



ISSN 1724-0700

ISSN en ligne 2260-8087

Quelques réflexions sur la didactique de la langue, de la civilisation et de la littérature françaises dans un contexte plurilingue

Annalisa Buonocore

Université de la Vallée d'Aoste, Italie

a.buonocore@univda.it

Reçu le 27-06-2018 / Évalué le 02-07-2018 / Accepté le 21-08-2018

Résumé

Cet article est une réflexion sur le rôle de l'histoire de la langue dans l'enseignement scolaire de la Vallée d'Aoste, région bi-plurilingue. En raison de la richesse et du dynamisme linguistique qu'a connu ce territoire au cours des siècles, il paraît essentiel de privilégier une approche historique de la langue. D'un côté, la connaissance de la réalité et de la complexité linguistique de la région qu'on habite représenterait pour les élèves le point de départ d'un parcours didactique qui vise à l'interculturalité, de l'autre côté, une approche diachronique sensibiliserait les élèves aux spécificités culturelles liées à la langue française (langue officielle).

Mots-clés : histoire de la langue, didactique, plurilinguisme, interculturalité

Riflessioni sulla didattica della lingua, della civiltà e della letteratura francesi in contesto plurilingue

Riassunto

Il presente articolo è una riflessione sul ruolo della lingua nell'insegnamento nelle scuole della Valle d'Aosta, regione bi-plurilingue. In virtù della ricchezza e del dinamismo linguistico che ha conosciuto questo territorio nei secoli, sembra essenziale privilegiare un approccio storico della lingua. Da un lato, la conoscenza della realtà e della complessità linguistica di questa regione rappresenterebbe per gli alunni il punto di partenza di un percorso didattico che mira all'interculturalità, dall'altro lato, un approccio diacronico sensibilizzerebbe gli alunni alle specificità culturali legate alla lingua francese (lingua ufficiale).

Parole chiave: storia della lingua, didattica, plurilinguismo, interculturalità

Considerations about teaching French culture, language and literature in a multilingual context

Abstract

This article is a reflection on the role played by language in schools situated in the bi/multilingual region of the Aosta Valley. In virtue of the richness and linguistic dynamism that has characterised this region over the centuries, it seems essential

to favour a historical approach of the language. The pupils' knowledge and direct experience of the linguistic complexity could represent the starting point of an intercultural-oriented approach, but a diachronic approach would make pupils aware of the cultural specificities of the French language (one of the official languages of the region).

Keywords: language history, teaching, multilingualism, intercultural education

Introduction

Le Département des Sciences Humaines et Sociales de l'Université de la Vallée d'Aoste, dans le cadre du PAS (parcours finalisé à l'obtention du certificat d'aptitude à l'enseignement) a proposé, entre autres, le cours : « *Istituzioni e didattica della lingua, civiltà e letteratura francese* ».

Dans l'organisation du cours, à côté des thèmes liés à la didactique (planification annuelle, choix des manuels scolaires, etc.) la nécessité de proposer des contenus de langue, civilisation et littérature s'est imposée. Mais comment aborder ces trois différents domaines de manière organisée, homogène et cohérente ? Une approche par la perspective de l'histoire de la langue française a été privilégiée, en raison des spécificités linguistiques de la Vallée d'Aoste.

Tout d'abord, l'enseignement bi-plurilingue est promu dans cette région en vertu de son statut de région autonome qui reconnaît deux langues officielles (le français et l'italien) et de la présence sur son territoire de plusieurs variétés linguistiques, d'un côté celles du franco-provençal (enraciné dans la Vallée d'Aoste) de l'autre, celles qui sont arrivées avec l'immigration (variétés italiennes et étrangères).

La nécessité d'une connaissance de l'histoire linguistique de cette région (de la langue française, des parlers franco-provençaux, et plus récemment des variétés italiennes et étrangères) devient donc essentielle.

