



HAL
open science

L'adaptation du discours grammatical dans les grammaires du français pour italo-phones. Analyse d'un corpus de manuels

Clarisse Auclert

► **To cite this version:**

Clarisse Auclert. L'adaptation du discours grammatical dans les grammaires du français pour italo-phones. Analyse d'un corpus de manuels. Linguistique. 2015. dumas-02555385

HAL Id: dumas-02555385

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02555385>

Submitted on 27 Apr 2020

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

L'adaptation du discours grammatical dans les grammaires du français pour italophones. Analyse d'un corpus de manuels

Clarisse AUCLERT

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Mention : Didactique des langues

Spécialité : Didactique du français langue étrangère et langues du monde

Sous la direction de Mme Cécile Bruley

Membres du jury : Mme Cécile Bruley, Mme Corinne Weber

Année universitaire 2014-2015

L'adaptation du discours grammatical dans les grammaires du français pour italophones. Analyse d'un corpus de manuels

Clarisse AUCLERT

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Mention : Didactique des langues

Spécialité : Didactique du français langue étrangère et langues du monde

Sous la direction de M./Mme : Cécile Bruley

Membres du jury : M./Mme Cécile Bruley, Corinne Weber

Année universitaire 2014-2015

Remerciements

Je tiens à remercier Mme Cécile Bruley pour sa disponibilité et ses conseils, ainsi que Mme Corinne Weber pour l'attention qu'elle a portée à mon travail.

Je remercie également l'ensemble des professeurs et lecteurs de la Faculté de Langue française de l'Université de Pise avec qui j'ai plaisir à travailler depuis cinq ans maintenant. Leurs conseils et leurs encouragements tout au long de cette année se sont révélés particulièrement précieux et enrichissants.

Mes plus sincères remerciements vont bien évidemment à ma famille, sans qui je n'aurais pu achever ce long parcours d'études. Je remercie mon père et ma tante pour l'intérêt et l'attention qu'ils ont portés à ce mémoire et surtout ma mère, présente à chaque moment, qui a su tour à tour me soutenir, me rassurer et m'accompagner jusqu'au bout de cette aventure. Un grand merci à Vincenzo dont la présence m'est si chère et si précieuse, malgré la distance.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	p. 4
INTRODUCTION	p. 7
PREMIERE PARTIE : GRAMMAIRE ET CONTEXTUALISATION	p. 10
1. Définition du concept de grammaire	p. 11
2. Du concept de grammaire au discours grammatical	p. 25
3. Grammaire contrastive et interlangue	p. 28
DEUXIEME PARTIE : TERRAIN, CORPUS ET METHODOLOGIE	p. 34
1. Définition du contexte	p. 35
2. Corpus et méthodologie	p. 40
TROISIEME PARTIE : EXEMPLES DE CONTEXTUALISATION DU	
DISCOURS GRAMMATICAL	p. 46
1. Le recours à la traduction	p. 48
2. La comparaison entre les systèmes linguistiques	p. 60
CONCLUSION	p. 79
BIBLIOGRAPHIE	p. 82
ANNEXES	p. 87
TABLE DES MATIERES	p. 103

Introduction

Un travail de recherche en Sciences du langage naît souvent d'un certain nombre d'idées de départ, qui deviendront par la suite un véritable point de vue, puis des questions de recherche précises. Le point de départ de notre travail réside dans un questionnement qui nous préoccupe depuis quelque temps maintenant : comment analyser le discours grammatical tel qu'il se présente dans les ouvrages que nous utilisons en classe avec un public italoophone, dans le cadre de notre activité de lectrice de français à l'Université de Pise. Il est vrai que la place qu'occupe la grammaire dans l'enseignement des langues est toujours source de débats, dans la mesure où son rôle a été remis en cause, notamment dans le contexte des approches communicatives, tout en conservant une importance réelle dans les activités proposées par les enseignants dans les pratiques de classe concrète. Notre idée était donc de caractériser et situer le discours grammatical utilisé dans notre contexte professionnel.

Notre questionnement initial est né des lectures des travaux du GRAC¹ sur le lien entre grammaire et contextualisation, et tout particulièrement de la thèse de Raphaële Fouillet sur les « formes de contextualisation de la description du français dans les grammaires pédagogiques pour italophones »². Nous avons saisi d'emblée que ce groupe de recherche tend à identifier des formes particulières de contextualisation dans les grammaires du français publiées hors de France et destinées à des apprenants de différents contextes (collège, lycée, université) en comparant notamment ces ouvrages aux grammaires du français pour francophones. C'est justement ce qu'a fait R. Fouillet et qui a inspiré notre propre travail qui s'inscrit, lui, dans une perspective plus réduite et plus modeste.

¹ GRAC : groupe de recherche rattaché au laboratoire DILTEC. Voir programme sur le site : <http://www.univ-paris3.fr/grac-grammaires-et-contextualisation--155234.kjsp>

² FOUILLET R. (2013), *Les formes de contextualisation de la description du français dans les grammaires pédagogiques pour italophones (1970-2011)*. *Cultures métalinguistiques et expertise professorale*, Thèse, Université de Paris 3 - Sorbonne Nouvelle.

En effet, dans le cadre de notre activité de lectrice auprès de l'Université de Pise, nous avons à notre disposition deux manuels et une grammaire pour italophones destinés à l'apprentissage du français en première année de *Laurea Triennale* (Licence). La grammaire en question fait partie du corpus analysé par R. Fouillet : *Nouvelle Grammaire du français pour italophones*³ de Françoise Bidaud, publiée en 2008 (il s'agit d'une réédition). En revanche, à notre connaissance, les deux manuels (*Manuel de français*⁴ et *Savoir-dire, savoir-faire*⁵) n'ont fait l'objet d'aucune analyse à ce jour. Notre ambition est donc de comparer le discours grammatical de ces manuels à la grammaire pour déterminer s'ils ont subi un processus d'adaptation au public et au contexte donnés. Sans viser à l'exhaustivité, notre recherche vise à analyser des ouvrages entrant dans le cadre précis de l'enseignement du français à Pise dans un contexte universitaire et relevant de la culture métalinguistique des apprenants.

Notre problématique est donc liée à des questions d'adaptation dans une visée didactique et se pose en ces termes : existe-t-il un processus de contextualisation du discours grammatical présent dans les ouvrages destinés à l'enseignement du français à la Faculté de Langues de Pise, élaboré par les auteurs forts de leurs expériences et de leur expertise et destiné à faciliter le processus d'enseignement/apprentissage ?

Pour répondre à cette interrogation, il nous faudra partir d'une définition générale et spécifique du concept de grammaire avant de montrer la permanence des activités grammaticales au fil des divers courants méthodologiques. Nous définirons ensuite les concepts clés sous-jacents à notre recherche : la conceptualisation, la grammaire contrastive et l'interlangue.

La deuxième partie sera consacrée à la présentation de notre corpus et du contexte dans lequel s'inscrit notre travail. Nous nous attacherons à définir la spécificité du contexte italien et du cadre universitaire, avant de dégager les points communs et les différences entre les

³ BIDAUD F. (2008), *Nouvelle Grammaire du français pour italophones*, UTET Università.

⁴ BIDAUD F., GRANGE M.-C., SEGHI J.-P. (2012), *Manuel de français*, Milan, Editore Ulrico Hoepli.

⁵ BERGER D., SPICACCI N. (2007), *Savoir-dire, savoir-faire. Niveaux A1/A2/B1*, Zanichelli.

ouvrages du corpus. Nous finirons par l'explication de la méthodologie choisie pour recueillir et analyser nos données.

Nous analyserons enfin les manifestations concrètes d'adaptation du discours grammatical dans les ouvrages retenus à travers deux phénomènes prégnants : le recours à la traduction et l'utilisation de comparaison entre les deux langues. Cette analyse sera étayée d'exemples tirés du corpus, insérés sous formes d'extraits dans le corps même de cette troisième partie ou reproduits dans leur intégralité en annexe.

Partie 1

-

GRAMMAIRE ET CONTEXTUALISATION

1. DEFINITION DU CONCEPT DE GRAMMAIRE

1.1. Une définition difficile : polysémie du mot

En premier lieu, il convient de définir le terme même de grammaire. Il est vrai que nous pensons tous avoir une idée de ce qu'est la grammaire, par rapport à notre propre expérience ou à notre parcours scolaire. Or, dans le domaine de la didactique des langues, on peut noter que les avis divergent autour de la définition de ce terme, sans qu'il n'y ait de consensus ou d'accord clairement établi. Claude Germain et Hubert Séguin confirment en effet dans leur ouvrage *Le point sur la grammaire* que « faire le point sur la grammaire n'est pas une tâche aisée car il n'existe pas une mais plusieurs interprétations de ce qu'est la grammaire. »⁶. Le dictionnaire *Larousse* nous propose trois acceptions principales : la grammaire y est définie tout d'abord comme l'« ensemble des règles qui président à la correction, à la norme de la langue écrite ou parlée », puis comme un « livre, manuel enseignant ces règles » et enfin en tant qu' « ensemble des structures linguistiques propres à telle ou telle langue ; description de ces structures et du fonctionnement de cette langue ».

A partir de cette première définition générale, il nous faut immédiatement distinguer deux concepts fondamentaux qui sous-tendent le discours sur l'enseignement/apprentissage du FLE : la grammaire et la linguistique. Dans son *Dictionnaire de Didactique du français langue étrangère ou seconde*, J.-P. Cuq définit la grammaire comme :

1. « un principe d'organisation propre à une langue et intériorisée par les locuteurs de cette langue. »
2. « Une activité pédagogique dont l'objectif vise, à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'écrire correctement. »
3. « une théorie sur le fonctionnement interne de la langue : l'objet d'observation est ici constitué en fonction des concepts théoriques adoptés. On parlera alors de grammaire traditionnelle, de grammaire pédagogique, etc. »

⁶ GERMAIN, C. et SEGUIN, H. (1995). *Le point sur la grammaire en didactique des langues*, Paris : CLE International, p. 31.

4. « les connaissances intériorisées de la langue cible que se construit progressivement la personne qui apprend une langue. »⁷

La linguistique, quant à elle, renvoie davantage au courant de la grammaire comparée et revendique une étude de la langue comme objet scientifique. Cela nous renvoie à la conception saussurienne du fonctionnement réel de la langue comme moyen de communication. Si la linguistique est intrinsèquement descriptive, la grammaire se veut davantage prescriptive. Elle cherche à déterminer les règles d'utilisation correcte de la langue, tant au niveau syntaxique que morphologique.

Rappelons également que cette polysémie étroitement liée au concept de grammaire a déjà été soulevée par R. Galisson et D. Coste dans leur *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Ils affirmaient en effet que « ce mot très courant est délicat à définir parce que ses emplois sont aussi flous que multiples, surtout en méthodologie de l'enseignement des langues »⁸. De leur côté, H. Besse et R. Porquier proposent trois acceptions qui reprennent et synthétisent celles qui avaient été définies dans le *Dictionnaire* de Galisson et Coste :

- « 1) un certain fonctionnement interne caractéristique d'une langue donnée,
- 2) l'explication plus ou moins méthodique de ce fonctionnement,
- 3) la méthode d'explicitation suivie. »⁹

Ces différentes acceptions entrent en résonance avec la définition de J.-P. Cuq et relèvent, là encore de dimensions linguistiques et métalinguistiques. Besse et Porquier évoquent par ailleurs la notion de « grammaire intériorisée » pour désigner les règles que l'apprenant fait siennes tout au long du processus d'apprentissage. Cela signifie donc qu'il se forge progressivement une compétence linguistique. Il s'agit d'un phénomène « d'ordre biogénétique et psycho-social »¹⁰ qui relève à la fois « de l'inné et de l'acquis » que le didacticien ne peut pas analyser directement, mais uniquement à travers les productions des locuteurs, qu'il doit observer, analyser et mettre à distance. Cette grammaire intériorisée se manifeste d'une part à travers les productions orales et écrites du sujet et d'autre part en fonction de la capacité du sujet à

⁷ CUQ, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE international, p. 118.

⁸ GALISSON, R ; COSTE, D. (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, p. 253.

⁹ BESSE, H. et PORQUIER, R. (1991), *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Didier, p. 11.

¹⁰ BESSE, H. et PORQUIER, R. (1991), *Op.cit.*, p. 13.

déterminer l'acceptabilité et la grammaticalité de leurs productions. On peut donc parler de « compétence grammaticale » qui passe par une première étape de description qui résulte d'une « démarche de catégorisation des unités de la langue et de mise en relation de ces catégories », puis par une phase de simulation entendue comme « la construction abstraite et hypothétique par laquelle on essaie de reproduire, de simuler le mécanisme d'engendrement des phrases bien formées qu'on postule au sein d'une grammaire intériorisée donnée »¹¹.

Partant, nous pouvons déterminer d'emblée le rôle de l'enseignant et de l'apprenant : le premier aide le second à se former une sorte de grammaire intériorisée, une compétence grammaticale à travers la maîtrise d'une série de description/simulation de la langue.

1.2. La dimension descriptive et la dimension prescriptive

Si l'on se réfère aux définitions citées précédemment, la grammaire a une dimension fondamentalement descriptive puisque, à l'instar de la linguistique, elle manifeste un ensemble de règles qui régissent de manière latente les comportements langagiers des locuteurs. Cette grammaire descriptive est fortement liée au concept de communication, puisque les formes utilisées par les locuteurs sont à mettre en lien avec les situations réelles dans lesquelles elles sont produites.

Mais la grammaire recouvre également une dimension prescriptive en ce sens qu'elle est fortement liée au concept de norme. Au-delà de la description des phénomènes grammaticaux, il s'agit aussi de déterminer les conditions d'emploi correct d'une langue. C'est bien pour cela que l'on parle de règles grammaticales, qui relèvent notamment de la syntaxe et de la morphologie. Il s'agit donc d'une grammaire de l'écrit qui vise à enseigner « le bon usage » d'une langue donnée. Ainsi peut-on considérer comme fautives des productions qui contreviennent aux règles du système d'une langue, telles que l'oubli de la marque –s ou –x du pluriel ou l'invention d'une forme verbale (**Je mourirai*). C'est donc dans un but normatif que l'on enseigne par exemple des tableaux de conjugaison et que l'on fait des exercices tels que les dictées.

Aujourd'hui, on a tendance à opposer ces deux dimensions, descriptive et prescriptive,

¹¹ BESSE, H. et PORQUIER, R. (1991), *Op. Cit*, p. 16.

comme si l'on opposait une grammaire traditionnelle, voire puriste et une grammaire moderne. C'est précisément ce que rappellent R. Galisson et D. Coste : « La linguistique appliquée a souvent opposé grammaire normative et grammaire descriptive. Grammaire normative est alors connotée de façon quasi péjorative comme signifiant grammaire traditionnelle, non scientifique, insuffisante et tatillonne, limitée aux écrits littéraires et à un bon usage défini par référence à une classe ou à un groupe social de locuteurs. A l'inverse, la grammaire descriptive se présente comme scientifique et objective, étendant son champ d'investigations aux formes orales d'une langue, définissant clairement son objet et ses méthodes, enregistrant, classant et analysant les faits de langue observée, sans exclusive sociale ou esthétique »¹².

En réalité, il nous semble plus pertinent de souligner que la dimension normative de la grammaire ne doit pas être complètement rejetée, car il est nécessaire d'avoir un cadre de références pour pouvoir enseigner le fonctionnement d'une langue. Mais le rôle de l'enseignant est également de reconnaître qu'il existe des variations inhérentes à toute langue dont l'apprenant doit prendre conscience afin de se forger une connaissance complète de la langue. A l'instar de J.-P. Cuq, nous plaiderions davantage en faveur d'une gestion « plurinormaliste de la variation langagière »¹³ qui a deux conséquences fondamentales. D'une part, l'enseignant doit avoir à l'esprit que les situations de classe en FLE relèvent essentiellement de l'enseignement/apprentissage et non de l'acquisition, ce qui signifie qu'il joue le rôle d'un transmetteur privilégié et qu'il doit avoir une image objective de son propre parler, de sa propre grammaire pour réfléchir aux contenus de son enseignement et aux choix qu'il doit opérer. D'autre part, il faut également tenir compte du répertoire linguistique préalable de l'apprenant de FLE, riche de savoirs et de savoir-faire préalables et l'inviter à s'arrêter sur les différences et les points communs entre plusieurs systèmes linguistiques. Il s'agit donc de favoriser « l'éveil d'une véritable conscience langagière », en commençant par la présentation d'éléments langagiers proches de l'écrit normé avant d'introduire progressivement des « variantes linguistiques répertoriées en fonction des situations de communication courantes ou prévisibles »¹⁴.

¹² GALISSON, R, COSTE, D. (1976), *Op.Cit.*, p. 253-254.

¹³ CUQ J.-P. (1996), *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris, Didier, p. 65.

¹⁴ CUQ J.-P. (1996), *Op. Cit.*, p. 66.

1.3. Prédominance du concept de grammaire dans les courants méthodologiques

Après nous être penchés sur le concept de grammaire, il nous paraît important de dessiner un panorama rapide de ce concept dans les différentes approches didactiques, qui soit à la fois historique et synthétique. Nous tenons à préciser d'emblée que notre ambition n'est pas de retracer dans le détail les différents courants méthodologiques qui ont jalonné l'histoire de la didactique du français langue étrangère. Il s'agit davantage ici de déterminer la place accordée à la grammaire dans les principales approches qui sont encore plus ou moins présentes dans les manuels auxquels on peut avoir recours dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère. Car même si les didacticiens conçoivent différemment la grammaire, son étude - et partant son acquisition - constitue une constante.

Force est de constater que l'évolution de ces approches entre nécessairement en résonance avec l'évolution du concept de grammaire. En effet, « la didactique du FLE a évolué de manière visible au long de ces dernières années en ce qui concerne les méthodologies et les contenus, mais aussi la pratique grammaticale, qui aurait pu sembler moins sujette à des bouleversements importants ; introduction de nouvelles descriptions de la langue, type de pratiques proposées à l'apprenant, place de la grammaire dans l'unité de travail, rôle de l'enseignant »¹⁵. Comme le rappelle J.-C. Beacco, « le CECR a contribué à rouvrir le dossier grammaire »¹⁶ qui a parfois été boudé, voire ignoré par les didacticiens. En effet, bien que le *Cadre* ne propose aucun modèle méthodologique particulier, il laisse entendre que la grammaire peut trouver (ou retrouver) sa place dans l'enseignement. Partant, notre intention est montrer dans ces paragraphes que l'enseignant doit avoir une conscience claire des différents courants méthodologiques qui ont marqué la didactique de la grammaire en FLE, ainsi que des outils élaborés par les didacticiens pour forger sa propre méthode qui soit adaptée au mieux au public visé et à ses besoins. C'est ainsi que son savoir et son expérience peuvent se transformer en véritable expertise.

¹⁵ BOYER H., BUTZBACH M., PENDANX M. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : CLE International. Collection *Le français sans frontières*

¹⁶ BEACCO J.-C. (2010), *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Paris, Didier, p. 11.

1.3.1. La méthode grammaire-traduction : décriée, démodée mais encore bien présente

Appelée également méthodologie traditionnelle, la méthode grammaire-traduction nous renvoie à l'enseignement du latin et du grec en contexte scolaire, notamment au Moyen-Age où le latin en particulier était enseigné comme une langue vivante. L'accent était mis sur l'écrit : grammaire, lexique et traduction sont au centre de cette méthode. La langue est conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions. La grammaire y était enseignée de manière déductive : on présente d'abord la règle avant de réaliser des exercices d'application. Les cas particuliers étaient abordés dans un second temps.

La situation évolue sensiblement à la Renaissance avec l'invention de l'imprimerie. En effet, c'est davantage le latin classique qui est étudié, ce qui entraîne une complexification des grammaires. Dès lors, l'objectif n'est plus tant la transmission d'une maîtrise linguistique mais l'analyse même des faits de langue. C. Germain et H. Seguin remarquent ainsi que « l'étude de la grammaire va devenir une fin en soi ». Ils ajoutent : « L'apprentissage du latin devient un exercice scolaire permettant de contribuer à la formation de l'esprit, à la formation morale de l'individu. Il devient une gymnastique individuelle »¹⁷. C'est ainsi que les exercices grammaticaux essentiels de cette méthode vont devenir le thème et la version de textes principalement littéraires. Afin de pouvoir réaliser ces exercices de traduction, il est évidemment nécessaire d'avoir des connaissances précises et approfondies des structures linguistiques de la langue. Christine Tagliante résume ainsi la place de la grammaire au sein de cette méthode : « Enoncé de règles, illustrations et traduction des exemples donnés. Vérification à l'aide d'exercices de versions et de thèmes »¹⁸. On assiste ici à la naissance d'un modèle d'enseignement qui passe progressivement du latin aux langues vivantes étudiées en milieu scolaire. La grammaire est au centre de l'enseignement et le recours au métalangage invite les apprenants à comprendre le fonctionnement d'ensemble de la langue étudiée, avant d'en dégager les règles d'utilisation. Il s'agit par conséquent d'une grammaire à la fois explicite et déductive.

¹⁷ GERMAIN, C. et SEGUIN, H., *Op. Cit.*, p.16.

¹⁸ TAGLIANTE Ch., (1999). *La classe de langue*, Coll. Techniques de classe, Paris : CLE International, p.31

Ce modèle d'enseignement se prolongera tout au long des XVIII^{ème} et XIX^{ème} siècles avant d'être fortement critiqué. On lui reproche notamment de se centrer essentiellement sur la compétence écrite et, partant, de négliger l'oral. Si cette méthode n'existe plus en tant que telle aujourd'hui, force est de constater que les exercices grammaticaux qu'elle prônait sont encore bien vivants dans certaines pratiques de classe. C'est notamment ce que nous avons eu l'occasion d'observer dans notre activité de lectrice auprès de l'Université de Pise. L'enseignement du français vise essentiellement à transmettre des savoir-faire grammaticaux et les exercices privilégiés restent le thème et la version. En effet, les étudiants suivant ce cursus universitaire sont destinés à devenir des traducteurs bilingues ou trilingues. La grammaire y est principalement et historiquement enseignée de manière déductive : les lecteurs commencent par exposer les règles et leurs exceptions, qui sont ensuite illustrées par différents types d'exercices. Dans un second temps, les étudiants sont invités à traduire d'abord des phrases, puis des textes contenant, là encore, des éléments grammaticaux étudiés en classe. L'objectif principal est de fournir une excellente compétence écrite, tant par la traduction qu'à travers la composition écrite. L'apprenant doit être capable de traduire dans les deux sens, de mémoriser toute une série de règles accompagnées de leurs exceptions, mais aussi de lire et de comprendre des textes littéraires écrits dans la LE.

Nous avons donc la preuve que la méthode grammaire-traduction a servi non seulement de modèle, mais surtout de fondements à toutes les approches didactiques développées par la suite. Bien qu'on lui reproche de fournir un enseignement trop théorique et parfois artificiel de la langue, il convient de remarquer que son impact est encore prégnant dans certaines situations d'enseignement. C'est ce que nous tenterons d'analyser dans notre corpus : la place (éventuellement) occupée aujourd'hui par cette méthode dans des ouvrages destinés à un public italophone.

1.3.2. La méthode directe : une démarche inductive de plus en plus présente dans les manuels pour italophones

La méthode directe, utilisée en France et dans d'autres pays européens dès la fin du XIX^{ème} siècle, marque un changement radical. Elle est souvent envisagée comme la première méthodologie destinée directement à l'enseignement des langues vivantes. Elle s'inspire de la méthode naturelle prônée déjà par des philosophes tels que Montaigne et Locke. Son principe repose sur l'observation des conditions d'acquisition de la langue maternelle. L'idée est

d'enseigner la LE sans passer par le français, afin que l'apprenant puisse raisonner immédiatement en langue étrangère. A l'inverse de la méthode traditionnelle, ici l'oral tient une place privilégiée. L'accent est mis sur la prononciation, la phonétique, car le but est que l'apprenant sache communiquer en langue étrangère. Le lexique tient une place de plus en plus importante dans l'apprentissage, afin de permettre à l'apprenant de parler d'objets et d'éléments quotidiens. Le passage par l'écrit est donc secondaire. En effet, il s'agit de fixer par écrit des formes déjà apprises et maîtrisées à l'oral, si bien qu'on a pu parler d' « oral scripturé ». Cela a pour conséquence directe que la grammaire est elle-aussi enseignée dans un second temps, selon une démarche inductive et implicite. Autrement dit, « l'accès à la grammaire se fait directement par les exemples présentés, sans l'intermédiaire d'une règle explicitée »¹⁹.

