



L'adaptation du discours grammatical dans les grammaires du français pour italophones. 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 italophones. Analyse d'un corpus de manuels. Action Didactique, 2021, pp.58-78. hal-03541311

HAL Id: hal-03541311

<https://hal.science/hal-03541311>

Submitted on 24 Jan 2022

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.

Clarisse AUCLERT

Université Sorbonne Nouvelle, DILTEC

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

Article reçu le 15.05.2021 / Modifié le 14.08.2021 / Accepté le 20.08.2021

Résumé

Comment penser la place de la grammaire dans l'enseignement du FLE (Français Langue Étrangère) à l'ère des notions de communication et de la perspective actionnelle ? Est-elle reléguée au second plan ou continue-t-elle à être concrètement enseignée par les professeurs de FLE ? 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 Etrangère, grammaire, transposition didactique contextualisée, contexte italien

Alterations to the use of grammar in French grammar books for Italian speakers. Analysing a corpus of coursebooks**Abstract**

What role does grammar play in FFL teaching (French as a Foreign Language) in an era dominated by communicative and task-based approaches to language learning? Does it have a minor role or it is still fundamental for FFL teachers? This research aims at identifying and analysing the forms of contextualisation of the grammatical discourse in the coursebooks intended for the teaching of French as a foreign language in Pisa, in a university context. The analysis of these forms testifies teachers' constant efforts to facilitate the process of teaching/learning of French as a foreign language. The phenomenon of contextualisation is closely linked to the professional expertise practice of teachers who use their class experience to offer a renewed approach to grammar, which goes hand in hand with the current perspectives on multilingualism.

Keywords : Language learning, French as a foreign language, grammar, contextually appropriate methodology, Italian context

Pour citer cet article :

AUCLERT Clarisse (2021). L'adaptation du discours grammatical dans les grammaires du français pour italophones. Analyse d'un corpus de manuels. *Action Didactique*, [En ligne], 8, 58-78. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad8/Auclert.pdf>

Pour citer le numéro :

AMMOUDEN Amar et AMMOUDEN M'hand (dirs), (2021). Apprentissages linguistiques, plurilinguisme et autres problématiques [numéro Varia]. *Action Didactique* [En ligne], 8, décembre 2021. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad8>

Introduction

Le point de départ de notre travail réside dans un questionnement né d'une observation participante : comment analyser le discours grammatical tel qu'il se présente dans les ouvrages que nous utilisons en classe avec un public italophone, dans le cadre de notre activité d'enseignante de FLE (Français Langue Étrangère) 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 (Hymes, 1991), tout en conservant une importance réelle dans les activités proposées par les enseignants dans les pratiques de classe concrète. Notre ambition est donc de caractériser et situer le discours grammatical utilisé dans notre contexte professionnel.

Ce questionnement initial a trouvé un écho dans des travaux sur le lien entre grammaire et contextualisation, notamment chez Weber (2018), Fouillet (2013, 2014) et Bruley et Meszaros (2014). Ces auteurs tendent 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.

Notre question de recherche est soumise au facteur d'adaptation de la grammaire au public visé par l'enseignement, et en particulier par l'effort d'adaptation de la grammaire par des auteurs italophones pour des italophones dans un contexte institutionnel italien.

De ce facteur découle un questionnement spécifique qui sous-tend notre étude : 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 sous le prisme des auteurs italophones pour un public italophone et destiné à faciliter l'apprentissage ? Cette contextualisation modifie-t-elle l'importance des activités grammaticales dans l'enseignement du FLE dans notre contexte ?

Pour notre étude, nous avons pris en compte deux manuels et une grammaire pour italophones destinés à l'apprentissage du français en première année de Licence. Notre projet consiste donc à 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 cherche à analyser des ouvrages entrant dans le cadre précis de l'enseignement du français dans un contexte universitaire et relevant de la culture métalinguistique des apprenants.

Pour répondre à ce questionnement, nous avons d'abord déterminé les caractéristiques de notre terrain et de notre méthodologie. Afin de préciser notre cadre théorique, il convient de définir et préciser les concepts clés sous-jacents à notre recherche : la conceptualisation, la grammaire contrastive et l'interlangue. Enfin, nous présenterons en détail notre analyse et les résultats obtenus.