En effet, à l'intérieur des classes, certains élèves ont une connaissance au moins passive de quelques variétés de franco-provençal parlées dans leur village ou famille (cf. Finke, 2009 : 6) d'autres élèves parlent en famille habituellement des dialectes différents, (surtout des régions du sud de l'Italie), d'autres encore, étant étrangers ou d'origine étrangère parlent des langues romanes (et non). Tout d'abord, une approche interculturelle reste prioritaire face à une telle richesse linguistique : « l'interculturalité est une reconstruction constante de l'identité dans la relation avec l'altérité » et ce processus passe aussi par la compréhension « que l'on est soi-même rarement le produit d'une seule appartenance culturelle » (Chaves, Favier, Pélissier, 2012 : 12). En deuxième lieu, la connaissance de

l'évolution linguistique qui voit au cours des siècles intimement lié le destin de la Vallée d'Aoste à celui de la France et de l'Italie, reste indispensable, afin de rendre compréhensible la portée et les raisons de l'identité bi-plurilingue de cette région.

Désormais, les jeunes générations ne comprennent pas les raisons de la promotion de la langue française en Vallée d'Aoste, qui n'est que rarement langue d'usage, et perçoivent son enseignement à l'école comme une imposition. Souvent ils ignorent le particularisme historique de la région et surtout que le français et le franco-provençal y étaient auparavant langues d'usage. En effet, ce n'est qu'avec le rattachement de la Vallée d'Aoste à l'Italie qu'a commencé un processus d'italianisation qui ne s'est pas encore arrêté.

Le rôle de l'éducation est essentiel dans le maintien du statut du français en tant que langue officielle mais il faut que les élèves soient conscients de son importance et qu'ils connaissent les racines historico-culturelles de cette région. Il revient donc aux jeunes générations de prendre conscience de leur particularisme culturel et linguistique (Finke, 2009 : 23).

1. La Grammaire expliquée par des faits de culture

Un aperçu des faits de langue vus dans leur évolution à travers l'histoire peut transformer la vision qu'on a du français. Montrer que cette langue est intrinsèquement liée à la vie et à l'histoire de ses locuteurs, qu'à côté des aspects purement linguistiques, des faits culturels souvent en expliquent son aspect et ses structures reste essentiel dans une région où l'apprentissage de cette langue à un niveau très élevé est confié surtout à l'école. En fait, le français en tant que langue officielle, est enseigné dans tous les établissements scolaires de la Vallée d'Aoste pour le même nombre d'heures que l'italien. Le niveau C1 du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* doit être au moins atteint à la fin du parcours scolaire. Parmi les objectifs généraux prévus pour ce niveau il y a la compréhension de textes longs et complexes, sur des sujets spécialisés abstraits, même hors de son domaine et surtout la capacité d'utiliser la langue avec souplesse dans les différents registres (allusif, humoristique, etc.).

Pour atteindre une telle maîtrise de la langue la seule explicitation de la grammaire avec toutes ses règles s'avère insuffisante.

On sait que le « bon usage » n'est pas le seul pratiqué par les locuteurs francophones et que pour un apprenant la maîtrise des différents genres textuels et registres de langue requiert l'étude de documents authentiques qui portent sur les différents aspects de la réalité.

Mais le risque est exactement celui de donner une image faussée de la langue française : d'un côté il y a la grammaire, avec toutes ses règles (qu'on impose) de l'autre il y a la réalité linguistique : l'écart de la norme, qui échappe souvent aux règles du « bon usage » et qu'on se limite à découvrir dans toute sa variété et complexité.

Le recours à « l'histoire de la langue française » permet de tracer le fil rouge capable de présenter la langue comme un ensemble unique qui dans son évolution donne des règles et des usages.

