



HAL
open science

Langue Sarde entre recherché identitaire et insecurity linguistique

Paola Maria Teresa Thimonier Riveccio

► **To cite this version:**

Paola Maria Teresa Thimonier Riveccio. Langue Sarde entre recherché identitaire et insecurity linguistique. POLITIQUES LINGUISTIQUES ET LANGUES AUTOCHTONES D'ENSEIGNEMENT DANS L'EUROPE DES VINGT-SEPT, José Carlos Herreras, 2013, Paris, France. pp.278-294. hal-01426026

HAL Id: hal-01426026

<https://univ-sorbonne-nouvelle.hal.science/hal-01426026>

Submitted on 23 Mar 2024

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Identités plurielles en construction

Étude sur un projet d'échange scolaire avec des élèves de CM2

Paola Riviuccio
Université Sorbonne Nouvelle
paolariviuccio@tiscali.it

Abstract

L'étude présentée ici, porte sur les effets que la mise en place d'un projet d'échange européen peut provoquer chez des élèves qui fréquentent une école primaire (CM2) située à l'intérieur d'une île du sud de l'Italie. Le projet d'échange scolaire, projet Comenius, implique une école primaire britannique et une école primaire française. Dans le cadre de ce projet des activités ont été proposées qui visent à encourager, chez les élèves et chez les enseignants, une prise de conscience de la pluralité linguistique et culturelle de chaque individu. Les activités prévoient : des initiations aux langues nationales et régionales des pays impliqués dans le projet, des moments de discussion en classe au sujet de la réalité plurilingue des trois différents pays et des rencontres entre les élèves des différentes classes.

La présente étude s'inscrit dans le cadre d'une thèse en cours de réalisation qui a comme objet l'observation des négociations identitaires qu'un projet d'échange européen, notamment un projet Comenius, peut susciter chez des élèves de 10-11 ans.

Il s'agit d'une étude longitudinale qui recouvre la durée du projet qui a commencé en Mai 2011 et qui se terminera en Juin 2012.

Le contexte de l'étude

Le projet Comenius est un projet d'échange scolaire promu par le Conseil de l'Europe. Il permet la mise en place d'échanges et la coopération entre des établissements scolaires européens, de l'école maternelle au lycée.

L'objectif est de favoriser le développement personnel et les compétences, notamment linguistiques des élèves, tout en développant le sentiment de citoyenneté européenne et le multiculturalisme.

Le projet Comenius dont il est question ici implique trois écoles primaires: une école Britannique du village de Coalway qui se situe dans le Gloucestershire, une école française située à Rennes, en Bretagne et une école italienne, à San Vito, un village situé dans la province de Cagliari en Sardaigne. Le projet repose sur neuf réunions entre les enseignants (5 jours chaque réunion), et deux rencontres entre les élèves (5 jours pour chaque rencontre).

Les réunions entre enseignants, qui se déroulent dans les différents pays participant au projet, ont pour but la planification de certaines activités que les trois établissements réaliseront au cours de l'année scolaire.

Le présent projet prévoit une étude sur les danses traditionnelles et sur les sports. Il a également été possible d'insérer des moments d'initiation aux différentes langues nationales et régionales des écoles impliquées : langue sarde, langue bretonne et dialecte de Dean Forest. Ce dernier étant parlé encore à ce jour, dans le village de Coalway.

Evidemment le projet implique une sensibilisation à certains symboles européens comme l'hymne européen, qui pendant les rencontres remplace les hymnes nationaux, et le drapeau européen.

Les rencontres entre les élèves ont différentes finalités : favoriser la mobilité des élèves au sein de la Communauté Européenne, familiariser les élèves entre eux et engager les élèves dans des activités communes. Pour ce projet une grande compétition sportive a été organisée pour les élèves et chaque équipe était composée par des représentants des trois écoles participantes. La dite manifestation a eu lieu au mois de Mars 2012 en Sardaigne.

À ce jour, quatre réunions de staff (équipe pédagogique) ont eu lieu et la première rencontre entre les trois groupes d'élèves vient de se terminer. Le projet se terminera au mois de Juin 2012.

Le présent travail se focalise sur ceux des élèves concernés par le projet Comenius, qui fréquentent l'école primaire italienne de San Vito située à l'intérieur de la côte sud-orientale de l'une des deux îles majeures italiennes, la Sardaigne.

La commune de San Vito a été pendant longtemps géographiquement et socialement isolée de sorte qu'elle se caractérise par un fort contrôle social que les habitants s'imposent les uns aux autres, et par un des taux d'abandon scolaire les plus élevés de la région. Les seules possibilités d'ouverture ont été offertes par un flux migratoire exogène vers l'Europe (Allemagne, France, Belgique) qui se transforme depuis une dizaine d'années en un flux migratoire endogène de retour au pays. La commune profite aussi d'un modeste développement touristique qui se concentre surtout en été.

