif assez simple, surtout s'il est accompagné d'un document visuel.

2.1.3 Le PEL, le PEPELF, le PEFELE et la grille EAQUALS

Un autre document fondamental qui a conditionné l'enseignement des dernières années est le PEL, le Portfolio Européen des Langues (2007).

«Le PEL est un instrument permettant aux personnes qui étudient ou ont appris une langue, que ce soit dans un cadre scolaire ou extrascolaire, de consigner les résultats de leur apprentissage et leurs expériences culturelles, et d'y réfléchir¹⁶».

Le Portfolio est composé par trois parties: un *Passeport* des langues dans lequel l'on trouve des informations sur le niveau de l'apprenant dans la langue, une *Biographie langagière* qui aide à planifier l'apprentissage et fournir les indications pour effectuer une auto-évaluation et un *Dossier* avec les pièces et les documents qui attestent les niveaux et les expériences.

Afin de favoriser la diversité linguistique et culturelle et, en même temps, développer l'autonomie des apprenants, les Ministres de l'Éducation de tous les États membres du Conseil de l'Europe ont adopté ces Principes et lignes directrices, lors de la vingtième session de la «Conférence permanente des Ministres de l'Éducation du Conseil de l'Europe» à Cracovie¹⁷ (15-17 octobre 2000).

Un autre aspect qui a intéressé les responsables du Conseil de l'Europe concerne la formation des enseignants. Le PEPELF, Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale, a été proposé par le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) du conseil de l'Europe. Depuis 1995, il promeut des approches innovantes dans le domaine de l'éducation aux langues grâce à une équipe de formateurs exerçant dans cinq pays différents (Arménie, Autriche, Norvège, Pologne, Royaume-Uni).

Ce document est

«destiné aux étudiants qui entrent en formation initiale d'enseignant. Parmi ses objectifs on peut voir l'encouragement à réfléchir aux compétences des enseignants, encourager leurs échanges, faciliter l'auto-évaluation, aider à visualiser les progrès» (PEPELF, 2007: 5).

¹⁶Cf. http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Default_fr.asp, dernière consultation le 25 avril 2015

¹⁷Cf. http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elpreg/Key_Reference_Documents/Key_reference_FR.asp, dernière consultation le 2 avril 2015

Le PEPELF est composé par deux sections: une dédiée à la déclaration personnelle et l'autre à l'auto-évaluation. Il est ensuite enrichi par un glossaire et un guide d'utilisation qui fournit des informations détaillées de ce Portfolio. Les descripteurs proposés par le PEPELF concernent, entre autres, le contexte d'enseignement, la méthodologie, les ressources, la préparation des cours, l'apprentissage autonome et l'évaluation. Dans ce document l'on trouve également une section dédiée aux ressources, dans laquelle l'on invite l'enseignant en formation à réfléchir sur ses capacités à sélectionner, évaluer, analyser, adapter et créer des matériaux didactiques (cf. Diadori, 2011b: 29).

Deux derniers instruments ont enrichi la formation de l'éducation linguistique en Europe: le Profil européen pour la formation des enseignants de langue (PEFELE) et les grilles EAQUALS. Le premier, publié en 2004, a été conçu sous la forme d'un cadre de référence volontaire qui

«pourrait servir de liste de contrôle aux établissements engagés depuis longtemps dans la formation de ces enseignants, ainsi que de document de référence pour ceux qui envisagent d'améliorer leurs programmes de formation¹⁸» (PEFELE, 2004: 1).

Le profil s'articule autour de 40 éléments qui décrivent les points de la formation des enseignants de LVO en Europe. Il est divisé en quatre sections: structure, savoirs et compétences, stratégies et savoir-faire et valeurs (cf. PEFELE, 2004: 3). Ce profil, au début publié en anglais, met également en relief la capacité d'accéder aux ressources et de les utiliser pour l'enseignement en encourageant à produire aussi des matériaux didactiques innovants à expérimenter, archiver et à échanger avec d'autres professeurs (cf. Diadori, 2011a: 29).

La grille EAQUALS, publiée par l'association homonyme qui rassemble des organisations engagées dans l'enseignement du langage, veut promouvoir une haute qualité d'enseignement des langues étrangères et un échange d'expérience entre les différents pays. Cette grille est composée par une série de critères qui permettent d'évaluer la compétence des professeurs de langue dans les cours des membres associés en 31 différents pays.

«It contributes to the Council of Europe projects, and is sometimes consulted by the European Commission on matters related to language education. EAQUALS has been granted Participatory Status by the Council of Europe¹⁹».

¹⁸Cf. https://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user_upload/editors/KRJL/sk_clenovia/butasova/090927_profile.pdf, dernière consultation le 25 avril 2015

¹⁹Cf. <http://eaquals.org/pages/7110>, dernière consultation le 2 avril 2015

Evaluation and Accreditation of Quality in Language Service est une association internationale, enregistrée au Royaume-Uni, qui compte plus de 100 institutions accréditées dans 26 pays, 23 membres associés et 6 partenaires de projets. La grille recouvre plusieurs aspects: langue et culture, l'expérience d'enseignement évalué, la qualité et durée de l'expérience professionnelle, les compétences-clé en pédagogie et didactique des langues et l'attitude professionnelle²⁰.

Ces documents européens de politique linguistique sont focalisés sur la promotion de la connaissance des langues communautaires et du plurilinguisme en Europe. Ils ont été une source indispensable pour la création des programmes qui ont fixé les objectifs de cet enseignement en référence surtout à l'échelle du CECR.

2.2 Le programme d'italien

Comme nous l'avons déjà vu au paragraphe 1.2, en France les manuels scolaires ne sont pas contrôlés par le Ministère. Les programmes restent quand même le point de référence des auteurs des manuels. Pour chaque domaine le Ministère de l'Éducation nationale publie des programmes qui sont cycliquement mis à jour.

Dans le cas des langues étrangères, les programmes auxquels se réfèrent les manuels que nous allons analyser ont été publiés en 2007. Une nouvelle réforme est attendue pour la rentrée scolaire prochaine, même si les programmes à ce moment n'ont pas encore été officiellement publiés²¹.

En France les élèves du collège et du lycée peuvent choisir parmi plusieurs langues: l'anglais est devenu la langue véhiculaire par excellence, mais les élèves peuvent choisir une deuxième langue et parfois une troisième. À la rentrée 2007, par exemple, seize langues vivantes étrangères étaient enseignées au collège, ainsi que onze régionales.

Le nombre d'heures dédiées aux cours de la langue étrangère varie en fonction du niveau et s'il s'agit de LV1 ou LV2. En sixième et cinquième l'on n'enseigne qu'une seule langue étrangère avec respectivement quatre heures et trois heures de cours par semaine. En quatrième l'on commence la deuxième langue étrangère (trois heures d'enseignement, comme pour la LV1) et

²⁰Cf. <http://www.epg-project.eu/grille/?lang=fr>, dernière consultation le 3 avril 2015

²¹Le six avril 2015 le Conseil supérieur des programmes a publié un Projet de programme pour le 4^{ème} cycle qui a déjà reçu plusieurs critiques (cf. par exemple l'article <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2015/04/22/01016-20150422ARTFIG00400-college-la-grogne-contre-les-nouveaux-programme-s-etend.php>, dernière consultation le 25 avril 2015.

les élèves peuvent choisir d'ajouter une troisième langue vivante ou régionale pour trois heures d'enseignement par semaine. En troisième le nombre d'heures reste le même²².

Les manuels que nous allons évaluer sont utilisés en première année d'apprentissage: au collège, en quatrième comme LV2, ou au lycée, en seconde (surtout dans le cas où elle est une LV3). Les manuels spécifient au début du livre le niveau visé: *Azione! 1* et *Bravissimi! 1* et *Nuovo Piacere!* se proposent de mener au niveau A1 et d'engager les élèves vers le niveau A2.

Il s'agira ici de présenter les programmes communément appelés B.O. (Bulletin Officiel, le document qui atteste leur mise en vigueur). Le programme de l'enseignement des langues vivantes étrangères au collège est divisé en deux différents niveaux: le palier 1 et le palier 2. Le premier prévoit que les élèves acquièrent un niveau A2 et le second veut parvenir au niveau B1. Les textes auxquels nous ferons référence sont l'arrêté du 25 juillet 2005 (B.O. hors-série n. 6 du 25 août 2005), l'arrêté du 17 avril 2007 (B.O. hors-série du 26 avril 2007) et l'arrêté du 3 janvier 2011 (B.O. n. 6 du 10 février 2011). Le Palier 1 a été approuvé le 26 juillet 2005 et il est devenu applicable à partir de la rentrée de l'année scolaire 2006-2007²³. L'apprentissage de la première langue vivante étrangère, généralisé à partir du CE2 depuis la rentrée 2007, se poursuit en 6^e, la première classe du collège. La deuxième langue vivante est introduite en quatrième et peut l'être, à titre expérimental, dès la classe de cinquième²⁴. À partir de la rentrée 2007 les élèves ont eu la possibilité de s'inscrire dans des cours de langues plus sérieux par rapport au passé. L'État a créé des sections européennes ou de langues orientales afin d'améliorer la connaissance des langues de notre continent ou de proposer un panorama des langues orientales. En 2007, par exemple, les élèves ayant choisi l'italien comme LV1 dans la France métropolitaine et dans les DOM ont été 682 au collège (contre 2 913 521 d'anglais) et en LV2 299 817 contre les 1 035 326 élèves qui ont choisi l'espagnol.

Dans le préambule du programme des langues étrangères, l'on attire l'attention sur le type d'approche que ces programmes proposent. En effet ils respectent le Cadre européen commun de référence pour les langues publié en 2001 et donc ils proposent une perspective actionnelle.

Même si les manuels font référence au Palier1, avant nous préférons exposer les lignes proposées pour l'acquisition de niveau A1 insérés dans les programmes de l'école primaire, publiés le 30 août 2007. Ils distinguent deux différentes parties dans l'apprentissage: d'une part le cycle 2, qui comprend le cours préparatoire (CP), le cours élémentaire première année (CE1) et le cours

²²<http://eduscol.education.fr/cid45719/le-dispositif-general%C2%A0-des-langues-vivantes-pour-tous.html>, dernière consultation le 3 avril 2015

²³Cf. <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/hs6/MENE0501647A.htm>, dernière consultation le 3 avril 2015

²⁴<http://eduscol.education.fr/cid48779/langues-vivantes-etrangeres-college.html>, dernière consultation le 3 avril 2015

élémentaire deuxième année (CE2), et d'autre part le cycle 3, ou cycle de consolidation, comprend le cours moyen première année (CM1), le cours moyen deuxième année (CM2) et la classe de sixième.

Selon ce programme l'apprentissage de la langue doit mettre en relief la communication orale. Il invite donc les enseignants à proposer des activités qui puissent habituer l'oreille des apprenants aux sons et aux rythmes de la langue italienne. La grille fournie par le programme est divisée en cinq parties, selon les habilités définies par le Cadre, et en trois domaines: capacité, formulations (cycle 2 ou 3) et connaissances (culture et lexique, grammaire, phonologie). Après avoir présenté des exemples de contenus sous forme de grille, le programme se termine par un approfondissement des connaissances. Du point de vue phonologique, par exemple, un élève qui atteint le niveau A1 devrait être en mesure de distinguer certains types d'intonation (comme les énoncés interrogatifs, exclamatifs, impératifs ou déclaratifs), de repérer l'accent tonique et de reproduire un certain nombre de phonèmes²⁵ typiques de l'italien. Le programme définit également les contenus grammaticaux que l'apprenant devrait apprendre. Par exemple, il devrait savoir conjuguer plusieurs verbes réguliers au présent de l'indicatif, à l'impératif, connaître les adjectifs possessifs, les articles définis, la forme interrogative et exclamative, les articles définis, les prépositions courantes, la forme négative, les verbes impersonnels lexicalisés ou encore le pronom démonstratif *questo*.

Une composante importante de cette grille concerne les bases culturelles que l'élève de niveau A1 devrait acquérir. En effet:

«l'apprentissage linguistique est indissociable de la découverte de la culture dont la langue est l'expression. L'objectif n'est pas en l'occurrence d'accumuler des connaissances sur l'Italie mais, autant que possible de donner accès à la réalité authentique d'un petit italien du même âge» (Programmes, Palier 1, 2007: 76).

Les thèmes lexicaux concernent des domaines d'intérêt proches à l'univers des apprenants comme la description de la personne (corps humain, vêtements), la vie quotidienne (les numéros de téléphone, la maison, les animaux familiers, les habitudes alimentaires, les loisirs, le sport, les couleurs, quelques métiers), l'environnement géographique et culturel (comme la ville, les fêtes, les monuments les plus célèbres, la BD, les personnages célèbres). Si ce programme pour le niveau A1 a été conçu pour l'école primaire, les manuels que nous étudions font surtout

²⁵La liste complète des phonèmes à repérer pour le niveau A1 est disponible sur le site du gouvernement file:///C:/Documents%20and%20Settings/Utente/Desktop/programme%20italien%20C3%A9cole%20C3%A9m.pdf. Dernière consultation le 4 avril 2015

référence au palier 1 du programme pour le collège (cf. *Azione!*, 2014: 3). D'une part ils respectent les programmes de l'école primaire pour aborder le niveau A1, mais ensuite ils utilisent le palier 1 pour engager le niveau A2. Le préambule commun qui précède le programme se réfère à toutes les langues vivantes étrangères et il fournit des informations importantes sur l'enseignement des LVE. L'objectif du collège est de «former le sens critique des adolescents et de les éloigner des conceptions ou des représentations simplistes» (Programmes, Palier 1, 2007: 4). Apprendre une langue vivante signifie donc faire un effort de compréhension à l'égard des mondes différents en entrant en contact aussi avec des types de littérature, des arts et des traditions différents.

En ce qui concerne les compétences à consolider, «comme à l'école primaire, les activités orales de compréhension et d'expression sont prioritaires» (Programmes, Palier 1, 2007: 5). Il s'agit donc d'entraîner l'expression orale dans sa double dimension (en continu ou en interaction) et, en même temps, de proposer des compréhensions et des productions écrites. Comme le Cadre l'avait déjà affirmé, «les programmes pour le collège s'inscrivent dans la perspective de cette synergie communication» (Programmes, Palier 1, 2007: 7). La compétence culturelle proposée au collège vise à approfondir des informations historiques, géographiques, culturelles afin de sensibiliser les élèves à des spécificités culturelles et à prendre conscience des similitudes et des différences avec le pays en question. L'enseignement de l'italien «contribue aussi à la formation du futur citoyen et à l'émergence d'une conscience européenne» (Programmes, Palier 1, 2007: 92). Les programmes du Palier 1 soulignent enfin l'importance des possibles convergences des contenus culturels avec d'autres disciplines apprises par les élèves au collège.

La grille proposée pour le niveau A2 diffère de celle de l'école primaire. Ici les critères pris en compte sont les suivants: exemples d'intervention, formulations, compétence culturelle et lexicale, compétences grammaticales et phonologiques. Aux contenus que nous avons déjà définis pour le niveau A1, le niveau A2 ajoute plusieurs éléments. Ne pouvant pas faire une comparaison satisfaisante entre ces deux programmes, nous nous contenterons de définir les éléments qui concernent l'enseignement de la culture et de la grammaire. Le but du cours de langue n'est pas d'accumuler une série de connaissances sur l'Italie, mais de «donner accès à la réalité authentique d'un adolescent italien du même âge afin d'offrir aux élèves la possibilité d'apprendre à connaître et à comprendre l'autre et sa culture» (Programmes, Palier 1, 2007: 105). Le lexique et les domaines auxquels se réfèrent le programme concernent la vie quotidienne (comme par exemple les relations interpersonnelles, la famille et la maison, les habitudes alimentaires, l'école, les jeux et les sports, la ville), les repères et les réalités géographiques et l'environnement socio-économique. Enfin le programme propose un approfondissement du patrimoine culturel, artistique, historique et religieux qui porte sur les fêtes et les traditions,

quelques monuments ou symboles, quelques chansons, poésies, proverbes, des contes et des dessins. Au chapitre 3 nous verrons quels éléments ont été pris en compte par les manuels que nous allons analyser.

En ce qui concerne l'enseignement de la grammaire, le programme se sépare en deux parties: morphologie et syntaxe. Selon le palier 1 l'apprenant de ce niveau devrait connaître les déterminants, le genre et le nom des substantifs, les adjectifs qualificatifs, les pronoms personnels. Les verbes à l'indicatif (présent, passé composé, imparfait et futur), à l'infinitif, à l'impératif, au gérondif et au conditionnel, au subjonctif et la forme de politesse. Nous verrons que dans les manuels que nous analyserons, ce niveau n'est pas complètement atteint. En ce qui concerne la syntaxe, le niveau A2 vise à l'enseignement de la place du sujet dans la phrase déclarative, la négation, les formes exclamatives courantes, les accords dans le groupe verbal, la forme progressive, les mots interrogatifs, les principaux indicateurs spatiaux, temporels et logiques.

2.3 L'organisation des manuels et des matériaux complémentaires

Dans ce paragraphe nous présenterons la structure générale de ces manuels et dans un deuxième temps nous analyserons un complément très important qui est rattaché à ces outils didactiques: le cahier d'activités.

Azione! 1, *Bravissimi! 1* et *Nuovo Piacere!* ont plusieurs points communs. Par exemple, les activités proposées visent à l'entraînement d'une des cinq habilités. Nous constatons également la présence d'exercices qui attestent les compétences acquises, l'intérêt des manuels pour l'enseignement du lexique et l'explication des structures linguistiques selon une approche actionnelle. La structure de ces manuels est assez conforme et appelée à spirale, cohérente et progressive, ce qui permet de conjuguer des «objectifs linguistiques, socio-linguistiques, pragmatiques et culturels» (*Azione! 1*, Livre du professeur, 2014: 5).

Les manuels commencent avec ce que Corinne Cordier-Gauthier appelle «l'élément textuel placé à la périphérie» (2002: 27). Il s'agit d'une page avec les informations relatives au titre, aux auteurs, aux maisons d'édition, aux sources, aux illustrations et aux indications typographiques. Le manuel continue ensuite avec la présentation de la méthode par l'auteur, une double page avec l'explication des composantes de chaque unité et une table des matières ou un sommaire, définis par Gerard(2003: 233) des «facilitateurs techniques» parce qu'ils aident à l'utilisation du manuel. Le corps central est divisé en unités didactiques (UD): «concevoir pour chaque unité didactique, elle-même insérée dans une suite d'unités didactiques, une architecture d'ensemble sollicitant diverses compétences, croisant les activités» (Rivenc, 2003: 208). Chaque unité est

ensuite partagée en unités d'acquisition (UA), une série de rubriques qui devraient occuper le temps d'une leçon. Dans les UA il y a des activités de compréhension et de production. Le professeur est libre de choisir les activités qu'il préfère: «l'enseignant peut suivre la séquence d'UA conseillée par le matériel didactique ou bien il peut opter pour des séquences différentes» (Balboni, 2007: 45). Les unités didactiques sont suivies par des précis de grammaire et des listes des vocables appris tout au long des manuels. Certains manuels présentent à la fin des unités des approfondissements concernant la culture et la civilisation (comme les gestes, les fêtes, les régions, les traditions). À la fin des manuels de langue étrangère l'élève trouvera également des facilitateurs pédagogiques composés, par exemple, par des fiches qui reprennent les notions de grammaire abordées pendant les cours et un glossaire.

En tout cas l'enseignant est libre de choisir l'ordre qui lui convient. Parfois certains contenus de grammaire se trouvent dans des unités trop avancées, alors que les professeurs préfèrent traiter ce sujet avant. La leçon de langue étrangère devrait également être variée et capable de capter l'attention des élèves. Selon Paul Rivenc un cours de LVE «ne devrait pas toujours suivre le même rituel: étude du texte, grammaire, écrit, exercices etc. (...) On motivera mieux la plupart des apprenants (...) par un parcours en partie imprévisible et varié» (2003: 208).

Voyons maintenant dans le détail la structure des trois manuels pris en examen.

2.3.1 Le manuel et le cahier d'activités

Nous proposons maintenant une analyse plus détaillée des matériaux papiers destinés aux élèves: le manuel et le cahier d'activités. Dans un premier temps nous analyserons la structure générale de *Azione! 1*, *Bravissimi! 1* et de *Nuovo Piacere!*. Ensuite, nous verrons les analogies et les différences entre ces instruments pédagogiques et le cahier d'activités.

Azione! 1

Cemanuel a été publié chez Nathan, une maison d'édition créée en 1881 par Fernand Nathan à l'âge de 23 ans «au rez-de-chaussée du 16 rue de Condé dans le sixième arrondissement de Paris²⁶». Elle s'est spécialisée dans le domaine scolaire en diffusant les manuels aussi dans les colonies françaises et francophones. Même pendant les années des deux guerres mondiales, l'entreprise a survécu et elle est devenue l'une des maisons d'édition leader dans le marché du scolaire actuel en France. Pédagogie, créativité et innovation sont des mots clé de cette entreprise qui diffuse annuellement presque 25 million d'ouvrages et de jeux en France et à l'étranger.

²⁶http://www.nathan.fr/en/histoire_home.asp, dernière consultation le 26 avril 2015

Nathan est intéressée à la publication de l'école maternelle à l'enseignement supérieur dans plusieurs domaines parmi lesquels les langues étrangères et notamment l'italien. Entre 2007 et 2008 elle a publié la collection *Azione!*, composée de deux manuels (première et deuxième année), un cahier d'activités, un livre du professeur et 2 CD et même un manuel numérique simple pour l'enseignant. En 2014 Nathan a édité le premier volume d'une deuxième version, «entièrement nouvelle» (cf. *Azione! 1*, 2014: 3) et mise à jour surtout du point de vue des activités, la directrice pédagogique de la collection. Le volume deux a paru sur le marché le 30 avril 2015. La nouvelle collection d'*Azione!* a été enrichie de nombreux instruments pédagogiques supplémentaires dont nous décrivons les caractéristiques fondamentales au paragraphe suivant. Maintenant nous allons nous intéresser de la structure des outils papier utilisés par les élèves de première année: le manuel et le cahier d'activités.

Dans l'avant-propos qui précède le sommaire du manuel, les auteurs présentent la méthode aux apprenants. Cette nouvelle édition vise à atteindre le niveau A1 et à amorcer le niveau A2 à travers une «progression resserrée» (ibid.) qui permet l'utilisation des cinq activités langagières. L'objectif principal de ce manuel, comme la directrice pédagogique nous l'a confirmé, est la communication: la grammaire et le lexique ne viennent pas en premier. Grâce aux supports vidéos et audio, les auteurs espèrent également «conjuguer plaisir et réussite» (ibid.) des élèves.

Azione! 1 est partagé en 8 unités suivies par un extrait tiré de *Giallo al Grand Hotel du Lac* (de Maria Grazia di Bernardo), deux doubles pages dédiées aux fêtes italiennes, un mémento grammatical et un lexique italien-français. Le manuel commence avec *Buongiorno*, une pré-unité qui permet à l'élève débutant de s'approcher de la nouvelle langue étrangère. Chaque unité, composée de quatorze pages, est introduite par une double page d'ouverture qui présente le contenu de l'unité: elle est composée par une photo qui occupe la page à gauche, où il y a également le titre de l'unité, et la moitié de la page de droite. Dans cette double page l'élève peut découvrir le sujet de l'unité, mais aussi les contenus linguistiques qu'il va apprendre. En bas à droite il trouvera *La mia missione*, une rubrique qui fait référence à l'activité proposée à la fin de chaque unité. Le manuel continue avec deux *Tappa* (sauf l'unité six qui en a trois) organisées selon trois moments différents: une activité de présentation, qui aborde une écoute ou un texte relatif au thème de l'unité, un document central et «une activité de transfert» (*Azione! 1*, Livre du professeur, 2014: 8) qui permet de fixer les notions apprises. Ensuite l'élève peut apprendre des notions de grammaire dans les deux pages intitulées *Lingua e attività* dans lesquelles l'on trouve également des exercices. Sur la page de droite l'élève peut apprendre les sons et les rythmes de l'italien grâce la rubrique appelée *Suoni, ritmi e melodia* (qui propose également les signes phonétiques). L'unité se poursuit avec *E anche*. Dans cette double page l'élève se trouve face à des documents originaux: il peut lire des articles, regarder et comparer des images, faire des

activités qui se rattachent aux vidéos. En bas de la page de droite il peut voir aussi *Creazione*, un exercice dont le but est de stimuler la créativité des apprenants. En effet, comme les auteurs l'affirment dans le livre du professeur, ils «ne sont pas indispensables à la progression grammaticale et lexicale, ce qui peut les rendre facultatives» (*Azione! 1*, Livre du professeur, 2014: 6). L'unité continue ensuite avec *Moisaici*, une double page dédiée à la culture et à la civilisation italiennes. Dans la page de droite il y a aussi une activité qui s'appelle *Cyberazione*, dédiée à l'entraînement de la pratique de la langue à travers l'informatique (nous approfondirons la structure et le contenu de cette double page au chapitre suivant). *Quellochesofare* est le titre des deux pages suivantes qui permet de vérifier l'acquisition des connaissances proposées dans l'unité. L'élève pourra ainsi s'entraîner avec des exercices d'écoute des monologues oraux, de compréhension écrite et de production écrite. Les deux dernières pages de l'unité sont partagées en deux parties: la page à gauche s'appelle *La miamissione* et celle à sa droite *Arte*. La première est composée de deux «missions» qui visent à créer un projet à l'oral ou à l'écrit, comme par exemple l'élaboration d'un questionnaire, la création d'un personnage pour une BD, la réalisation d'un hit-parade etc. *Arte*, dédiée à l'histoire des arts. À travers l'analyse des sculptures, peintures, chansons et films italiens, les auteurs visent à faire connaître la culture artistique italienne de périodes différentes (voir aussi chapitre 3).

Les huit unités thématiques de *Azione! 1* concernent les thèmes suivants: les salutations et le vocabulaire de la classe (pré-unité), l'identité, les nationalités, les sport (unité 2), l'apparence, le corps, les vêtements (unité 3), les mois, les saisons, l'école (unité 4), l'alimentation et les magasins (unité 5), la famille et la maison (unité 6), les événements et la météo (unité 7), les vacances et les transports (unité 8).

Bravissimi! 1

Bravissimi! 1, le deuxième manuel que nous allons analyser a été publié en 2013 chez Maison des Langues, une petite maison d'édition qui publie en particulier des ouvrages de FLE (Français Langue Étrangère), d'allemand, d'anglais, d'espagnol et d'italien pour le collège, le lycée et la formation des adultes. Elle propose également une collection de méthodes pour les adultes, pour les universités, les centres de langues, l'Institut Cervantes, l'institut de culture italien et l'Institut Goethe en partenariat avec Klett et Difusión²⁷.

En ce qui concerne l'italien langue étrangère, Maison des Langues a publié en 2013 une collection qui s'appelle *Bravissimi!*. Cette collection, comme dans le cas de *Azione!*, est partagée en deux niveaux (1 et 2). Chaque niveau propose un manuel de l'élève, un cahier d'activités, un

²⁷<http://www.emdl.fr/qui-sommes-nous.html>, dernière consultation le 26 avril

livre pour le professeur, deux CD et des activités supplémentaires sur le site. Il existe également une autre version destinée à un public «général». En effet la maison d'édition italienne Bulgarini a publié en 2012 *Bravissimo! 1* pour un public de jeunes et adultes de nationalités différentes. Ces deux manuels ne diffèrent pas énormément: la structure et les contenus sont presque les mêmes, mais si *Bravissimi! 1* fait référence à la langue et à la culture françaises, l'autre est entièrement en italien et il ne fait pas de comparaisons avec la langue et la culture maternelle des apprenants. Ce dernier manuel, destiné aux apprenants LE, est un outil *général*. En outre, le manuel publié chez Bulgarini vise à la préparation des certifications de langue italienne. Dans *Bravissimi!* l'élève trouvera deux pages dédiées à la révision de deux unités précédentes, dans l'autre version l'apprenant peut s'entraîner faire des exercices destinés à la réussite des certifications CILS, CELI et PLIDA.

Bravissimi! 1 est une méthode conçue pour être utilisée dans un contexte encadrée par un enseignant. Comme nous l'avons déjà vu pour *Azione! 1*, ce manuel est conforme aux lignes directrices du CECR et il utilise une perspective actionnelle. *Bravissimi!* ne vise pas seulement à la formation individuelle des apprenants, mais propose également des activités à deux ou en groupe de sorte que chaque élève soit «amené à participer à l'accomplissement collectif des tâches proposées» (*Bravissimi! 1*, Livre du professeur, 2013: 4). Toutes les activités ne pourront pas être utilisées: c'est à l'enseignant de faire une sélection parmi les activités, selon le contexte et le temps dont on dispose.

Ce manuel commence par un avant-propos et une introduction. Dans l'avant-propos Michel Morel, le professeur qui s'est occupé de la révision pédagogique de l'ouvrage, présente la perspective actionnelle proposée dans ce manuel. *Bravissimi! 1* se réfère à la perspective définie par le CECR en 2001 (voir 2.1) à travers «un apprentissage par les tâches», c'est-à-dire les buts que les élèves devraient atteindre à la fin de l'unité. Un enseignement qui est centré sur le groupe des apprenants et favorisé par des activités pratiques. Même le manuel publié chez Maison des langues est conçu pour des élèves débutants de collège ou lycée afin qu'ils puissent atteindre un niveau A1 et être engagés vers le niveau A2. Il est composé par huit unités dans lesquelles l'on peut voir sept types de rubriques différentes, décrites dans l'introduction et dans les quatre pages qui expliquent le déroulement des unités. Comme nous l'avons vu pour *Azione! 1*, les unités de *Bravissimi! 1* sont composées par 14 pages. L'unité commence par une double page dans laquelle est présentée la thématique principale. Dans la moitié de la page de gauche l'on y explique les connaissances que l'élève va apprendre dans l'unité et les capacités qu'il va développer. La partie centrale est occupée par une ou plusieurs photos qui peuvent servir au professeur pour aborder le sujet de l'unité. Il dispose également de *Primo contatto*, sur le haut de la page de droite, une activité utile pour aborder le sujet de l'unité tout en utilisant la photo de la

double page d'ouverture. L'unité commence par *Testi e contesti* des documents qui permettent de développer des stratégies et d'acquérir des compétences qui concernent la thématique propre à l'unité. Les quatre pages suivantes se focalisent sur la pratique des quatre habilités langagières à l'apprentissage du lexique. *Alla scopertadella lingua*, comme il est écrit dans l'introduction, est structurée de façon à permettre aux élèves de favoriser le passage à l'autonomie et *Qualcosa in più* permet d'approfondir des aspects lexicaux et socioculturels de l'Italie. Ces pages sont suivies par *Un po' di grammatica* qui met en pratique les éléments de grammaire abordés dans l'unité. Comme nous avons vu dans *Azione! 1*, dans ce manuel l'apprentissage des sons et des lettres (*Suoni e lettere*) en italien est un aspect traité dans la double page concernant la grammaire (comme dans *Azione! 1*, ce manuel utilise l'alphabet phonétique). Cette rubrique permet de mettre en pratique les outils langagiers et vérifier la prononciation et intonation. Ensuite l'unité continue avec *In azione* et *...il progetto!* qui permettent de remployer en contexte les ressources sur lesquelles les apprenants ont travaillé précédemment à travers des exercices qui entraînent la compréhension, la production et l'interaction. La dernière partie de l'unité s'appelle *Al di là della lingua*. Comme nous l'avons déjà vu dans le cas du manuel précédent, l'unité approfondit également des aspects de la réalité italienne en rapport avec la thématique de l'unité.

Dans *Bravissimi! 1* l'on peut trouver une double page qui n'existe pas dans les autres manuels. À la fin des unités 2, 4, 6 et 8 les élèves peuvent vérifier les compétences apprises lors de deux unités précédentes dans la double page qui s'appelle *Cosa sofare*. Grâce à des activités de production et de compréhension, les élèves peuvent donc réviser la grammaire et le lexique appris, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.

Ce manuel est enrichi à la fin de la dernière unité par sept dossiers. Les auteurs ont décidé de concentrer une bonne partie de la culture et de la civilisation à la fin du manuel. *Bravissimi! 1* propose une activité sur les gestes, une lecture sur les fêtes (comme dans *Azione! 1*), *Uno sguardo sull'arte* qui permet d'approfondir le lexique de l'art et *Giro d'Italia* qui parcourt 10 régions italiennes (les autres seront traitées dans le numéro deux). À la fin de ce manuel l'on trouve également un «aide-mémoire grammaticale» suivis d'une double page avec des conjugaisons qui permettent de mieux identifier la construction des temps analysés dans le manuel et de repérer la conjugaison du présent de l'indicatif des verbes réguliers et irréguliers. Le manuel se termine par un glossaire italien-français avec la référence directe à l'unité dans laquelle l'on peut retrouver le mot.

Les thèmes principaux des unités sont: les salutations et le lexique de la classe (unité 1), les nationalités et les professions (unité 2), le lexique de la ville (unité 3), le physique et la famille (unité 4), les moments de la journée (unité 5), la mode, les magasins, les vêtements (unité 6), le

lexique des savoir-faire et des compétences (unité 7), les aliments et la cuisine italienne (unité 8).

Nuovo Piacere!

Nuovo Piacere! est un manuel d'italien publié en 2013 chez Belin. Cette ancienne maison d'édition a été créée en 1777 et elle s'est spécialisée dans l'éducation. En effet le manuel reste pour Belin «un élément central de la construction des savoirs pour les plus jeunes, et qu'il est aussi le ferment des lecteurs de demain²⁸». Ils éditent également des publications universitaires, des revues scientifiques et des collections d'histoire et de jeunesse.

Une première édition de ce manuel avait été publiée en 2007 et elle s'appelait *Piacere!*. Une différence importante entre ces éditions concerne la séparation en unités: si dans le premier manuel il y en avait 12, dans le deuxième elles ont été réduites à 9. En outre, si la première collection était composée de deux volumes, pour la première et deuxième année, la nouvelle édition est composée simplement par un volume, raison pour laquelle ils n'ont pas spécifié le numéro 1 dans le titre. La maison d'édition nous a déclaré que la décision de ne pas publier un deuxième volume en attendant les nouveaux programmes.

Ce manuel commence par un double avant-propos. Une partie s'adresse à l'enseignant et l'autre à l'élève. Comme nous l'avons déjà affirmé pour les autres manuels, *Nuovo Piacere!* s'adresse à des élèves français débutants afin de les conduire au niveau A1 et les engager vers le A2. En respectant la proposition du CECR, cet outil scolaire propose une perspective actionnelle à travers des leçons qui utilisent «prioritairement des documents authentiques, privilégient une activité langagière dominante» (3). Mais pourquoi les auteurs ont-ils décidé ce titre? *Piacere* en italien est en même temps un verbe (plaire), un nom (le plaisir) et une expression que l'on utilise lors des présentations (enchanté). Avec ce manuel, les auteurs souhaitent donc que l'apprenant puisse prendre «beaucoup de plaisir à apprendre cette langue» (cf. *Nuovo Piacere!*, 2013: 3).

Nuovo Piacere! est partagé en 9 unités, chacune composée par 16 pages. La première unité, comme nous l'avons déjà vu dans *Azione! 1*, est anticipée par l'Unità 0 une pré-unité qui sert à familiariser avec la nouvelle langue étrangère. Dans la Lexione 1 l'élève trouvera également la présentation des cinq personnages qui seront les protagonistes des dialogues tout au long du manuel.

Les unités commencent avec une double page d'ouverture qui a au centre une grande photo concernant le sujet de l'UD. En bas l'on peut constater les objectifs de communication, linguistiques, les connaissances culturelles à découvrir et le contenu du *Progetto*. Chaque unité

²⁸Cf. http://www.editions-belin.com/ewb_pages/h/hp-qui-sommes-nous.php, dernière consultation le 26 avril 2015

par trois leçons dans lesquelles l'élève peut s'entraîner à utiliser les cinq activités langagières. En particulier la leçon 3 est divisée en deux parties dont la première s'appelle *Arti*, dans laquelle l'élève peut s'entraîner à l'expression orale à travers la découverte de l'art italien. La deuxième partie ouvre une perspective vers l'apprentissage du lexique (elle s'appelle *Lessico*), souvent à travers des documents identiques. Chaque unité commence par une écoute, sans la transcription, comme dans les autres manuels, de façon à focaliser l'attention sur la compréhension et sur la prononciation. Dans ces pages il y a aussi des renvois à la grammaire qui seront repris dans la double page qui s'appelle *Strumenti per la lingua*. Les sons, l'intonation, les rythmes de l'italien sont abordés tout au long de l'unité, mais dans ce manuel l'on n'utilise pas les signes de l'API, l'alphabet phonétique international. Les deux pages suivantes sont occupées par *Itinerario culturale*, des approfondissements de culture et civilisation italienne. *Ludoteca* est le nom de deux pages suivantes. Il s'agit d'une partie dédiée à l'utilisation d'internet et des instruments informatiques afin de pouvoir valider des compétences B2i. Dans la page de gauche l'on peut voir également des activités liées aux vidéos incluses dans le DVD classe. La page de droite est dédiée à une mise en pratique plus ludique: un jeu, une chanson ou un morceau tiré d'une pièce de théâtre. Différemment de ce qui se passait dans les deux autres manuels, dans *Nuovo Piacere!* la phonétique ne garde pas une place dans la section dédiée à la grammaire, mais elle est présentée tout au long des trois leçons. Les deux dernières pages de l'unité sont dédiées à la mise en pratique des connaissances apprises. Le *Progetto* permet, comme nous l'avons déjà vu dans *Azione! 1*, de créer une activité pour la mise en pratique de la langue selon les propositions offertes par le manuel. L'unité se conclut avec *Cosa sai fare*, une page d'activités qui teste l'autoévaluation des compétences apprises, tout en gardant un rapport avec les lignes préétablies par le Cadre européen commun de référence.

Comme dans les autres manuels, dans *Nuovo Piacere!* l'on peut trouver à la fin du manuel une *Grammaticchetta*, la reprise des règles de grammaire énoncées tout au long du livre, et le lexique italien-français.

Les thèmes abordés dans ce manuel concernent l'environnement quotidien et l'école (unité 1), la famille et la maison (unité 2), les goûts, les préférences et le cinéma (unité 3), l'expression des sentiments et des choix (unité 4), la cuisine italienne (unité 5), la ville et les magasins (unité 6), l'écologie (unité 7), la technologie et les médias (unité 8), les sports (unité 9).

En ce qui concerne le contenu lexical des unités, nous dédierons le paragraphe 2.4 aux activités pour l'apprentissage du vocabulaire et dans un deuxième temps nous proposerons une analyse des pages dédiées aux notions de grammaire.

Les cahiers d'activités

Nous proposons maintenant une brève analyse des cahiers d'activités rattachés aux manuels des élèves. Ces outils pédagogiques suivent la structure et l'organisation des manuels. Il s'agit d'un petit cahier de moins de 80 pages en noir et blanc (ou une couleur neutre pour le texte, titre et images). Ils présentent la même séparation en unités didactiques et ils reprennent les contenus énoncés dans les livres de l'élève. Le but de cet instrument pédagogique complémentaire est de consolider les connaissances apprises dans les manuels. En outre, le cahier d'activités est de propriété de l'élève, alors que, comme nous l'avons déjà affirmé au chapitre 1, le manuel appartient à l'école. C'est pour cela que dans les manuels il n'y a pas beaucoup d'exercices à compléter. Les consignes dans *Bravissimi! 1* spécifient également que les activités doivent être faites dans le cahier de l'élève, comme par exemple le dit l'exercice 3 de la page 12: *prova a scrivere sul tuo quaderno* (cf. Bravissimi, 2013: 13). C'est le cahier d'activités qui est centré sur l'entraînement: il n'y figure pas beaucoup d'images, mais ils privilégient les exercices.