1. Cadre théorique

Il convient d'abord de situer notre recherche dans le contexte qui nous occupe. Nous touchons là au domaine de la transposition didactique, une notion de plus en plus débattue dans le cadre des recherches en FLE, que l'on rencontre également sous les termes de « circulations de savoirs » (Beacco, 2010) ou de « modélisation » didactique (Narcy-Combes, 2002). 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 » (Beacco, 2010) dont les enseignants et concepteurs d'ouvrages de FLE sont détenteurs, et qu'ils modifient pour les adapter au contexte et au public concernés. Notre hypothèse est que les ouvrages utilisés à la Faculté de Langues de l'Université de Pise ont subi ce phénomène de transposition, qui dépend étroitement du prisme de leurs auteurs italophones.

1.1. La contextualisation

La transposition des savoirs savants implique que la grammaire enseignée dans un ouvrage de FLE sera transformée afin de répondre à une visée didactique. 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 au phénomène de contextualisation du discours grammatical tel qu'il peut se dessiner dans des ouvrages destinés à l'enseignement/apprentissage du français pour et par des italophones. Nous reprenons la terminologie utilisée par Fouillet (2013) pour définir ce phénomène de conceptualisation :

« 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 » (Fouillet, 2013, p. 49)

À partir de cette définition, nous formons l'hypothèse que les ouvrages que nous avons retenus dans notre 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 au public visé.

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 Beacco (2010) appelle 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 ». 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.

Par ailleurs, la contextualisation du discours grammatical suppose de prendre en considération l'apprenant en tant qu'individu mais aussi en tant qu'acteur au sein d'une société. 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.

1.2. 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). Des chercheurs (Cuq, 1996, 2003 ; Py, 1990) se sont penchés sur la description et l'étude de ce système intermédiaire, qui est destiné à faciliter l'acquisition de la langue étrangère, mais qui est également instable, car sujet à des modifications. C'est ce qu'explique 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 : systématique, variabilité, autonomie » (1990, p. 82).

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, Cuq nous rappelle que

« 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 des pratiques qui se limiteraient à la correction ponctuelle d'erreurs ou à traquer des interférences de la langue maternelle » (Cuq, 2003, p. 139).

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 qui est l'une des manifestations de la contextualisation du discours grammatical dans les ouvrages destinés aux italophones. Nous partons de l'idée qu'il faut 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 permettre de confronter les deux systèmes

linguistiques auxquels il est confronté, aidé et guidé pour cela par l'enseignant.

1.3. 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 Lado (1957), 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. Cuq (1996) rappelle à ce 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 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 parleurs 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 ». (Cuq, 1996, p. 46)

Nous verrons que ces deux paramètres sont entièrement respectés par les ouvrages que nous avons retenus dans notre corpus. La dimension contrastive relève ici d'une démarche didactique visant à faciliter l'enseignement/apprentissage de la langue française en mettant l'accent sur des erreurs et des interférences que l'apprenant pourrait commettre. Beacco (2010) souligne 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 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 ». (Beacco, 2010, p.173)

L'approche contrastive est également mentionnée dans le chapitre 6 du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (Conseil de l'Europe, 2001), consacré aux « opérations d'apprentissage et d'enseignement des langues ». Les auteurs du *CECRL* s'intéressent 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 » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 110). En outre, l'accent est mis sur 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 *CECRL* 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 remarquons que l'approche contrastive n'est pas totalement bannie par les auteurs du *CECRL*, qui reconnaissent son rôle et son utilité pour un enseignement/apprentissage du français adapté à son public.

À titre d'information pour le lecteur intéressé, il convient également de mentionner que l'approche contrastive a récemment été mise à jour et modifiée pour inclure des concepts plus complexes et plus vastes tels que le plurilinguisme et l'intercompréhension. Selon ces nouvelles approches, toutes les pratiques linguistiques, les formes de participation, les symboles utilisés dans l'enseignement, permettent aux participants de développer une culture de classe, bien que toujours liée au milieu socioculturel des élèves. L'enseignement multilingue, intercompréhensif et holistique est considéré comme particulièrement adapté aux contextes dans lesquels les apprenants ont des origines hétérogènes, c'est-à-dire pour lesquels la ou les langues à apprendre peuvent être présentes/absentes dans leur environnement, proches/loin de leur répertoire (Zarate, Lévy et Kramsch, 2008).