Les projets européens peuvent apporter pour cette population scolaire un outil précieux d'ouverture sur l'extérieur à condition qu'ils soient utilisés comme un moyen de prise de conscience et de réflexion et pas seulement d'évasion.

Question de recherche

Nous nous appuyons ici sur une conception de l'éducation comme elle a été définie par E. Wenger (1998 : 265) qui conçoit le processus éducatif comme un processus transformatif qui implique l'ouverture à des nouvelles formes d'identification et d'appartenance.

Le but du présent travail est de cerner les possibles identifications linguistiques et culturelles des élèves participant à ce projet Comenius et leurs possibles évolutions au cours du déroulement du projet. L'étude repose sur deux questions initiales :

- Les activités proposées et les contacts avec des réalités linguistiques et culturelles d'autres pays peuvent-ils effectivement conduire à une modification des représentations initiales des élèves au sujet de leur propre identité linguistique et culturelle, et dans quelle direction ?
- Quels sont les outils les plus adaptés pour encourager des élèves de CM2 à réfléchir sur et à verbaliser leurs représentations au sujet de leurs identités plurilingues et pluriculturelles?

Littérature existante

Une large littérature existe au sujet des échanges scolaires entre la France et l'Allemagne. Elle a été produite par l'Office Franco-allemand de la jeunesse (OFAJ). Il s'agit souvent d'une recherche-action fondée sur des études ethnographiques, qui ont servi à observer les comportements des adolescents durant ces rencontres et leur manière de se rapporter à « l'autre ».

M. A. Pretceille (1986) ainsi que M. Byram, G. Zarate (1996) ont eux aussi étudié, dans le cadre d'une éducation interculturelle, le rôle joué par les voyages et les échanges scolaires entre différents pays européens. Unanime est la conclusion qui met en évidence qu'un échange en lui-même, s'il n'est pas accompagné par des activités de réflexion, ne constitue pas un outil qui encourage l'évolution des attitudes des élèves vis-à-vis de la culture de l'autre.

Récemment une étude ethnographique a été effectuée par C. Brohy, A. Triantapyllou (2008). L'étude souligne le risque de repli identitaire que ces courts échanges peuvent générer, ce qui se traduit par une dichotomie entre « nous » et « vous ».

Cadre théorique

D'un point de vue théorique, nous nous appuyons sur des problématiques abordées par le colloque «Vers le Plurilinguisme? 20 ans après» qui a eu lieu du 21 au 23 2012 à Angers et nous nous inspirons, en premier lieu, des récents travaux élaborés au sein du Conseil de l'Europe (J.B. Beacco, M. Byram : 2007), (M. Fleming : 2010). Ces travaux visent à un

développement personnel et moral des apprenants à travers une éducation plurilingue et pluriculturelle.

Le travail de référence *Langue et répertoire de langues : le plurilinguisme comme manière d'être en Europe* (2005) dont J.C. Beacco est l'auteur constitue notre point de départ pour une étude sur le processus de construction identitaire qui s'exprime à travers une identification des individus, par les langues. Nous nous référerons à la notion de répertoire plurilingue¹ comme expression centrale d'une prise de conscience, de la part des élèves et des enseignants, du caractère normal de la nature plurilingue des individus. A partir de cette notion nous essayerons de suivre les éventuelles évolutions d'une identification « par une seule langue » (J.C. Beacco, 2005 : 9) vers une identification « par répertoire plurilingue » (Ibidem : 19). Parallèlement, nous nous intéresserons aux moments de négociation identitaire qui peuvent émerger à partir des différentes composantes des répertoires plurilingues des élèves.

M. Byram (2008) s'est focalisé sur le lien entre l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et l'apparition de nouvelles identités sociales (H. Tajfel : 1981)². L'auteur arrive à la conclusion qu'il y n'a pas encore de recherche qui puisse démontrer ce lien. Celui-ci dépendrait des méthodes d'enseignement utilisées. En effet une méthode d'enseignement de la langue étrangère qui repose sur un encodage de la première langue aurait peu de chances d'affecter les identités des élèves.

Un projet Comenius n'entraîne pas nécessairement une modification radicale et de longue durée des méthodes d'enseignement de la langue et par conséquent il ne serait pas réaliste de s'attendre à des changements au niveau de l'identité sociale des élèves. Par ailleurs, un projet Comenius donne aux élèves la possibilité de rencontrer des pairs d'autres nationalités. Ceci lie l'apprentissage de la langue à une forte composante émotionnelle faite d'attentes, de déceptions mais aussi de petits succès. Tout ceci à travers une communication qui, peut être, sort des représentations initiales des élèves à propos de l'interaction entre personnes appartenant à différentes nationalités.

Si l'on s'inspire de l'hypothèse de J.C. Kauffmann qui lie la montée identitaire à la montée émotionnelle (2004 : 117) il est possible d'espérer que cette charge émotionnelle puisse

¹ Nous pouvons définir un répertoire plurilingue d'un individu comme l'ensemble : « des langues différentes qu'il s'est approprié selon des modalités diverse [...] et pour lesquelles il a appris des compétences différentes [...], à des niveaux de maîtrise eux mêmes différents ».