Le fichier de l'élève publié chez Nathan (2014) a été préparé et structuré par la même équipe qui a écrit le manuel, imprimé en France par CLERC SAS, alors que l'impression du cahier d'activités a été faite en Italie par Grafica Veneta S.p.A.

L'un est le complément de l'autre: ils reflètent la même structure et le partage en unités. Mais si les instructions dans le manuel sont en italien, dans le cahier d'activités elles sont en français. Nous pouvons remarquer des renvois directs entre ces deux instruments pédagogiques: le manuel fait référence aux pages du cahier d'activités dans lesquelles l'élève peut trouver d'autres activités complémentaires. Pareil dans le cahier qui renvoie aux pages correspondantes dans le manuel. L'unité du cahier commence avec la *Tappa 1* et la *Tappa 2*. Les activités proposées dans ces quatre pages visent surtout à la pratique de la langue orale. L'élève peut trouver également des exercices d'écoute, des tableaux ou des fiches à compléter, des petits textes à lire et des activités de production orale, surtout en solo. Le cahier continue avec une page dédiée à la langue avec des exercices qui reprennent certaines composantes grammaticales énoncées dans *Lingua e attività* dans le manuel. En bas de cette page, l'apprenant peut également s'entraîner à reproduire les sons, les rythmes et les mélodies de la langue italienne avec des exercices qui permettent de réécouter les mots utilisés dans le manuel. Le cahier d'activités continue avec une partie plus ludique appelée *Gioca con il lessico* (joue avec le lexique). Cette page est dédiée à l'utilisation des mots appris dans l'unité et en même temps elle vise à les utiliser dans un contexte souple et moins «académique». L'élève peut donc s'amuser en répondant à des devinettes, en complétant des acrostiches, des mots croisés, des vrai ou faux, en indiquant le contraire des mots proposés, en chassant l'intrus etc. Enfin la dernière partie de chaque unité du cahier reprend *La miamissione* comme dans le manuel. À travers des exercices assez longs,

l'apprenant peut s'amuser à créer un commentaire pour un audio-guide, créer un photoroman, écrire un menu en italien, faire un sondage, simuler la participation à un programme à la télé. En outre, à la fin des unités 2, 4, 6 et 8 le cahier d'activités propose une page dédiée à l'organisation du lexique. Cette page est composée par un diagramme à arbre dans lequel l'on reprend le nouveau vocabulaire appris dans les unités.

Le cahier d'activités qui fait partie de la collection *Bravissimi* a été publié en 2014 dans l'UE. Comme dans le cas de *Azione! 1*, la séparation en unité suit celle du manuel de l'élève. Les deux premières pages (écrites en français) sont dédiées à la présentation de cet outil. À côté du sommaire l'on peut trouver une page qui explique la structure de cet outil pédagogique. Mais si le cahier d'*Azione! 1* suit la distinction en sections comme dans le manuel, les auteurs de *Bravissimi! 1* ont fait un choix différent. Ils ont décidé de partager chaque unité en trois types d'activités différentes: *attività*, *lessico* et *connettiti* (activité, lexique et connecte-toi). Les premières sept pages sont dédiées à des activités qui fixent les structures et le lexique appris dans le manuel. Différemment du cahier édité chez Nathan, celui publié par Maison des langues est riche en images, les mêmes que dans le manuel. La plupart des exercices sont composées par des activités où l'apprenant doit compléter une grille ou des phrases, relier des éléments, répondre à des questions et également des exercices de grammaire. Une autre différence concerne les symboles utilisés dans le cahier. Si dans le manuel à chaque exercice correspond une image qui fait comprendre l'habileté qui sera développée dans l'activité, le cahier d'activités ne le spécifie que pour les écoutes.

Ensuite, l'élève peut trouver une page entièrement dédiée au lexique (*Il moi lessico*). Cette activité est divisée en deux parties. Dans la partie à gauche figurent les mots en italien appris dans l'unité, alors qu'à droite l'élève devra écrire le contexte où insérer ces termes et dans une troisième colonne il devra spécifier la traduction. La dernière activité de chaque unité s'appelle *Connettiti* et elle est conçue pour stimuler l'apprentissage de la langue tout en utilisant le *web*. Cette activité peut aussi être publiée sur le site de Babelweb. Le cahier d'activités se termine avec deux cartes de l'Italie, une politique et l'autre physique dans lesquelles insérer les régions ou les départements dans la première, les lacs, les fleuves, les lacs, les îles, les mers dans la deuxième. La dernière double page est enrichie par les conjugaisons des temps étudiés dans le manuel et de certains verbes irréguliers.

Comme pour les cahiers d'activités analysés jusqu'à présent, celui lié à *Nuovo Piacere!* suit la séparation des unités didactiques comme dans le manuel. Il est partagé en 9 unités, auxquelles s'ajoute l'unité zéro. Les exercices insérés dans le cahier sont souvent identiques à ceux du manuel, ce qui diffère des autres cahiers présentés avant (comme la page *Lessico* qui est dans la plupart la même que dans le manuel). Dans la partie qui s'appelle *Strumenti per la lingua*, les

exercices sont les mêmes que dans le manuel, mais les auteurs ont ajouté des exercices supplémentaires repérables grâce aux lettres capitales (au lieu des nombres comme les autres). *Itinerario culturale* permet de réviser les informations qui concernent la culture et dans ce cas le cahier d'activités enrichit le manuel. Si dans le livre de l'élève il y a des lectures, dans le cahier il y a des activités comme vrai ou faux, des grilles, des phrases à compléter qui permettent de vérifier la compréhension des textes. À la fin de cette page culturelle l'élève trouvera l'*Attività*, identique au manuel. La page suivante, *Ludoteca*, omet la partie qui concerne l'informatique et la grammaire, mais elle reprend les rubriques concernant la vidéo, le jeu et la *filastrocca*. Le *Progetto* n'est pas inséré dans le cahier d'exercices alors que *Cosa saifare?* occupe la dernière page de l'unité. En bas l'élève peut également autoévaluer son niveau et se rendre compte des connaissances et compétences acquises. Comme nous l'avons déjà affirmé, le manuel en France n'est pas la propriété des élèves, contrairement au cahier d'exercices. Le choix des auteurs de *Nuovo Piacere!* a été donc de reprendre les exercices proposés dans le manuel, parfois en utilisant les mêmes activités et avec le maintien de la numération des exercices. L'apprenant trouvera donc par exemple à la page 32 du cahier d'exercice l'exercice 1,2 et trois, et à la page suivante l'exercice 3 et 4, comme la numération à la page 47 du manuel.

Une autre différence à remarquer du cahier publié par Belin par rapport à *Azione! 1* et à *Bravissimi! 1* est le manque de référence au cahier d'exercice dans le manuel. En effet, le manuel ne renvoie pas au cahier alors que ce dernier se réfère au livre de l'élève au début de la page et dans l'exercice si l'activité est la suite de celle qui est dans le manuel (comme dans le cas des exercices sur les textes dans le manuel à la page 36 qui renvoie à la lecture à la page 52 du manuel). Les activités du cahier proposent surtout la pratique de l'écoute, la lecture et la production écrite. Il y a peu d'activités dédiées à la production orale. Nous estimons qu'un renvoi au cahier d'exercices pourrait être utile pour l'élève et pour l'enseignant. Dans le cas, par exemple, de l'activité *Mini progetto*, dans le manuel figure comme une proposition d'activité, alors que dans le cahier des exercices elle est toujours identique au manuel, mais parfois déjà déroulée. Par exemple, le *Mini progetto* de la page 37 du manuel propose de dessiner le plan de la maison idéale, alors que dans le cahier, une bonne partie de la page 25 est occupée par le cadre où faire l'exercice. Un renvoi au cahier pourrait donc, dans ce cas, être utile. Cet outil se termine par la *Grammaticchetta* et *La lingua italiana*, une page qui reprend l'ouverture des voyelles et l'accent tonique de l'italien.

2.3.2 Les matériaux complémentaires et les nouvelles technologies

L'enseignant de langue de nos jours a à disposition une panoplie d'instruments qui permettent de rendre plus efficace son travail et d'autre part de stimuler la motivation des apprenants. Nous allons présenter certains de ces outils, tout en faisant référence aux matériaux proposés par les trois manuels en question. Les manuels récents considèrent la classe de langue comme une micro société dans laquelle la communication est de plus en plus importante. Les TICE ont contribué à diminuer les barrières qui séparaient l'élève de la langue étudiée et à pratiquer la communication dans la classe de langue. En outre, l'apprentissage est de plus en plus un travail personnel qui est facilité par les outils complémentaires aux manuels comme les CD et les exercices complémentaires sur les sites des maisons d'édition. Les manuels numériques sont enfin la «révolution» qui a changé le marché du scolaire récent et la didactique de nos jours.

2.3.2.1. *Le livre du professeur*

Les manuels que nous avons choisis d'analyser ne proposent pas seulement le cahier d'exercices et le manuel même, mais l'offre est beaucoup plus large. En effet, ces outils sont enrichis par des compléments devenus de plus en plus indispensables dans l'enseignement et surtout dans le domaine des langues étrangères. Le premier instrument que nous allons analyser est le livre du professeur. Désormais téléchargeable sur les sites des maisons d'édition, cet instrument est conçu pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement. En effet, les manuels des professeurs sont de moins en moins disponibles sur le marché à cause des versions gratuites disponibles sur les sites des maisons d'éditions.

Les livres du professeur s'adressent aux enseignants afin de leur donner des conseils qui concernent l'exploitation des exercices, l'approfondissement des contenus du manuel, mais également les solutions des exercices et parfois la transcription des enregistrements. Comme nous l'avons vu déjà pour le cahier d'exercices, cet instrument pédagogique suit aussi la structure du manuel et la même division en unités didactiques.

Les livres du professeur reliés aux trois manuels en question sont écrits en français. Ils offrent un cadre pour la démarche et les objectifs de chaque activité, les corrigés des exercices du manuel et du cahier d'activité. La qualité de l'apprentissage de la langue étrangère est en partie due à l'enseignant, guide et premier vecteur de connaissance. L'enseignant, comme nous l'avons déjà affirmé au chapitre un, est également celui qui gère l'utilisation des manuels. Il est donc indispensable qu'il connaisse les outils pédagogiques et qu'il guide les apprenants dans la bonne utilisation des manuels.

«il est essentiel de prendre périodiquement le temps d'expliquer aux apprenants les démarches qu'on leur fait suivre, afin qu'ils puissent se situer par rapport à elles, et savoir ce que leurs camarades en pensent. (...) D'autre part une approche trop guidée, en situation scolaire, par exemple, peut freiner le développement de l'autonomie des apprenants» (Rivenc, 2003: 182).

Dans le cas d'*Azione! 1*, les auteurs du livre du professeur ont souligné le fait que cet outil est indispensable à l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Grâce aux conseils qui visent à mettre en place une perspective actionnelle, l'enseignant pourra ensuite recevoir des traces utiles pour le déroulement des cours. Le livre pour l'enseignant publié chez Nathan propose les objectifs et la tâche de chaque document ou activité à travers l'explication des démarches pédagogiques. Les enseignants pourront lire aussi des remarques qui concernent l'utilisation des tableaux, des éléments à remarquer aux élèves, mais également des activités supplémentaires. Le livre du professeur inclut le script des écoutes et des vidéos outre le corrigé des exercices contenus dans le manuel et dans le cahier d'activités. Ce complément pédagogique présente enfin des fiches pour exploiter les vidéos de chaque unité et quatre tests d'évaluation (avec les corrigés) qui permettent de vérifier les connaissances apprises par les élèves.

Le livre du professeur publié chez Maison des langues se présente comme un instrument d'approfondissement des contenus du manuel et surtout comme un guide qui devrait suivre pas à pas la progression temporelle du cours. Au début de chaque unité l'enseignant peut y découvrir les objectifs et une présentation générale dans la section «Avant de commencer». Ensuite, chaque unité continue avec une «Mise en route» et une «Démarche» qui expliquent dans le détail comment procéder pour la présentation et l'exploitation des activités. Parfois l'enseignant trouvera une section appelée «Pour prolonger» dans laquelle il pourra approfondir les personnages et les lieux cités dans les activités, ou même des questions supplémentaires à poser aux apprenants. Dans ce livre l'on y trouve également les corrigés de certains exercices du manuel ou du cahier d'activités, outre les scripts des CD. En outre, il fournit des liens vers des sites où trouver des informations complémentaires (dans la section *Per saperne di più*) et des renvois aux exercices interactifs sur le site de la maison d'édition. À la fin du livre l'on trouvera aussi des commentaires concernant les rubriques placées à la fin de chaque chapitre (*Al di là della lingua*).

Ce livre de l'enseignant propose à la fin de la huitième unité les quatre tests d'évaluation insérés dans les manuels à la fin des unités 2,4,6,8, suivis par les corrigés. Comme dans le manuel, la dernière partie est dédiée aux annexes: les gestes, les fêtes, l'art italien et le *Giro d'Italia*. Nous soulignons surtout l'insertion de la sitographie à laquelle font références les parties qui traitent les régions italiennes. Le livre du professeur lié à *Bravissimi! 1* se termine enfin avec deux cartes

de l'Italie et de l'Union Européenne.

Belin aussi propose un livre du professeur en format papier ou directement téléchargeable pour les enseignants sur le site de la maison d'édition. Comme nous l'avons vu pour les autres livres du professeur, même les auteurs de cet instrument pédagogique reprennent l'ordre du manuel en ajoutant des conseils pour l'exploitation des activités, les scripts des audio et la correction des activités (comme ceux qui sont insérés dans les parties qui s'appellent *Lessico* et *Strumenti per la lingua*). À la fin du livre on peut remarquer tous les scripts des enregistrements du CD et des épreuves d'écoute supplémentaires pour chaque unité. Enfin, une bonne partie de ce livre est consacrée aux corrigés des exercices du cahier d'activités. Par rapport aux autres livres du professeur que nous avons présentés, il ne fournit pas de lectures supplémentaires qui élargissent le contenu du manuel. Les suggestions données aux professeurs sont très synthétiques et elles n'entrent pas dans le détail. Cet instrument nous semble donc plutôt destiné à fournir les corrigés des exercices et donner des indices aux enseignants.

Les livres pour les enseignants, même s'ils constituent une aide importante pour la préparation des leçons, parfois sont peu utilisés. Pourtant ils sont souvent critiqués par les enseignants: ils peuvent résulter comme des éléments «abstraits», détachés de la réalité. Il manque le *settings* où les insérer, le contexte dans lequel utiliser le manuel, mais également l'expérience et la compétence des enseignants (cf. Novi, 2012: 5).

2.3.2.2. *Les compléments audio*

Aujourd'hui les élèves peuvent s'entraîner de façon autonome avec les CD inclus dans les manuels et parfois avec les MP3 disponibles sur les sites des maisons d'éditions. Les compléments audio sont fondamentaux pour le progrès linguistiques. Ils permettent de pratiquer la compréhension orale, plus difficile que l'écrit, mais, surtout dans le cas des écoutes choisies dans le domaine scolaire, elles permettent d'apprendre de nouveaux mots et expressions propres au langage oral (le ton, la mélodie, les accents etc.).

Les trois manuels que nous analysons proposent plusieurs exercices pour l'entraînement de la compréhension orale. On pourrait les classer en deux catégories: d'une part ceux qui sont destinés à la compréhension du contenu et d'autre part ceux qui sont destinés à la distinction de la phonétique italienne (les sons, le rythme, l'accent tonique). Les exercices de compréhension orale proposés dans ces manuels sont de plusieurs types: des dialogues, des interviews, des transmissions radio, des publicités etc. À ces exemples, s'ajoutent des écoutes utiles pour l'entrée en contact avec la culture du pays, comme par exemple l'enregistrement des chansons, des lectures de textes poétiques ou en prose ou des proverbes. Les apprenants de niveau A1 et A2

ne sont capables de comprendre que des messages simples et courts, les enregistrements sonores proposés à ces niveaux sont réalisés pour l'activité du manuel ou parfois ils sont modifiés pour être conformes au niveau proposé par le manuel.

Les élèves qui utilisent *Azione! 1* peuvent être autonomes dans l'entraînement de la compréhension orale, vu que ce manuel fournit des MP3 téléchargeables gratuitement sur le site de la maison d'édition. Les mêmes enregistrements sont reprises dans les exercices du cahier d'activités. En outre, ce manuel est complété par deux CD audio pour la classe qui contiennent tous des documents audio (chansons, activités, document d'évaluation) que le professeur peut utiliser pendant les cours, y compris les enregistrements de quatre tests de compréhension orale proposés à la fin du livre du professeur. Nous remarquons deux types de locuteurs dans les extraits proposés. D'une part des adultes, avec un accent standard, s'expriment dans des contextes plus formels (surtout dans la section qui s'appelle *Lingua*) et d'autre part des jeunes ayant un accent régional marqué, sont les protagonistes des dialogues. Signalons l'emploi d'une voix masculine dont on reconnaît un léger accent français.

Les utilisateurs de *Bravissimi! 1* disposent d'un CD fourni avec le manuel. La liste audios est fournie dans la première page du manuel et, comme dans le cas de *Azione! 1*, les élèves peuvent travailler en autonomie grâce au cahier d'activités. En outre, les enseignants disposent de deux CD dans lesquels sont insérées des morceaux supplémentaires. Les enregistrements de ce manuel, comme dans le cas de l'autre manuel, sont faits par des adultes et des jeunes. Pourtant nous soulignons la présence au moins de deux voix «étrangères», l'une probablement d'origine francophone et l'autre hispanophone.

Nuovo Piacere! fournit aussi un CD pour l'élève avec 43 enregistrements, utilisables dans le manuel et dans le cahier d'activités. En outre, cet instrument pour la classe contient également tous les textes du manuel et les écoutes des *Prove d'ascolto* et les tests de compréhension orale. Comme dans le cas des autres manuels, nous distinguons deux types de voix dans les enregistrements. D'une part des voix d'adultes sont utilisées dans des contextes formels (dans la section qui s'appelle *Suoni, ritmi, melodia*) et d'autre part des voix plus jeunes sont employées dans les activités. Parmi ces enregistrements, nous apprécions l'utilisation de plusieurs documents audio authentiques.

2.3.2.3. Les vidéos

Le support vidéo est devenu un instrument très utilisé dans les cours de langue, surtout dans le cadre scolaire: l'atmosphère plus détendue favorise les discussions plus spontanées et stimule l'intérêt et la motivation des apprenants. Neal Stubbs (1993: 6) définit la vidéo comme un

instrument offrant un environnement réel où «âge, sexe, habillement, attitudes, statut social sont apparents». En effet la vidéo permet de sortir de l'environnement trop scolaire et de découvrir le langage, les gestes et la vie réelle du pays. En outre, l'enseignant peut proposer des documents authentiques qui permettent aussi d'éviter les stéréotypes très facilement repérables dans les manuels de langue (cf. Pasquier, 2000: 30). La vidéo permet également une mémorisation plus efficace par rapport aux autres supports, comme l'écrit et l'audio. En effet, la vidéo a un caractère plurisensoriel qui permet d'utiliser la perception auditive et visuelle outre une participation *sinestetica*, comme la définit Maggini (in Diadori, 2011a: 129), quand à une perception sensorielle l'on en associe une autre. Au-delà du contenu linguistique, les moyens audiovisuels contiennent également des codes cinesthésiques (les mouvements du corps, les gestes) et proxémiques (comme par exemple la distance entre les personnes pendant une conversation). La vidéo donc est «porteuse de sens et représente bien la révolution généralisée par l'évènement des techniques numériques sur tous les supports d'information» (Pasquier, 2000: 36).

Grâce au Tableau Blanc Interactif, à l'ordinateur et au vidéoprojecteur, il est de plus en plus simple d'utiliser les vidéos pendant les cours. Les enseignants peuvent montrer à leurs élèves des films, des documentaires, des publicités et beaucoup d'autres types de vidéos en version originale, même disponibles sur la toile. Toutefois l'utilisation de la vidéo comporte un grand travail de préparation de la part de l'enseignant, même si les manuels récents proposent des exemples d'activités prêtes pour l'exploitation de ces supports en classe de langue. Les manuels que nous analysons ont également proposé des vidéos sélectionnées selon la thématique traitée dans chaque unité. Elles durent quelques minutes et elles sont suivies par des activités qui permettent de comprendre le contenu, d'enrichir le lexique et de comprendre des éléments propres à la culture étrangère.

Les trois manuels que nous analysons proposent des supports différents. *Azione! 1* a sélectionné des vidéos authentiques, disponibles aussi dans le livre numérique, à regarder dans la classe. Dans chaque unité il y a la possibilité de regarder une vidéo qui est liée au sujet de l'unité. À l'intérieur de la section qui s'appelle *E anche* l'élève peut trouver deux exercices qui concernent cette vidéo. En outre, l'enseignant dispose d'une fiche, disponible dans le livre de l'enseignant, entièrement dédiée à chaque unité qui permet d'utiliser la vidéo dans un but didactique. Elles concernent de petites parties prises sur différents types de documents: une recette, une publicité, une série, une fiction, un reportage etc. Il y également une vidéo sur le carnaval de Venise détachée du contenu des unités qui se réfère à la partie finale du manuel dédiée aux fêtes italiennes.

Bravissimi! 1 propose l'utilisation des vidéos, mais sans ajouter des activités dans le manuel. On

ne trouve donc pas dans le cahier ni dans le manuel des sections qui se réfèrent au support vidéo. Ces documents sont disponibles sur un DVD qui est vendu dans un coffret pour les enseignants avec le CD classe. En outre, sur le site de la maison d'édition il y a d'autres matériaux vidéos et les scripts à télécharger²⁹, comme spécifié sur la couverture du manuel.

Nuovo Piacere! propose l'utilisation des vidéos disponibles dans le DVD pour l'enseignant. Comme nous l'avons vu dans le cas d'*Azione! 1*, ce manuel fournit également une courte vidéo qui se rattache au lexique abordé dans chaque unité. Ces séquences sont des documents authentiques qui peuvent être regardés en version originale ou avec les sous-titres en italien. Ces vidéos sont de différents types: un morceau de film, une publicité, une interview, un documentaire etc. Dans le manuel les apprenants peuvent mieux comprendre ce document en suivant l'activité proposée dans la page *Ludoteca*. Le DVD est intégré aussi par un petit livret pédagogique contenant des conseils pour l'utilisation de la vidéo (objectif, intérêt culturel, synopsis de la source et du morceau proposé, l'intérêt linguistique à développer grâce à ce support) et le script. Ce livret propose également un exemple d'activité à soumettre aux élèves et son corrigé.

2.3.2.4 . *Le manuel numérique*

Le nouvel instrument qui a contribué à changer la didactique des dernières années, est le livre numérique. Cet outil facilite les interactions avec la classe, le travail depuis un lieu qui n'est plus forcément la classe et de combiner plusieurs technologies dans l'apprentissage des langues.

«C'est un manuel dématérialisé que l'on utilise avec un ordinateur. Il est vu sur l'écran ou projeté en classe avec un vidéoprojecteur. En plus des textes et images que l'on trouve dans le manuel papier, le manuel numérique peut proposer des documents sonores, des animations ou des vidéos³⁰».

Nathan propose trois différents types de supports: un manuel numérique simple, premium ou multisupport. Le premier est utilisable avec un vidéoprojecteur ou un TBI (tableau blanc interactif) par un enseignant. Il est fourni gratuitement avec l'adoption du livre papier et il est accompagné par des outils comme un zoom, un cache et spot et une trousse avec surligneur. Le manuel numérique *Premium Azione! 1* (édition 2014) est téléchargeable avec l'intégralité du

²⁹ N'étant pas un professeur, malheureusement je n'ai pas pu consulter sur le site les vidéos, ni télécharger les scripts.

³⁰Cf. http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/lectures/manuel/notions/copy_of_definition, dernière consultation le 29 avril 2015

manuel papier vidéoprojetable³¹ (ou sur une clé USB). Dans ce manuel, au-delà de l'intégralité du livre papier, l'enseignant dispose des fichiers audio, des vidéos, des cartes interactives, du livre du professeur en PDF, du cahier d'activités et surtout d'un espace pour créer des séquences. Le manuel numérique multisupport est un instrument destiné à l'élève qui peut être installé sur un ordinateur (PC ou MAC) ou sur une tablette (Android ou Ipad). Il dispose de l'intégralité du manuel papier et des ressources multimedia. Ce support, différemment de deux versions énoncées peu avant, est réservé à un usage individuel et donc sa vidéoprojection en classe n'est pas autorisée par la maison d'édition.

Bravissimi! 1 aussi propose quatre manuels numériques différents, un simple et trois enrichis. Le premier, téléchargeable gratuitement en ligne, permet d'utiliser le manuel en format numérique et il est intégré par les pistes audio et des exercices interactifs. Le manuel numérique enrichi pour l'enseignant est disponible en ligne ou sur clé USB. Il contient le manuel, le livre du professeur et le cahier d'activités, outre toutes les pistes audio et les vidéos. Cet outil peut également être modifié: les apprenants pourront par exemple y ajouter des textes, y poser un marque page, y importer des notes, y sauvegarder des liens etc. La version enrichie élève (online/offline) est disponible sur clé USB ou téléchargeable sur le site. Elle a toutes les fonctionnalités et les contenus de la version pour l'enseignant sauf les pistes audio pour la classe, le livre du professeur et le menu enseignant. Le manuel enrichi version élève tablette ne permet pas de personnaliser le manuel, mais il contient tous les contenus du manuel enrichi en version PC ou clé USB.

Comme dans le cas des deux maisons d'édition déjà citées, Belin aussi offre une version numérique, le «lib' basic» et le «lib' premium». Le premier est la version vidéoprojetable qui peut être téléchargée gratuitement sur le site libtheque.fr en déclarant une preuve d'achat de manuels papier. Cette version ne permet que la simple lecture du manuel, sans pouvoir accéder aux sources multimédia ou à l'utilisation d'outils qui permettent de personnaliser le manuel, comme dans le cas de la version *premium*.

2.3.2.5 Les sites des maisons d'édition

Les maisons d'édition de nos jours, et celles qui ont édité les manuels que nous analysons, proposent des contenus supplémentaires sur leurs sites compagnons. Ces matériaux sont accessibles par les élèves ou par les enseignants presque toujours gratuitement, après s'être

³¹Cf.<http://enseignants.nathan.fr/catalogue/azione-1-manuel-numerique-premium-enseignant-9782091132501.html#presentation>, dernière consultation 13 avril 2015

identifiés au site. Dans le cas de *Azione! 1*, le site est très riche d'informations supplémentaires³², comme spécifié sur la couverture du manuel. Les enseignants peuvent y demander un spécimen, lire un extrait et accéder au site compagnon où ils peuvent trouver du matériel supplémentaire. Par exemple ils peuvent consulter la version numérique simple, le livre du professeur, les audio élèves et classe, le livret sur l'audio classe, la liste des vidéos et les extraits ou le mode d'emploi du manuel numérique. Pour les élèves, le matériel disponible est composé par les documents audio en version MP3.

Maison des langues aussi propose des matériaux sur le site compagnon³³, comme indiqué sur la couverture. Là aussi la maison d'édition a séparé deux types d'accessibilité: les ressources enseignants et les ressources élèves. Les professeurs peuvent disposer du livre du professeur en version numérique, d'une unité du cahier d'activités, d'un poster, des séquences vidéo didactisées, des fichiers audio élève et des activités interactives qui concernent le lexique, la grammaire et la compréhension. Les élèves ne peuvent accéder qu'à ces deux derniers contenus.

Nuovo Piacere! propose également des ressources en ligne sur le site de la collection³⁴. L'enseignant peut y trouver les fichiers audio, le livre du professeur et le livret du DVD alors que l'élève ne peut accéder qu'aux fichiers audio. Enfin, ce site fournit l'utilisation gratuite du lib' basic, le manuel vidéoprojetable, et l'essai du Lib' premium gratuit utilisable jusqu'au 31 décembre 2014.

2.3.3 La présentation matérielle, la couverture, les couleurs, la lisibilité

La structure et les composantes d'un manuel scolaire sont des éléments importants à analyser lors d'une évaluation de ce type d'outil. Mais ils ne sont pas les seuls. *Azione! 1*, *Bravissimi! 1* et *Nuovo Piacere!* sont avant tout des livres, «un assemblage de feuilles imprimées et réunies en volume, broché ou relié³⁵». Avant de passer à une étude plus spécifique sur le contenu de ces manuels, il nous semble important de faire une petite introduction aux composantes matérielles qui constituent ces instruments pédagogiques. Ces éléments sont eux aussi des facteurs à prendre en compte par les enseignants avant de décider le manuel à utiliser dans la classe. Nous allons considérer trois facteurs que nous appellerons «formels». Nous nous intéresserons d'abord aux composantes matérielles du livre (mesure, poids, papier) et nous étudierons en détail la couverture aussi bien du point de vue esthétique que du point de vue linguistique et culturel.

³²Cf. www.nathan.fr/azione, dernière consultation le 12 avril 2015

³³Cf. www.bravissimi.emdl.fr, dernière consultation le 12 avril 2015

³⁴Cf. www.libtheque.fr/italiencollege, dernière consultation le 12 avril 2015

³⁵<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/livre/47531>, dernière consultation le 27 avril 2015

Enfin, nous ferons une présentation générale sur la lisibilité du texte tout en considérant également les couleurs utilisées dans ces manuels.

2.3.3.1 *Mesure, poids, papier*

Même si ces éléments ne sont pas toujours pris en compte par les grilles d'évaluation des manuels³⁶, la mesure, le poids et la qualité du papier peuvent influencer un enseignant dans le choix du manuel scolaire. Ces facteurs peuvent de la même façon conditionner la didactique et la qualité de l'enseignement, outre l'appréciation des apprenants.

Les trois manuels que nous avons choisis d'analyser ont des dimensions conformes à celles d'autres livres utilisés dans le marché du scolaire français³⁷. Ils ont entre 21cm et 22 cm de largeur et 1 cm d'épaisseur. En revanche ils diffèrent en hauteur. Si *Azione! 1* et *Nuovo Piacere!* mesurent 28,9 cm et 28 cm, *Bravissimi! 1* est un peu plus réduit, avec 26,2 cm.

Du point de vue du poids, ces manuels sont assez légers en pesant entre 0.48 kg et 0,52 kg. Le poids des matériaux scolaires est un sujet sur lequel le Ministère de l'Éducation nationale s'est concentré pendant les dernières années. Déjà en 1995 avec la note ministérielle du 17 octobre intitulée «Le poids des cartables?» elle prévenait la surcharge des élèves proposant un poids des cartables inférieurs au 10% du poids du corps des enfants³⁸. Mais s'est surtout grâce à la circulaire du 11 janvier 2008 que l'État français a adopté des mesures plus strictes³⁹. Il a proposé de mettre en place des casiers fermés pour y déposer des matériaux scolaires, il s'est engagé à diffuser des guides sur l'ergonomie à l'école, tout en demandant aux enseignants de préciser le matériel pour chaque cours et de limiter le nombre de fourniture pour chaque cours. Cette circulaire a également concerné les éditeurs qui à partir de la rentrée 2008 ont dû publier des manuels qui

«feront obligatoirement mention de leur poids et du grammage du papier au dos du fascicule, ce qui donnera aux enseignants et aux familles toute l'information nécessaire au choix du manuel le plus respectueux de la santé des enfants».

Ce problème a sûrement été amélioré par l'introduction, encore limitée, des manuels numériques qui ont réduit le poids des cartables, même si le débat reste encore ouvert. Il existe des

³⁶Voir les grilles d'évaluation dont nous avons parlé au paragraphe 1.4.1

³⁷Selon une analyse menée sur le site www.amazon.fr et www.gibertjoseph.com

³⁸Cf. B.O. n.39 du 26 octobre 1995, p. 3058

³⁹Cf. Circulaire n. 2008-002 du 11 janvier 2008

«technosceptiques» (cf. Marin, in Diadori, 2011b: 214), un certain nombre de parents et d'enseignants qui doutent de l'efficacité des ordinateurs et des autres outils informatiques TICE dans l'enseignement et l'apprentissage.

Le type de papier utilisé dans un manuel scolaire est un autre facteur important à considérer dans une évaluation. Le papier peut conditionner la lisibilité du texte et en même temps il influence l'utilisation de cet instrument. En effet, certains livres utilisent un type de papier sur lequel les crayons ont plus de difficultés à laisser des signes, alors que d'autres manuels, comme *Bravissimi!1*, utilisent un matériel plus pratique pour les élèves. Nous avons quand même constaté que les cahiers d'activités, le support sur lequel l'élève devra faire des exercices, utilisent ce dernier type de papier (alors que le manuel, comme nous l'avons déjà affirmé, dans la plupart des cas est un prêt).

De toute façon, le matériel utilisé est certifié: Nathan et Maison des Langues ont choisi du papier «issu de sources responsables» (*Azione! 1*, 2014: 2), composé de fibres naturelles qui proviennent de forêts gérées de manière responsable. Cette qualité est certifiée par la FSC, une Organisation non Gouvernementale qui garantit la gestion durable et de la sauvegarde des forêts. Belin a choisi IMPRIM'VERT pour certifier la provenance de son papier de façon à diminuer «les impacts de l'activité sur l'environnement⁴⁰».

2.3.3.2. La couverture

La couverture d'un livre est le premier élément qui capte l'attention d'un lecteur. En général elle montre le titre de l'œuvre, l'auteur et la maison d'édition sur un fond coloré dans lequel l'on peut trouver une ou plusieurs images, des photos, des peintures, des phrases etc. Dans le cas du domaine scolaire, les manuels montrent tous des photos ou des images qui présentent des thèmes abordés dans la matière, mais l'on n'y trouve pas forcément le ou les auteurs de l'ouvrage. En outre, à côté du titre, le lecteur découvre le numéro de manuel, 1 pour le premier volume, 2 pour le deuxième etc. Les manuels de LVE marquent aussi le niveau auquel vise le contenu de cet outil selon les directives du Cadre. Sur la couverture il y a également aussi une information qui concerne le complément inclus dans l'achat du manuel, soit MP3 ou CD. Les trois manuels que nous avons choisis d'évaluer, présentent le titre (en haut ou au centre), l'année (ils sont tous de première année), le niveau du Cadre (A1-A2), le nom de la maison d'édition et le support multimédia qu'ils incluent⁴¹.

⁴⁰Cf. <http://www.imprimvert.fr/page/39/7/Qui-sommes-nous>, dernière consultation 14 avril 2015

⁴¹Nous faisons référence à la couverture

Azione! Ia un titre noir sur fond blanc au-dessus duquel l'on trouve six photos qui représentent des éléments assez typiques de l'Italie. Par exemple, au centre l'œil du lecteur est capté par une vue des gondoles sur le grand Canal près de l'église de la *Madonna della Salute* à Venise, ainsi qu'une photo de la nouvelle Cinq cent de la Fiat, et en bas une photo de la fontaine *Barcaccia* à Rome. Ce manuel est le seul à avoir spécifié sur la couverture le nom de la directrice pédagogique, alors que les autres ne font référence aux auteurs et au responsable pédagogique qu'à l'intérieur du livre. *Bravissimi! Ia* un titre blanc sur un fond rouge à l'intérieur d'une bande dessinée alors que le fond de la couverture est vert. Ici l'apprenant peut voir un collage de sept photos parmi lesquelles la tour de Pise, une *vespa* au bord de la mer et une vue sur place d'Espagne, à Rome. La couverture de *Nuovo Piacere!* est partagée en trois parties. En haut l'on trouve des jeunes souriants, au centre le titre en jaune sur fond rouge, en bas une photo d'un groupe de couples en *vespa* dans une rue, probablement, à Rome.

Les couvertures des trois manuels sont rigides et celle de *Nuovo Piacere!* est double. En ouvrant ce livre, l'apprenant peut observer sur la page à gauche des expressions à utiliser à l'oral, et en ouvrant la couverture, une photo de Milan et de Bologne et une carte physique de l'Italie. Sur la double couverture de droite l'on peut remarquer des informations sur les phonèmes italiens, une photo de Rome, Naples et Syracuse, et une carte politique de l'Italie. Ces couvertures sont cartonnées et pelliculées.

2.3.3.3. Les couleurs

Un autre élément à considérer dans l'analyse des compléments pédagogiques est représenté par les couleurs. Les trois manuels que nous comparons ont fait des choix différents. *Azione! I* est un livre très coloré et la mise en valeur de ces couleurs est rendue plus efficace grâce aux fonds blancs. En effet, toutes les pages de ce manuel sont blanches, sauf celles de *Mosaici* et *Feste* qui ont un fond jaune. Chaque titre des rubriques qui composent l'unité est distingué par une couleur: *La Tappa*, par exemple est en fuchsia, *Lingua e attività* en bleu clair, *E anche* en rouge, *Quello che so fare* en vert, *La mia missione* en vert et jaune et *Arte* utilise les quatre couleurs choisies pour les autres parties.

Bravissimo! I suit des critères différents. Dans ce manuel chaque unité didactique est associée à une couleur repérable sur la marge du haut de la page et parfois même sur le fond de certaines pages. Mais *Un po' di grammatica* se distingue par sa couleur jaune, *In Azione...e il progetto* par un fond qui reproduit la page d'un cahier et enfin *Al di là della lingua* par la couleur sable. Les sections situées à la fin du livre utilisent d'autres tonalités: *Feste*, *Uno sguardo sull'arte*, *Giro d'Italia* sont en rouge et l'aide-mémoire grammaticale en jaune. Les couleurs de ce manuels ont

été critiquées par plusieurs professeurs que nous avons interviewés. Selon ces enseignants l'utilisation de couleurs pâles dans le fond de chaque double page, reflète un style qui était à la mode surtout pendant les années 90. Ils préfèrent donc des manuels ayant un fond blanc.

Le choix des couleurs dans *Nuovo Piacere!* est assez semblable à celui utilisé pour le premier manuel pris en examen. Le fond blanc compose la plupart des pages du manuel sauf dans *Lessico* (en jaune), *Itinerario culturale* (qui a une photo sur le fond), *Ludoteca* (un puzzle gris), *Cosa sai fare?* (une page d'un cahier à carrés).

2.3.3.4 La lisibilité

La typographie des manuels scolaires doit être habilement structurée. Elle aussi contribue à rendre ces outils pédagogiques de qualité.

«Les dimensions de l'espace exploitable, le type d'inscription, les polices de caractères employées et les traits typographiques permettent de mettre en lumière et de repérer les éléments distincts qui composent le manuel» (Cordier-Gauthier, 2002: 26).

Pourtant les aspects typographiques sont parfois peu conçus comme une vraie question dans l'évaluation de la difficulté des textes (cf. Colin, 2002: 31), alors qu'ils représentent un élément fondamental pour l'efficacité de l'apprentissage. Nous essayerons de voir les caractéristiques qui rendent un livre plus lisible par rapport à un autre.

