



HAL
open science

Les grammaires du français conçues en Italie : un lieu de contextualisation

Raphaële Fouillet

► **To cite this version:**

Raphaële Fouillet. Les grammaires du français conçues en Italie : un lieu de contextualisation. Contextes et Didactiques, 2014, Éducation et socialisation en contextes multilingues et pluriculturels, 5. hal-02050110

HAL Id: hal-02050110

<https://hal.univ-antilles.fr/hal-02050110>

Submitted on 26 Feb 2019

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 4.0 International License

Les grammaires du français conçues en Italie : un lieu de contextualisation

Raphaële FOUILLET

DILTEC (EA 2288) - Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3

Résumé

Notre recherche a pour objectif de mettre en évidence des éléments de contextualisation du discours grammatical écrit observables dans les grammaires du français produites en Italie. Nous supposons en effet que les auteurs de ces grammaires modifient la description et l'explication de la grammaire du français dite de référence en fonction du contexte linguistique, éducatif et culturel des apprenants et ceci, dans un but didactique. Nous nous plaçons plus particulièrement dans la perspective de la langue première constitutive du contexte sur laquelle s'appuierait en partie le processus de contextualisation engagé par les auteurs. Au vu des variations (ou écarts) relevées dans les grammaires du français pour italophones par rapport aux grammaires du français dites de référence et liées à la langue première, les auteurs semblent en effet considérer cette dernière comme un facteur important dans l'appropriation de la norme grammaticale du français. La mise au jour de certaines formes de contextualisation se déclinant autour de l'axe de la langue première à travers l'analyse de quelques points grammaticaux révélera notamment la présence encore bien vivace d'une approche contrastive.

Mots-clés

Grammaire du français, discours grammatical, contextualisation, approche contrastive.

Abstract

Our research work has for objective to bring to light elements of contextualization of the written grammatical speech observable in the grammars of French produced in Italy. In fact, we suppose that the authors of these grammars modify the description and the explanation of the reference grammar of French according to the linguistic, educational and cultural context of the learners and this, in a didactic purpose. We look at things more particularly from the first language perspective. The contextualization process is based on it partially. In view of the variations (or distances) found in the grammars of French for Italian-speakers compared with the reference grammars of French and connected to the first language, the authors indeed seem to consider it as an important factor in the appropriation of the grammatical standard of French. The brought to light of certain forms of contextualization declining around the axis of the first language through the analysis of some grammatical points will reveal in particular the still very long-lived presence of a contrastive approach.

Key-words

French grammar, grammatical discourse, contextualization, contrastive approach.

1. Introduction

L'enseignement de la grammaire est un aspect qualifié d'incontournable par Besse et Porquier (1991)¹ dans la didactique du français langue étrangère et seconde (désormais FLES). Malgré le bouleversement provoqué par l'approche communicative dans le paysage de l'enseignement/apprentissage du FLES, un renouveau de la réflexion dans le champ de la didactique de la grammaire FLES, dû en partie à l'élaboration et à la diffusion du *Cadre Européen Commun de Référence* (désormais CECR)² et un maintien important des activités grammaticales dans l'enseignement du FLES³ semblent être constatés. Mais comment la grammaire est-elle traitée dans la perspective du FLES ? Le discours grammatical dans sa dimension écrite, à savoir la description et l'explication des phénomènes grammaticaux à travers des ouvrages, est l'aspect de la question que nous traiterons dans le cadre de cet article. Nous nous demanderons plus particulièrement, du point de vue didactique, si le discours grammatical dans des grammaires du français destinées à un public italoophone diffère du discours grammatical dans des grammaires du français dites de référence et si ces écarts peuvent représenter des éléments de contextualisation. Nous avançons en effet que la production « locale » de grammaires du français ajuste le discours grammatical, tel qu'il est donné dans des grammaires du français de référence, afin de le mettre à la portée des apprenants, en se rapprochant du contexte linguistique, éducatif et culturel d'enseignement/apprentissage. Les grammaires du français conçues hors de France s'appuient notamment sur la langue de départ des apprenants, à savoir ici l'italien, en adoptant une approche essentiellement contrastive de la description/explication grammaticale du français, très fortement liée à la notion d'erreur par rapport à la norme grammaticale enseignée.