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 LE.

2. Terrain, corpus et méthodologie

2.1. Le terrain

Le terrain qui nous concerne correspond à notre activité d'enseignante de FLE au sein du Centre Linguistique et de la Faculté de Langues et Littératures Etrangères de l'Université de Pise (Italie). Notre activité consiste à enseigner le français en première et troisième années de Licence et en deuxième année de Master. 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 en première année avec le niveau A2 visé en sortie. La plupart des étudiants souhaitent devenir professeurs de langue ou traducteurs. Cela justifie donc que la grammaire occupe une place importante dans le contenu didactique et que le recours à la traduction soit si présent dans les manuels utilisés en classe.

Il s'agit d'une situation d'enseignement hétéroglotte, c'est-à-dire une situation de communication où l'un des « participants [à la communication] est réputé de langue étrangère » (Cuq, 2003). L'apprentissage du FLE s'effectue hors de son environnement linguistique et constitue la deuxième langue enseignée après l'anglais. Les leçons se déroulent en français uniquement, ce qui constitue une communication dite exolingue. Le recours à la grammaire contrastive nous amène à faire régulièrement référence à la langue italienne. Force est de constater que cette situation d'apprentissage a nécessairement des incidences sur les pratiques de classe. Comme le rappellent Porquier et 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 » (2004, p.60). La classe constitue ainsi un espace singulier où l'interaction entre l'enseignant et les apprenants favorise l'apprentissage de la LE. Ainsi, le contact avec la LE se fait bien à travers le rapport à l'enseignant et les manuels et supports utilisés.

Par ailleurs, il faut souligner notre rapport personnel avec le terrain choisi. En effet, 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. Il s'agit pour la plupart d'auteurs français italophones qui ont mis à profit leur expérience d'enseignants en contexte italophone pour concevoir des manuels adaptés à un profil précis. Pour notre corpus, 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.

2.2. Le corpus

Nous avons retenu trois ouvrages : la *Nouvelle Grammaire du français pour italophones* (Bidaud, 2008), le *Manuel de français* (Bidaud, Grange et Seghi, 2012) et enfin *Savoir-dire, savoir-faire* (Berger et Spicacci, 2007). Nous les avons sélectionnés en fonction des critères suivants :

- 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 étant bilingues ;
- Ils sont rédigés en français, la langue qui constitue l'objet de l'apprentissage mais contiennent également des parties en italien puisqu'ils affichent tous trois une approche contrastive de la grammaire ;
- Ils sont destinés principalement à l'enseignement/apprentissage du français dans un contexte universitaire (et non secondaire) et figurent au programme du cours de Licence 1.
- Les manuels s'adressent à un public de débutants ou faux débutants (niveaux A1-A2 du *CECRL*). La grammaire de Bidaud apparaît comme un outil de référence pour tous les niveaux. Le public concerné est donc dans l'ensemble linguistiquement homogène ;
- Ce sont des ouvrages auxquels nous avons recours régulièrement dans nos cours et qui sont le fruit de l'expertise professionnelle des enseignants qui ont su identifier les mécanismes pouvant constituer des nœuds de fragilité pour les italophones.

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. A l'inverse, les manuels de langue ne sont pas centrés uniquement sur l'enseignement de la grammaire, et abordent les différentes compétences définies par le *CECRL*. Ils proposent des activités liées aux exigences du *CECRL*, avec un discours grammatical adapté aux niveaux visés et suivant une progression logique. Ce discours 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.

2.3. La méthodologie

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. 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 facilement isolable relevant d'une démarche contrastive revendiquée en début d'ouvrages ; par exemple Bidaud indique que la « clé de voûte » de *La Nouvelle Grammaire du français* est « 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 » (2008, quatrième de couverture).

Cela signifie que la L1 des apprenants - ici l'italien - joue un rôle fondamental dans les ouvrages du corpus et nous formulons l'hypothèse qu'elle peut être le siège de la contextualisation puisqu'elle est systématiquement convoquée par les auteurs dans une visée didactique. 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 leurs récurrences. 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. Nous avons cherché à analyser et à caractériser l'adaptation du discours grammatical, présent dans le corpus, au contexte italophone, ainsi qu'à déterminer les causes possibles de ces ajustements, en tenant compte d'un objectif commun à nos ouvrages : la facilitation du processus d'enseignement/apprentissage du FLE.