Avec le mot lisibilité l'on entend l'ensemble d'éléments qui permettent une simple compréhension d'un texte: «C'est toute la question de la mise en page qui consiste à agencer les blocs de texte et les illustrations de la meilleure manière qui soit» (Gérard, 2003: 257). Selon Richaudeau (1989: 41), la lisibilité devrait respecter six lois que nous essayerons d'exposer brièvement. La dimension des caractères est très importante et elle varie en fonction de l'âge des lecteurs. Pour les enfants de six ans l'on utilise un corps compris entre 16 et 18, 12 pour les lecteurs de 9 ans et 8 pour les adultes (cf. tableaux dans Gérard, 2003: 262 et Richaudeau, 1989: 41). Une autre loi concerne le dessin des caractères, le plus souvent en bas de casse ou minuscules, plus lisibles que les lettres en capitales ou en italique. En outre, la police et le style utilisés dans les manuels peuvent «poser quelque problème de lecture, du moins pour un texte en continu. Il vaut mieux ainsi ne pas utiliser les polices de fantaisie» (Richaudeau, 1989: 260). Pas d'écritures de fantaisie donc, mais des alphabets clairement compréhensibles et reposants comme Arial ou Times New Roman, dont la lecture peut être facilitée par le style des caractères. La ligne justifiée change la façon de voir un texte, même si le choix de ce type de paragraphe est lié surtout à une question d'ordre esthétique. L'interlignage contribue, enfin, à une meilleure

lisibilité des textes, moins efficace dans le cas d'un espacement des lignes réduit. François Richaudeau conseille également d'«aérer» la page, en balançant les blancs (l'absence de texte et d'illustration) entre les pages, parfois en diminuant la dimension des caractères.

La présentation formelle donc, «titraillie clairement hiérarchisée, taille des polices, blancs et alinéas, qui marquent les divisions, subdivisions et nœuds de la progression du discours» (Mesnager, 2002: 38), est un élément très important pour la bonne qualité d'un livre.

Les manuels que nous analysons suivent les six lois que nous venons d'énoncer. Nous ne sommes pas en mesure de définir la police ni le corps utilisés, mais, vu l'âge du public auquel les manuels se réfèrent, elle n'a pas de grandes dimensions. En général ces trois manuels sont assez uniformes: *Azione! 1* et *Bravissimi! 1* utilisent, par exemple, le gras dans les instructions aux exercices de grammaire dans *Osserva la lingua* et *Un po' di grammatica*. Dans ce deuxième manuel nous remarquons également un type de police cursive (et en rouge) pour marquer les exemples ou les traces à suivre dans les exercices.

À partir des témoignages qui nous ont été offerts par les enseignants lors de nos entretiens, ces manuels nous semblent bien lisibles par le public des jeunes apprenants et par leurs enseignants.

2.4. Étude de certaines composantes linguistiques du contenu des manuels

Comme nous l'avons vu dans les paragraphes précédents, en France l'enseignement d'une langue étrangère à l'école est mené par des enseignants qui basent leurs cours sur les programmes dictés par le Ministère. Les manuels proposent donc des activités qui visent à l'apprentissage du lexique à travers des activités de production et compréhension aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Nous allons analyser comment *Azione! 1*, *Bravissimi! 1* et *Nuovo Piacere!* proposent l'enseignement du lexique et ensuite nous nous intéresserons aux pages qui concernent la grammaire.

2.4.1 Le lexique et les activités d'apprentissage

Pendant longtemps le point central autour duquel se construisait une leçon de langue étrangère était la grammaire. Les manuels proposaient plusieurs exercices de phonologie, morphologie et syntaxe. Aujourd'hui l'on privilégie plutôt la communication et le lexique. Ce choix se base avant tout sur le principe selon lequel les mots sont les éléments qui incluent toutes les autres dimensions. Les manuels récents partent du lexique pour comprendre les autres composantes linguistiques. Ce sont les mots qui permettent la communication et non pas la grammaire. En effet, une faute de grammaire pourrait compromettre la compréhension d'un texte par exemple

(cf. De Renzo, in Diadori, 2011b: 184). Par conséquent il nous semble important de faire une petite analyse sur l'enseignement du lexique dans les manuels que nous avons choisis d'analyser. Comme nous l'avons affirmé au paragraphe 2.3.1, chaque unité didactique se concentre sur un ou plusieurs thèmes qui ne diffèrent pas beaucoup parmi les trois manuels que nous avons choisis d'analyser. Ils commencent avec une unité dédiée aux présentations et aux salutations. En même temps la première approche de cette nouvelle langue veut favoriser la motivation des apprenants grâce à un exercice qui fait repérer les mots italiens que les élèves connaissent déjà. Cette langue est devenue le symbole de la *pasta*, de la *pizza*, des *spaghetti*, mais aussi de la *mafia* ou de l'*opera*, désormais des mots entrés dans le lexique international. De son côté, le français a emprunté plusieurs mots à l'italien: le fait de connaître déjà des termes et d'être capable de les prononcer sont des bases importantes qui stimulent la motivation des apprenants et diminuent la peur de l'erreur, comme nous l'ont confirmé plusieurs professeurs interviewés. Toutefois si dans *Azione! 1* et *Nuovo Piacere!* ces contenus introductifs sont insérés dans une préunité qui anticipe l'entrée en détail dans le livre, dans *Bravissimi! 1* ils font déjà partie de la première unité. Dans l'*unità 0*, le manuel publié chez Belin aborde plusieurs arguments: déjà à la troisième et quatrième page (14 et 15) il propose les nombres, les jours de la semaine et les saisons, alors que *Azione! 1*, se concentre sur les mots de la classe.

L'unité 1 des trois manuels est dédiée aux présentations et à l'école. Le premier contact avec la nouvelle langue étrangère est certainement plus agréable si les thèmes touchent l'univers de l'apprenant. Ensuite les autres unités traitent des arguments différents qui suivent les domaines proposés par le Cadre et par les programmes. Les sujets abordés dans ces manuels concernent les nationalités, les professions, les sports, les loisirs, la mode, le corps humain, les moments de la journée et les saisons, l'alimentation, la famille, la ville et les transports, la météo, les vacances. Dans chaque unité les auteurs ont choisi des activités qui visent à faire entraîner l'élève en utilisant les cinq habiletés linguistiques. Nous essayerons d'aborder la structure de ces unités en nous référant en particulier aux premières pages dédiées à l'entrée dans le thème de l'unité. Nous avons décidé de prendre comme exemple l'unité thématique qui concerne l'alimentation. Nous analyserons la double page d'ouverture de l'unité et ensuite les premières pages qui précèdent les explications de la grammaire.

La cuisine est traitée dans *Azione! 1* à l'unité 4 (*Dimmi cosa mangi...*), à la dernière unité dans *Bravissimi! 1* (*Buon appetito!*) et à l'unité 5 à l'intérieur de *Nuovo Piacere!* (là aussi appelée *Buon appetito!*). Nous essayerons de comparer les activités qui visent à l'apprentissage du lexique et nous ne ferons pas référence aux sections qui concernent la grammaire, la culture (sur lesquelles nous consacrerons une étude plus détaillée dans le chapitre 3) ni les pages dédiées à l'élaboration d'un projet ou à l'autoévaluation de l'élève.

Comme la directrice pédagogique de *Azione!1* nous l'a déclaré, les photos en début d'unité sont très importantes pour aborder le nouveau sujet au sein de la classe. Les élèves peuvent déjà apprendre de nouveaux termes à partir simplement de l'observation d'une ou de plusieurs images; en même temps cela permet à l'enseignant de voir si le sujet intéresse les élèves. L'unité 4 de *Azione!1* dans la double page d'ouverture présente une photo qui propose des produits typiques de la cuisine méditerranéenne: plusieurs types de pâtes, du vinaigre balsamique, de l'huile d'olive, du basilique, des poivrons, des câpres, des tomates, de l'ail et du fromage. Ici la couleur jaune «met en évidence la perception joyeuse et ensoleillée que l'on peut retrouver dans l'imaginaire collectif quand on évoque l'Italie à table» (*Azione! 1*, Livre du professeur, 2014: 66). En effet, la lumière et le soleil sont deux éléments souvent corrélés à l'Italie, mais cet élément n'est pas le seul qui a été considéré par les manuels. Chaque maison d'édition a proposé des aspects différents du même sujet. *Bravissimi! 1* dans la double page d'ouverture a également utilisé une image avec des aliments, mais les auteurs ont choisi le tableau de Gino Severini qui a des tonalités plus pâles et une atmosphère plus souple par rapport à la photo dans *Azione! 1*. Le choix d'utiliser cette *Nature morte* permet par exemple de parler de la peinture italienne ou du point de vue linguistique de stimuler les élèves à décrire la position des objets dans l'espace. La double page d'ouverture de *Nuovo Piacere!*, enfin, se concentre sur un autre aspect qui concerne l'alimentation: le partage. La convivialité pendant les repas est un élément fondamental de la culture italienne. Voilà donc une photo des jeunes qui mangent une *pizza* en étant assis sur un fauteuil.

La page d'ouverture d'une unité introduit également le lecteur à son contenu. Au-delà de l'image centrale, en bas ou sur le côté de la page, de petites rubriques montrent les compétences que l'apprenant va maîtriser dans l'unité. *Bravissimi! 1* et *Nuovo Piacere!* proposent également un exercice qui permet d'exploiter l'image de la double page. Dans le manuel publié chez Maison de langues, *Primo contatto* demande à l'apprenant de reconnaître les éléments présents dans le tableau et il propose à l'apprenant de créer une liste avec les spécialités italiennes déjà goûtées. Cette activité «ne peut être effectuée que si on réactive le bagage lexicale nécessaire: *piatto, caraffa, bicchiere, cucchiaino, coltello* etc.» (*Bravissimi! 1*, Livre du professeur, 2013: 66).

De même, dans *Nuovo Piacere!* l'exercice *Prima di tutto* pose deux questions à partir de la photo utilisée dans la page d'ouverture. L'image servira donc pour entraîner la production orale en continu ou en dialogue sur le succès de la *pizza*.

L'unité didactique de *Azione! 1* continue avec deux *Tappa*. La première, *Un menù speciale*, propose trois types d'exercices différents. Le premier demande à l'élève de lire un menu et d'y repérer des éléments. De cette façon il va apprendre le nom des repas, leurs composantes, certains plats italiens et leurs ingrédients. Le deuxième exercice propose l'écoute de la piste 26,

un dialogue entre un employé d'un marchand de légumes et deux jeunes qui achètent le nécessaire pour préparer la *pasta alla Norma* et la macédoine des légumes. Un élément qui nous semble intéressant dans cet exercice concerne la photo à la droite des consignes. Elle a été prise dans un marchand de légumes: elle montre plusieurs fruits et produits avec leur nom et leur prix écrit sur les ardoises. C'est donc une façon d'apprendre du lexique, mais de manière moins «académique», dans un contexte plus réel qui touche la vie quotidienne. Le troisième exercice de la *Tappa 1* vise à développer la lecture et la production orale grâce à un petit article sur les brochettes de fruits au caramel. Outre un enrichissement du lexique, l'apprenant peut lire les instructions d'une recette, qui introduit des concepts repris dans la double page qui concerne la grammaire. Pour enrichir le vocabulaire de l'apprenant, le manuel propose également une petite section appelée *Ti aiuto?* dans laquelle l'élève peut trouver des dessins et leur nom correspondant en italien (dans ce cas-ci cinq différents types de professions dans le domaine agroalimentaire). En outre, tout au long de l'unité ce manuel présente une petite bande dessinée appelée *Lo sai?* qui ajoute de petites informations culturelles. Les consignes de ces activités demandent également à l'élève de parler: l'enseignant peut ainsi utiliser ces exercices à l'orale. Même dans la *Tappa 2 (Mangiamo fuori!)* l'on trouve deux activités qui proposent l'entraînement de la production orale. Ici nous remarquons l'exercice 1 dans lequel, comme dans la page d'ouverture, le professeur peut utiliser des images comme source pour faire parler ses élèves. Si la *pizza*, les pâtes, la glace etc. ne peuvent pas manquer dans la liste des éléments les plus célèbres d'Italie, *Azione! 1* nous semble original en proposant une activité sur la *tigella*, une sorte de sandwich typique de la cuisine régionale de l'Émilie. Enfin, le dernier exercice de cette étape propose une lecture et une production écrite dans laquelle l'élève doit reconstruire un menu à partir du texte lu.

Bravissimi! 1, comme nous l'avons déjà vu dans *Azione! 1*, propose plusieurs activités pour enrichir le lexique et entraîner les cinq habilités, même s'il développe des aspects différents par rapport au premier manuel. Un premier article propose certaines habitudes alimentaires des italiens. Grâce à cette lecture l'élève peut faire à l'oral une comparaison avec sa culture. La deuxième page propose une activité ludique très appréciée par les élèves: un test. En posant des questions sur la cuisine méditerranéenne, les élèves peuvent connaître les caractéristiques principales de ce régime alimentaire sur lequel se base toute la tradition italienne. Une petite écoute en fin de la page permettra également d'écouter une interview avec un médecin qui décrit les composantes d'une alimentation équilibrée. Cette écoute pourrait être suivie par un débat dans la classe, comme l'exercice le propose. La double page suivante est dédiée à deux repas: le petit-déjeuner et l'apéritif. À travers deux écoutes et des lectures, l'élève pourra apprendre de nouveaux mots, parler de ses habitudes alimentaires et savoir demander le prix d'un produit. La

section *Parole utili*, comme *Ti aiuto?* dans *Azione! 1*, montre les dessins et les noms correspondant au nouveau lexique appris. Les deux pages suivantes sont importantes pour l'apprentissage des quantités et elles permettent d'écouter un dialogue chez un boucher et chez un boulanger. Tout un exercice est dédié au café, incontournable de la tradition italienne: l'apprenant peut ainsi apprendre au moins six différents types de *caffè*. La production écrite proposée dans cette unité invite l'élève à écrire une liste de produits à acheter dans les magasins spécifiés dans l'exercice. La consigne spécifique également l'utilisation du dictionnaire.

L'unité de *Nuovo Piacere!* dédiée à l'alimentation, commence par une présentation du petit déjeuner italien: l'élève peut écouter des conseils offerts par un médecin sur l'importance de ce repas. La page qui suit se concentre sur l'expression orale: les élèves sont invités à lire le menu d'une pizzeria et à répondre à des questions à l'oral. Le *Mini progetto*, une petite rubrique en bas de page, permet également de mettre en place un *roleplay* dans lequel les élèves peuvent imaginer d'être des serveurs et des clients qui commandent une *pizza*. La leçon suivante propose la lecture d'un article dans lequel l'on développe le sujet des habitudes alimentaires des italiens. La page suivante de cette leçon est dédiée à la production écrite. Après avoir lu des commentaires tirés de *Pagine Gialle* sur une Pizzeria, l'élève peut écrire des réclamations sur une pizzeria dont il n'a pas été content. La troisième leçon de cette unité aborde l'alimentation en utilisant trois peintures. Le manuel propose trois tableaux de Carracci, de Pietro Longhi et une fresque à Herculaneum. Grâce à l'observation de ces peintures, le lecteur peut décrire la nourriture tout en approchant l'art (comme la page d'ouverture de l'unité 8 dans *Bravissimi! 1*). Pour apprendre du nouveau lexique le manuel propose, en bas de chaque page, une petite section qui s'appelle *Vocabolario*. Si les deux manuels analysés avant proposent de nouveaux mots au-dessous de l'image qu'ils représentent, dans *Nuovo Piacere!* l'élève trouve simplement une liste. Toutefois, pour enrichir le lexique ce manuel offre une page appelée *Lessico* dans laquelle au-dessus d'une quinzaine de termes il y a la photo correspondante au plat.

Si le manuel de langue est un vecteur d'apprentissage d'une nouvelle langue, comme nous le verrons au chapitre suivant, il est un instrument important pour transmettre également des valeurs. L'unité sur la nourriture, par exemple, permet d'enrichir le vocabulaire des apprenants, mais la cuisine italienne est en même temps un «prétexte» pour parler de bonnes habitudes alimentaires, des aliments sains, des régimes alimentaires qu'il faudrait prendre comme exemple. Le manuel propose donc des modèles positifs. Dans *Bravissimi! 1*, par exemple, l'unité 8 commence avec une lecture où l'on affirme que le régime des italiens est plutôt sain et varié (2013: 116). Dans la page suivante le renvoi à l'activité sur le site de la maison d'édition propose une interview d'un médecin qui parle de l'alimentation saine et du régime méditerranéen et encore à la page 118 l'on parle d'un petit-déjeuner sain. Dans *Azione! 1* la *tigella* aussi est

définie *genuina* (naturelle), parce qu'elle est faite simplement avec de la farine, de l'eau, de l'huile, du sel et de la levure et dans *Nuovo Piacere!* un médecin parle de l'importance et des effets du petit-déjeuner sur notre physique.

Nous nous intéressons maintenant à une analyse générale des typologies d'exercices présentes dans ces unités. Comme nous l'avons déjà vu au paragraphe précédent, les nouvelles technologies sont de plus en plus utilisées dans l'enseignement et spécialement dans le domaine des langues étrangères. Dans l'unité thématique sur l'alimentation nous remarquons par exemple l'utilisation de la vidéo et des écoutes audio, mais certaines activités font référence également à des moyens de communication modernes. En effet, au-delà des simples articles, menus, photos, publicités, les manuels proposent la lecture d'une *chat* (dans *Azione! 1*, 2014: 66) ou des commentaires insérés dans une page qui reproduit le site de *Pagine Gialle* (dans *Nuovo Piacere!*, 2013: 85). Tout au long des manuels l'on trouvera aussi des activités qui incluent la lecture des blogs, des textos, des *tweet*, des *mails*, des conversations téléphoniques, *skype*, des micro-trottoirs et *Twining*, et l'on demandera aux apprenants de créer également un avatar. Le manuel le plus riche de ce type d'activités est *Azione! 1*.

Un autre facteur important qui peut déterminer la réussite d'un bon manuel scolaire concerne les consignes. Des instructions trop formelles pour un enfant ou trop complexes pour des adultes, peuvent avoir un effet négatif sur la motivation de l'apprenant (cf. Semplici, 2011b: 101). La consigne devrait être claire, assez synthétique et en conformité avec le niveau des apprenants. Elle est encore plus efficace si elle est suivie d'un exemple qui montre comment l'élève devrait s'appliquer à l'exercice. Les exemples ont une valeur fonctionnelle: ils «doivent illustrer clairement et simplement la notion, en diminuant au minimum l'information latérale qui risque de *brouiller*» (Gérard, 2003: 231). À cause de la surcharge typographique, de la mise en page et de la multiplicité des titres et des couleurs, les consignes parfois ne sont pas bien repérables dans la page, comme Michèle Verdelhan-Bourgade (2001: 46) l'affirme. Il est également important que les structures linguistiques utilisées dans les instructions ne soient pas trop complexes, par exemple avec des temps verbaux non encore étudiés par les apprenants, ce qui est souvent le risque dans les manuels pour débutants⁴².

Dans les trois manuels en question, les consignes des exercices nous semblent lisibles et claires. Elles sont courtes, parfois mises en évidence en gras et elles sont souvent suivies par un exemple.

Grâce aux consignes nous pouvons comprendre si le manuel se réfère directement à l'élève, à la classe ou au professeur. Les instructions des manuels que nous analysons s'adressent directement

⁴²Au paragraphe suivant on verra, par exemple, que les instructions utilisent dès la première unité l'impératif présent, même si ce temps verbal est abordé tardivement dans le manuel

à l'élève en utilisant la deuxième personne de l'impératif présent: *ascolta, leggi, guarda, ritrova, osserva, parla*. Mais *Nuovo Piacere!*, différemment des autres manuels, introduit l'activité avec un verbe à la première personne du pluriel: *ascoltiamo, interagiamo, parliamo, leggiamo, scriviamo* (même si celle qui explique la tâche de l'activité est à la deuxième personne du singulier). La consigne est également le point de contact entre l'apprenant et l'enseignant. Dans l'unité 5 de *Nuovo Piacere!*, par exemple, l'exercice numéro 1.a invite l'élève à décrire les ingrédients du petit déjeuner avec le professeur (*Con il/la tuo/a professore/professoressa, descrivete gli ingredienti di questa prima colazione*). Et même dans la première page du manuel, le lecteur sera face à un double avant-propos: l'un pour le professeur et l'autre pour l'enseignant. Ce manuel nous semble donc rapprocher l'univers de l'élève et l'outil qu'il va utiliser pendant une année scolaire. Toutefois, il existe des manuels qui sont plus concentrés sur l'enseignant et la méthode que sur l'apprenant. En effet, Michèle Verdelhan-Bourgade constate le problème que l'entrée de l'élève dans un manuel est lente et «il lui faut parfois attendre plusieurs pages pour trouver un discours qui le concerne lui» (2002: 41) et pas l'enseignant.

Les activités de ces manuels visent à développer les cinq habilités langagières proposées par le Cadre et les programmes. Mais chaque manuel est organisé de façon différente. *Azione! 1* à la page 2 présente les cinq habilités qui seront marquées par un symbole dans chaque exercice du manuel. Tout au long des unités, chaque exercice sera donc accompagné par un de ces symboles. *Bravissimi! 1* suit le même critère. Dans les quatre pages qui présentent le manuel, l'on explique à l'apprenant et à l'enseignant la structure et les symboles qui se répètent tout au long des unités. Dans *Nuovo Piacere!* l'on peut également trouver des symboles selon les activités, mais ici chaque page de ce manuel est dédiée à une habilité linguistique spécifique. L'unité commence par des exercices sur la production et compréhension orale et ensuite il dédie deux pages à l'écrit, pour reprendre enfin l'expression orale à la leçon trois.

2.4.2 La grammaire

Dans l'enseignement des langues étrangères, une place importante est occupée par la grammaire, un sujet souvent difficile à définir à cause de la pluralité de ses significations:

«Une raison tient sans doute au flou de sa définition, qui recouvre la description des règles de fonctionnement général d'une langue, ou un ensemble de prescriptions imposées à ceux qui parlent, ou encore le système des règles de L2 intériorisé par l'apprenant» (Martinez, 2006: 93).

Paul Rivenc (2003: 209) distingue également deux types. D'une part il parle de la didactique de *la* grammaire et d'autre part d'*une* grammaire. La première désigne une étude qui «impose à l'apprenant une représentation préconstruite, et souvent un métalangage à apprendre», un type d'apprentissage qui n'explicité pas les règles qui constituent la langue maternelle. Néanmoins l'enseignement d'une grammaire comporte l'effort des apprenants pour apprendre les normes et le fonctionnement d'une langue étrangère. L'apprentissage d'une LVE est un processus conscient, raisonné et lié dans la plupart des cas aux normes apprises en faisant un effort, alors que dans le cas de la grammaire d'une langue maternelle, il comportera au début l'assimilation naturelle des normes qui seront explicitées à l'école.

L'enseignement de la grammaire des langues étrangères a évolué au fil du temps. Comme nous l'avons vu au chapitre 1, les différentes approches qui se sont développées tout au long du siècle dernier ont utilisé des techniques différentes pour enseigner les langues. Cela a eu des conséquences également dans l'enseignement de la grammaire. L'approche traditionnelle, centrée sur l'enseignement des règles et des structures grammaticales, était et est encore utilisée surtout pour les langues classiques. Sans faire référence au système linguistique contemporain, elle privilégie la forme écrite et l'étude systématique de la morphologie au détriment de la pratique de la langue orale. Les autres approches analysées au chapitre 1 ont apporté des nouveautés dans l'enseignement de la grammaire, même si dans ce travail nous ne nous intéresserons pas à l'étude de l'évolution de ces approches.

Dans le domaine de la didactique des langues, le terme grammaire a une double signification. D'une part il désigne les principes qui règlent le fonctionnement d'une langue et, d'autre part, il définit l'ouvrage de référence qui présente les normes à la base de sa structure. Les manuels de grammaire ont eux aussi évolué au fil du temps. Maria Teresa Prat Zagrebelski (1985: 6), par exemple, en distingue cinq différents types: diachronique, synchronique, descriptive, prescriptive ou contrastive.

L'apprentissage de la grammaire devient un sujet parfois peu apprécié par les apprenants et souvent considéré comme trop difficile. Cette étude comporte en même temps la maîtrise de sa langue maternelle: l'on ne peut pas apprendre une langue étrangère si l'on ne connaît pas les bases de sa L1. En outre, cette étude entraîne l'utilisation d'une pluralité de compétences prérequis. En effet, la grammaire comporte la connaissance d'un lexique spécifique à ce domaine qui «suppose l'acquisition d'une terminologie parfois inconnue aux apprenants» (Rivenc, 2003: 209). Le Cadre européen commun de référence propose des catégories à maîtriser avant le début d'apprentissage d'une langue étrangère. L'enseignant doit comprendre si les bases des apprenants sont solides et en même temps essayer de combler les lacunes des élèves moins préparés, avant même de proposer de nouveaux contenus.

Azione! 1, Bravissimi! 1 et Nuovo Piacere! sont des manuels qui enseignent la grammaire en se rattachant aux propositions faites par le Cadre. La compétence grammaticale est l'un des éléments que la Commission Européenne a sélectionné comme indispensables pour l'apprentissage d'une langue:

«Formellement la grammaire de la langue peut être considérée comme l'ensemble des principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et définies (les phrases). La compétence grammaticale est la capacité de comprendre et exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites. En ce sens, toute langue a une grammaire extrêmement complexe qui ne saurait, à ce jour, faire l'objet d'un traitement exhaustif et définitif» (CECR, 2001: 89).

Pourtant le Cadre ne propose pas un modèle de référence, mais il suggère plutôt des paramètres à utiliser pour la description grammaticale. Par exemple il distingue des catégories (nombre, genre, temps...), des classes (déclinaisons, conjugaisons), des structures (syntagmes, propositions, phrases), des processus (nominalisation, transposition, transformation) et des relations (accord, valence). Pour un apprenant de niveau A1 la maîtrise de correction grammaticale concerne «un contrôle limité des structures syntaxiques et des formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé» (CECR, 2001: 90). Alors que dans le niveau A2 il peut utiliser des structures simples, il commet pourtant des erreurs élémentaires.

La grammaire est un élément souvent associé à la sévérité et à la rigueur, ce qui le rend aux yeux des élèves un synonyme de travail inutile et ennuyeux (Prat Zagrebelsky, 1985: 6). Le rôle de l'enseignant est donc très important. Il devrait aider les élèves à l'apprécier et en même temps essayer de rendre la réflexion grammaticale agréable et efficace. Les enseignants proposeront donc des contenus de façon à respecter une progression lente, surtout avec les débutants. Le Cadre, par exemple, conseille de commencer par «des phrases simples constituées d'une seule proposition et dont chaque élément est représenté par un seul mot» (CECR, 2001: 116).

Les manuels de LVE en France font référence également aux programmes nationaux mis en pratique grâce aux Bulletins Officiels. Ces programmes explicitent les contenus que les manuels devraient traiter selon le niveau de l'apprenant, en les séparant en morphologie et syntaxe. Les programmes proposent un type d'enseignement de la grammaire qui ne se limite pas aux simples explications des normes. Ils conseillent plutôt de l'utiliser comme moyen pour pratiquer la langue et pour enrichir le bagage culturel des apprenants: «La grammaire ne doit cependant jamais être une fin en soi, mais rester un moyen au service de la communication et de l'enrichissement culturel» (Programmes, Palier 1, 2007: 7). Ces programmes présentent néanmoins des limites. Ils risquent de rester liés aux aspects morphosyntaxiques, comme l'affirme Beacco: «De ce fait, ils ont historiquement tendance à privilégier une conception

strictement morphosyntaxique de la langue au détriment d'une perspective axée sur la discursivité» (2010: 127).

L'enseignement de la grammaire ne pourra pas être le même avec tous les apprenants, mais il devra être modifié selon la situation. Parmi plusieurs variables, il devra prendre en compte par exemple le niveau des apprenants, leur âge et la proximité de la langue source par rapport à la langue cible.

«le mode de présentation de la langue constitue l'introduction à l'étude des contenus. En présentant toutes les composantes de la langue de façon intégrée comme elles le sont dans la vie réelle, mais soigneusement sélectionnées pour éviter de noyer l'apprenant sous une information excessive ou mal ciblée, on rapprocherait celui-ci du monde où on l'invite à entrer, on éviterait sans doute l'ennui du maladroitement fabriqué» (Rivenc, 2003: 181).

Nous essayerons de comprendre comment les trois manuels pris en examen traitent les sujets de grammaire. Comme dans le paragraphe précédent, nous avons choisi d'aborder l'enseignement de la grammaire en nous référant à un même sujet utilisé dans les trois manuels. Pour mener cette recherche nous avons consulté également les livres des professeurs proposés par les trois maisons d'édition.

Nous pouvons remarquer la présence d'une double page entièrement dédiée à l'analyse de la langue du point de vue grammatical. Dans chaque unité les manuels proposent des textes et des activités qui renvoient à cette double page. Les trois manuels que nous évaluons font référence à un public bien précis: des débutants francophones âgés entre 13 et 16 ans. La difficulté des contenus grammaticaux est proportionnée au niveau des apprenants. *Azione! 1* et *Nuovo Piacere!*, insèrent également de petites rubriques en bas des premières pages de l'unité qui abordent le nouveau contenu approfondi dans la double page consacrée à la grammaire.

L'approche que ces manuels ont adoptée est inductive: l'on part des exemples concrets tirés des textes ou d'autres sources pour comprendre le fonctionnement de la langue, sans proposer des règles comme point de départ (Semplici, 2011b: 101). C'est avant tout un travail personnel de l'élève qui devra reconnaître de nouvelles structures. Un indice important est fourni également par les titres des sections et des rubriques: parfois elles présentent ces contenus en utilisant le mot *grammatica* ou parfois elles incitent l'élève à remarquer les structures linguistiques. Dans *Azione! 1* l'apprenant trouvera *Osserva la lingua* qui «invite l'élève à s'interroger brièvement sur les faits de la langue –grammaticaux et phonologiques– rencontrés et le guide dans sa réflexion». Cette rubrique renvoie à *Lingua e attività*, la double page de chaque unité dans laquelle l'élève peut découvrir le fonctionnement des sujets abordés dans les *Osserva la lingua* de l'unité. Dans cette section il pourra également s'entraîner avec un exercice pour chaque contenu linguistique. Le travail de l'apprenant sera donc concentré sur une observation personnelle de la langue, avec

le support de l'enseignant ou des camarades. Comme la directrice pédagogique nous l'a spécifié, dans *Azione! 1* l'on ne trouvera pas le mot *grammaire*, mais plutôt une invitation pour les apprenants à observer la *langue*. *Bravissimi! 1* est le seul à expliciter ce mot avec la double page qui s'appelle *Un po' di grammatica*. Elle «présente une reprise, sous forme de tableaux synthétiques, des notions grammaticales abordées dans l'unité, avec des compléments indispensables dont l'acquisition par l'accomplissement de tâches nécessiterait trop de temps» (*Bravissimi! 1*, Livre du professeur, 2013: 17). Cette double page propose également des exercices complétés par ceux que les élèves trouveront dans leur cahier d'exercices. L'enseignant peut utiliser ces ressources au fur et à mesure de l'apprentissage et des activités de l'unité et éventuellement les vérifier à la fin dans le précis grammatical inséré à la fin du livre.

Nous constatons l'omission explicite du mot «grammaire» aussi dans le dernier manuel. *Nuovo Piacere!* propose des exercices qui permettent d'observer la langue en fournissant des instruments qui aident à la connaître mieux et à comprendre la langue étrangère (*Strumenti per la lingua*). Dans les leçons l'élève peut trouver des exercices qui renvoient à une notion spécifique en bas de page une petite rubrique *Lingua* qui montre des exemples tirés des exercices sur un précis élément de grammaire. Mais si dans le livre du professeur des autres maisons d'édition, le professeur peut trouver des informations utiles pour aborder la notion de grammaire, ce complément pédagogique rattaché à *Nuovo Piacere!* ne fournit que les corrigés des exercices.

Les sujets de grammaire abordés dans les trois manuels sont proposés dans un ordre différent. Les pronoms COD, par exemple, sont traités à l'unité 5 dans *Azione! 1*, à l'unité 6 dans *Bravissimi! 1* et à l'unité 9 dans *Nuovo Piacere!*. En outre, certains éléments de grammaire varient d'un manuel à l'autre. *Bravissimi! 1*, par exemple, n'explique pas le futur, *Nuovo Piacere!* est le seul à aborder le superlatif absolu, *Azione! 1* propose à trois reprises le passé composé.

Il serait assez difficile de faire une comparaison parmi toutes les notions de grammaire approfondies dans les manuels. Nous avons donc décidé d'analyser l'exemple de la présentation de l'impératif.

Dans *Azione! 1* l'impératif est inséré dans l'unité 6, dans *Bravissimi! 1* cela fait partie de l'unité 8 et dans *Nuovo Piacere!* il est abordé dans l'unité 9. Le premier manuel insère l'impératif dans le contexte lexical de la ville et des transports. L'impératif permet à l'élève de comprendre les indications pour s'orienter dans l'espace, pour demander et donner des informations sur un itinéraire. La *Tappa 1*, par exemple, propose l'écoute d'un dialogue entre un professeur, trois jeunes et une dame. Grâce à cette compréhension orale, les apprenants pourront repérer les indications fournies avec l'utilisation de l'impératif. À la fin de cet exercice les élèves seront prêts à aborder le premier point de *Osserva la lingua*, dans lequel la consigne demande de

relever les formes verbales qui indiquent un ordre, un conseil et une interdiction. L'observation par l'apprenant est le point fondamental de cette rubrique. Déjà la consigne de l'exercice s'adresse directement à l'élève en lui demandant *Que remarques-tu ?*. Ensuite l'activité renvoie à la page 102 dans laquelle l'apprenant trouvera une fiche sur l'impératif. Ici les auteurs ont remarqué deux points. Dans le premier ils affirment que les terminaisons sont «les mêmes qu'au présent de l'indicatif, sauf pour les verbes en –are, à la deuxième personne du singulier» (*Azione! 1*, 2014: 102). Le deuxième point explique la formation de l'impératif négatif, dans lequel pour la deuxième personne du singulier l'on utilise *non* suivi par l'infinitif. L'explication est suivie par un exercice sur la même page enrichi par d'autres activités dans le cahier.

Dans *Bravissimi!* l'impératif est abordé dans la huitième unité qui a comme sujet la cuisine italienne et l'alimentation. Le premier exercice où l'on peut voir l'utilisation de l'impératif est à la page 118. Ici l'on demande à l'élève de lire un texte qui donne des conseils concernant un petit déjeuner équilibré. D'une part cela sert à comprendre les formes *bisogna*, *occorre*, les expressions italiennes qui correspondent à «il faut». D'autre part il permet de repérer les phrases dans lesquelles l'on a utilisé l'impératif affirmatif ou négatif (par exemple *non correre*, *mangia con calma*, *prendi il caffè d'orzo*). Cet exercice renvoie également à *Grammatica 1*, c'est-à-dire le premier sujet approfondi dans la double page *Un po' di grammatica*. Ici l'élève peut trouver un tableau divisé en deux parties: à gauche la forme affirmative et à droite la négative. Il distingue également la forme *tu* et *vous* selon les 3 groupes (-are, -ere, -ire) avec un exemple pour chaque conjugaison. La terminaison des verbes à l'impératif est en gras de telle sorte que l'apprenant puisse remarquer la différence entre une forme et l'autre, sans une explication. Même chose pour la forme négative. À la différence de la fiche de grammaire dans *Azione! 1*, ici l'on ne trouve pas de commentaire formel qui concerne la formation de l'impératif. S'agissant de l'unité sur l'alimentation, le seul commentaire concerne la formation de l'impératif du verbe boire. *Bere*, aussi bien au présent qu'à l'impératif, se forment à partir de l'ancienne forme latine *bevere* (*bevi*, *bevete*). Cette explication est suivie par deux exercices dans lesquels l'on demande aux apprenants d'écrire des conseils et, dans le deuxième, l'élève devra insérer un verbe à l'impératif et parfois il devra être suivi par un pronom COD. Comme dans le cas de *Azione! 1*, même le cahier d'activité de *Bravissimi! 1* l'élève pourra trouver des exercices pour s'entraîner.

Dans *Nuovo Piacere!* l'impératif est abordé à l'unité 9, dédiée au sport. Déjà à la première leçon qui s'intitule *Non abbandonare lo sport* (n'abandonne pas le sport) l'on trouve une activité pour découvrir ce temps verbal. La mairie de Bologne a financé une campagne contre l'abandon trop fréquent d'une activité sportive. Le manuel présente une publicité dans laquelle l'on encourage des jeunes à continuer le sport: *Corri, salvati, saltache ti passa, lo sport non abbandonare*. La règle de grammaire est approfondie à la page 152 dans laquelle un tableau récapitulatif propose

quatre formes verbales: le verbe sauter, courir, offrir et finir pour deux formes du singulier et deux du pluriel (tu, nous et vous). Là aussi le simple tableau n'est pas suivi par aucune explication sauf une phrase qui clarifie la forme négative. Différemment de ce que nous avons vu dans *Bravissimi! I*, où il n'y avait aucune explication, *Nuovo Piacere!* spécifie que la forme négative à la deuxième personne se forme avec *non* plus infinitif, ce qui laisse entendre que les autres personnes seront les mêmes qu'à la forme affirmative. Les exemples proposés par le tableau reprennent les formes présentées dans le texte, alors que les verbes utilisés dans l'exercice ajoutent d'autres verbes.

Le cas de l'impératif nous semble intéressant. Les élèves ne se retrouvent face à un exercice portant sur ce mode verbal qu'à la sixième dans *Azione! I* et à la dernière unité dans les deux manuels. Mais en réalité ils ont déjà rencontré l'impératif à partir de la première unité. En effet, toutes les consignes des exercices des trois manuels sont en italien et elles utilisent l'impératif. Les exercices sur l'impératif seront en tout cas importants pour observer et expliciter la formation de ce mode verbal.

3. La culture dans les manuels de langue étrangère

Les connaissances grammaticales et lexicales sont fondamentales dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Pourtant, l'approche utilisée dans les cours de nos jours se focalise également sur un autre élément: l'utilisation de la langue dans les situations sociales et culturelles.

«Les apprenants n'ont pas seulement besoin de connaissance et de compétences grammaticales (en ce qui concerne la langue étudiée), mais ils doivent aussi avoir la capacité d'utiliser la langue en question dans des situations sociales et culturelles données» (Byram, 2002: 7).

Si les cours de langue selon l'approche grammaire-traduction se focalisaient sur les notions grammaticales, le Cadre, les programmes et les manuels de LVE actuels demandent également aux enseignants de centrer les cours sur la découverte de la culture étrangère.

Dans ce chapitre nous allons définir le lien entre une langue et la culture dans laquelle elle est insérée. Comme dans le chapitre 2, nous allons d'abord proposer une étude générale pour nous concentrer ensuite sur une étude plus spécifique qui prendra en compte les sections dédiées à la culture dans *Azione! 1*, *Bravissimi! 1* et *Nuovo Piacere!*. Cette étude spécifique nous permettra enfin de faire une analyse finale concernant ces manuels.