Bien que l'enseignant conserve son rôle de modèle dans l'enseignement, on peut noter que l'apprenant acquiert une forme d'autonomie, en cela qu'il participe plus activement à son apprentissage. Lexique et grammaire sont enseignés de manière inductive, ce qui signifie que l'apprenant doit déduire les règles d'emploi à partir des exemples concrets auxquels il est confronté. S'il ne parvient pas à comprendre tout seul certaines règles complexes, il peut s'adresser à l'enseignant, qui lui fournira une explication mais toujours dans la langue cible. Ce rôle nouveau confié à l'apprenant, le rendant ainsi maître de son apprentissage, est à l'image de la méthodologie revendiquée par l'un des manuels de notre corpus - *Manuel de français* - qui propose à l'apprenant une démarche d'apprentissage « par la découverte » : il doit observer un fait de langue, avant d'en retrouver le fonctionnement et de le mettre en application dans des exercices. La compétence grammaticale est donc étroitement liée à une réflexivité croissante introduite et favorisée dans les pratiques de classe telles qu'elles se sont développées au sein de la Faculté de Langues de Pise depuis quelques années. Et ce n'est pas un hasard si les auteurs du *Manuel* prévoient une publication prochaine d'un second ouvrage destiné aux niveaux B1-B2.

¹⁹ PUREN C., *Op. Cit.*, p. 113

1.3.3. La méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle : introduction de la notion de conceptualisation

Apparue en France dans les années 1950, cette méthode s'inscrit également en faux contre la méthode traditionnelle. Dans le contexte politico-linguistique de l'après seconde guerre mondiale, le français est de plus en plus concurrencé par l'anglais, qui tend à devenir la langue privilégiée des relations internationales. C'est précisément ce qui pousse le gouvernement français à faire appel à des linguistes pour asseoir et préserver la diffusion de la langue française. Une Commission, créée par le Ministère de l'Education nationale et dirigée entre autres par G. Gougenheim et P. Rivenc, met au point le « Français Fondamental » qui liste les formes lexicales et grammaticales les plus fréquentes dans la langue parlée. Par la suite, les premières méthodes de langues fondées sur la méthodologie SGAV développée par P. Guberina voient le jour : *Voix et Images de France* en 1962, puis *De Vive Voix*. L'accent est mis là encore sur la compétence orale : il s'agit en effet d'apprendre à communiquer verbalement dans des contextes courants.

Bien que l'écrit soit introduit dans un second temps de l'apprentissage, la grammaire joue un rôle particulier dans cette méthode. Ce qui est au cœur de l'enseignement, c'est principalement une grammaire orale, authentique, représentative de la parole de l'époque. Le *Français Fondamental* représente justement les structures syntaxiques les plus fréquentes à l'oral, que l'apprenant doit connaître pour pouvoir communiquer. Puisque la méthode SGAV s'appuie à la fois sur des images et du son, l'enseignement du lexique et de la grammaire sont assurés sans passer par la langue maternelle. Il n'y a pas de traduction des mots de vocabulaire, ni d'explicitation de la règle grammaticale. L'apprenant doit saisir le fonctionnement de la langue de manière intuitive, sans que l'enseignant ait besoin de le lui expliquer. La grammaire n'est donc plus une fin en soi. Comme l'écrit P. Rivenc lui-même, « le SGAV a toujours milité en faveur d'une grammaire fonctionnelle mise exclusivement au service des besoins de la communication. (...) Dans tous les cours SGAV, la grammaire est toujours et exclusivement saisie en situation. Jamais on ne s'intéresse à la grammaire pour la grammaire : le seul but de toutes les pratiques grammaticales est de permettre aux apprenants de comprendre et de

s'exprimer à leur tour en situation »²⁰. Concrètement, cela signifie que les structures syntaxiques sont dans un premier temps présentées après que l'apprenant a été confronté à un enregistrement ou à une image. Il s'agit donc d'une grammaire inductive, fixée par la pratique et par la répétition. Les règles ne sont ni expliquées ni explicitées par l'enseignant mais découvertes et comprises par l'apprenant, en général à travers des dialogues présentant des situations énonciatives différentes. Comme le note H. Besse, « les étudiants y induisent les régularités de la langue seconde à partir d'une pratique méthodologique de ses formes, sans que l'enseignant explicite ces régularités »²¹. Il convient de noter toutefois que les exercices grammaticaux proposés sont désormais ancrés dans des situations de communication, et non plus réalisés hors contexte.

Cette approche a fortement influencé les méthodologies utilisées aujourd'hui encore par les enseignants, notamment la notion de « conceptualisation » introduite par H. Besse²² dès 1974, qui décrit le processus par lequel les apprenants commencent à catégoriser et à décrire des faits linguistiques avec leurs propres mots, sans passer nécessairement par le métalangage. Ils formulent ainsi des « règles d'apprenants » qui répondent à des intuitions nées du contact avec la langue cible. Nous avons toujours à faire à une démarche inductive qui se fonde plus précisément sur leurs capacités cognitives, auxquelles l'enseignant accorde la plus grande importance. C'est ce que nous observerons dans les ouvrages de notre corpus, plus particulièrement dans les hypertextes destinés à présenter la démarche de leurs auteurs. En effet, nous verrons qu'ils ont tous à cœur de susciter chez l'apprenant une « pratique réfléchie du français »²³, « un moment de réflexion linguistique à effectuer en autonomie »²⁴. Cette réflexivité métalinguistique, très prégnante dans la méthodologie SGAV, est également présente dans les approches communicatives.

²⁰ RIVENC P. (2000). *Pour aider à apprendre à communiquer dans une langue étrangère*, Paris : Didier Eruditions – Mons : CIPA.

²¹ BESSE, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris : Didier, Crédif, p. 41.

²² BESSE, H. (1974). « Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2 », *Voix et Images du Crédif 2*, pp. 38-44.

²³ BIDAUD F. (2008), *Op. Cit.*, quatrième de couverture.

²⁴ BIDAUD F., GRANGE M.-C., SEGHI J.-P. (2012), *Op. Cit.*, p. XI

1.3.4. L'approche communicative

Dans les années 1970, l'approche communicative naît de besoins linguistiques nouveaux au sein de l'Europe ainsi que de l'émergence de nouvelles recherches dans le domaine de la didactique. On ne parle désormais plus de « méthode » mais d'« approche », en ce sens que ces différents courants n'ont pas de prétention prescriptive. Ce qui est au centre de cette approche, c'est la notion de « besoin » qui entraîne une redéfinition du concept d'apprentissage, que C. Puren détermine en ces termes : « Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible »²⁵. La relation enseignant/apprenant change sensiblement : d'une part, l'enseignant n'est plus le garant du savoir qui dirige le processus d'apprentissage ; d'autre part, l'apprenant n'est plus aussi passif et gagne en autonomie. On parle alors d'approche notionnelle-fonctionnelle : les notions représentent les concepts sémantiques et grammaticaux, tandis que les fonctions symbolisent des actes de communication réalisés dans des circonstances particulières.

Cette catégorisation selon les notions et les fonctions reliées à des besoins – et non plus selon des structures grammaticales – se retrouve notamment dans *Un Niveau-Seuil* publié en France en 1976, qui détermine des actes de parole, sous l'influence de la philosophie pragmatique. Le concept chomskyen de compétence, les travaux de Hymes, d'Austin et de Searle sur le langage ont permis de développer le concept de compétence de communication. L'objectif n'est pas uniquement de connaître les composantes grammaticales d'une langue, mais surtout de savoir comment bien les utiliser pour interagir en langue étrangère. Afin que la communication soit efficace, les formes linguistiques doivent s'adapter tant à la situation qu'à l'intention de communication. C'est ce que nous confirme C. Germain dans son étude des approches communicatives : « Dans *Un Niveau-Seuil*, les auteurs de la partie grammaticale ont opté pour l'élaboration d'une grammaire d'un nouveau type : une grammaire notionnelle, rédigée par Courtillon. Il s'agit d'une grammaire dont la caractéristique est de subordonner la forme linguistique au contenu à communiquer »²⁶. Nous comprenons donc que les contenus grammaticaux font partie d'un tout visant à une compétence de communication globale et

²⁵ PUREN C., *Op. Cit.*, p. 372.

²⁶ GERMAIN C. (1993). *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*, Montréal : Centre Éducatif et Culturel.

pratique. Aux contenus linguistiques s'ajoutent ainsi des compétences sociolinguistiques et pragmatiques. Concrètement, cela signifie que l'enseignement de la grammaire selon cette nouvelle approche oscille entre deux moments : d'un côté, la découverte par l'apprenant des formes linguistiques et de leur fonctionnement ; de l'autre, la systématisation grammaticale de ces éléments avec l'aide de l'enseignant. Par conséquent, la grammaire peut apparaître principalement implicite, puisque, comme l'indique Ch. Tagliante, l'enseignement de la grammaire reste « lié à la pédagogie de la découverte par des conceptualisations grammaticales faisant appel aux capacités d'analyse et de déduction »²⁷ de l'apprenant. Rappelons que par conceptualisation, on fait référence à une activité par laquelle « l'apprenant est amené à construire des concepts à partir d'un corpus (lexical, grammatical, discursif, etc.) et à tirer de son observation des règles de fonctionnement »²⁸. Mais on peut également avoir affaire à un traitement explicite de la grammaire, qui peut occuper une place prioritaire au sein du d'apprentissage. Tagliante nous explique à ce sujet que les manuels de langue varient souvent dans leur manière d'envisager la dimension grammaticale : « Certains accordent une très grande place aux conceptualisations et très peu à la grammaire explicite (...) ; d'autres, à l'opposé, privilégient l'étude de solides bases grammaticales sur lesquelles l'apprenant bâtira ses compétences communicatives ». Partant, l'idéal est de trouver « un juste milieu » afin de donner à l'apprenant une méthode pour prendre conscience du fonctionnement de la langue et pour savoir réutiliser correctement les structures acquises. C'est précisément ce que nous constatons dans le cadre de notre activité de lectrice à l'université de Pise. Les manuels utilisés pour l'enseignement/apprentissage du français reflètent bien ces variations dans l'approche grammaticale : le *Manuel de français* relève très nettement d'une démarche inductive où la grammaire est globalement envisagée de manière implicite, à travers de nombreuses activités de conceptualisation (généralement réalisées en trois temps : observer le fait linguistique, retrouver son fonctionnement, le mettre en application dans différents exercices) ; tandis que *Savoir-faire, savoir-dire* propose davantage des tableaux explicatifs explicites des points de grammaire que l'apprenant doit découvrir, comprendre et approfondir dans diverses activités.

Par ailleurs, on peut noter que le recours au métalangage refait son apparition, mais il s'agit désormais d'utiliser les mots même de l'apprenant, pour l'aider justement dans son

²⁷ TAGLIANTE Ch., *Op. Cit.*, p. 150.

²⁸ CUQ, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE international.

processus de conceptualisation. Les termes purement grammaticaux et techniques sont accompagnés de mots de vocabulaire courants et surtout d'actes de parole. Ce qui tend à confirmer que la grammaire telle qu'elle est pensée dans l'approche communicative est profondément situationnelle. En effet, les matériels didactiques sont principalement constitués de documents authentiques, témoins de la langue telle qu'elle est pratiquée par les locuteurs. Par ailleurs, nous remarquons que l'apprenant est de plus en plus acteur de son apprentissage, en ce sens qu'il est invité à réfléchir au processus auquel il est confronté. Il construit donc progressivement sa propre grammaire. Là encore, nous en verrons des traces dans les ouvrages qui constituent notre corpus.

1.3.5. Le CECR et la perspective actionnelle

En 2001, la publication du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* par le Conseil de l'Europe fait entrer la didactique du FLE dans une nouvelle ère. La perspective actionnelle y est privilégiée, en cela que l'apprenant est placé au cœur de son apprentissage et qu'il est envisagé comme un acteur social « ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances ou un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier »²⁹. Il ne s'agit pas d'une méthode en soi, mais plutôt d'une nouvelle manière de considérer le processus d'apprentissage ainsi que le rôle de l'enseignant. Ce concept de « tâche », que l'on peut rapprocher du terme plus courant d'« activité », explique que l'on retrouve les différentes composantes de la compétence globale de communication : linguistique, sociolinguistique et pragmatique. La compétence linguistique recouvre justement les contenus grammaticaux, mais aussi lexicaux, phonologiques et orthographiques.

Par ailleurs, le CECR définit six niveaux, d'élémentaire à expérimenté (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Des descripteurs visent à préciser pour chaque niveau les compétences à acquérir. Force est de constater toutefois qu'il n'y a pas de description explicite d'un programme grammatical ou lexical. Le *Cadre* décrit des « activités communicatives langagières » à l'écrit ou à l'oral, telles que « s'exprimer avec clarté et précision, en s'adaptant au destinataire avec souplesse et efficacité », « poser des questions simples sur des sujets familiers » ou

²⁹ CONSEIL DE L'EUROPE, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, p. 15.

encore « comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision »³⁰. Pour pouvoir réaliser ces activités, l'apprenant doit maîtriser les différentes compétences mentionnées précédemment, dont la compétence grammaticale, décrite en détail pour chaque niveau (voir ANNEXE 2). Nous pouvons y constater que la grammaire fait l'objet d'un enseignement/ apprentissage à la fois implicite et explicite, mais toujours inductif. C'est en utilisant la langue que l'apprenant prend conscience de ses règles d'emploi et qu'il peaufine sa compétence générale de communication. Mais parfois, l'apprentissage direct de certaines compétences (telles que les règles de grammaire) est permis, même s'il ne suffit pas en soi.

Il nous semble important de mettre ces quelques lignes en lien avec la politique linguistique appliquée à la Faculté de Langues de Pise où nous enseignons. En effet, depuis quelques années, le Centre Linguistique (qui gère la mise en place des programmes pour toutes les langues, ainsi que l'organisation des examens) oriente de plus en plus les approches méthodologiques vers une harmonisation avec les directives du CECR. Il convient de préciser que le département de français a parfois été critiqué justement pour ses méthodes et ses modalités d'évaluation jugées trop traditionalistes (notamment en ce qui concerne des formes d'évaluation telles que la dictée). Les enseignants et lecteurs de français sont ainsi invités à « injecter » davantage d'activités communicatives dans leurs cours et à s'aligner le plus possible sur les recommandations du *Cadre* (en insistant par exemple sur l'oral et l'interaction).

1.3.6. Enseigner la grammaire aujourd'hui

Nous sommes désormais entrés dans une période marquée par l'absence d'une méthodologie prédominante et par la présence de matériels et d'approches didactiques divers et variés. C. Puren distingue deux types d'éclectisme : « l'éclectisme d'adaptation » et « l'éclectisme de principe »³¹. Le premier consiste à s'adapter aux situations d'enseignement (nombres d'heures de cours, public concerné...), tandis que le second cherche à relier l'enseignement à des principes méthodologiques (méthode SGAV, approche communicative, perspective actionnelle...). Chaque enseignant doit donc créer ses propres stratégies en fonction

³⁰ CONSEIL DE L'EUROPE, *Op. Cit.*, pp. 50-51.

³¹ Puren C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : CREDIF, Didier, p. 10.

des conditions d'enseignement mais également en s'inspirant des différentes approches développées au cours de l'histoire.

Retracer les différentes méthodologies était nécessaire afin de déterminer où se situe le discours grammatical présent dans notre corpus et que nous analyserons plus tard. On remarque aujourd'hui que certaines méthodes longtemps considérées comme obsolètes cohabitent avec d'autres plus modernes. Partant, l'enseignant doit nécessairement faire preuve d'ouverture afin de mettre ses connaissances et sa formation au service de la situation particulière de classe à laquelle il est confronté. Notre hypothèse est que la contextualisation du discours grammatical peut être le reflet d'un éclectisme méthodologique qui a pour objectif fondamental de faciliter le processus d'enseignement/apprentissage du français.

2. DU CONCEPT DE GRAMMAIRE AU DISCOURS GRAMMATICAL : TRANSPOSITION ET CONTEXTUALISATION

2.1. La transposition

Une fois que ce concept de grammaire a été défini, il nous convient de replacer cette définition générale et théorique dans le contexte qui nous occupe, c'est-à-dire le discours grammatical tel qu'il se présente dans les ouvrages servant de support à l'enseignement/apprentissage du français. Nous touchons là au domaine de la transposition didactique, une notion de plus en plus débattue dans le cadre des recherches en FLE/S, que l'on rencontre également sous les termes de « circulations de savoirs » (Beacco³²) ou de « modélisation » didactique (Combes-Narcy³³). En effet, le discours grammatical présent dans un ouvrage de Grammaire ou dans un manuel n'est pas une donnée brute, il a été construit, sélectionné, travaillé, pensé. Il s'agit donc d'un processus de transformation de « savoirs savants » et de « savoirs d'expertise professionnelle »³⁴ dont les enseignants et concepteurs

³² BEACCO J.-C. (2010), *Op. Cit.*, p. 186.

³³ NARCY-COMBES J.-P. (2002), « Comment percevoir la modélisation en didactique des langues », *ASp*, 35-36, p. 219.

³⁴ BEACCO J.-C. (2010), *Op. Cit.*, p. 25.

d'ouvrages de FLE sont détenteurs, et qu'ils modifient pour les adapter au contexte et au public concernés. Nous partons de l'idée que les ouvrages utilisés à la Faculté de Langues de l'Université de Pise ont subi ce phénomène de transposition, qui dépend étroitement des expériences de leurs auteurs aussi bien en tant qu'enseignants de français qu'anciens élèves eux-mêmes confrontés à l'apprentissage d'une langue étrangère. Dès lors, la transposition didactique est étroitement liée à des savoirs empiriques.

Nous devons ce concept de transposition didactique à Y. Chevallard³⁵, qui l'a initialement développé pour le domaine des mathématiques. Il désigne par là le processus de modification d'un savoir savant en un objet d'enseignement, car il défend l'idée qu'un savoir scientifique pur ne peut être enseigné en tant que tel. Il doit au contraire être adapté à la situation d'enseignement : profil et niveau des apprenants, temps disponible pour l'apprentissage, etc. Chevallard synthétise ce passage d'un savoir savant à un objet d'enseignement dans un schéma particulier : « Le passage d'un contenu de savoir précis à une version didactique de cet objet de savoir peut être appelé plus justement « transposition didactique stricto sensu ». Mais l'étude scientifique du processus de transposition didactique (qui est une dimension fondamentale de la didactique des mathématiques) suppose la prise en compte de la transposition didactique sensu lato, représentée par le schéma \rightarrow objet de savoir \rightarrow objet à enseigner \rightarrow objet d'enseignement dans lequel le premier chaînon marque le passage de l'implicite à l'explicite, de la pratique à la théorie, du préconstruit au construit »³⁶. Ce schéma est très parlant dans le domaine qui nous intéresse, à savoir la transposition de savoirs académiques en savoirs enseignés dans des ouvrages de FLE destinés à un public spécifique.

2.2. La contextualisation

La transposition des savoirs savants implique que la grammaire enseignée dans un ouvrage de FLE (quel qu'il soit) sera transformée afin de répondre à une visée pédagogique. Cette transformation peut aussi prendre les traits d'une contextualisation, c'est-à-dire d'une adaptation de l'objet enseigné en fonction du contexte concerné. Nous nous intéressons donc

³⁵ CHEVALLARD Y. (1991), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La pensée sauvage éditions.

³⁶ CHEVALLARD Y. (1991), *Op. Cit.*, p. 39.

au phénomène de contextualisation du discours grammatical tel qu'il peut se dessiner dans les ouvrages de notre corpus, tous trois destinés à l'enseignement/apprentissage du français par des italophones. Nous nous référons ici à la définition du GRAC qui tend à déterminer la notion de contextualisation comme une « adaptation à [un] contexte linguistique et à la culture métalinguistique caractérisant cet espace »³⁷. Cet ajustement du discours grammatical au contexte peut revêtir diverses formes, que nous décrivons et analyserons dans la troisième partie de notre travail. Il est toutefois intrinsèquement lié à la prise en compte de la part de l'enseignant des spécificités du contexte linguistique et éducatif dans lequel évoluent les apprenants. Il s'agit donc d'adapter l'objet de l'enseignement - dans notre cas précis le discours grammatical - en fonction des expériences non seulement de l'enseignant mais aussi de l'apprenant ainsi que des savoirs scolaires et culturels antérieurs de ce dernier. Le but de cette adaptation est bien évidemment de faciliter l'acquisition de la langue française, en modifiant un discours général.

La définition de cette notion de contextualisation qui nous semble la plus proche de nos préoccupations est celle de R. Galisson, cité par R. Fouillet : « Forme spécifique d'adaptation des savoirs premiers ou ordinaires à des fins d'enseignement et de transmission, effectuée par modification substantielle de ceux-ci, en fonction du contexte éducatif, en particulier en fonction des savoirs des apprenants acquis par grammatisation. Ces adaptations se manifestent à des écarts ou à des variations par rapport à une description ordinaire du français, telle que légitimée par les traditions de l'enseignement grammatical en France et dans les pays francophones. Les contextualisations ont pour origine l'expérience d'enseignement/apprentissage des auteurs des grammaires du français publiées à l'étranger, qui sont des enseignants ayant eux-mêmes acquis le français comme langue étrangère. Elles peuvent prendre des formes diverses qu'il revient à l'analyse de caractériser »³⁸. Nous comprenons donc qu'un ouvrage destiné à l'enseignement/apprentissage d'une langue a nécessairement subi des modifications qui le font varier de la norme, et ceci vaut d'autant plus pour un ouvrage destiné à un public donné et conçu par des auteurs qui ont pratiqué ce contexte particulier. Nous formons donc l'hypothèse que les ouvrages que nous avons retenus dans notre

³⁷ *Grammaire et contextualisations (GRAC) dans l'enseignement du français comme langue étrangère ou seconde* <http://www.univ-paris3.fr/grac-grammaires-et-contextualisation--155234.kjsp>

³⁸ FOUILLET R. (2013), *Op. Cit.*, p. 49

corpus sont porteurs de « variations » qui sont autant de signes d'adaptation du discours grammatical au contexte culturel et linguistique italien, dans le but de le rendre plus accessible et plus compréhensible.

Nous comprenons aussi l'importance de l'enseignant qui est, dans le cas de notre corpus, à la fois concepteur des ouvrages et transmetteur des savoirs. La notion de contextualisation revêt alors une dimension dynamique, ascendante et descendante. En effet, pour concevoir les ouvrages, ils puisent dans leurs savoirs savants et les transforment en objets enseignés, mouvement classique que nous avons déjà évoqué plus haut. Mais de la même manière, leur expérience d'enseignant de langue française leur permet de saisir les erreurs les plus communes commises par les apprenants. Ils se nourrissent donc de ce que J.-C. Beacco appellent les « savoirs d'expertise professionnelle », c'est-à-dire ceux qui « naissent des pratiques professionnelles, celles des enseignants, mais aussi celles des apprenants, « métier » de longue durée des futurs enseignants de langue ». Ces connaissances d'expertise sont très précieuses dans la mesure où elles permettent aux enseignants « d'agir avec efficacité grâce à des connaissances spécialisées et grâce au recours à des situations types déjà affrontées et dont ils ont mémorisé les protocoles de gestion »³⁹. Les enseignants qui ont conçu les ouvrages de notre corpus font donc cohabiter des savoirs savants transposés et des savoirs plus personnels, qui sont le fruit de leurs pratiques concrètes de classe, où la culture linguistique de l'apprenant revêt une importance toute particulière.

3. GRAMMAIRE CONTRASTIVE ET INTERLANGUE

La contextualisation du discours grammatical suppose donc de prendre en considération l'apprenant en tant qu'individu mais aussi en tant que membre d'une société, porteur d'un bagage culturel singulier. Cela se produit donc à travers deux phénomènes : d'une part, l'importance accordée à la langue maternelle de l'apprenant et à l'interlangue qu'il se crée ; d'autre part, l'accent mis sur les différences systémiques entre les deux langues.

³⁹ BEACCO J.-C. (2010), *Op. Cit.*, p. 25

3.1. Le concept d'interlangue

Le terme « interlangue » désigne le système intermédiaire qui se crée dans un processus d'apprentissage entre la langue source (L1) et la langue cible (LE). De nombreux chercheurs se sont penchés sur la description et l'étude de ce système. J.-P. Cuq nous explique par exemple que « l'apprenant identifie certaines structures de la langue cible comme identiques à celles de la langue maternelle et qu'il en déduit des stratégies d'apprentissage appropriées : c'est-à-dire qu'il se construit une sorte de grammaire provisoire »⁴⁰.