3. Exemples de contextualisation du discours grammatical

Avant d'entrer dans le détail de notre analyse, rappelons quelques notions qui sous-tendent nos hypothèses de travail. Jusqu'à présent, diverses formes de contextualisation ont été mises à jour : différences et similitudes entre les systèmes linguistiques (Fouillet, 2013) ; modification de la catégorie grammaticale (Fouillet, 2013, Bruley et Meszaros, 2014) ; regroupement inhabituel de faits linguistiques (Fouillet, 2013, Bruley et Meszaros, 2014) ; traductions et équivalences (Bruley et Meszaros, 2014). Nous allons donc proposer ici des exemples de contextualisation du discours grammatical qui ne prétendent pas à l'exhaustivité mais qui semblent représentatifs du phénomène étudié dans notre contexte. Nous renvoyons à un travail de recherche plus exhaustif pour de plus amples analyses (Auclert, 2015).

3.1. Le recours à 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. La présence de la langue italienne permettrait à l'apprenant d'éviter de faire des erreurs en anticipant et en clarifiant les interférences possibles entre sa langue maternelle et la langue cible. Comme vu précédemment, cette volonté de s'appuyer sur la langue italienne pour favoriser l'enseignement/apprentissage du FLE est clairement revendiquée par les auteurs. 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 » (Bidaud, 2008, quatrième de couverture). 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 italofoeni nell'uso della lingua

francese »¹ (Bidaud, Grange et Seghi, p. XI). En outre, recourir à l'italien laisse entendre que la culture linguistique de l'apprenant est fortement prise en compte dans le processus d'apprentissage du FLE. 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 Fouillet, « l'adaptation du discours grammatical à l'apprenant italophone réside principalement dans la prise en compte de sa langue « maternelle » et de l'enseignement de sa grammaire » (2013, p. 359). Nous retrouvons donc cette forme d'adaptation à travers deux formes de contextualisation qu'il nous faut distinguer : la traduction et l'équivalence.

3.1.1. La traduction

Les auteurs des ouvrages 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 qui présente une spécificité. 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 gallicismes : les ouvrages du corpus proposent aux apprenants une équivalence directement à travers leur traduction. Ainsi Bidaud présente-t-elle l'expression « être en train de » :

« Être en train de » (Bidaud, 2008, p. 119)

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...

La traduction en italien permet à l'apprenant de saisir facilement la correspondance entre la forme française et l'expression italienne. Elle suit la phrase en français et est mise en évidence par les caractères gras.

3.1.2. L'équivalence

Outre la présence de la traduction en italien des exemples en français, nous rencontrons dans notre corpus des équivalences auxquelles les auteurs ont recours pour souligner un lien entre les systèmes linguistiques français et

¹ « L'analyse systématique des interférences et des erreurs les plus communes commises par les italophones dans l'utilisation de la langue française » (Nous traduisons)

italien. Généralement, ces équivalences se manifestent par l'utilisation du verbe « correspondre ». En voici un exemple :

La négation (Bidaud, Grange et Seghi, 2012, p. 131)

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 adverbes correspondent à l'italien «molto».

Il s'agit bien d'une équivalence explicite. Mais on peut trouver également des équivalences implicites. Ainsi, dans *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. Les auteurs ne fournissent pas d'explication grammaticale, laissant ainsi l'apprenant en déduire qu'il s'agit d'une équivalence. La présentation symbolique de ces équivalences 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 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.

3.1.3. 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. Le *Manuel* a ainsi 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 et à retrouver en français le sens d'expressions italiennes :

La couleur dans les expressions (Bidaud *et al.*, 2012, 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 |

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. Par ailleurs, nous avons noté que chaque ouvrage propose des exercices de traduction, situés en général en fin de séquence ou de chapitre : traduction de phrases hors contexte de l'italien vers le français (et inversement) et traductions de texte dans les deux sens. La difficulté des activités de traduction augmente au fil des manuels. 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 dossier 2, mais il faut attendre le dossier 4 pour trouver une activité de traduction d'un texte bref. Ensuite, à partir du dossier 5, l'apprenant est également invité à traduire des textes de l'italien vers le français.