3.1 L'importance de la culture dans l'apprentissage des langues

La culture est devenue un élément important dans les manuels scolaires de langue étrangère de nos jours. Si auparavant avec le terme culture l'on entendait surtout la littérature, les «grands auteurs classiques, l'histoire des arts, domaines considérés de portée universelle» (Barbe, 2005: 39), aujourd'hui les manuels touchent plusieurs domaines, comme les traditions, les fêtes, les habitudes, l'art. La notion de culture a donc évolué passant «de la simple sphère littéraire, artistique et philosophique à la notion de vie collective d'un peuple» (Byram, 2012: p 9).

Il existe un lien d'interdépendance entre la culture et la langue qui est défini par Zarate comme une «relation indissociable entre l'enseignement de la langue et celui de la culture» (1997: 11).

Ces deux éléments ont transformé la didactique des langues qui est désormais focalisée sur l'enseignement des «langues-cultures», une matière dont l'objectif est de

«faire accéder à une culture de base, tout aussi utile à partager avec les étrangers qu'avec les autochtones, dans la mesure où elle est la culture de tous et de chacun, qui sert à comprendre et à se faire comprendre au quotidien» (Galisson, 1991: 117).

Après avoir défini le mot culture nous allons découvrir les conditions qui lient cet élément à la langue. Ce sera à l'enseignant de faire observer aux élèves les différences et les affinités de la culture étrangère avec la culture maternelle, ce qui permettra parfois de découvrir des éléments dont les élèves sont parfois inconscients. Nous nous concentrerons ensuite sur deux facteurs qui contribuent à présenter les cultures étrangères dans les manuels: les images et les stéréotypes.

3.1.1 La grammaire ne suffit pas

À côté des contenus grammaticaux, des activités pratiques pour l'apprentissage du lexique et de l'utilisation des cinq habilités langagières, les cours de langue à l'école proposent également la découverte de la culture. Cela permet également d'accroître la motivation des élèves, souvent peu fascinés par la grammaire, alors que pour eux les coutumes, la vie, les traditions étrangères sont plus captivantes (cf. Pichiassi, 1991: 33).

Avant de tracer un panorama sur l'importance de la culture dans les cours de langue étrangère, les approches utilisées dans cet enseignement et le rôle du professeur, nous nous focaliserons sur la définition et l'évolution des termes culture et civilisation.

3.1.1.1 *Civilisation, civilisations, culture, Culture, cultures*

Nous allons proposer une petite analyse des termes *civilisation* et *culture*, souvent considérés comme des synonymes, en distinguant également d'autres variantes. Cette petite introduction terminologique ne prétend pas présenter exhaustivement ces termes, mais elle vise à faire un petit présupposé au contenu du chapitre.

Selon Fernand Braudel le terme civilisation apparaît «tardivement» et «furtivement» en France au XVIII^e siècle (cf. Braudel, 1987: 33). Employé dans le domaine juridique, il désignait un acte de justice qui rendait *civil* un procès criminel. Ensuite, ce mot a été souvent attaché au terme culture en désignant «à la fois des valeurs morales et des valeurs matérielles» (35). Ce n'est qu'au début de XIX^e siècle qu'il est passé également au pluriel pour désigner «l'ensemble des caractères que présente la vie collective d'un groupe ou d'une culture» (37). Selon De Carlo ce mot a ensuite pris la connotation qui souligne la différence qui oppose les peuples «civilisés» aux sauvages ou barbares (cf. De Carlo, 1998: 20). Balboni confirme cette acception en désignant le mot civilisation comme l'ensemble des valeurs et des comportements qu'un peuple considère comme exemplaires, en opposition aux autres «in-civiles», qui ne partagent donc pas ces modèles (cf. Balboni, 2013: 164). De toute façon, la civilisation est conçue comme une série d'éléments qui fonde toute société. En effet, «la société ne peut jamais être séparée de la

civilisation (et réciproquement): les deux notions concernent une même réalité» (Braudel, 1987: 47). La civilisation est alors conçue comme un ensemble de modèles, de valeurs, d'attitudes qui sont l'emblème d'un peuple.

Le terme culture est également polysémique. D'après Bowe ce mot a un grand champs de significations qui a changé selon les époques: «The term culture has a wide range of meanings today, because it has actually changed in meaning over time» (2014: 2). *Culture* vient du latin *colere*, cultiver, l'action de soigner la terre, duquel sont dérivés également les termes «agriculture», «viticulture», «horticulture» ou «apiculture». Au XIX^e siècle, ce terme a fini par inclure l'état général du développement intellectuel, spirituel et esthétique de l'homme: «The meaning was broadened to include the general state of human intellectual, spiritual and aesthetic development» (ibid.). La première définition qui a marqué la signification récente que l'on attribue au mot culture a été apportée par Burnett Tylor, un anthropologue américain qui dans *Primitive culture* a défini la culture «as the complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom and other capabilities and habits acquired by man as a member of a society» (1874: 1).

Avec ce terme, même s'il constitue un objet complexe à interpréter et présente des difficultés de définitions (cf. De Carlo, 1998: 34), aujourd'hui nous entendons l'ensemble des modèles culturels utilisés par des peuples pour répondre à leurs besoins naturels, comme le fait de manger, de s'habiller, de travailler, selon la définition proposée par Balboni (cf. 1999b: 111). Tout natif est influencé par la réalité dans laquelle il naît et grandit, de sorte qu'il apprendra des éléments «non conscients, non verbalisés, qui échappent à son contrôle» (Cain, 1996: 6).

Comme nous l'avons vu dans le cas du mot *civilisations*, le terme culture peut être également employé au pluriel:

«il arrive que de nombreuses cultures différentes soient associées à une langue donnée—c'est le cas de nombreux pays où le français est la première langue; dans ces pays, il existe un large éventail de croyances, de valeurs, de comportements – en un mot des “cultures”» (Byram, 2012: 16).

On peut parler également de «sous-cultures», des cultures intégrées dans la culture de naissance d'un pays. Dans le cas de l'Italie, par exemple, la culture nationale est composée de beaucoup d'autres réalités locales qui varient en fonction de la région, du département, du village, mais aussi en fonction de la richesse de la famille, la formation scolaire, la tradition ancestrale etc. Dans les trois manuels que nous analyserons au paragraphe 3.2 nous verrons que plusieurs rubriques soulignent la variété des cultures locales qui composent la mosaïque culturelle italienne.

Un autre terme a été proposé par Paola Bertocchi dans le *Manuel de didactique du FLE*. Le mot Culture avec un C majuscule définit les grandes œuvres qui ont créé une culture, en la distinguant d'une autre: «Culture avec un grand C, avec son cortège de grandes œuvres, de beaux textes pour «former le goût» (2008: 145). Un terme qui renvoie à la grande tradition qui a précédé les peuples: on pourrait donc affirmer que les grandes Cultures sont à la base de notre culture.

Les termes civilisation et culture sont souvent utilisés comme synonymes, alors que selon Guy Rocher (1992: 2) ces mots devraient être employés dans des contextes différents. Dans une première définition qu'il apporte au mot culture, il la considère comme un ensemble de «moyens collectifs dont disposent l'homme ou une société» tandis que la civilisation comprend les moyens qui permettent à l'espèce humaine de contrôler elle-même et ses capacités comme l'art, la philosophie ou la religion.

L'enseignement de la culture n'est pas une tâche simple. Les modèles culturels varient très rapidement et parfois il est difficile de parler en général d'une culture, souvent composée par des micro-cultures. Au lieu d'enseigner une culture, Balboni propose également d'enseigner à observer une culture, de créer comme une «base de données» dans laquelle chaque apprenant pourra ajouter des éléments observés dans sa propre expérience. Les cours de langue de nos jours visent alors à faire découvrir aux apprenants des connaissances linguistiques, mais aussi culturelles.

Si dans la tradition française *civilisation* était jusqu'aux années 80 le terme le plus utilisé dans les contextes scolaires, dans les programmes et dans les manuels actuels, ce mot a été remplacé par *culture*. Dans ce travail nous utiliserons le terme *culture* que nous entendrons selon la définition proposée par Tylor.

Nous verrons que la connaissance de la culture maternelle n'est pas toujours un acquis pour les élèves. C'est à l'enseignant de faire remarquer les différences avec la culture maternelle, ce qui pourrait comporter la prise de conscience de sa propre culture natale.

3.1.1.2 Le rôle de la culture dans l'apprentissage des langues étrangères

Le lien langue-culture

L'enseignement des langues étrangères est de plus en plus centré sur la culture, comme le programme l'affirme «l'apprentissage linguistique intègre en effet pleinement la dimension culturelle qui lui donne tout son sens» (Programmes, Palier 1, 2007: 105). En effet, l'on ne peut pas enseigner une langue de façon satisfaisante sans transmettre en même temps des notions sur le système culturel du pays où l'on parle cette langue (cf. Carpinelli, 1977: 16).

Il existe donc un lien indissociable, un «binôme indissoluble» (Pichiassi, 1991: 15), entre la langue et la culture d'un pays, ce qui a ouvert un débat sur l'influence que l'une a sur l'autre. Selon Balboni la langue est un des pivots d'une culture: c'est grâce à elle que les individus se reconnaissent comme appartenant à une culture et c'est grâce à la langue que les générations adultes la transmettent aux nouvelles générations (1994b: 32). En effet, la langue est influencée par l'époque et le peuple dans laquelle elle s'insère, surtout du point de vue lexical. Voyons deux exemples. L'étymologie est un des aspects qui permet de comprendre l'histoire de la création et de l'évolution des mots, souvent influencés par la culture où ils s'insèrent. Le mot *dimanche* dérive du latin *dies dominicus*, c'est-à-dire le jour du Seigneur, le jour consacré à Dieu dans les civilisations chrétiennes. Un autre exemple qui montre la richesse d'une langue dans une culture bien précise, est représenté par la panoplie lexicale qui existe dans chaque langue. Voilà donc les esquimaux qui distinguent différents types de neige ou les italiens qui boivent un *caffè*, un *caffè macchiato*, un *caffè lungo*, un *latte macchiato*, un *cappuccino* etc. La langue est un élément qui constitue l'identité d'un peuple et qui «contribue, également, de façon très puissante, à la construction de notre identité individuelle» (De Carlo, 1998: 74).

La langue, pénétrée de culture et influencée par les pratiques sociales de ses utilisateurs, est en constante évolution. Il est évident qu'elle ne constitue pas seulement un système formel, un ensemble de réalités abstraites logiquement structurées. Elle est aussi une pratique sociale, c'est-à-dire non indépendante de ceux qui s'en servent (cf. Porcher, 1996: 33). On comprend pourquoi elle subit des modifications selon les modes, la période historique et politique. Ces changements sont surtout d'ordre lexical. En effet, la grammaire se modifie partiellement et très lentement par rapport aux variations lexicales.

Le vocabulaire, comme Pichiassi et Zanelli l'affirment (1991: 31), est donc un indice important de la culture d'un peuple. Par exemple, pendant les régimes politiques (comme le nazisme, le fascisme, le communisme etc.) l'on a assisté à la naissance de néologismes, à l'interdiction d'utiliser certains mots, au changement de connotation de certains mots, comme par exemple le terme *race*. Même aujourd'hui nous constatons la modification perpétuelle des langues: il faut simplement penser au mot *nègre* qui a en occident une connotation péjorative et s'il était employé serait considéré comme fortement dénigrant. Ou encore la création récente de professions de genre féminin, comme *magistrate* ou *écrivaine*, un sujet encore au centre des débats.

Un autre exemple qui témoigne du lien entre une langue et une culture est donné par l'interdiction linguistique, appelée aussi tabou linguistique, qui proscrie plusieurs termes appartenant à des domaines différents (cf. Pichiassi, 1991: 28). Ces tabous varient d'une culture à l'autre: par exemple en France ce serait impoli, ou peut-être même dérangeant, de demander à

une personne pour quel parti politique elle vote, à quelle religion elle appartient ou quel est son salaire. Ou encore, l'on ne peut pas utiliser de gros mots ou des blasphèmes dans des lieux publics. Toutes ces éléments sont enracinés dans une culture et constituent l'identité d'une personne et même d'un peuple. Il s'agit d'une série d'acquis que l'enfant comprend de façon automatique qu'il assimile quand il est en contact avec les autres.

Néanmoins, même la culture dépend directement de la langue, parce que c'est cette dernière qui permet la manifestation de la culture. Sans communication il n'y a pas de contact durable et effectif. C'est grâce à la langue donc que les individus peuvent communiquer et se reconnaître comme faisant partie d'un groupe, d'une culture. Et c'est grâce à la langue que l'on transmet aux générations futures une culture (cf. Balboni, 1994b: 32).

Les cours de langue et culture étrangères représentent donc un défi pour les élèves, les enseignants, mais également pour les concepteurs des manuels. Les professeurs et les supports qu'ils utilisent doivent essayer de motiver les apprenants à s'approcher de l'Autre, avec un "a" majuscule qui souligne l'importance de cette altérité. La leçon de langue devraient favoriser la tolérance et l'ouverture, tout en faisant attention à ne pas tomber dans les stéréotypes. Pour ce faire l'enseignant doit bien choisir les contenus à transmettre et être constamment au courant de la vie du pays en question.

Le rôle de l'enseignant de culture

Dans une classe de langue l'enseignant a un rôle très important: avec le manuel il représente le premier «témoin» de la langue et de la culture étrangère. D'abord il doit transmettre des nouvelles notions en suivant les lignes directrices des programmes. Mais sa tâche va au-delà de la simple transmission de contenus. L'enseignant est un éducateur (du latin *ex ducere*, conduire hors de), une figure qui «sort» de ses élèves leurs capacités, leurs personnalités et également leurs intérêts, leurs questions⁴³.

Dans le cas de la rencontre avec une culture étrangère, le rôle de l'enseignant est encore plus valorisé. Il devrait faire observer les nouveaux contenus, tout en les comparant avec la culture native de l'élève et essayant de susciter leur intérêts personnels:

«c'est plutôt un enseignant capable de faire saisir à ses élèves la relation entre leur propre culture et d'autres cultures, de susciter chez eux un intérêt et une curiosité pour l'altérité et de les amener à prendre conscience de la manière dont d'autres peuples ou individus les perçoivent-eux-mêmes et leur culture» (Byram, 2012: 11).

⁴³Gaston Mialaret, 2005, *Les sciences de l'éducation*, Paris, Presse Universitaire de France

Grâce à ses compétences et à ses expériences il doit intervenir dans le choix des documents tout en apportant des modifications selon le niveau, l'expérience, l'âge et l'intérêt des apprenants.

Selon Zarate l'enseignant a un rôle social accru parce qu'il intervient personnellement dans la conception de ses outils :

«l'enseignant voit ici proposer un rôle social accru: sans être exclusivement un utilisateur expérimenté des outils d'enseignement disponibles, il intervient à part entière dans la conception de son matériel en établissant un diagnostic des variables culturelles, en évaluant la pertinence du matériel existant, pour l'adapter, détourner parfois de son usage explicite, ou pour construire des démarches qui s'inscrivent en contrepoint» (1997: 71).

Afin de rendre le cours plus efficace, avant de s'approcher des contenus culturels, il devrait vérifier les notions déjà apprises par les élèves, les clichés et les préjugés qu'ils ont envers le pays étranger en question. Il devrait également s'informer sur les sujets qui pourraient intéresser les élèves pendant le cours de façon à stimuler leur motivation. Par conséquent, l'enseignant devrait animer la curiosité des élèves et les encourager à comprendre ce qui se cache derrière les langues ou derrière les apparences et même favoriser des approfondissements personnels:

«For the foreign language teacher the issue does not stop at satisfying legitimate curiosity, which he indeed may have first stimulate; it is also his task to create empathy and understanding. As an educator he has to shake and trouble the complacency of his pupils, to stimulate their curiosity, but also to encourage them to go beyond» (Byram, 1989: 88).

En effet, nous constatons une difficulté générale des apprenants face au contact avec une nouvelle culture. Avant tout l'élève doit apprendre des contenus concernant un Autre qui est loin, dans un autre pays que probablement il n'a jamais visité et qui risque de paraître abstrait. En outre, la méfiance envers l'étranger et le risque de stéréotypie ne favorisent pas l'approche de la nouvelle culture. C'est ce qui devrait avant tout motiver ses élèves. Pour ce faire il faut également qu'il soit au courant de la vie présente du ou des pays en question afin de montrer une image actuelle. Il doit être constamment en contact avec l'autre culture, parce qu'elle est «le produit d'un vécu en perpétuel mouvement en non une donnée sociale intangible» (Colles, 2003: 143). Si l'enseignant de langue est une personne originaire du pays, il pourrait être tenté de référer simplement son vécu ou l'expérience personnelle relative à son passé. Mais cela étant, il pourrait courir le risque de donner une image dépassée et éloignée de la réalité. Par conséquent, l'enseignant devrait être constamment au courant de la situation économique, sociale, politique etc. du pays en question afin de donner une image assez conforme à la réalité présente. Si possible, il devrait également se rendre de temps en temps dans le pays dont il enseigne la langue

afin de vérifier si les modèles culturels qu'il connaît et ce que les manuels proposent correspondent à la réalité.

Son rôle est donc assez complexe et délicat, mais il peut être facilité par une bonne préparation d'un cours sur la base de son expérience et sur ses domaines d'intérêts ou sur ceux des élèves (cf. Pichiassi, 1991: 38).

Pourtant, si l'enseignant est au courant de la réalité présente dans le pays en question, cela n'est pas toujours le cas des instruments qu'il est parfois «forcé» d'utiliser. Comme nous l'avons déjà remarqué plusieurs fois, dans la plupart des cas, en France les manuels scolaires sont prêtés aux élèves pendant une année scolaire, mais, faute des financements, ces instruments pédagogiques peuvent être utilisés pendant plusieurs années. Lors de nos interviews nous avons, par exemple, rencontré plusieurs enseignants qui utilisent encore *Piacere! 1*, publié chez Belin en 2007. Il est évident que du point de vue des contenus linguistiques cette édition et la plus récente ne diffèrent presque pas alors que des aspects culturels changent plus facilement.

Si les livres ne présentent pas assez de contenus culturels, les enseignants peuvent intégrer des fiches, des vidéos, des chansons. Pourtant Benucci (1995: 95) met en garde les professeurs: ils ne doivent être trop prétentieux en pensant enseigner toute la langue ou la culture d'un peuple. Il est inévitable que l'apprentissage ne sera jamais totalement exhaustif. La tâche fondamentale du professeur sera, avant même de transmettre des contenus, de les motiver à découvrir l'autre pays, en proposant une attitude de tolérance et d'ouverture à l'Autre.

En quoi consiste l'enseignement de la culture?

Il est difficile de parler d'enseignement de la culture. Les compétences et les connaissances culturelles ne sont jamais achevées et, comme nous l'avons vu, les cultures, la société et les valeurs évoluent constamment. Il nous semble également prétentieux de connaître totalement la culture d'un pays, à cause de la grande pluralité et diversité qui se mêlent dans un pays. Et il est même difficile de parler d'une seule culture parce qu'«il peut y avoir, dans un même pays, différentes cultures et différentes langues» (Byram, 2012: 12).

Certains éléments font parties de ceux que l'on appelle «implicites culturels», c'est-à-dire toute une série d'actions qui sont enracinées dans la société, même si c'est parfois inconsciemment, comme les gestes, les habitudes etc. Par conséquent, le moment du cours dédié à la culture devrait plutôt permettre aux apprenants d'apprécier des valeurs et attitudes nouvelles de façon à rendre un «univers inconnu plus familier» (Byram, 2012: 20). Il sera important qu'ils commencent à observer l'autre culture, même à travers l'utilisation des documents contenus dans les manuels (les images, les textes, les activités). Une approche donc qui pourrait être inductive et active.

Selon Benucci l'apprentissage culturel devrait mener à la tolérance, au relativisme et à l'intérêt interculturel (1995: 90). En effet, l'apprentissage d'une langue étrangère présuppose avant tout l'ouverture et la curiosité de la part des apprenants. Il est indispensable «que la société dite d'accueil soit sensible aux valeurs et attitudes des étrangers» (Colles, 2003: 144). La rencontre avec une langue étrangère doit comporter la disponibilité à accepter les traditions, les rites, les comportements, le système de la pensée etc. parfois complètement différents de la culture des apprenants.

Parfois les élèves, surtout les plus jeunes, ne sont pas attirés par ces différences, ce qui implique parfois une prise de distance envers la culture étrangère⁴⁴. Christodoulou parle également de «vide communicatif» lors l'élève ne partage pas les même codes linguistiques, sociaux et culturels (cf. 2006: 8) la culture étrangère. La tolérance comporte l'acceptation de l'Autre, parce que, comme le dit Byram, «tolerance involves acceptance of others», (Byram, 1989: 89), sans toutefois comporter une soumission à l'autre culture. La connaissance de l'autre ne comporte pas l'acceptation de la culture étrangère. Par exemple, le simple geste de souffler avec le nez en public quand l'on est enrhumé, action considérée comme polie et nécessaire dans la culture italienne, n'est pas évident chez tous les peuples, comme par exemple au Brésil

La tolérance comporte également le relativisme culturel, c'est-à-dire l'appréciation et la curiosité de l'autre culture sans exprimer des jugements de valeur. Par conséquent, ce type d'attitude prévoit la rencontre au minimum⁴⁵ entre deux sujets, d'une part la culture dans laquelle l'apprenant est né (maternelle, dorénavant CM) et d'autre part celle qu'il étudie dans le cours de langue (étrangère, dorénavant CE). Pourtant, pour s'approcher du deuxième type de culture, il serait indispensable de bien connaître celle à laquelle l'on appartient, quoique parfois les apprenants ne soient pas conscients de leurs habitudes et traditions, enracinées et inconscientes (cf. Christodoulou, 2006: 7). La culture maternelle peut être un point de départ pour faire une comparaison avec celle de l'autre pays. En effet l'identité personnelle est un élément qui marque l'existence de tout être humain. Les élèves sont confrontés à un *imprinting culturel*, un terme proposé par Konrad Lorents et défini par Edgard Morin comme un élément «qui marque les humains, dès la naissance, au sceau de la culture, familiale d'abord, scolaire ensuite, puis se poursuit dans l'université ou la profession» (1995: 26).

⁴⁴Pensons, par exemple, aux élèves italiens qui étudient la cuisine du Royaume Unis, très contestée et peu appréciée par les italiens. Parfois les stéréotypes influencent la tolérance et le respect vers les autres cultures. Nous approfondirons ce sujet dans le paragraphe 3.1.2.2.

⁴⁵À ces deux cultures il faudra ajouter les langues et les cultures maternelles des apprenants provenant d'autres pays, celles que Balboni appelle «ethniques» (2014a: 19)

L'analyse de ce qui est familier est parfois plus difficile de l'analyse de ce que l'on ne connaît pas. Une approche de type comparatif permettra de connaître la nouvelle culture, mais en même temps cela permettra à l'apprenant d'analyser et parfois de découvrir de nouveaux éléments de sa CM. Mais, en même temps, Michael Byram constate un avantage: «L'enseignant et l'apprenant n'appartenant pas à la culture étrangère étudiée ont l'avantage de considérer cette culture à distance, et de se placer à cette distance-là pour analyser, en retour, leur propre culture» (2012: 20).

Selon Balboni (1999a: 24) il existe deux phénomènes différents: l'*inculturation* et l'*acculturation*. Le premier est relatif à l'acquisition des modèles culturels de la communauté à laquelle l'on appartient (même si chaque individu apporte ses modifications et nuances) alors que le deuxième phénomène concerne l'apprentissage d'une culture étrangère.

Dans la rencontre avec une culture non maternelle il s'agit de reconnaître les différences avec la sienne et d'être disponible pour les comprendre et les respecter. Toutefois, comme nous l'avons déjà affirmé, cette rencontre n'entraîne pas un éloignement ou un reniement de son identité. Il ne s'agit pas d'assimiler ou de s'approprier de la nouvelle culture au détriment de celle d'appartenance. Au contraire, la rencontre avec l'Autre peut faire mieux connaître et apprécier la culture dans laquelle l'on a été élevé ou également causer une mise en discussion de certains éléments. Selon Maddalena De Carlo, le but de l'enseignement de la culture est de «connaître les autres et les accepter pour ce qu'ils sont, dans un mouvement réciproque d'ouverture et de disponibilité, tout en gardant notre appartenance et nos racines culturelle» (1998: 119).

Dans le texte *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues*, Mychael Byram, Bella Gribkova et Hugh Starkey affirment enfin que le but de l'apprentissage de la culture ne concerne pas seulement une mémorisation des notions, mais plutôt l'acquisition de compétences qui puissent avant tout changer l'attitude de l'apprenant à travers de nouvelles capacités et un sens critique:

«La priorité des priorités n'est pas l'acquisition d'un savoir supplémentaire sur un ou plusieurs pays étrangers, mais plutôt l'organisation des cours et des méthodes scolaires de telle sorte que les élèves soient à même d'adopter de nouveaux points de vue («savoir être»), d'acquérir de nouvelles capacités («savoir apprendre/faire», et «savoir comprendre») et un nouveau sens critique («savoir s'engager»)(2012: 36).

Cette perspective nous semble très importante dans une société devenue pluriculturelle. Il est important de stimuler les apprenants vers une perspective interculturelle qui puisse également les encourager à la rencontre des cultures et des langues inconnues pour favoriser l'intercompréhension.

La culture et ses préfixes: inter-, multi-, pluri-, alter- pour arriver à l'intercompréhension

L'enseignement de la culture à l'école est surtout de type comparatif. Comme nous l'avons déjà affirmé, en soulignant les analogies et les différences avec la culture des élèves, l'enseignant peut remarquer les différences et parfois rendre conscients les élèves de leur CM. À partir des années 70 du siècle dernier, et surtout après les propositions du Cadre, pour définir la conscience des différences entre les cultures, le terme *interculture* est apparu. La perspective interculturelle vise à «intégrer la double dimension de l'altérité et de la pluralité dans le contenu des enseignements» (Colles, 2003: 144). Un objectif indirect donc de l'enseignement de la culture étrangère est l'acquisition d'une conscience interculturelle pour les apprenants (cf. Christodoulou, 2006: 16). Le dialogue parmi les cultures est devenu un élément fondamental dans l'enseignement des langues étrangères:

«Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes en contexte. Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme des stéréotypes nationaux» (CECR, 2001: 83).

Selon Barbe la rencontre avec une nouvelle culture amène «à se construire un système de référence qui ne relève entièrement ni de l'une ni de l'autre, mais d'un troisième point, lieu d'interaction entre les cultures en présence» (2005: 44).

Cette perspective est devenue un élément indispensable dans les cours de langues étrangères en Europe. Parmi les trois principes qui sont à la base des Recommandations qui ont précédé le Cadre, figure la volonté de «maintenir et d'approfondir la richesse et la diversité de la vie culturelle européenne» (Recommandation n. R (98) 6, 1998: 33) outre que de s'engager dans la promotion de la tolérance et du respect de l'Autre. Cela étant l'on pourrait répondre aux besoins d'une Europe de plus en plus «multilingue et multiculturelle» (ibid.).

Si dans ce document rédigé par le comité des Ministres aux états-membres, l'on utilisait le préfixe *multi*, le Cadre l'a remplacé par *pluri*, aussi bien en se référant aux langues qu'aux cultures.

«On distingue le terme “multilingue” du “plurilingue” qui est la connaissance d'un certain nombre des langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. On peut arriver au “multilinguisme” simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif donné. (...) Bien au-delà, l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés, mais construit plutôt une compétence

communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues» (CECR, 2011: 11).

Le Cadre définit la compétence plurilingue et pluriculturelle comme la compétence qui permet de communiquer langagièrement et d'interagir culturellement en possédant «la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures» (Cadre, 2011: 129).

Un terme plus récent est proposé par Daniel Coste qui parle d'*alterculturel*, «une éducation qui inscrit les apprentissages à l'intérieur d'une conception alter-actionniste où l'acteur social apprend et agit, notamment grâce à son appartenance à des communautés de pratique, dans le rapport à différents ordres d'altérité (Balboni, 2014b: 59). Comme nous l'avons déjà affirmé, cette altérité n'entraîne pas automatiquement l'acceptation des valeurs culturelles du peuple étranger par l'apprenant. Il faut que les élèves soient disposés et ouverts à la rencontre d'une autre tradition. Si les différences sont profondes, parfois le risque est de ne pas accepter l'Autre. Ce qui arrive plus souvent dans le contact avec une autre culture plutôt que dans l'apprentissage d'une langue, parce que comme Galisson l'affirme «la langue est un obstacle beaucoup moins insupportable que la culture à l'acceptation de l'autre» (1991: 113).

L'utilisation de ces compétences linguistiques, mais également les connaissances d'ordre culturel, la tolérance et l'ouverture vers l'Autre, peuvent favoriser aussi l'*intercompréhension*. À partir des années 90 du siècle dernier à côté de la notion de plurilinguisme, s'est développée l'idée d'intercompréhension, «le fait de pouvoir communiquer et de se comprendre alors que chacun s'exprime dans sa langue» (Caddeo, 2013: 42). Il existe plusieurs définitions du terme. Selon une deuxième définition l'intercompréhension est la «mise en place de stratégies reposant sur des tendances spontanées qui font que lorsque deux langues sont proches, on cherche naturellement les ressemblances pour essayer de se «débrouiller» (Caddeo, 2013:42). Il est évident que ce discours est valable pour des langues voisines, sinon dans le cas des langues éloignées il est bien difficile de pouvoir arriver à instaurer une vraie compréhension.

En effet, les connaissances et les compétences déjà dans l'apprentissage d'une ou plusieurs langues, et surtout les capacités de compréhension, «permettent d'«adoucir» les premiers contacts avec la [nouvelle] langue car c'est la compétence réceptive qui est d'abord sollicitée (écouter sans parler, comprendre en restituant dans sa langue)» (Caddeo, 2013: 29). Le processus de compréhension, souvent critiqué pour être un travail passif, est considéré selon des recherches contemporaines, comme un processus dynamique. L'intérêt de plus en plus croissant pour ce

sujet à permis également la création de cours d'intercompréhension qui se base sur la compréhension de plusieurs langues simultanément⁴⁶.

En conclusion nous constatons que le lien entre langue et culture est vraiment inséparable (cf. Benucci, 1995: 92). Comme Freddi (cf. 1987: 53) l'affirme en se référant au cas de l'italien langue étrangère, c'est une chimère de concevoir l'enseignement de la culture italienne détaché de la langue, comme il serait irréaliste d'enseigner la langue comme une réalité détachée de la culture à laquelle elle s'insère.

Il nous reste à comprendre quel type d'images transmettre au pays étranger. Quelle culture faudrait-il valoriser, la culture maternelle des élèves ou la culture étrangère? Selon Zarate (1997: 18) «là où la valorisation de la culture maternelle est au service des intérêts identitaires nationaux, la description du manuel de langue dépend davantage du système de valeurs du pays où il est diffusé que de celui du (des) pays dont il témoigne». Il est clair que la valorisation de l'une n'exclue pas la valorisation aussi de l'autre. Au contraire «la description valorisante de la culture étrangère peut également contribuer à la valorisation de la culture nationale locale» (Zarate, 1997: 23).

La présence de la culture dans un manuel de langue étrangère peut être influencée par plusieurs facteurs, parmi lesquels, Christodoulou met en évidence la langue, le type, la difficulté du manuel, le public auquel il se réfère, l'approche adoptée, la date d'édition et les lignes directrices de la maison d'édition et de l'auteur (cf. 2006: 14).

3.1.2 La représentation de l'étranger

L'image de l'autre pays est transmise avant tout par le professeur et les manuels. Ces outils pédagogiques proposent souvent des photos, des dessins, des bandes dessinées qui, de façon consciente ou non, transmettent une image de l'Autre. Nous allons analyser l'importance des images dans les manuels scolaires, des éléments qui favorisent l'apprentissage et qui constituent une source importante à utiliser pendant les cours.

Pourtant la représentation de l'étranger est aussi définie grâce à d'autres moyens, comme par exemple les clichés. Nous avons décidé de faire une petite étude sur les stéréotypes pour démontrer comment ces éléments peuvent être utiles dans la rencontre avec l'Autre. Nous allons voir aussi leur présence dans les manuels de langue étrangère.

⁴⁶Le centre linguistique de Venise (CLA) propose un cours d'intercompréhension qui propose la compréhension simultanée de cinq langues: catalan, français, espagnol, portugais, roumain.

http://www.unive.it/nqcontent.cfm?a_id=65492, dernière consultation le 3 juin 2015.

3.1.2.1 Les images dans les manuels de langue étrangère

Il est devenu presque banal d'affirmer que nous sommes dans la société des images. Nous sommes entourés par des médias qui transmettent des images de tous genres, des publicités qui envahissent tous coins de la ville afin de capter notre attention, et même les outils pédagogiques ressentent la présence de dessins, d'illustrations, de photos etc.

Dans notre recherche nous essayerons de comprendre leur importance dans les cours de langue étrangère et nous verrons comment leur contenu, explicite et implicite, est important dans les manuels de LVE.

Les images et la mémoire visuelle dans l'apprentissage des langues

Le dictionnaire Petit Robert attribue au lexème image trois significations différentes, chacune avec plusieurs emplois différents. La valeur que nous prendrons en compte dans cet écrit correspond à la première définition, selon laquelle l'image est la «représentation d'un objet par les arts graphiques ou plastiques ou par la photographie» (Le Petit Robert, 2011: 1277).

Les manuels de nos jours sont de plus en plus riches en matériaux visuels: la couleur, les photos et les dessins sont devenus des éléments indispensables à la réussite d'une bonne publication scolaire. Ce discours ne vaut pas seulement pour les manuels dédiés aux enfants. En effet, l'iconographie est bien importante aussi dans les outils pédagogiques dédiés aux personnes actives⁴⁷. Si l'on peut trouver des représentations iconiques dans des manuels destinés à des publics différents, l'âge reste un facteur qui influe sur la création du matériel didactique. Mais, évidemment, la mise en page d'un manuel de cinquième, par exemple, sera très différente par rapport à celle utilisée dans un manuel pour terminale.

Dans les manuels scolaires l'on peut trouver plusieurs types d'images: des dessins, des photos, des schémas, des publicités, des bandes dessinées, des cartes, des tableaux etc. La bande dessinée, par exemple, un moyen entre la photo et le cinéma (cf. Peruzzi, 2011a: 395), un instrument très apprécié par les jeunes, ce qui aide à différencier les activités. La publicité, née dans le domaine commercial pour persuader l'homme, dans les cours de langue est très utile parce qu'elle est souvent composée de jeux de mot, de métaphores qui peuvent faire réfléchir les élèves. Brigitte Chevalier (1993 : 44) en distingue deux catégories: les images plus schématiques, qui «ne sont pas compréhensibles, lisibles que si le code d'accès est possédé», comme par exemple les cartes de géographie, les schémas, les graphiques, et celles plus concrètes qui concernent les vrais messages figuratifs, comme les tableaux, les dessins et les photographies.

⁴⁷Ici l'on utilisera l'expression *personnes actives* pour désigner les individus qui commencent d'étudier les langues à partir de l'âge adulte et en travaillant.

Des méthodes afin d'utiliser les images dans l'apprentissage des langues

Les informations sensorielles sont le résultat de plusieurs facteurs qui entrent en contact avec la réalité: les images perçues par les yeux, l'écoute des sons, la perception des odeurs, etc. Ces informations se trouvent à l'intérieur du cerveau sous la forme de traces qui caractérisent la mémoire sensorielle visuelle, appelée également mémoire iconique. Ce type de mémoire joue un rôle fondamental dans l'apprentissage des langues étrangères.

Selon des études récentes, l'apprentissage du lexique par une image rend encore plus rapide et efficace la mémorisation. D'après une étude effectuée par Hautekeete, le codage visuel naturel marche plus vite que le codage sémantique. En effet, il affirme que si l'apprentissage des mots est fait de façon directe avec l'objet, la mémoire retient les mots de façon plus rapide. Si, en revanche, les images sont liées aussi au texte écrit, la technique sera plus lente. Dans son essai *La mémoire visuelle* Hautekeete déclare que «le codage visuel permet une identification immédiate (dessin-dessin) tandis que le codage sémantique, nécessaire pour d'apparement d'un nom et d'un dessin, exige un traitement plus long» (1978: 497). À partir de la mémoire iconique, un code visuel est rapidement élaboré alors que la création d'un code nominal est beaucoup plus longue.

Pour stimuler ce type d'apprentissage, beaucoup d'enseignants, surtout au collège et au lycée, utilisent des images. Par exemple, l'on peut apporter une série de photos et demander aux élèves de les décrire. Au moment où ils ne connaîtront pas un mot l'enseignant dira à voix haute le mot et les élèves devront le répéter.

Une autre pratique utilisée dans des classes de niveau débutant ou intermédiaire, est composée par les *réalia*, des éléments réels de la vie quotidienne apportés en classe⁴⁸. En apportant des objets faisant partie de la réalité, les apprenants ont la possibilité d'utiliser les mots dans un contexte réel, ce qui permettra de mieux apprendre de nouveaux mots, grâce surtout au contexte moins formel qui augmente la motivation des apprenants, et donc l'apprentissage. Pour les personnes qui ont un cerveau plus développé dans la partie gauche, celle plus analytique et visuelle, la mémorisation des images sera plus efficace et rapide.

Il existe également des méthodes dont l'objectif est de stimuler l'apprentissage du lexique par des images. A.L.I.R.E., par exemple, propose des astuces et des stratégies qui utilisent la mémoire visuelle dans l'apprentissage linguistique. Elle compte cinq phases: Associer – Localiser – Imaginer – Répéter – Expérimenter. Cette méthode propose un apprentissage lié à la réalité: elle permet de reconnaître le nouveau mot dans la réalité, qui consiste à montrer une ligne modèle à

⁴⁸Une des enseignantes que nous avons interviewée a affirmé de stimuler l'apprentissage du lexique de la cuisine italienne en imitant une conversation pendant la «pause café» en apportant en classe de vraiestasses et de petites cuillères.

laquelle se rattache notre mémoire. Il faut donc y associer une série de mots, les imaginer, répéter le mot et les utiliser.

Selon une «Étude expérimentale sur la mémoire» faite par Kirkpatrick, la mémoire est stimulée de façon plus efficace si elle est rapportée à des objets plutôt qu'à l'enseignement verbal. Les résultats prouvent «la supériorité de la mémoire des objets et par conséquent la supériorité des leçons de choses sur l'enseignement verbal» (Bigham, 1894 : 408).

Les encyclopédies illustrées ne sont pas une nouveauté dans le monde de l'édition, alors que les dictionnaires visuels représentent une méthode assez récente. Son objectif est de rendre plus simple et amusant l'apprentissage du lexique. Il ne s'agit donc pas proprement d'une méthode d'enseignement linguistique structurée car elle ne prend pas en compte ni les règles grammaticales ni syntaxiques. Les dictionnaires visuels visent plutôt à apprendre facilement le lexique. *Le dictionnaire visuel: 5 langues anglais, français, allemand, espagnol, italien* chez Nathan en est un exemple:

«Ce dictionnaire vous propose une façon unique, rapide et spontanée d'apprendre et de retenir, jour après jour, le vocabulaire français, anglais, allemand, espagnol et italien. Il vous présente pour cela une quantité d'objets et de scènes de la vie quotidienne traduits en cinq langues, ce qu'aucun dictionnaire de traduction ne peut faire! Des dessins clairs et de superbes illustrations replacent les mots dans leur contexte, de façon agréable, vous permettant ainsi de les retenir de façon rapide, facile et amusante. Tous les mots sont traduits dans les cinq langues les plus pratiquées en Europe, faisant de ce livre un outil d'apprentissage et de références très efficace. Une présentation thématique de tous les aspects de la vie courante et un index analytique pour chaque langue vous assurent de toujours trouver en un clin d'œil le mot que vous cherchez⁴⁹».

