Retour sur le concept de transposition didactique

Raphaële Fouillet,
Université Paris 3(France)

« L'expérience est la pierre de touche des systèmes, et c'est aux faits à justifier ou à proscrire les hypothèses. »
Du Marsais

Résumé

Cet article propose de revenir sur le concept de transposition didactique développé par Y. Chevallard (1991), afin de donner une place à l'expérience professionnelle des enseignants de langue dans ce processus de transformation du savoir. L'expérience issue de la pratique professionnelle des enseignants peut être en effet considérée comme une forme de savoir non reconnue que nous appellerons savoir d'expérience ou savoir d'expertise (J.-C. Beacco, 2010). Nous essayerons plus précisément de montrer que les professeurs de français auprès d'un public non francophone verbalisent un certain savoir issu de leur pratique d'enseignement dans les grammaires du français, en le combinant au savoir officiel. Nous serons ainsi amenée à décrire les résultats d'une recherche préliminaire portant sur des grammaires du français conçues pour et par des italophones.

Mots Clefs : *transposition didactique, savoirs d'expérience des enseignants, grammaire, approche contrastive (ou confrontation linguistique).*

Abstract

Through this article, we suggest to review the concept of didactic transposition developed by Y. Chevallard (1991), this reexamination add the professional experience of teachers to this transformation process of knowledge. In fact, the teachers' professional experience is a kind of not recognized knowledge. More precisely, we try to show that teachers of French as a foreign language express their professional experience in French grammar books, combining it with official knowledge. Especially, we describe the results of a preliminary research on a French grammar book conceived by and for Italian speakers.

Introduction

Comenius[1] confère au terme « didactique », dont l'étymologie grecque *didaktikos* signifie « propre à instruire, relatif à l'enseignement », le sens de « l'art d'enseigner », « art » désignant ici « l'ensemble de moyens, de procédés conscients qui tendent à une fin. » Ce très bref retour aux origines du mot entraîne une modification de la perspective actuelle en centrant la didactique non plus sur l'apprenant mais sur l'enseignant, c'est-à-dire sur celui qui possède l'ensemble de procédés conscients qui tendent à enseigner une discipline, et sur sa relation avec l'objet enseigné. Il est en effet de coutume de représenter la didactique sous la forme d'un triangle dont les trois pointes figurent l'enseignant, l'apprenant et l'objet enseigné. Or, comme l'a souligné R. Goigoux (in Marquillò Larruy, M., 2000, p.125-132), l'enseignant n'est pas pris en compte dans les recherches en didactique. Nous signalerons cependant à décharge de ce constat les recherches menées par l'IDAP[2] sur les pratiques enseignantes qui ont conduit notamment à la création du concept de répertoire didactique de l'enseignant[3]. Nous nous proposerons donc ici d'éclairer la recherche en didactique des langues sous l'angle de l'enseignant perçu comme un professionnel de la transmission de connaissances, accumulant une expérience dont il tire un savoir officieux. Nous tenterons de montrer comment il peut exercer à son tour une forme de transposition didactique non plus du savoir savant en savoir enseignable et enseigné mais du savoir enseigné officiel en savoir enseigné contextualisé, notamment à travers l'élaboration d'ouvrages. Une grammaire du français conçue pour des italophones constituera le terrain de notre recherche exploratoire.

---

[1] Nom latin du Tchèque Jan Amos Komenský (1592-1670), auteur de *Didactica Magna* (1638) (La Grande Didactique), généralement reconnu comme le fondateur de la didactique des langues (C. Germain, 1993, p.85).

[2] Interactions Didactiques et Agir Professoral, groupe de recherche du Diltec de l'université Paris 3, animé par F. Cicurel.

[3] « Le « répertoire didactique » de l'enseignant, défini comme un ensemble hétéroclite de modèles, de savoirs, des situations sur lesquels un enseignant s'appuie. Ce répertoire se constitue au fil des rencontres avec divers modèles didactiques […], par la formation académique et pédagogique auquel il a été exposé, par l'expérience d'enseignement qui elle-même modifie le répertoire. » (F. Cicurel, 2002, p.157).