Ce système intermédiaire est destiné à faciliter l'acquisition de la langue étrangère, mais il faut garder à l'esprit qu'il est instable, car sujet à des modifications. C'est ce qu'explique Bernard Py dans la définition qu'il propose de ce concept :

« Par interlangue, nous désignons une phase dans le développement de la compétence linguistique d'un apprenant. Nous postulons qu'elle possède quelques-unes des propriétés essentielles à tout système linguistique :

- systématicité
- variabilité
- autonomie »⁴¹.

Nous devons donc tenir compte du fait que l'interlangue constitue un système évolutif et multiple, difficile à définir, mais qui peut jouer un rôle important d'un point de vue didactique. En effet, il nous faut de nouveau convoquer J.-P. Cuq et notamment la définition qu'il en donne dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* :

« La notion d'interlangue permet, dans une perspective didactique, d'appréhender les productions et les erreurs d'apprenants comme représentatives et illustratives d'un système à la fois structuré et en cours de structuration et de restructuration, et de dépasser des constats ou

⁴⁰ CUQ J.-P. (1996), *Op. Cit.*, p. 45.

⁴¹ PY B. (1990), PY, B. (1990). « Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction ». In Gaonac'h, D. (éd.), *Le français dans le monde*, n° spécial « Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive », p. 82.

des pratiques qui se limiteraient à la correction ponctuelle d'erreurs ou à traquer des interférences de la langue maternelle».⁴²

On comprend ici que l'interlangue peut représenter une voie d'accès aux productions des apprenants et surtout aux erreurs qu'ils peuvent commettre au cours de leur apprentissage et qui nourrissent les réflexions des enseignants lorsqu'ils conçoivent un manuel de FLE ou bien lorsqu'ils l'utilisent en classe. Dans notre corpus, la prise en compte de l'interlangue peut être visible à travers l'utilisation de la L1 - que nous analyserons dans la troisième partie de notre travail - qui est l'une des manifestations de la contextualisation du discours grammatical dans les ouvrages destinés aux italophones. Comme nous le verrons plus en avant, le rôle que joue la L1 dans l'apprentissage est fondamental, comme nous le rappelle K. Vogel :

« L'apprenant va exploiter le savoir que lui confère la langue-source pour élaborer ses hypothèses sur la langue seconde et [il] s'appuiera également sur la langue maternelle pour construire tout au moins les premières connaissances structurales et lexicales nécessaires à son interlangue. Mais au fur et à mesure que progresse l'apprentissage, le rôle de repère que représente la langue première dans l'élaboration des hypothèses va perdre de son importance au profit des connaissances interlinguales qui se façonnent de plus en plus en conformité avec les normes de la langue cible »⁴³.

D'où l'importance de donner à l'apprenant la possibilité d'exploiter toutes les ressources dont il dispose dans sa langue maternelle, tous ses savoirs et savoir-faire antérieurs afin qu'il puisse construire des règles opératoires à mettre en pratique tout au long du processus d'acquisition de la LE. Loin d'être un obstacle, la langue première de l'apprenant peut lui permettre de confronter les deux systèmes linguistiques auxquels il est confronté, aidé et guidé pour cela par l'enseignant.

⁴² CUQ J.-P. (2003), *Op. Cit.*, p. 139.

⁴³ VOGEL, K. (1995). *L'interlangue : la langue de l'apprenant*, traduit de l'allemand par J.-M. Brohée et J.-P. Confais, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, Coll. Interlangues, p. 112.

3.2. La grammaire contrastive

La prise en compte de la L1 de l'apprenant est étroitement liée à l'approche contrastive de la grammaire, dont les auteurs d'ouvrages destinés à un public italophone se revendiquent souvent. Le concept d'analyse contrastive de la langue renvoie aux théories de R. Lado, selon lequel la comparaison entre les systèmes linguistiques de la langue source et de la langue cible permettrait à l'apprenant d'éviter de commettre des erreurs en saisissant les points de convergence ou de divergence entre les deux langues. L'idée est que l'enseignant pourrait identifier et anticiper les difficultés inhérentes à un système linguistique, aidant ainsi l'apprenant à dépasser les interférences et en exploitant au maximum les transferts positifs entre sa langue maternelle et la langue cible.

J.-P. Cuq rappelle à très juste titre que cette dimension comparative des langues est aujourd'hui fortement critiquée, tout en continuant à être très présente dans les pratiques quotidiennes des enseignants. Une approche contrastive est possible, dit-il, si deux critères sont respectés :

« a) l'enseignant : il doit être bilingue (L source/L cible) ou, s'il ne l'est pas, doit appartenir à une équipe dans laquelle se trouvent des parlurs natifs des deux langues en présence ;

b) le groupe classe : il doit être autant que possible homogène, ce qui est la majorité des cas dans les situations d'enseignement du FLE ou du FLS en situation scolaire ou universitaire hors de France, mais qui l'est très rarement dans l'enseignement du FLE en France. Ce fait explique sans doute aussi en partie la défaveur dont ont joui ces pratiques chez les enseignants et les didacticiens français »⁴⁴.

Force est de constater que ces deux paramètres sont entièrement respectés par les ouvrages que nous avons retenus dans notre corpus et que nous analyserons ultérieurement. La dimension contrastive relève ici d'une démarche didactique visant à faciliter l'enseignement/apprentissage

⁴⁴ CUQ J.-P. (1996), *Op. Cit.*, p. 46.

de la langue française en mettant l'accent sur des erreurs et des interférences que l'apprenant pourrait commettre.

J.-C. Beacco souligne lui aussi cette permanence des approches contrastives, notamment dans les pratiques de classe et de la part d'enseignants didacticiens ayant contextualisé leur discours :

« Ces activités ont principalement pour objet de faire prendre conscience aux apprenants de certains traits de la langue cible (et d'encadrer peut-être plus fermement qu'ailleurs leur acquisition), dont l'expérience leur apprend qu'ils constituent des difficultés récurrentes d'apprentissage. Ces activités de « comparaison contrastée » consistent en pratiques comparatives, quelle qu'en soit la nature (entre langue étrangère 1 et 2 par exemple), mettant spécifiquement en regard des caractéristiques de la langue cible et de la langue première des apprenants qui demandent une focalisation particulière du fait de leur difficulté d'appropriation. La présence ordinaire et continue du recours à la comparaison contrastée dans les activités d'enseignement/apprentissage conduit à sélectionner, voire à privilégier des domaines de la morphosyntaxe qui requièrent davantage que d'autres des activités d'observation et de réflexion grammaticale. De la sorte, les enseignants peuvent être amenés à construire leur programme grammatical contextualisé (si cette dimension contrastive n'est pas présente dans le programme collectif officiel) ».⁴⁵

L'approche contrastive est également mentionnée dans le chapitre 6 du *CECR*, consacré aux « opérations d'apprentissage et d'enseignement des langues ». Les auteurs du *Cadre* s'intéressent ici aux options méthodologiques « à mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche » qui soient « les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social ». Lorsqu'il s'agit de définir la compétence grammaticale, les auteurs suggèrent de recourir à une « méthodologie fondée sur les besoins communicatifs des apprenants » et d'adopter des matériels « appropriés à leurs caractéristiques et permettant de répondre à ces besoins »⁴⁶. Le

⁴⁵ BEACCO J.-C. (2010), *Op. Cit.*, p. 173.

⁴⁶ CONSEIL DE L'EUROPE, 2001. *Op. Cit.*, p. 110.

paragraphe consacré à la description de la compétence grammaticale, qui est replacée « au centre même de la compétence communicative », souligne le rôle des données contrastives qui « ont une importance capitale dans l'estimation de la charge d'apprentissage et, en conséquence, dans la rentabilité de progressions concurrentes ». On comprend donc que le projet d'éducation plurilingue et interculturelle que défend le *Cadre* est étroitement lié à la mise en place de stratégies d'apprentissage s'appuyant sur des transferts de connaissances d'une langue à l'autre. Par conséquent, nous pouvons noter que l'approche contrastive n'est pas totalement bannie ni franchement critiquée par les auteurs du CECR, qui reconnaissent son rôle et son utilité pour un enseignement/apprentissage du français adapté à son lectorat.

Nous verrons que dans les ouvrages de notre corpus, l'approche contrastive est clairement revendiquée par leurs auteurs et nous pouvons avancer l'hypothèse que cette démarche est liée à l'expérience des enseignants qui ont su développer une « expertise individuelle » leur permettant d'adapter le discours grammatical en fonction du contexte linguistique des apprenants. Cette pratique contrastive relève clairement d'une démarche de contextualisation ayant pour visée didactique de faciliter l'apprentissage de la langue française. Comme nous le verrons plus tard, les auteurs insistent sur les différences systémiques entre les deux langues afin d'éviter les interférences et les transferts négatifs et approfondissent les descriptions grammaticales lorsqu'il s'agit de faits de langue sur lesquels les apprenants achoppent fréquemment.

Partie 2

-

TERRAIN, CORPUS ET METHODOLOGIE

1. DEFINITION DU CONTEXTE

Avant toute chose, il paraît nécessaire de définir le contexte particulier dans lequel nous évoluons et qui a suscité des hypothèses formant les prémisses de notre recherche. Il s'agit ici de préciser le cadre global dans lequel s'inscrit notre travail tout en soulignant notre lien personnel avec ce contexte. Notre maîtrise de l'italien et notre collaboration avec certains des enseignants qui ont élaboré les manuels retenus dans notre corpus sont autant d'éléments favorables pour mener à bien notre recherche.

1.1. Enseigner le FLE à l'étranger, plus précisément en Italie

Comme le rappelle le Rapport de l'Observatoire de la langue française sur « La langue française dans le monde 2014 », « la langue française partage avec l'anglais le privilège d'être enseignée en tant que langue étrangère dans tous les pays du monde ». Sur les 125 millions de personnes en situation d'apprentissage impliquant le français, près de 49 millions suivent un enseignement de français langue étrangère FLE. Au niveau européen, le Rapport nous révèle que l'Europe est le deuxième continent d'apprentissage du FLE et que la langue française demeure la deuxième langue la plus enseignée aux niveaux primaire et secondaire inférieur et la troisième juste après l'allemand au niveau secondaire supérieur. Par ailleurs, « les gros bataillons, avec plus d'un million d'élèves et étudiants, se situent, dans l'ordre, en Italie, en Allemagne, en Roumanie et en Espagne, suivie de près par la Russie ».

Ces données sont particulièrement intéressantes dans notre cas car on remarque que la place du français en Italie est assez stationnaire. En effet, il fait figure de langue d'enseignement privilégié tout au long du parcours scolaire des jeunes élèves. Ainsi, au collège, deux langues étrangères sont inscrites dans les curricula – dont l'anglais au titre de L1, obligatoire à tous les niveaux. Le français est étudié par 72 % des collégiens, à raison de deux heures par semaine. Néanmoins, suite à une réforme voulue par le Ministère de l'Education Nationale, la L2 devient optionnelle au lycée. Par conséquent, le français n'est plus étudié que par 20 % des élèves. On

assiste à un changement dans la répartition du français dans les différentes filières. Si trois langues étrangères sont requises dans les lycées linguistiques et deux dans les filières touristiques, hôtelières, commerciales des lycées techniques, seule une langue étrangère subsiste dans les filières scientifiques. Le français y est enseigné à raison de trois heures par semaine en moyenne.

Cette situation a une répercussion concrète dans le contexte qui nous occupe : de plus en plus d'étudiants de première année qui s'inscrivent à l'université - et plus particulièrement à la Faculté de Langues étrangères - ont une connaissance basilaire du français, et le nombre de débutants est en constante augmentation. Tant et si bien que l'organisation de la didactique s'en est trouvée modifiée dès l'année dernière, avec la création d'un cours de français pour débutants prévu durant tout le premier semestre, pour une durée totale de cinquante heures. Auparavant, il s'agissait d'un cours intensif qui se déroulait sur quelques semaines avant la rentrée scolaire.

Dans le cadre d'un travail de recherche en didactique des langues, le contexte italien présente des caractéristiques singulières dont il faut tenir compte. En effet, comme le souligne R. Fouillet dans son article « Les grammaires du français conçues en Italie : un lieu de contextualisation », « le contexte linguistique italien actuel peut être qualifié de diglossique », en ce sens que la langue nationale s'est imposée à partir de l'Unification de l'Italie en 1861, tout en continuant à cohabiter avec des « dialectes régionaux encore très fortement ancrés »⁴⁷. C'est une situation très particulière dans la mesure où, au moment de l'Unification, on sait que de nombreux Italiens étaient incapables de mener une conversation dans la langue « nationale ». On se souvient ainsi des débats houleux autour de l'estimation faite par le linguiste Tullio de Mauro, selon lequel seuls 2,60% de la population étaient italophones en 1860. Aujourd'hui, grâce à différents vecteurs tels que la télévision, la radio, l'école, le service militaire, l'unification linguistique est réelle mais les dialectes conservent une importance fondamentale, au point de constituer parfois une valeur identitaire, même pour les jeunes. C'est ce que nous constatons tous les jours dans notre travail, puisque nous sommes parfois confrontés à des étudiants en langues étrangères qui ont une connaissance plutôt approximative de leur propre

⁴⁷ FOUILLET R. (2014), « Les grammaires du français conçues en Italie : un lieu de contextualisation », in « Education et socialisation en contextes multilingues et pluriculturels », n° 5, p. 11.

système linguistique, surtout au niveau grammatical. Cette donnée est évidemment à prendre en compte lorsque l'on parle de recours à la L1, car cette langue de référence n'est pas toujours totalement maîtrisée par les apprenants.

1.2. Définition du terrain : la Faculté de Langues Etrangères de l'Université de Pise

Lorsque nous réalisons un travail de recherche à partir d'une analyse de terrain, il faut garder à l'esprit que ce terrain est une réalité indépendante qui a une existence en soi, au-delà de la recherche et du chercheur. Le terrain qui nous concerne ici correspond en fait à notre activité de lectrice de français au sein du Centre Linguistique et de la Faculté de Langues et Littératures Etrangères de l'Université de Pise (Italie). Précisons tout d'abord que notre travail dépend à la fois du Centre Linguistique du point de vue administratif et du département de langue française de l'Université pour tout ce qui touche à la didactique. Concrètement, notre activité consiste à enseigner le français en première année de doctorat.

Du point de vue institutionnel, l'Université de Pise est un établissement particulièrement prisé en Italie, dont l'enseignement des langues est notamment très réputé. Créée en 1343 par un édit du Pape Clément VI, elle compte parmi les plus anciennes universités d'Italie et d'Europe. A l'heure actuelle, il existe 11 facultés différentes et 57 départements. A cet égard, le « Dipartimento di Filologia, Letteratura e Linguistica » (Département de Philologie, de Littérature et de Linguistique) a été créé en septembre 2012 suite à la réforme promue par la Loi Gelmini. Il offre dix parcours d'études (« Corsi di Studio ») qui reflètent dans leurs disciplines respectives l'ampleur et la richesse didactique qui permettent de former près de cinq mille étudiants inscrits.

Nous y travaillons depuis cinq ans en qualité de lectrice auprès des étudiants de première et deuxième années. Notre travail s'effectue en collaboration avec les professeurs responsables des cours ; nous jouissons néanmoins d'une très grande autonomie. Notre statut est particulier en cela que nous dépendons de deux institutions différentes (Centre Linguistique et Faculté de langues) qui ne suivent pas toujours les mêmes directives et qui sont parfois en tension quant au programme et aux contenus d'enseignement. Les enseignants et les lecteurs sont français

pour la plupart, chargés d'un enseignement axé sur la traduction et la grammaire. Notre activité principale de lectrice s'exerce auprès de la première année où les étudiants doivent avoir un niveau A2 (du CECR) en sortie. C'est un enseignement annuel d'une durée totale de 300 heures académiques. L'évaluation se fait sous forme de contrôle continu, à raison de trois ou quatre épreuves par an. Elle porte sur les quatre compétences identifiées par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : la compréhension orale (sous forme de dictées et d'écoutes de documents), la compréhension écrite (lecture d'un texte et questions), la production écrite (à travers la traduction pédagogique de phrases de l'italien vers le français et la rédaction de textes brefs) et la production orale (entretien individuel d'une dizaine de minutes).

Les étudiants italiens en première année sont répartis par groupes selon l'ordre alphabétique et non selon le niveau. Il s'agit d'un public très hétérogène : des apprenants faux débutants côtoient des étudiants ayant déjà un niveau reconnu de français (DELFI). Cela constitue un véritable problème pour mettre en place des stratégies efficaces. Toutefois, depuis cette année, les étudiants débutants ont suivi un cours intensif à part, géré par une autre lectrice, et ils rejoindront les autres étudiants au deuxième semestre. En revanche, il s'agit d'un public très motivé, très studieux et très réceptif. La présence en classe n'est pas obligatoire, mais la plupart d'entre eux suivent les cours de manière assidue et participent bien volontiers. Ceci dit, leur prise de parole spontanée est parfois limitée dans la mesure où les groupes sont constitués en moyenne de 45 personnes, ce qui a pour conséquence que les moins timides sont plus enclins à participer que ceux qui sont naturellement plus réservés.

1.3. Le contexte hétéroglotte

D'une manière générale, le caractère hétéroglotte renvoie à une situation de communication où l'un des « participants [à la communication] est réputé de langue étrangère »⁴⁸. C'est le cas de l'enseignement du français à la Faculté de Langues de Pise, qui représente une situation d'enseignement/apprentissage dans laquelle l'italien fait figure de

⁴⁸ CUQ J.-P. (2003), *Op. Cit.*, p. 97.

langue dominante. L'apprentissage de la langue française s'effectue donc hors de son environnement linguistique. Le seul contact des apprenants avec le français se déroule durant les cours. Le français est la seconde langue enseignée après l'anglais. Les leçons se déroulent en français uniquement, mais le recours à la grammaire contrastive nous amène à faire régulièrement référence à la langue italienne, comme nous le verrons plus tard. Cela signifie que la communication entre enseignant et apprenants est principalement exolingue, puisque c'est la langue française qui est majoritairement utilisée en classe. Cette caractéristique marque la différence et la spécificité de l'enseignement dispensé à l'université, par rapport à celui dispensé au lycée ou au collège. A l'université, le lecteur est nécessairement de langue maternelle française tandis que l'enseignant de français exerçant dans un collège ou un lycée est généralement de langue maternelle italienne, et c'est précisément cette langue qu'il utilise en classe avec ses élèves.

Dès lors, nous comprenons que cette situation d'apprentissage a nécessairement des incidences sur les pratiques de classe. Comme le rappellent R. Porquier et B. Py, « La distinction hétéroglotte/homoglotte, qui n'est ici pertinente que dans une problématique de l'appropriation, prend en compte la relation entre la langue cible et le contexte linguistique d'appropriation »⁴⁹. La classe constitue ainsi un espace singulier où l'interaction entre l'enseignant et les apprenants favorise l'apprentissage de la langue. Le contact avec cette langue se fait bien évidemment à travers le rapport à l'enseignant, mais aussi à travers les manuels et supports utilisés.

1.4. Positionnement par rapport au terrain

On sait bien que dans les recherches en sciences humaines se pose le problème de l'observateur par rapport au sujet observé : celui qui observe les personnes dans leurs pratiques quotidiennes modifie son objet de recherche en observant. Dans notre cas précis, la question n'est pas tant liée au public observé qu'à notre propre situation endo-groupale. En effet, celle-

⁴⁹PORQUIER, R. & PY B. (2004), *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Essais du Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français. Didier, Paris, p. 60.

ci nous offre tout d'abord une précieuse connaissance préalable du terrain, mais elle nous oblige aussi à nous interroger sur le réglage de la distance entre notre activité professionnelle et notre recherche. Parfois, des évidences quotidiennes peuvent nous empêcher de nous poser les questions nécessaires. Il nous faut donc garder constamment un regard « naïf » sur le terrain observé. Nous sommes ici dans le cadre d'un terrain investi dans la mesure où notre travail de recherche est postérieur à notre activité professionnelle. Nous sommes dans une position d'observation participante puisque nous faisons partie intégrante du contexte que nous analysons.

Par ailleurs, il faut souligner notre rapport personnel avec le terrain choisi. Tout d'abord, notre bonne maîtrise de l'italien est un atout majeur pour mener à bien notre travail d'analyse puisque les ouvrages que nous avons choisi d'analyser sont souvent rédigés en français et en italien. D'autre part, notre position de lectrice auprès de la Faculté de Langues de l'Université de Pise nous a permis de collaborer avec certains des auteurs qui ont travaillé ou travaillent encore avec nous (nous pensons notamment à Françoise Bidaud, Marie-Christine Grange et Jean-Pierre Seghi).

2. CORPUS ET METHODOLOGIE

Nous souhaitons présenter dans ce chapitre le corpus choisi pour la recherche et la démarche adoptée afin de recueillir et d'analyser les données.

2.1. Le corpus analysé

Les ouvrages que nous avons retenus en vue de constituer notre corpus diffèrent sensiblement de ceux que les chercheurs du GRAC ont recueillis dans le cadre de leur travail d'analyse des grammaires. En effet, alors que le groupe du DILTEC se propose d'étudier les grammaires du français produites à l'étranger, nous avons choisi de nous intéresser non seulement à une grammaire pour italophones produite en Italie, mais aussi à des manuels destinés à l'enseignement du français en Italie, qui présentent un discours grammatical facilement visible et isolable afin de pouvoir être analysé.

Nous avons donc retenu trois ouvrages : la *Nouvelle Grammaire du français pour italophones*⁵⁰ de Françoise Bidaud, le *Manuel de français*⁵¹ de Françoise Bidaud, Marie-Christine Grange et Jean-Pierre Seghi et enfin *Savoir-dire, savoir-faire*⁵² de Dominique Berger et Nerina Spicacci. Ils répondent à des critères particuliers de sélection :

- ils ont été publiés hors de France par des maisons d'édition italiennes ;
- leurs auteurs sont des locuteurs natifs qui partagent la même L1 (l'italien) que les apprenants ou bien ce sont des Français enseignant en Italie depuis longtemps et ayant une excellente maîtrise de cette L1 ;
- ils sont rédigés en français, la langue qui constitue l'objet de l'apprentissage. Ce choix des auteurs est lié au contexte, notamment au lectorat concerné. En effet ces ouvrages s'adressent à un public universitaire amené à étudier la langue française dans un contexte institutionnel. Cependant, il convient de noter qu'ils contiennent également des parties en italien puisqu'ils affichent tous trois une approche contrastive de la grammaire. Ajoutons à cela que la partie introductive du *Manuel de français* ainsi que la leçon zéro sont entièrement rédigées en italien afin de « sensibilizzare gli studenti alle peculiarità della lingua francese »⁵³ (« sensibiliser les étudiants aux particularités de la langue française »⁵⁴ ;
- ils sont relativement récents et destinés principalement à l'enseignement/apprentissage du français dans un contexte universitaire, ce qui signifie qu'ils ont en commun une visée pédagogique. La grammaire de F. Bidaud et le *Manuel de français* font partie des ouvrages préconisés par le département de français de l'Université de Pise pour les étudiants de Licence⁵⁵. Ils affichent clairement le public visé, à savoir les étudiants d'université. En quatrième de couverture (voir ANNEXE 3), on peut lire que « la *Nouvelle Grammaire du français pour italophones* a été unanimement appréciée par les universités italiennes parce

⁵⁰ BIDAUD F. (2008), *Nouvelle Grammaire du français pour italophones*, UTET Università

⁵¹ BIDAUD F., GRANGE M.-C., SEGHI J.-P. (2012), *Manuel de français*, Milan, Editore Ulrico Hoepli

⁵² BERGER D., SPICACCI N. (2007), *Savoir-dire, savoir-faire. Niveaux A1/A2/B1*, Zanichelli

⁵³ BIDAUD F., GRANGE M.-C., SEGHI J.-P. (2012), *Op. Cit.*, p. XI.

⁵⁴ Nous traduisons.