² La théorie de l'identité sociale explique le comportement humain des individus quand ils agissent en tant que membres d'un groupe, et comment ils/elles se sentent en tant que membre d'un groupe. La théorie explique aussi les interactions intra groupales.

encourager une certaine créativité identitaire chez les élèves qui pourrait briser des « cristallisations identitaires » (J.C. Beacco, 2005 : 11). Celles-ci se manifestent par l'identification à travers une seule langue, qui est en principe la langue nationale.

Du côté Anglo-américain, plusieurs travaux (B. Norton, Y. Kanno : 2003) ont mis en évidence une identification par affiliation à des communautés imaginaires. En s'inspirant des travaux de B. Anderson (1991) et E. Wenger (1998) les auteurs approfondissent le lien entre la participation à une communauté imaginaire et la participation ou l'investissement dans l'apprentissage des langues secondes ou étrangères. À travers la présente étude nous visons, entre autre, à observer si la participation à ce projet qui se déroule sur une année et demi est susceptible de susciter des participations à des communautés plus ou moins imaginaires et par conséquent d'affecter les identités des élèves.

Dans le même cadre d'observation C. Kramsch (2009) se focalise surtout sur la façon dont les formes symboliques d'une langue sont utilisées par l'apprenant afin de se construire des réalités subjectives qui s'expriment à travers ses perceptions, ses émotions, ses attitudes et ses valeurs. L'auteur préfère la notion de subjectivité à celle d'identité qu'elle trouve trop liée à des questions de politique et de pouvoir. La notion de subjectivité lierait quant à elle l'apprentissage d'une langue à l'expérience personnelle d'un apprenant et à la transformation dont l'apprenant peut faire expérience à travers le pouvoir symbolique d'une langue. En s'inspirant, entre autres, des théories poststructuralistes du féminisme (C. Weedon : 1997), l'auteur lie la notion de subjectivité à l'idée de prise de conscience du décalage entre ce que l'on est et ce que l'on aspire à devenir.

La notion de représentation est une clé d'accès incontournable dans une étude sur les identités. Nous considérons ici l'identité comme une entité impalpable, flexible qui repose sur les images que chacun se fait de lui/elle-même, ces images sont à leur tour influencées par l'interaction avec les autres et les images qu'ils/elles nous renvoient de nous mêmes.

Des nombreux travaux ont été produits concernant les liens entre représentations et apprentissage/enseignement des langues. Pour cette étude, nous nous appuyons sur l'article de V. Castellotti (2002) qui nous donne une large vision sur l'application de la notion en didactique des langues. Nous nous sommes aussi inspirés de l'ouvrage de S. Stratilaki (2011) qui a examiné la façon dont certaines représentations peuvent influencer certaines constructions et choix identitaires.

Etant donné la courte durée des rencontres d'un projet Comenius et la résistance au changement de certaines représentations, il n'est pas réaliste de s'attendre à des évolutions stables et radicales des identités. C'est pour cela que la notion de négociation apparaît plus pertinente et opérationnelle.

Avec le terme négociation, nous nous référons de manière générique, à un flux de concessions et revendications qui ont comme but celui d'arriver à une conciliation au sein des situations les plus variées.

La notion de négociation domine en sciences sociales et elle habite différents contextes (diplomatie, monde du travail, sphère familiale). Selon une approche langagière, et notamment en analyse du discours, cette notion n'apparaît seulement liée à une activité sociale mais elle est conçue plutôt comme une composante essentielle de toute interaction.

Ce flux de concessions et de revendications peut se manifester sous forme dialogique, quand elle se manifeste entre différents acteurs dans un échange conversationnel, et sous forme monologique quand elle se réalise au sein du discours d'un même locuteur (L. Fillietaz : 2005, 35). Comme nous le verrons, notre étude laisse émerger surtout une dimension monologique de la négociation, au moins dans cette première partie, et il sera nécessaire de s'interroger sur les raisons de cette prédominance.

L'expression « négociation identitaire » apparaît dans les travaux du psychologue américain W. B. Swann dans son article écrit en 1987, *Identity negotiation : where two road meet*. Cette théorie trouve son point de départ dans la théorie appelée « self-verification theory » élaborée par le même auteur et qui se fonde sur les théories de l'interaction symbolique (M. Mead 1934).

S. Ting Toomey (1988) applique la notion de « négociation identitaire » à la communication interculturelle. En s'inspirant du concept de « face » d'E. Goffman (1959), elle élabore sa théorie de « facework negotiation » (négociation de face) (Wenger, 1988 : 88). La négociation concernerait la menace et la défense des territoires personnels et la demande de chaque individu d'être apprécié.