À ce stade, nous souhaitons réfléchir plus particulièrement à la « qualité » de ces exercices de traduction par rapport aux autres exercices proposés dans les ouvrages du corpus. Nous constatons que leur forme reste relativement fermée et traditionnelle. Seuls les manuels proposent des traductions de texte en plus des traductions de phrase, mais il leur manque sans doute la dimension communicative que l'on peut rencontrer dans les autres activités proposées. Nous supposons donc que les exercices de traduction présents dans notre corpus peuvent 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 italophone 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.

En somme, la présence de la traduction et de l'équivalence dans le discours grammatical et dans les exercices de mise en application atteste d'une adaptation précise et fine au public de l'université de Pise, qui prépare ses étudiants à une formation de traducteurs et interprètes.

3.2. La comparaison entre les systèmes linguistiques

La deuxième forme de contextualisation que nous avons observée est aussi la plus fréquente et la plus marquée. Il s'agit de la comparaison systémique entre la L1 et la LE. Elle se manifeste par une comparaison « positive » mettant en avant « les similitudes » et les points de convergence entre les deux langues, et par une comparaison « négative » soulignant « les différences » et les points de divergences entre les systèmes linguistiques.

3.2.1. La comparaison « positive »

Ce premier type de comparaison consiste à souligner les ressemblances entre les deux systèmes linguistiques. Il apparaît dans tous les ouvrages de notre corpus, souvent à l'aide de phrase telle que « comme en italien ». Ce phénomène de comparaison nous permet de mettre en relief une différence structurelle et prégnante entre les ouvrages de notre corpus : 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 *CECRL* et se centrant sur des niveaux bien précis. Prenons l'exemple de comparaison positive autour du syntagme nominal :

Spécificité de l'article défini (Bidaud, 2008, p. 31)

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 ».

Comme le recours à la traduction, nous voyons ici 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. 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 ses connaissances antérieures sur ces nouvelles formes grammaticales.

3.2.2. 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. C'est celui que l'on rencontre le plus fréquemment dans notre corpus, sous deux formes : explicite et implicite.

La forme explicite se manifeste à travers de multiples phrases telles que « contrairement à », « à la différence de », « alors que ». Ces dernières sont légion dans tous les ouvrages du corpus, à l'image de cet extrait du *Manuel* :

Auxiliaire Avoir (Bidaud *et al.*, 2012, p. 209)

Avoir

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.

Ici, l'apprenant doit déduire tout seul qu'il existe une différence de fonctionnement entre sa langue maternelle et la LE. L'objectif des auteurs est bien de 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 de la *Grammaire* consacré à la question du genre des substantifs :

Le genre (Bidaud, 2008, p. 3-4)

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. À l'oral, ce sont par conséquent les déterminants qui fournissent ces informations, c'est pourquoi ils accompagnent toujours le nom.

[...] 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.

Cette description grammaticale 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.

Par ailleurs, l'opposition entre les systèmes linguistiques peut aussi être présentée de manière inversée : les auteurs expliquent le fonctionnement du fait linguistique d'abord en italien, avant de le décrire en français. Ce procédé permet de « mobiliser les connaissances que l'apprenant italophone possède de sa « langue maternelle » afin qu'il saisisse mieux les divergences » (Fouillet, 2013, p. 364). Le gérondif est présenté de la sorte dans l'ouvrage de *Grammaire* :

Gérondif (Bidaud, 2008, p. 166)

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.

La description grammaticale du gérondif 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. 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 prérequis en LM pour appréhender un point de la LE.

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 pour exemple cet extrait du *Manuel* :

Pronoms et infinitif (Bidaud *et al.*, 2012, p. 158)

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.

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 le fonctionnement en français et le compare mentalement à ce qui se produit en italien. 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 est simple : le discours grammatical présent dans les manuels 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* 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.