Ce outil vise à faciliter l'apprentissage de ces langues de façon *rapide et spontanée*. Selon l'auteur les images aident à accélérer les temps d'apprentissage d'une langue étrangère. En outre il permet de mémoriser le lexique de la vie quotidienne à travers des mots que l'on utilise constamment tous les jours et que normalement l'on n'apprend pas pendant les cours de langue. Un des autres éléments importants de ce dictionnaire est donné par sa clarté. Les images sont compréhensibles au premier coup d'œil de façon à ne pas pouvoir douter de quel élément il s'agit. Les dictionnaires visuels sont composés par des photos ou des dessins, mais si l'image n'est pas claire, la mémorisation du mot sera plus difficile. En effet, notre mémoire aura du mal à assimiler un nouveau mot si l'image de référence n'est pas claire non plus.

En outre, les dictionnaires visuels rendent l'apprentissage plus agréable. Le plaisir est en effet un autre élément fondamental dans l'apprentissage des langues. Si l'apprentissage se passe dans un contexte détendu, il sera plus productif et bénéfique. La couleur, les images claires et de bonne

⁴⁹<http://www.amazon.it/Dictionnaire-visuel-fran%C3%A7ais-allemand-espagnol/dp/2098869142>, dernière consultation le 27 décembre 2014

qualité, le lexique rangé dans un ordre bien défini, créent un rapport positif entre le lecteur et le contenu. Certes, l'on ne lira jamais ce type de publication en entier, mais si, par exemple, un dictionnaire bilingue n'est consulté que pour chercher un mot, le dictionnaire visuel peut être de temps en temps feuilleté comme un album.

Les images dans les manuels de langue

Les images sont devenues aujourd'hui des éléments indispensables dans la pédagogie et elles occupent de plus en plus de place dans les manuels. Pourtant, jusqu'à la fin des années cinquante, les représentations iconographiques aboutissaient à une seule finalité, à savoir la représentation des contenus énoncés: «l'image a essentiellement servi, jusque aux années 80 de véhicule, d'auxiliaire de l'enseignement, pour la rendre plus concrète» (Ardon, 2012: 48). Les images ont donc avant tout une fonction décorative: elles permettent à l'œil de se reposer et elles améliorent la qualité de la didactique.

Ce n'est qu'avec les méthodes audiovisuelles que l'on a commencé à les exploiter pendant les cours. En effet, les images peuvent être utilisées surtout dans les activités qui développent la production orale. Elles peuvent être un sujet de discussion, ce qui motive les apprenants à l'expression libre et qui en même temps détend le climat de la classe en favorisant un contexte moins formel.

L'image peut également introduire de nouveaux contenus: elle «agit comme facilitateur du message verbal, ce qui permet très vite de comprendre de façon approximative le document» (Vivero Garcia, 1992: 154). Dans les manuels de langue étrangère par exemple, l'unité didactique commence avec une double page dans laquelle une ou plusieurs images introduisent de nouveaux contenus. Un document iconographique peut être exploité dans les exercices, même en groupe, parce qu'il

«unifie le groupe d'apprenants en focalisant leur attention vers le même objet, stimule la production langagière, chacun intervenant en fonction de ce qu'il se sent capable de dire, et diversifie les productions car l'interprétation de l'image varie souvent selon les élèves» (Rivenc, 2003: 196).

Ensuite les images facilitent la mémorisation du lexique: le contact direct avec la réalité est un stimulus pour la mémoire et cela accélère les processus de mémorisation, surtout pour les gens qui ont une mémoire iconique développée (comme nous le verrons plus loin). En effet, une image facilite «l'apprentissage, aussi bien celui d'une langue maternelle ou étrangère que celui de la plupart des techniques, (...) elle favorise la mémorisation, elle est stimulante» (Bourret, 1982: 67).

En début du cours, il est important que l'enseignant comprenne les images que les élèves connaissent et surtout leurs capacités d'analyse des documents iconographiques. Si les bases des apprenants ne sont pas solides, c'est l'enseignant qui devra montrer des exemples de lecture. En effet, même si les jeunes habitent dans une société d'images, ils ne sont pas forcément capables de les analyser et de capter les rapports entre l'image et le message qu'ils cachent. Pourtant, en utilisant par exemple des reproductions de peintures ou sculptures, l'enseignant doit faire attention à la mesure avec laquelle il se concentre sur le nouveau contenu. Ne s'agissant pas d'un cours d'histoire de l'art, le but du cours n'est pas d'entrer trop dans les détails de la technique ou du lexique spécifique.

«L'utilisation des reproductions de peintures, gravures, sculptures dans un cours d'expression orale appelle quelques remarques préliminaires. Un enseignant de langue n'est pas un spécialiste de l'histoire de l'art (...) il courrait sinon le risque d'imposer à ses élèves ou étudiants un vocabulaire technique à faible fréquence» (Bourret, 1982: 181).

Les images ne sont pas seulement un vecteur de contenus, mais elles portent également des messages implicites importants. Dans les manuels scolaires elles transmettent des messages et des informations sur l'Autre, ce qui peut également influencer l'élève du point de vue cognitif ou sentimental. Christodoulou affirme que la culture est présente dans les manuels de langue étrangère à travers deux systèmes, la langue et l'image (cf. 1996: 12). Les images révèlent «toute une série de codes culturels: de reconnaissance, perspectifs, iconographiques, etc. (...) Il n'y a donc pas au sens strict d'universalité de l'image» (Mets, 1970: 165). En effet, selon la thématique de traitée dans l'unité, les auteurs choisissent des documents iconographiques différents.

«Lire une image c'est donc faire preuve d'une compétence culturelle qui est aussi en jeu dans d'autres activités, dans le cadre de la société qui produit l'image. L'approche des codes de l'image se fait donc selon une approche interdisciplinaire, et elle utilise les acquis de la psychologie, de la physiologie, de la sociologie» (Ollivier, 1999: 17).

Du point de vue culturel, elles sont des documents fondamentaux qui permettent la transmission de messages explicites et implicites. Le professeur posera son attention sur l'«enseignement des symboles sociaux plus au moins extra-iconique dans leur nature, mais aussi fréquemment mis en images» (Hautekeete, 1978: 497). Les photos, par exemple, montrent des paysages, des monuments, des peintures etc., mais également des photos des personnes, ce qui permet de reconnaître la physionomie des habitants. En effet, même si l'apprenant n'y fait pas très attention, dans la première unité et tout au long du manuel il y a des photos qui représentent le peuple qui parle la langue en question. Dans le cas des trois manuels choisis, ils permettent de se

familiariser avec la physionomie italienne qui sera certainement différente des photos insérées dans un manuel de chinois ou d'arabe.

En outre, les images dans les manuels de langue étrangères permettent de connaître le territoire, les monuments, les villes du pays dont l'on étudie la langue. Dans le cas d'un manuel d'italien langue étrangère, par exemple, l'on fait référence à la richesse artistique italienne avec des photos de peintures, de musiciens, de sculpteurs et des monuments italiens.

Cependant, l'utilisation des images dans les manuels court un risque: le tableau représenté pourrait réduire la nation et ses habitants à une série de clichés. En effet, les images insérées dans les manuels de langue étrangère risquent parfois de correspondre aux stéréotypes que l'on associe en général à ce pays, comme nous le verrons au paragraphe 3.1.2.2.

L'image demande donc une analyse de type sémiologique qui permettrait de dégager les éléments spécifiques du message qu'elle délivre et dont découle sa plus ou moins grande efficacité: «Dresser l'inventaire des formes d'expression ainsi mises en œuvre, dégager l'articulation de ce discours avec celui, littéral et implicite, des énoncés, contribuerait utilement à caractériser le langage propre aux manuels scolaires» (Gaulupeau, 1993: 135).

En tout cas les auteurs des manuels et les éditeurs devraient essayer de limiter l'ajout de documents iconographiques. Les manuels scolaires sont parfois critiqués pour les couleurs et le nombre même exagéré d'images, comme Corinne Cordier-Gautier l'affirme: «Les manuels usent et abusent de couleurs et d'images et les organisateurs structurels mettent moins l'accent sur la méthodologie et sur l'idée de travail ou d'étude» (2002: 28).

En conclusion, les images sont des éléments précieux pour apprendre les langues étrangères. D'une part elles facilitent la mémorisation du lexique et d'autre part elles permettent de connaître plus à fond une autre culture. Mais, pour rejoindre ces objectifs, il faut que l'image soit claire et intuitive. L'image transmet donc des messages et des informations qui concernent l'autre peuple même parce qu'elle influence l'apprenant et peut contribuer à démonter des stéréotypes ou à les confirmer.

«La dynamique des images est devenue l'un des plus puissants moyens de diriger les hommes, le devoir n'est-il pas, pour les pédagogues, les intellectuels et tous ceux que préoccupe en général l'élévation du niveau mental et moral des masses, de faire servir cette dynamique à des fins éducatives» (Payregne, 1963: 161).

Nous essayerons de voir comment les clichés influencent l'apprentissage de la langue et de la culture étrangères.

3.1.2.2 Les stéréotypes

La rencontre avec l'Autre n'est pas toujours une nouveauté. Parfois la connaissance d'une personne étrangère est anticipée par une série d'idées préconçues auxquelles notre cerveau fait référence. Dans l'imaginaire collectif l'on considère par exemple les suisses très ponctuels, les allemands très stricts, les italiens dragueurs, les américains amicaux. Il s'agit des stéréotypes, «des agents "simplificateurs", qui poussent les individus à une forme de réaction très rapide. Sur la base des clichés (appelés également stéréotypes), «l'on peut émettre des jugements et réagir rapidement» (Byram, 2012: 39). Le fait d'identifier l'Autre à une idée, une catégorie, un argument déjà connu permet de stabiliser notre cerveau tout en développant une série de catégories déjà préétablies avant la nouvelle rencontre:

«Les différentes études sur les stéréotypes tendent, nous l'avons vu, comme une nécessité pour l'esprit d'organiser et de sélectionner les informations, afin de disposer d'idées simplifiées et stables sur les différentes catégories d'objet» (De Carlo, 1998: 87).

Il existe plusieurs termes désormais employés comme des synonymes du mot *stéréotype*: cliché, poncif, lieu commun et idée reçue (cf. Atmani, 2008: 93). Pourtant ces termes ne sont pas nés dans le même contexte et ils n'ont pris que récemment des connotations proches. Les termes stéréotypes et cliché, par exemple, ont une origine typographique. Le cliché «désigne la planche solide obtenue à partir du clichage ou de la stéréotypie, procédé d'imprimerie mis au point au XVIII^e siècle, qui permet de reproduire en masse un modèle unique» (Atmani, 2008: 109).

La simplification et la généralisation des représentations permettent de juger l'Autre à travers des éléments qui rassemblent tout un peuple (cf. Benucci, 1995: 93). La comparaison avec un autre individu «apprend à se connaître et à construire son image par rapport à l'image de son propre groupe, des autres groupes et des rapports entre les groupes» (De Carlo, 1998: 88).

Il est important de séparer les stéréotypes en deux catégories. D'une part les clichés liés à son groupe national et d'autre part ils se réfèrent aux autres groupes nationaux. Le premier type, les *autostéréotypes*, concernent «une mémoire propre à une nation donnée, et par là même sont chargés d'innombrables connotations culturelles et nationales» (Pugibet, 1996 : 60), alors que les deuxièmes, les *hétérostéréotypes*, s'intéressent surtout à certains aspects de la nation, comme son folklore, en réduisant la vision de l'Autre

Plusieurs facteurs influencent la création des clichés. Un premier élément important concerne le peuple. En effet chaque peuple des stéréotypes sur un autre pays qui ne sont pas les mêmes dans d'autres. Par exemple, la représentation stéréotypée que les français ont sur les allemands, ne correspond pas forcément à celles qui sont conçues chez les italiens, les espagnols ou les

américains. En outre, les stéréotypes varient selon le milieu social, la culture et l'âge de la personne qui parle.

Si jusqu'à maintenant nous avons parlé des clichés entre les peuples, nous pouvons constater une présence très importante des stéréotypes dans la société même. Ils peuvent concerner des domaines différents comme les métiers, les genres ou les âges. Par exemple, dans l'imaginaire collectif des italiens, les coiffeurs passent pour des bavards, les femmes n'ont pas une bonne réputation quand elles conduisent, et les hommes ne sont pas capables de faire plusieurs choses en même temps.

Le stéréotype a en général une connotation négative, ce qui peut causer des préjugés, le préjugé «c'est une opinion préconçue au sujet d'un groupe ou d'une personne donnés, sur la base des stéréotypes que l'on a à l'esprit, voire du fait d'une ignorance totale» (Byram, 2012: 30). Dans l'apprentissage d'une langue étrangère il est donc important que les élèves ne soient pas influencés par ces idées reçues.

Les stéréotypes dans l'apprentissage des langues

La totale méconnaissance de l'Autre peut être effrayante. Le fait de ne pas connaître une autre culture ou une autre langue pourrait générer des conséquences positives chez les curieux, alors que chez la plupart des gens cela les démotive à continuer cet apprentissage: «la popularité d'un pays donné repose en majeure partie sur l'image que s'en font les populations étrangères» (Plathyner, 2012: 597).

Les concepteurs des programmes se sont rendus compte que le risque de renfermer l'Autre dans une série de stéréotypes, représente un problème réel dans lequel pourraient tomber les manuels et les enseignants. Les programmes affirment: «les éléments proposés doivent leur permettre de percevoir les spécificités culturelles tout en dépassant la vision figée et schématique véhiculée par les stéréotypes et les clichés» (Programmes, Préambule commun, 2007 : 7).

Dans les cours de langue étrangère, les stéréotypes peuvent être le point de départ pour le nouvel apprentissage. Veronica Pugibet (cf. 1996: 63), par exemple, dans un cours de langue propose de faire une activité dans laquelle demander aux élèves les éléments qu'ils connaissent déjà de la langue et de la culture étrangère. La façon avec laquelle on se voit soi-même et avec laquelle les autres nous regardent est différente. Il arrive la même chose avec les clichés. Pugibet suggère alors de comparer les stéréotypes que les apprenants connaissent de l'autre pays avec celles que l'autre peuple conçoit de soi-même.

Dans la classe de langue, encore une fois, l'enseignant a un rôle très important. C'est lui qui doit guider les apprenants à la découverte de l'Autre et c'est lui qui doit essayer de comprendre à quel point les stéréotypes influent dans l'apprentissage des élèves. Comme Benucci l'affirme (cf.

1995: 94) il faut vérifier les préjugés et contrôler s'ils s'en produisent d'autres pendant les cours. L'enseignant doit choisir les contenus, tout en faisant attention aux intérêts et à la motivation des apprenants. Il faut combattre les stéréotypes et les généralisations.

«L'élimination des préjugés est la priorité des priorités pour les professeurs de langues. Les clichés ou stéréotypes consistent à "coller une étiquette" sur certains groupes d'individus ou à les "classer dans des cases", avec une connotation généralement négative, et en fonction d'idées préconçues ou de généralisations très larges; puis, sur cette base, on suppose que tous les membres du groupe en question pensent et se comportent de la même manière» (Byram, 2012: 30).

La lutte contre les clichés est devenue un objectif important auquel vise également le Cadre européen commun de référence. Les concepteurs du Cadre rassurent les enseignants en constatant que l'étude ou le contact d'une langue étrangère peuvent avoir un double résultat positif sur les apprenants: d'un côté ils peuvent diminuer les distances avec l'Autre, mais de l'autre ils pourraient réduire les stéréotypes et les préjugés. En particulier dans le cas de la culture, il faudrait examiner avec précaution les contenus à présenter.

«Y a-t-il la moindre place pour les stéréotypes pittoresques, généralement archaïques et folkloriques semblables à ceux que l'on trouve dans les livres illustrés pour enfants (les sabots et les moulins en Hollande, les chaumières anglaises au seuil fleuri de roses)? Ils captent l'imagination et peuvent s'avérer motivants notamment pour les plus jeunes enfants. Ils correspondent souvent, d'une façon ou d'une autre, à l'image que le pays en question se donne de lui-même, et on les protège et les promeut dans des festivals. (...) Il faut trouver un équilibre à la lumière du but éducatif qui est de développer la compétence pluriculturelle des apprenants» (CECR, 2001: 114).

Les stéréotypes dans les méthodes

Les médias ont sûrement contribué à la formation des stéréotypes, même s'il ont toujours existés⁵⁰. Les jeunes grandissent dans une société multiethnique et en même temps très internationalisée. Si cela d'une part raccourci les distances, d'autre part les stéréotypes ne favorisent pas un vrai intérêt pour l'Autre.

Si ce discours est valable pour les hétérostéréotypes, dans les manuels, même de LVE, nous pouvons constater également la présence d'autostéréotypes. Selon Martinez dans les manuels l'on observe

⁵⁰Pour approfondir les stéréotypes sur les italiens selon les français et les anglais voir l'article de Claude Imberty, 1995, "Des stéréotypes français et anglais de l'altérité italienne dans deux ouvrages contemporains", in *Franco Italica*, n. 8.

«un écrasement des faits culturels et de la résurgence perpétuelle des mêmes stéréotypes : la famille monocellulaire, avec deux enfants des activités professionnelles uniformes, presque jamais de chômage, de maladie, de délinquance... À quand des méthodes de langue étrangère qui intégreront la présence de la morte, de ses causes, des rites auxquels elle donne lieu?» (2006: 103).

Une forte dénonciation qui nous fait comprendre que dans les manuels, les personnages, la vie, les étapes de la vie soient regardés sous un œil en général optimiste et partiel. Pour apporter des exemples dans ce contexte, nous allons utiliser des données fournies par le «Rapport d'information fait au nom de la délégation aux droits des femmes sur les stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires» publié par le Sénat le 19 juin 2014. Une étude menée sur plus de 1500 manuels d'histoire, de science et de français afin de lutter contre les stéréotypes discriminant les genres.

On constate par exemple l'émergence d'un masculin neutre: «les personnages de sexe masculin continuent à être majoritaires (de l'ordre 60 %) et ceci dans tous les corpus, au détriment des personnages féminins» (Rapport du Sénat, 2014: 80). De même dans le domaine des sciences «dans l'ensemble des manuels étudiés, les œuvres des femmes sont 25 fois moins nombreuses que celles des hommes; une seule des femmes peintres» (Rapport du Sénat, 2014: 14).

Dans le cas des études dans les manuels de mathématiques utilisés en Terminale parus en 2010 et en 2011 «sur 348 personnes sexués mentionnées, 67 seulement sont des femmes, soit une femme pour cinq hommes! Et la proposition des femmes, parmi les personnages historiques cités est rigoureusement la même que dans les manuels d'histoire, soit 3,2%» (Rapport du Sénat, 2014: 15). Dans les manuels scientifiques l'on constate également celle que le rapport appelle «invisibilité des femmes». Si parfois dans les manuels l'on cite les noms des épithètes comme la «courbe d'Agnesi», l'on ne présente pas cette savante, alors que le théorème de Pythagore, par exemple, est accompagné d'une notice bibliographique (cf. Rapport du Sénat, 2014: 15). Même chose pour les manuels de français. Si la représentation des hommes prédomine sur l'image des femmes, un autre élément concerne les auteurs des manuels, dans la plupart des hommes (93,3% des auteurs sont des hommes).

En même temps l'on peut constater la disparition des grands stéréotypes grossiers comme «maman fait la vaisselle, papa lit le journal» et l'ajout de nouvelles thématiques comme «l'apparition de figures féminines "oubliées" dans les livres d'histoire, la place nouvelle donnée aux thématiques "féministes"» (Rapport du Sénat, 2014: 18).

Selon ce rapport une éducation stéréotypée et surtout une faible valorisation des modèles d'identification proposés, «ont des conséquences en termes d'estime de soi» (Rapport du Sénat, 2014: 9). Il faudrait donc veiller sur les stéréotypes dans les manuels scolaires déjà à partir de l'école maternelle. En effet, c'est surtout chez les petits que les clichés s'enracinent plus

facilement. La délégation propose également de créer une banque de ressources iconographiques où les éditeurs pourraient trouver des images, mais ils souhaitent surtout la proposition de la formation des enseignants dans la lutte contre les stéréotypes de sexe.

Afin d'éduquer les jeunes il nous semble important de proposer une image de l'autre la plus possible réaliste. Afin de diminuer l'influence des stéréotypes l'enseignant pourrait proposer une éducation interculturelle qui «viserait donc, d'une part, à faire supporter aux élèves l'insécurité causée par l'inconnu (...) sans tomber pour autant dans le piège du stéréotype» (De Carlo, 1998: 14). Pour ce faire il est important que l'enseignant soit le premier qui ne tombe pas dans le piège des stéréotypes. Cela nous semble parfois assez difficile, vu que lui-même a été éduqué avec un certain type d'éducation. Une question qui se pose concerne donc la formation des enseignants, surtout de langues étrangères. Comme Véronique Pugibet l'a affirmé

«il existe une nécessité absolue de former les enseignants de langue dans des disciplines autres que la littérature et la linguistique, comme les sciences humaines et les sciences de l'éducation. Mais l'essentiel est de partir du vécu et de l'acquis du public pour rendre un enseignement efficace» (1996: 70).

3.2 Analyse des parties dédiées à la culture dans *Azione! 1*, *Bravissimi! 1* et *Nuovo Piacere!*

Comme nous l'avons déjà affirmé dans la première partie de ce chapitre, la culture est un élément essentiel dans l'apprentissage des langues étrangères. Nous allons maintenant proposer une étude sur les sections dédiées à la culture dans les trois manuels déjà cités.

Avant de commencer cette analyse nous proposons une petite introduction qui concerne les programmes auxquels les trois manuels sont conformes. Le Ministère de l'éducation nationale, en conformité avec le Cadre, a intégré la culture parmi les contenus fondamentaux qui constituent un cours de langue à l'école.

Les programmes publiés en 2007 affirment que la compétence culturelle ne se limite pas seulement

«à la transmission d'informations historiques, géographiques ou sociologiques sur le ou les pays de la langue cible. Il s'agit de sensibiliser les élèves à ses spécificités culturelles, c'est-à-dire les amener à prendre conscience des similitudes et des différences entre leur pays et les pays dont ils apprennent la langue» (Programmes, Préambule commun, 2007: 4).

On encourage donc la réflexion personnelle afin de favoriser l'ouverture internationale et de faire converger les contenus culturels avec d'autres disciplines.

Le programme d'italien prévoit le développement des compétences culturelles dont «l'objectif n'est pas en l'occurrence d'accumuler des connaissances sur l'Italie» (Programmes, Palier 1,

2007: 105), mais d'offrir une image authentique de ce pays afin de comprendre mieux sa culture maternelle et celle étrangère. La classe de langue et culture devrait permettre aux élèves «d'ouvrir une fenêtre sur l'Italie» (ibid.).

Dans le palier 1 les contenus de culture sont partagés selon les cinq habilités. Parmi les thèmes proposés l'on remarque les fêtes du calendrier, les sports particulièrement populaires en Italie, les spécialités italiennes, les habitudes alimentaires, les villes et régions italiennes, des personnages de la Commedia dell'Arte, de contes, l'actualité italienne. En expression orale les programmes spécifient également l'apprentissage des poésies, proverbes courants, des onomatopées.

3.2.1 Analyse générale

Nous allons maintenant analyser les sections consacrées à la culture dans les trois manuels pris en examen. Nous allons nous concentrer sur les sections dédiées à la culture, même si, comme nous l'avons déjà affirmé avant, toutes les activités, les images, les textes contribuent à définir la culture de l'Italie. Notre point de départ sera le livre du professeur (sauf le livre du professeur rattaché à *Nuovo Piacere!* où il n'y a aucune référence aux parties des cultures ni d'explication des activités).

3.2.1.1 *Mosaici, Arte et Feste* dans *Azione! 1*

Azione! 1, dédie beaucoup d'espace à la culture. Dans ce manuel nous constatons la présence de trois différentes parties expressément consacrées à ces sujet. À la sixième double page de chaque unité *Mosaici* reprend les contenus thématiques et linguistiques abordés dans les pages qui précèdent. Le titre, en rouge sur fond jaune, est suivi d'un sous-titre qui présente le thème de cette double page. Ces deux pages permettront aux élèves de «s'entraîner à comprendre à s'exprimer en italien mais également de découvrir des personnages, des lieux et des événements représentatifs de la culture et de la réalité italienne présente et passée» (*Azione! 1*, Livre du Professeur, 2014: 7). Dans cette double page la rubrique appelée *Cyberazione!* qui demande également aux apprenants de rechercher des informations sur Internet. Ce qui leur permet de s'entraîner pour le B2i. Nous avons décidé de nous concentrer sur les contenus culturels et donc de ne pas considérer cette rubrique dans notre analyse.

Arte est la dernière page de chaque unité, celle qui permet aux élèves d'approfondir leurs connaissances sur l'histoire des arts italienne. Quoique des images concernant la peinture, la sculpture, la musique, la photographie soient proposées tout au long du manuel, les auteurs ont décidé de consacrer une page entière à un élément fondamental de la culture italienne. Plusieurs

domaines artistiques y sont abordés: de l'art visuel (peinture, sculpture, photographie et cinéma), à la musique et même aux «arts du quotidien» (*Azione! 1*, Livre du professeur, 2014: 7), comme la publicité à l'unité 2. Les périodes historiques aussi varient et permettent de découvrir la renaissance et le Maniérisme du XVI^e siècle, Vivaldi au XVIII^e siècle, Canova du XIX^e siècle et Fellini et Fontana du siècle dernier.

Comme nous l'avons déjà anticipé au chapitre 2, la huitième unité est suivie de cinq sections qui permettent aux élèves de s'entraîner dans la lecture, de découvrir les fêtes italiennes, de reprendre les faits de langue et de phonétique abordés dans chaque unité, de réviser le lexique appris dans le manuel. Nous allons nous intéresser aux *Feste*, quatre doubles pages consacrées «aux fêtes traditionnelles qui rythment l'année» (*Azione! 1*, Livre du professeur, 2014: 9) des italiens.

Nous allons proposer une petite analyse pour *Mosaici* et *Arte* de chaque unité et nous définirons enfin les traits fondamentaux des fêtes italiennes.

Unité 1

La première unité de *Azione! 1* est dédiée aux présentations, aux métiers et aux sports. Dans la double page de *Mosaici* l'on présente quatre artistes italiens et leurs villes natales, ce qui permet aux élèves d'enrichir le vocabulaire des professions. Le sous-titre qui présente cette double page définit l'Italie comme un pays célèbre pour ses nombreux artistes, ses écrivains, ses architectes, ses peintres, ses musiciens, ses chanteurs d'hier et d'aujourd'hui (cf. *Azione! 1*, 2014: 24). Cette double page confirme l'image très répandue à l'étranger de l'Italie comme un pays d'artistes.

Dans cette unité l'on peut trouver une carte de l'Italie (en vert), séparée en régions (avec leurs noms) et les quatre villes⁵¹ où sont nés les artistes. Nous pouvons constater également l'ajout des deux états indépendants (San Marine et la Cité du Vatican), de trois Îles mineures (Elba, Eolie, Pantelleria) et la mise en évidence avec une couleur différente de cinq régions à statut spécial⁵²(La Sardaigne, la Sicile, La Val d'Aoste, Trentin-Haut Adige, au Frioul-Vénétie

⁵¹Dans la carte qui représente l'Italie nous constatons une faute dans le nom Faenza qui est devenu *Faenze*. Nous constatons également un manque de cohérence dans les noms des villes. Outre que les quatre villes des artistes, nous constatons également la présence de Florence, alors que les autres villes majeures de l'Italie (Milan, Bologne, Naples, Turin) sont exclues.

⁵²Les régions à statut spécial. En effet, l'article 5 de la Constitution italienne dispose: «La République, une et indivisible, reconnaît et favorise les autonomies locales», et l'article 116 énonce: «À la Sicile, à la Sardaigne, au Trentin-Haut Adige, au Frioul-Vénétie Julienne et à la vallée d'Aoste, sont attribuées des formes et des conditions particulières d'autonomie d'après des statuts spéciaux adoptés par des lois constitutionnelles». Ces cinq régions à statut spécial disposent d'une autonomie supérieure à celle des quinze régions à statut ordinaire (cf. <http://www.senat.fr/lc/lc73/lc733.html>, dernière consultation le 23 mai 2015).

Julienne). Selon notre point de vue, ces derniers détails auraient pu être traités dans un autre contexte et à un autre moment, vu que les élèves seront encore tout débutants.

Cette double page présente deux hommes et deux femmes appartenant à des mondes artistiques différents. Un architecte, Enzo Piano, une danseuse, Eleonora Abbagnato, un écrivain, Niccolò Ammaniti et une chanteuse Laura Pausini, suivis d'une particularité qui les caractérise. Si la chanteuse a dans les mains un micro et la danseuse est représentée pendant un spectacle, le manuel propose une photo plus simple pour Piano et Ammaniti. À côté de chaque artiste l'on trouve une photo prise dans leurs villes natales et une courte description de Gènes, Palerme, Faenza et Rome. *Cerca e trova*, une petite activité au fond de la page de droite, permet aux élèves de chercher dans la double page des éléments qui concernent les personnages et les villes. Le livre du professeur propose également de prolonger cette activité en créant un répertoire des villes «qui sera complété au fur et à mesure de l'exploitation de la rubrique *Moisaici* des différentes unités» (*Azione! 1*, Livre du professeur, 2014: 27).

La page *Arte* qui se trouve à la fin de cette unité est dédiée à *La dama con liocorno*, un tableau de Raphaël à mon avis peu connu par rapport à d'autres œuvres célèbres. Comme la responsable de l'édition et la directrice pédagogique nous ont déclaré pendant nos interviews, l'originalité des sujets a été un critère important pour le choix des documents et des activités proposées.

Dans cette unité *Arte* invite l'élève à observer l'image et de repérer par exemple les informations du peintre dans un nuage des mots éparpillés. Un autre exercice demande de créer la fiche du tableau (titre, date, lieu, peintre, personnage) et dans le *Progetto artistico* l'élève devra choisir un peintre italien et créer une mosaïque de mots, comme dans cette page. Le deuxième exercice devra être fait en binôme: chaque apprenant devra reconnaître le message de l'autre camarade.

Unité 2

Le deuxième chapitre de *Azione! 1* est dédié au «portrait», à la description physique, aux couleurs, aux vêtements. La double page *Moisaici* permet d'explorer des *Luoghi mitici*, des lieux mythiques. Elle commence par une petite introduction dans laquelle l'Italie est décrite comme un pays où certains monuments et paysages sont devenus de vraies icônes de ce pays. Les quatre lieux proposés sont Venise (avec une vue sur le Grand Canal et l'église de la *Madonna della Salute*), la fontaine de Trevi à Rome, le théâtre *La Scala* de Milan et *la Grotta Azzurra* près de Capri. Chaque photo est suivie d'une description du monument. Cette double page permet aux élèves de se familiariser avec des lieux mythiques de l'Italie et en même temps de pouvoir utiliser les connaissances apprises dans l'unité dans le domaine de description d'un lieu ou d'un monument.

Le livre du professeur conseille également de prolonger cette activité dans l' répertoire commencé dans l' unité précédente dans lequel les élèves pourront ajouter ces nouvelles villes. Nous apprécions le choix de ces quatre lieux, dont *La Scala* nous semble le moins «classique». D'après nous, il est important que les élèves entrent en contact avec les théâtres, trop peu fréquentés par les jeunes, mais aussi avec la nature et les paysages.

La page dédiée à l'art dans ce chapitre est enrichie par deux différents types de documents: une publicité et un tableau. Le sujet en question est toujours le même, à savoir la célèbre Joconde de Léonard de Vinci. Pourtant, ici la Mona Lisa n' est pas simplement représentée comme tout le monde la connaît. Elle fait partie de la publicité de *Ferrarelle* qui la représente avec trois parures différentes. Le choix de cette image permet aux élèves de s'approcher de l'art de manière moins «académique», ce qui constitue sûrement une attraction majeure pour les élèves. En même temps cette publicité peut être exploitée du point de vue linguistique parce qu' elle permet d' apprendre, grâce à un jeu de mots, les noms des coiffures en italien et la nature de l' eau effervescente naturelle. L' exercice demande de repérer les éléments principaux qui constituent la publicité et de faire une comparaison avec le tableau de Léonard de Vinci. Le *Progetto artistico* propose enfin aux élèves de créer une nouvelle publicité avec ce tableau, destinée par exemple à la promotion d' un styliste ou d' un coiffeur.

Unité 3

Le chapitre 3 est centré sur les moments de la journée, sur l' expression de l' heure, sur les loisirs et sur les goûts. La double page dédiée à la culture traite des traditions importantes dans quatre villes italiennes, un élément culturel très important en Italie. Les italiens participent beaucoup aux événements locaux d' origine historique, religieuse, populaire. Dans ce chapitre les auteurs ont choisi de présenter le *Palio de Asti* dans le Piémont, une course de chevaux, la *Vogalonga* à Venise, une régata de bateaux, les cires de Gubbio, une fête en l' honneur du saint patron de la ville, la *Sagra del mandorlo in fiore* d' Agrigento, une fête en hommage de l' arrivée du printemps. Cette double page, en plus de réviser les expressions du temps et des événements appris dans l' unité, permet donc de découvrir un élément fondamental de la tradition locale italienne. Le thème de la fête sera repris dans les compléments qui se trouvent à la fin du manuel. Même si le Palio d' Asti est une tradition importante dans le nord de l' Italie, le Palio le plus célèbre au monde est celui de Sienne. Nous considérons ce manque important probablement comme un choix fait exprès afin de présenter des éléments locaux qui ne sont pas connus à l' étranger.

La page très riche de ce chapitre dédiée aux arts est consacrée au grand musicien et compositeur du XVIII^e siècle, Antonio Vivaldi. Grâce à l' écoute proposée par le CD classe, les élèves pourront écouter un morceau de *La Primavera*, le concert n. 1 des Quatre Saisons, ce qui permet

également de reprendre le thème de l'unité lié au temps qui passe. En même temps, cette page enrichira le vocabulaire musical des élèves qui pourront apprendre, entre autres, le mot *partitura*, *movimento*, *compositore*, *melodia*.

La musique n'est pas la seule protagoniste de *Arte*. Ici les élèves pourront également découvrir des documents iconographiques: un portrait du compositeur, la partition de *La Primavera* et la couverture du CD de ce concert. En outre, sur la couverture du CD des «Quatre saisons» les élèves trouveront le célèbre tableau de Botticelli, le Printemps, ce qui permettra de parler également de ce peintre et d'une autre période déjà abordée, la Renaissance. Le *progetto artistico* propose enfin aux apprenants de choisir un morceau ou une chanson qui évoque une saison afin de le présenter aux autres camarades.

Unité 4

L'unité 4 est dédiée à la nourriture. La double page de *Mosaici* propose une autre image positive des italiens, définis comme des *creatori anche in cucina*, «créateurs même en cuisine». La conjonction *anche* (même) souligne un élément déjà remarqué avant. L'invention de nouvelles propositions culinaires est depuis toujours une tradition italienne, comme le sous-titre le spécifie. En effet, comme nous avons vu pour les unités précédentes, les italiens qui sont présentés ici sont des peintres, chanteurs, architectes, musiciens etc. Cette double page de *Mosaici* ne veut pas se concentrer seulement sur des spécialités, mais sur les raisons qui ont portés des italiens à créer ces recettes. Après avoir défini la composition et l'histoire du *torrone* (pas forcément connu par les élèves), ce sont les *lasagne* qui sont présentées, suivies de la *pizza* pour terminer avec la glace. Ces pages aussi permettent d'augmenter la connaissance de la géographie italienne. Les nouvelles villes citées, parmi lesquelles Cremona et son clocher qui est représenté dans la double page, permettent à l'élève de mettre à jour son répertoire. Le livre du professeur (cf. *Azione! 1*, Livre du Professeur, 2014: 80) conseille également de faire une activité en groupe, dans laquelle les apprenants devront créer leur carte d'identité pour chaque spécialité italienne de façon à faire des présentations orales.

Dans la description de la glace, nous signalons l'utilisation d'un mot qui nous ne semble pas correct dans ce contexte. Selon les auteurs du manuel les italiens sont également les inventeurs du *cono* et du *cornetto*.

La page de *Arte* zoome sur le tableau de Arcimboldo qui représente un profil composé par des fruits, des légumes et des fleurs. À côté de la peinture, une petite gravure représente le visage de l'artiste avec une petite description de sa vie artistique. Ce tableau se trouve au Louvre à Paris ce qui pourrait être une occasion pour organiser une sortie scolaire à la recherche des peintures

italiennes dans ce musée. Le *progetto artistico*, enfin, propose aux élèves de réaliser un portrait mythologique en faisant un collage ou un dessin.

Unité 5

La cinquième unité est dédiée à la maison et à la famille. Les élèves pourront ainsi parler des logements, mais également de leur arbre généalogique, de leurs souvenirs (l'on propose l'étude de l'imparfait). La double page dédiée à la culture est centrée sur la maison et la famille des Médicis. Encore une fois, l'attention des auteurs est centrée sur les valeurs et les traditions des italiens. Dans le sous-titre de cette double page, l'on souligne que la famille a toujours eu un rôle déterminant dans l'histoire, l'économie et l'art de l'Italie. Cette double page propose plusieurs documents qui montrent l'importance de la puissante famille des Médicis. Le blason, la carte d'identité et le portrait de Lorenzo, l'arbre généalogique, une photo du palais Medici Riccardi à Florence (une nouvelle ville à ajouter à l répertoire), le détail d'une fresque dans la chapelle des Mages dans le même palais, un extrait de la *canzona di Baccho*, écrite par Lorenzo. Cela nous semble donc un thème assez original pour parler de la famille, même s'il est assez historique pour des élèves de collège.

Arte de cette unité propose l'étude d'une fresque de Paolo Veronese, un des peintres les plus importants du XVI^e siècle. L'élève peut également découvrir cette technique de peinture et réviser le lexique de la maison. Grâce à l'exercice deux il pourra également découvrir l'illusion picturale appelée même en italien *trompe-l'œil*, souvent utilisée dans les peintures des plafonds.

Unité 6

La sixième unité permet d'apprendre le lexique de la ville, des transports et des magasins. *Mosaici* est alors dédiée à la *città eterna*, à la ville éternelle: Rome. Dans cette capitale (une autre ville à ajouter à l répertoire des élèves) l'on peut trouver des traces de toutes les époques, comme le sous-titre l'affirme. Le parcours proposé par cette double page permet de connaître cinq lieux importants qui appartiennent à des époques différentes. Les auteurs ont choisi de ne pas commencer par les incontournables comme la fontaine Barcaccia et la place Savone, l'autel de la Patrie etc. Au-delà du Colisée (qui à notre avis ne pouvait pas manquer), dans la première page l'on propose la découverte de l'histoire de la loupe, le symbole de la capitale et du Campidoglio, l'une des sept collines sur laquelle Rome a été construite. Dans la deuxième page les élèves pourront voir une photo de la Villa Borghese, l'un des palais les plus beaux de la ville, et surtout une image de Cinecittà, la ville du cinéma. Dans la «ville éternelle», il est possible de visiter le grand espace dédié au cinéma, dans lequel ont été tournés les plus grands films italiens, comme *La Dolce Vita* dont les élèves ont déjà entendu parler dans *Mosaici* à l'unité 2 (et auquel

est dédié Arte dans cette unité). La découverte de cette ville pourrait également servir pour motiver les élèves à faire un voyage ou une sortie scolaire en Italie.