Ici nous nous intéressons à l'applicabilité de la notion de négociation dans le cadre de l'éducation linguistique. Ce dernier est un domaine très sollicité par les projets d'échanges

qui, au sein d'une institution scolaire, mettent en relation des individus qui s'expriment à travers des langues différentes évidemment porteuses d'identités culturelles différentes.

J. Cummins, dans son ouvrage *Negotiating identities* (1996), dans le cadre du débat sur l'enseignement de la L2 en contexte nord américain, s'est intéressé aux dégâts causés par le déni des moments de négociation au sein des micro-interactions entre enseignants et élèves lorsque ces derniers s'expriment dans une langue autre que la langue standard nationale. A leur tour les discours officiels sont porteurs, en fonction des politiques linguistiques soutenues de ce déni.

En revanche E. Wenger (1998) au sein de sa théorie sociale de l'éducation préfère le syntagme «négociation de sens», plutôt que celui de «négociation identitaire». Selon cet auteur, un processus éducatif, qui ne se limite pas à des contenus à apprendre, se caractérise par une négociation constante entre le sens donné par un apprenant aux nouvelles connaissances et le sens donné à ses connaissances déjà acquises. C'est à travers cette négociation qu'un processus de transformation identitaire (du self) peut être déclenché.

Dans le cadre de ce travail, nous trouvons les travaux de J. Cummins et E. Wenger pertinents pour différentes raisons. Tout d'abord, l'ouverture géographique et sociale de la petite communauté sarde a paradoxalement coïncidé avec un rejet de certaines langues, cultures et identités. La crainte de rester isolés à cause de la langue sarde et de l'idéologie très répandue que l'anglais est la langue la plus parlée dans le monde, fait si que les enfants sont portés à dénigrer leur idiome à faveur de la langue italienne et la langue anglaise. Cette dernière est en train d'effacer l'enseignement de la langue française qui, il y a quinze ans, était première langue étrangère étudiée en Sardaigne. La langue italienne reste la langue la plus utile pour se faire comprendre et reconnaître, et elle est perçue comme la plus maîtrisée. Mais comme il est possible de le constater d'après l'analyse de nos données, l'italien n'est pas une langue qui semble susciter des fortes émotions dans ce contexte.

Cette ouverture géographique et sociale se fonderait donc sur une assimilation aux langues et cultures dominantes, notamment la langue anglaise et la langue italienne, au détriment d'autres langues et identités culturelles.

Le but de ce projet d'échange scolaire est de créer un espace de négociation entre personnes et locuteurs de langues différentes, qu'il s'agisse de langues nationales ou régionales, afin de favoriser une prise de conscience de leurs répertoires plurilingues par les élèves et les

enseignants et d'encourager un élargissement de ces mêmes répertoires et non un aplatissement sur une seule langue et une seule culture.

De la notion de négociation nous retiendrons surtout les moments de tensions qui peuvent se présenter en discours dans leur dimension dialogique et leur dimension monologique car ils manifestent une rupture et de ce fait une réflexion par rapport à certaines représentations généralisées et intériorisées de manière inconsciente.

Le moment de conciliation est aussi un élément d'intérêt dans la mesure où il peut indiquer des nouvelles identifications qui pourraient inspirer les élèves.

Objet d'étude

L'étude a été menée sur 36 élèves qui fréquentent, la dernière année de l'école primaire italienne qui correspond à la classe de CM2 en France. Le recueil des données s'effectue à travers des entretiens : la première partie des entretiens a été effectuée en septembre et la deuxième série s'effectuera au mois de juin c'est-à-dire à la fin de l'année scolaire et du projet Comenius. Le présent travail porte sur la première partie de ces entretiens.

Par ailleurs, des tâches ont été proposées aux élèves à la fin de chaque rencontre avec les enseignants et les pairs. Pour la première rencontre avec les enseignants (mai 2011), les élèves ont complété leur *Autobiographie des rencontres interculturelles* (désormais *Autobiographies*) et leur autobiographie langagière selon le modèle présent dans *Mon premier Portfolio européen des langues* (2010).

Nous avons choisi de proposer ces deux tâches afin d'encourager une réflexion parallèle, des élèves sur leur répertoire plurilingue et sur leur expérience de rencontre avec des personnes qui parlent des langues différentes.

La première analyse des *Autobiographies* a mis en évidence une identification des élèves par leur langue nationale. Cela est apparu comme évident dans les réponses à la question suivante : « *Penses-tu que tu puisses apprendre quelque chose de cette personne et qu'elle puisse apprendre quelque chose de toi ?* », La presque totalité des élèves a répondu : « *Je pourrais lui apprendre la langue italienne il/elle pourrait m'apprendre le français/l'anglais* ».

A la suite de cette première analyse une première discussion au sein du groupe classe a eu lieu. La discussion a été déclenchée par la question suivante : « Pourquoi aucun d'entre vous n'a mentionné la langue sarde lors de la compilation des *Autobiographies* ? ». Cette première discussion a été enregistrée et elle a mis en évidence une très faible participation des élèves (cinq élèves ont pris part à la discussion). Le débat s'est construit autour de deux pôles représentés par principalement deux élèves. Le premier pôle insistait sur le fait que parler le sarde est important car c'est la langue des grands pères. Le deuxième pôle consistait dans l'affirmation que la langue sarde n'est parlée qu'en Sardaigne et pour cette raison elle n'est pas importante.