L'enseignement de la grammaire ne devrait pas se limiter à de simples normes prescriptives mais devrait permettre à l'élève de développer la sensibilité et la réflexion sur les phénomènes culturels des pays dont on étudie la langue. Par exemple, il devrait faire comprendre l'importance d'être perfectionniste dans l'apprentissage des règles de la langue en expliquant d'où vient « le bon usage », ou un certain paroxysme normatif (voir la section : « On dit mais on ne dit pas ! » de l'Académie française). Pour les mêmes raisons il faudrait expliquer pourquoi la langue française privilégie l'ordre SVO (Sujet-verbe-complément d'objet). Il faudrait parler de l'idée de normalisation, d'une idée d'ordre inaugurée par Descartes dans sa méthode fondée sur les facultés de la raison.

Une approche historique permet aussi de montrer que la grammaire est bien plus qu'un assemblage de règles (souvent indigestes) et qu'il faut également faire recours à des faits historiques et culturels pour expliquer certaines irrégularités et exceptions, comme par exemple celle des pluriels en *-aux*. À la formation de ce pluriel irrégulier ont contribué des copistes du Moyen Âge qui liaient les deux lettres *-u* et *-s* en utilisant le signe conventionnel *-x*. Ainsi, par exemple, *animaus* devient *animax*¹.

2. Une symbiose entre langue et culture : les expressions figées

Chaque langue évolue et se transforme suivant l'histoire, la mode, la culture, l'organisation du pouvoir et de l'économie de ses locuteurs : « Le langage reflète la culture et la culture forge le langage » (Laurian, 2014 : 12). Laurian a approfondi ce lien étroit entre faits de langue et faits de culture en analysant les dictionnaires bilingues qui souvent se limitent à traduire les vocables sans en donner les explications culturelles nécessaires. Elle pose aussi la question des difficultés que les enseignants ont à faire comprendre les significations, l'implicite culturel qui se cache derrière certains mots, d'où la nécessité de fournir des explications culturelles à côté de la simple traduction des mots. Traduire n'est pas uniquement chercher un correspondant, ce n'est pas une opération purement linguistique.

N'est-il pas impensable de connaître une langue sans « tremper dans la philosophie véhiculée par ses penseurs, dans la politique menée au cours des siècles par ses dirigeants, dans le mode de vie quotidien de ses locuteurs ? » (*ibidem* : 7).

Une preuve de l'interdépendance de la langue et de la culture est constituée par le grand nombre d'expressions figées présentes dans une langue qui donnent beaucoup de problèmes aux élèves : « Le locuteur natif ne se rend pas toujours compte de l'idiomaticité de sa langue maternelle, ce qui peut provoquer des erreurs de traduction » (Vagner, 2014 : 4).

Donc, non seulement les faux amis mais des expressions figées et des phrases toutes faites, des façons de dire qui existent en italien, sont pourtant traduites mot-à-mot et constituent un piège très récurrent lors des productions écrites.

Pour exprimer leurs discours les élèves utilisent toutes les expressions qu'ils possèdent, peu importe s'ils les puisent dans leur langue maternelle. Souvent ils ne savent pas qu'ils sont en train d'utiliser une expression figée qui n'existe qu'en italien. Kourbanova (2017), qui a mené une enquête sur les particularités lexicales du français en Vallée d'Aoste, remarque une tendance à utiliser des italianismes avec beaucoup de fréquence surtout parmi les jeunes (Kurbanova, 2017 : 4) :

Pour terminer avec les calques, il faudrait noter encore ceux de type phraséologique dont chaque élément est traduit littéralement : toucher le ciel du doigt est un calque phraséologique de l'italien toccare il cielo con un dito...

Des activités didactiques pourraient exploiter ce domaine de la traduction des expressions idiomatiques accompagnée de connaissances culturelles nécessaires à l'explication de la signification des structures figées.

Une idée d'activité à proposer en classe pourrait être celle de rechercher les origines de certaines façons de dire et de vérifier si elles existent dans d'autres langues ou si elles changent et pour quelles raisons. L'activité aurait pour objectif de faire acquérir une plus forte conscience des structures de la langue maternelle et de procéder à une réflexion transversale sur plusieurs langues qui consentirait de mieux avoir conscience des particularités de chaque langue connue.