⁵⁵ http://omero.humnet.unipi.it/2013/p_vediCorso.asp?idCorso=5789

que l'apprenant y est amené à explorer la langue, pour en démonter les mécanismes et réfléchir sur son fonctionnement »⁵⁶ tandis que la *Prefazione* (préface, voir ANNEXE 4) du *Manuel de français* explique que l'ouvrage a été « specificamente concepito per un pubblico universitario »⁵⁷ (« spécialement conçu pour un public universitaire »). *Savoir-dire, savoir-faire* est lui aussi un « manuel destiné à un public universitaire »⁵⁸, notamment pour les Facultés de Lettres, de Sciences humaines, d'Economie ou de Sciences politiques (voir ANNEXE 5). Ils ont donc tous une visée pédagogique ;

- les manuels s'adressent à un public de débutants ou faux débutants, du niveau A1 au niveau B1 du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, tandis que la grammaire de F. Bidaud apparaît comme un outil de référence pour tous les niveaux. Le public concerné est donc dans l'ensemble linguistiquement homogène ;
- ils sont complémentaires dans la mesure où la *Nouvelle Grammaire du français pour italophones* permet d'approfondir des points grammaticaux abordés dans les manuels ;
- ce sont des ouvrages auxquels nous avons recours régulièrement dans nos cours de doctorat et qui sont le fruit de l'expertise professionnelle des enseignants qui ont su « identifier globalement (...) des zones de fragilité dans la maîtrise du LE ou zone potentielles de fossilisation et d'élaborer des réponses (...) à ces difficultés réputées spécifiques de mise en place du « système » de la langue cible »⁵⁹. Les auteurs de notre corpus n'hésitent pas à mettre en avant cette expertise professionnelle dans la présentation de leur ouvrage. Ainsi pouvons-nous lire en quatrième de couverture de la *Nouvelle Grammaire* que F. Bidaud a su mettre sa « longue expérience d'enseignement universitaire et de formation des enseignants »⁶⁰ au service de la réalisation de cet ouvrage. Les auteurs du *Manuel de français* vantent quant à eux « una lunga esperienza in ambito universitario »⁶¹ (« une longue expérience dans le

⁵⁶ BIDAUD F. (2008), *Op. Cit.*, quatrième de couverture

⁵⁷ BIDAUD F., GRANGE M.-C., SEGHI J.-P. (2012), *Op. Cit.*, p. XI.

⁵⁸ BERGER D., SPICACCI N. (2007), *Op. Cit.*, p. V.

⁵⁹ <http://www.univ-paris3.fr/grac-grammaires-et-contextualisation--155234.kjsp>

⁶⁰ BIDAUD F. (2008), *Op. Cit.*, quatrième de couverture

⁶¹ BIDAUD F., GRANGE M.-C., SEGHI J.-P. (2012), *Op. Cit.*, p. XI.

cadre universitaire »⁶²). Enfin, la quatrième de couverture du manuel *Savoir-dire, savoir-faire* nous apprend également que leurs auteurs ont toutes deux enseigné à l'université « La Sapienza » de Rome, notamment auprès de la Faculté de Sciences humaines.

2.2. Le discours grammatical dans les ouvrages du corpus

Nous sommes conscients du fait que les ouvrages que nous avons retenus présentent une forme d'hétérogénéité liée à leur nature même : une grammaire d'un côté, deux manuels de l'autre. Par grammaire, nous entendons un ouvrage qui s'attache à décrire les faits linguistiques de la langue française, en particulier la morphologie, la syntaxe et la phonétique. Cet ouvrage est donc par définition descriptif et prescriptif, dans la mesure où il explique le fonctionnement de points de langue précis et indique comment les utiliser. À l'inverse, les manuels de langue ne sont pas centrés uniquement sur l'enseignement de la grammaire, mais abordent au contraire les différentes compétences définies par le CECR. Ils sont donc organisés en leçons ou dossiers, proposant des activités de compréhension écrite, de compréhension orale, de production écrite, de production orale, de lexique, de phonétique, d'autoévaluation, mais bien sûr aussi un discours grammatical adapté aux niveaux visés et suivant une progression logique. Ce discours grammatical est facilement observable et identifiable dans chacun des manuels, qu'il soit présenté sous forme de tableau (*Savoir-dire, savoir-faire*) ou à travers une méthodologie de découverte (*Manuel de français*). Nous avons donc tenu compte de la spécificité de chaque ouvrage dans notre travail de recueil et d'analyse des données, tout en gardant à l'esprit qu'ils ont tous une visée pédagogique. En effet, ils se présentent tous comme des ouvrages pédagogiques, conçus par un ou plusieurs enseignants, forts de leurs expériences en didactique, qui ont sélectionné et adapté des formes linguistiques dans le cadre d'un processus d'enseignement/apprentissage de la langue française.

⁶² Nous traduisons

2.3. La démarche méthodologique

Une fois notre corpus établi, nous avons entrepris d'analyser les processus de contextualisation présents dans les ouvrages. Notre démarche a consisté à comparer le discours grammatical présent dans les ouvrages retenus pour former notre corpus en vue d'identifier des formes d'adaptation ou plus précisément de contextualisation telles que le GRAC les a définies dans son programme de recherche. Il s'agit donc d'une comparaison entre, d'un côté, une grammaire pédagogique du français destinée à des italophones et reconnue comme lieu de contextualisation et, de l'autre, deux manuels présentant un discours grammatical clair et facilement isolable relevant clairement d'une démarche contrastive.

C'est précisément cette dimension contrastive qui fait figure de lien et de pont entre les ouvrages de notre corpus. Elle est affichée et revendiquée dans chaque ouvrage, notamment dans l'abstract ou dans l'introduction. F. Bidaud affirme ainsi que la « clé de voûte » de *La Nouvelle Grammaire du français* est justement « l'analyse contrastive », c'est-à-dire « la comparaison entre deux systèmes qui dissimulent, sous une ressemblance de surface, toutes sortes d'embûches et de dissemblances »⁶³. Dans l'introduction de *Savoir-dire, savoir-faire*, les auteurs annoncent que leur manuel s'inscrit dans « une approche contrastive et propose de faire travailler les étudiants selon les spécificités de leurs filières »⁶⁴. De la même manière, la Préface du *Manuel de français* - qui est rédigée en italien - présente l'organisation du texte et insiste sur l'attention que les auteurs consacrent tout particulièrement à « l'analisi sistematica delle interferenze e degli errori più comuni commessi dagli italofofoni nell'uso della lingua francese »⁶⁵ (« l'analyse systématique des interférences et des erreurs les plus communes commises par les italophones dans l'utilisation de la langue française »⁶⁶).

⁶³ BIDAUD F. (2008), *Op. Cit.*, quatrième de couverture

⁶⁴ BERGER D., SPICACCI N. (2007), *Op. Cit.*, p. V.

⁶⁵ BIDAUD F., GRANGE M.-C., SEGHI J.-P. (2012), *Op. Cit.*, p. XI.

⁶⁶ Nous traduisons.

Cela signifie que la L1 des apprenants - dans notre cas précis l'italien - joue un rôle fondamental dans les ouvrages du corpus et nous pensons qu'elle peut être le siège de la contextualisation puisqu'elle est systématiquement convoquée par les auteurs dans une visée pédagogique. Nous avons donc retenu deux phénomènes à analyser dans notre corpus :

- le recours à l'italien
- la comparaison entre les systèmes linguistiques français et italien

Nous avons entrepris de relever la présence de ces deux phénomènes dans les ouvrages du corpus et d'analyser leur récurrence. Nous avons également comparé la manière dont ces deux formes de contextualisation sont traitées dans le texte, en mettant l'accent sur la différence de nature des ouvrages : une grammaire pédagogique d'un côté, des manuels de langue de l'autre. Dans la lignée des recommandations du GRAC, nous avons cherché à analyser et à caractériser l'adaptation du discours grammatical présent dans les ouvrages du corpus au contexte de l'enseignement/apprentissage du français à la Faculté de Langues de Pise, ainsi qu'à déterminer « les causes possibles de ces variantes discursives »⁶⁷ en tenant compte d'un objectif commun à nos ouvrages : la facilitation du processus d'enseignement/apprentissage du français.

⁶⁷ <http://www.univ-paris3.fr/grac-grammaires-et-contextualisation--155234.kjsp>

Partie 3

-

EXEMPLES DE CONTEXTUALISATION DU DISCOURS GRAMMATICAL

Après avoir constitué notre corpus et déterminé la démarche méthodologique à adapter, nous entrons maintenant dans l'analyse concrète des données recueillies. Partant de l'idée que le discours grammatical, tel qu'il est présenté dans les ouvrages choisis, est sujet à des processus d'adaptation au contexte italien d'enseignement/apprentissage du français, nous avons tenté de repérer ces contextualisations du discours grammatical - envisagé « dans sa matérialité discursive, c'est-à-dire dans ses formes et contenus »⁶⁸ - dans les ouvrages de notre corpus.

Avant d'entrer dans le détail de notre analyse, il convient de rappeler quelques notions qui sous-tendent nos hypothèses de travail. Dans la lignée des recherches menées par les membres du GRAC, nous entendons par adaptation « toute forme de reformulation « à visée proximale », quelle que soit la nature de cette reformulation, par rapport aux discours savants et au discours « moyen/ordinaire » (issu du précédent) de la grammaire du français »⁶⁹. Jusqu'à présent, diverses formes de contextualisation ont été mises à jour : différences et similitudes entre les systèmes linguistiques (BRULEY C., FOUILLET R., STRATILAKI S., WEBER C. (2014) et FOUILLET (2013) ; modification de la catégorie grammaticale (FOUILLET (2013), BRULEY, C., MESZAROS, B. (2014) ; regroupement inhabituel de faits linguistiques (FOUILLET (2013), BRULEY, C., MESZAROS, B. (2014) ; traductions et équivalences (BRULEY, C., MESZAROS, B. (2014). Nous allons donc proposer ici des exemples de contextualisation du discours grammatical qui ne prétendent pas à l'exhaustivité mais qui, sont selon, nous représentatifs du phénomène dans le contexte de l'université de Pise. A cet égard, nous avons retenu deux formes de contextualisation témoins de ce processus : le recours à la traduction d'un côté, la comparaison des systèmes linguistiques de l'autre.

⁶⁸ BRULEY C., FOUILLET R., STRATILAKI S., WEBER C., (2014), « Grammaires du français et discours grammaticaux contextualisés », in Aguilar, Brudermann, Leclère, *Complexité, diversité et spécificité : Pratiques didactiques en contexte*, [en ligne] <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01099170>, pp. 10-23.

⁶⁹ BRULEY, C., MESZAROS, B. (2014). « Grammaires du français et discours grammatical contextualisé : le cas des grammaires éditées en Slovaquie. *Philologia*, vol. XXIV, n° 2 : Université Comenius, Bratislava, p. 8.

1. LE RECOURS A L'ITALIEN

La première forme de contextualisation que nous avons analysée est le recours systématique à la L1 dans les ouvrages de notre corpus, à travers la traduction ou l'usage d'équivalences. Notre idée est que la traduction d'éléments grammaticaux est destinée à rendre leur compréhension plus accessible pour un public italoophone et qu'elle entre dans un processus général de facilitation de l'enseignement/apprentissage de la langue française.

1.1. Passer par l'italien pour mieux accéder au français : traduction et équivalence

L'analyse de la présence de la langue italienne nous amène à penser que cette démarche vise à permettre à l'apprenant d'éviter de faire des erreurs dues principalement aux interférences possibles entre sa langue maternelle et la langue cible. Comme nous l'avons dit précédemment, cette volonté de s'appuyer sur la langue italienne pour favoriser l'enseignement/apprentissage du français est clairement revendiquée par les auteurs. F. Bidaud cherche ainsi à localiser « avec précision tous les aspects du français sur lesquels achoppent les étudiants italiens » pour en proposer « une analyse fine et approfondie »⁷⁰. De leur côté, les auteurs du *Manuel de français* s'intéressent tout particulièrement à « l'analisi sistematica delle interferenze e degli errori più comuni commessi dagli italofofoni nell'uso della lingua francese »⁷¹.

Le fait de recourir l'italien laisse entendre que la culture linguistique de l'apprenant est fortement prise en compte dans le processus d'apprentissage du français. En effet, on sait bien que ces deux langues sont issues du latin et qu'elles ont un fonctionnement morphosyntaxique assez proche. Comme le rappelle R. Fouillet, « l'adaptation du discours grammatical à l'apprenant italoophone réside principalement dans la prise en compte de sa langue « maternelle » et de l'enseignement de sa grammaire »⁷². Nous retrouvons donc cette forme

⁷⁰ BIDAUD F. (2008), *Op. Cit.*, quatrième de couverture

⁷¹ BIDAUD F., GRANGE M.-C., SEGHI J.-P. (2012), *Op. Cit.*, p. XI. (« l'analyse systématique des interférences et des erreurs les plus communes commises par les italofofones dans l'utilisation de la langue française »).

⁷² FOUILLET R. (2013), *Op. Cit.*, p. 359

d'adaptation à travers deux formes de contextualisation qu'il nous faut distinguer : la traduction et l'équivalence.

1.1.1. La traduction

Les auteurs des ouvrages de notre corpus ont très souvent recours à la traduction pour faciliter l'acquisition de faits de langue typiques de la grammaire française. Nous désignons par ce procédé la présence systématique de la traduction en italien de l'élément grammatical français. Du point de vue typographique, la traduction est généralement présentée en miroir et soulignée par une police ou des caractères différents du texte en français. Considérons le cas des temps intermédiaires, que l'on appelle parfois les « gallicismes », à savoir le présent continu, le futur proche et le passé récent. Dans la mesure où ces formes n'existent pas dans la grammaire italienne, les différents ouvrages du corpus proposent aux apprenants une équivalence directement à travers leur traduction. Ainsi F. Bidaud présente-t-elle l'expression « être en train de » de cette manière :

Pour indiquer une action en cours au moment où l'on parle, on peut utiliser la forme progressive ou continue : **être en train de + INFINITIF**

J'étais en train de me demander si j'ai bien éteint le gaz. **Mi** **stavo**
chiedendo...⁷³

La traduction en italien permet à l'apprenant de saisir facilement la correspondance entre la forme française et l'expression italienne. Elle suit immédiatement la phrase en français et est mise en évidence par les caractères gras. On rencontre ce même fonctionnement pour la notion de passé récent :

La structure **venir de + INFINITIF** - qu'on appelle aussi passé récent - indique une action passée, à peine terminée.

Chut ! Bébé vient de s'endormir, ne faites pas de bruit.

Cette structure peut être renforcée par l'adverbe juste.

⁷³ BIDAUD F. (2008), *Op. Cit.*, p. 119.

*Tu arrives trop tard, on vient (juste)
de t'appeler de ton bureau.*

... Ti hanno appena chiamato.⁷⁴

L'insertion de la traduction en italien suit l'exemple en français. Nous sommes donc dans un mouvement classique qui consiste à présenter d'abord la forme française avant de donner sa traduction en italien.

1.1.2. L'équivalence

Outre la présence de la traduction en italien des faits linguistiques français traités, nous rencontrons dans notre ouvrage des équivalences auxquelles les auteurs ont recours pour souligner implicitement un lien entre les systèmes linguistiques français et italien. Généralement, ces équivalences se manifestent par l'usage de symboles tels que les flèches ou le signe égal. En voici quelques exemples :

- **ne... rien, rien ne...**

- Il fait quelque chose pour t'aider ? - Non, il **ne fait rien**.

Rien ne change ici. → **Niente cambia qui.**⁷⁵

- On forme le **passé récent** en ajoutant au présent du verbe **venir** la préposition **de** suivie de l'infinitif du verbe principal.

Ils viennent juste d'arriver. → ***Sono appena arrivati.***⁷⁶

Nous remarquons que dans le manuel *Savoir-faire, savoir-dire*, les équivalences en italien des formes grammaticales françaises sont insérées dans le corps du texte et mises en relief par l'utilisation d'une couleur différente de police (le vert) et le caractère gras, ainsi que par l'utilisation de la flèche qui indique implicitement mais clairement que la traduction correspond à l'équivalence de l'expression française dans la grammaire de l'apprenant. Il est intéressant de

⁷⁴ BIDAUD F. (2008), *Op. Cit.*, p. 122.

⁷⁵ BERGER D., SPICACCI N. (2007), *Op. Cit.*, p. 138.

⁷⁶ BERGER D., SPICACCI N. (2007), *Op. Cit.*, p. 271.

noter que les auteurs ne fournissent pas d'explication grammaticale, laissant ainsi l'apprenant en déduire qu'il s'agit d'une équivalence. Si l'on prend le cas du premier exemple sur la forme négative, nous pouvons observer que les auteurs ne précisent pas qu'il est obligatoire d'utiliser la particule « ne » en français. C'est à l'apprenant d'observer cette particularité et de retrouver le fonctionnement de la forme négative à partir de l'équivalence soulignée par la flèche et la présentation typographique. Comme nous le verrons par la suite, cette forme de contextualisation est particulièrement subtile et complexe à analyser car nous pourrions tout autant l'envisager comme un cas de comparaison « positive » implicite entre les systèmes linguistiques.

La présentation symbolique de ces équivalences à l'aide de flèches ou de signes typographiques entre pleinement dans le cadre de la méthodologie d'enseignement choisie, à savoir une grammaire implicite, qui sollicite la participation active des apprenants. Cela vaut notamment pour les manuels de notre corpus : le discours grammatical y est globalement introduit selon une démarche de découverte, qui consiste à présenter des formes particulières et à amener l'apprenant à effectuer un effort cognitif pour en dégager le fonctionnement à partir d'exemples concrets.

En outre, le principe même de l'équivalence entre fortement en résonance avec l'approche contrastive de la langue telle que nous l'avons définie plus haut. En effet, le fait de rapprocher deux formes linguistiques proches d'une langue à l'autre et de souligner leur rapport d'équivalence peut permettre à l'apprenant de réaliser un transfert positif et, par conséquent, faciliter le processus d'apprentissage.

Par ailleurs, le recours à l'équivalence se manifeste très régulièrement dans les ouvrages du corpus à travers l'utilisation du verbe « correspondre ». Prenons-en pour exemple un extrait du *Manuel de français* consacré à la différence entre « très » et « beaucoup ».

Cet élève travaille beaucoup .	Il travaille très bien, il est très studieux.
Il connaît beaucoup de gens et il a beaucoup d' amis.	Il est très sympathique.

Les deux adverbess correspondent à l'italien «molto».⁷⁷

Nous constatons de nouveau l'emploi des caractères gras pour mettre en évidence la forme étudiée. Ici, nous avons affaire à une équivalence explicite, exprimée par le verbe « correspondent ». Il en va de même pour le manuel *Savoir-faire, savoir-dire*, comme nous pouvons l'observer dans l'exemple suivant :

- Les adjectifs démonstratifs correspondent en italien à **questo/quello**. Quand on veut opposer deux éléments, on peut aussi ajouter à la fin du mot les particules adverbiales **-ci** ou **-là**.⁷⁸

Nous rencontrons le même phénomène dans la grammaire de F. Bidaud, par exemple à propos des quantificateurs :

Plusieurs peut correspondre à l'italien **più**.

Conosce più lingue. = *Il connaît plusieurs langues*.⁷⁹

Les mots en gras sont mis en avant par rapport au reste du texte et cette fois l'équivalence est symbolisée par le signe « égal ».

1.2. Lexique et traduction

L'analyse de notre corpus nous a permis de dégager une autre caractéristique du recours à la traduction : sa place prédominante dans les parties consacrées au lexique. En effet, les trois ouvrages étudiés présentent tous un recours systématique à la langue italienne lorsqu'il s'agit de traiter des expressions françaises particulières.

⁷⁷ BIDAUD F., GRANGE M.-C., SEGHI J.-P. (2012), *Op. Cit.*, p. 131.

⁷⁸ BERGER D., SPICACCI N. (2007), *Op. Cit.*, p. 90.

⁷⁹ BIDAUD F. (2008), *Op. Cit.*, p. 61.

C'est ce que l'on rencontre notamment dans le chapitre consacré aux pronoms adverbiaux « y » et « en ». La *Nouvelle Grammaire du français pour italophones* propose ainsi un tableau regroupant quelques expressions figées françaises, opposées à leur équivalent en italien :

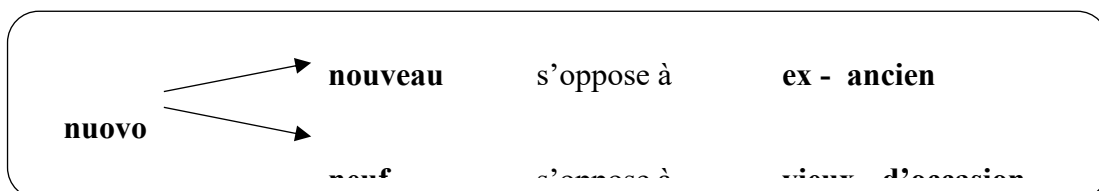
QUELQUES EXPRESSIONS FIGÉES

<i>Il ne sait pas s'y prendre.</i>	Non ci sa fare.
<i>Il s'y connaît.</i>	Se ne intende.
<i>Il faut s'y faire.</i>	Bisogna abituarsi.
<i>Je n'y suis pour rien.</i>	Non c'entro nulla.
<i>J'y gagne.</i>	Ci guadagno / è nel mio interesse.
<i>J'en suis pour mes frais.</i>	Non ho ottenuto un bel niente.
<i>Il en a été quitte pour la peur.</i>	Se l'è cavata con un po' di spavento (poteva andare peggio).
<i>En prendre son parti.</i>	Rassegnarsi / accettare la situazione.
<i>Restons-en là.</i>	Finiamola. Basta così.
<i>Il n'en fait qu'à sa tête.</i>	Fa solo di testa sua.
<i>Inutile de t'en prendre à moi.</i>	Inutile prendertela con me. ⁸⁰

Les équivalences en italien sont proposées dans une colonne disposée en miroir par rapport aux expressions françaises, ce qui permet à l'apprenant de comprendre qu'il y a une correspondance précise entre l'objet de son apprentissage et des savoirs lexicaux antérieurs relatifs à sa langue maternelle.

On retrouve le même fonctionnement dans le *Manuel de français* à propos de deux couples d'adjectifs : nouveau/neuf d'un côté, grand/petit de l'autre :

Adjectifs *nouveau, neuf*



⁸⁰ BIDAUD F. (2008), *Op. Cit.*, p. 93.

- Ho un **nuovo** motorino. Ho venduto l'altro.

- J'ai un **nouveau** vélomoteur. J'ai vendu l'autre.

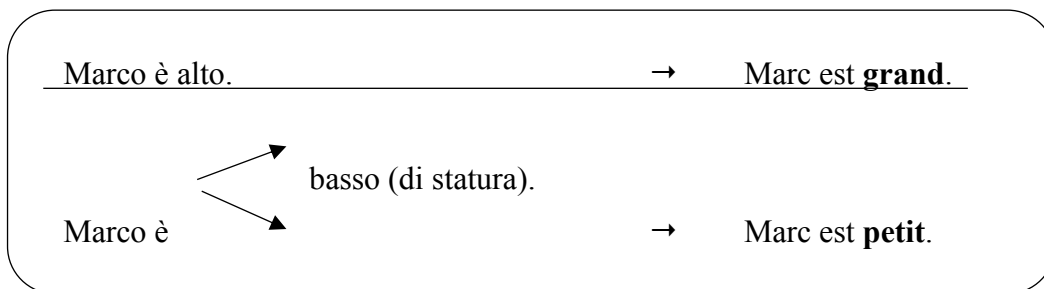
- È **nuovo**?

- Il est **neuf** ?

- No, usato. I motorini **nuovi** sono troppo cari!

- Non, d'occasion. Les vélomoteurs **neufs** sont trop chers.

Adjectifs *grand, petit* ⁸¹



On remarque que dans ces deux exemples, on part d'abord de la référence lexicale en italien pour indiquer son équivalence en français, car nous avons affaire à deux cas particuliers où un seul terme italien peut correspondre à différentes occurrences en français, en fonction de la signification. Là encore, nous sommes en présence d'une organisation typographique en miroir, renforcée par l'usage de flèches.

Le *Manuel* a également recours à des exercices de double traduction dans la leçon consacrée aux adjectifs de couleur. Les apprenants sont invités à retrouver des équivalences dans leur langue maternelle d'expressions figées françaises mais aussi à retrouver en français le sens d'expressions italiennes :

La couleur dans les expressions⁸²

1 Observez et retrouvez le sens des expressions françaises.

⁸¹ BIDAUD F., GRANGE M.-C., SEGHI J.-P. (2012), *Op. Cit.*, p. 61.

⁸² BIDAUD F., GRANGE M.-C., SEGHI J.-P. (2012), *Op. Cit.*, p. 90.

- | | |
|-------------------------------|-------------------------------|
| 1. Brûler un feu rouge | a. Il petto di pollo |
| 2. (Un film) en noir et blanc | b. Gli occhi azzurri |
| 3. Le jaune d'œuf | c. I fagiolini |
| 4. Avoir les yeux bleus | d. Passare con il rosso |
| 5. Donner le feu vert | e. Passare con il giallo |
| 6. Les haricots verts | f. (Un film) in bianco e nero |
| 7. Passer à l'orange | g. Dare il via |
| 8. Le blanc de poulet | h. Il rosso dell'uovo |

2 Observez et retrouvez le sens des expressions italiennes.

- | | |
|------------------------|-----------------------------|
| 1. Essere al verde | a. Les vacances de neige |
| 2. La pasta in bianco | b. Les voitures officielles |
| 3. La settimana bianca | c. Les faits divers |
| 4. La cronaca nera | d. Le prince charmant |
| 5. Il principe azzurro | e. Ne plus avoir d'argent |
| 6. Le auto blu | f. Les pâtes au beurre |

Le manuel *Savoir-faire, savoir-dire* propose un tableau très similaire dans la leçon consacrée à l'alimentation. Là encore, les apprenants sont confrontés à des équivalences en italien d'expressions figées françaises.