Le concept de transposition didactique

Le concept de transposition didactique a été développé par Y. Chevallard[1] dans le cadre de la didactique des mathématiques. Il a ainsi montré comment un savoir savant créé en dehors de la didactique est transformé en objet enseigné :

« 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*. » (Y. Chevallard, 1991, p.39)

L'analyse du concept de transposition didactique conduit Y. Chevallard à renvoyer dos-à-dos le processus de transformation d'un savoir savant en un savoir enseigné et le rôle de l'enseignant :

« […] la reconnaissance de la transposition didactique vient ébranler sa [l'enseignant] participation heureuse au fonctionnement didactique » (Y. Chevallard, 1991, p.15). « Le savoir-tel-qu'il-est-enseigné, le savoir enseigné, est nécessairement autre que le savoir-initialement-désigné-comme devant-être enseigné, le savoir à enseigner. » (Y. Chevallard 1991, p.15). Or, « le savoir enseigné doit apparaître conforme au savoir à enseigner (Y. Chevallard 1991, p.16).

Ainsi, d'après Y. Chevallard, l'enseignant nierait-t-il l'écart entre le savoir à enseigner et le savoir enseigné car la reconnaissance de cette écart ébranlerait la certitude de transmettre un savoir enseigné identique au savoir à enseigner. Y. Chevallard exclut donc l'enseignant du processus de transformation du savoir mais ne serait-il pas possible d'envisager un élargissement du concept ? L'écart effectif entre

[1] La notion est apparue chez M. Verret (M. Verret, 1975, p.140-144), *Le temps des études*, Paris, H. Champion.

le savoir enseigné et le savoir à enseigner souligné par Y. Chevallard ne peut-il pas être perçu comme une autre forme de savoir, appelé savoir d'expérience, et, par conséquent, un enrichissement potentiel de la transposition didactique plutôt qu'un obstacle ?

Les savoirs d'expérience des enseignants de langue

J.-C. Beacco (J.-C. Beacco, 2010, p.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). Le concept de transposition didactique telle qu'il a été traité par Y. Chevallard dans le cadre de la didactique des mathématiques implique les savoirs savants et les savoirs divulgués. Or, nous pourrions considérer que non seulement l'enseignant transforme à son tour l'objet enseigné en fonction de sa pratique professionnelle accumulée mais encore, que des traces de ces apports personnels et contextualisés sont visibles en dehors de la sphère d'exercice de leur métier.

L'IDAP a, en effet, développé la notion d'agir professoral dont une des composantes est la manifestation d'un réel souci de la langue[1] (leur objet d'enseignement). L'application des critères d'expertise attribués par F.V. Tochon (F.V. Tochon, 1993, p.26) aux enseignants à la connaissance de l'objet d'enseignement conduit à envisager qu'ils modèlent et enrichissent les connaissances inculquées au gré de leur pratique professionnelle et qu'ils se constituent ainsi un véritable savoir qui pourrait être extrait du confinement de la sphère personnelle et mis en circulation au bénéfice de tout le corps professionnel. Pour tenter de déceler ces savoirs qui ne sont pas reconnus comme tels, nous nous pencherons sur le second versant de la didactique telle que nous l'avons définie plus haut : l'objet de l'instruction, c'est-à-dire le savoir savant qui a subi une transformation pour devenir d'abord savoir enseignable puis savoir enseigné. Nous nous intéresserons plus précisément à une matière

[1] Séminaire Master 2, *Pratiques de classe et agir professoral* (Cicurel, 2010).

historiquement liée à la didactique des langues, la grammaire et en l'occurrence, la grammaire du français.

La grammaire : objet de transposition didactique

S. Auroux (1992,1994) considère la grammatisation[1] comme une révolution technologique dans l'histoire de l'humanité. Au fondement, la grammaire[2], intrinsèquement liée à la philosophie, est d'abord une description de la langue et du monde. Puis, au fil des siècles, le latin évoluant vers le statut de langue seconde, on enseigne sa grammaire à des fins pédagogiques. Au terme d'un très long processus, avec la grammatisation des vernaculaires à la Renaissance, la grammaire devient alors un moyen d'apprendre une langue[3] (maternelle et étrangère). Les « premiers monuments de l'enseignement de la langue française » (J.-C.Chevalier, 2006, p.15) sont *Lesclarcissement de la langue francoyse* de J. Palsgrave (1530) et *In linguam Gallicam Isagogê* de Jacques Dubois dit Sylvius (1531) ; pendant deux siècles, les grammairiens sont pédagogues et théoriciens. La prescription et la description sont ainsi imbriquées l'une dans l'autre jusqu'au XIXe siècle où se produit une scission entre enseignement de la langue et description de la langue. Les linguistes se consacrent alors uniquement aux théories linguistiques et les pédagogues à l'enseignement. L'école devient obligatoire et par conséquent, l'apprentissage du français institutionnalisé. C'est ainsi qu'apparaissent les premières grammaires pédagogiques du français conçues pour le système scolaire[4]. Sans tomber dans