2. L'ouvrage de grammaire

L'ouvrage de grammaire est entendu comme le livre dit de référence, dans le sens où il est reconnu comme faisant autorité dans la prescription grammaticale et conçu pour être consulté soit par un public spécifique, tels que les étudiants universitaires, soit par un vaste public. L'une de ses caractéristiques est de s'appuyer implicitement ou explicitement sur plusieurs théories linguistiques ; un tel ouvrage s'inscrit tout à la fois dans une perspective descriptive, explicative et normative. Il est constitué de savoirs savants transposés au sens de Chevallard (1991)⁴ et de savoirs d'expertise⁵ des auteurs qui ont généralement été ou sont des enseignants

¹ « En dénommant le savoir grammatical *l'ars obligatoria*, les linguistes médiévaux ne faisaient que souligner ce fait que **la grammaire est**, très précisément, **ce qu'on ne peut éviter dès qu'on fait un usage approprié d'une langue**. C'est pourquoi la didactique des langues ne peut contourner le problème de l'enseignement/apprentissage des régularités en particulier morphosyntaxiques. » (1991 : 72)

² « La compétence grammaticale, ou capacité d'organiser des phrases pour transmettre du sens, est au centre même de la compétence communicative. » (CECR, 2001 : 115)

³ « [...] les activités grammaticales perdurent quantitativement dans l'enseignement du français. » (Beacco, 2010 : 46)

⁴ « Le "travail" qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé *la transposition didactique*. [...] 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 :

→ objet de savoir → objet à enseigner → 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*. » (Chevallard, 1991 : 39)

⁵ Beacco (2010 : 21-30) distingue quatre savoirs fondateurs de la didactique des langues : les savoirs savants (produits par la communauté scientifique), les savoirs divulgués (mis en circulation par les filières de formation), les savoirs d'expertise ou d'expérience professionnelle (nés de la pratique professionnelle) et les savoirs ordinaires (issus des représentations sociales).

de français. Chevalier (2006) rappelle ainsi à plusieurs reprises le rôle décisif de la pédagogie dans l'avancée des recherches grammaticales depuis le début de la grammatisation⁶ des vernaculaires. Dans le cadre de cet article, nous tenterons de recueillir des éléments de la manifestation des savoirs d'expertise des « auteurs-enseignants » dans le discours grammatical écrit, qui apparaissent sous la forme d'écarts dans la description/explication de la grammaire française par rapport à un ouvrage dit de référence tel que la *Grammaire méthodique du français* (Riegel, Pellat et Rioul, 2007) ou *Le bon usage* (Grevisse et Goosse, 2011). Nous soutenons en effet que le contact avec les apprenants de FLES et, par conséquent, avec un contexte linguistique, éducatif et culturel précis, pousserait les « auteurs-enseignants de grammaire » à remanier le discours grammatical diffusé par les ouvrages de référence. Ils s'efforceraient de « tirer le discours grammatical vers l'apprenant »⁷ en l'adaptant au contexte d'enseignement et donc, à leur public. En effet, les apprenants sont porteurs d'un bagage linguistique, éducatif et culturel formant à la fois un micro contexte (l'individu dans ses dimensions psychologique et neurologique) et un macro contexte (l'individu inscrit dans une société).

3. La notion de contexte et le contexte italien

La notion de contexte est très vaste et polysémique. Nous considérons ici que le contexte est constitué d'une multitude de facettes tout en possédant une dimension macro et micro, un périmètre extérieur et intérieur aux apprenants. Le contexte est extérieur aux apprenants et macro dans le sens où il est dépendant des circonstances sociales, linguistiques, éducatives et culturelles⁸ dans lesquelles les apprenants sont immergés et évoluent. Il est cependant également micro dans la mesure où un établissement scolaire forme en soi un micro contexte, tout comme une classe en constitue un autre et ainsi de suite jusqu'à arriver à l'apprenant, le plus petit des contextes. Nous pouvons dire qu'il est intérieur aussi car l'apprenant, d'une part a métabolisé le macro contexte et d'autre part, possède ses propres caractéristiques psychologiques et neuronales dans le processus d'apprentissage d'une langue. Nous retiendrons ici uniquement l'aspect linguistique du contexte de notre étude et plus précisément, le rôle de la langue première (désormais L1) dans l'acquisition d'une langue étrangère. La L1 relève à la fois du contexte macro et extérieur à l'apprenant – l'apprenant se situant en effet dans un contexte linguistique donné – et du micro contexte dans le sens où l'apprenant a intériorisé sa L1 en tant que langue de communication et en tant que langue de scolarisation grammatisée et enseignée.