Conclusion

Ce travail sur l'identification et l'analyse des formes de contextualisation du discours grammatical présent dans les ouvrages destinés à l'enseignement du FLE à la Faculté de Langues de Pise était destiné à vérifier d'une part si un tel discours est présent dans ces ouvrages et, d'autre part, à comprendre si cette contextualisation entraîne une revalorisation des activités grammaticales dans l'enseignement du FLE dans notre contexte. Nous avons donc tenté de caractériser ces formes particulières inhérentes au contexte italien, qui s'est avéré particulièrement pertinent en ce sens que l'enseignement du français semble y relever d'une approche autre, élaborée en fonction de son public et de ses spécificités linguistiques, culturelles et éducatives. L'analyse de quelques formes de contextualisation dans le contexte particulier de Pise a permis de mettre à jour un recours fréquent 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 (1957) avant d'être enrichie, voire légèrement modifiée dans le contexte actuel de la recherche sur le plurilinguisme et l'intercompréhension (Zarate, Lévy et Kramsch, 2008). Nous pouvons désormais affirmer que l'approche contrastive telle qu'elle apparaît dans les ouvrages de notre corpus relève d'une forme nouvelle, relativement éloignée de ses origines théoriques, qui s'appuie sur l'expérience et l'expertise des enseignants ayant conçu ces ouvrages. La prise en compte de la L1 des apprenants et la comparaison entre les systèmes linguistiques sont autant de manifestations d'une exploitation pertinente et efficace au niveau didactique de leur approche contrastée des langues. Il s'agit donc d'une dynamique nouvelle qui provient des pratiques de classe pour remonter vers la conception des ouvrages destinés à l'enseignement/apprentissage du français.

Par ailleurs, nous avons constaté que le phénomène de contextualisation du discours grammatical est fortement lié à une revalorisation de la place de la grammaire à travers le recours à 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. Partant, nous sommes enclins à penser que les formes de contextualisation que nous avons analysées dans notre corpus sont un produit issu de l'approche méthodologique réflexive 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 (dans le cadre d'une éducation plurilingue) et permet aussi à l'enseignant de mettre en place une démarche pédagogique plus pragmatique, adaptée aux spécificités linguistiques et culturelles du public visé. L'importance accordée à la langue italienne et l'approche contrastive renouvelée témoigne 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. Cette recherche pourrait alors se poursuivre par un travail d'enquête auprès des apprenants pour vérifier l'efficacité de ces différents processus de contextualisation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AUCLERT C. (2015). *L'adaptation du discours grammatical dans les grammaires du français pour italophones. Analyse d'un corpus de manuels*. Linguistique. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02555385>
- BEACCO J.-C., (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier.
- BERGER D., SPICACCI N. (2007). *Savoir-dire, savoir-faire. Niveaux A1/A2/B1*, Zanichelli.
- BIDAUD F. (2008). *Nouvelle Grammaire du français pour italophones*, UTET Università
- BIDAUD F., GRANGE M.-C., SEGHI J.-P. (2012). *Manuel de français*, Milan, Editore Ulrico Hoepli
- 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, p. 7-20, Université Comenius, Bratislava.
- CONSEIL DE L'EUROPE, (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues - apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- 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.
- 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.
- HYMES D. H. (1991). *Vers la compétence de communication*, Paris : Didier.
- LADO R. (1957 [1971]). *Linguistics across cultures : applied linguistics for language teachers*, Ann Arbor : University of Michigan Press.
- NARCY-COMBES J.-P. (2002). « Comment percevoir la modélisation en didactique des langues », *ASp*, 35-36, pp. 219-230.
- PORQUIER, 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.
- PY, B. (1990). « Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction », in Gaonac'h D., éd., *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Hachette.
- WEBER, C. (2018). Grammaire de l'écrit grammaire de l'oral, quelles contextualisations ? A.C. Santos & C. Weber (dir.). *Enseigner la grammaire : description, discours et pratiques*, Ed. Le manuscrit, pp.199-220, 2018, collection Histoires des langues et cultures

étrangères, 978-2-304-04722-6.

ZARATE, G., LEVY, D., KRAMSCH, Cl. (dir.) (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

AUTEURE

Clarisse AUCLERT est doctorante en Didactique Des Langues et des Cultures à l'université Sorbonne-Nouvelle, auprès du DILTEC EA2288 avec C. Cavalla et J. Aguilar comme directeur-trice, et enseignante de FLE depuis 2010. Sa recherche porte sur le développement de nouvelles pratiques pédagogiques dans le champ du plurilinguisme et de l'interculturel. Son projet doctoral vise à analyser la prise en compte du ressenti et de l'expression des émotions dans le cadre de l'enseignement du FLE en contexte universitaire italophone.