La page de *Arte* est entièrement dédiée à un film célèbre de Fellini, *La Dolce Vita*. Après avoir vu la photo de la fontaine de Trevi dans *Mosaïci* à l'unité 2, la lecture sur Cinecittà permettra à l'élève de connaître mieux ce film célèbre. Le chef-d'œuvre de Fellini est présenté sous trois formes différentes. Les élèves pourront voir un extrait du film dans les vidéos disponibles sur le site compagnon et lire des informations concernant son histoire et son succès dans la page. *Arte* est également enrichi par l'affiche du film. L'exercice sur bas de la page demande aux élèves de trouver des informations contenues dans la vidéo et d'écouter attentivement la colonne sonore pour repérer deux sons. Cette page permet aux apprenants d'apprendre de nouveaux mots qui concernent le domaine cinématographique.

Le *Progetto artistico* demande aux élèves un travail très créatif: ils devront inventer la scène d'un film et si possible le tourner.

Unité 7

L'unité 7 de ce manuel est centrée sur la météo et les faits divers pour permettre de développer la capacité de description des événements.

La double page dédiée à la culture change par rapport aux autres unités. Si avant le fond de *Mosaïci* était jaune, ici la double page est caractérisée par le rouge, la couleur de la lave. En effet, cette double page est dédiée à Pompéï, la ville détruite en 79 par le Vésuve. Au centre, une photo montre un volcan en éruption et tout autour six photos présentent les restes de cette ville. L'image de la *Villa dei misteri*, de la mosaïque de *Cave canem*, de la fresque de «Le boulanger Pasquius Proculus et sa femme», et une vue sur les ruelles de cette ville romane, permettent aux élèves de découvrir un des restes archéologiques les plus célèbres au monde. Cette double page est enrichie par une audio dans laquelle deux voix fictives décrivent le moment de cette éruption. Ce sujet nous semble assez différent par rapport à ceux présentés dans les autres unités. Les grands artistes, les lieux magnifiques, la créativité des italiens avait dominé les pages de culture, alors que la septième unité remarque un phénomène historique qui a changé l'histoire d'une ville. Ce thème s'insère dans le contexte général des catastrophes naturelles qui, à notre avis, nous semble peu captivant par rapport à la réalité présente des élèves.

La page *Arte* propose une étude de deux sculptures d'Antonio Canova. Dans les deux activités, d'une part l'on demande à l'élève d'écouter l'enregistrement du dialogue entre Eurydice et Orphée, ce qui permet d'écouter l'histoire de ces deux figures mythologiques. D'autre part, en conformité avec les contenus de l'unité, cette page permet aux élèves de décrire les œuvres et leurs histoires. Orphée et Eurydice d'Antonio Canova, un célèbre sculpteur vénitien, permet de

faire découvrir aux apprenants une nouvelle période, le XVIII^e siècle. Le *Progetto Artistico* propose également de choisir une statue et de raconter ou inventer l'histoire d'un personnage.

Unité 8

La dernière unité du manuel est dédiée aux vacances et aux voyages, des sujets complètement différents par rapport à l'unité qui la précède. La double page dédiée à la culture propose des lectures (chacune associée à une photo) sur quatre types de vacances originales à faire en Italie. Voilà donc l'escalade dans les Dolomites, du *swimtrekking* à l'île de Lampedusa, en Ombrie pour du *rafting*, en Toscane pour le *trekking*. Ces pages permettent d'utiliser le lexique appris dans l'unité, d'enrichir le vocabulaire des apprenants et de pouvoir ajouter d'autres villes à l répertoire des apprenants.

Un autre art jamais abordé avant, et beaucoup plus récent par rapport aux autres, est le protagoniste de cette unité: la photographie. Dans la page de *Arte* de la huitième unité l'élève l'on ne demande qu'une chose à l'élève: l'observation. Franco Fontana, photographe encore vivant, est l'auteur de *Paesaggio Puglia*, ce qui permettra aux élèves d'encadrer une autre région italienne, les Pouilles. Les élèves pourront ainsi entrer en contact avec la photographie, à notre avis, un art encore peu connu parmi les jeunes. Les apprenants devront ainsi décrire la photo et indiquer les couleurs, les parties, les paysages, les lumières etc. Le *Progetto artistico* permettra également de choisir un paysage et ensuite de sélectionner un détail.

Natale

Les huit unités de *Azione! I* sont suivies d'une série de rubriques qui, du point de vue culturel, sont très importantes pour connaître les fêtes italiennes: «Si les objectifs sont essentiellement culturels, les activités d'exploration des documents et les tâches proposées amènent toutefois les élèves à réviser leurs acquis» (*Azione! I*, Livre du professeur, 2014: 160).

Dans quatre doubles pages, l'élève trouvera un zoom sur Noël, Le Nouvel An et la *Befana*, le Carnaval et Pâques. La couleur de fond de ces pages n'est plus le jaune, comme dans *Mosaici*, mais elle change à chaque fête.

L'ordre des fêtes suit la chronologie de l'année scolaire. Le choix de mettre ces pages à la fin des unités a été fait par les auteurs de sorte que les enseignants puissent utiliser ces compléments au moment qu'ils préfèrent. Nous verrons que dans d'autres manuels elles sont insérées dans l'unité.

La double page sur Noël, sur fond rouge, est enrichie par cinq images et deux encadrés qui expliquent les desserts, la crèche et le sapin de Noël. En outre, grâce à deux documents sonores,

une poésie et une chanson, les élèves pourront ainsi découvrir cette tradition italienne et apprendre de nouveaux mots.

Capodanno et la Befana

Le nouvel an est présenté aux élèves avec la fête du six janvier. Cette double page, sur un fond violet, propose un jeu de l'oie, de telle sorte que les élèves pourront apprendre de nouveaux éléments culturels tout en s'amusant. Ce jeu leur permettra de découvrir comment les Italiens célèbrent le 31 décembre, le premier janvier et le 6 janvier. Cinq images décorent cette double page et six encadrés permettent de découvrir des éléments fondamentaux de ces fêtes. À notre avis la place des images dans cette double page n'est pas très claire. La *Befana* est le premier élément qui figure au-dessous du titre, alors que dans la deuxième page l'on présente les réjouissances du 31 décembre. Selon nous, l'on aurait dû inverser ces deux photos pour rendre plus logique (et surtout chronologique) la présentation de ces fêtes. En outre, dans cette double page l'on ne présente pas la fête du six janvier, appelée Épiphanie, la fête des Rois Mages de laquelle est née l'idée des dons qui sont apportés par la sorcière. Cette double page nous semble donc un peu chaotique et pas totalement complète.

Carnevale

Comment ne pas parler du *Carnevale* italien? Cette fête est devenue une des attractions principales de Venise, à laquelle la double page consacre une vidéo, une photo et un encadré. Mais en Italie l'on connaît également le carnaval de Ivrea, célèbre pour la bataille des oranges, et d'Acireale, en Sicile. Cette double page, sur fond orange avec des pois roses, montre également la recette des *chiacchiere*, un des nombreux gâteaux typiques du Carnaval. Les élèves pourront ainsi apprendre de nouveaux mots qui concernent le déguisement, les masques etc.

Pasqua

La dernière fête qui est abordée dans le manuel concerne la Pâques, sur fond bleu clair. Comme pour Noël, le manuel souligne qu'il s'agit d'une fête religieuse importante qui se célèbre entre le 22 mars et le 25 avril. Selon la tradition à Pâques les enfants reçoivent un œuf en chocolat et l'on mange la *colomba*, un gâteau en forme de colombe. La *Pasquetta*, le lundi de Pâques normalement se passe avec la famille ou les amis pour un pique-nique. La double page présente aussi la *cassata* sicilienne, une tarte typique de la Sicile et une petite poésie, dont les élèves pourront écouter l'enregistrement audio sur le cd classe. La page de droite présente également une tradition selon laquelle l'œuf est le protagoniste d'un jeu paysan dans lequel deux personnes battent deux œufs durs et gagnera le joueur qui arrivera à le maintenir intact.

3.2.1.2 *Al di là della lingua, Gesti, Feste, Uno sguardo all'arte et Giro d'Italia dans Bravissimi!*

Même dans le manuel publié chez Maison des langues, la culture occupe une place importante. Le tableau des contenus qui précède les unités utilise le terme «ressources» aussi bien pour définir les contenus lexicaux et grammaticaux que culturels. Cela souligne l'apport de ce moyen pour augmenter les connaissances dans un domaine précis.

Nous avons choisi d'analyser quatre différentes sections. *Al di là della lingua*, qui reprend un thème abordé dans l'unité, *Gesti*, qui propose une activité sur les gestes des italiens, *Feste*, qui présente quatre fêtes italiennes, *Uno sguardo sull'arte*, qui analyse quatre formes d'art et *Giro d'Italia*, qui permet de parcourir dix régions italiennes. Ces pages sont entièrement en italien.

Al di là della lingua

À la fin de chaque unité les élèves trouveront une double page qui s'appelle *Al di là della lingua* (au-delà de la langue). Dans *Azione! 1* l'accent était mis sur les mosaïques (*Mosaici*), composées d'un assemblage de petits cubes multicolores, comme d'ailleurs la culture italienne, un assemblage de différents types d'art, histoires et traditions. L'attention dans *Bravissimi! 1* est mise plutôt sur l'importance de ne pas se concentrer que sur la langue. Comme nous l'avons déjà affirmé, la langue et la culture sont complémentaires l'une de l'autre de sorte qu'il faut aller «au-delà» de la langue afin de connaître des éléments qui concernent l'histoire, les traditions, les fêtes, les rythmes du pays où l'on parle la langue en question.

Cette double page sur fond beige se focalise sur la lecture de petits textes et sur l'observation des illustrations. Les exercices demandent aux apprenants de regarder les images et de les comparer avec leur expérience personnelle avec celle de la France, ce qui permet également de mieux connaître l'identité des élèves. «Ces pages proposeront des documents qui serviront de point de départ à une réflexion sur des aspects culturels et sociaux de l'Italie, mais aussi, par comparaison, de leur propre pays» (*Bravissimi! 1*, Livre du professeur, 2013: 22).

Dans une société de plus en plus multiculturelle, le professeur pourrait élargir la comparaison avec les autres cultures maternelles des élèves qui deviendra un enrichissement ultérieur pour la classe.

Si *Mosaici* dans *Azione! 1* était toujours composée par un seul sujet qui concernait la double page, dans *Bravissimi! 1* la culture ne touche pas un seul sujet, mais deux sujets différents, ce qui permet à l'enseignant de les aborder dans deux moments différents.

Parfois les sujets dans *Al di là della lingua* offrent des prolongements d'activités proposées dans le chapitre ou même dans des chapitres différents, mais l'enseignant pourra repérer des liens

possibles dans le livre du professeur, dans lequel l'on spécifie la page et le chapitre auquel l'enseignant pourrait se référer.

Unité 1

La première unité de *Bravissimi! 1* est dédiée aux salutations et au lexique de la classe. Il s'agit de la première étape qui permet aux élèves d'entrer en contact avec le nouveau pays. La double page consacrée à la culture, s'insère dans cette présentation générale du Pays en proposant une carte et une mini-présentation de l'Italie. Dans la page de gauche les apprenants trouveront une carte «culturelle». Chaque région est distinguée par un ou plusieurs éléments locaux. Les élèves, aidés par les enseignants, devront comprendre à quoi se réfère chaque dessin, dont certains ont déjà été rencontrés dans le manuel, et ensuite ils devront comprendre de quelle région il s'agit.

Dans la page de droite une carte d'identité de l'Italie permet de repérer les informations importantes qui concernent la capitale, la population, la fête nationale, les langues parlées, les spécialités culinaires, le domaine internet et l'histoire de la naissance de l'italien. Cette présentation est entourée par des photos qui permettent de repérer certains éléments qui se trouvent dans la carte. L'exercice demande ensuite de présenter son pays et sa langue.

Unité 2

L'unité 2 est centrée sur les professions, les lieux de travail et les nationalités. La section de culture propose deux lectures originales, l'une sur les prénoms et noms de famille des italiens et l'autre sur la *tombola*, un jeu typique de Noël. La lecture de gauche est enrichie par une photo qui montre l'interphone d'un immeuble, ce qui permet de comparer les noms de famille italiens avec les français. L'élève découvrira comment les patronymes italiens dérivent de noms de lieu (par exemple Di Messina), de professions, de l'aspect physique (Piccolo) etc.

Cette unité propose également l'apprentissage des numéros de 1 à 100. Dans *Al di là della lingua* une lecture est donc dédiée au jeu du loto. Le livre du Professeur propose d'imprimer les fiches de la tombola disponibles sur Internet et de proposer aux élèves de jouer à *tombola* de façon à réviser les nombres en s'amusant. Cinq photos, chacune avec une didascalie explicative, enrichissent cette page. Le choix d'insérer *Pulcinella* permet également à l'enseignant d'aborder les masques et peut-être de proposer la lecture à la fin du manuel sur le carnaval.

Unité 3

La troisième unité est dédiée à la description du quartier, de la ville. *Al di là della lingua* est dédié à la découverte de quatre quartiers typiques de l'Italie et de quatre architectes italiens. La page de gauche propose une courte lecture sur les quartiers dans quatre villes italiennes, trois du

nord et une du sud. L'exercice en bas de la page demande aux élèves de choisir une photo et de faire deviner aux autres camarades de quelle photo il s'agit.

La page de droite concerne les architectes italiens. Quatre lectures permettront de connaître Brunelleschi, Bernini, Piano et Tagliabue et en même temps de voir une photo d'une œuvre qu'ils ont projeté. Ces textes nous semblent trop riches en détails (surtout les projets importants qu'ils ont réalisés), mais ils peuvent être utilisés par l'enseignant pour faire découvrir aux apprenants de nouveaux lieux (à montrer sur une carte).

Unité 4

La quatrième unité est dédiée à la famille, à la description de l'aspect physique et du caractère. La double page culturelle à la fin de cette unité permet aux élèves de connaître des personnages italiens importants et de voir comment l'Italie a toujours été fière de ses artistes. *Rai 2*, une des chaînes les plus importantes de la télé italienne, en 2010 a fait un sondage pour estimer les dix italiens les plus importants de son histoire. La première page de *Al di là della lingua* propose la lecture des mini-présentations concernant dix personnages importants appartenant à des époques différentes, afin de voir une image qui les représente. Probablement les élèves ne connaîtront que deux ou trois de ces personnages et ils pourront ensuite stipuler un classement avec les dix français qu'ils considèrent comme les plus importants.

La page de droite permet de découvrir l'EUR le quartier de Rome qui a été construit en 1942 pour l'Exposition Universelle. Au-dessus du *Palazzo della civiltà italiana* (Palais de la civilisation italienne) une phrase décrit les italiens comme «un peuple de poètes, d'artistes, d'héros, de saints, de penseurs, de scientifiques, de navigateurs, de migrants⁵³». Cette page pourrait être utilisée de plusieurs façons. D'une part elle est rattachée au sujet déjà abordé dans la première page, à savoir les italiens et la richesse de ce peuple. D'autre part, même si les exercices en bas de la page ne le demandent pas (et le livre du professeur ne le spécifie pas non plus), cette photo pourrait servir à l'enseignant pour parler de l'architecture fasciste et faire un petit approfondissement sur ce régime qui a caractérisé une longue période de l'histoire de l'Italie. Dans l'enseignement de la culture étrangère, il nous semble important que l'élève entre en contact avec l'autre pays de la manière la plus complète possible. Comme nous le verrons dans la dernière partie de cet travail, l'image que les manuels, les programmes et souvent les enseignants donnent de l'autre pays est positive. Il est clair que pour motiver les élèves il est important de leur offrir des stimulus optimistes. Cela n'empêche qu'ils sachent également des événements récents ou passés qui ont caractérisé leur vie.

⁵³Traduit par nos soins

Unité 5

La cinquième unité de *Bravissimi! 1* est dédiée aux activités quotidiennes et aux sports. La première page de *Al di là della lingua* propose des lectures à partir de trois proverbes italiens qui se réfèrent à des moments de la journée. Cette double page permet de mieux comprendre alors le lien entre une langue et une culture (dont nous avons parlé au paragraphe 2.1.1.2). Par exemple, pour les italiens «le matin a de l'or dans la bouche», au sens où c'est justement à ce moment de la journée que beaucoup de personnes commencent à travailler (comme les boulangers, les poissonniers, les infirmiers etc.). En outre, pour les italiens, c'est le matin le moment le plus productif dans la journée. Cette expression a inspiré le film homonyme dont peut-être l'enseignant pourrait choisir un petit extrait à regarder dans la classe.

Les proverbes et les expressions figées sont importants parce qu'ils permettent de découvrir comment une expression linguistique cache une série de significations propres à cette culture. Selon le Petit Robert le proverbe est une

«formule présentant des caractères formels stables, souvent métaphorique ou figurée et exprimant une vérité d'expérience ou un conseil de sagesse pratique et populaire commun à tout un groupe social» (2011 : 2057).

La deuxième page de *Al di là della lingua* grâce à un petit texte et quatre photos propose un approfondissement sur le temps libre des italiens. Nous remarquons deux éléments qui nous semblent assez imprécis. Le texte montre des données ISTAT sur les loisirs des italiens, mais il n'offre pas d'informations concernant cette enquête (comme l'année par exemple), alors que dans d'autres pages le manuel explicite la source et parfois le lien où trouver des informations supplémentaires. Il nous paraît un élément important à considérer lorsque l'on propose des données statistiques.

La deuxième remarque concerne le choix de la photo en bas à gauche qui représente un *cinema moderno*, un cinéma moderne. Cette image montre une structure en Liberty, rose, avec une frise décorée avec des stucs et des volets sur la façade. Malheureusement ce cinéma d'Alessandria a été fermé en 2006 à cause de la forte concurrence et les nouvelles exigences du public (cf. *Bravissimi! 1*, Livre du Professeur, 2013: 98). Il faudra éviter un risque d'incompréhension. Cette photo ne représente pas un cinéma moderne, mais plutôt une structure ancienne qui est importante surtout pour son architecture. C'est sera au professeur donc de fournir des informations concernant ce théâtre et de faire comprendre l'importance de cette structure ancienne, témoignage d'une époque artistique importante en Italie. Il pourra éventuellement montrer aux élèves des photos avec des cinémas italiens plus récents.

Unité 6

L'unité 6 est dédiée aux vêtements et à la mode italienne. *Al di là della lingua* propose une double page entièrement dédiée à quatre grands stylistes italiens: Armani, Cavalli, Valentino et Missoni. L'élève pourra lire de petites descriptions qui lui feront connaître les différences entre ces styles. L'apprenant sera aidé aussi par quatre photos qui montrent le style de chaque marque. Si pour les trois premières grandes marques les auteurs ont fourni la photo d'un mannequin, pour Missoni ils ont choisi un tissu où c'est la couleur qui est la protagoniste. Sur le haut de la page à droite les élèves pourront lire également une description du *Made in Italy* qui confirme la provenance de la production et d'une certaine façon l'élément qui certifie sa qualité.

L'enseignant pourra ainsi proposer aux élèves de repérer et de comparer le style de grandes marques françaises avec les quatre stylistes italiens et éventuellement avec d'autres grands symboles de la mode italienne.

Unité 7

L'unité 7 est dédiée au travail, à l'expression des compétences et aux activités personnelles. *Al di là della lingua* est centrée sur le bénévolat, un bien immatériel très important dans la société italienne. Selon une étude Erispes (dont la source n'est pas spécifiée non plus dans ce cas) plus de cinq millions de volontaires italiens dépensent leur énergie en Italie ou à l'étranger. Cette donnée est présentée de façon assez neutre, sans spécifier si elle constitue un chiffre positif ou négatif. Ce n'est que dans le livre du professeur que l'on peut lire que l'Italie est un des pays d'Europe ayant un bas taux de bénévoles par rapport à d'autres pays. Dans ce cas aussi les auteurs ont préféré ne pas expliciter la donnée négative pour présenter plutôt l'importance du bénévolat.

Quatre différentes réalités sont présentées aux élèves. Les clowns médecins qui se déguisent dans les hôpitaux avec des enfants et des personnes âgées, la LIPU qui s'occupe de la protection des oiseaux, Emergency, une ONG spécialisée qui soutient les pauvres et les victimes de guerres, *Mani tese*, qui lutte contre la faim et les déséquilibres entre le Nord et le Sud du globe.

Ces lectures peuvent faire connaître des expériences italiennes à des élèves étrangers; mais la portée éducative de cette double page nous semble encore plus importante parce qu'elle peut sensibiliser les élèves au bénévolat. Comme la consigne de l'exercice 3 le demande, les élèves pourront raconter aux camarades des activités de bénévolat qu'ils ont fait et éventuellement raconter quelle expérience pourrait leur plaire.

Unité 8

La dernière unité de *Bravissimi! 1* est dédiée à la nourriture et à la cuisine italiennes. La double page centrée sur la culture propose une lecture sur l'«art de bien manger» et sur les pâtes. *L'arte di mangiar bene* de Pellegrino Sartusi (publié en 1891) est un recueil de 790 recettes provenant de toute l'Italie qui est enrichi par des conseils, des indications pour les normes d'hygiène, des suggestions pour préparer les plats. À ce grand maître de la cuisine italienne sa ville natale lui a dédié une fête, la Festa Artusiana qui est consacrée à la culture, au spectacle, à la gastronomie. Une lecture originale, nous semble-il, pour parler de la cuisine italienne.

La deuxième page est centrée sur la *pasta* et ses variétés. En Italie chaque région a ses spécialités locales avec des noms, des formes, des ingrédients, des préparations et des sauces différents. L'image de la marque Barilla permettra à l'enseignant de commencer un dialogue sur cette célèbre entreprise et sur d'autres. Le professeur pourrait également proposer une comparaison entre le slogan italien et français de la Barilla. Encore une fois la langue et la culture marchent ensemble. Dans le marché français *dove c'è Barilla c'è casa* (où il y a Barilla il y a notre maison⁵⁴), a été transposé comme «les pâtes préférés des Italiens». Pour assurer la bonne qualité du produit, le marketing français s'est donc appuyé sur la réputation des italiens «peuple qui mange des pâtes» et qui sait par conséquent en reconnaître la qualité. Le message de cette publicité est donc fin: si une marque devient la préférée par un italien, cela signifie qu'elle est la meilleure. La culture garde ici une place très importante.

Gesti

La connaissance d'une langue ne nécessite pas seulement une bonne compétence lexicale et grammaticale, mais elle a besoin également des règles qui servent pour interagir avec le monde avec une série de signes prosodiques, de langages non verbaux qui conditionnent la communication verbale (cf. Caon, 2010: 31). Les gestes sont un moyen important pour permettre la communication interculturelle.

Dans le cas de l'apprentissage de l'italien langue étrangère, les élèves sont invités à voir les gestes des italiens, un des clichés les plus répandus sur les italiens. En effet, pendant une conversation, ce peuple utilise beaucoup les mains pour souligner des concepts, pour rendre plus personnel leur point de vue, pour faire des exclamations.

Bravissimi! 1 propose une page dédiée à 8 gestes: les élèves devront d'associer les photos aux exclamations sur le haut de la page. Ce sera encore plus intéressant de voir ces gestes dans des vidéos dans lesquelles naturellement les italiens utiliseront les mains, les bras et l'expression du

⁵⁴Traduit par nos soins

visage. Comme la petite introduction de cette page l'affirme, les gestes sont un aspect culturel fondamental pour communiquer et mieux comprendre les autres (cf. *Bravissimi! 1*, 2013: 131). Ce manuel est le seul qui a abordé ce thème, mais les enseignants pourront utiliser également les dictionnaires des gestes italiens dont il existe plusieurs éditions qui concernent les italiens et les autres pays.

Feste

Comme nous l'avons vu dans le manuel publié chez Nathan, les fêtes sont des moments très importants pour les italiens. La fête est synonyme de famille, d'amis et bien sûr de spécialités culinaires. Les auteurs de ce manuel ont choisi d'analyser les mêmes fêtes que *Azione ! 1*, mais ici l'on ne leur a dédié que deux doubles pages. L'objectif de ces pages est surtout de mener les élèves dans une perspective interculturelle: ces documents «favorisent la comparaison des coutumes et de fêtes entre pays différents. En même temps, ils permettent aux apprenants d'élargir leurs connaissances culturelles sur l'Italie» (*Bravissimi ! 1*, Livre du professeur, 2013: 170).

Deux aspects sont approfondis dans la présentation de Noël: les repas et la crèche. L'élève trouvera trois photos de la crèche, alors que l'on ne cite même pas Père Noël ni le sapin et les cadeaux, peut-être parce que ces éléments sont déjà présents dans la culture française. Pour le nouvel an le zoom est sur les feux d'artifice et le *zampone*, une viande typique italienne que l'on mange pendant la période de Noël.

La *Befana* aussi est citée dans cette double page, mais dans ce cas-ci nous ne sommes pas à nouveau d'accord avec le choix iconographique. Aucune image de la *Befana* n'est présentée, alors que deux dessins représentent la *calza*, le chausson rempli des chocolats et des confiseries que cette sorcière apporte aux enfants la nuit entre le 5 et le 6 janvier.

A carnevale ogni scherzo vale! Voilà le titre de la deuxième page dédiée aux fêtes. Les italiens utilisent ce proverbe pour affirmer la liberté de faire n'importe quelle blague pendant ce jour. Si le carnaval de Venise est célèbre dans le monde entier, peu connu à l'étranger est celui de Viareggio, présenté ici très synthétiquement. Cette page propose également une comptine de Carlo Goldoni qui parle de l'esprit du carnaval. L'exercice 2 demande à l'élève de faire une recherche sur la Commedia dell'arte, un genre du théâtre italien paru dans la deuxième moitié du XVI^e siècle dans lequel l'on utilisait des masques.

Dans la dernière double page dédiée aux fêtes, très semblable à celle de *Azione ! 1*, l'élève trouvera trois photos et trois textes. Le premier texte est dédié à la *colomba*, le célèbre gâteau en forme de colombe. Une autre lecture propose un parcours sur l'histoire de l'œuf en chocolat et la rubrique *curiosità* explique la tradition du pique-nique pour le lundi de Pâques.

Uno sguardo sull'arte

Ces quatre pages sont un approfondissement artistique qui propose un parcours de découverte de l'art. Les élèves pourront ainsi apprendre des techniques artistiques différentes tout en étudiant des exemples dans l'art italien: «les auteurs ont choisi de proposer dans ces pages une synthèse sur quatre domaines où les italiens se sont particulièrement illustrés» (*Bravissimi! I*, Livre du Professeurs, 2013: 170).

La première page est dédiée à la mosaïque. Elle propose des exemples de la maison de Neptune Anfitrite à Ercolan, de la navée de saint Apollinaire neuf et de la mosaïque du sacrifice de Melchisédech avec Abraham et Abele dans Saint Apollinare in Classe. L'exercice sur le bas de la page, non numéroté dans ces pages dédiées à l'art, demande également aux élèves de faire une recherche sur les villes italiennes où l'on peut voir des mosaïques byzantines. Dans la page à droite l'on présente la fresque, la technique qui s'utilise quand le pivot est encore frais, de façon que la peinture se conserve plus longtemps. Les exemples utilisés ici viennent de Pompei, de Padoue, de Florence et de Rome. Si dans ces deux pages l'on cite Pempei et Ercolano, le manuel ne fait pas référence à cette aux fouilles de ces villes romanes, alors que par exemple, *Azione! I* a dédié une double page aux découvertes de Pompei.

La dernière double page de *Uno sguardo sull'arte* est dédiée à la gravure et à la sculpture. La première page montre trois images, mais l'on ne spécifie pas le lieu où elles se trouvent. La gravure est une technique qui ne sera pas très connue par des élèves. La page dédiée à la sculpture, à notre avis, devra être précédée par une distinction selon laquelle, à la différence d'autres sujets présentés dans ces pages dédiées à l'art, la sculpture n'est pas une technique, mais une forme artistique.

Le manuel présente trois exemples de sculptures dont deux sont des œuvres célèbres de Michel Ange et Canova, alors que la troisième est un exemple moderne que les élèves auront déjà rencontré dans la page où l'on décrit les monnaies italiennes (à la page 91).

Giro d'Italia

La dernière partie que nous dédions à l'analyse de la culture dans *Bravissimi! I* concerne les pages centrées sur les régions italiennes. L'enseignant pourra utiliser ces documents pendant les cours au moment où il trouvera des références à cette région. *Giro d'Italia* reprend le nom de la course à vélo qui se déroule en Italie en printemps. Les enseignants pourraient également demander aux élèves de faire une petite recherche sur cet évènement sportif très suivi des italiens.

Chaque région a une carte d'identité (villes, géographie, spécialité, langue, particularités), la localisation de la région dans une carte italienne, le symbole de la région, le renvoi au site où

trouver des informations, et de petits textes qui expliquent des lieux d'intérêts, des traditions, des fêtes locales. Parmi les villes citées dans la carte d'identité de chaque région, les auteurs ont décidé d'écrire les noms des quelques villes et pas les départements, ce qui nous semblerait plus logique.

Dans chaque double page l'élève trouvera également des images qui montrent des paysages, des plans, des dessins de la région. En outre, les élèves trouveront également une phrase, une poésie ou un petit extrait dans la langue locale ou concernant la région. Dans cette section les auteurs ne proposent pas d'exercices, même si cela n'empêche pas que l'enseignant puisse les utiliser pour des activités de son choix.

Pour l'analyse de *Giro d'Italia* nous avons décidé de ne pas décrire les contenus de ces pages, mais nous avons décidé de nous concentrer sur certains aspects qui nous semblent intéressants pour un commentaire qui concerne surtout les images utilisées soit les clichés sur les italiens.

La Val d'Aoste est la première des dix régions présentées. Les langues sont des éléments mis en évidence par le manuel. La page sur la plus petite région italienne propose une poésie en dialecte valdotain. Nous constatons une incohérence dans la didascalie de cette poésie qui utilise des mots en français et en italien: «poesia in patois valdôtain di André Ferré». À notre avis les auteurs auraient pu remplacer les mots français avec *dialetto valdostano*.

La deuxième double page est dédiée au Piémont. Ces pages sont dédiées à trois sujets différents: le *Risorgimento*, la FIAT et le chocolat *Gianduiotto*. Nous soulignons l'ajout de l'image du masque de *Gianduia*, une autre référence à la *Commedia dell'Arte*.

La Vénétie est la troisième région présentée. Le zoom de cette double page se focalise sur deux éléments concernant Venise (l'histoire de la Sérénissime et du Prete Rosso, Vivaldi). Le troisième texte est enfin dédié à Palladio, le célèbre architecte qui a enrichi la ville et les environs de Vicenza. La phrase ajoutée ici est une citation d'un personnage contemporain, Peggy Guggenheim concernant Venise. Le chef-lieu est donc le protagoniste de cette double page. Un choix peut-être exagéré vu que l'on ne cite même pas Verone.

L'Emilia Romagna est une région très célèbre pour sa cuisine, sa culture, ses entreprises de motos et de voitures. Bologne, n'est pas citée dans les textes, même si elle avait déjà été abordée dans les unités.

La Toscane, région très appréciée par les français, est présentée par des images. Les textes au bas de la page, laissent la place à quatre photos, deux peintures et une fresque. Nous apprécions le choix d'ajouter une photo sur Arezzo, une ville qui n'est pas très connue, par rapport à Florence, Pise, Sienne, mais importante du point de vue historique et artistique.

Les Marches, une région jamais citée tout au long de ce manuel et des autres que nous analysons, sont une petite région du centre. Les auteurs ont décidé de présenter le duc de Urbino, un poète et

une entreprise de papier. Nous apprécions le choix de parler de Giacomo Leopardi, auquel une lecture d'une poésie ou d'un morceau pourrait rendre plus concrète cette étude. Dans ce cas-ci le choix de la lecture et la préparation des cours devrait être très importante

Le Latium, la région de la capitale, est présentée avant tout du point de vue historique et artistique, avec une lecture sur la légende de l'origine divine de la civilisation romaine et les palais de Tivoli. Mais un troisième point plus moderne est représenté par Cinecittà, un sujet abordé également dans *Azione! 1*. Mais ici la photo utilisée est différente par rapport à l'autre. Dans *Bravissimi! 1* l'attention est plutôt focalisée sur l'architecture romaine et donc la photo reproduit la reconstruction du For romain de Rome.

Le Molise est une autre région dont l'on ne parle pas dans les manuels. Peut-être donc *una regione tutta da scoprire* (une région à découvrir), comme le titre l'affirme.

Les Pouilles, le talon de la botte, sont une autre région du sud célèbre pour ses mers, son origine grecque et ses oliviers, des éléments traités dans la première page. Mais cette double page se concentre plutôt sur un aspect artistique, l'art baroque de Lecce, et une tradition populaire, la *pizzica*, une danse pratiquée dans cette région.

La Sicile, l'île la plus grande de l'Italie, est une région définie comme un mélange de cultures. Une lecture de Frédéric de Svevia permet de comprendre l'importance de cette figure politique dans l'histoire de cette région. Et enfin une lecture sur le volcan Etna permet également de découvrir le territoire de cette région.

En conclusion *Giro d'Italia* nous semble une section importante qui permet la découverte de certains lieux et traditions complètement inconnus des élèves. Les sujets abordés touchent plusieurs domaines, ce qui rend ces pages très variées.

3.2.1.3 *Arti et Itinerario culturale* dans *Nuovo Piacere!*

Nuovo Piacere! est le dernier manuel que nous allons analyser. Si dans *Azione! 1* et dans *Bravissimi! 1* nous avons remarqué la présence de plusieurs sections dédiées à la culture, *Nuovo Piacere!* a une structure différente. Il propose un parcours avec neuf unités (une en plus par rapport aux autres manuels), mais sans des annexes après la dernière unité. Les contenus culturels sont concentrés dans *Arti* et dans la double page *Itinerario culturale*, la seule section qui dans les trois manuels explicite le mot «culture». Dans le sommaire qui précède les unités, les contenus de la double page *Itinerario culturale* ont été classés dans la colonne appelée «culture et civilisation», ce qui distingue *Nuovo Piacere!* d'autres manuels dans lesquels ce deuxième terme n'est jamais utilisé.

Comme dans les autres outils pédagogiques, les élèves pourront lire des textes et observer des images sur des thèmes concernant le sujet de l'unité. L'enseignant pourra utiliser cette double page pendant l'enseignement ou bien après avoir terminé les autres leçons de l'unité.

Arti est la première page de la troisième leçon, suivie par *Lessico*. Elle propose l'exploitation d'une ou plusieurs images et de petites lectures concernant l'art italien. Le but de cette page est l'entraînement à l'expression orale, qui sera facilitée par deux exercices. Le premier exercice pose des questions qui permettent d'analyser les caractéristiques du sujet (une peinture, une photo, une bande dessinée etc.). Le deuxième est plus générale: il permet à l'élève d'élargir le discours et de donner son opinion personnelle.

L'élève trouvera également, comme dans les deux autres leçons de l'unité, un petit tableau avec le nouveau lexique de cette page et *lingua*, qui permet de réviser la grammaire dans le texte. Par rapport à la page *Arte de Azione! 1*, ici les types d'arts concernés sont différents par rapport à l'autre manuel. L'élève trouvera des approfondissements qui touchent la peinture, le design, la bande dessinée, le cinéma, l'architecture, le théâtre. L'analyse des tableaux reste quand même l'activité la plus demandée par les activités. Quoiqu'elle ne demande pas seulement une simple description de l'œuvre d'art, *Arti* est focalisée sur la peinture, sans toucher d'autres formes d'art, comme la musique, la photographie ou l'architecture.

Notre analyse, comme nous l'avons déjà fait pour les autres manuels, se concentrera sur les images, sur les clichés et d'autres éléments qui ne nous semblent pas bien choisis ou présentés.

Unité 1

La première unité de ce manuel est dédiée à l'école, à l'emploi du temps, au matériel scolaire; l'itinéraire culturel de cette unité concerne le système scolaire italien.

La page *Arti* propose l'analyse d'un tableau de Felice Casorati. Cette peinture montre cinq élèves et leurs enseignant dans une classe. Les élèves pourront ainsi reprendre le lexique du matériel scolaire, décrire ce tableau (grâce aussi au lexique dans le tableau *vocabolario*) et dire s'ils aiment cette peinture (comme l'exercice 2 le demande). Cette image permet de réviser et d'élargir le lexique, pourtant ce document iconographique ne nous semble pas très captivant pour les élèves. Les couleurs sombres, les figures rigides et les visages sérieux transmettent un sentiment de rigueur et de discipline. Ces facteurs contribuent à rendre ce tableau, à notre avis, un peu austère pour des élèves de cet âge.

Dans la double page d'*Itinerario Culturale*, les élèves pourront découvrir dans la première page la publicité d'une exposition organisée à Rome en 2011 pour les 150 ans de l'unification de l'État italien précédé par l'article de la Constitution qui concerne l'école italienne. Le choix de ce sujet ne nous semble pas très captivant pour les élèves. Il faut considérer que cette exposition

s'est déroulée beaucoup de temps avant et donc elle ne garde plus un intérêt récent. A notre avis les documents, et surtout ceux qui sont ajoutés dans les pages de culture, ne devraient pas se référer à un évènement précis, surtout dans les manuels scolaire français qui, comme nous savons, n'appartiennent pas à l'élève.

Le risque d'ajouter des documents «vieux» ne concerne pas seulement les textes, mais aussi les images. Dans cette double page l'on propose une photo qui concerne la *pagella*. En outre, la photo du bulletin des notes qui est proposé à la page 27 montre une image très ancienne, avec de matières qui n'existent plus dans l'école moderne (comme par exemple *disegno, recitazione, canto* ou *attività manuali e pratiche*). L'enseignant devra donc spécifier qu'il ne s'agit pas d'un bulletin de nos jours et il pourra montrer une photo qui concerne une *pagella* plus moderne.

Un autre élément qui ne nous semble pas mis à jour concerne la notation, un sujet abordé dans le texte à côté de l'image du bulletin. Cette lecture explique la notation italienne, selon laquelle à chaque note (de 1 à 10) correspond un *giudizio*, une évaluation qualitative. Pourtant, cette affirmation, apparemment valable pour tout niveau d'enseignement, ne concerne que l'école primaire. En outre, depuis quelques ans les notes de 0 à 10 ont commencé à remplacer le *giudizio* également à l'école élémentaire. Il faut donc que l'enseignant soit bien informé sur les évolutions qui arrivent dans le pays en question, comme nous l'avons déjà affirmé dans la première partie de ce chapitre.

Sur le bas de cette page les élèves trouveront également une image qui représente *Pinocchio*, une image qui pourra être exploitée pour parler de ce personnage, probablement déjà connu par les élèves, et éventuellement du dessin animée de Disney.

Unité 2

La deuxième unité de *Nuovo Piacere!* est dédiée à la maison et à la famille. Les élèves pourront ainsi apprendre les mots qui concernent le mobilier, les habitations et l'arbre généalogique.