[1] « Par grammatisation, on doit entendre, au sens propre, le processus qui conduit à décrire et à outiller une langue sur la base des deux technologies, qui encore aujourd'hui les piliers de notre savoir métalinguistique : la grammaire et le dictionnaire. » (S. Auroux, 1994, p.109)

[2] « Ce que nous appelons grammaire, et qui a été pendant deux millénaires l'une des formes de savoir linguistique les plus travaillées en Occident, repose sur le découpage de la chaîne parlée (ou écrite, dans la plupart des cas), c'est-à-dire la reconnaissance des unités et […] leur projection sur une dimension paradigmatique qui rompt avec la linéarité de cette chaîne. » (S. Auroux, 1994, p.60).

[3] « Dans un contexte où existe déjà une tradition linguistique, le besoin d'apprentissage d'une langue étrangère, autrement dit le passage d'une langue Li à une langue Lj, est potentiellement la première cause de grammatisation. […] La seconde cause de grammatisation concerne essentiellement la politique d'une langue donnée […]. » (S. Auroux, 1994, p.91-92).

[4] Voir Chervel, A. (1977), *Histoire de la grammaire scolaire…et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*, Paris, Payot.

l'anachronisme, nous pourrions dire que la grammaire du français a connu deux types de transformation didactique : à partir de la Renaissance, une recherche de la stabilisation de la langue française en tant qu'objet de description, de prescription et d'enseignement (implication de choix) ; à partir du XIXe siècle, un choix officiel de ce qu'il fallait enseigner aux élèves accompagné d'une transposition didactique de concepts issus de la recherche en linguistique[1], à savoir la grammaire enseignée à l'école[2]. Nous entendons donc par grammaire, vocable polysémique[3], l'ouvrage conçu à des fins d'instruction, recueillant l'ensemble des structures et des règles qui permettent de produire tous les énoncés d'une langue, mélange de choix arbitraires de type plutôt prescriptifs et de descriptions savantes transposées didactiquement.

La légitimation des savoirs d'expérience par la publication d'ouvrages

Ainsi que nous venons de l'évoquer dans le paragraphe précédent, la grammaire du français a été stabilisée notamment dans le but d'enseigner la langue française. J.-C. Chevalier souligne, en effet, à plusieurs reprises que « l'aspect pédagogique est décisif parce qu'il donne une visée à la recherche grammaticale » (J.-C. Chevalier, 2006, p.21). Les savoirs d'expérience sont donc présents dès les débuts de la grammaire du français, en termes de choix de l'objet d'enseignement (quelles tours de la langue française enseignés ?) et de manières de le décrire et de l'enseigner. N. Minerva explique ainsi à propos des maîtres de langue française que :

« Dans la seconde moitié du Grand Siècle on assiste en Italie à une véritable révolution de la didactique des langues étrangères […] la description du français se fait plus précise et on se soucie de rendre compte des phénomènes linguistiques dans leur

[1] Les Carnets du Cediscor ont consacré leur numéro 5 à la manuélisation d'une théorie linguistique en étudiant le cas de l'énonciation.

[2] « Tout projet social d'enseignement et d'apprentissage se constitue dialectiquement avec l'identification et la désignation de contenus de savoirs comme contenus à enseigner. » (Y. Chevallard, 1991, p.38).