Par exemple, certaines façons de dire ont la même construction dans plusieurs langues, l'expression « être comme chien et chat », existe en français : « se disputer sans cesse » (Rey, Chantreau, 2006 : 192), en italien : « *trovarsi in continuo disaccordo* » (Quartu 2012 : 65) et dans certaines variétés de franco-provençal du Val d'Aoste. Même l'expression « traiter quelqu'un comme un chien » : « très mal » (*idem*) existe en italien. Rey et Chantreau expliquent qu'« aujourd'hui *vie de chien* signifie *une existence difficile* » (*idem*). Ce signifié est désormais obscur aux

adolescents qui ne comprennent pas les origines de cet emploi (une élève imaginait que « traiter comme un chien » signifiait traiter très bien quelqu'un). Cela témoigne un changement dans l'attitude que l'on a en général aujourd'hui envers les chiens et autres animaux domestiques. Ce changement est visible aussi dans une autre expression : « *lo zimbello della compagnia* : persona che all'interno di un gruppo diventa bersaglio o vittima di scherzi » (Sabatini 2008 : 3026) de l'habitude de ligoter les pauvres oiseaux pour les faire sauter et ainsi attirer les autres oiseaux. D'autres expressions figées, témoins d'une époque révolue, viennent du monde médiéval des chevaliers, comme « monter sur ses grands chevaux » : « se mettre en colère et parler avec autorité, prétention. On ne montait autrefois sur son grand cheval, ou cheval de bataille, que pour se préparer à un combat à outrance » (Rey, Chantreau, 2006 : 188). « *Gettare la spugna* » : « arrendersi » (Quartu, 2012 : 390) vient par contre du monde de la boxe : « Nel pugilato il lancio della spugna viene effettuato dal secondo di un pugile in difficoltà per chiedere l'interruzione del combattimento » (Quartu, 2012 : 390). Son correspondant français « jeter sa langue au chat » se disait autrefois « jeter sa langue au chien » : « Renoncer à deviner, à trouver la solution. On ne trouve cette expression qu'au XIX^e siècle *jeter sa langue aux chiens* et dans Mme de Sévigné » (Rey, Chantreau, 2006 : 542). L'italien « *essere al verde* » : « è una locuzione che risale al linguaggio speciale delle aste » (Pittano 2009 : 93) et se traduit en français « être fauché ». « Faucher », à son tour, est un terme argotique des voleurs : « Voler, dérober : *On lui a fauché son sac* » (Académie française) ... On pourrait continuer avec d'autres exemples mais ce ne sont que des suggestions. Chaque professeur pourra construire les activités didactiques qui s'accordent le mieux à ses nécessités et à son cours, le but étant de souligner l'importance d'une approche plus consciente et réfléchie des phénomènes linguistiques, et d'une vision des langues mettant en relief leur dynamisme, leur complexité mais aussi leur lien profond avec les locuteurs qui les utilisent.

3. Histoire de la langue, culture et littérature

L'identification de caractères fondamentaux d'une langue, liés à la culture d'où cette même langue est issue et qui la caractérisent et la différencient, risque de donner une image statique de l'histoire de la langue, ce qui est bien loin de la réalité. Les langues sont le résultat de la rencontre des peuples. Les personnes voyagent et avec elles les langues, porteuses de culture. L'histoire de certains mots éclaircira mieux cet aspect.

Au lycée, le cours de français porte principalement sur l'histoire de la littérature. Le point de départ est le Moyen Âge et parmi les œuvres et les auteurs classiques on étudie « Perceval » de Chrétien de Troyes. Cet auteur est le premier

dans son œuvre à utiliser le mot « Graal » pour désigner une coupe de vin. Ce même mot, au XIII^e siècle deviendra le saint calice où Joseph d'Arimatee recueillit le sang de Christ et l'objet de la quête des chevaliers de la table ronde. Aucun étudiant ne s'émerveillera en entendant le mot « Graal » mais on sera surpris de savoir que presque certainement on en a un à la maison. En effet, du mot « Graal » vient le mot 'grolla' qui désigne un objet bien répandu en Vallée d'Aoste. Jules Brocherel nous en explique l'usage et les origines :