Des expressions imagées⁸³

C'est une poire. → È un merlo.

C'est une soupe au lait. → Va subito in bestia.

C'est une huile. → È un pezzo grosso.

Tu es un chou. → Sei un tesoro.

Il y a tout le gratin de la société. → C'è la crema della società.

Il a la pêche. → È in piena forma.

Il a un cœur d'artichaut. → È un farfallone.

Il tombe dans les pommes. → Sviene.

Ce film est un navet. → È un film che non vale niente.

Nous observons donc une fois de plus que le recours à la traduction est étroitement lié au souci de guider l'apprenant en l'aidant tout particulièrement à éviter les interférences typiques qu'il pourrait commettre dans son parcours d'apprentissage. Il est activement sollicité et doit effectuer une réflexion par rapport aux éléments auxquels il est confronté. Il s'agit en effet pour lui de retrouver dans sa langue maternelle des équivalences, des éléments à mettre en parallèle avec les expressions françaises proposées. La place et la fonction de la traduction dans les parties lexicales sont légèrement différentes en ce sens que l'apprenant n'a pas nécessairement besoin d'effectuer un raisonnement pour comprendre un mécanisme mais il doit plutôt découvrir et mémoriser des équivalences lexicales entre la langue source et la langue cible.

1.3. La traduction dans les exercices

Le recours à la traduction se manifeste dans un troisième temps à travers les activités proposées aux apprenants pour mettre en pratique les notions acquises. Il convient de souligner avant toute chose qu'il y a une différence fondamentale entre les différents

⁸³ BERGER D., SPICACCI N. (2007), *Op. Cit.*, p. 251.

ouvrages de notre corpus. En effet, les deux manuels que nous avons retenus offrent des exercices de tous types au sein même des leçons ou dossiers proposés, tandis que la grammaire pédagogique de F. Bidaud est constituée de deux ouvrages : la grammaire théorique proprement dite d'un côté, les exercices⁸⁴ de mise en application de l'autre. Il n'en demeure pas moins que ces ouvrages présentent des points communs dans la manière d'aborder la traduction dans les exercices.

En effet, nous pouvons observer que chaque ouvrage propose des exercices de traduction, situés en général en fin de séquence ou de chapitre. Nous avons donc établi une grille indiquant la présence, la fréquence, la position et la typologie des traductions contenues dans les ouvrages du corpus.

	<i>Exercices de grammaire française pour italophones</i>	<i>Savoir-dire, savoir-faire</i>	<i>Manuel de français</i>
Présence d'exercices de traduction	●	●	●
Fréquence	40	32	45
Position	en fin de chapitre	<ul style="list-style-type: none"> ▪ en fin de séquence ▪ à l'intérieur de la séquence 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ en fin de séquence ▪ à l'intérieur de la séquence
Typologie	traduction pédagogique (de l'italien vers le français)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ traduction pédagogique (de l'italien vers le français) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ traduction pédagogique

⁸⁴ BIDAUD F. (2012), *Exercices de grammaire française pour italophones*, UTET Università.

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ traduction de texte (de l'italien vers le français et du français vers l'italien) 	<ul style="list-style-type: none"> (de l'italien vers le français et du français vers l'italien) ▪ traduction de texte (de l'italien vers le français et du français vers l'italien)
--	--	---	--

Ce tableau nous permet de dégager plusieurs éléments intéressants. Tout d'abord, nous remarquons que tous les ouvrages de notre corpus proposent des exercices de traduction, dont le nombre est plutôt homogène. D'autre part, nous pouvons d'emblée établir une différence entre la grammaire pédagogique que nous avons choisie et les manuels de langue. Comme nous l'avons dit précédemment, les exercices de grammaire de F. Bidaud sont proposés dans un ouvrage à part, pour « accompagner l'utilisateur de la Grammaire française pour italophones et lui permettre de tester son assimilation des notions présentées dans la Grammaire »⁸⁵. Les manuels de langue présentent quant à eux des exercices tout au long des séquences traitées, que ce soit à l'intérieur même de la leçon ou bien à la fin, au sein d'activités de récapitulation. En termes de quantité, les exercices de traduction proposés dans les manuels sont globalement moins nombreux par rapport aux autres exercices.

Une autre différence concerne la typologie des traductions proposées. En effet, dans les *Exercices de grammaire française pour italophones*, l'apprenant est invité à traduire des phrases, hors contexte de l'italien vers le français. Cette activité se retrouve en fin de chapitre, pour chaque point de langue traité dans la Grammaire. Les deux manuels offrent eux aussi des traductions pédagogiques de ce type, mais aussi des traductions de phrase du français vers l'italien et des traductions de texte dans les deux sens. On peut remarquer que la difficulté des activités de traduction augmente au fil des manuels, suivant la progression établie par chacun. Ainsi propose-t-on aux apprenants travaillant avec le *Manuel de français* de traduire un poème du français vers l'italien dans la dernière leçon, lorsqu'ils ont acquis des outils linguistiques leur permettant de réaliser une telle activité. De la même manière, *Savoir-faire, savoir-dire* propose des phrases de traduction de l'italien vers le français dès le

⁸⁵ BIDAUD F. (2012), *Op. Cit.*, quatrième de couverture.

dossier 2, mais il faut attendre le dossier 4 pour trouver une activité de traduction d'un texte bref, toujours dans le même sens. Ensuite, à partir du dossier 5, l'apprenant est également invité à traduire des textes de l'italien vers le français.

Par ailleurs, il convient de réfléchir sur la « qualité » de ces exercices de traduction par rapport aux autres exercices proposés dans les ouvrages du corpus. En effet, comme nous avons pu le noter précédemment, leur forme reste relativement fermée et traditionnelle. Seuls les manuels proposent des traductions de texte en plus des traductions de phrase, mais force est de constater qu'il leur manque sans doute la dimension communicative que l'on peut rencontrer dans les autres activités proposées, qui vont des exercices de répétition aux exercices de reformulation en passant par les exercices à trous ou structurels. Notre idée est que les exercices de traduction tels qu'ils se présentent dans notre corpus peuvent éventuellement relever d'une approche traditionnelle de l'enseignement de la grammaire, mais qu'ils sont également représentatifs d'un souci d'adapter les contenus grammaticaux au public italoophone et à ses connaissances métalinguistiques, dans le but d'en faciliter l'apprentissage. En effet, les faits de langue proposés dans les traductions correspondent principalement aux difficultés sur lesquelles les étudiants achoppent. Ils sont donc le fruit des savoirs d'expertise que les auteurs ont mis au service de la réalisation des ouvrages.

En somme, la présence de la traduction et de l'équivalence dans le discours grammatical et dans les exercices de mise en application fait figure de témoin privilégié du phénomène de contextualisation de la grammaire dans les ouvrages de notre corpus, puisqu'il s'agit d'un moyen d'exploiter l'interlangue de l'apprenant et lui permettre d'éviter de commettre des interférences inhérentes au processus d'apprentissage. Elle atteste en outre d'une adaptation précise et fine au public de la Faculté de Langues de l'université de Pise, qui prépare ses étudiants à une formation de traducteurs et interprètes. Partant, il apparaît donc nécessaire de proposer systématiquement des équivalences d'une langue à l'autre et des traductions dans les deux sens. Nous avons ici une manifestation de l'aspect contrastif caractéristique de notre corpus, qui se retrouve également dans la confrontation constante entre les deux langues.

2. LA COMPARAISON ENTRE LES SYSTEMES LINGUISTIQUES

La deuxième forme de contextualisation que nous avons observée dans les ouvrages de notre corpus est aussi la plus fréquente et la plus marquée. Il s'agit de la comparaison systémique entre la langue source (l'italien) et la langue cible (le français). Elle s'opère en deux volets : d'une part, une comparaison « positive » mettant en avant « les similitudes » et les points de convergence entre les deux langues, d'autre part, une comparaison « négative » soulignant « les différences » et les points de divergences entre les systèmes linguistiques⁸⁶. Ce phénomène se manifeste clairement dans le discours grammatical par la manière dont ces faits sont décrits, toujours par rapport à la langue première des apprenants.

2.1. La comparaison « positive »

Dans leurs travaux sur les types et les degrés de contextualisation, les chercheurs du GRAC décrivent la comparaison « positive » comme une identification des « similitudes évoquées entre les deux systèmes linguistiques » qui inclut « toutes les descriptions introduites par des formulations telles que « comme en français »... »⁸⁷. Ce premier type de comparaison consiste donc à souligner les ressemblances entre les systèmes linguistiques italien et français. Il apparaît ainsi dans tous les ouvrages de notre corpus, très souvent à travers des structures de phrase telles que « comme en italien ». C'est ce que l'on rencontre très souvent dans la Grammaire de F. Bidaud, bien plus fréquemment que dans les descriptions grammaticales proposées par les deux manuels. Ce phénomène de comparaison « positive » nous permet de mettre en relief une différence structurelle et prégnante entre les ouvrages de notre corpus, que nous approfondirons plus en avant. Le discours grammatical présent dans les manuels de langue est plus synthétique et plus simplifié que celui que nous offre la Grammaire. En effet, la différence même de nature entre ces deux catégories d'ouvrage justifie que les descriptions grammaticales soient plus développées et plus longues dans une Grammaire servant de point de référence à tous les niveaux de langue par rapport à deux manuels abordant les quatre compétences définies par le CECR et se centrant

⁸⁶ BRULEY C., FOUILLET R., STRATILAKI S., WEBER C., (2014), *Op. Cit.*, p. 13.

⁸⁷ BRULEY C., FOUILLET R., STRATILAKI S., WEBER C., (2014), *Op. Cit.*, p. 13.

sur des niveaux bien précis. Cela a pour conséquence que le recours à des comparaisons « positives » entre les systèmes linguistiques français et italien est plus explicite dans la *Nouvelle Grammaire du français pour italophones* que dans le *Manuel de français* et dans *Savoir-faire, savoir-dire*.

2.1.1. La comparaison « positive » autour du syntagme nominal

Commençons par les comparaisons explicites que l'on rencontre dans l'ouvrage de Grammaire. Elles sont nombreuses, notamment dans les chapitres consacrés au syntagme nominal. En voici quelques exemples :

Exemple 1 : substantifs qui possèdent deux genres

Il existe des substantifs qui possèdent deux genres. Parmi ces homonymes (qui sont à la fois homophones et homographes), certains n'ont aucun rapport de sens. D'autres ont conservé des rapports sémantiques plus ou moins étroits. (...) Dans certains cas, et comme en italien, le masculin indique une personne et le féminin une action.

Un aide / une aide. Un critique / une critique.

Un manœuvre (un manovale) / une manœuvre (una manovra).⁸⁸

Exemple 2 : distinction de genre pour les animaux

Comme en italien, il n'existe pas toujours d'opposition pour désigner le genre des animaux (*la girafe ; le frelon ; la guêpe ; la souris ; le crocodile ; la baleine*). Dans ce cas, on utilise un terme générique : *une girafe mâle ; une grenouille mâle ; un crapaud femelle ; la femelle du rossignol.*⁸⁹

Exemple 3 : spécificité de l'article défini

Comme en italien, l'article défini suppose une existence préalable et une singularité. Il est utilisé pour indiquer un élément connu, parce qu'il a déjà été présenté ou parce qu'il est notoirement connu, c'est pourquoi on l'appelle parfois « article de notoriété ».

⁸⁸ BIDAUD F. (2008), *Op. Cit.*, pp. 5-6.

⁸⁹ BIDAUD F. (2008), *Op. Cit.*, p. 14.

*J'ai un chat et une chatte, **la** chatte est toute blanche. (la = celle que je viens de nommer).*⁹⁰

Exemple 4 : emploi de l'article indéfini

Comme en italien, l'article indéfini au singulier est un « agent double » : il est à la fois article et numéral (alors que l'anglais, par exemple, distingue « a / an » et « one »). Il peut donc indiquer une spécificité, un singulier (valeur du numéral = « un seul ») ou une généralité, une universalité (= un élément quelconque d'une catégorie).

*J'ai **un** ami qui habite Paris.* (numéral)

***Un** ami est quelqu'un sur qui on peut compter.* (indéfini)⁹¹

Nous remarquons à travers ces exemples que l'utilisation de comparaisons « positives » entre le système linguistique français et le système linguistique italien participe à un processus de facilitation de l'apprentissage que nous avons évoqué précédemment au sujet du recours à la traduction. En effet, l'utilisation de la formule « comme en italien » invite l'apprenant à s'attarder sur une similitude entre la langue qu'il maîtrise et celle qui fait l'objet de son apprentissage. Il s'agit de nouveau d'une méthode réflexive, faisant de l'apprenant un acteur qui peut saisir des ressemblances de fonctionnement et qui peut donc transférer, calquer ses connaissances antérieures sur ces nouvelles formes grammaticales. L'objectif affiché par l'auteur de la Grammaire est sans nul doute de faciliter le processus d'apprentissage en invitant l'apprenant à repérer activement des analogies de fonctionnement entre les deux langues.

Dans les manuels, l'accent n'est pas explicitement mis sur les similitudes entre les formes grammaticales françaises et italiennes mais l'intention est cependant clairement affichée de prendre en compte les similitudes systémiques, comme en témoigne cet extrait de la leçon 0 du *Manuel de français* qui invite les apprenants à découvrir les particularités de la langue française :

⁹⁰ BIDAUD F. (2008), *Op. Cit.*, p. 31.

⁹¹ BIDAUD F. (2008), *Op. Cit.*, p. 33.

« Il français est une langue romane (comme l'espagnol, le portugais et le roumain), donc « cousine » de la langue italienne, avec des caractéristiques propres, puisque ces langues se sont sensiblement différenciées au fil du temps. Toutefois, il existe encore des éléments de ressemblance, qui aident la compréhension pour un locuteur italien ; d'où l'opportunité de s'habituer à chercher et à reconnaître les éléments similaires ou semblables. »⁹²

Amener l'apprenant à percevoir les convergences entre les deux langues a un double intérêt : cela facilite le travail de l'enseignant car l'apprenant participe activement à son apprentissage en remarquant aisément les points communs entre les systèmes linguistiques français et italien.

2.1.2. La comparaison « positive » autour du syntagme verbal

Il arrive donc que les similitudes ne soient pas signalées par une tournure de phrase précise, comme c'est le cas dans la Grammaire, mais elles sont toutefois sous-entendues. Prenons-en pour exemple la leçon sur le passé composé et le participe passé telle qu'elle est abordée dans les deux manuels. Dans *Savoir-dire, savoir-faire*, les auteurs expliquent la formation du passé composé et l'emploi du participe passé dans le memento grammatical contenu dans les annexes :

Le passé composé se forme avec le présent des auxiliares **être** et **avoir** et le participe passé du verbe principal.

Ils sont allés au cinéma alors que nous avons préféré rester à la maison.

Le participe passé peut être employé seul et, dans ce cas, il a la valeur d'un adjectif et il s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se réfère.

Ce sont des textes écrits pendant le siècle dernier.

⁹² BIDAUD F., GRANGE M.-C., SEGHI J.-P. (2012), *Op. Cit.*, p. 1. (Le français est une langue romane (comme l'espagnol, le portugais et le roumain), donc « cousine » de la langue italienne, avec des caractéristiques propres, puisque ces langues se sont sensiblement différenciées au fil du temps. Toutefois, il existe encore des éléments de ressemblance, qui aident la compréhension pour un locuteur italien ; d'où l'opportunité de s'habituer à chercher et à reconnaître les éléments similaires ou semblables.)

Il est surtout employé avec les auxiliaires **être** et **avoir** pour former les temps composés (passé composé, futur antérieur, subjonctif passé, conditionnel passé, infinitif passé, participe passé et gérondif passé) et dans ce cas, deux possibilités existent :

- dans les temps composés avec **être** : normalement, on accorde le participe passé au sujet.

Elle est allée au cinéma avec ses copains.

- dans les temps composés avec **avoir** : normalement, on n'accorde pas le participe passé.

*Elle **a complété** sa recherche sur l'œuvre de Maupassant mais ses collègues n'**ont** pas encore **terminé** leur travail.*⁹³

Dans le *Manuel de français*, on retrouve une description similaire, si ce n'est que la règle de l'accord du participe passé est présentée sous forme d'activité réflexive dans laquelle l'apprenant doit retrouver le fonctionnement de l'accord :

Les temps « composés » sont construits avec un **auxiliaire** suivi d'un **participe passé**.

Marie raconte son dimanche.

Hier, il **a fait** beau, je **suis sortie** avec mes amis, nous **avons pris** la voiture de Victor et nous **sommes allés** au match de foot. C'est notre équipe qui **a gagné**. Le soir, nous **avons acheté** des pizzas et nous **avons mangé** chez Anne. Après, je **suis partie**, je **suis rentrée** à la maison et j'**ai regardé** un film à la télé.

Retrouvez le fonctionnement de l'accord.

1. Le participe passé des verbes conjugués avec l'auxiliaire **avoir**
 - a. s'accorde avec le sujet.
 - b. ne s'accorde pas avec le sujet.
2. Le participe passé des verbes conjugués avec l'auxiliaire **être**
 - a. s'accorde avec le sujet.
 - b. ne s'accorde pas avec le sujet.⁹⁴

⁹³ BERGER D., SPICACCI N. (2007), *Op. Cit.*, pp. 272-273.

⁹⁴ BIDAUD F., GRANGE M.-C., SEGHI J.-P. (2012), *Op. Cit.*, p. 81.

Ces deux exemples nous montrent que les auteurs des manuels de notre corpus savent identifier les points de grammaire qui présentent des similitudes entre les deux langues et ils supposent donc que l'apprenant saura faire le rapprochement entre la formation du passé composé et l'accord du participe passé dans sa langue maternelle et en français. La comparaison « positive » n'est pas explicitement exprimée, mais elle est sous-jacente en ce sens que l'idée est de faciliter l'apprentissage en montrant qu'il existe des analogies entre les deux systèmes linguistiques.

Plus loin dans les ouvrages, les auteurs des manuels introduisent des règles plus complexes sur l'accord du participe passé, en insistant alors sur les différences de fonctionnement entre l'italien et le français. Mais cela nous montre que lorsque les points de langue abordés à un niveau débutant sont similaires entre les deux langues, ces similitudes sont sous-entendues et participent à un processus de facilitation de l'apprentissage.

2.2. La comparaison « négative »

Nous l'avons vu, la comparaison « positive » entre les systèmes linguistiques peut avoir un effet rassurant chez l'apprenant dans la mesure où il perçoit qu'il peut transférer certaines de ses connaissances dans sa langue maternelle sur la langue cible. Néanmoins, ce type de comparaison est moins fréquent dans les ouvrages de notre corpus que son contraire, c'est-à-dire la comparaison « négative » des points de langue français et italiens. Comme le rappellent les chercheurs du GRAC, cette forme de contextualisation « apparaît à travers les différences exprimées entre les systèmes linguistiques de la langue de départ et de la langue d'arrivée »⁹⁵. Ce procédé consiste en effet à souligner les différences de fonctionnement entre les deux langues. C'est celui que l'on rencontre le plus fréquemment dans notre corpus, sous deux formes : explicite et implicite.

⁹⁵ BRULEY C., FOUILLET R., STRATILAKI S., WEBER C., (2014), *Op. Cit.*, p. 13.

2.2.1. La comparaison « négative » explicite

La forme explicite se manifeste à travers de multiples tournures de phrase telles que « contrairement à », « à la différence de », « alors que ». Si ces dernières sont légion dans la Grammaire pour italophones, on les rencontre aussi très fréquemment dans les manuels de langue étudiés, ce qui en fait un point commun fondamental. La volonté de signaler activement les points de divergence est clairement affichée dès les premières pages des ouvrages du corpus. Ainsi, dans la leçon 0 du *Manuel de français* rédigée en italien, les auteurs rappellent que leur intention est de « segnalare alcune caratteristiche specifiche del francese in contrapposizione con l'italiano »⁹⁶ (signaler certaines caractéristiques spécifiques du français par rapport à l'italien). Cette confrontation entre les deux systèmes linguistiques est souvent explicitement signalée, comme dans cet exemple :

Contrairement à l'italien, on emploie l'auxiliaire **avoir** :

- avec *être, vivre, exister, durer, disparaître, sembler, réussir, coûter, plaire, servir, etc.*
- avec **certains verbes qui indiquent un changement** : *changer, grossir, maigrir, augmenter, diminuer, etc.*
- avec la plupart des **verbes impersonnels** : *pleuvoir, neiger, falloir, etc.*⁹⁷

Parfois, la dissemblance est exprimée par une tournure négative qui explique le fonctionnement du fait linguistique français « par la négative » ou bien par une expression relative à la différence de fréquence d'emploi d'une forme. En voici quelques exemples :

Exemple 1 : les adjectifs possessifs

- On n'emploie jamais d'articles devant les adjectifs possessifs :
Pensons à **nos** vacances. → **Pensiamo alle nostre vacanze.**
- L'adjectif possessif est beaucoup plus employé en français qu'en italien :
Il se promène avec **ses** enfants. → **Passeggia con i figli.**
Elle prend **son** manteau. → **Prende il cappotto.**

⁹⁶ BIDAUD F., GRANGE M.-C., SEGHI J.-P. (2012), *Op. Cit.*, p. 1.

⁹⁷ BIDAUD F., GRANGE M.-C., SEGHI J.-P. (2012), *Op. Cit.*, p. 209.

Prends **ta** douche. → **Fai la doccia.**⁹⁸

Exemple 2 : l'infinitif

L'infinitif peut occuper les fonctions d'un nom et peut accepter un déterminant.

Le rire est le propre de l'homme. (...)

Toutefois, la substantivation de l'infinitif est beaucoup moins fréquente qu'en italien, elle n'est guère vivante et productive que dans le discours philosophique.⁹⁹

Exemple 3 : les pronoms démonstratifs

En français, on ne peut pas associer un pronom démonstratif et un adjectif.

De tous les pays européens, je préfère **les pays scandinaves.** → **Di tutti i paesi europei, preferisco quelli scandinavi.**¹⁰⁰

Exemple 4 : la mise en relief

En français, on peut difficilement insérer un élément entre le sujet et le verbe alors que l'italien utilise plus couramment cette forme de mise en évidence. Ainsi, on ne peut pas placer l'indication de lieu entre le sujet et le verbe comme en italien.

Marie est venue me voir hier.

Hier, Marie est venue me voir.

Maria, ieri, è venuta a trovarmi.¹⁰¹

A travers ces exemples, nous comprenons que l'apprenant doit déduire tout seul qu'il existe une différence de fonctionnement entre sa langue maternelle et la langue cible.

La question des pronoms personnels sujets fournit elle aussi une bonne illustration de cette volonté commune d'insister sur les divergences entre les deux langues. Commençons par un extrait de la *Nouvelle Grammaire du français pour italophones* :

⁹⁸ BERGER D., SPICACCI N. (2007), *Op. Cit.*, p. 91.

⁹⁹ BIDAUD F. (2008), *Op. Cit.*, p. 151.

¹⁰⁰ BERGER D., SPICACCI N. (2007), *Op. Cit.*, p. 176.

¹⁰¹ BIDAUD F. (2008), *Op. Cit.*, p. 255.

Depuis la disparition des déclinaisons en français, ce sont les pronoms sujets qui sont chargés de donner l'indication de la personne et ils sont d'autant plus indispensables que les désinences du verbe français sont souvent non repérables à l'oral.¹⁰²

Nous constatons que c'est par le recours à une explication historique d'évolution du français que l'auteur justifie l'utilisation obligatoire du pronom sujet devant le verbe, par rapport à l'italien. Cette divergence est soulignée de manière encore plus explicite dans *Savoir-faire, savoir-dire* :

En français, l'utilisation du pronom personnel sujet est obligatoire sauf s'il y a déjà un autre sujet exprimé. En effet, la prononciation de la terminaison n'indique pas forcément la personne (tu as, il a) le pronom sujet est donc nécessaire et obligatoire.¹⁰³

Les auteurs du manuel expliquent là encore que la spécificité des pronoms sujets en français par rapport à l'italien est liée à l'oral et aux confusions possibles en l'absence de désinences. C'est précisément cette même spécificité qui est soulignée d'emblée dans la leçon 0 du *Manuel de français* :

Ci sono **differenze** tra il francese e l'italiano nell'uso dei pronomi personali (...). In italiano, i pronomi sono talvolta omessi, perchè la desinenza dei verbi indica da sola il soggetto: *parlo, parli, parla, parliamo, parlate, parlano*. In francese, invece, i pronomi sono obbligatori perchè alcune desinenze di numerosi verbi si pronunciano allo stesso modo: in *je parle - tu parles - il parle - ils parlent*, il verbo si pronuncia sempre **/paRI/**.¹⁰⁴

¹⁰² BIDAUD F. (2008), *Op. Cit.*, p. 79.