Dans le cas de l'Italie dont l'unification ne remonte qu'à 1861, la langue « nationale » s'impose à l'aide de la scolarisation et plus tard, à travers les médias, mais elle cohabite avec des dialectes régionaux encore très fortement ancrés. Le contexte linguistique italien actuel peut ainsi être qualifié de diglossique. La langue de scolarisation est l'italien, dialecte toscan devenu langue littéraire au XVI^e siècle puis « élu » langue nationale. Nous partons de l'hypothèse que la L1 peut servir de fondement et générer une forme de contextualisation dans les grammaires du français pour italophones dans la mesure où elle est reconnue par les « auteurs-enseignants » comme jouant un rôle important dans l'enseignement/apprentissage du français, ou du moins dans l'enseignement/apprentissage de la norme grammaticale française.

⁶ Selon le terme de S. Auroux (1994).

⁷ J.-C. Beacco, Journées de rencontre annuelle du GRAC, 20 et 21 janvier 2012.

⁸ Voir Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F. et Véronique, D. (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'ensemble des langues*. Paris : PUF.

4. La contextualisation

Nous distinguons avant tout trois notions⁹ : l'adaptation, la contextualisation et la variation ou écart. Nous entendons par adaptation toute transformation du savoir savant afin de le rendre plus accessible ou plus facilement compréhensible aux lecteurs non spécialistes, comme c'est le cas avec la transposition didactique évoquée plus haut. Quant à la contextualisation, elle est une des formes que peut prendre l'adaptation d'un savoir savant. La contextualisation est un terme par lequel nous désignons des formes de variations ou des écarts entre une grammaire du français de référence et une grammaire du français pour italophones. Les artisans ou les passeurs de ces contextualisations sont les auteurs de grammaire eux-mêmes qui puisent dans leur savoir d'expertise professionnelle propre ou de prédécesseurs. Nous considérons en effet que les enseignants de langue observent, prennent en compte, mesurent l'importance et l'impact du contexte d'enseignement/apprentissage au point de modifier le discours grammatical de référence. Les contextualisations que nous évoquerons dans le cadre de cet article sont par conséquent fortement liées à la L1 des apprenants.

5. Le corpus

La production de grammaires du français pour italophones est importante en Italie. Depuis les années 1970 jusqu'à nos jours, une quarantaine d'ouvrages ont fait l'objet de publication avec réédition. Le public visé est divers : étudiants universitaires, lycéens, collégiens, tout public. Le choix de réaliser une analyse diachronique à travers des grammaires destinées à différents publics est motivé par le souci de montrer la pérennité d'une certaine approche de la grammaire du français. Elles ont en effet toutes le point commun d'adopter une perspective contrastive plus ou moins affichée par leurs auteurs. Le corpus sélectionné répond donc à deux critères : la période de publication et l'orientation de l'ouvrage. La recherche entreprise à partir du corpus de grammaires du français pour italophones suppose l'analyse de plusieurs strates. Notre intérêt se portera ici sur le discours grammatical étudié dans sa forme et non sur une appréciation de sa validité du point de vue de la linguistique descriptive.

6. La place de la L1 dans les grammaires du français pour italophones

Nous partons donc de l'idée que la L1 étant constitutive du macro et du micro contexte de l'enseignement/apprentissage du français, sa présence dans les grammaires du français pour italophones pourrait nous permettre d'identifier des contextualisations. Nous tenterons de mettre en évidence différentes formes de l'introduction de la L1 dans le discours grammatical écrit destiné aux apprenants italophones en traitant trois faits linguistiques.

La prise en compte de la L1 des apprenants se manifeste à travers la présence de la traduction ou de l'équivalence plus ou moins importante suivant les ouvrages. Nous la retenons comme un écart avec une grammaire du français de référence et une forme de contextualisation dans la mesure où il est demandé aux lecteurs/apprenants de se référer à leur L1. L'usage de la traduction ou équivalence s'ancre directement dans le contexte linguistique des apprenants. Nous avons choisi pour illustrer cette forme de contextualisation, le cas de l'altération des noms qui est un phénomène très courant dans la langue italienne et très peu utilisé en français. Les locuteurs italiens ont à leur disposition un grand nombre de suffixes qui leur permet de modifier à leur guise le sens d'un nom commun, d'un adjectif ou d'un verbe. Voici quelques extraits de grammaires pour italophones à titre d'illustration :