[3] Le terme grammaire désigne « 1) un certain fonctionnement interne caractéristique d'une langue donnée, 2) l'explicitation plus ou moins méthodique de ce fonctionnement, 3) la méthode d'explicitation suivie. » (Besse, H., Porquier, R., 1984, p.11).

totalité […] les manuels nous sont souvent présentés comme le résultat de nombreuses années d'observation, d'expérience, d'activité pédagogique. » (N. Minerva, in Mandich, A.N., Pellandra, C., 1991, p.11-16)

Des maîtres de langue française ont donc publié des ouvrages contenant des prescriptions, des descriptions répandues à l'époque mais aussi le fruit de leur expérience d'enseignement. Actuellement, nous ne parlons plus de maîtres de langue mais d'enseignants qui reçoivent une formation dans la finalité de devenir aptes à transmettre un savoir stabilisé, cristallisé et uniformisé, où il manque peut-être un espace leur permettant de venir enrichir ce savoir. Un certain nombre d'entre eux éprouvent ainsi, comme aux temps des maîtres de langue, le besoin de partager leur expérience en concevant à leur tour des grammaires ou des manuels de langue. Il nous apparaît que la publication du fruit de leurs années de pratique de l'enseignement d'une langue sonne telle une forme de consécration, de reconnaissance et de légitimation de leurs savoirs d'expérience. La grammaire et le manuel deviennent ainsi le lieu d'expression des savoirs d'expérience qui se mêlent au savoir officiel à enseigner. Ce sont ces savoirs qui participent silencieusement à une autre forme de transposition didactique et que nous tenterons de déceler à travers des grammaires de français pour italophones (terrain précis de notre recherche).

Les résultats d'une recherche préliminaire

A titre exploratoire, nous avons analysé une grammaire de français pour italophones intitulée *Nuova grammatica francese*, rédigée par C. Truchi et L. Rossi, remise à jour par L. Masoero et G. Lenti et publiée en 1962 par la SEI (Torino, Italie). La finalité de notre démarche sera de mettre en évidence des écarts possibles avec une grammaire pédagogique de français de référence telle que le Cours de civilisation française de la Sorbonne, indices potentiels de la présence de savoirs d'expérience concourant à une autre forme de transposition didactique des savoirs enseignés. Notre méthodologie consistera en un balayage systématique du discours grammatical. Notre étude exploratoire ne portera pas sur la validité ou la pertinence du choix des auteurs en matière de catégorisation, de description ou de prescriptions grammaticales. Elle concernera plutôt la mise au jour de traces des savoirs d'expérience décelables dans

les adaptations locales et qualifiées d'écarts car inexistantes dans une grammaire de français produite en France. Nous tenterons enfin d'esquisser un début de réponse sur la nature de ces savoirs d'expérience que nous aurons identifiés.

L'ouvrage, rédigé en italien et en français, s'organise en trois grandes parties : Phonétique (en italien), Morphologie (en italien), Syntaxe (en français), plus un appendice comprenant : Synonymie (en italien), Exercices de traduction, Index alphabétique des verbes irréguliers et défectifs, Index alphabético-analytique des matières. Il est spécifié sur la couverture que l'édition en question a été intégralement remise à jour conformément aux programmes ministériels en vigueur. La recherche de légitimation de l'ouvrage est ici nettement perceptible. Or, parallèlement à cet estampillage officiel, les auteurs annoncent dans une note placée discrètement au début de la grammaire que « […] non c'è pagina che non sia passata al vaglio per una fedele messa a punto su regole e princìpi che l'esperienza quotidiana tra le pareti dell'aula scolastica opportunamente suggerì[1]. » Des traces de savoirs d'expérience sont par conséquent visibles dès cette première lecture.

La confrontation visuelle des deux langues

Une première constatation évidente mais doublement révélatrice de l'approche des auteurs et d'une démarcation d'avec une grammaire de français produite en France, c'est la mise en page elle-même. La présentation tabulaire est en effet très fréquente, accompagnée d'une mise en miroir systématique des deux langues, différenciées entre elles par une police propre à chacune, d'une part et présentant en caractères gras le point de grammaire abordé, d'autre part. La volonté des auteurs de confronter les deux langues est frappante. Le choix même de la confrontation constitue une marque de savoirs d'expérience dans la mesure où il révèle l'importance accordée au rôle de la langue première dans l'appropriation du français. Ce point de vue est en effet loin d'être adopté par tous[2]. Nous proposons ici le terme de

[1] « […] il n'y a pas une page qui ne soit passée au crible pour une fidèle mise au point des règles et principes à laquelle nous conduit opportunément l'expérience quotidienne vécue entre les murs de la classe. » Toutes les traductions sont de l'auteur.