¹⁰³ BERGER D., SPICACCI N. (2007), *Op. Cit.*, p. 9.

¹⁰⁴ BIDAUD F., GRANGE M.-C., SEGHI J.-P. (2012), *Op. Cit.*, p. 4. (Il existe des différences entre le français et l'italien pour l'utilisation des pronoms personnels. En italien, les pronoms peuvent être omis, parce que la désinence du verbe suffit à indiquer le sujet : *parlo, parli, parla, parliamo, parlate, parlano*. En français, en revanche, les pronoms sont obligatoires parce que certaines désinences de nombreux verbes se prononcent de la même manière : dans *je parle - tu parles - il parle - ils parlent*, le verbe se prononce toujours **/paRI/**).

Nous observons donc que toutes ces descriptions grammaticales sont orientées pour mettre en valeur des divergences entre les deux systèmes linguistiques afin de faciliter l'apprentissage de ces points de langue.

Cette volonté se manifeste également dans le chapitre consacré à la question du genre des substantifs. En effet, elle suscite une description grammaticale précise des différences entre l'italien et le français. Comparons ainsi deux extraits, tirés de la Grammaire d'une part, du manuel *Savoir-faire, savoir-dire* d'autre part.

Il n'y a pas de genre neutre en français et, **contrairement à l'italien**, aucune désinence spécifique et régulière ne permet de repérer les formes du féminin ou du masculin. A l'oral, ce sont par conséquent les déterminants qui fournissent ces informations, c'est pourquoi ils accompagnent toujours le nom. (...)

Le genre des noms inanimés est fixe, invariable, il est aussi arbitraire. Pourquoi *la mer et le lac* ? *La chaise et le fauteuil* ? *Une maison et un appartement* ? *La joie et le bonheur* ? Une envie et un désir ? Les critères de genre pour les inanimés sont spécifiques à chaque langue : dans ce domaine, il n'existe pas d'universalité. **La répartition des noms entre les genres constitue par conséquent une difficulté dans l'apprentissage d'une langue étrangère.** Un certain nombre de mots ont un genre différent en français et en italien. Voilà les principaux.¹⁰⁵

S'en suit un tableau des principaux substantifs féminins en français et masculins en italien, et vice-versa, que nous fournissons en annexe (ANNEXE 6). La description grammaticale de F. Bidaud insiste bien sur la différence systémique entre les deux langues et sur le fait que cette divergence peut constituer une pierre d'achoppement pour l'apprenant dans son parcours d'acquisition du français. Nous retrouvons un tableau similaire dans le manuel *Savoir-dire, savoir-faire* (voir ANNEXE 7), introduit par ces quelques lignes :

¹⁰⁵ BIDAUD F. (2008), *Op. Cit.*, pp. 3-4. (nous soulignons)

Souvent, les noms communs ont le même genre en italien et en français. Voici toutefois une liste de noms qui n'ont pas le même genre en italien et en français.¹⁰⁶

Nous comprenons que la répartition arbitraire du genre constitue une réelle difficulté pour l'apprenant italoophone, c'est pourquoi les auteurs de notre corpus s'efforcent de fournir toutes les ressources disponibles pour que l'apprenant puisse surmonter cette difficulté. Il en va de même pour la question des verbes pronominaux. Les auteurs des trois ouvrages de notre corpus ont recours là encore à une présentation en tableau de ces verbes, qui présentent une différence arbitraire qui pourrait être source de difficulté pour l'apprenant qui voudrait transférer ses connaissances dans sa langue maternelle sur la langue française. La présentation de cette divergence est très similaire dans les trois ouvrages du corpus :

- *Nouvelle Grammaire du français pour italophones*

Les verbes pronominaux en français ne le sont pas nécessairement en italien et vice-versa. Les principaux cas de non-correspondance entre l'italien et le français sont les suivants.¹⁰⁷ (voir ANNEXE 8)

- *Savoir-faire, savoir-dire*

Il existe des verbes pronominaux en français qui ne le sont pas en italien et vice-versa. Voici une liste des principales différences.¹⁰⁸ (voir ANNEXE 9)

- *Manuel de français*

Les verbes pronominaux en français et en italien ne correspondent pas toujours.

Observez les phrases suivantes.

Ne dites rien, **taisez-vous** !

Excusez-moi, je **me trompe** toujours de numéro.

Cet enfant **bouge** sans arrêt.

Ils **se disputent** tout le temps.¹⁰⁹

¹⁰⁶ BERGER D., SPICACCI N. (2007), *Op. Cit.*, p. 268.

¹⁰⁷ BIDAUD F. (2008), *Op. Cit.*, p. 177. (voir tableau en annexe)

¹⁰⁸ BERGER D., SPICACCI N. (2007), *Op. Cit.*, p. 276. (voir tableau en annexe)

¹⁰⁹ BIDAUD F., GRANGE M.-C., SEGHI J.-P. (2012), *Op. Cit.*, p. 156. (voir exercice en annexe)

Nous pouvons constater que le *Manuel de français* se différencie légèrement des deux autres ouvrages en cela qu'il présente les verbes pronominaux français et italien sous forme d'exercice et non pas dans un tableau descriptif (voir ANNEXE 10). Mais nous avons bien en commun cette volonté de mettre l'accent sur une divergence fondamentale entre les systèmes linguistiques français et italien.

2.2.2. La « description inversée » : de l'italien vers le français

L'opposition entre les systèmes linguistiques peut aussi être présentée de manière inversée, en ce sens que les auteurs expliquent le fonctionnement du fait linguistique d'abord en italien, avant de le décrire en français. Ce procédé permet ainsi de « mobiliser les connaissances que l'apprenant italophone possède de sa « langue maternelle » afin qu'il saisisse mieux les divergences »¹¹⁰. C'est ce que l'on rencontre dans l'ouvrage de Grammaire au sujet du gérondif.

L'italien possède deux formes différenciées : l'une pour le participe présent (**-ente / -ante**) désormais lexicalisée et l'autre pour le gérondif (**-endo / -ando**), cette dernière correspond en français tantôt au participe tantôt au gérondif, **ce qui est source de difficultés pour les italophones**.¹¹¹

F. Bidaud explique d'abord le fonctionnement du gérondif italien avant d'introduire la forme française. De la même manière, les exemples sont donnés en italien avec leur traduction en miroir en français. En voici un extrait :

È caduto facendo la doccia.	<i>Il est tombé en prenant sa douche. (gérondif)</i>
Rispose ridendo che la cosa non la riguardava.	<i>Elle répondit en riant que cela ne la concernait pas. (gérondif)</i>
Facendo parte del gruppo ha potuto ottenere una riduzione.	<i>Faisant partie du groupe, il a pu obtenir une réduction. (participe présent)</i>

¹¹⁰ FOUILLET R. (2013), *Op. Cit.*, p. 364.

¹¹¹ BIDAUD F. (2008), *Op. Cit.*, p. 166. (nous soulignons)

La description en contrepoint se poursuit sur deux autres paragraphes, accompagnés à chaque fois de leurs exemples (voir ANNEXE 11) :

On peut remarquer que le gérondif est beaucoup plus employé en italien qu'en français, il peut indiquer la manière, le moyen, le temps, la cause, l'opposition ou la condition. Dans ces cas, le français utilise des formes conjuguées. (...)

Quand le gérondif italien est introduit par les auxiliaires **andare, stare, venire**, le français utilise un mode fini.¹¹²

La description grammaticale du gérondif est particulièrement intéressante en ce sens qu'elle nous montre comment l'auteur commence par expliquer le fonctionnement de ce fait de langue en italien avant d'en montrer les différences d'ordre systémique par rapport au français, ce que R. Fouillet désigne comme « description inversée de la grammaire du français »¹¹³. Nous avons là encore un exemple de contextualisation qui participe à un processus global de facilitation de l'apprentissage, puisque l'apprenant est invité à exploiter ses connaissances antérieures, dans sa langue maternelle, pour appréhender un point de langue français.

Nous en avons un autre exemple dans le *Manuel de français*, à propos des pronoms relatifs :

Observez les phrases.

1. L'attrice che hai visto è famosa.
2. L'attrice che ha parlato è famosa.

Est-ce que « che » a la même fonction dans les deux phrases ?

« Che » est complément dans la phrase n°..... et sujet dans la phrase n°..... .

En français, les pronoms relatifs ont une forme différente selon ces deux fonctions.

¹¹² BIDAUD F. (2008), *Op. Cit.*, p. 166.

¹¹³ FOUILLET R. (2013), *Op. Cit.*, p. 364.

1. L'actrice que tu as vue est célèbre.
2. L'actrice qui a parlé est célèbre.¹¹⁴

Nous remarquons que les auteurs commencent par décrire le fonctionnement des pronoms relatifs en italien, en poussant l'apprenant à identifier les fonctions de chacun dans les phrases, avant de souligner la différence entre l'italien et le français. Nous en avons une autre illustration dans la leçon sur l'impératif :

Contrairement à l'italien, à la deuxième personne du singulier, la forme de l'impératif négatif est différente de celle de l'infinitif.

Non girare a sinistra!	Ne tourne pas à gauche !
Non avere paura!	N'aie pas peur !
Mi dice di non girare a sinistra.	Il me dit de ne pas tourner à gauche.
Mi dice di non avere paura.	Il me dit de ne pas avoir peur. ¹¹⁵

Là encore, nous pouvons observer que les exemples sont donnés d'abord en italien, avant d'être confrontés à leur traduction en français. L'apprenant doit de nouveau mobiliser son savoir antérieur pour accéder plus facilement à l'acquisition des formes grammaticales françaises. Ce procédé a très certainement un effet facilitant sur l'apprentissage puisque l'on s'appuie sur des éléments connus pour aller vers la nouveauté.

2.2.3. Convergence puis divergence

Il existe un autre procédé participant au processus de facilitation de l'apprentissage, que nous avons rencontré dans un seul ouvrage de notre corpus, la *Nouvelle Grammaire du français pour italophones*. A notre connaissance, cette forme de contextualisation n'a pas

¹¹⁴ BIDAUD F., GRANGE M.-C., SEGHI J.-P. (2012), *Op. Cit.*, p. 187.

¹¹⁵ BIDAUD F., GRANGE M.-C., SEGHI J.-P. (2012), *Op. Cit.*, p. 105.

encore été répertoriée par les différents chercheurs qui se sont penchés sur ce phénomène. Utilisé à plusieurs reprises, il consiste à commencer la description d'un point de langue par une comparaison « positive » entre les systèmes linguistiques français et italien, avant d'introduire une divergence qui pourrait être source d'erreur. En voici quelques exemples :

Exemple 1 : absence de l'indéfini dans les syntagmes prépositionnels

De nombreux syntagmes prépositionnels omettent l'article entre la préposition et le substantif.

Comme en italien, on dit :

avec grâce, avec fougue, vêtement sur mesure, par amour, par précaution...

Mais à la différence de l'italien on dit :

Sur place ; sur parole.

Sul posto; sulla parola.

A la fin.

Infine.

A vrai dire.

A dire il vero.

Une mise au point.

Una messa a punto.

De la part de...

Da parte di...

Vers le nord; vers la maison.

Verso sud; verso casa.¹¹⁶

Exemple 2 : l'article et les noms de maladies

Comme en italien, on utilise souvent l'article défini.

*Il a eu **les** oreillons et **la** rougeole.*

*Je ne peux pas sortir, j'ai **la** grippe, (**de**) **la** fièvre.*

Mais lorsque le substantif est accompagné d'une précision, on met l'article indéfini.

*Il a eu **une** bonne coqueluche et **une** fièvre de cheval.*

Contrairement à l'italien, certaines maladies sont précédées de l'article indéfini. En français, on a **un** rhume (**il raffreddore**) **mais** le rhume des foins, **une** bronchite, **une** dépression nerveuse (**l'esaurimento nervoso**), **une** pneumonie (**la polmonite**).¹¹⁷

¹¹⁶ BIDAUD F. (2008), *Op. Cit.*, p. 39. (nous soulignons)

¹¹⁷ BIDAUD F. (2008), *Op. Cit.*, p. 43. (nous soulignons)

Exemple 3 : l'auxiliaire être

Il est utilisé, **comme en italien** :

Avec certains verbes intransitifs indiquant le mouvement ou un changement d'état : **aller ; venir ; arriver ; partir ; retourner ; monter ; descendre ; tomber ; sortir ; entrer ; rester ; devenir ; passer**, ainsi qu'avec les verbes **naître ; décéder ; mourir**.

*Nous **sommes descendus** à la station Opéra.*

*Il **s'est retourné** brusquement et il **est tombé** du lit.*

*Napoléon **est né** en Corse et il **est mort** à Sainte-Hélène.*

A la différence de l'italien, tous les verbes indiquant le mouvement ne sont pas construits avec l'auxiliaire être.

*J'**ai couru** derrière lui. Il **a glissé** sur une peau de banane.*

*Le voleur **a pénétré** par la fenêtre et il **a fui** par la porte.¹¹⁸*

Comment interpréter cette description particulière des faits de langue ? Nous pensons qu'il s'agit là d'un moyen de permettre à l'apprenant de s'approprier correctement un point de grammaire difficile, présentant une différence par rapport à sa langue maternelle, en soulignant d'abord la ressemblance de fonctionnement. Cela peut avoir un effet rassurant et motivant dans la mesure où l'acquisition de la difficulté est intrinsèquement liée à la reconnaissance d'une convergence systémique.

2.2.4. La comparaison « négative » implicite

La dernière forme que nous avons rencontrée dans les ouvrages de notre corpus est la comparaison « négative » implicite. Les auteurs n'opposent pas deux systèmes linguistiques à travers une explication grammaticale claire mais laissent entendre que le système français présente des spécificités par rapport à l'italien. Prenons-en pour exemple cet extrait du manuel *Savoir-dire, savoir-faire* sur l'expression de la quantité :

¹¹⁸ BIDAUD F. (2008), *Op. Cit.*, p. 169. (nous soulignons)

Quantité indéterminée

- Avec des articles partitifs :

du pain

de l'eau

de la glace

des biscuits

des pommes

Il veut **de** l'eau et **du** vin ! → **Vuole acqua e vino.**

- Avec **beaucoup de (d')**, **un peu de (d')**, **trop de (d')**, **assez de (d')**, **combien de (d')**, **pas de (d')**, + un nom.

Beaucoup de Français aiment la gastronomie. → **A molti francesi piace la gastronomia.**

Combien d'examens dois-je faire ? → **Quanti esami** devo fare?

De reste invariable et peut s'apostropher.

Pas de pain et **pas d'**eau, merci. → **Niente pane e niente acqua, grazie.**¹¹⁹

Dans cet extrait, nous remarquons qu'il n'y a pas de description grammaticale de l'expression de la quantité en français en contrepoint par rapport à l'italien. Les auteurs expliquent le fonctionnement des partitifs, des adverbes de quantité sans les opposer explicitement à leur différence par rapport à la langue maternelle de l'apprenant. Néanmoins, nous comprenons que la traduction des exemples l'aide à déduire les divergences entre les deux systèmes de langue auxquels il est confronté tout au long de son processus d'apprentissage.

Nous en avons un autre exemple dans le *Manuel de français*, à propos de la place des pronoms compléments avec l'infinitif :

¹¹⁹ BERGER D., SPICACCI N. (2007), *Op. Cit.*, p. 71.

Observez.

Sylvie ? Il faut l'accompagner chez elle ?

Ravi de **vous** avoir rencontré, au revoir et à bientôt, j'espère.

Il a tort de ne plus **vous** parler, il va **le** regretter.

Retrouvez le fonctionnement.

Avec un infinitif, les pronoms se placent

a. juste avant le verbe à l'infinitif

b. juste après le verbe à l'infinitif ¹²⁰

Là encore, il n'y a pas d'opposition explicite entre les systèmes linguistiques mais la présentation même du fait de langue attire l'attention de l'apprenant sur la position spécifique des pronoms par rapport à l'infinitif. Il observe en autonomie le fonctionnement en français et le compare mentalement à ce qui se produit en italien. En outre, l'exercice de mise en application qui suit l'aide à effectuer cette comparaison. On lui demande en effet de retrouver des structures équivalentes entre français et italien et d'y observer la place des pronoms (voir ANNEXE 12).

Il convient de noter que le recours à des comparaisons « négatives » implicites est plus fréquent dans les deux manuels de notre corpus que dans l'ouvrage de grammaire. La raison peut être simple : le discours grammatical présent dans les corpus est souvent plus bref, plus synthétique et surtout la démarche grammaticale qui y est appliquée est fortement implicite et inductive. L'apprenant doit observer des faits de langue à travers différents types d'activités et en retrouver le fonctionnement. A l'inverse, la Grammaire pour italophones est plus descriptive et plus explicite, puisqu'il s'agit d'un ouvrage de référence que l'apprenant peut utiliser pour approfondir sa compréhension d'un point linguistique particulier.

En outre, nous pourrions nous interroger sur la nature de cette forme de contextualisation : s'agit-il d'une comparaison « négative » implicite, telle que nous venons de la décrire, ou d'une équivalence négative, laissant l'apprenant déduire seul le mécanisme

¹²⁰ BIDAUD F., GRANGE M.-C., SEGHI J.-P. (2012), *Op. Cit.*, p. 158.

linguistique étudié ? La frontière entre ces deux formes est très subtile, car nous avons affaire à des procédés implicites qui fonctionnent selon le même principe : amener l'apprenant à réfléchir sur les points de langue à travers les activités proposées dans les manuels.

Conclusion

A l'issue de ce travail sur l'identification et l'analyse des formes de contextualisation du discours grammatical présent dans les ouvrages destinés à l'enseignement du français à la Faculté de Langues de Pise, nous constatons que les activités grammaticales occupent encore une place centrale dans les pratiques de classe. Afin de mener à bien notre étude, nous avons pris comme point de départ la terminologie des chercheurs du GRAC, qui définissent la contextualisation comme « la forme spécifique d'adaptation des savoirs premiers ou ordinaires à des fins d'enseignement et de transmission, effectuée par modification substantielle de ceux-ci, en fonction du contexte éducatif, en particulier en fonction des savoirs des apprenants acquis par grammatisation »¹²¹.

Nous avons donc tenté de caractériser ces formes particulières inhérentes au contexte italien, qui s'est avéré particulièrement intéressant en ce sens que l'enseignement du français semble y relever d'une approche autre, élaborée en fonction de son lectorat et de ses spécificités linguistiques, culturelles et éducatives. L'analyse des formes de contextualisation dans le contexte particulier de Pise a permis de mettre à jour un recours systématique à la comparaison entre les systèmes linguistiques, notamment une comparaison « négative » visant à souligner les divergences entre les deux langues. Comme nous l'avons vu, cette démarche n'est pas sans rappeler l'approche contrastive, décrite d'abord par Lado avant d'être enrichie, voire légèrement modifiée dans le contexte actuel de la recherche sur le plurilinguisme et l'intercompréhension. Nous pouvons désormais affirmer que l'approche contrastive telle qu'elle apparaît dans les ouvrages de notre corpus est peut-être une forme nouvelle, relativement éloignée de ses origines théoriques, qui s'appuie sur l'expérience et l'expertise des enseignants ayant conçu ces ouvrages. Il semble que la prise en compte de la L1 des apprenants et la comparaison entre les systèmes linguistiques soient autant de manifestations d'une exploitation pertinente et sans doute efficace au niveau didactique de leur approche contrastée des langues. Il s'agit donc d'une dynamique nouvelle, une

¹²¹ <http://www.univ-paris3.fr/grac-grammaires-et-contextualisation--155234.kjsp>

« démarche didactique ascendante »¹²², qui provient des pratiques de classe pour remonter vers la conception des ouvrages destinés à l'enseignement/apprentissage du français.

Par ailleurs, nous avons pu constater que le phénomène de contextualisation du discours grammatical est fortement lié à une revalorisation de la place de la L1 dans le processus d'apprentissage car, d'obstacle, elle devient un rouage fondamental pour mettre en place une réflexion métalinguistique sur les deux langues en jeu. Ceci fait écho aux travaux récents sur le concept d'intercompréhension - notion clé dans le contexte actuel de plurilinguisme - tel qu'il a été décrit notamment par M.-C. Jamet :

« Dans un autre domaine, le rôle de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une LE a été revalorisé dans la nouvelle approche d'intercompréhension qui invite à exploiter sciemment la ressemblance génétique entre sa propre langue et des langues proches pour apprendre à les comprendre »¹²³.

Partant, nous sommes enclins à penser que la dimension contrastive inhérente aux formes de contextualisation que nous avons analysées dans notre corpus est représentative de l'approche méthodologique diversifiée et éclectique appliquée par les enseignants de la Faculté de Pise. En effet, si la dimension contrastive des ouvrages de notre corpus n'est pas sans rappeler la dynamique de va-et-vient entre langue source et langue cible qui caractérisait la méthode traditionnelle, cette analyse interférentielle n'est toutefois pas à condamner totalement, dans la mesure où elle pousse l'apprenant à réfléchir sur le fonctionnement des langues et permet aussi à l'enseignant de mettre en place une démarche pédagogique plus pragmatique. J.-P. Cuq rappelle à cet égard que « l'un des obstacles importants à l'apprentissage d'une langue étrangère serait le fait que l'élève n'est que très rarement incité par l'enseignant à prendre appui sur ce qu'il connaît déjà dans sa langue maternelle et qu'on ne fait presque jamais appel à cette dernière »¹²⁴. L'importance accordée à la langue

¹²² FOUILLET R. (2014), « Les « recettes contrastives » dans les grammaires du français pour italophones », *Langue française* 2014/1 (n° 181), Paris : Armand Colin / Dunod, p. 15

¹²³ JAMET M.-C. (2009), « Contacts entre langues apparentées: les transferts négatifs et positifs d'apprenants italophones en français », *Synergies Italie* n° 5, p. 53.

¹²⁴ CUQ, J.-P. (1996), *Op. Cit.*, p. 47.

italienne et l'approche contrastive renouvelée, inhérente aux formes de contextualisation du discours grammatical dans les ouvrages destinés à l'enseignement du français à Pise, témoignent ainsi d'une véritable synergie entre les savoirs ordinaires des apprenants et les savoirs d'expertise des enseignants, faisant parfaitement le lien entre une approche plutôt classique de la grammaire intégrée dans une dynamique plurilingue et pluriculturelle en harmonie avec les politiques éducatives et linguistiques actuelles.

BIBLIOGRAPHIE

ALLOUCHE V. (1991). *Principes et présentation d'une grammaire du FLE. Travaux de Didactique du Français Langue Etrangère*, Montpellier : Université Paul Valéry, n°25 (spéc.), pp. 61-74.

BAYLON, C., FABRE, P. (1978). *Grammaire systématique de la langue française*, Paris : éd. Nathan.

BEACCO, J.-C., (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier.

BEACCO J.-C, PORQUIER R. (2001). *Grammaires d'enseignants et grammaires d'apprenants de langue étrangère*. Paris : Larousse.

BEN RAFAEL, M. (2004). « Interlangue, analyse des erreurs et réflexion contrastive au service d'une didactique grammaticale ». *Actes du Colloque « La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives »*, Paris, décembre 2002 - Marges Linguistiques. Saint-Chamas : M.L.M.S. Éditeur (France). Consultable à l'adresse suivante : http://www.revue-texto.net/1996-2007/marges/marges/Documents%20Site%206/doc0199_colloque_paris/30_ben_raphael_m.pdf

BESSE, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris : Didier, Crédif.

BESSE Henri. (1997). *Enseigner la culture grammaticale du français langue étrangère*, p. 5-26. *Travaux de didactique du français langue étrangère*, Montpellier : Université Paul Valéry.

BESSE, H. et PORQUIER, R. (1991), *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Didier.

BOYER H. et al. *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : CLE international, 1990. 239 p. Collection Le français sans frontières.

BRULEY C., MESZAROS B. (2014), « Grammaires du français et discours grammatical contextualisé : le cas des grammaires éditées en Slovaquie », in *Philologia*, vol. XXIV, n° 2, Université Comenius, Bratislava, pp. 7-20.