Ici *Arti* est dédiée à une autre forme d'art: le design. Dans cette page l'on propose aux élèves de mini-présentations de deux designers italiens qui ont créé des meubles connus dans le monde entier. Matteo Thun est le créateur des canapés *Tintassi*, à forme de cailloux. Le deuxième personnage est Paola Navone qui a conçu une chaise de jardin, *Ivy*, célèbre pour sa fonctionnalité et sa praticité. Dans cette page, trois photos accompagnent un petit texte de présentation du designer. *Arti* permet également à l'élève de décrire les objets en utilisant le pluriel des noms appris dans l'unité, le lexique de la maison et les adjectifs qualificatifs.

Dans *Itinerario culturale* l'élève trouvera trois lectures centrées sur des habitations «spéciales». Les maisons colorées de Burano, la forêt verticale de Milan et les *trulli* de Alberobello serviront aux enseignants pour faire découvrir aux apprenants des détails typiques des maisons italiennes.

Trois citations permettront également de lire le point de vue d'un *maestro vetraio*, d'un artisan qui travaille le verre, d'un architecte milanais et de décoratrices d'intérieurs. Le choix de ce sujet nous semble assez original.

Unité 3

La troisième unité de ce manuel est entièrement dédiée au cinéma, un thème qui n'est pas très abordé dans les autres manuels comme dans *Nuovo Piacere!*.

Un autre type d'art auquel est dédiée la troisième leçon, concerne deux metteurs en scène italiens: Cristina Comencini et Emanuele Crialese. Ces deux jeunes se sont récemment distingués dans le cinéma au niveau mondial. Cette page permet ainsi de découvrir le lexique des films et de décrire le métier du metteur en scène, comme l'exercice 2le demande. Cette page propose également l'affiche d'un film pour chaque metteur en scène. L'enseignant pourrait éventuellement proposer à ses élèves de regarder un petit extrait du film ou leur version en français.

Vu que le thème principal de l'unité est le cinéma, comment ne pas parler alors de Cinecittà? La double page de *Itinerario culturale* de cette unité est entièrement dédiée aux studios cinématographiques dans lequel l'on tourne des films, des séries, des programmes. Les élèves peuvent également lire un texte qui concerne l'exposition temporaire *Cinema si mostra*, organisée en 2011. Même dans ce cas nous ne sommes pas d'accord avec le choix d'utiliser, surtout dans la page dédiée à la culture, des sources déjà «dépassées» qui rendent certainement cet instrument pédagogique moins attractif pour les élèves. Dans cette double page, quatre photos montrent des images de Cinecittà. Ce sujet est utilisé également dans les autres manuels que nous avons analysés et une des photos de cette double page est également la même qui est dans *Azione!1* à la page 107.

Unité 4

Dans les autres manuels les fêtes sont des thèmes abordés à la fin du livre. Dans *Nuovo Piacere!* les auteurs ont décidé de les insérer à la fin de la quatrième unité et de les concentrer dans cette page. Comme la responsable de l'édition l'a déclaré lors d'une interview, le choix de placer ces contenus dans la quatrième unité est dicté par une raison de cohérence avec le calendrier scolaire. En effet, les enseignants au mois de décembre ou début janvier devrait être arrivés à cette unité. Toutefois, dans *Piacere!* les fêtes avaient été abordées à la fin du manuel et de façon plus approfondie par rapport à *Nuovo Piacere!*. Par souci de renouvellement, comme la responsable de l'édition nous l'a confirmé, les fêtes occupent une place mineure et sans un dossier spécifique à la fin du manuel. Cela n'empêche pas que le professeur ne puisse pas ajouter

des contenus avec des documents supplémentaires que nous avons déjà définis comme des matériaux gris.

Pourtant, par rapport à d'autres manuels, les contenus relatifs aux fêtes sont mineurs. Tout au long de l'unité les élèves pourront écouter un dialogue et lire une publicité sur les cadeaux de Noël, lire un dialogue sur une fête d'anniversaire et sur la recette des biscuits *occhi di bue*, connaître les masques principaux de la *Commedia dell'Arte*. La double page *Ludoteca* permettra d'écrire une carte de vœux, de voir une vidéo sur la *tombola*, d'écouter la chanson «joyeux anniversaire» en italien. Enfin dans *Progetto* le manuel propose aux élèves de réaliser une affiche sur une fête italienne.

Dans la double page dédiée à l'art, les élèves découvriront l'importance du carnaval en Italie. Pourtant, ce manuel ne propose pas une description des célébrations actuelles, mais il se réfère plutôt à la tradition du XVIII^e siècle. En effet, la page *Arti* propose une peinture de Pietro Longhi qui représente le *ridotto di Venezia* et un extrait tiré d'une pièce de Carlo Goldoni. À droite quatre masques permettront aux élèves de connaître quelques personnages de la *Commedia dell'Arte* et le lexique de cette fête encore très importante dans les traditions italiennes. Des références importantes pour aborder l'ancienne histoire de cette fête, même si l'enseignant peut aussi faire des références au présent.

Mais la seule double page qui est centrée sur l'explication de l'origine et la célébration des fêtes typiques italiennes ne se concentre que sur la *Befana*, le *Pesce d'aprile* et l'*Onomastico*. La première, déjà présentée dans l'analyse des autres manuels, est abordée avec deux photos, dont l'une devant la façade de la cathédrale de Milan et l'autre dans une place non identifiée. Le poisson d'avril est une tradition populaire qui consiste à faire des plaisanteries le premier avril. La dernière, se célèbre le jour qui commémore le saint correspondant au prénom.

Deux remarques sont à faire. La première concerne le choix des contenus. Les fêtes abordées dans cette unité ne concernent que quelques aspects de la panoplie des fêtes italiennes. Pas d'explications sur la célébration de Noël en Italie, ni de Nouvel An, ni de Pâques. Et si Noël, par exemple, est abordé dans les deux premières pages, l'on ne parle que de l'aspect matériel lié aux cadeaux. Ce sera donc à l'enseignant d'aller plus loin, en parlant des traditions, des chansons, des plats typiques etc. tout en utilisant des matériaux supplémentaires.

Une deuxième remarque concerne l'*Onomastico*, inséré parmi les fêtes célébrées en Italie. Même la phrase 1 de l'exercice 7 à la page 73 confirme que pour les auteurs de ce manuel, l'*Onomastico* est une fête célébrée par les italiens: «invito [molte] amiche al moi onomastico» (j'invite beaucoup d'amies à mon *onomastico*). D'après nous cette date ne peut pas être considérée comme une fête célébrée par les italiens. Dans le sud de l'Italie, surtout dans les petits villages, ce jour peut être parfois encore important et avoir gardé une connotation religieuse.

Mais cela ne vaut pas dans le centre et dans le nord de l'Italie où l'on ne se félicite presque même plus *buon onomastico!*. Par conséquent le choix d'ajouter cette fête ne nous semble pas un élément qui fait partie de la tradition culturelle italienne de nos jours.

Unité 5

L'unité cinq est dédiée à la cuisine italienne. La page *Arti* qui s'appelle *Arte et cibo*, propose des œuvres d'art qui concernent la nourriture. L'alimentation est un thème qui intéresse toute époque et qui a été donc toujours représenté. Dans cette page l'on propose trois peintures appartenant à des époques différentes: une au premier siècle, celle de Carracci au XVI^e siècle et la troisième de Longhi au XVIII^e siècle. L'apprenant peut ainsi retrouver de nouveaux mots concernant la nourriture et décrire des peintures, comme l'on le demandait dans la première unité. Le troisième tableau permet également de connaître un plat typique italien: la polenta. La didascalie de l'image explique les ingrédients de cette recette de l'Italie du nord, qui contribue donc à enrichir le bagage culturel concernant la *Botte*.

Itinerario culturale se concentre sur la diète méditerranéenne. Dans un fond coloré (probablement une nappe), les élèves pourront découvrir sur la page de gauche la pyramide alimentaire dans laquelle ils apprendront les aliments qui font partie d'un bon régime. D'une part cette page favorise l'apprentissage de nouveaux mots, mais ces contenus permettent également d'apprendre les caractéristiques générales d'un style de vie correct. Dans la deuxième page, quatre images enrichissent les deux textes proposés sur le café et sur la définition de la diète méditerranéenne, proclamée par l'Unesco «patrimoine culturel immatériel de l'humanité⁵⁵».

Le café, presque indispensable dans la vie de chaque italien, est célèbre pour sa grande variété, comme nous l'avons vu même dans *Bravissimi! 1*. Les activités en le bas de la page permettront de vérifier la compréhension du texte, alors que les questions proposées demanderont aux élèves de raconter leurs expériences personnelles afin de leur faire raconter leurs habitudes alimentaires.

Unité 6

La sixième unité est centrée sur l'aspect physique, la mode et les vêtements. La page dédiée à l'art propose une activité sur deux héros de la bande dessinée: *Nimcha* et *Tex*. Ces deux personnages créés par deux italiens sont présentés avec une image et une description. Chaque figure est également utilisée pour proposer le lexique de l'unité. L'exercice deux permet également de stimuler la créativité des élèves. On leur demande de choisir un des deux personnages et d'imaginer leur histoire. Ces deux images sont certainement importantes pour

⁵⁵<http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=fr&pg=00011&RL=00884>, dernière consultation le 28 mai 2015

entrer en contact avec cet autre élément qui compose la mosaïque artistique italienne. Pourtant le choix de la première image nous ne semble pas assez approprié à l'âge des élèves. Le buste assez déshabillé de la protagoniste féminine pourrait ne pas permettre une exploitation efficace des activités proposées.

Dans *Itinerario culturale* le fond très coloré est composé d'une série de tissus colorés sur une étagère. Trois villes sont les protagonistes: Milan, Florence et Rome. La partie dédiée à la capitale de la mode montre deux femmes et un homme qui maquillent une fille, probablement un mannequin. Florence, une des villes artistiques les plus célèbres au monde, est également le siège d'une collection de robes et de vêtements du XVIII^e siècle à aujourd'hui. Enfin à Rome le manuel dédie une photo prise dans les rues du centre ville dans lesquelles se concentrent les plus célèbres boutiques de la ville.

À partir de l'activité proposée en le bas de page, un autre thème, que l'on pourrait encore appeler «éducatif» est abordé par la première question. Les auteurs du manuel demandent à l'élève si selon lui les défilés de mode sont importants. Nous apprécions le fait d'interroger l'apprenant face à ce thème «chaud» de la société contemporaine. Dans une société de plus en plus centrée sur l'apparence et le physique, même parmi les jeunes, la mode est un argument auquel les enseignants pourraient dédier un débat dans la classe.

Unité 7

La page *Arti* de la septième unité propose une lecture sur le jardin à l'italienne du Palais de Caserta. Cette page est occupée par une seule photo et une explication des caractéristiques principales de ces jardins typiques des palais italiens. Les élèves pourront également découvrir les sculptures de Vanvitelli et faire une petite référence à l'histoire politique de l'Italie. La Reggia di Caserta a été construite à partir de 1752 pour les Bourbons. Quelques repères historiques permettront aux élèves de connaître les évolutions qui ont amené à la naissance de l'Italie, à l'institution de la monarchie et ensuite à la création de la République.

L'unité suivante, dédiée à l'écologie, propose des lectures et des activités sur le Parc National des Abruzzes, la réserve naturelle du Zingaro, la collecte des ordures, un bulletin de la météo, le jardin du Palais Royal de Caserte. *Itinerario culturale* est dédié aux Parcs Nationaux italiens. Sur le fond une photo du ciel met en relief les photos et les textes. Une carte de l'Italie permettra de les localiser sur le territoire et de voir des dessins qui représentent des aspects typiques: l'ours dans le parc du Gran Sasso, les sapins dans le Stelvio, le piment dans le parc de la Sila. Dans la deuxième page deux lectures examinent plus en détail le parc des Cinque Terre et le parc du Gran Paradiso. Deux photos permettent également de découvrir des paysages naturels et les logos des parcs.

Nous soulignons l'importance de la première question de cette section qui demande à l'élève d'analyser les logos et de définir celui qu'il préfère. Comme nous l'avons déjà affirmé, l'analyse des images est importante pour la mémorisation du lexique et pour une meilleure qualité de l'enseignement. En outre, avec ce type d'activité les élèves seront ainsi motivés à comprendre la signification de ce symbole et même en penser un autre. L'exercice demande ensuite de repérer les critères qui pourraient pousser les créateurs d'une image, d'un symbole, d'un logo à choisir tel ou tel élément pour représenter une marque.

Unité 8

L'unité 8 est dédiée aux nouveaux moyens de communications. Les blogs, les chats, les mails, les applications etc. sont des instruments de plus en plus utilisés par les jeunes. Cette unité permet aux élèves de connaître le lexique italien de nouvelles technologies.

Cette unité, dédiée aux nouvelles technologies et à l'informatique, présente une application qui permet de visiter les *Uffizi*, la célèbre galerie d'art de Florence. La page *Arti* propose également la photo, prise dans une salle du musée, dans laquelle le tableau central est *Le Printemps* de Botticelli. La lecture concernant cette application pourrait également motiver les élèves, désormais plus «connectés» que les enseignants, à s'intéresser aux *app* concernant l'art ou d'autres secteurs, ce qui est proposé par l'exercice 2.

Selon la double page de *Itinerario culturale*, en ce qui concerne les téléphones mobiles les italiens sont au sommet des classements. Selon la recherche Eurispes (dont l'on ne spécifie pas la date ni le type de l'enquête) en 2012 25,7% de la population a deux téléphones et 11% en a trois. Pour aborder le thème des italiens et leur utilisation du téléphone, les auteurs ont choisi d'utiliser la publicité d'une compagnie de téléphone. Trois photos montrent des grands personnages italiens de l'histoire d'Italie dans un contexte assez bizarre: des centurions au téléphone, Dante qui parle au mobile, Léonard de Vinci qui interrompt la peinture de la Joconde pour aller sur son ordinateur.

Un des trois textes se focalise sur la communication avec les SMS. Comme dans la société française, les textos sont des messages utilisés dans les conversations rapides. Pour raccourcir la longueur des mots, les nouvelles technologies ont comporté la création d'une communication qui utilise des abréviations et des émoticons. L'image sur le bas de la première page permettra donc aux élèves de lire une série de mots utilisés dans les textos par les italiens. Nous considérons cet exercice très important pour rapprocher les élèves de la réalité contemporaine italienne. Le sujet abordé dans cette double page nous semble également original.

Unité 9

La dernière unité de *Nuovo Piacere!* est centrée sur le sport et les loisirs.

Le Futurisme et le sport sont les sujets de la dernière page concernant les arts. Les auteurs ont utilisé un Depero et un Carrà qui montrent des personnages en train de faire du sport. Un thème qui permet de réviser le lexique de l'unité, tout en s'approchant à l'art italien. Les élèves peuvent ainsi découvrir le premier courant artistique moderne qui s'est intéressé à la représentation des sports, du mouvement et de la vitesse.

La double page dédiée à la culture, sur un fond vert (la pelouse d'un champ de foot), propose deux grandes photos concernant des sports qui ont toujours passionné les italiens: le volley et la Formule 1. La grande photo dans la première page reproduit trois joueurs de la nationale de volley masculine, alors que la photo à droite représente le public de la Ferrari qui exulte. Deux dimensions sont donc contemplées: les protagonistes des sports et les supporters. Sur le bas de cette page un petit article concerne les quotidiens sportifs, comme la célèbre *Gazzetta dello sport*.

À nouveau l'exercice de la deuxième page qui se focalise sur le logo, cette fois-ci de la Ferrari. Une autre façon de permettre aux élèves de découvrir les images qui les entourent et de se demander la signification des signes qu'ils regardent.

3.2.2 Synthèse des résultats de l'analyse

Comme nous l'avons déjà affirmé dans l'introduction générale de ce travail de recherche et au début de ce chapitre, notre analyse n'a pas l'objectif d'établir un classement qualitatif des manuels. Les trois outils pédagogiques analysés nous servent comme exemple pour ne pas limiter notre analyse à une simple formulation théorique.

L'évaluation que nous avons conduite sur les sections de culture nous a été utile pour prendre en compte un des éléments qui constituent les cours de langues vivantes de nos jours. Nous allons nous servir de ces données pour faire une synthèse finale sur les trois manuels. Nous prendrons en compte les facteurs qui nous ont marqués le plus pendant l'analyse de ces outils pédagogiques et nous essayerons de proposer des suggestions qui pourraient combler les lacunes ou les excès.

3.2.2.1 La géographie de l'Italie dans les manuels: un déséquilibre?

Un élément que nous avons remarqué pendant l'évaluation de *Azione! 1*, *Bravissimi! 1* et *Nuovo Piacere!*, concerne la géographie présentée dans ces manuels. En particulier, nous nous sommes concentrés sur les villes nommées dans les textes ou représentées dans les images. Ces villes sont situées dans l'Italie du centre-nord, alors que des localités, et même des régions, du sud ne sont jamais citées. Selon notre analyse, les Marches, le Molise, la Basilicate, la Calabre et la

Sardaigne sont des régions «oubliées» par les trois manuels, alors que d'autres sont souvent citées. Nous constatons un déséquilibre entre cette lacune d'une part et la «surabondance» d'autres villes de l'autre. Analysons le cas de Venise.

Azione! I célèbre cette ville. Nous avons remarqué la présence de la Sérénissime au moins dans sept cas: une photo du Grand Canal déjà sur la couverture, suivie d'une image de la place saint Marc (10), de la *vogalonga* (56), de Vivaldi, le grand musicien vénitien (61), du phénomène de l'*acqua alta* (114), des sculptures d'Orphée et Euridice qui se trouvent au Museo Correr de Venise (127), du vol de l'ange et des masques du Carnaval (152).

De même dans *Bravissimi! I*. Venise est la protagoniste iconographique déjà dans la double page de la première unité 1, (Alla ferrovia et Università Ca' Foscari, 11), suivie par une photo sur la place saint Marc (23), le panneau de la Calle de la Fenice (47), une photo du *ghetto* (52), la tour des Mori (74), les masques du Carnaval vénitien (134), un tableau représentant la place saint Marc de Canaletto (144).

Le cas de *Nuovo Piacere!* est totalement différent: dans ce manuel il n'y a aucune photo de Venise.

Certes, ce ne serait pas possible de citer toutes les villes et les régions italiennes dans un seul manuel. Nous comprenons les auteurs, les iconographes et les éditeurs qui ont décidé de privilégier les lieux mythiques de l'Italie. Néanmoins, d'après nous la familiarisation avec la géographie de ce pays est un élément important pour connaître cette mosaïque de cultures. Nous apprécions, par exemple, les dix doubles pages insérées à la fin de *Bravissimi!*, dans lesquelles les élèves peuvent découvrir des aspects concernant l'histoire, la cuisine, l'art etc. de dix régions italiennes (les autres seront abordées dans le manuel de la deuxième année).

En tous cas, dans la première ou dans la dernière double page de chaque manuel, les élèves trouveront une carte politique et physique de l'Italie. Pourtant, dans *Azione! I* les villes insérées ne correspondent pas aux départements⁵⁶, alors que dans *Bravissimi! I* et *Nuovo Piacere!* ils ont été ajoutés. Une autre note négative concerne la mise à jour de ces cartes. Dans ces manuels elles devraient représenter les départements actuels, alors que leur version ne prend pas en compte les nouvelles *province* approuvées en 2004 et en 2009⁵⁷.

⁵⁶Et sans l'insertion d'une légende qui explique les données et les couleurs

⁵⁷Dans les derniers quinze ans, huit nouveaux départements ont été créés, dont quatre en Sardaigne, une dans les Marches, une dans les Pouilles et une en Lombardie. Pour d'autres informations nous renvoyons à l'Atlante Statistico delle Province d'Italia,

http://progetti.gogol.it/upiprg/usr_gf/home/progetti/2011/12/Atlante%20Province%20Italia%202011.pdf (dernière consultation le 29 mai 2015).

3.2.2.2 Les images

Comme nous l'avons déjà affirmé, les images sont des éléments très importants dans les manuels scolaires. Nous avons évalué les représentations iconographiques dans *Azione! I*, *Bravissimi! I* et *Nuovo Piacere!*. Pourtant nous ne proposerons ici qu'une analyse de certains éléments qui nous semblent remarquables dans les trois manuels.

D'abord il est indispensable d'affirmer que dans ces manuels les images sont des protagonistes. Des dessins, des photos, des bandes dessinées, des mangas, des publicités enrichissent et colorent ces outils pédagogiques. *Azione! I* est le manuel le plus riche en photos⁵⁸, alors que les autres proposent beaucoup de dessins et de documents authentiques ou créés pour cet outil pédagogique. Les entretiens avec des professeurs qui utilisent ou qui n'ont pas adopté ces livres, sont tous dans la même ligne. Selon les enseignants un bon manuel doit avoir le plus possible d'images actuelles, concernant la vie des élèves et elles doivent être composées surtout par des photos. Les couleurs aussi sont importantes. Il faut des couleurs chaudes et des pages qui ne soient pas très colorées dans le fond.

Dans ces manuels les images ne sont pas simplement des compléments décoratifs, mais les activités proposent leur exploitation. Pourtant les manuels ont adopté des solutions différentes pour utiliser les documents iconographiques.

Comme nous l'avons déjà vu, dans l'outil pédagogique publié chez Nathan, une page par unité est dédiée à l'étude d'une œuvre d'art. Un autre point de vue est celui des créateurs de *Bravissimi! I*. Comme le reviseur pédagogique nous a déclaré, les auteurs de ce manuel ont décidé de ne pas dédier une section spécifique à l'étude d'une œuvre d'art. Selon lui, si avant l'on faisait des «commentaires» des tableaux (ce qui est demandé par exemple dans *Azione! I*), les auteurs du manuel publié chez Maison des Langues ont considéré plus efficace le développement des habilités de communication. Ils ont donc décidé d'utiliser des images pour pratiquer la production orale et l'enrichissement lexical plutôt que la création de «cartes d'identités» qui analysent l'image.

Dans les trois manuels, une place importante est réservée également à la publicité. Chez Nathan et Maison des Langues, dans l'unité dédiée aux vêtements l'on a utilisé une ou plusieurs publicités de Benetton, un moyen pour enrichir le lexique concernant les couleurs à travers une marque connue par les jeunes. Toutefois, l'on trouve également beaucoup d'autres marques de compagnies téléphoniques (TIM, *Pagine gialle*), de vêtements (*Vuitton*, *Prada*, *Gucci*, *Missoni*), d'entreprises actives dans le secteur agro-alimentaire (*Illy*, *Pago*, *Nutella*, *Barilla*).

⁵⁸ Ce qui rend probablement ce manuel le plus captivant aux yeux des élèves. Ce que les professeurs que nous avons interviewés nous ont confirmé

Nous ne sommes pourtant favorables au choix de *Bravissimi! 1* d'insérer des marques spécialisées dans la production de boissons alcoolisées (*Peroni, Campari, Martini*). D'après nous les manuels scolaires ne devraient pas proposer des images, des exercices ou des lectures qui encouragent la consommation de ces types de produits. Nous considérons, par exemple, la dernière unité de ce manuel trop riche de renvois aux boissons alcoolisées. Déjà dans la double page d'ouverture l'élève trouve un tableau de Severini avec une bouteille de vin et un verre rempli, à la page suivante des italiens qui portent un toast (avec en fond un comptoir avec des bouteilles), deux pages après une photo d'un apéritif montrant un verre et une petite bouteille (même si le contenu n'est pas spécifié). Ensuite dans la double page *Un po' di grammatica* le dessin d'un homme ayant un verre à la main affirme *Un bel prosecco per brindare!* (du bon champagne pour porter un toast!). Enfin, dans la page *...Il progetto* parmi les boissons qui figurent dans le menu il y a également de la bière et du vin, dont un dessin représentant une petite fiole en est un exemple.

Les auteurs, les reviseurs pédagogiques, les iconographes devraient également soigner le choix des images pour éviter la représentation des clichés (dont nous allons nous intéresser au paragraphe suivant). Vu que les trois manuels proposés sont créés dans un contexte français, le risque de représenter une image «fausse» de l'autre pays est parfois possible. Nous allons présenter un exemple de ce dernier cas.

Dans *Nuovo Piacere!* une photo avec des jeunes qui partagent une pizza introduit la leçon 5 concernant l'alimentation. Selon notre point de vue, cette image ne représente pas un «vrai» exemple de l'Italie. Plusieurs facteurs peuvent justifier notre affirmation. Avant tout, les italiens, surtout les jeunes, ne mangent pas de pizza à la maison parce qu'ils préfèrent aller à la Pizzeria. En outre, ce serait fortement improbable de voir un italien qui boit du jus de fruit avec de la pizza. Les italiens achètent des boissons gazeuses, de la bière ou du coca, par exemple, et de l'eau, vu que la pizza est salée. Un autre élément qui nous paraît improbable dans le contexte de cette photo est représenté par le moment de la journée. La scène se déroule dans un salon éclairé avec de la lumière naturelle, ce qui nous fait penser au déjeuner (ou au goûter). Pourtant, si des jeunes se retrouvent pour partager une pizza (emportée d'une Pizzeria, comme le montre le carton), il nous semble plus probable que ce serait pour le dîner plutôt que pour un autre repas. Cette photo quoique elle soit censée de représenter une situation typique de l'Italie, ne nous semble pas rapportée à un vrai contexte italien.

3.2.2.3 Les clichés dans les trois manuels

Comme nous l'avons vu dans le paragraphe dédié aux stéréotypes, dans les manuels scolaires le risque d'utiliser des clichés culturels ou discriminatoires (par exemple de genre) sont très élevés. La directrice pédagogique de Nathan, la maison d'édition qui a publié *Azione! 1*, a quand même précisé que «la question de l'égalité et de la lutte contre les stéréotypes n'est pas un sujet que les éditions Nathan prennent à la légère» (Rapport du Sénat, 2014: 20).

Cela n'empêche pas que dans *Azione! 1* et dans les autres manuels nous avons remarqué deux types de clichés, l'un lié à la discrimination de genre et l'autre concernant les italiens.

Le premier est causé par plusieurs éléments: la fréquence majeure des prénoms masculins, les images qui représentent plus des hommes que des femmes, des textes et des activités qui touchent le genre masculin et moins souvent le féminin.

Selon notre étude, dans les deux manuels publiés en 2013, les prénoms utilisés dans les dialogues, dans les exercices de grammaire et dans les textes, sont plus nombreux pour le genre masculin que féminin. Dans *Nuovo Piacere!*, par exemple, nous avons compté une quarantaine de prénoms masculins, alors que dans le cas des femmes ils ne sont que la moitié. Pourtant dans *Azione! 1* le nombre de prénoms des deux genres est plus équilibré.

Malgré tout nous estimons importants les efforts que les auteurs des manuels ont faits pour souligner la parité des sexes ou sur des figures féminines célèbres. Voyons des exemples tirés des trois manuels.

Dans la première unité de *Azione! 1*, par exemple, la section *Quello che so fare!* propose une activité orale à partir de la profession de Valeria Golino, une actrice italienne, et une lecture sur Samantha Cristoforetti, la première astronaute italienne (26-27).

Dans *Bravissimi! 1* aussi plusieurs exemples démontrent l'attention des auteurs envers la femme⁵⁹: les personnages dans un blog sont trois filles (57), le public qui écoute la radio à la page 58 est composé par deux filles et un garçon, à la page 59 un dessin représente une vitrine avec neuf femmes et trois hommes, à la page 105 l'on retrouve une activité sur trois femmes qui se sont distinguées dans la science et l'architecture et enfin c'est une femme qui représente les gestes des italiens (131).

Même si parfois les hommes sont encore les protagonistes des dialogues et des images⁶⁰ il est évident que même dans *Nuovo Piacere!* la parité est un objectif auquel les auteurs ont visé.

⁵⁹Pourtant dans les pages qui concernent les régions italiennes il n'y a aucune référence ni photo à une femme.

⁶⁰Par exemple, les cinq protagonistes des dialogues sont deux filles et un garçon, à la page 51 l'on présente quatre artistes dont trois hommes et une femme ou à la page 124 et 125 l'on propose la vidéo d'un professeur et la chanson de Jacopo Ratini

Plusieurs activités présentent une symétrie dans le choix des sujets représentés, comme l'interview à une fille et à un garçon à la page 20, la présentation de deux metteurs en scènes respectivement femme et homme à la page 54, une image avec trois filles et trois garçons qui regardent leurs téléphones à la page 129, un texte sur le footballeur Balotelli (p. 148) et à la page suivante une lecture sur la championne aux jeux paralympiques Martina Caironi (et nous soulignons l'importance d'ajouter également ces jeux olympiques), et même à la page 158 les photos des sports représentent deux hommes et deux femmes.

Nous apprécions également les consignes des exercices qui explicitent les deux genres. À la page 51, par exemple, l'on peut lire *conosci altri attori italiani o altre attrici italiane?*, à la page 54 *immagina di intervistare un/a regista*, à la page 156 *scegliete il campione/la campionessa* etc.

La «peur» des stéréotypes n'est pas exclue par les auteurs des manuels, comme nous l'ont confirmé les interviews que nous avons faites. Il est clair que le risque de tomber sur des clichés est élevé, surtout dans le cas des manuels pour les débutants. Cela s'explique d'une part par le choix des éditeurs de proposer une approche qui stimule les élèves à expliciter les éléments déjà connus par les élèves. Et d'autre part nous constatons le manque de conscience des auteurs des manuels scolaires, eux aussi influencés par les clichés de leurs pays. En effet, dans le cas des manuels de langue étrangère, comme nous l'avons déjà dit au chapitre premier, les manuels sont souvent écrits par des personnes qui ne sont pas originaires de tel pays.

Dans un livre pour apprendre l'italien il y a toujours des images qui concernent la cuisine, le football, l'opéra et la mode. Il ne manquera pas d'avoir des spaghettis, des glaces, des lasagnes, des pizzas. Ces images risquent d'enfermer un pays dans un nombre limité de stéréotypes. Comme nous l'avons affirmé plus haut, les clichés favorisent une familiarisation plus rapide avec le nouveau contenu. Dans les trois manuels que nous analysons, nous avons remarqué la présence de plusieurs clichés sur les italiens qui sont très connus en France. Nous avons choisi d'apporter un exemple par livre.

Les italiens sont célèbres pour leur pathos dans les conversations. Ils parlent avec un ton de voix parfois trop élevé pour les français et ils font beaucoup de gestes. Comme nous l'avons vu dans l'analyse de la section *Gesti* dans *Bravissimi! I*, les gestes sont des éléments importants qui contribuent à la connaissance de la culture étrangère. *Azione! I* présente dans la couverture l'image d'une femme (au téléphone) qui fait avec la main gauche le geste très célèbre, et peu compris par les étrangers dans lequel l'on ferme les mains tenant les doigts unis vers le haut. Ce geste peut exprimer plusieurs choses, comme l'ironie, la stupeur ou l'intolérance (cf. Caon, 2010: 121). Le même geste, avec les deux mains, est répété à la page 26 par Lupo Alberto, protagoniste de la bande dessinée homonyme.

Les italiens ont une tradition musicale très ancienne, ce qui a contribué à créer le cliché selon lequel ce peuple adore la musique classique ou aime aller à l'opéra. Il est vrai que la culture musicale est encore enracinée dans la tradition italienne (par exemple au collège les élèves ont par semaine deux heures obligatoires de musique), mais il serait imprécis d'affirmer que tous les italiens sont des passionnés de musique classique. À ce propos, il nous semble que *Bravissimi! I* remarque ce cliché. Une photo à la page 10 montre le Teatro dell'Opera. Ensuite, dans la rubrique dédiée aux sons de l'italien (dans la double page *Un po' di grammatica*) l'élève trouvera le dessin d'un couple bien habillé. Ces deux personnages affirment apprécier énormément l'opéra italien. À l'unité 4, par exemple, ils disent qu'ils adorent ce genre musical (*-Mi piace da morire l'opera. -Anche a me !*) et ensuite à la page 109 la dame affirme que l'opéra est sa passion (*L'opera è la mia passione*).

Le dernier élément que nous allons analyser concerne l'image de la *vespa*. Ce moyen de transport, inventé par Piaggio après la deuxième mondiale, a sûrement eu un succès exceptionnel et à l'étranger il a fini par représenter l'image de l'Italie. Dans les trois manuels, les représentations des jeunes en vespa nous semblent donc confirmer un autre cliché concernant l'Italie. Dans *Nuovo Piacere!* on le trouve déjà dans la couverture dans laquelle un groupe de 7 *vespe* colorées roulent dans une ville, probablement Rome. On la retrouve également à la page 11 dans laquelle l'on présente l'alphabet par un élément typique de l'Italie. Si le "o" correspond à la première lettre du mot *opera* (encore une référence à ce genre), pour le "v" les auteurs ont choisi la *vespa*. Dans la double page qui introduit l'unité 1, enfin, une photo représente des jeunes devant l'entrée d'une école. À nouveau l'utilisateur du manuel trouvera des *vespa*, cette fois-ci garées devant la porte principale.

3.2.2.4 La représentation de l'Italie

En général l'image que les trois manuels proposent de l'Italie est positive. Il est important que les élèves soient motivés même par l'outil pédagogique qu'ils utilisent, surtout en début d'apprentissage.

Azione! I souligne l'importance de la créativité des italiens, spécialement dans la peinture, l'architecture, la sculpture, la cuisine, la mode et la science⁶¹. *Bravissimi! I* spécifie par exemple

⁶¹Peu de place est réservée à la littérature, un thème trop difficile pour des élèves débutants et probablement peu intéressant pour des jeunes au collège. Toutefois, des petites allusions font référence à Dante (*Bravissimi! I* à la page 23 et dans *Nuovo Piacere!* à la page 10), Manzoni (*Bravissimi! I*: 23), Federico Moccia, Italo Calvino, Stefano Benni, Andrea Camilleri (*Bravissimi! I*: 58) et Niccolò Ammaniti (*Azione! I*: 25).

que les italiens sont un peuple très vif et fondé sur des valeurs telles que l'amour, le bonheur, la solidarité et la famille (13).

Parfois cet optimisme nous semble même «exagéré». Par exemple dans le manuel publié chez Maison des Langues la page 67 est dédiée au Palazzo della Civiltà (Le palais de la civilisation) à l'EUR, le quartier construit pour l'Exposition Universelle de Rome en 1942. Le but de cette image est d'exploiter en classe la phrase qui est écrite sur la façade de ce palais. Un éloge des italiens, un peuple de poètes, d'artistes, de héros etc. Cela nous paraît être une idée originale que d'utiliser cette image pour décrire les italiens. Pourtant, le manuel ne spécifie pas l'auteur de cette phrase ni de quel type d'architecture il s'agit. Dans le manuel on n'indique que ce Palais a une architecture particulière qui a été utilisée pour tourner des films et des publicités. À notre avis il faudrait au moins citer Mussolini et l'architecture fasciste. Ce n'est que dans le livre du professeur (2013: 79) que l'on trouvera une petite explication architecturale et historique.

Toujours dans *Bravissimi ! I* nous avons observé l'omission d'un élément important dans une lecture qui concerne le bénévolat en Italie (112-113). Les témoignages, les textes et les photos de cette double page sont précédés par une petite introduction. Selon une étude menée par Eurispes, en Italie il y a presque cinq millions de volontaires de tout âge (sans que le texte spécifie s'il s'agit d'un nombre important de volontaires ou pas). Toutefois, dans le livre du professeur (2013: 136) l'on peut découvrir que le taux de bénévoles en Italie est l'un des plus bas en Europe avec 10% alors que dans d'autres pays comme la Suède ou le Royaume Unis il arrive à 40%. Dans ce cas aussi un élément négatif, comme nous l'avons vu pour le fascisme, n'est pas explicité par le texte.

Par conséquent, le risque de peindre une image «irréelle» (trop positive, limitée ou détournée) de l'autre pays est très élevé. Citons d'autres exemples. Les thèmes abordés dans les manuels sont très proches (à cause aussi de la conformité aux programmes), mais par exemple, *Azione! I* dédie une unité aux phénomènes naturels, aux faits divers et à la météo. Parmi les activités l'on retrouve la disparition de deux jeunes dans les souterrains de Naples ou l'image d'un éboulement en début du chapitre. Pourtant ces événements ne se réfèrent pas à des faits réels, ce qui risque de rendre cet argument abstrait. Pourquoi ne pas faire une référence, par exemple, aux tremblements de terre de l'Émilie ou de l'Aquila ou aux inondations de Gênes?

Un autre exemple concerne le sport. Dans le domaine du sport l'Italie, a gagné plusieurs coupes et championnats importants. Mais la réalité présente de ce pays et de son histoire sportive ne nous semble pas valorisée. Nous avons observé dans *Azione! I* le manque de référence à la Ferrari, aux champions de moto, de volley, à la coupe du monde de football, alors que dans les autres manuels au moins l'on cite Valentino Rossi, Mario Balotelli, Martina Caironi, l'équipe Nationale de Volley, Andrea Pirlo et Enzo Ferrari.

D'autres facteurs contribuent à détacher ces manuels de la réalité présente. Même la langue peut être un élément éloigné de la vie actuelle du pays. Par exemple, nous avons remarqué des termes désuets, comme *calzamaglia* à la page 35 dans *Azione! 1*, *limonata* à la page 116 dans *Bravissimi! 1, reportatore* à la page 23 dans *Nuovo Piacere!*. La même chose dans le cas des prénoms utilisés dans les exercices et dans les dialogues. Dans le manuel publié en 2014 l'on a utilisé Ivo, Teo, Sandro, Tiziana, Lia, Ada. Le même phénomène dans *Bravissimi! 1* et *Nuovo Piacere!* dans lesquels les protagonistes des dialogues ou les sujets cités dans les exercices d'appellent Raffaele, Ezio, Ornella, Mara, Rossella, dans le premier et Aldo, Corrado, Gilda, Marica⁶² dans l'autre. Des prénoms courants pour des quinquagénaires, mais pas utilisés pour des jeunes de nos jours.

3.2.2.5 Les calques, les nuances et les erreurs

La remarque conclusive de notre mémoire concerne plusieurs erreurs que nous avons rencontrées dans les manuels. Au-delà des coquilles, nous avons constaté la présence de plusieurs erreurs que nous avons classifiées en calques, nuances et erreurs.

Des calques (de la langue française à l'italien) ont été observés surtout dans *Nuovo Piacere!*. Par exemple, en italien l'on ne dit pas *buoni voti* (20), mais *bei voti*, ou encore l'adverbe dans la phrase *il cibo è totalmente importante nella vita degli uomini* (86) n'est pas correct dans ce contexte; ce serait mieux d'utiliser plutôt *veramente*, *molto*, *particolarmente*. À la page 40 nous avons remarqué un emploi incorrect du verbe *partire*. Un italien ne dirait pas *voi partite a lavoro*, pour dire qu'on «part» pour aller au travail parce que dans la langue cible l'on utiliserait le verbe «aller» ou «sortir». On dirait donc (si l'on vouvoyait) *va a lavoro* ou *esce per andare a lavoro*.

Voyons une autre faute liée à l'utilisation incorrecte d'un terme. Dans la rubrique *Informatica e internet*, le verbe *registrare* est employé plusieurs fois pour dire «sauvegarder» alors qu'en italien l'on dit *salvare* (cf. pages 28, 60, 92, 140). Nous constatons également un manque de cohérence dans le choix de ce verbe, vu qu'à la page 44 l'on lit *apri un nuovo documento word e salvato* (ici le choix du verbe est correct).