[2] D. Véronique considère la langue première comme un facteur parmi d'autres dans l'appropriation d'une langue étrangère (D. Véronique, 2009, p.310).

confrontation pour désigner l'action de confronter les deux langues afin de mettre en évidence les rapports de similitudes et de différences. Nous distinguons ainsi cette démarche de la linguistique ou analyse contrastive qui consiste à mettre en parallèle deux systèmes linguistiques dans le but de dégager uniquement les différences, sources potentielles d'erreurs pour les apprenants[1]. Nous pourrions ainsi avancer l'hypothèse selon laquelle la confrontation, ne serait-ce que visuelle entre les deux langues, faciliterait, selon les auteurs, l'appropriation du français par les italophones.

Exemples :

Egli **mi** guarda.	*Il **me** regarde*.
Io **vi** parlerò ; parlerò **loro**.	*Je **vous** parlerai ; je **leur** parlerai*.
Senza veder**li**.	*Sans **les** voir*.
Osservando**li**.	*En **les** regardant*. (L. Masoero, G. Lenti, 1962, p.121)

La confrontation des deux langues dans le discours grammatical

Le second résultat de l'analyse vient plutôt conforter cette première hypothèse. La confrontation entre les deux langues est, en effet, non seulement visuelle mais aussi exprimée à travers le discours grammatical de manière à la fois explicite et implicite. Précisons que les points de confrontation se présentent sous forme de NB., d'encadrés intitulés « observation » ou « avertissement » mais qu'ils sont surtout massivement observables dans les descriptions/prescriptions générales. La formulation explicite des similitudes et des différences (résultat de l'action de confronter les deux langues) entre l'italien et le français est effectuée sous forme de règles (le terme n'est cependant écrit qu'une seule fois dans tout l'ouvrage), avec l'utilisation du présent de l'indicatif ou du futur simple et l'emploi d'adverbes possédant une valeur d'absolu tels que *mai* ou *sempre*[2].

La construction générale permettant de mettre en évidence les similitudes entre l'italien et le français est la suivante : emploi

[1] Voir Marquillò Larruy, M. (2003), *L'interprétation de l'erreur*, Paris, CLE International, pp.62-70.

[2] *Jamais* ou *toujours*.

du présent de l'indicatif, utilisation de la structure *in francese…come in italiano….* (*in francese* pouvant être sous-entendue et *come* pouvant être remplacé par *stesso*). Nous citons également en exemple 3 une construction syntaxique négative pour souligner les similitudes de fonctionnement entre les deux systèmes linguistiques.

Exemples 1. « In francese vi sono due generi come in italiano : il *maschile* ed il *femminile*. Di regola generale i nomi francesi hanno quasi sempre il medesimo genere dei nomi italiani corrispondenti. Vi sono però alcune eccezioni […]. » (L. Masoero, G. Lenti, 1962, p.51)[1]

2. « In francese gli avverbi occupano ordinariamente lo stesso posto dei loro corrispondenti italiani. Tuttavia […] ». (suivent les exceptions à ce principe général) (L. Masoero, G. Lenti, 1962, p.236)[2]

3. « I pronomi complementi di preposizione **moi, toi, soi, nous, vous, lui, elle, eux, elles,** non presentano, nell'uso, differenze rispetto all'italiano. » (L. Masoero, G. Lenti, 1962, p.122)[3]

Les différences, à l'instar des ressemblances, sont exprimées sous forme de règles, à l'aide de tournures telles que l'emploi du présent de l'indicatif, les adverbes *mai* , *sempre* mais aussi par l'évocation de ce qui est présent dans une langue et ce qui ne l'est pas dans l'autre ou bien par la mise en évidence d'un phénomène qui se produit dans une langue mais pas dans l'autre.

Exemples 1. « In italiano, davanti ai nomi presi in senso partitivo, indicanti cioè la parte di un tutto, si sottintendono sovente le particelle *del, dello, della, dei, degli, delle* ; in francese le particelle

[1] « En français il y a deux genres comme en italien : le masculin et le féminin. En règle générale, les noms français ont presque toujours le même genre que les noms italiens correspondants. Il y a cependant quelques exceptions […]. »

[2] « En français les adverbes occupent ordinairement la même place que leurs correspondants italiens. Cependant […]. »

[3] « Les pronoms compléments de préposition moi, toi, lui, elle, nous, vous, eux, elles, ne présentent pas de différences avec l'italien dans l'usage. »

corrispondenti **du, de la, de l', des**, non possono mai essere sottintese.[1]

Esempi Voglio **(del)** vino, **(dell')** acqua, *Je veux **du** vin, **de l'**eau, **de la** viande et **des** fruits.*

(della) carne e **(dei)** frutti.