La « grolla » è un vaso cilindrico in legno tornito, di vasta capacità, il quale, colmo di schietto vino aromatizzato, si fa passare in giro, « à la ronde » di bocca in bocca, fra una lieta brigata di amici. (...) La « grolla » esisteva già nel X e XI secolo ; non ha cambiato nome, forma e destinazione, ma si è impoverita nella veste ed è discesa di molti gradini nella scala sociale. Per secoli, abbigliata d'oro e di gemme, la « grolla » ha fatto pomposa mostra di sé nelle mense e nei conviti di principi e castellani. Largamente diffusa nei paesi di lingua d'oïl, tanto che non vi è quasi inventario di casa nobiliare che non l'annoveri tra il vasellame di parata, la « grolla » ha finito per non essere più vestuta che di duro legno di selva, e per terminare la sua lunga carriera nella cantina del valdostano. (Dupont, 1929 : 2)

Les personnes se déplacent donc et, avec elles, les objets, les coutumes, les mots. Le thème des « emprunts » des autres langues devrait être exploité pour comprendre que chacun dans la classe, sans en avoir conscience, est en train de contribuer au changement du profil de l'italien avec son apport de mots d'autres régions de l'Italie et du monde.

Un autre exemple, plus intéressant du point de vue d'une approche interculturelle et qui vient de la littérature est l'histoire du mot « renard ». Parmi les œuvres de littérature populaire du Moyen Âge, « Le Roman de Renart », est déjà tellement à cette époque qu'à partir du XIII^e siècle le mot « renard » a remplacé le mot « goupil », utilisé en ancien français pour désigner l'animal.

Mais nous pouvons ajouter aussi qu'une réalité apparemment si lointaine de nous dans le temps (Moyen Âge) et dans l'espace (pays d'oïl) est enracinée dans notre territoire :

A ce propos, un exemple, en ce qui concerne notre région, est représenté par les différentes appellations du renard. (...) Or, la haute et la moyenne Vallée d'Aoste ont suivi le modèle français, en adoptant le type lexical renar, tandis que la basse Vallée a conservé, quant à elle, la désignation la plus ancienne gor-peui. (Favre, 1997 : 73)

Les élèves qui connaissent leur patois peuvent vérifier quel mot est utilisé dans leur village pour désigner le renard, les autres pourront le demander à leurs parents ou grands-parents, et ceux qui viennent d'autres régions peuvent eux-mêmes vérifier si le mot qu'ils connaissent dans leur langue d'origine s'approche du mot « goupil » (du latin populaire *VULPICULA) ou du mot « *volpe* » (du latin VULPIS). Dans beaucoup de langues vernaculaires d'Italie, par exemple en sicilien « *urpi* », mais aussi le roumain « *vulp* » la ressemblance avec le mot « *volpe* » est évidente.

L'observation réfléchie des langues étudiées ou parlées, faite à travers l'introspection ou la recherche sur le terrain, se révèle une activité motivante et stimulante. L'élève développe ainsi la conscience que la langue étudiée est intimement liée à certains contextes d'usage qui sont très proches de sa vie quotidienne.

L'analyse linguistique ou sociolinguistique de certains documents authentiques n'est pas reléguée à une simple collecte de curiosités, de bizarreries mais se révèle un moyen utile pour aider les élèves à améliorer la connaissance de leur langue, des autres langues et des instruments linguistiques dont ils disposent.

Le but n'est pas non plus celui d'introduire quelques parenthèses linguistiques intéressantes au milieu du discours littéraire, le risque serait celui de tomber dans le stéréotype, mais plutôt celui de favoriser l'acquisition d'une sensibilité qui consentirait de percevoir les particularités culturelles cachées dans la langue et d'apprécier la langue étudiée en tant que lieu de l'échange, des contacts, de l'ouverture entre les peuples.