Durant les premiers jours de septembre 2011 nous avons effectué la première série d'entretiens.

Les entretiens ont été effectués par groupes de quatre élèves qui ont été choisis par leurs enseignants. Selon notre consigne, les enseignants ont composé des groupes hétérogènes par rapport au niveau de participation que les élèves montrent durant leurs cours. La raison de ce choix a été celle d'avoir dans chaque groupe au moins deux élèves qui ont une certaine facilité à prendre la parole afin de favoriser le débat.

L'entretien a été suivi selon la théorie de l'entretien compréhensif (J.C. Kauffman : 2007) ce qui a révélé, comme nous le mettrons en évidence, certains avantages mais aussi quelques limites par rapport à cette étude.

Pour ce colloque nous nous appuyerons sur deux extraits qui à notre avis sont représentatifs des moments de tension qui nous intéressent et des relatives stratégies adoptées par les enfants afin de répondre à ces moments. En outre les extraits choisis mettent à découvert certaines problématiques liées aux répertoires plurilingues des élèves.

Méthode d'analyse des entretiens

L'analyse des données recueillies a été divisée en trois parties :

1. Dans la première partie, les interventions des élèves ont été analysées, dans le cadre de l'interaction.
2. Ensuite les interventions des élèves ont été analysées par rapport aux questions de l'intervieweur.

3. Pour finir, les interventions ont été analysées en tant que production discursive individuelle de chaque élève intervenant.

1) Cette première phase nous a permis d'observer combien d'élèves ont participé effectivement à l'interaction. Bien que nous ne puissions pas affirmer que l'absence de participation équivaut nécessairement à un manque de prise de conscience, nous considérerons comme un indice d'évolution la participation des élèves aux entretiens et aux discussions qui suivront.

A partir de ce premier moment d'analyse, il est possible de constater que, pendant les entretiens, rares sont les moments de tension qui se créent entre les différentes interventions des élèves.

2) Dans cette deuxième phase nous rapportons les interventions des participant aux questions posées par l'intervieweur. Etant donné la nature de l'entretien compréhensif, la participation de l'intervieweur a été nécessaire, ce qui a pu encourager, voire conditionner certaines réponses. Il est possible de constater que les moments de tension sont surtout déclenchés par les questions et la participation à l'entretien de la part de l'interviewer.

3) Enfin les interventions des élèves ont été analysées individuellement et pour chaque élève. Le but a été de rechercher les moments de tension au sein d'une même intervention de l'élève et de repérer une cohérence de discours au fil des interventions afin de dégager une ou des problématiques récurrentes.

Objet d'analyse

Nous nous focaliserons sur les interventions de chaque élève et nous les rapporterons toujours à la question posée par l'interviewer.

Nous avons analysé les interventions individuelles des élèves par le biais de l'analyse du discours qui nous a aidés à repérer les éléments suivants :

- Désignation implicite ou explicite des différentes communautés de communication.
- Marques linguistiques qui mettent en évidence des moments de tensions que la participation aux différentes communautés de communication peut susciter.

- Marques linguistiques qui puissent nous indiquer d'éventuelles possibilités de conciliation au sein des moments de tension.

L'objet de notre étude porte sur des extraits de ces interventions sélectionnés suite à nos analyses. Nous avons traduit en langue française les extraits pris en compte et nous avons mis en annexe la version originale en langue italienne des mêmes extraits.

Les questions marquées en italique sont les questions posées par l'interviewer.

1^{ers} extraits Elève G. 1 de l'entretien C3.

118I: [...] Imaginez de vous trouver dans une situation où tout le monde parle la langue sarde et où vous pouvez parler le sarde [...] 122I: Ok, et comment vous vous sentez dans cette situation?

132A1: Je me sens sarde

133I: Mais qu'est qu'il veut dire "se sentir sarde"?

133G1: Mais, à vrai dire, je préfère l'italien au sarde, même si je suis sarde, j'ai l'habitude de parler l'italien, moi.

135G1: Parce que je n'ai pas l'habitude, mon frère aussi, ma mère lui dit de parler en italien, mais il parle le sarde, mais moi, je ne sais pas, je préfère l'italien. Peut être quand je serai plus âgée, à l'âge de ma mère, peut être je parlerai le sarde.

Dans la première intervention nous trouvons différentes marques qui expriment opposition une opposition entre différentes appartenances:

- Mais
- Même si
- A vrai dire
- Moi
- Je préfère l'italien au sarde

A travers ces éléments la fille s'oppose à un discours qu'elle a fait précédemment « Je me sens sarde ». A son identité sarde et à son appartenance au groupe sarde qu'elle semble

percevoir comme un élément qui est donné, exprimé par « je suis », elle oppose son choix identitaire, exprimé par « je préfère l'italien ».