L'oro e l'argento sono *L'or et l'argent sont **des** métaux précieux.*

(dei) metalli preziosi." (L. Masoero, G. Lenti, 1962, p.46)

2. « I pronomi soggetti atoni **je, tu, il, elle, nous, vous, ils, elles,** si devono esprimere innanzi al verbo, anche quando in italiano i loro corrispondenti sono sottintesi. Si mettono prima del verbo fuorché nella forma interrogativa e nelle citazioni ; *non possono essere separati dal verbo che dalla negativa* **ne** *e dai pronomi complementi di verbo.*[2]

Esempio Parlo e non mi ascolti.

***Je** parle et **tu** ne m'écoutes pas.* » (L. Masoero, G. Lenti, 1962, p.118)

La confrontation cette fois-ci implicite des deux langues passe par la simple juxtaposition d'exemples. L'emploi de l'implicite est un indice capital car il nous permet d'avancer que par ce procédé, les auteurs semblent inciter les apprenants à s'appuyer sur ce qu'ils connaissent déjà, à savoir l'italien, afin de faciliter leur appropriation du français. Ainsi le rôle de la langue première apparaît-il comme incontournable aux yeux des auteurs.

Exemples : 1. « Preposizioni articolate : Con gli articoli **le, la, l', les** si contraggono solamente le preposizioni **à**

[1] « En italien, devant les noms pris dans le sens partitif, indiquant donc la partie d'un tout, on sous-entend souvent les particules *del, dello, della, dei, degli, delle* ; en français les particules correspondantes **du, de la, de l', des,** ne peuvent jamais être sous-entendues. »

[2] « Les pronoms sujets atones **je, tu, il, elle, nous, vous, ils, elles**, doivent être exprimés devant le verbe, même si en italien leurs correspondants sont sous-entendus. Ils se placent avant le verbe sauf dans la forme interrogative et dans les citations ; ils ne peuvent être séparés du verbe que par la négative **ne** et par les pronoms compléments du verbe. »

(*a*) e **de** (*di*, *da*) nel modo seguente [...].»[1] (L. Masoero, G. Lenti, 1962, p.43)

2. « Le preposizioni semplici italiane :

di		**de**
a		**à**
da		**de**
in	si traducono	**en**, **dans**
con		**avec**
su		**sur**
per		**pour**, **par**

ad eccezione di à (*a*) e de (*di*, *da*), devono sempre essere separate dall'articolo.[2]

Esempi **nella** camera, ***dans la*** *chambre* **pel** momento, ***pour le*** *moment* **sulla** tavola, ***sur la*** *table* **cogli** amici, ***avec les*** *amis*.» (L. Masoero, G. Lenti, 1962, p.44)

Le cas des articles contractés est typique de cette confrontation implicite dans la mesure où seul un italophone peut déduire de cette description grammaticale qu'en français on ne contracte pas toutes les prépositions avec un article comme c'est le cas en italien. L'emploi de l'adverbe *seulement* dans l'exemple est particulièrement révélateur.

Une catégorisation grammaticale différente

Nous avons également relevé, outre la confrontation implicite et explicite des deux langues, une divergence d'approche dans la catégorisation grammaticale. Nous livrerons ici deux exemples. Le premier présente la conjugaison française de manière peu orthodoxe et le second introduit la conjugaison de verbes qui n'existent pas comme tels en français.

---

[1] « Prépositions articulées : Avec les articles le, la, l', les on contracte seulement les prépositions à (a) et de (di, da) de la manière suivante […]. »

[2] « Les prépositions simples italiennes

di		**de**
a		**à**
da		**de**
in	se traduisent	**en**, **dans**
con		**avec**
su		**sur**
per		**pour**, **par**

à l'exception de à (a) et de (di, da), doivent toujours être séparées de l'article."