4. L'étude de la littérature par le biais des faits linguistiques et culturels

Si on considère langue et littérature comme une seule entité on a la possibilité d'étudier beaucoup de faits de langue par le biais des œuvres littéraires et les avantages pour les élèves sont nombreux. Par exemple, en abordant en classe l'analyse des œuvres de Molière, l'un des écrivains les plus représentatifs de la littérature française, on parlera de sa capacité de peindre la réalité « d'après nature », mais aussi de sa capacité de caractériser ses personnages et leur contexte social et géographique d'appartenance à travers la langue avec laquelle il les fait parler. Son indéniable « mimétisme dialectal » (Garavini, 1972 : 806) nous enseigne qu'à l'époque où l'on imposait la langue de Paris il y avait en France encore une vie de province liée à l'usage des langues vernaculaires.

Mais c'est l'emploi d'un « métalangage connoté » (Peifer, 2000 : 11) dans ses œuvres qui nous aide à comprendre beaucoup mieux la réalité de son temps. En effet, les personnages de Molière s'interrogent sur la langue, sur ses composantes et

ces questionnements ne sont pas anodins, ils s'enrichissent de significés connotatifs, comme dans la scène du Bourgeois gentilhomme avec son maître de philosophie.

M. Jourdain, le bourgeois qui aspire à devenir gentilhomme, embauche un maître de philosophie pour apprendre à devenir un homme cultivé, mais à chaque réplique il trahit ses origines populaires. Quand M. Jourdain doit écrire un billet doux à une femme de qualité il demande au maître philosophe de l'aider à exprimer sa pensée : « Belle marquise, vos beaux yeux me font mourir d'amour » mais en utilisant un registre recherché et soigné qu'il ne sait pas maîtriser.

Le recours au métalangage « deux fois des autonymes de phrase » (*ibidem* : 14) se revêt d'une connotation bien précise, l'impossibilité de la part de M. Jourdain de maîtriser un éventail stylistique lui permettant d'écrire un billet doux. M. Jourdain représente une classe sociale, la bourgeoisie, qui consciente de ses limites essaie de s'anoblir également par le biais du langage : « Le tout est affaire de non-compétence linguistique, le Bourgeois cherchant à s'approprier un code, linguistique et mondain » (*ibidem* : 11).

Molière, dans cette scène, nous offre aussi la possibilité d'exploiter un aspect ultérieur concernant le langage et ses usages. Le pauvre bourgeois sachant qu'il ne maîtrise pas la rhétorique des billets doux demande au maître philosophe d'exprimer le même contenu mais d'une tournure élégante, et, on pourrait ajouter, adapté au contexte et surtout à la personne à laquelle il s'adresse. Ainsi, il établit implicitement la distance qui existe entre la spontanéité d'une phrase simple et directe et la médiation de l'écrit et du contexte qui imposent une recherche stylistique et formelle.

Des analyses de ce genre trouvent des applications concrètes dans des ateliers mis en place pour favoriser l'entraînement et l'amélioration de la production écrite.

La maîtrise de la morphosyntaxe, du lien de l'hypotaxe, plus récurrent à l'écrit qu'à l'oral, la planification de l'architecture textuelle, l'élaboration de périodes soignées, l'emploi d'un lexique varié et approprié, d'un registre formel et adapté au contexte, sont souvent les difficultés que rencontrent les élèves dans leurs productions écrites. L'écart entre les contextes d'usage de textes écrits dans la réalité des jeunes et le contexte formel des productions requises en classe est évident.