⁹ Pour un développement de ces notions, voir le programme de recherche du GRAC : <http://www.univ-paris3.fr/grac-grammaires-et-contextualisation--155234.kjsp?RH=ACCUEIL>

a/ « In italiano aggettivi, avverbi, nomi e verbi possono essere « alterati », cioè modificati nel senso mediante l'aggiunta di suffissi. Ecco i principali di tali suffissi :

- Per i diminutivi e vezzeggiativi : **-ino/-etto/-ello/-uccio**... « giallino, gattino, libretto, cattivello, tesoruccio » ;
- Per gli accrescitivi e peggiorativi : **-one/-otto/-accio/-astro**... « nasone, ragazzotto, ragazzaccio, giallastro, giovinastro » ;
- Per i verbi : **-acchiare / -icchiare**... « vivacchiare, dormicchiare, leggiucchiare ».

In francese non esiste tale fenomeno in maniera diffusa, prova ne sia che neppure il termine grammatical « alterazione » trova suo equivalente. Tuttavia il francese ottiene lo stesso risultato semantico premettendo al termine da alterare appositi aggettivi o avverbi. » (Luciani et Guiraud, 1998 : 206) [1]¹⁰

b/ « In francese per alterare un nome si ricorre all'uso di uno o due aggettivi che rendano l'idea espressa in italiano da un suffisso. Questi aggettivi che si premettono al nome sono :

- 1) per il **diminutivo** : *jeune, petit, tout petit*
Un principino *un jeune prince*
Una scatoletta *une petite boîte*
- 2) per l'**accrescitivo** : *gros, grand*
Un librone *un gros livre*
Uno stanzone *une grande pièce*
- 3) per il **vezzeggiativo** : *joli, joli petit, charmant*
Un visino *un joli visage*
Una casettina *une jolie petite maison*
- 4) per il **peggiorativo** : *mauvais, vilain, méchant*
Un ragazzaccio *un vilain garçon*
Un libraccio *un mauvais livre.* » (Bruzzi, 1982 : 89) [2]

c/ « I nomi e gli aggettivi alterati non esistono, salvo poche eccezioni, nella lingua francese. Dovendo tradurre quelli italiani, il significato accrescitivo, diminutivo, vezzeggiativo, dispregiativo si esprime, generalmente, premettendo al nome o all'aggettivo uno o più aggettivi qualificativi, corrispondenti per il loro significato, alle particolari desinenze italiane. » (Chanoux, Franchi, Roger et Giacomini, 2002 : 36) [3]

Notons que les auteurs pointent tout d'abord une différence entre les deux langues puis fournissent aux apprenants la clef de l'équivalence pour exprimer et rendre une même idée en italien et en français. Il est clairement demandé aux apprenants de s'appuyer sur la L1 pour accéder au français. La traduction ou équivalence n'est cependant pas le seul élément qui met en évidence l'introduction de la L1 dans le discours grammatical écrit. Elle se manifeste également à travers ce que nous avons provisoirement appelé le regroupement inhabituel de faits linguistiques. C'est le cas pour quelques aspects grammaticaux mais nous évoquerons uniquement ici le problème saillant que pose l'utilisation de *c'est* et *il est* dans la tournure impersonnelle pour les apprenants italophones. En italien, en effet, le verbe *être* est souvent placé en début de phrase avec le sujet postposé au verbe - *sei tu* [c'est toi], *è tuo zio* [c'est ton oncle], *sono i tuoi amici* [ce sont tes amis] - ou sans sujet - *è bello* [c'est beau], *è troppo* [c'est trop], *è qui* [c'est ici], *è tardi* [il est tard], *è ora di partire* [il/c'est l'heure de partir] - alors qu'en français, dans ces cas, *être* doit toujours être précédé d'un sujet qui sera *ce* ou *il* suivant les cas. Les titres d'unités, chapitres, leçons rapportés ci-dessous tendent à montrer que *c'est* et

¹⁰ Les chiffres entre crochets renvoient à la traduction des citations en fin d'article.

il est sont systématiquement regroupés. Leurs emplois sont ainsi longuement développés et comparés afin de bien marquer les différences pour les locuteurs italiens :

a/ « La scelta di *ce* o *il* davanti a *être* » (De Gennaro, 1997) [4]

b/ « Uso di *ce* e *il* davanti al verbo *être* » (Beneventi et Pantaleoni, 1990) [5]

c/ « L'uso di *ce* o *il* + *être* » (Beneventi, 2005) [6]

Le choix de regrouper des faits linguistiques qu'on ne trouvera pas traités ensemble ou beaucoup moins développés dans des grammaires dites de référence est complètement conditionné par la prise en compte de la L1. L'absence de *ce* et *il* + *être* en italien par rapport au français sous-tend en effet la démarche des auteurs.