Exemples : 1. “I verbi francesi si dividono in quattro coniugazioni, le quali si distinguono dalla desinenza dell’infinito presente :

La 1a ha l’infinito presente terminato in er, come aimer, amare

La 2a ha l’infinito presente terminato in ir, come finir, finire

La 3a ha l’infinito presente terminato in oir, come recevoir, ricevere

La 4a ha l’infinito presente terminato in re, come rendre, rendere.”[1] (L. Masoero, G. Lenti, 1972, p.137)

2. “I verbi y avoir (esserci, esservi), e y en avoir (essercene, esservene) (essenziali), si coniugano nel modo seguente [...].“[2] (suit un tableau) (L. Masoero, G. Lenti, 1962, p.213)

Nous signalons enfin la place très importante de la traduction tout au long de l’ouvrage. Son rôle semble être également de favoriser l’appropriation du français en livrant des phrases toutes faites lorsque la confrontation des deux langues n’éclaire ni différences ni similitudes. Les auteurs ont alors recourent à des équivalences et livrent parfois des procédés ingénieux pour la traduction.

Exemples : 1. “**Osservazione** : In italiano ha forza di superlativo assoluto il positivo raddoppiato, come *ricco ricco*, o preceduto dalle voci *arci, stra,* come *arcibello, stragrande*, oppure accompagnato dalle locuzioni *sopra ogni altro, sopra ogni dire, oltre misura, oltre modo, del tutto,* o *da assai, molto* ; in francese tutte queste forme vanno tradotte premettendo sempre agli aggettivi uno degli avverbi **très, fort, bien, tout à fait, extrêmement**.[3]

---

[1] « Les verbes français se divisent en quatre conjugaisons, lesquelles se distinguent par la désinence de l’infinitif présent : la première a l’infinitif présent terminé en er, comme aimer, *amare* ; la seconde a l’infinitif présent terminé en ir, comme finir, *finire* ; la troisième a l’infinitif présent terminé en oir, comme recevoir, *ricevere* ; la quatrième a l’inifinitif présent terminé en re, comme rendre, *rendere*. »

[2] « Les verbes y avoir (*esserci*, *esservi*) et y en avoir (*essercene*, *esservene*) (essentiels), se conjuguent de la manière suivante […]. »

[3] « Observation : En italien le positif redoublé a force de superlatif absolu, comme *ricco ricco*, ou précédé des mots, *arci*, *stra*, comme *arcibello*, *stragrande*, ou encore accompagné des locutions *sopra ogni altro*, *sopra ogni dire*, *oltre misura*, *oltre modo*, *del tutto*, o *da assai*, *molto* ; en français toutes ces formes sont traduites en plaçant toujours devant les adjectifs un des adverbes **très, fort, bien, tout à fait, extrêmement.**”

Esempi	Paolo è **straricco**.	Paolo est **très** riche.
Egli è **assai (molto)** buono.		Il est **bien** sage.
Siete **molto** gentile.		Vous êtes **bien** aimable.
Una casa **grande grande**.		Une maison **très** grande."

(L. Masoero, G. Lenti, 1962, p.77)

2. "Sovente con falloir bisogna svolgere la frase italiana. Cosi : tu hai bisogno di amici = ti abbisognerà amici ; il te faudra des amis."[1] (L. Masoero, G. Lenti, 1962, p.213)

Le plus remarquable dans cette première recherche exploratoire est la place accordée à la langue première et l'incitation à s'appuyer sur la connaissance de l'italien afin de repérer les différences qui pourraient être source de fossilisation potentielle[2]mais aussi les similitudes qui faciliteraient l'appropriation de la langue cible. Il s'agit là à la fois d'une trace des savoirs d'expérience des auteurs (ils savent par expérience que s'appuyer sur l'italien facilite l'appropriation du français) et d'un renseignement sur la nature de ces savoirs qui sont fondés sur la confrontation de des deux systèmes linguistiques.

Conclusion

Le concept de transposition didactique tel qu'il a été élaboré par Y. Chevallard pour les mathématiques comprend les savoirs savants et les savoirs divulgués. Il désigne le processus par lequel des savoirs produits en dehors de la didactique sont choisis pour être enseignés et sont donc transformés à cette fin. Or il s'est agi dans le cadre de cet article de proposer un retour sur ce concept non seulement afin de mettre au jour mais aussi de donner une place aux savoirs d'expérience des enseignants qui sont les premiers acteurs de la relation didactique, dans la mesure où ils sont les passeurs du savoir. Nous ne sommes plus dans le cas des premiers grammairiens du français chez lesquels la théorie et l'enseignement étaient totalement imbriqués l'un dans l'autre mais inévitablement, les enseignants transforment

[1] « Souvent avec falloir il faut déconstruire la phrase italienne. Ainsi tu hai bisogno di amici = ti abbisognerà amici ; il te faudra des amis."