Elle confirme à travers le « moi », son opposition à ses autres camarades qui ont, en revanche, déclaré leur appartenance au groupe sarde, ou peut être, comme nous le verrons en suite, à son frère.

Dans la deuxième intervention nous retrouvons encore des marques d'opposition qui confirment le choix identitaire affiché avant :

- Mon frère...mais il parle le sarde
- Mais moi
- Je préfère l'italien
- A l'âge de ma mère

A travers le choix de la langue italienne la fille s'oppose tout d'abord à son frère qui insiste à parler le sarde malgré les interdictions de sa mère. C'est une question de genre qui émerge, question qui est confirmée par les déclarations d'autres filles dans les autres entretiens qui ne sont pas reportés dans cette présentation. Le sarde serait perçu comme une langue parlée plutôt par les garçons et qui connoterait une communauté plutôt masculine sinon machiste.

A travers le choix de la langue italienne la fille prend aussi ses distances avec la génération de sa mère. C'est une question d'âge qui émerge liée à l'utilisation de la langue sarde, question, elle aussi, confirmée par d'autres entretiens. Dans ces extraits la langue sarde apparaît identifiée à une communauté de femmes plus âgées ou à une communauté plutôt masculine. Ces représentations déterminent le choix de la fille pour la langue italienne au travers de laquelle elle affiche son identité de jeune fille, loin encore, dans ses représentations, des responsabilités de mère.

A travers une projection exprimée par le temps du futur «quand je serai plus âgée», la fille trouve une possible conciliation entre », son identité non choisie « je suis sarde » et son choix identitaire « je préfère parler l'italien ». L'identité sarde est mise en attente, par l'expression « à l'âge de ma mère » et elle est destinée à d'autres moments de sa vie. La langue italienne est pour le moment la ressource de l'élève pour se sentir jeune et fille.

2^{ème} extrait : élève M. entretien 4C.

Les déclarations suivantes ont été prononcées par un garçon et mettent en évidence d'autres problématiques liés à certaines pratiques langagières, notamment l'interdiction par certains parents que leurs enfants parlent en langue sarde. Cette pratique peut engendrer des tensions et favoriser l'émergence de certaines représentations qui à leur tour déterminent certains choix identitaires comme nous allons l'observer :

62I: [...] Dans quelles occasions peux-tu parler le sarde ? Pas à la maison, si j'ai bien compris ?

63M1: Avec mes copains je peux le [la langue sarde] parler, un petit peu, des fois je dis des bêtises mais quand je parle ils me disent : « mais qu'est ce que tu dis, regardes on ne dit pas comme ça! » et alors c'est pire.

66I: Donc, tu ne te sens pas bien [quand tu parles le sardes]...ou tu aimerais bien?

67M1: Eh oui j'aimerais bien mais ma famille ne me le permet pas

Dans ses premières interventions l'élève exprime la tension provoquée par l'interdiction de ses parents à parler le sarde. En effet l'élève n'arrive pas à s'intégrer dans le groupe de ses pairs qui lui font remarquer ses défaillances par rapport à la langue sarde, « c'est pire » met en évidence que peut être, parler l'italien est le choix le moins difficile. L'élève affiche ici sa tension entre le vouloir parler la langue sarde et l'interdiction de ses parents. Nous trouvons aussi une tension entre la volonté de parler la langue sarde et la crainte des moqueries de la part de ses camarades.

116I: [...] et tu m'as dit que tes parents ne veulent pas trop [que tu parles le sarde] ils font partie de ces parents comme ma mère...

117M1: Bon, c'est pas qu'ils [les parents] détestent le sarde, des fois ils le parlent aussi

119M2: sauf que chaque fois que je leur demande qu'est ce qu'il veut dire +++ et donc ils disent des choses sans qu'on le comprenne

121M1: Et ils ne nous ont même pas acheté le dictionnaire du sarde

Dans ces déclarations **M** nous révèle une contradiction dans l'attitude de ses parents qui lui interdisent de parler la langue sarde tandis qu'ils l'utilisent pour parler entre eux. La langue sarde serait utilisée, selon la représentation de l'élève, en tant que code secret par les parents pour ne pas se faire comprendre par leurs enfants et ils ne donnent pas à l'enfant un outil qui

puisse l'aider à comprendre mieux cette langue. Une tension émerge entre l'envie de comprendre et le manque d'outils pour y parvenir.

190I: Le M. qui parle l'italien est le M. qui... ?