BRULEY C., FOUILLET R., STRATILAKI S., WEBER C., 2014, « Grammaires du français et discours grammaticaux contextualisés », in Aguilar, Brudermann, Leclère, *Complexité, diversité et spécificité : Pratiques didactiques en contexte*, [en ligne] <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01099170>, pp. 10-23.

CHARAUDEAU, P., (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris : Hachette.

CHEVALIER J.C. (1968). « Quelle grammaire enseigner ? », *Le français dans le monde*, n° 55, pp. 21-25.

COÏANIZ Alain, ALLOUCHE V. (1981). *Grammaire du français langue étrangère*. Centre de formation pédagogique pour l'enseignement du français à l'étranger de l'Université Paul-Valéry. Montpellier : Université Paul-Valéry, Collection Série T.D. Français Langue Etrangère.

CONSEIL DE L'EUROPE, (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

COURTILLON, J., (2001). « La mise en œuvre de la « grammaire du sens » dans l'approche communicative. Analyse de grammaires et de manuels ». *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 122. Paris : Didier Erudition, p. 153-164.

CUQ, J.-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris : Didier/Hatier.

CUQ, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE international.

DELATOUR Y., JENNEPIN D., LEON-DUFOUR M. (1991). *Grammaire du français : cours de civilisation française de la Sorbonne*. Paris : Hachette FLE, Collection Français Langue Etrangère.

DENYER M., COLLES L. (1998). « Quid de la grammaire dans l'enseignement communicatif du FLE ; Didactique de la langue et enseignement du FLES », *Le langage et l'homme*, n°34(4), pp.369-392.

DE SALINS, G.-D. (1996). *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*, Didier/Hatier.

FOUILLET R. (2013), *Les formes de contextualisation de la description du français dans les grammaires pédagogiques pour italophones (1970-2011). Cultures métalinguistiques et expertise professorale*, Thèse, Université de Paris 3 - Sorbonne Nouvelle.

FOUILLET R. (2014), « [Les « recettes contrastives » dans les grammaires du français pour italophones](#) », *Langue française* 2014/1 (n° 181), Paris : Armand Colin / Dunod.

FOUILLET R. (2014), « Les grammaires du français conçues en Italie : un lieu de contextualisation », in « Education et socialisation en contextes multilingues et pluriculturels », n° 5.

GALISSON, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères, du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : CLE international, Collection Didactique des langues étrangères.

GERMAIN C. et SEGUIN H. (1998). *Le point sur la grammaire*, CLE International, Paris

GIACOBBE, J. (1990). « Le recours à la langue première : une approche cognitive ». In Gaonac'h, D. (éd.), *Le français dans le monde*, n° spécial « Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive », 115-123.

JAKOBSON R. (1963). *Essais de linguistique générale : les fondations du langage*, Paris : Ed. de Minuit.

JAMET M.-C. (2009), « Contacts entre langues apparentées: les transferts négatifs et positifs d'apprenants italophones en français », *Synergies Italie* n° 5, pp. 49-59.

MARTINET, A. (dir.), 1979. *Grammaire fonctionnelle du français*. Paris : Didier-Crédif.

NARCY-COMBES J.-P. (2002), « Comment percevoir la modélisation en didactique des langues », *ASp*, 35-36, pp. 219-230.

PETIOT G. (2000). *Grammaire et linguistique*, Paris : Collin-SEDES, Collection Campus Linguistique.

RIEGEL, M., PELLAT, J.-C., RIOUL, R., (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.

RIVENC, P. (2000). *Pour aider à apprendre à communiquer dans une langue étrangère*, Paris : Didier Eruditions – Mons : CIPA.

RIVENC, P., (éd.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 3 : La méthodologie*, Bruxelles : De Boeck.

TAGLIANTE, C. (1994). *La classe de langue*. Paris : CLE international.

VERONIQUE D. (éditeur) et alii (2009). *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*, Paris : Didier.

VOGEL, K. (1995). *L'interlangue : la langue de l'apprenant*, traduit de l'allemand par J.-M. Brohée et J.-P. Confais, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, Coll. Interlangues.

Table des annexes

Annexe 1 : CECR : correction grammaticale

Annexe 2 : BIDAUD F. (2008), *Nouvelle Grammaire du français pour italophones*, UTET Università, quatrième de couverture

Annexe 3 : BIDAUD F., GRANGE M.-C., SEGHI J.-P. (2012), *Manuel de français*, Milan, Editore Ulrico Hoepli. Prefazione.

Annexe 4 : BERGER D., SPICACCI N. (2007), *Savoir-dire, savoir-faire, Niveaux A1/A2/B1*, Zanichelli. Introduction.

Annexe 5 : Tableaux des noms communs n'ayant pas le même genre en français et en italien. *Nouvelle Grammaire du français pour italophones*

Annexe 6 : Tableau des noms communs n'ayant pas le même genre en français et en italien. *Savoir-dire, savoir-faire*.

Annexe 7 : Tableaux des principales différences entre les verbes pronominaux français et italiens. *Nouvelle Grammaire du français pour italophones*.

Annexe 8 : Tableau des principales différences entre les verbes pronominaux français et italiens. *Savoir-dire, Savoir-faire*.

Annexe 9 : Tableau des principales différences entre les verbes pronominaux français et italiens. *Manuel de français*.

Annexe 10 : Gérondif italien et gérondif français. *Nouvelle Grammaire du français pour italophones*.

Annexe 11 : Place des pronoms avec l'infinifitif. *Manuel de français*.

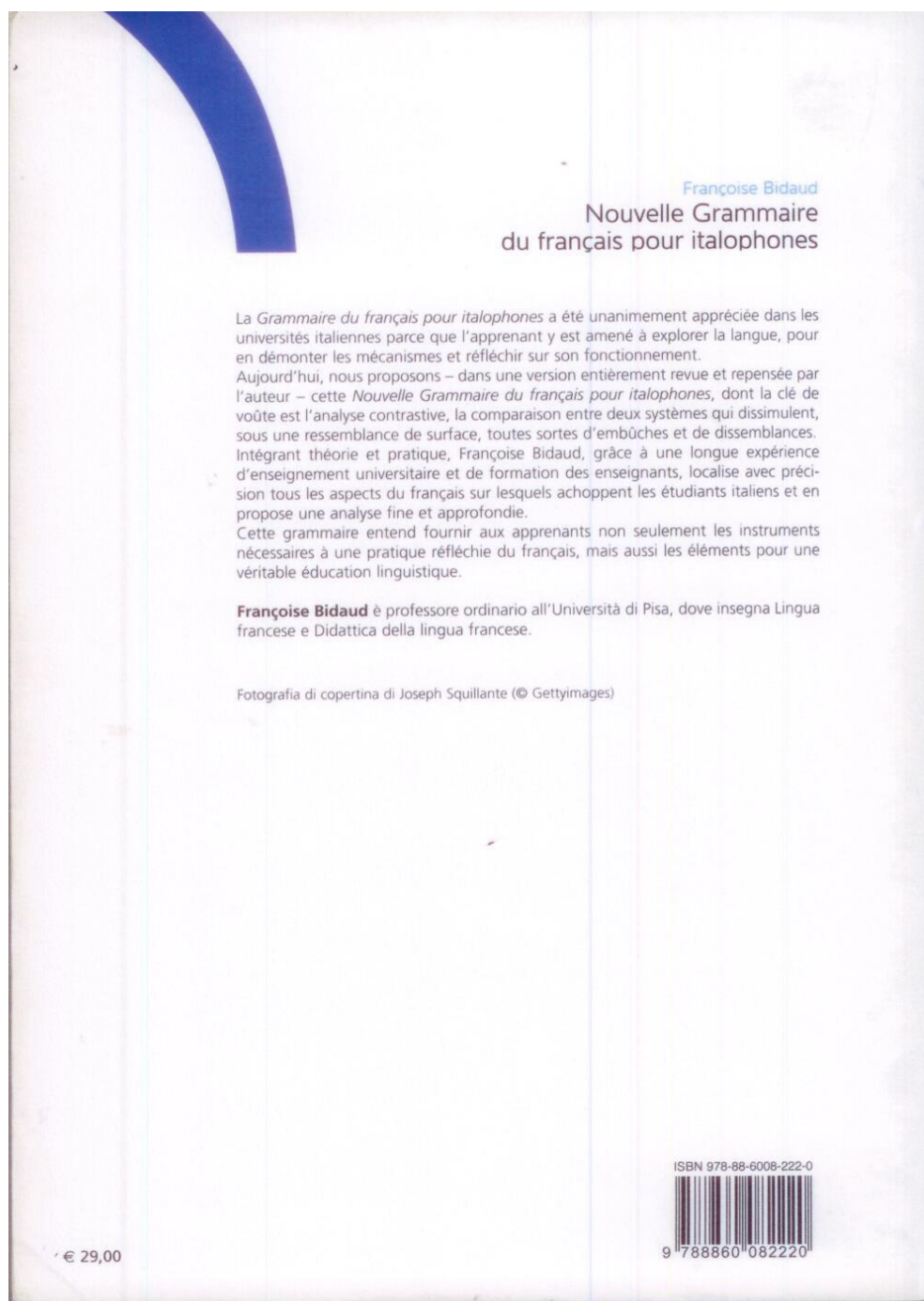
Annexe 1 : CECR

CORRECTION GRAMMATICALE¹²⁵

C2	Peut maintenir constamment un haut niveau de correction grammaticale même lorsque l'attention se porte ailleurs (par exemple, la planification ou l'observation des réactions de l'autre).
C1	Peut maintenir constamment un haut degré de correction grammaticale; les erreurs sont rares et difficiles à repérer.
B2+	A un bon contrôle grammatical; des bévues occasionnelles, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire mais elles sont rares et peuvent souvent être corrigées rétrospectivement.
B2	A un assez bon contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus.
B1+	Communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers; en règle générale, a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair.
B1	Peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles.
A2	Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord. Cependant le sens général reste clair.
A1	A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.

¹²⁵ CONSEIL DE L'EUROPE, *Op. Cit.*, p. 90.

Annexe 2 : BIDAUD F. (2008), *Nouvelle Grammaire du français pour italophones*, UTET Università, quatrième de couverture.



Annexe 3 : BIDAUD F., GRANGE M.-C., SEGHI J.-P. (2012), *Manuel de français*, Milan, Editore Ulrico Hoepli. Prefazione.

Prefazione

Specificamente concepito per un pubblico universitario, molto diversificato per interessi e necessità di apprendimento, il *Manuel de français* si rivolge sia a coloro che intendono acquisire unicamente le conoscenze di base della lingua sia a quanti si propongono di proseguire e approfondire lo studio del francese. In particolare, il *Manuel* è destinato a:

- studenti che frequentano regolarmente un insegnamento curricolare nei vari corsi di laurea delle Facoltà di Lingue, di Lettere, di Scienze Politiche, di Economia;
- studenti che seguono corsi presso i Centri linguistici universitari;
- chiunque desideri affrontare lo studio del francese da autodidatta.

Perché il *Manuel de français*?

Il numero di studenti principianti in lingua francese è in forte aumento nelle università e per questo pubblico motivato e adulto, interessato a riflettere sui meccanismi linguistici anche in vista di ulteriori approfondimenti di tipo specialistico, il materiale espressamente dedicato è spesso difficile da reperire. Il docente deve di frequente ricorrere a libri di testo destinati alla scuola secondaria, che non sempre corrispondono ai bisogni, ai ritmi di apprendimento, agli interessi e alla motivazione degli studenti universitari.

I contenuti dell'insegnamento universitario sono valutati in Crediti Formativi Universitari (CFU), il che implica nel computo delle ore destinate all'apprendimento una ripartizione tra insegnamento frontale (generalmente 1/3 del totale) e studio individuale (i restanti 2/3). L'organizzazione dei contenuti proposti nel *Manuel*, tenendo conto di tali specifiche esigenze, prevede numerose attività da svolgere autonomamente: perciò, oltre che in classe, sotto la guida di un insegnante, può essere utilizzato anche in completa autonomia da studenti che non possono frequentare le lezioni o da adulti interessati a un autoapprendimento.

Nei corsi di studio dove l'insegnamento della lingua è pluriennale, il testo può essere usato per corsi intensivi (da 60 a 90 ore) che consentono agli studenti di raggiungere il livello A2 del quadro di riferimento europeo, in vista di un successivo inserimento nei corsi curricolari per non principianti. In quelli dove invece è presente unicamente un insegnamento annuale, a seconda del numero di CFU previsti nell'ordinamento didattico, il manuale può consentire di coprire la totalità dell'insegnamento oppure essere affiancato da altri documenti scelti in base ai curricula e alle specifiche esigenze di apprendimento degli studenti.

Come è concepito il *Manuel de français*?

Gli autori, che vantano una lunga esperienza in ambito universitario, si sono proposti di realizzare un testo che trova le sue basi nella ricerca più aggiornata in ambito linguistico e glottodidattico, con una particolare attenzione agli elementi pragmatici e culturali e all'analisi sistematica delle interferenze e degli errori più comuni commessi dagli italo-foni nell'uso della lingua francese.


La metodologia applicata è "di scoperta": lo studente viene sollecitato al ragionamento e al confronto con la propria lingua attraverso documenti scelti per un pubblico interessato ad acquisire competenze anche complesse nella comprensione e nella produzione (sia scritte che orali) e a conoscere e interagire con la realtà e la cultura francese e francofona.

La **lezione 0** – interamente in italiano – si propone di iniziare a sensibilizzare gli studenti alle peculiarità della lingua francese. A tal fine, sono segnalate alcune caratteristiche del francese in contrapposizione con l'italiano e viene presentata la terminologia relativa all'analisi sintattica. Il modulo vuole essere un primo momento di riflessione linguistica, da effettuare in autonomia. Un test finale verifica l'acquisizione delle nozioni precedentemente trattate.

Seguono 10 lezioni, ognuna delle quali contiene, in modo graduato, elementi di fonetica, di grammatica e di lessico, arricchiti da informazioni di carattere culturale e da documenti scritti e orali.

Ciascuna lezione comprende le seguenti tappe, che guidano lo studente verso l'acquisizione delle nozioni e la pratica della lingua.

- **Découverte:** vengono presentati gli argomenti che saranno trattati nella lezione.
- **Réflexion:** si approfondiscono, nell'ordine, elementi di fonetica, morfosintassi e lessico (questi momenti si possono ovviamente intrecciare secondo le diverse esigenze della progressione didattica); lo studente viene guidato a scoprire il funzionamento dei meccanismi linguistici tramite attività che sollecitano la riflessione personale sui meccanismi linguistici.
- **Culture (Culture et comportements o Langue et culture):** documenti e attività che stimolano l'interesse e l'avvicinamento degli studenti alla cultura francese e francofona, richiamando l'attenzione in particolare sulle differenze socioculturali tra la realtà francese e quella italiana, spesso rintracciabili nell'uso della lingua.
- **Stratégies de communication:** vengono proposte situazioni proprie della comunicazione quotidiana nelle quali lo studente deve interagire, scoprendone le particolarità.
- **Pratiques de documents:** lavoro guidato su documenti scelti in modo da permettere l'acquisizione e il potenziamento dei contenuti della lezione. In questa fase sono sollecitate in particolar modo le abilità di comprensione ed espressione sia orali che scritte.

Le attività da svolgere con l'ausilio di Internet sono accompagnate dal simbolo .

Nell'ultima parte del *Manuel* la sezione **Approfondissement** propone nuovi esercizi, che gli studenti possono svolgere anche in autonomia, in aggiunta a quelli già contenuti in ogni lezione.

Alla fine del volume è inserita un'Appendice, che comprende il **Mémento grammatical** (dove sono raggruppati e sintetizzati i contenuti grammaticali), seguito dalle tabelle dei **Temps verbaux** (con la coniugazione dei verbi di uso più frequente) e dell'**Alphabet phonétique** e infine dalla **Transcription** dei documenti presenti nel CD-Audio ma non riportati nel volume.

All'indirizzo web www.hoeplieditore.it/4917-2 sono consultabili altri esercizi dell'Approfondissement e le soluzioni delle attività e degli esercizi contenuti nel volume, nonché le riproduzioni a colori di alcuni documenti iconografici (in particolare quelli alle pp. 95, 96, 97, 227, 228, 324).

La ricchezza dei contenuti, che richiedono talvolta livelli superiori di conoscenza, è una scelta ragionata degli autori che, considerando la vicinanza delle due lingue, hanno specificamente voluto sollecitare le competenze passive dei discenti e affidarsi alle capacità di anticipazione e di interpretazione di un pubblico maturo e capace di autonomia.

Altra caratteristica fondamentale del *Manuel de français* è la possibilità di impiegare i contenuti proposti con grande flessibilità, il che consente di adattarlo facilmente alle varie tipologie di insegnamento e di apprendimento. I docenti potranno così modulare a loro discrezione la progressione dei contenuti a seconda delle esigenze di apprendimento della classe, senza seguire un percorso rigidamente prefissato.

Il progetto è nato nell'ambito degli incontri della sezione pisana dell'Associazione DORIF-Università. Gli autori ringraziano Charles Barone per i suoi preziosi suggerimenti e la rilettura attenta del testo.

Annexe 4 : BERGER D., SPICACCI N. (2007), *Savoir-dire, savoir-faire. Niveaux A1/A2/B1*, Zanichelli. Introduction

Introduction

Confrontés à la réforme universitaire mise en place depuis quelques années, tous les enseignants de langue se sont vus dans l'obligation de structurer leurs cours de façon différente et ce, aussi bien dans les facultés de Lettres et de Sciences Humaines que dans les facultés d'Économie et de Sciences Politiques. L'atomisation de l'enseignement et donc un volume horaire réduit pour chaque module, l'assiduité obligatoire et, par conséquent, un nombre d'étudiants très important, la progression et l'évaluation liées aux critères du *Cadre européen commun de références pour les langues*, tels sont, en effet, actuellement les points incontournables de l'enseignement-apprentissage linguistique des universités italiennes. *Savoir-dire Savoir-faire* est une stratégie d'apprentissage, fruit de ces réflexions.

Public et durée d'apprentissage

Savoir-dire Savoir-faire est un manuel destiné à un public universitaire. Il s'articule en deux volumes (volume 1: niveaux A1/A2/B1; volume 2: B1+/B2) et couvre les deux premières années du *Triennio*. Ce premier volume s'adresse à des débutants ou faux-débutants et correspond à 100-120 heures d'enseignement-apprentissage, un semestre universitaire s'articulant en général sur 48 heures d'enseignement de la langue.

Structure du manuel (contenu, choix méthodologiques et objectifs)

C'est dans une approche contrastive que *Savoir-dire Savoir-faire* propose de faire travailler les étudiants selon les spécificités de leurs filières. Après un tronc commun concernant les acquisitions linguistiques, il existe, en effet, dans la dernière partie du volume, une section intitulée Textes d'entraînement présentant des documents de travail accompagnés d'activités de support spécifiques, d'une part, aux facultés de Lettres et de Sciences Humaines et, de l'autre, à celles d'Économie et de Sciences Politiques.

A. Le tronc commun

Le tronc commun est structuré en douze dossiers de quatre sections chacun, les trois premières sections étant destinées au travail en groupe et la quatrième proposant à l'étudiant un travail personnel de renforcement de son apprentissage.

Section 1 – Apprendre: un document déclencheur amène l'apprenant à découvrir et à maîtriser des points de grammaire dans une approche contrastive. Des tableaux de grammaire permettent de fixer et de renforcer ses nouveaux acquis et différentes activités offrent aux étudiants la possibilité de s'entraîner.

Section 2 – Savoir-faire: à partir d'objectifs spécifiques et généraux, les apprenants travaillent diverses compétences telles que *comprendre, parler, écrire...* Les outils linguistiques de la section 1 permettent de réaliser les savoir-faire de la section 2. L'étudiant acquiert un certain nombre de savoir-faire tels que *savoir se présenter* ou *savoir se situer dans le temps*.

Section 3 – Passer à l'écrit: l'étudiant travaille ici le rapport phonie-graphie en ce qui concerne certains phonèmes qui posent problème à un italoophone.

Section 4 – Contrôler ses connaissances: au début de cette section, l'étudiant doit apprendre en autonomie une banque lexicale dont la thématique est celle du dossier. Puis, il fait des exercices fermés d'auto-évaluation, reprenant tous les points étudiés dans le dossier. Enfin, il s'entraîne aux différents types d'épreuves d'examen proposées dans les universités italiennes. Toutes les activités de cette section sont accompagnées d'un corrigé ou d'une proposition de corrigé pour les épreuves d'examen.

B. Textes d'entraînement

Pour compléter le travail des sections 1, 2, 3 et 4, une section spéciale comprenant des textes et des activités reprend la thématique du dossier en tenant compte des spécificités et des besoins langagiers des différentes filières universitaires.

C. Annexes, CD audio et transcriptions des enregistrements

Dans cette section du volume, l'usager dispose de tableaux synthétiques présentant certains points de grammaire contrastive ainsi que la formation des modes et des temps verbaux étudiés dans le volume.

Le manuel s'accompagne de deux CD audio comprenant des activités de compréhension orale et d'entraînement phonétique. Les enregistrements peuvent être utilisés aussi bien en classe qu'en situation d'autonomie. À la suite des annexes, l'apprenant trouvera les transcriptions des enregistrements.

Annexe 5 : Tableaux des noms communs n'ayant pas le même genre en français et en italien. *Nouvelle Grammaire du français pour italophones.*

spécifiques à chaque langue : dans ce domaine, il n'existe pas d'universalité. La répartition des noms entre les genres constitue par conséquent une difficulté dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Un certain nombre de mots ont un genre différent en français et en italien. Voici les principaux.

001 Substantifs féminins en français et masculins en italien

<i>Une / l'affaire</i>	affare	<i>La haine</i>	odio
<i>Une / l'aide</i>	aiuto	<i>Une horloge / montre</i>	orologio
<i>Une / l'aiguille</i>	ago	<i>Une / l'huile</i>	olio
<i>Une / l'année</i>	anno	<i>Une / la limite</i>	limite
<i>Une / l'armoire</i>	armadio	<i>La mer</i>	mare
<i>Une / l'arrivée</i>	arrivo	<i>Une / la méthode</i>	metodo
<i>Une / l'auberge</i>	albergo	<i>Une / la minute</i>	minuto
<i>Une / la bague</i>	anello	<i>La nage / natation</i>	nuoto
<i>Une / la cheminée</i>	camino	<i>Une / l'oreille</i>	orecchio
<i>Une / la cuillère</i>	cucchiaio	<i>Une / la paire</i>	paio
<i>Une / la datte</i>	dattero	<i>Une / la pensée</i>	pensiero
<i>Une / la dent</i>	dente	<i>Une / la rencontre</i>	incontro
<i>Une / l'émeraude</i>	smeraldo	<i>Une / la seconde</i>	secondo
<i>Une / l'encre</i>	inchiostro	<i>Une / la serviette</i>	tovagliolo
<i>Une / l'énigme</i>	enigma	<i>Une / la sonnette</i>	campanello
<i>Une / l'épingle</i>	spillo	<i>Une / la souris</i>	sorcio
<i>Une / l'équivoque</i>	equivoco	<i>Une / la suite</i>	seguito
<i>Une / l'étude</i>	studio	<i>Une / la terrasse</i>	terrazzo / terrazza
<i>Une / la figue</i>	fico	<i>Une / la tige</i>	gambo
<i>Une / la fumée</i>	fumo	<i>Une / la tulipe</i>	tulipano
<i>Une / la gelée</i>	gelo	<i>Une / la vitre</i>	vetro
<i>Une / la glace</i>	gelato		

Alors que les mots italiens terminés par *-ore* sont du masculin, les noms français correspondants, terminés par *-eur*, sont en général du féminin.

La fleur ; l'erreur ; la chaleur ; la douleur ; la valeur.