[2] « Les fossilisations sont des formes linguistiques qui ne correspondent ni à la norme de la langue-cible ni au niveau actuel d'apprentissage d'un apprenant et qui, de plus, sont extrêmement rebelles envers les efforts entrepris pour les éliminer. ». (K. Vogel, 1995, p.38).

l'objet officiellement enseigné, ne serait-ce qu'en l'adaptant à leur contexte d'enseignement. Dans le cas de l'enseignement du français, ces adaptations contextuelles peuvent être visibles notamment lorsque les enseignants les expriment à travers la publication d'un ouvrage, à l'instar des publications des maîtres de langue du XVIIe siècle. Nous avons ainsi mis en lumière des traces de ces savoirs d'expérience à travers une analyse à titre exploratoire d'une grammaire du français conçue pour et par des italophones. Il est alors apparu que ces savoirs mettent en avant l'importance capitale de la L1 dans l'enseignement/apprentissage de la langue cible. Les auteurs se sont livré à une confrontation de l'italien et du français afin d'amener les apprenants à saisir les différences mais aussi les similitudes entre les deux systèmes linguistiques. Nous pourrions ainsi provisoirement qualifier ces savoirs d'expérience de contrastifs. La date à laquelle la grammaire analysée a été conçue (1962) ne signifie pas que le temps de l'approche contrastive est révolu dans la mesure où nous pouvons lire, à titre d'illustration, dans la quatrième de couverture de la *Nouvelle grammaire du français pour italophones* de F. Bidaud, parue en 2008 :

« […] Françoise Bidaud, grâce à une longue expérience d'enseignement universitaire et de formation des enseignants, localise avec précision tous les aspects du français sur lesquels achoppent les étudiants italiens et en propose une analyse fine et approfondie. »

Des recherches plus approfondies seraient nécessaires afin de mettre au jour ces savoirs d'expérience qui viennent élargir le processus de transposition didactique et enrichir les savoirs à enseigner.

Bibliographie

Auroux, S. (1992), *Histoire des idées linguistiques*, tome 2, Paris, Mardaga.

Auroux, S. (1994), *La révolution technologique de la grammatisation*, Paris, Mardaga.

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

Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F., Véronique, D. (2005), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, Presses Universitaires de France.
Besse, H., Porquier, R. (1984), *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Didier.
Chervel, A. (1977), *Histoire de la grammaire scolaire…et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*, Paris, Payot.
Chevalier, J.-C. (2006), *Histoire de la syntaxe – Naissance de la notion de complément dans la gramùmaire française (1530-1750)*, Paris, Honoré Champion.
Chevallard, Y. (1991), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage éditions.
Cicurel, F., Véronique, D. (coord.) (2002), *Discours, action, appropriation*, Actes du Colloque Focal 1999 « Usages pragmatiques et enseignement des langues », Paris, Presses Sorbonne nouvelle.
Colinot, A., Petiot, G. (1998), *Manuélisation d'une théorie linguistique – Le cas de l'énonciation*, Les Carnets du Cediscor, n°5, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle.
Mandich, A., Pellandra, C. (1991), *Pour une histoire de l'enseignement du français en Italie*, Actes du Colloque de Parme 14-16 juin 1990, Paris, SIHFLES.
Marquillò Larruy, M. (2000), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, DFLM Journées d'étude du 20-22 janvier 2000, Les cahiers FORELL.
Marquillò Larruy, M. (2003), *L'interprétation de l'erreur*, Paris, CLE International.
Tochon, F. V. (1993), *L'enseignant expert*, Paris, Nathan.
Véronique, D. (2009), *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*, Paris : Didier.
Verret, M. (1975), *Le temps des études*, Paris, H. Champion.
Vogel, K. (1995), *L'interlangue – La langue de l'apprenant*, traduit de l'allemand par Jean-Michel Brohée et Jean-Paul Confais, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail

Grammaires consultées

Bidaud, F. (2008), *Nouvelle Grammaire du français pour italophones*, Torino (Italie), De Agostini.
Truchi, C., Rossi, L. (1962), *Nuova grammatica francese*, Torino (Italie), SEI.