191M1: Le plus sincère

193M1: En sarde des fois je dis des choses que je ne veux même pas dire. Donc par exemple, je dis des choses en sarde et mes copains les comprennent de manière différente

+++

La langue sarde reste enveloppée d'opacité tant que l'élève sent qu'il n'a aucune prise sur elle. Le sentiment de cette opacité est exprimé par : « je dis des choses que je ne veux même pas dire » « je dis des choses et mes copains les comprennent de manière différente ». Ici il est évidente une tension entre les intentions de l'élève et une langue qui semble presque agir de manière opposée à ses intentions. L'entretien de l'élève se terminera par :

199M1: Je veux connaître au moins quatre langues, le japonais, le français, l'anglais et l'italien, je veux faire un travail secret

L'élève se représente la langue sarde comme opaque. A cela il réagit selon deux stratégies : apprendre quatre langues et ne pas révéler à ses camarades le travail qu'il voudrait faire. Il est donc possible d'observer que cette représentation de la langue en tant que mystère influence l'identité de l'élève. L'élève se projette dans le futur en tant que locuteur de quatre langues. Il est possible d'envisager que l'interdiction de parler une langue déclenche une curiosité envers d'autres langues.

Hors entretien, l'élève déclare à l'intervieweur que le travail secret qu'il aimerait bien faire est celui d'espion. Le travail d'espion consiste entre autre à capter les secrets des autres exprimés souvent par des codes secrets.

Nous pouvons faire l'hypothèse que l'élève se crée à son tour une identité entourée par le mystère ; il voudrait faire un travail secret. En même temps il apparaît que les langues sont associées à une communication dont la visée est de ne pas se faire comprendre.

Conclusion

Les extraits prélevés et analysés ici ne sont qu'un échantillon de moments de négociation que nous avons pu repérer à travers une première analyse des données à notre disposition. Nous

avons visé, à travers cette présentation, à mettre en évidence quelques une des représentations les plus récurrentes et significatives, comment elles sont négociées au sein de l'entretien et la méthode que nous avons utilisée afin de parvenir à ce repérage.

Trois représentations émergent de l'analyse de ces extraits. Ces représentations déterminaient à leur tour des choix identitaires différents. La langue sarde est une langue plutôt masculine qui est plutôt associée à l'âge adulte (surtout en ce qui concerne les femmes). Enfin la langue sarde équivaut à l'incompréhension.

Les extraits analysés montrent que les élèves livrent surtout une négociation identitaire de type monologique qui opère à travers les différentes appartenances culturelles et linguistiques.

La prédominance de la dimension monologique dans les différents moments de négociation repérés met en évidence une difficulté, de la part des élèves, à entrer en débat entre eux au sujet de leurs identités linguistiques et culturelles. C'est la forte implication de l'intervieweur, manifestée par ses questions, qui sollicite la discussion chez les élèves, de leurs représentations initiales.

En même temps, les élèves dont les dires ont ici été analysés parviennent à faire valoir leur point de vue et leurs représentations à travers une dimension dialogique de la négociation.

Il s'agit de moments privilégiés qui indiquent une attitude réflexive des élèves vis-à-vis de leurs appartenances.

Une première question qui se pose maintenant est de savoir si ces représentations seront ultérieurement négociées à travers l'expérience de la rencontre avec les autres élèves européens et à travers les activités de réflexion proposées au sein du projet Comenius. Ensuite nous analyserons les nouvelles données relatives aux prochains entretiens, afin de tenter d'observer si, comment et à travers quelles marques linguistiques, ces expériences apparaîtront dans le discours des élèves.

BIBLIOGRAPHIE

ABDALLAH - PRETCEILLE, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Presses de la Sorbonne, 1986.

ANDERSON, Benedicte, *Imagined Communities*, Verso, London, 1983.

BEACCO, Jean Claude, *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme "manière d'être" en Europe* Étude de référence du Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe , Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2005, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Beacco_FR.pdf.

BEACCO, Jean-Claude, BYRAM, Michael, *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2007, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/FullGuide_EN.pdf.

BROHI, Caludine, TRIANTAPHYLLOU, Anna, *Parcours individuels, collectifs et discours institutionnels : les échanges scolaires entre adolescents européens*, Génèviève Zarate et al., Précis di plurilinguisme et pluriculturalisme, Paris éditions des archives contemporaines, 2008.

CASTELLOTTI, Véronique, MOOE, Danièle *Représentations sociales des langues et enseignements*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002, <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>.

CUMMINS, Jim, *Negotiating identities: education for empowerment in diverse society*, California association for bilingual, California, 1996.

BYRAM, Michael, ZARATE, Génèviève, *Le jeunes confrontés à la différence*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, 1996, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/youngpeople_difference_fr.pdf.

BYRAM, Michael, *From foreign language education to education for intercultural citizenship*, Clevedon, Multilingual Matters, 2008.

BYRAM, Michael, BARRET, Martyn, IPGRAVE, Julia, JACKSON, Robert, MENDEZ GARCIA María del Carmen, *Autobiographie de rencontres interculturelles*, Strasbourg, 1996, Editions du Conseil de l'Europe, 2008, http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_FR.asp.

KRAMSCH, Claire, *Contrepoint*, p. 319-323 G. Zarate et al., *Precis du plurilinguisme et pluriculturalisme* 2009.