■ **Quelques exceptions**

- Les noms de métiers : *un auteur ; un acteur ; un instituteur ; un docteur ; un professeur ; un porteur.*
- Quelques mots scientifiques : *le multiplicateur ; le diviseur ; l'équateur.*
- Des mots abstraits : *le bonheur ; le malheur ; l'honneur ; le déshonneur ; le cœur.*

002 Substantifs masculins en français et féminins en italien

<i>Un / l'abricot</i>	albicocca	<i>Un / le front (partie du visage)</i>	fronte
<i>Un / l'âge</i>	età	<i>Un / le garde</i>	guardia
<i>Un / l'air</i>	aria	<i>Un / le guide</i>	guida
<i>Un / l'art</i>	arte	<i>Un / le manque</i>	mancanza
<i>Un / le balai</i>	scopa	<i>Un / le masque</i>	maschera
<i>Un / le blasphème</i>	bestemmia	<i>Un / le matin</i>	mattina / mattino
<i>Un / le bonheur</i>	felicità	<i>Un / le mensonge</i>	menzogna
<i>Un / le brouillard</i>	nebbia	<i>Un / le navire</i>	nave
<i>Un / le calme</i>	calma	<i>Un / l'ongle</i>	unghia
<i>Un / le canard</i>	anatra	<i>Un / l'orchestre</i>	orchestra
<i>Un / le chêne</i>	quercia	<i>Un / le papier</i>	carta
<i>Un / le chiffre</i>	cifra	<i>Un / le pistolet</i>	pistola
<i>Un / le chocolat</i>	cioccolata (in tazza)	<i>Un / le pli</i>	piega
<i>Un / le choix</i>	scelta	<i>Un / le printemps</i>	primavera
<i>Un / le collier</i>	collana	<i>Un / le raisin</i>	uva
<i>Un / le couple</i>	coppia	<i>Un / le renard</i>	volpe
<i>Un / le crayon</i>	matita	<i>Un / le sable</i>	sabbia
<i>Un / le défi</i>	sfida	<i>Un / le seuil</i>	soglia
<i>Un / le déjeuner</i>	colazione	<i>Un / le soir</i>	sera
<i>Un / le départ</i>	partenza	<i>Un / le sommet</i>	cima
<i>Un / le désespoir</i>	disperazione	<i>Un / le sort</i>	sorte
<i>Un / le dimanche</i>	domenica	<i>Un / le souper</i>	cena
<i>Un / l'ennui</i>	noia	<i>Un / le sucrier</i>	zuccheriera
<i>Un / l'escalier</i>	scala	<i>Un / le tarif</i>	tariffa
<i>Un / l'été</i>	estate	<i>Un / le témoignage</i>	testimonianza
<i>Un / le fauteuil</i>	poltrona	<i>Un / le zèbre</i>	zebra

003

Les saisons et les jours.

<i>C'était le dernier dimanche d'avril.</i>	La domenica.
<i>Nous avons eu un printemps tardif.</i>	Una primavera.
<i>Pavese a écrit « le bel été ».</i>	«La bella estate».

Les lettres de l'alphabet sont du masculin en français. *Un s ; un e.*

Les substantifs qui possèdent deux genres

004. Il existe des substantifs qui possèdent deux genres. Parmi ces homonymes (qui sont à la fois homophones et homograpes) certains n'ont aucun rapport de sens. D'autres ont conservé des rapports sémantiques plus ou moins étroits.

<i>Le crêpe</i>	Il cresco	<i>La crêpe</i>	Una frittella
<i>Le livre</i>	Il libro	<i>La livre</i>	La libbra (mezzo chilo)

Le syntagme nominal 5

Annexe 6 : Tableau des noms communs n'ayant pas le même genre en français et en italien.

Savoir-dire, savoir-faire

LE GENRE ET LE NOMBRE DES NOMS

Les noms communs

Souvent, les noms communs ont le même genre en italien et en français. Voici toutefois une liste de noms qui n'ont pas le même genre en italien et en français.

Noms masculins	Noms féminins
accueil → accoglienza	adresse → indirizzo
âge → età	affaire → affare
agenda → agenda	affiche → manifesto
air → aria	aide → aiuto
bonheur → felicità	amélioration → miglioramento
calme → calma	année → anno
chiffre → cifra	annonce → annuncio
choix → scelta	approche → approccio
chômage → disoccupazione	arrivée → arrivo
congés (pluriel) → ferie	attaque → attacco
couple → coppia	augmentation → aumento
courrier → posta	baisse → calo
défi → sfida	chaleur → caldo
départ → partenza	comparaison → paragone
dimanche → domenica	couleur → colore
drapeau → bandiera	dette → debito
ennui → noia	douleur → dolore
espoir → speranza	erreur → errore
été → estate	étude → studio
guide → guida	faute → errore
manque → mancanza	faveur → favore
matin → mattina	fureur → furore
mensonge → bugia	grève → sciopero
navire → nave	haine → odio
nettoyage → pulizia	hausse → rialzo
ouvrage → opera (volume)	intervention → intervento
pourcentage → percentuale	invitation → invito
renseignement → informazione	limite → limite
réseau → rete	mairie → municipio
réveil → sveglia	méthode → metodo
sigle → sigla	minute → minuto
soir → sera	paire → paio
tarif → tariffa	période → periodo
virage → curva	planète → pianeta
	pollution → inquinamento
	rencontre → incontro
	seconde → secondo
	suite → seguito
	valeur → valore

Annexe 7 : Tableaux des principales différences entre les verbes pronominaux français et italiens. *Nouvelle Grammaire du français pour italophones.*

19. LES VERBES PRONOMINAUX

230 Il existe plusieurs types de verbes pronominaux, ce qui constitue une source de difficultés aux temps composés, en particulier pour l'accord du participe passé.

MORPHOLOGIE

Les verbes pronominaux ont en commun d'être précédés par un pronom personnel conjoint (> 118) appelé dans ce cas « réfléchi », parce qu'il se réfère au sujet. Les pronoms réfléchis **me, te, se, nous, vous** précèdent les verbes pronominaux, ce qui provoque, lorsque le sujet est un pronom personnel, la présence de deux pronoms qui peuvent être identiques.

*Je ne **me** moque pas de toi, **tu te** trompes.
Nous **nous** méfions de son jugement.*

Aux temps composés, les verbes pronominaux se conjuguent toujours avec l'auxiliaire **être**.

*Ils **se** sont promenés toute l'après-midi. Elle s'est complètement **trompée**.
Je **m'étais levé** de bonne heure, ce matin-là.
Nous **nous** sommes beaucoup **ennuyés** hier soir au théâtre.*

Avec l'impératif, le pronom suit le verbe et prend la forme tonique.

*Tu **te** dépêches ? Dépêche-**toi** !* > 119

Les verbes pronominaux en français ne le sont pas nécessairement en italien et vice-versa. Les principaux cas de non-correspondance entre l'italien et le français sont les suivants.

231 Verbes pronominaux en français mais pas en italien

<i>Se coucher</i>	Andare a letto / coricarsi	<i>S'évanouir</i>	Svenire
<i>Se défier / se méfier</i>	Diffidare	<i>S'exclamer</i>	Esclamare
<i>Se douter</i>	Sospettare	<i>Se faner</i>	Appassire
<i>S'échapper</i>	Scappare	<i>Se moquer de</i>	Prendere in giro / prendersi gioco
<i>S'écouler</i>	Scorrere	<i>Se noyer</i>	Annegare
<i>S'écrier</i>	Esclamare	<i>Se passer de</i>	Fare a meno di
<i>S'écrouler</i>	Crollare	<i>Se promener</i>	Passeggiare
<i>S'enfuir</i>	Fuggire	<i>Se taire</i>	Tacere
<i>S'évader</i>	Evadere	<i>Se tromper</i>	Sbagliare / sbagliarsi

Verbes pronominaux en italien mais pas en français

Ammalarsi	<i>Tomber malade</i>	Firmarsi	<i>Signer</i>
Approfittarsi / approfittare	<i>Profiter</i>	Meritarsi	<i>Mériter</i>
Arrampicarsi	<i>Grimper</i>	Muoversi	<i>Bouger</i>
Congratularsi	<i>Féliciter</i>	Sciogliersi	<i>Fondre</i>
Degnarsi	<i>Daigner</i>	Tuffarsi	<i>Plonger</i>
Dimenticarsi / dimenticare	<i>Oublier</i>	Vergognarsi	<i>Avoir honte</i>

232 CLASSEMENT DES VERBES PRONOMINAUX

C'est un point particulièrement débattu par les linguistes car on range sous cette étiquette des formes qui se ressemblent en apparence mais présentent, en réalité, de fortes différences. On a l'habitude de distinguer deux grandes catégories de verbes pronominaux selon leur syntaxe : les verbes « accidentellement pronominaux » et les verbes « essentiellement pronominaux ».

Les verbes « accidentellement » pronominaux

Ce sont des verbes qui existent à la forme pronominale mais aussi à la forme active transitive directe ou indirecte.

Lorsqu'ils ont une construction transitive directe, le pronom représente le complément d'objet direct (*La vaisselle, je la lave tout de suite*) alors que lorsqu'ils sont pronominaux le pronom réfléchi se rapporte au sujet (*il se lave*).

Dans les formes pronominales de ces verbes, on distingue :

- Un sens **réfléchi** lorsque l'action se « réfléchit » sur un sujet singulier, non collectif ou sur chacun des éléments d'un pluriel (*se blesser, se coiffer, se trahir...*).

Il se lève toujours de bonne heure.

Les étudiants s'ennuyaient au cours.

- Un sens **réciproque** lorsque le sujet est au pluriel et qu'il y a précisément « réciprocité » ou « alternance » entre les éléments sujets (on peut ajouter « l'un l'autre »). Ce sont les verbes *s'aimer, se sourire, se disputer, se détester...*

Pierre et Paul se battent.

Elles s'écrivent très souvent.

- Un sens **successif** qui concernent peu de verbes indiquant une successivité le plus souvent temporelle (*se suivre, se succéder, s'enchaîner...*).

Les rois se succèdent. Les jours se suivent.

Annexe 8 : Tableau des principales différences entre les verbes pronominaux français et italiens. *Savoir-dire, savoir-faire*

Annexes

- Il existe des verbes pronominaux en français qui ne le sont pas en italien et vice-versa. Voici une liste des principales différences:

Verbes pronominaux en français	Verbes non pronominaux en italien	Verbes pronominaux en italien	Verbes non pronominaux en français
s'améliorer	migliorare	dimenticarsi	oublier
se porter bien	star bene	dimettersi	démissionner
se promener	passaggiare	sciogliersi	fondre
se réjouir	godere	tuffarsi	plonger
se sauver	scappare	vergognarsi	avoir honte
se servir	usare		
se taire	tacere		

Elle a eu honte et elle s'est tue. → Ha avuto vergogna e ha taciuto.

L'EMPLOI DES PRÉPOSITIONS DANS LES CONSTRUCTIONS VERBALES

- Verbe + préposition **à** + nom

Après un certain nombre de verbes français on emploie la préposition **à** devant un nom complément. En voici les principaux:

- aboutir → terminare, sfociare (**in**)
- acculer (ou contraindre) → costringere, ridurre
- appartenir → appartenere
- conduire → condurre
- destiner → destinare
- être appelé/destiné → essere destinato
- être conforme → essere conforme
- faire appel → fare appello
- jouer (à un jeu) → giocare
- participer → partecipare
- penser → pensare
- réfléchir → riflettere
- retourner → ritornare
- s'adapter → adattarsi
- s'adresser → rivolgersi
- se conformer → conformarsi
- se fier → fidarsi (**di**)
- se rapporter/référer → far riferimento, riferirsi
- s'intéresser → interessarsi
- s'opposer → opporsi
- succéder → succedere
- travailler → lavorare
- veiller → badare

Nous nous sommes adressés au meilleur cabinet d'avocats de la ville.

Cette statue appartient au musée Rodin de Paris.

Annexe 9 : Tableau des principales différences entre les verbes pronominaux français et italiens. *Manuel de français.*

7 Dedans et dehors

15 Racontez ce que vous faites généralement le dimanche, en vous aidant de la liste des verbes suivants.

• se réveiller • se lever • se laver • se préparer • s'habiller • prendre son petit déjeuner
• déjeuner • dîner • se promener • se reposer • sortir • se coucher • s'endormir

Verbes pronominaux en français et en italien
Les verbes pronominaux en français et en italien ne correspondent pas toujours.

16 Observez les phrases suivantes.

Ne dites rien, **taisez-vous** !
Excusez-moi, je **me trompe** toujours de numéro.
Cet enfant **bouge** sans arrêt.
Ils se **disputent** tout le temps.

Reliez le verbe italien à son équivalent français.

1. Tacere	a. Se tromper
2. Sbagliare	b. Se disputer
3. Litigare	c. Se taire
4. Parcheggiare	d. Se promener
5. Passeggiare	e. Se garer
6. Muoversi	f. Oublier
7. Innamorarsi	g. Tomber amoureux
8. Ammalarsi	h. Bouger
9. Dimenticarsi	i. Tomber malade

➤ 1. – **Elle s'est mariée** avec Alain ? – Non, **elle a épousé** un collègue de bureau.
2. **Elle ne s'entend pas** avec ses parents, mais **elle s'entend très bien** avec sa sœur.
3. C'est un excellent travail, **je vous félicite**.

17 Traduisez les parties en gras.

18 Traduisez.

- 1. Si alzano presto.	- 5. Vi riposate o fate una passeggiata?
- 2. Ti corichi sempre a mezzanotte?	- 6. Mi sveglio alle dieci.
3. Teresa si lava le mani.	7. Mi congratulo con te.
- 4. Ci vestiamo.	8. Si chiama Valeria.

156

Annexe 10 : Gérondif italien et gérondif français.

Nouvelle Grammaire du français pour italophones.

216 Gérondif italien et gérondif français

L'italien possède deux formes différenciées : une forme pour le participe présent (-ente / ante) désormais lexicalisée et une autre pour le gérondif (-endo / ando), cette dernière correspond en français tantôt au participe tantôt au gérondif, ce qui est source de difficultés pour les italophones.

E caduto **facendo** la doccia.

Rispose **ridendo** che la cosa non la riguardava.

Passando davanti alla stazione ho comprato il giornale.

Facendo parte del gruppo ha potuto ottenere una riduzione.

Essendo assente il professore, la lezione è stata rimandata.

Non **sapendo** cosa fare, il bambino uscì in strada.

Il est tombé **en prenant** sa douche. (gérondif)

Elle répondit **en riant** que cela ne la concernait pas. (gérondif)

En passant devant la gare, j'ai acheté le journal. (gérondif)

Faisant partie du groupe, il a pu obtenir une réduction. (participe présent)

Le professeur **étant** absent, le cours a été renvoyé. (participe présent)

Ne **sachant** que faire, l'enfant sortit dans la rue. (participe présent)

On peut remarquer que le gérondif est beaucoup plus employé en italien qu'en français, il peut indiquer la manière, le moyen, le temps, la cause, l'opposition ou la condition. Dans ces cas, le français utilise des formes conjuguées.

Hai tanti libri e, **volendo**, me ne potresti prestare uno.

Trattandosi di lui non ci credo.

Pur **conoscendolo**, non mi aspettavo questa sua reazione.

Tu as beaucoup de livres et, **si tu voulais**, tu pourrais m'en prêter un.

Puisqu'il s'agit de lui, je n'y crois pas.

Bien que je le connaisse, je ne m'attendais pas à cette réaction de sa part.

Quand le gérondif italien est introduit par les auxiliaires andare, stare, venire, le français utilise un mode fini.

Stavo dormendo.

Va dicendo / andava dicendo...

Je dormais.

Il dit / Il disait...

217 Phénomènes de dérivation

Certains participes présents sont devenus des noms : un **clignotant**, un **combattant**, un **habitant**, un **participant**, un **passant**, un **protestant**, un **occupant**, un **suppléant**, un **voyant**.

Il en est de même pour certains adjectifs verbaux : un **adhérent**, un **affluent**, un **différent**, un **précédent**, un **résident**.

Annexe 11 : Place des pronoms avec l'infinitif.

Manuel de français.

7 Dedans et dehors

Pronoms COD : 3^{èmes} personnes

CD1/66

23 Écoutez et observez les phrases suivantes.

<p>– Est-ce que tu regardes ce programme ?</p> <p>– Vous connaissez ma cousine Sylvie ?</p> <p>– Vous connaissez Pierre et Marc ?</p> <p>– Qu'est-ce que vous pensez de Marie et Anne ?</p>	<p>– Oui, je le regarde tous les soirs. Je l'adore.</p> <p>– Bien sûr ! Nous la voyons tous les jeudis à la salle de gym et nous l'accompagnons chez elle au retour.</p> <p>– Oui, je les vois souvent.</p> <p>– Je les aime bien.</p>
---	--

24 Insérez les pronoms personnels dans le tableau suivant puis retrouvez leur équivalent en italien.

Compléments directs	devant une consonne	devant une voyelle
3 ^{ème} personne du singulier masculin	le	l'
3 ^{ème} personne du singulier féminin
3 ^{ème} personne du pluriel masculin / féminin

25 Écoutez l'enregistrement et répondez *oui* en utilisant un pronom. CD1/67

EXEMPLE : – Tu attends ton amie ? → – **Oui, je l'attends.**

Place des pronoms compléments avec l'infinitif

26 Observez.

Sylvie? Il faut l'accompagner chez elle ?

Ravi de **vous** avoir rencontré, au revoir et à bientôt, j'espère.

Il a tort de ne plus **vous** parler, il va **le** regretter.

Retrouvez le fonctionnement.
Avec un infinitif, les pronoms se placent

a. juste avant le verbe à l'infinitif².

b. juste après le verbe à l'infinitif.

2 Sauf avec les verbes **faire** et **laisser** (je **les** fais cuire, je **les** laisse passer) et les verbes **voir**, **regarder**, **écouter**, **entendre** (je l'ai vu partir, je **le** regarde travailler, je l'entends parler, je l'écoute chanter).

158

27 Retrouvez les structures équivalentes et observez la place des pronoms.

- | | |
|------------------------|----------------------------|
| 1. Lo vuoi vedere. | a. Nous pouvons l'inviter. |
| 2. Sappiamo farlo. | b. Tu dois les écouter. |
| 3. Devi ascoltarlo. | c. Tu peux l'écrire. |
| 4. Lo puoi scrivere. | d. Tu veux le voir. |
| 5. Dovresti finirlo. | e. Nous savons le faire. |
| 6. Possiamo invitarlo. | f. Tu devrais le finir. |

Pronoms et passé composé : accord des participes passés**28 Observez.**

Mes cousins, je **les** ai vus
la semaine dernière.

La sauce ? Je l'**ai** faite avec
des champignons de Paris.

Retrouvez le fonctionnement.

Le participe passé construit avec l'auxiliaire **avoir** s'accorde avec le pronom complément d'objet direct placé avant.

- a. vrai b. faux

29 Associez.

- | | |
|---------------------------------------|-----------------------------|
| 1. Je le prends tous les jours. | a. les clefs de la voiture |
| 2. Je l'ai payé 55 euros. | b. les parents de Marie |
| 3. Je l'ai trouvée passionnante. | c. ce billet pour Marseille |
| 4. Je ne les connais pas très bien. | d. le train |
| 5. Je l'ai prise cet été en vacances. | e. cette photo de ma nièce |
| 6. Je les ai posées sur la table. | f. la conférence |

30 Répondez en utilisant des pronoms compléments comme dans l'exemple et faites l'accord si nécessaire.

- EXEMPLE : - Tu as rencontré sa mère ? → - Oui, **je l'ai rencontrée.**
1. - Tu as ouvert les fenêtres ? → - Oui,
2. - Elle a déjà réservé sa place ? → - Oui,
3. - Vous avez traduit ces textes ? → - Non,
4. - Ils ont vu votre nouvel appartement ? → - Non,
5. - Vous avez payé l'addition ? → - Oui,
6. - Il a pris ses affaires ? → - Oui,

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	p. 4
SOMMAIRE	p. 6
INTRODUCTION	p. 7
PREMIERE PARTIE : GRAMMAIRE ET CONTEXTUALISATION	p. 10
1. Définition du concept de grammaire	p. 11
1.1. Une définition difficile : polysémie du mot	p. 11
1.2. La dimension descriptive et la dimension prescriptive	p. 13
1.3. Prédominance du concept de grammaire dans les courants méthodologiques	p. 15
1.3.1. La méthode grammaire-traduction : décrite, démodée, mais encore bien présente	p. 16
1.3.2. La méthode directe : une démarche inductive de plus en plus présente dans les manuels pour italophones	p. 17
1.3.3. La méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle : introduction de la notion de conceptualisation	p. 19
1.3.4. L'approche communicative	p. 21
1.3.5. Le CECR et la perspective actionnelle	p. 23
1.3.6. Enseigner la grammaire aujourd'hui	p. 24
2. Du concept de grammaire au discours grammatical : transposition et contextualisation	p. 25
2.1. La transposition	p. 25
2.2. La contextualisation	p. 26
3. Grammaire contrastive et interlangue	p. 28
3.1. Le concept d'interlangue	p. 29
3.2. La grammaire contrastive	p. 31
DEUXIEME PARTIE : TERRAIN, CORPUS ET METHODOLOGIE	p. 34
1. Définition du contexte	p. 35
1.1. Enseigner le FLE à l'étranger, plus précisément en Italie	p. 35
1.2. Définition du terrain : la Faculté de Langues étrangères de l'Université de Pise	p. 37
1.3. Le contexte hétéroglotte	p. 38
1.4. Positionnement par rapport au terrain	p. 39

2. Corpus et méthodologie	p. 40
2.1. Le corpus analysé	p. 40
2.2. Le discours grammatical dans les ouvrages du corpus	p. 43
2.3. La démarche méthodologique	p. 44

TROISIEME PARTIE : EXEMPLES DE CONTEXTUALISATION DU DISCOURS

GRAMMATICAL p. 46

1. Le recours à l'italien	p. 48
1.1. Passer par l'italien pour mieux accéder au français : traduction et équivalence	p. 48
1.1.1. La traduction	p. 49
1.1.2. L'équivalence	p. 50
1.2. Lexique et traduction	p. 52
1.3. La traduction dans les exercices	p. 56
2. La comparaison entre les systèmes linguistiques	p. 60
2.1. La comparaison « positive »	p. 60
2.1.1. La comparaison « positive » autour du syntagme nominal	p. 61
2.1.2. La comparaison « positive » autour du syntagme verbal	p. 63
2.2. La comparaison « négative »	p. 65
2.2.1. La comparaison « négative » explicite	p. 66
2.2.2. La « description inversée » : de l'italien vers le français	P. 71
2.2.3. Convergence puis divergence	p. 73
2.2.4. La comparaison « négative » implicite	p. 75

CONCLUSION p. 79

BIBLIOGRAPHIE p. 82

ANNEXES p. 87

Annexe 1 : CECR : correction grammaticale p. 88

Annexe 2 : BIDAUD F. (2008), *Nouvelle Grammaire du français pour italophones*, UTET Università, quatrième de couverture p. 89

Annexe 3 : BIDAUD F., GRANGE M.-C., SEGHI J.-P. (2012), *Manuel de français*, Milan, Editore Ulrico Hoepli. Prefazione. p. 90

Annexe 4 : BERGER D., SPICACCI N. (2007), *Savoir-dire, savoir-faire, Niveaux A1/A2/B1*, Zanichelli. Introduction. p. 92

Annexe 5 : Tableaux des noms communs n'ayant pas le même genre en français et en italien. <i>Nouvelle Grammaire du français pour italophones</i>	p. 93
Annexe 6 : Tableau des noms communs n'ayant pas le même genre en français et en italien. <i>Savoir-dire, savoir-faire.</i>	p. 95
Annexe 7 : Tableaux des principales différences entre les verbes pronominaux français et italiens. <i>Nouvelle Grammaire du français pour italophones.</i>	p. 96
Annexe 8 : Tableau des principales différences entre les verbes pronominaux français et italiens. <i>Savoir-dire, Savoir-faire.</i>	p. 98
Annexe 9 : Tableau des principales différences entre les verbes pronominaux français et italiens. <i>Manuel de français.</i>	p. 99
Annexe 10 : Gérondif italien et gérondif français. <i>Nouvelle Grammaire du français pour italophones.</i>	p. 100
Annexe 11 : Place des pronoms avec l'infinifit. <i>Manuel de français.</i>	p. 101
TABLE DES MATIERES	p. 103

Résumé

Ce travail de recherche vise à identifier et analyser les formes de contextualisation du discours grammatical dans les ouvrages destinés à l'enseignement du français à Pise dans un contexte universitaire. L'analyse de ces formes témoigne d'un effort constant de la part des enseignants pour faciliter le processus d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Le phénomène de contextualisation est étroitement lié aux savoirs d'expertise des enseignants qui exploitent leur pratique de classe pour proposer une approche renouvelée de la grammaire, en harmonie avec les perspectives actuelles de plurilinguisme.

Mots-clés

Didactique - français langue étrangère - grammaire - contextualisation - contexte italien

Abstract

This research aims at identifying and analyzing the forms of contextualization of the grammatical speech in the works intended for the teaching of French as a foreign language in Pisa in a university context. The analysis of these forms testifies of a constant effort of the teachers to facilitate the process of education / learning of the French as a foreign language. The phenomenon of contextualization is closely linked to the professional expertise knowledge of the teachers who use their practice of class to propose an approach renewed of the grammar, in accordance with the current perspectives of multilingualism.

Key words

Didactics- French as a foreign language - grammar - contextualization - Italian context