Enfin, la place de la L1 est nettement repérable dans les descriptions/explications grammaticales de type contrastif, approche déjà sous-jacente dans l'emploi de la traduction ou équivalence et des regroupements inhabituels de faits linguistiques dans la mesure où ils sont tous deux issus d'une comparaison entre les deux langues. Les points grammaticaux abordés sous un angle contrastif étant nombreux, nous exposerons un cas, celui de l'expression du pronom personnel sujet. Elle est en effet obligatoire en français car le pronom personnel sujet est nécessaire dans l'indication de la personne, contrairement à l'italien qui est une langue à sujet nul. L'exemple du verbe *chanter* conjugué au présent de l'indicatif est assez révélateur. A l'oral, la déclinaison *je chante/tu chantes/il chante/ils chantent* sans le pronom personnel sujet ne nous fournit aucune indication quant à la personne car on entend le même son [ʃât]. Par contre, en italien, la déclinaison de *cantare* - (*io*) *canto*, (*tu*) *canti*, (*lui/lei*) *canta*, (*loro*) *cantano* – fournit l'indication de la personne, même en l'absence du pronom personnel sujet. En italien, l'absence de pronom personnel sujet ne nuit donc pas au repérage de la personne. Voici un échantillon de ce que les auteurs de grammaires du français pour italophones écrivent à ce propos :

a/ « Contrariamente all'italiano, *les pronoms personnels sujets de conjugaison* devono essere espressi a tutte le persone dei tempi di modo finito, ad eccezione dell'imperativo. Hanno la funzione di indicare la persona del verbo, non sempre rilevabile, specie oralmente, dalla desinenza. [...]

<i>Vous êtes là ?</i>	Siete qui ?
<i>Il arrivera demain.</i>	Arriverà domani.
<i>Je pense donc je suis.</i>	Penso dunque sono.

Come si può constatare, il pronome personale è presente in francese e non in italiano. » (Luciani et Guiraud, 1998 : 174) [7]

b/ « I pronomi personali di forma atona devono sempre essere espressi prima del verbo a cui si riferiscono a differenza dell'italiano che ammette il soggetto inteso. » (Ferretti et Galliano, 2006 : 86) [8]

c/ « Contrariamente all'italiano, il pronome personale soggetto di forma atona deve essere sempre espresso, tranne in alcuni casi particolari. » (Beneventi et Pantaleoni, 1990 : 252) [9]

Nous remarquons que les auteurs pointent clairement une différence entre les deux systèmes linguistiques en comparant le français et l'italien. C'est en ce sens que l'on peut parler d'approche contrastive. Mais revenons aux origines de ce concept.

7. Le concept d'analyse contrastive

Le concept d'analyse contrastive (désormais AC) a été théorisé par Lado en 1957 dans un ouvrage intitulé *Linguistics across cultures – Applied Linguistics for Language Teachers*. Se fondant sur une étude réalisée par Fries (1945) selon laquelle les individus ont tendance à transférer les habitudes de sa langue et de sa culture maternelle sur la langue et la culture étrangère¹¹ (psychologie behavioriste), Lado (1971) suppose alors que les difficultés d'appropriation d'une langue étrangère ne proviennent pas de la langue étrangère en soi mais du degré d'éloignement entre la langue maternelle (désormais LM) et la langue étrangère (désormais LE)¹². Plus les deux systèmes linguistiques sont éloignés, plus les difficultés d'appropriation seront grandes ; plus les deux systèmes linguistiques sont proches, plus l'appropriation sera facilitée. Il « suffit » donc de comparer les systèmes linguistiques et culturels de la langue maternelle et de la langue étrangère (à partir des descriptions obtenues par la linguistique structurale) pour permettre de prévoir toutes les difficultés que l'apprenant pourrait rencontrer. Les deux notions inséparables de l'analyse contrastive sont celles de transfert positif et de transfert négatif¹³. Le transfert positif permet d'utiliser une structure grammaticale identique ou très proche dans la LM et la LE. Le transfert négatif est le processus par lequel une structure grammaticale de la LM trop éloignée de la LE est utilisée dans la LE et mène à la production d'énoncés qui ne seront pas compris par les natifs de la LE. Le transfert négatif est par conséquent la source d'interférences¹⁴ entre les deux systèmes linguistiques. Malgré un programme de recherche prometteur, l'AC a échoué comme l'explique très bien Debyser (1970) mais ce terme est resté dans les grammaires¹⁵, qui n'en connaissent peut-être pas l'origine ni les fondements théoriques mais qui ont conservé ce souci de comparer les deux langues.