FILLIETAZ, Laurent, *Négociation langagière et prise de décision dans le travail collectif*, *Négociations* 1/2005 (n° 3), p. 27-43, www.cairn.info/revue-negociations-2005-1-page-27.htm.

FLEMING, Mike, *The aims of language teaching and learning*, Strasbourg, Language Policy Division, Council of Europe, 2010, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/Fleming-Aims_FR%20.doc.

GOFFMAN, Erving, *The presentation of self in Everyday life*, New York; Doubleday, 1959.

GOULLIER, Francis, MARCHAL, Anita, MARCHOIS, Corinne, PETIARD, Fabienne, *Mon premier portfolio européen des langues*, Paris, Didier, 2010.

KAUFMANN, Jean-Claude, *L'invention de soi*, Paris, Hachette, 2004.

KAUFMANN, Jean-Claude, *L'entretien Compréhensif*, Paris, Nathan, 2007.

KANNO, Yasuko, NORTON, Bonny, *Imagined communities and educational possibilities*, Routledge, *Journal of Language, Identity, and Education*, 2003, 2(4).

STRATILAKI, Sofia, *Discours et représentations du plurilinguisme*, Peter Lang, Frankfurt, 2011.

SWANN, Wiliam, *Identity negotiation : where two road meet*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1987, Vol. 53, No. 6, 1038-1051.

TAJFEL, Henry, *Human groups and social categories*, Cambridge, University Press, 1981.

TING TOOMEY, Stella, *Culture and interpersonal communication*, Sage Publications, 1988.

WEEDON, Christine, *Feminist practice and poststructuralist theory* Oxford, Blackwell, 1997.

WENGER, Etienne, *Communities of practice, Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge, University Press, 1998.

Biographie de l'auteur

Paola Riviuccio est une étudiante en deuxième année de doctorat auprès de l'Université Sorbonne Nouvelle en France.

Elle est une enseignante d'anglais dans un collège situé en Sardaigne en Italie. Son intérêt principal dans le domaine de la recherche est l'éducation linguistique en tant que composante essentielle de l'enseignement des langues étrangères et en particulier la langue anglaise.

Annexe

1^{ers} extraits Elève G. 1 de l'entretien C3.

118I: ho capito questo è bello che hai imparato i numeri giocando a nascondino. Allora adesso dovete fare uno sforzo di immaginazione. **Pensate di trovarvi in una situazione dove tutti parlano il sardo e che voi potete parlare il sardo.** Immaginatela questa situazione, o con i genitori, con i nonni con gli amici, o con papà, o con i tuoi genitori. Immaginatevi in questa situazione. Vi state immaginando? Tu non hai una faccia di immagine, immagina. Due minuti di concentrazione, siete con mamma e papà o tra gli amici, con i nonni che parlano il sardo e voi come vi sentite? [...] Cosa avete immaginato? [...] **122I:** Ok, e come ti senti in questa situazione?

132A1: Mi sento sarda

133I: E che vuol dire sentirsi sarda?

133A1: A me mi piace più l'italiano che non il sardo però, per la verità, anche se sono sarda, sono abituata a parlare l'italiano, io

135A1:, anche mio fratello, mia mamma gli dice di parlare l'italiano però lui parla il sa, il sardo, però boh, io preferisco l'italiano. Forse quando sarò più grande, come l'età di mia mamma, forse parlerò il sardo

2^{ème} extrait : élève M. entretien 4C.

62I: con più parole puoi parlare anche di più, puoi dire più cose, questo mi vuoi dire. Adesso attenzione immaginate una situazione in cui parlate il sardo o sentite parlare il sardo ... vi state immaginando questo momento in cui vi trovate a parlare il sardo con mamma, papà o nonni o amici, non so quali sono le occasioni, tu in quali occasioni puoi parlarlo il sardo? **Tu in quali occasioni puoi parlare il sardo, a casa no, se ho ben capito**

63A1: Con gli amici lo posso parlare, poco, certe volte lo parlo a vanvera però quando lo parlo i miei amici mi dicono: « ma che cosa dici , guarda che non si dice così!, si dice così!» e allora è peggio

66I: Quindi, non ti senti bene...o ti piacerebbe?

67A1: Eh mi piacerebbe però la mia famiglia non me lo consente

116I: Ah, ecco e poi tu mi hai detto che i tuoi genitori non vogliono troppo, fanno parte di quei genitori come mia madre

117A1: Va beh, non è che lo odiano il sardo, qualche volta lo parlano anche loro

119A1: solo che io ogni volta gli chiedo che cosa significa +++ e quindi dicono le cose senza che noi le sappiamo

121A1: E a noi non ci ha neanche comprato il dizionario del sardo

190I: il Mario che parla l'italiano è il Mario che...

191A1: Che è più sincero

193A1: In sardo delle volte dico delle cose che non voglio neanche dire. Quindi per esempio, come dire delle cose in sardo i miei amici le capiscono in un modo diverso +++