Avec le terme nuances, nous considérons des mots ou des expressions qui existent en italien, mais qui ne sont pas insérés dans le bon contexte. Par exemple, dans *Bravissimi! 1* à la page 60 l'expression *un po' grassa* nous semble appartenir à un registre trop familier. L'adjectif *grasso* a

⁶²Il existe des sources disponibles gratuitement sur internet pour vérifier la périodicité du lexique. Dans le cas de l'italien nous renvoyons à Bambini V., Trevisan M., 2012, *EsploraCoLFIS: Un'interfaccia Web per ricerche sul Corpus e Lessico di Frequenza dell'Italiano Scritto, Quaderni del Laboratorio di Linguistica della Scuola Normale Superiore*, Vol. 11, <http://linguistica.sns.it/EsploraColfis/Home.htm>, dernière consultation le 29 mai 2015

une connotation négative, assez impolie dans ce contexte, vu qu'il se réfère à une personne âgée. On pourrait le remplacer plutôt par *grassottella*, *ciocciottella*, *tonda* ou *in carne*.

Le dernier type de remarque que nous allons faire concerne des erreurs de traduction. Dans *Nuovo Piacere!* nous en avons rencontré plusieurs. On ne dit pas en italien *agenda* dans un contexte scolaire (21), mais *diario*, ni *carta turistica*, mais *cartina* (114) et le mot *compiti* ne peut pas être employé au singulier, mais seulement au pluriel. Un italien ne dirait donc pas *non so fare un compito*, mais plutôt *i compiti* ou un *esercizio* (143).

Dans *Azione! 1* deux erreurs nous semblent importantes à souligner. À la page 50 l'exercice numéro 1 demande aux apprenants d'écouter les interviews dans lesquelles trois élèves parlent de leur jour de la semaine préféré. Le deuxième affirme que c'est le jeudi, jour dans lequel il y a ses matières préférés parmi lesquelles *scienze motorie*. En Italie avec cette expression l'on entend la faculté à l'université dans laquelle l'on étudie les Sciences du sport. À l'école, le cours dédié à l'activité sportive s'appelle *educazione fisica*.

Une autre erreur est d'ordre culturel. Dans une activité de compréhension orale deux jeunes demandent des conseils pour préparer leur dîner (64). Un des protagonistes affirme qu'il devra acheter des *maccheroni e carciofini per l'antipasto*. Il est fort improbable qu'un italien mange en entrée des pâtes et des artichauts: les pâtes sont un *primo*, un premier plat, précédé pas un *antipasto*, une entrée, et un *secondo*, le plat français (les pâtes ne sont jamais servies comme garniture en Italie).

Ces exemples nous ont servis à démontrer l'importance de plusieurs éléments dans les manuels de texte. Tout contribue à montrer une image du pays: les couleurs, les images, les thèmes etc. Il faut donc que l'auteur et ses collaborateurs s'engagent activement dans le contrôle de tous les détails afin d'offrir une image la plus réelle et actuelle possible.

Conclusion

L'évaluation des manuels est une tâche importante que les professeurs devraient accomplir afin de choisir l'outil qui accompagnera les élèves tout au long de l'année scolaire. Pourtant, il n'existe pas beaucoup d'instruments pour guider les enseignants dans cette recherche, surtout dans le cas de l'italien langue étrangère. Ce travail, s'il ne constitue pas en soi une réponse à ce manque, contribue à intégrer les grilles d'évaluation et les matériaux déjà présents dans les manuels de didactique des langues étrangères. Il nous a permis également de voir l'exemple de trois manuels qui proposent, avec des solutions différentes, des exercices, des contenus grammaticaux et des activités qui ne se limitent pas seulement à l'étude de la langue.

Nous avons vu que les manuels scolaires sont en danger. De plus en plus accompagnés ou remplacés par les TICE, ces instruments pédagogiques sont menacés par le progrès technologique qui ne cesse d'offrir de nouveaux outils. Pourtant, le manuel est encore une source importante que les enseignants utilisent à l'école et, selon certains, un outil difficilement remplaçable (cf. Rapport n. 2010-087, 2010: 47). Quoique les contenus puissent être les mêmes dans les manuels numériques, l'importance du support papier reste importante. Ainsi, pour Alain Choppin le manuel reste nécessaire pour la connaissance du monde. Les relations entre cet instrument et les nouvelles technologies doivent, selon lui, être conçues comme complémentaires (cf. Choppin, 1998: 666).

Dans le cas des langues étrangères, comme nous l'avons vu surtout au chapitre deux, les manuels permettent avant tout de retrouver les informations nécessaires pour l'apprentissage de la grammaire. Ensuite, ils favorisent l'apprentissage du lexique tout en développant les cinq habilités langagières. Dans les cours de langue actuels, les manuels sont également importants pour entrer en contact avec la culture étrangère, comme nous l'avons vu au dernier chapitre. Les textes, les images, les activités permettent une première rencontre avec l'Autre. Un contact parfois inconscient du point de vue des élèves, mais qui leur donne l'occasion de créer un lien avec une culture différente. Il est clair que deux cultures très proches, comme par exemple l'italienne et la française, peuvent leur sembler n'avoir que peu de différences. Cependant, nous avons vu comment les manuels peuvent dépeindre une image faussée de l'autre pays. Ainsi, il incombe aussi à l'enseignant de dévoiler les éléments stéréotypés ou détournés présents dans les manuels et d'encourager les élèves à une ouverture à l'Autre.

De même que le choix d'un manuel n'est pas simple, sa rédaction est une tâche complexe. Il doit d'abord respecter les programmes, eux aussi conformes aux directives du Cadre européen commun de référence pour les langues. Les auteurs des manuels que nous avons évalués ont souligné que la conformité à ces deux documents a été l'un des objectifs principaux de la

rédaction. La création d'un manuel est également limitée par des contraintes éditoriales, les exigences du marché et le souci des auteurs d'être efficaces et d'intéresser les élèves.

Quoi qu'il en soit, les enseignants ont conscience des limites des manuels. Ces outils pédagogiques proposent des articles, des dialogues, des documents authentiques etc., mais seulement en nombre restreint. En effet, comme la responsable de l'édition de *Azione!* l'a souligné pendant notre entretien, un manuel n'est pas une encyclopédie. Il nous apparaît nécessaire d'intégrer d'autres documents à l'utilisation d'un manuel, ce que tous les enseignants ont également confirmé pendant nos interviews.

Par conséquent, l'évaluation des manuels est très subjective. En effet, les positions des enseignants que nous avons rencontrés divergent, parfois grandement. Les points de désaccord peuvent concerner, entre autres, l'appréciation des documents contenus dans les manuels, le choix des couleurs et des illustrations ou encore l'approche pédagogique utilisée dans les manuels. Des professeurs d'origine italienne, par exemple, ont souligné que les manuels d'italien publiés par des maisons d'édition françaises respectent trop la méthodologie française. Ils préfèrent alors adopter un livre publié par des maisons d'édition italiennes. D'autres enseignants utilisent un manuel publié en France, mais ils l'enrichissent avec des documents authentiques comme des articles, des fiches, des documents audio, des vidéos etc. Nous avons également rencontré une enseignante qui utilise un manuel « fait maison », composé de documents créés directement par elle-même ou tirés d'autres sources, car selon elle, les manuels sont souvent « artificiels », c'est-à-dire trop théoriques et détachés de la réalité présente. Ainsi, les professeurs sont d'accord, et nous également, avec l'idée que le manuel parfait n'existe pas.

Les trois manuels que nous avons analysés ont eux-aussi des lacunes, comme nous l'avons souligné dans la synthèse des résultats de l'analyse. Pourtant, tout au long de ce travail nous les avons évalués avec le souci d'objectivité qu'impose la rigueur scientifique. Nous réaffirmons que notre objectif n'était pas d'évaluer ces instruments pédagogiques pour choisir enfin celui qui nous semblait le plus complet ou le plus efficace. Nous laissons au lecteur le soin d'une évaluation personnelle de ces outils pédagogiques par l'utilisation des critères que nous avons suggérés tout au long de ce travail.

Remerciements

Ce travail de recherche n'aurait pas été réalisé sans les précieux conseils de Madame Le Guez, Professeur de Civilisation italienne contemporaine à l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3. Je lui exprime ma gratitude. Mes deux expériences dans la capitale française ont énormément enrichie mon bagage linguistique, mais ils ont également permis un contact étroit avec la culture française. Je remercie tous les enseignants que j'ai rencontrés tout au long de ce parcours universitaire pour avoir enrichi ma culture et ma curiosité jamais inépuisable.

Je tiens à remercier mon directeur de recherche, Paolo Balboni, très ouvert à mes propositions et surtout disponible lors de la rédaction de ce travail à distance.

Un grand merci aux maisons d'éditions et aux auteurs qui ont accepté de me rencontrer et de répondre à mes questions. Leurs informations ont été très importantes pour pouvoir mieux évaluer les trois manuels.

Les entretiens avec des professeurs d'italiens ont également enrichis ce travail de recherche en permettant une approche plus concrète du sujet. Je les remercie tous.

Je suis vraiment reconnaissante envers toutes les personnes qui ont contribué à augmenter ma passion pour cette merveilleuse langue et pour la culture française.

Mes gratitudes vont également à mes proches. À mes parents qui m'ont toujours soutenue moralement et économiquement, à mon compagnon, à mon frère et à ma famille pour leurs encouragements, et enfin à tous mes amis qui ont contribué à rendre inoubliables ces années universitaires.

Bibliographie

- ABDHALLAH-PRETCEILLE M., 1996, "Approche interculturelle", in PORCHERR L., *La civilisation*, Paris, CLE international.
- ARDON S., 2012, *L'image et la pédagogie dans l'enseignement secondaire*, Rapport de recherche bibliographique, Enssib, article en ligne <http://enssibal.enssib.fr/bibliotheque/documents/dessid/rrbardon.pdf>.
- AROMETARIO I., BIVONA F., DI LIBERATORE *et al.*, 2013, *Tutto bene*, Paris, Hachette Éducation.
- ATMANI H., Thèse soutenue en 2008, *Stéréotypes, clichés, lieux communs: pour une meilleure compétence langue-culture. La représentation des personnages dans Les Contes et Nouvelles de Maupassant*, Paris, Université Sorbonne Nouvelle.
- AUDUC J.-L., 1997, *L'école en France*, Paris, Nathan.
- AUDUC J.-L., 2013, *Le système éducatif français aujourd'hui*, Paris, Hachette Éducation.
- BAHUAUD M., 2005, "Les éditeurs scolaires traditionnels à la recherche d'un modèle économique", in BROUILLARD E. (sous la direction de), *Manuels scolaires, regards croisés*, Caen, SCEREN-CRDP Basse Normandie.
- BAILLY D., LUC C., 1992, *Approche d'une langue étrangère à l'école*, vol. 2, Paris, INRP.
- BALBONI P. E., 1994a, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Rome, Bonacci.
- BALBONI P. E., 1994b, *Interdisciplinarietà e continuità nell'educazione linguistica: progetto Cartesio, IRRSAE, Molise*, Rome, Armando.
- BALBONI P. E., 1996, "La cultura straniera: Modelli di osservazione nel paese straniero e nelle classi di lingua", in C. WRINGE (sous la direction de) *Formation Autonome. A European Self-Study Professional Development Project for Language Teachers*, Paris, FIPLV, vol.1 et vol. 2.
- BALBONI P. E., 1999a, *Dizionario di glottodidattica*, Pérouse, Guerra, Welland, Soleil.
- BALBONI P. E., 1999b, *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Venise, Marsilio.
- BALBONI P. E., SANTIPOLO M. (sous la direction de), 2003, *L'italiano nel mondo. Mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Un'indagine qualitativa. Progetti ITALS Ca' Foscari*, Rome, Bonacci.
- BALBONI P. E., 2006, *The Epistemological Nature of Language Teaching*, Pérouse, Guerra [Les citations sont tirées de la] traduction française: *Nature épistémologique des langues*, Pérouse, Guerra, 2006.
- BALBONI P. E., 2007, *Modèles opérationnels pour l'éducation linguistique*, Pérouse, Guerra [Les citations sont tirées de la] traduction d'Odile Chantelauve.
- BALBONI P. E., 2012, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Turin, UTET.
- BALBONI P. E., 2013, *Fare educazione linguistica*, Turin, UTET.
- BALBONI P. E., 2014a, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Turin, Loescher.
- BALBONI P. E., COSTE D., VEDOVELLI M., 2014b, *Il diritto al plurilinguismo*, Milan, UNICOPLI.
- BALBONI P. E., 2007, *La comunicazione interculturale*, Venise, Marsilio.
- BALBONI P. E., 2015², *La comunicazione interculturale*, Venise, Marsilio.
- BALDELLI I., 1987, *La lingua italiana nel mondo*, Rome, Istituto della Enciclopedia italiana.

- BALNER J.-M., BARON G.-L., BROUILLARD E. *et al.*, 2003, *Les manuels à l'heure des technologies*, Paris, INRP.
- BALTAR R., 1979, *L'écrit et les écrits: problèmes d'analyse et considérations. Didactiques*, Paris, Hatier.
- BAMBINI V., TREVISAN M., 2012, *EsploraCoLFIS: Un'interfaccia Web per ricerche sul Corpus e Lessico di Frequenza dell'Italiano Scritto*, *Quaderni del Laboratorio di Linguistica della Scuola Normale Superiore*, Vol. 11, in <http://linguistica.sns.it/EsploraColfis/Home.htm>.
- BARBE G., COURTILLON J. (sous la direction de), 2005, *Apprentissage d'une langue étrangère et seconde 4*, Bruxelles, De Boeck.
- BARRE M., 1993, *L'aventure documentaire: une alternative aux manuels*, Paris, Broché.
- BARTHOLY M.-C., DESPIN J.-P., 1986, *Lettre ouverte à ceux qui veulent tuer le livre scolaire*, Paris, Albin Michel.
- BEACCO J.-M., 2010, *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues étrangères*, Paris, Didier.
- BEACCO J.-C., 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.
- BEGIONI L., 1994, *Italien et français langues étrangères: aspects théoriques et méthodologiques. Actes du congrès international, Université pour étrangers, Pérouse, 22-23-24 avril 1993*, Rome, Anicia.
- BENAYOUNJ.-M., 2005, "De la politique linguistique à la cohésion sociale", in *Les langues modernes*, n. 4.
- BENUCCI A., 1995, "Relativismo culturale e cultura a contatto. Un approccio didattico" in VANNINI E. (sous la direction de), *Atti del corso di formazione per personale docente della scuola secondaria di 2. grado da destinare alle istituzioni scolastiche italiane all'estero: 16-20 gennaio 1995*, Sienne, Università per stranieri di Siena.
- BENUCCI A., DOLCI R., "Analisi e produzione di materiali didattici-tecnologie glottodidattiche", in *In rete per l'integrazione 2*, http://reteintegrazione.xoom.it/in_rete02/I%20materiali/I%20materiali-726.htm.
- BERNARD E., 1991, *L'approche communicative*, Paris, CLÉ International.
- BERNARD S., CLEMENT P., CARVALHO G. S., 2007, "Méthodologie pour une analyse didactique des manuels scolaires, et sa mise en œuvre sur un exemple", in LEBRUN M. (sous la direction de), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Canada, Presse de l'Université du Québec.
- BERTOCCHINI P., 2007, *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, Paris, CLÉ International.
- BERTOLETTI M. C., 1984, "Manuels et matériels pour l'apprentissage du F.L.E. Ébauche d'une grille d'analyse", in *Le français dans le monde*, n. 186.
- BESSE H., 1992, *Méthodes pratiques des manuels de langue*, Paris, Crédif.
- BESSE H., 2010, "Le manuel, un outil souvent utile mais toujours insuffisant", in *Synergie Chine*, n.5.
- BIFFI M., COLETTI V., D'ACHILLE P. *et al.*, 2012, *Italiano per il mondo: banca, commerci, cultura, arti, tradizioni*, Florence, Accademia della Crusca.
- BIGHAM, 1894, "Mémoire", in *L'année psychologique*, vol. 1.

- BIRAL M., 2000, "Indicazioni per l'analisi di manuali per l'insegnamento dell'italiano LS", in DOLCI R. CELENTIN P., *La formazione di base del docente d'italiano per stranieri*, Rome, Bonacci.
- BIRELLO M., VILAGRASA A., MOREL M. *et al.*, 2013, *Bravissimi! 1*, Paris, Maison des langues.
- BLANCHET P., CHARDENET P., 2011, *Guide pour la recherche et didactique des langues et culture*, Paris, Archives Contemporaines.
- BOGAARDS P., 1988, *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues*, Paris, Hatier.
- BORE C., 2007, "Corpus et genres scolaires: affinités, difficultés", in *Le français aujourd'hui*, n. 159.
- BORLETTINI EYMERY J., Thèse soutenue le 27 janvier 2010, *Quelle(s) méthodologies(s) didactique(s) pour l'enseignement de l'italien en ligne en France et en Italie, comme langue étrangère?*, Paris, Université Sorbonne Nouvelle.
- BORNE D., 1998, *Le manuel scolaire. Programme de travail 1997-1998*, Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie.
- BOUKO J-L., IPERT M.-C., NICELLI C. *et al.*, 2014, *Azione! 1*, Paris, Nathan.
- BOURRET J. F., "Iconographie et communication: l'image comme source d'activité langagière authentique", in *Didactique des langues étrangères: français, allemand. Actes du colloque tenu à l'Université Lyon II en mars 1981*, 1982, Lyon, Presse Université de Lyon II.
- BOWE H., MANN S. H., MARTIN K., 2014², *Communication across Cultures: Mutual Understanding in a Global World*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BRAUDEL F., 1987, *Grammaire des civilisations*, Paris, Arthaud Flammarion.
- BROUILLARD E. (sous la direction de), 2005, *Manuels scolaires, regards croisés*, Caen, SCEREN-CRDP Basse-Normandie .
- BYRAM M., 1989, *Cultural studies in Foreign Language Education*, Philadelphia, Multilingual Matters.
- BYRAM M., 2008, *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflections*, Clevedon, Multilingual Matters.
- BYRAM M., 2012, *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction à l'usage des enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- CADDEO S., JAMET M.-C., 2013, *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignant des langues*, Paris, Hachette.
- CAIN A., BRIANE C., 1996, *Culture, civilisation. Proposition pour un enseignement en classe d'anglais*, Paris, Gap Ophrys INRP.
- CAON F., 2008 (sous la direction de), *Tra lingue e culture*, Milan, Bruno Mondadori.
- CAON F., 2010, *Dizionario dei gesti: una prospettiva interculturale*, Pérouse, Guerra.
- CAON F., 2013, "Cultura e civiltà nella didattica delle lingue: una tradizione omogenea", una prospettiva tripartita, in *Selm*, n. 6-9.
- CARPINELLI G., 1977, *La questione della specificità nazionale dei corsi sulla cultura italiana, in Civiltà italiana, Atti del convegno di Bruxelles dell'Associazione internazionale professori di italiano*, Florence, Associazione internazionale professori di italiano.
- CAUSA M., 2012, *Formation initiale et profils des enseignants de langues*, Bruxelles, De Boeck.
- CELIS S., 1936, *Les différentes formes de la perception visuelle*, in *L'année psychologique*, n.

37.

CENTRO PIO RAINA. Centro di studi per la ricerca letteraria, linguistica e filologica (édité par), 2003, *Italia fuori d'Italia. Atti del convegno i Rome 7-10 ottobre 2002*, Rome, Salerno.

CHANTRY-KOMAREK M., 1994, *Des manuels scolaires sur mesure: guide à l'intention des auteurs de manuels scolaires pour le primaire les pays en développement*, Paris, L'Harmattan.

CHEVALIER B., 1993, *Méthode pour apprendre, à l'école, au collège*, Paris, Nathan.

CHINI D. GOUTERAUX P., 2008, *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères*, Paris, Ophrys.

CHOPPIN A., 1991, *Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours. 2. Les manuels d'italien*, Paris, INRP.

CHOPPIN A., 1995, *Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours*, Paris, INRP.

CHOPPIN A., 1998, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan Université.

CHOPPIN A., 2005, "L'édition scolaire française et ses contraintes. Une perspective historique", in Brouillard E. (sous la direction de), *Manuels scolaires, regards croisés*, CRDP Basse Normandie.

CHRISTODOULOU A., 2006, "Modello di analisi semiotica e di valutazione quantitativa della cultura nei manuali di lingua straniera", in *ITALS*, n. 12.

CHRISTODOULOU A., 2007, "Analisi e sfruttamento dell'immagine nell'insegnamento della lingua straniera", in GJURČINOVA A., ZACCARO V. (sous la direction de), *Tempo d'incontri, Atti dei seminari Tempus*, Skopje, Université Saint Cirille Cirille et Méthode.

CORDIER GAUTHIER C., 2002, "Les éléments constitutifs du discours du manuel", in *Ela. Études de linguistique appliquée*, n.125.

COLLES L., DUFAYS J.-L., MAEDER C., 2003, *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien*, Bruxelles, De Boeck.

CONNAC S., 2011, *Peut-on passer de manuels scolaires aux plans de travail?*, article en ligne <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/14555>.

DAVID J., 2010, "Pour une sémiologie de l'écrit et de l'oralité et scripturalité", in *Le français aujourd'hui*, n. 170.

DE CARLO M., 1998, *L'interculturel*, Paris, CLÉInternational.

DE FINA A., BIZZONI F., 2003, *Italiano e italiani fuori dall'Italia*, Pérouse, Guerra.

DE KETELE J.-M., ROEGIER X., 2009, *Méthodologie du recueil d'informations: fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*, Bruxelles, De Boeck.

DE RENZO F., 2011b, "Lessico di base e indici di leggibilità per l'analisi e la produzione di testi per la didattica dell'italiano L2", in DIADORI P., GENNAI C., SEMPLICI S., *Progettazione Editoriale per L'italiano L2*, Pérouse, Guerra.

DIADORI P. (dirigé par), 2005, *La DITALS risponde 1-2*, Pérouse, Guerra

DIADORI P., 2011a, *Insegnare italiano a stranieri*, Milan, Le Monnier.

DIADORI P., GENNAI C., SEMPLICI S., 2011b, *Progettazione Editoriale per L'italiano L2*, Pérouse, Guerra.

ETEVE C., CHAMPY P., FOURQUIN J.-C. et al., 2005, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Retz

- FIORATO A., MARIANI P., VINSO F. et al., 1992, *L'insegnamento della lingua italiana all'estero*, Turin, Fondazione Gianni Agnelli.
- FREDDI G., 1987, *Insegnamento della lingua-cultura italiana all'estero*, Milan, Le Monnier.
- GALISSON R., COSTE D., 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.
- GALISSON R., 1991, *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLÉInternational.
- GAULUPEAU Y., 1993, "Les manuels scolaires par l'image: pour une approche sérielle des contenus", in *Histoire de l'éducation*, N° 58, 1993.
- GERARD F.-M., ROEGIER X., 2003, *Des manuels scolaires pour apprendre (Concevoir, évaluer, utiliser)*, Bruxelles, De Boeck.
- GERMAIN C., 1967, "L'image dans l'apprentissage des langues", in *Communications et langage*, n. 29.
- GOANAC'H D., 1988, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, CREDIF HATIER.
- GOULIER F., 2006, *Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue*, Paris, Didier.
- HAUTEKEETE M., 1978, "La mémoire visuelle", in *L'année psychologique*, n. 78.
- HYEON Y., 2005, Thèse soutenue en septembre 2005, *Didactique des langues et activités de clavardage: quelque repère pour l'enseignement /apprentissage du FLE*, Paris, Université Sorbonne Nouvelle.
- HYMES D., 1972, *Vers la compétence de communication*, Paris, CREDIF HATIER.
- HUMMEL C., 1988, *School Textbooks and Lifelong Education Education: an Analysis of Schoolbooks from Three Countries*, Hambourg, Unesco Institute for Education.
- JAQUET-FRANCILLON F., 2010, *Une histoire de l'école*, Paris, Retz.
- KATERINOV K., 1991, *L'insegnamento della cultura e civiltà nei corsi d'italiano L2: con modelli di unità didattiche a vari livelli*, Pérouse, Guerra.
- KLINSKSEICK E., 2002, "Contribution à une histoire de l'enseignement de l'oral en primaire par une étude du discours des manuels", in *Études de linguistique appliquée*, n. 125.
- KLINSKSEICK E., 2002, "Les manuels de FLS et de la francophonie", *Études de linguistique appliquée*, n. 125.
- KUITCHE TALÉ G., 2012, "Saper contestualizzare materiali generici per l'insegnamento delle lingue straniere: una competenza fondamentale del docente d'italiano come lingua straniera", in *Italiano LinguaDue*, n. 2.
- IMBERTY C., 1995, "Des stéréotypes français et anglais de l'altérité italienne dans deux ouvrages contemporains", in *Franco Italica*, n. 8.
- LEBRUN J., 2004, "Le manuel scolaire "réformé" ou le danger de l'illusion du changement: analyse de l'évolution des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire entre 1979 et 2001", *Revue des sciences de l'éducation*, n. 3.
- LEBRUN M. (sous la direction de), 2007, *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Canada, Presse de l'Université du Québec.
- MAGGINI M., "Technologie didactique per la L2", in DIADORI P., 2011a, *Insegnare italiano a stranieri*, Milan, Le Monnier.
- MARIN T., 2011b "La progettazione di materiali didattici multimediali", in DIADORI P., GENNAI C., SEMPLICI S., *Progettazione Editoriale per L'italiano L2*, Pérouse, Guerra.

- MARTINEZ P., 2006⁴, *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF.
- MASSELOT-GIRARD M. (édité par), 1999, *Images, langages: recherches et pratiques enseignantes*, Paris, INRP.
- MEDJADJI M.-T., 2014, *Azione! I Cahier d'activités*, Paris, Nathan.
- MEDJADJI M.-T., 2014, *Azione! I Livre du professeur*, Paris, Nathan.
- MESMES J.-P., 2002, *La grammaire italienne*, Pescara, Libreria dell'Università.
- MESNAGER J., 2002, "Pour une étude sur la difficulté des textes", in *Le français aujourd'hui*, n. 137.
- METS C., 1970, "Images et pédagogie", in *Communication*, n. 15.
- MEZZADRI M., 2003, *I ferri del mestiere*, Pérouse, Guerra.
- MIALARET G., 2005, *Les sciences de l'éducation*, Paris, Presse Universitaire de France.
- MINUZ F., 2006, "I manuali scolastici: problemi di lingua" in BOSCO F. MARELLO C. MOSCA S., *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano per stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra università e scuola*, Turin, Loescher.
- MOREL M., 2013, *Bravissimi! I livre du professeur*, Paris, Maison des langues.
- MOREL M., BOLOGNA-TOLLEMER E., SARIAN C., 2013, *Bravissimi! I Cahier d'activités*, Paris, Maison des langues.
- MORIN E., GUIRLINGER L., 2000, *À propos des sept savoirs*, Nantes, Pleins Feux.
- MORIN E., 1995, *La méthode: leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation. Tome 4. Idées*, Paris, Du Sautouil .
- MOSBAH S., Thèse soutenue en 2006, *La stéréotypie: fonctionnement linguistique et traitement lexicographique*, Paris, Université Sorbonne Nouvelle.
- MYTALLOUSLIK K., 2014, *L'enseignement du français et son histoire dans les manuels scolaires en Grèce*, Université Sorbonne Nouvelle, Paris.
- NEGRI A. (sous la direction de), 2013, *Insegnare italiano a stranieri: percorsi formativi*, Milan, Angeli.
- NOVI L., 2012 "Due manuali: tanti pubblici. Programmazione di due libri di testo per l'italiano LS" in CELENTIN P., Atti del Convegno dei Diplomatici del Master Itals di 2° livello, numero monografico del Bollettino ITALS.
- OLLIVIER B., 1999, *Images, Langages, Recherches et pratiques enseignantes*, Paris, INRP.
- PASQUIER F., 2000, *La vidéo à la demande pour l'apprentissage des langues*, Paris, L'Harmattan.
- PERUZZI P., 2011a, "L'uso didattico dell'immagine", in DIADORI P., *Insegnare italiano a stranieri*, Milan, Le Monnier.
- PETIT M., "Interactions du visuel et du verbal dans l'enseignement d'une langue étrangère", in *Didactique des langues étrangères: français, allemand. Actes du colloque tenu à l'Université Lyon II en mars 1981*, 1981, Lyon, Presse Université de Lyon II.
- PEYREREGNE L., 1963, "Pour une pédagogie de l'image", in *Communication*, n. 2
- PICHIASSI M, ZAGANELLI G., "Lingua e cultura: loro dimensione nella didattica dell'italiano L2", in KATERINOV K., 1991, *L'insegnamento della cultura e civiltà nei corsi d'italiano L2: con modelli di unità didattiche a vari livelli*, Pérouse, Guerra.
- PILLET V., 2014, *Italien*, Paris, Hatier.

- PLATHNER J.L., 2012, “Le rôle des images dans l’enseignement du français”, in Ahlstedt E., Bladh E., Sohrman I. et al. (éditeurs), *Actes du XVIII^e congrès des romanistes scandinaves*, Göteborg, Acta universitatis Gothoburgensis.
- PORCHER L., 1996, *La civilisation*, Paris, CLÉInternational.
- PRAT ZAGREBELSKY M. T., 1985, *Grammatica e lingua straniera*, Florence, La Nuova Italia.
- PUGIBET V., 1996, “De l’utilisation des stéréotypes”, in PORCHER L., *La civilisation*, Paris, CLÉInternational.
- PUREN C., 1988, *Histoire des méthodes de l’enseignement des langues*, Paris, Nathan-CLÉInternational.
- PUREN C., 1991, *Histoire des méthodologies de l’enseignement des langues*, Paris, Nathan.
- PUREN C., 1994, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l’éclectisme*, Paris, Didier.
- PUREN C., BEROCCHINI P., COSTANZO E., 1998, *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses.
- RAINON-MARTINEZ A., LIBENZI L., FONTIER G., 2013, *Nuovo Piacere!*, Paris, Belin.
- RAINON-MARTINEZ A., LIBENZI L., FONTIER G., 2013, *Nuovo Piacere! Cahier d’activités*, Paris, Belin.
- RAINON-MARTINEZ A., LIBENZI L., FONTIER G., 2013, *Nuovo Piacere! Livre du professeur*, Paris, Belin.
- REBOULLET A., 1982, “C...comme Culture, Civilisation et Cassette”, in *Le français dans le monde*, n. 165.
- RENZI., CORTELLAZZO M., 1997, *La linguistica italiana fuori dall’Italia*, Rome, Bulzoni.
- RICHARDEAU F., 1989, *Manuel de typographie et de mise en page*, Paris, Retz.
- RICOEUR P., 1961, “Civilisation universelle et cultures nationales”, in *Esprit*, n.29.
- ROCCHETTI A. BEGIONI L., GERLINI G., 2008, *Linguistique et didactique de l’italien à l’étranger*, Paris, CIRRM/SELOEN.
- ROCHER G., 1992³, *Introduction à la sociologie générale*, Montréal, Hurtubise HMT Itée.
- ROSEN E., REINHARD C., 2010, *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, CLE International.
- RIVENC P. (ed.), 2003, *Apprentissage d’une langue seconde 3*, Bruxelles, De Boeck.
- RUBERTI A., ROMENO S., 1983, *L’italiano come lingua seconda in Italia e all’estero. Atti del convegno di Rome 1-4 marzo 1982*, Rome, Istituto poligrafo e Zecca dello Stato.
- SCHAPIRA C., 1999, *Les stéréotypes en français: proverbes et autres formules*, Paris, OPHRYS.
- SEMAL-LEBLEUA., 2010, “De la conception d’une aventure en humanité”, in *Langues modernes*, n.1.
- SEMPLICI S., 2005, “Quali sono i più recenti manuali didattici di italiano per stranieri? Una bibliografia ragionata dal 1990 al 2002” in DIADORI P., *La DITALS risponde 1-2*, Pérouse, Guerra.
- SEMPLICI S., 2011b, “Approcci e metodi nei manuali didattici di italiano L2”, in DIADORI P., GENNAI C., SEMPLICI S., *Progettazione Editoriale per L’italiano L2*, Pérouse, Guerra.
- SERRAGIOTTO G., 2004, “Scheda di analisi per i manuali di lingua italiana”, in *It*, n. 13.

- STAMMERJOHANN H., “L’immagine della lingua italiana in Europa”, in RENZI., CORTELLAZZO M., 1997, *La linguistica italiana fuori dall’Italia*, Rome, Bulzoni.
- TENOCH CID JURADO A., “L’immagine nei manuali didattici di italiano L2, in DIADORI P., 2011a, *Insegnare italiano a stranieri*, Milan, Le Monnier.
- TUBBS N., 1993, *Emploi de la publicité télévisée dans l’enseignement de l’anglais*, article mis en ligne le 7 mars 2014, <http://asp.revues.org/4350>.
- THEVENIN A., COMPAGNON B., 2005, *L’école en France*, Toulouse, Milan.
- TYLOR E. B., 1874, *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and custom: in two volumes*, vol. 1, Boston, Estes & Lauriat.
- VEDOVELLI M., DE MAURO T., 1996, *La diffusione dell’italiano nel mondo e le vie dell’emigrazione: retrospettiva storico-istituzionale e attualità*, Rome, Centro Studi Emigrazione.
- VEDOVELLI M., 2012², *Guida all’italiano per stranieri, La prospettiva del Quadro Europeo per le lingue*, Rome, Carocci.
- VERDELHAN-BOURGADE M., 2002, “Le manuel comme discours de scolarisation”, in *Ela. Études de linguistique appliquée*, n. 125.
- VIVERO GARCIA D., 1992, “Image et pédagogie, quelle approche de l’image télévisuelle en didactique F.L.E.?” in *Estudios de lengua y literatura francesas*, n. 6.
- ZARATE G., 1997, *Représentation de l’étranger et didactique des langues*, Paris, ENS.
- ZHOU L., Thèse soutenue le 14 juin 2010, *Eléments didactiques de l’enseignement du chinois classique langue étrangère: à travers l’analyse et l’évaluation des manuels*, Paris, INALCO.

Sitographie

- <http://www.amazon.it/Dictionnaire-visuel-fran%C3%A7ais-allemand-espagnol/dp/2098869142>, dernière consultation le 27 décembre 2014.
- <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2014/10/01/01016-20141001ARTFIG00170-le-manuel-numerique-progresse-dans-les-ecoles.php>, dernière consultation le 12 février 2015.
- <http://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-press-releases/-/3-25092014-AP>, dernière consultation le 21 février 2015.
- http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/88/5/DEPP_NI_2013_25_Langues_etrangeres_ecole_Europe_cadre_commun_reference_diversite_pratiques_280885.pdf, dernière consultation le 21 février.
- <http://www.savoirlivre.com/edition-manuel/publication-programme.php>, dernière consultation le 13 mars 2015.
- <http://www.savoirlivre.com/richeesse-metiers/metiers-ecrit.php>, dernière consultation le 13 mars 2015.
- <http://www.savoirlivre.com/manuels-scolaires/tous-gagnants.php?page=1>, dernière consultation le 13 mars 2015.
- http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elpreg/Key_Reference_Documents/Key_reference_FR.aspx, dernière consultation le 2 avril 2015.
- <http://www.epg-project.eu/grille/?lang=fr>, dernière consultation le 3 avril 2015.

<http://eaquals.org/pages/7110>, dernière consultation le 2 avril 2015.

<http://eduscol.education.fr/cid45719/le-dispositif-general%C2%A0-des-langues-vivantes-pour-tous.html>, dernière consultation le 3 avril 2015.

<http://www.education.gouv.fr/bo/2005/hs6/MENE0501647A.htm>, dernière consultation le 3 avril 2015.

<http://eduscol.education.fr/cid48779/langues-vivantes-etrangeres-college.html>, dernière consultation le 3 avril 2015.

<file:///C:/Documents%20and%20Settings/Utente/Desktop/programme%20italien%20%C3%A9cole%20%C3%A9m.pdf>, dernière consultation le 4 avril 2015.

www.nathan.fr/azione, dernière consultation le 12 avril 2015.

www.libtheque.fr/italiencollege, dernière consultation le 12 avril 2015.

<http://enseignants.nathan.fr/catalogue/azione-1-manuel-numerique-premium-enseignant-9782091132501.html#presentation>, dernière consultation le 13 avril 2015.

<http://www.imprimvert.fr/page/39/7/Qui-sommes-nous>, dernière consultation le 14 avril 2015.

<http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2015/04/22/01016-20150422ARTFIG00400-college-la-grogne-contre-les-nouveaux-programme-s-etend.php>, dernière consultation le 25 avril 2015.

http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Default_fr.asp, dernière consultation le 25 avril 2015.

https://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user_upload/editors/KRJL/sk_clenovia/butasova/090927_profile.pdf, dernière consultation le 25 avril 2015.

http://www.nathan.fr/en/histoire_home.asp, dernière consultation le 26 avril 2015.

<http://www.emdl.fr/qui-sommes-nous.html>, dernière con le 26 avril.

http://www.editions-belin.com/ewb_pages/h/hp-qui-sommes-nous.php, dernière consultation le 26 avril 2015.

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/livre/47531>, dernière consultation le 27 avril 2015.

http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/lectures/manuel/notions/copy_of_definition, dernière consultation le 29 avril 2015.

<http://www.senat.fr/lc/lc73/lc733.html>, dernière consultation le 23 mai 2015.

<http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=fr&pg=00011&RL=00884>, dernière consultation le 28 mai 2015.

http://progetti.gogol.it/upiprg/usr_gf/home/progetti/2011/12/Atlante%20Province%20Italia%20011.pdf, dernière consultation le 29 mai 2015.

<http://linguistica.sns.it/EsploraColfis/Home.htm>, dernière consultation le 29 mai 2015.

http://www.unive.it/nqcontent.cfm?a_id=65492, dernière consultation le 3 juin 2015.

Usuel

B.O. n.3 du 26 octobre 2005.

B.O. n.6 du 25 août 2005.

B.O. n.7, 26 avril 2007.

B.O. n. 8, 30 août 2007.

B.O. n. 6 du 6 février 2011.
Cadre européen de référence pour les langues (2001).
CD*Bravissimi! 1.*
CD*Nuovo Piacere!*.
Circulaire du 15 novembre 1901.
Circulaire 2008-002 du 11 janvier 2008.
Décret n. 2004-922 du 31 août 2003 modifiant le décret n. 85-862 du 8 août 1985.
Décret n. 2005-999 du 22 août 2005.
Décret n. 90-174 du 23 février 1990, article 7.
DVD classe *Nuovo Piacere!*
Le Petit Robert (2011, 2014).
Loi n. 81-766 du 10 août 1981.
MENESRDEPP, Système d'information SCOLARITE et enquête n. 16 auprès des établissements privés hors contrat.
Note de service n. 86-133 du 14 mars (1986).
Portfolio européen pour les langues (2007).
Profil européen pour les enseignants en formation initiales (2007).
Profil européen pour la formation des enseignants de langue (2004).
Programmes, Préambule commun, 2007
Programmes, Palier 1, 2007
Projet de programmes pour le cycle 4 2015.
Rapport n. 2010-087, 2010, Le manuel scolaire à l'heure du numérique.
Rapport n. 2012-036, 2012, Les manuels scolaires: situation et perspectives.