8. Approche contrastive et contextualisation

Au vu du concept d'AC, la place et le rôle joué par la L1 - ou la LM selon Lado (1971) - sont primordiaux dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une LE. Or la L1, comme nous l'avons vu plus haut, est un facteur important du macro et du micro contexte. En introduisant la L1 dans le discours grammatical descriptif et explicatif du français, les auteurs de grammaire du français pour italophones modifient le discours grammatical de référence et le contextualisent. La contextualisation est nettement opérée dans un but didactique dans la mesure où ils s'attachent principalement à attirer l'attention des apprenants sur les différences entre l'italien et le français. Ils tentent ainsi d'éviter les transferts négatifs et les interférences, générateurs d'« erreur »¹⁶ par rapport à la norme grammaticale enseignée. Or l'erreur fait partie

¹¹ « [...] individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture – both productively when attempting to speak the language and to act in the culture, and receptively when attempting to grasp and understand the language and the culture as practiced by natives. » (Lado, 1971 : 2)

¹² Nous conservons les termes langue maternelle et langue étrangère employés par Lado (1971).

¹³ « Those structures that are similar will be easy to learn because they will be transferred and may function satisfactorily in the foreign language. Those structures that are different will be difficult because when transferred they will not function satisfactorily in the foreign language and will therefore have to be changed. » (Lado, 1971 : 59)

¹⁴ Le terme interférence est dû à Uriel Weinrich dans *Languages in contact* (1953).

¹⁵ « [...] la clé de voûte est l'analyse contrastive, la comparaison entre deux systèmes qui dissimulent, sous une ressemblance de surface, toutes sortes d'embûches et de dissemblances. Intégrant théorie et pratique, Françoise Bidaud, grâce à une longue expérience d'enseignement universitaire et de formation des enseignants, localise avec précisions tous les aspects du français sur lesquels achoppent les étudiants italiens [...] » (Bidaud, 2008)

¹⁶ « L'erreur comme un écart à la norme, un écart « affectant le système de la langue. » (Marquilló Larruy, 2008 : 46).

du quotidien de l'enseignant pour deux raisons : d'une part, la vérification de la justesse des productions des apprenants par rapport à la norme enseignée est le seul moyen de comprendre où se situe l'élève dans son parcours d'apprentissage et d'autre part, l'institution scolaire impose l'évaluation par certification. Plusieurs auteurs de grammaire pour italophones revendiquent même leur approche contrastive en liant directement les interférences entre l'italien et le français aux erreurs généralement produites par leurs apprenants¹⁷.

Les auteurs comparent donc les deux langues dans leurs différences et renforcent leurs descriptions/explications à l'aide des exemples placés en miroir. Le rôle de l'exemple est également fondamental dans la théorie de Lado (1971) selon lequel l'apprenant n'est pas conscient des transferts qui s'opèrent tant qu'on n'a pas attiré son attention sur des exemples précis¹⁸.

9. Conclusion

On constate donc des écarts descriptifs entre les grammaires du français dites de référence et des grammaires du français destinées à des lecteurs/apprenants italiens, écarts ancrés dans l'introduction d'un élément propre au contexte d'enseignement/apprentissage : la langue première des apprenants. Nous soutenons que ces écarts sont la manifestation d'un processus de contextualisation opéré par les auteurs, professionnels de l'enseignement du français. Ces derniers ont en effet modifié le discours grammatical de référence en fonction de leur contexte linguistique, éducatif et culturel d'enseignement/apprentissage du français. La contextualisation s'accompagne d'une approche contrastive non seulement assumée mais aussi revendiquée par certains auteurs, sans peut-être toujours en connaître les origines théoriques. Il semble qu'à leurs yeux d'expert de l'enseignement du français à des italophones, la langue de départ joue un rôle primordial dans l'appropriation de la langue d'arrivée¹⁹, du moins dans l'acquisition de la norme grammaticale française. Il est également intéressant de constater que la mise en garde sur les différences entre les deux systèmes linguistiques est directement liée aux erreurs fréquemment commises par les italophones au cours de leur apprentissage du français²⁰. Nous avons ainsi mis en évidence quelques éléments du processus de contextualisation lié à la L1 tels que l'emploi de la traduction ou équivalence, le regroupement inhabituel de faits linguistiques et la comparaison entre le français et l'italien. Cependant, d'autres formes de contextualisation ancrées dans des perspectives différentes telles que les représentations sur l'enseignement/apprentissage d'une langue, de la grammaire du français, de la norme, de l'erreur, le système éducatif, les instructions officielles, les contraintes éditoriales, la transmission de certaines descriptions/explications de grammaire en grammaire sont encore à mettre au jour. Analyser le discours grammatical écrit des grammaires du français produites hors de France et des pays soumis à la politique linguistique française représente un défi considérable certes, mais prometteur d'ouvertures dans la didactique du FLES. Le recensement de toutes les formes de contextualisation puis la vérification de leur pertinence dans le processus d'acquisition de la grammaire du français pourraient conduire non seulement à rénover l'enseignement/apprentissage de la grammaire du FLES mais aussi à enrichir la

¹⁷ « [...] spesso gli errori in lingua straniera sono dovuti alle interferenze con la madre lingua. » (Jamet, 1999) [10]
« I continui confronti con la lingua materna permettono inoltre di enucleare e di fissare le principali differenze tra le due lingue, evitando così di incorrere in grossolani errori. » (Parodi et Vallaco, 1996) [11]

¹⁸ « We know that this transfer occurs very subtly so that the learner is not even aware of it unless it is called to his attention in specific instances. » (Lado, 1971: 58)

¹⁹ Contrairement aux Recherches en Acquisition des Langues qui considèrent que la L1 est un facteur comme un autre dans l'appropriation d'une LE. Voir Véronique (2009), *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*, Paris : Didier.

²⁰ Sur certaines erreurs récurrentes typiques des apprenants italophones du français, voir Jamet (A paraître).

linguistique descriptive en intégrant des points de vue divergents des linguistes francophones. On pourrait ainsi entrevoir la création d'un grand réservoir d'approches didactiques contextualisées de la grammaire du français²¹.

Références bibliographiques

- Auroux, S. (1994). *La révolution technologique de la grammatisation*. Paris : Mardaga.
- Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F. et Véronique, D. (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'ensemble des langues*. Paris : PUF.
- Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier.
- Besse, H. et Porquier, R. (1991, [1984]). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Chevalier, J.-C. (2006). *Histoire de la syntaxe – Naissance de la notion de complément dans la grammaire française (1530-1750)*. Paris : Honoré Champion.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage éditions.
- Debyser, F. (1970). « La linguistique contrastive et les interférences ». *Langue Française*, 8, 31-61.
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor : University of Michigan Press.
- Jamet, M.-C. (A paraître). *La complexité linguistique est-elle complexe pour l'apprentissage ? Nature et interprétation des erreurs de syntaxe dans des productions écrites d'apprenants italophones du français*. Dans Actes du Colloque La Complexité en langue et son acquisition, organisé par le Modyco, Université Paris X.
- Lado, R. (1971, [1957]). *Linguistics across cultures – Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor : University of Michigan Press.
- Marquillo Larruy, M. (2008). *L'interprétation de l'erreur*. Paris : CLE International.
- Véronique, D. (2009). *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*. Paris : Didier.

Corpus

Grammaires du français de référence

- Grevisse, M. (2011, [1936]). *Le bon usage*, 11^e édition. Paris-Gembloux : Duculot.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (2007, [1994]). *Grammaire méthodique du français*, 3^e édition. Paris : PUF.

Grammaires du français pour italophones

- Bidaud, F. (2008). *Nouvelle grammaire du français pour italophones*. Novara : De Agostini Scuola SpA.
- Beneventi, L. et Pantaleoni, L. (1990). *Grammaire de référence – Grammatica francese della comunicazione*. Bologna : Zanichelli.
- Beneventi, L. (2005). *Grammaire facile du français*. Bologna : Zanichelli.

²¹ C'est le travail entrepris par le GRAC.

- Bruzzi, A. (1982). *La langue française – Grammatica francese per le scuole medie superiori*. Bologna : Zanichelli.
- Chanoux, R., Franchi M., Roger L. et Giacomini, G. (2002). *Grammaire française pour les élèves italiens*, 6^e édition. Torino : Petrini.
- De Gennaro, E. (1997). *La nuova Grammaire par étapes – Grammatica francese di base per le scuole medie superiori*. Torino : Il Capitello.
- Ferretti, M. et Galliano A. (2006). *Savoir apprendre – Parcours grammaticaux simplifiés*. Novara : De Agostini Scuola.
- Jamet, M.-C. (1999). *C'est-à-dire – Grammaire d'apprentissage du français contemporain pour italiens*. Milano : Minerva Italica.
- Luciani, G. et Guiraud, Y. (1998). *Grammatica pratica del francese dalla A alla Z*. Milano : HOEPLI.
- Parodi, L. et Vallaco, M. (1996). *Grammathèque – Grammatica contrastiva per italiani*. Genova : Cideb.

Traduction des citations (réalisée par l'auteur)

[1] En italien adjectifs, adverbes, noms et verbes peuvent être « altérés », c'est-à-dire avoir leur sens modifié à travers l'ajout de suffixes. Voici les principaux suffixes qui remplissent cette fonction :

- pour les diminutifs et les diminutifs gracieux : **-ino/-etto/-ello/-uccio**... *giallino, gattino, libretto, cattivello, tesoruccio* ;
- pour les augmentatifs et les péjoratifs : **-one/-otto/-accio/-astro**... *nasone, ragazzotto, ragazzaccio, giallastro, giovinastro* ;
- pour les verbes : **-acchiare / -icchiare**... *vivacchiare, dormicchiare, leggiucchiare*.

En français, ce phénomène n'est pas très répandu, la preuve en est que même le terme grammatical « alterazione » n'a pas d'équivalent. Cependant, le français obtient le même résultat sémantique en plaçant avant le terme à altérer des adjectifs et des adverbes appropriés.

[2] En français pour altérer un nom, on a recours à l'emploi d'un ou deux adjectifs qui rendent l'idée exprimée en italien par un suffixe. Ces adjectifs qui se placent avant le nom sont :

- 1) pour le diminutif : *jeune, petit, tout petit*

Un principino	<i>un jeune prince</i>
Una scatoletta	<i>une petite boîte</i>
- 2) pour l'augmentatif : *gros, grand*

Un librone	<i>un gros livre</i>
Uno stanzone	<i>une grande pièce</i>
- 3) pour l'augmentatif gracieux : *joli, joli petit, charmant*

Un visino	<i>un joli visage</i>
Una casettina	<i>une jolie petite maison</i>
- 4) pour le péjoratif : *mauvais, vilain, méchant*

Un ragazzaccio	<i>un vilain garçon</i>
Un libracci	<i>un mauvais livre</i>

[3] Les noms et les adjectifs altérés n'existent pas dans la langue française, à part quelques exceptions. Devant traduire les noms et les adjectifs altérés en italien, le sens d'augmentatif, de diminutif, d'augmentatif gracieux et de péjoratif s'exprime, généralement, en plaçant avant le nom ou l'adjectif un ou plusieurs adjectifs qualificatifs, correspondant par leur sens aux désinences italiennes particulières.

[4] Le choix entre *ce* ou *il* devant *être*

[5] Emploi de *ce* ou *il* devant le verbe *être*

[6] L'emploi de *ce* ou *il* + *être*

[7] Contrairement à l'italien, *les pronoms personnels sujets de conjugaison* doivent être exprimés à toutes les personnes des temps de mode personnel, excepté à l'impératif. Ils ont pour fonction d'indiquer la personne du verbe que la désinence ne permet pas toujours d'identifier, surtout à l'oral [...] :

<i>Vous êtes là ?</i>	Siete qui ? Etes - là
<i>Il arrivera demain.</i>	Arriverà domani Arrivera - demain
<i>Je pense donc je suis.</i>	Penso dunque sono. Pense - donc - suis

Comme on peut le constater, le pronom personnel est présent en français et pas en italien.

[8] Les pronoms personnels de forme atone doivent toujours être exprimés avant le verbe auxquels ils réfèrent à la différence de l'italien qui admet le sujet exprimé par la seule désinence verbale.

[9] Contrairement à l'italien, le pronom personnel sujet de forme atone doit toujours être exprimé, sauf dans quelques cas.

[10] Les erreurs en langue étrangère sont souvent dues aux interférences avec la langue maternelle.

[11] Les confrontations continues avec la langue maternelle permettent d'énucléer et de fixer les principales différences entre les deux langues, en évitant ainsi de tomber dans de grossières erreurs.