On a tendance à ne plus distinguer les plans diamésique et diaphasique. Sur les réseaux sociaux, par exemple, on écrit comme on parle, on néglige toute explicitation, le registre est informel, le lien privilégié est celui de la parataxe,

Les frontières entre genres discursifs et entre styles ne sont pas fixées une bonne fois pour toutes, et elles apparaissent aujourd'hui en pleine mutation. (Gadet, 2007 : 148)

Cette réalité engendre chez les jeunes élèves une confusion et un nivellement dont la conséquence est le fait qu'ils ne connaissent qu'une seule façon de s'exprimer sans reconnaître les nuances, pourtant nécessaires, qui existent entre le plan de l'écrit et celui de l'oral. Afin d'obtenir une production écrite assez formelle et soignée, il faut tout d'abord expliciter les différences qui distinguent le registre oral et familier d'un registre plus formel et neutre.

Le recours à l'œuvre littéraire, celle du théâtre de Molière par exemple, qui offre un large éventail sur le plan de la variation linguistique, peut donc se révéler enrichissant et utile pour atteindre ce but. Les élèves seraient plus conscients des nuances qui caractérisent un code et des possibilités innombrables qu'offre leur langue pour s'exprimer et développer la maîtrise des différents emplois selon les contextes. Ainsi, on préférera à un inhibant « on ne dit pas » qui crée un obstacle à la liberté de l'élève de s'exprimer, une approche qui offre plus d'instruments et de possibilités et donc plus de liberté.

Conclusion

La sensibilité et l'appréciation des structures du français (pour ne pas tomber dans le piège du calque, de l'italianisme) ne peut pas être uniquement acquise à travers la lecture et le travail sur des textes authentiques mais naît d'une fine connaissance de l'histoire de la langue, point de départ et trait d'union d'un parcours dédié à l'identité d'un peuple, à son histoire et à sa littérature.

Cette nécessité s'allie bien avec un enseignement capable de donner des explications et des réponses. L'apprentissage efficace d'une langue passe par l'explicitation des faits de langue dans leur aspect purement linguistique mais aussi culturel. Il faut que les élèves soient conscients qu'une approche linguistique n'est qu'une abstraction utile à l'apprentissage mais que la langue est le reflet de la société. En outre, l'histoire de la langue, en Vallée d'Aoste, a le mérite de faire connaître aux élèves la richesse de leur patrimoine linguistique et culturel et l'importance de le préserver. L'apprentissage de la langue française ne serait plus vécu comme une imposition si on connaissait de plus près le rôle essentiel du français dans la formation de ce patrimoine historico-culturel.

Un cours de français structuré en étude de la grammaire, de la civilisation, de la littérature peut prévoir des moments où ses trois aspects sont abordés selon une

perspective interdisciplinaire. L'histoire de la langue de ce point de vue permet de repérer aisément les points de convergence, de superposition des trois aspects de la matière étudiés, des lieux où la littérature s'interroge, réfléchit sur la langue et la change, où des faits culturels expliquent certains usages linguistiques et où la langue garde la trace de notre mémoire.

Bibliographie

- Académie française, *Dictionnaire de l'Académie française*. [En ligne]: <https://academie.atilf.fr> [Consulté le 20 juin 2018].
- Bosisio, C., Cambiaghi, B. 2015. « Enseigner et apprendre les langues ; un regard épistémologique ». *Repères-Dorif*, n°7. [En ligne] : http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?art_id=216 [Consulté le 20 juin 2018].
- Brocherel, G. 1929. « La Grolla - Coppa valdostana del vino ». *Atti del I Congresso Nazionale delle Tradizioni Popolari*, n°VII, p. 1-3.
- Charles, T. 1996. « La grolle, un symbole de notre patrimoine culturel ». *Pagine della Valle d'Aosta - Periodico di arte, cultura, informazione e turismo*, n°4, p. 42-46.
- Chaves R., Favier L., Péliissier S. 2012. *L'interculturel en classe*. Grenoble : PUG.
- Courtillon, J. 2003. *Élaborer un cours de FLE*, Paris : Hachette.
- Dunoyer, C. 1995. « Les déterminations animales en franco-provençal valdotain ». Mémoire de maîtrise. Faculté de lettres et sciences humaines et sociales. Université de Savoie, Università degli studi di Torino.
- Favre, S. 1997. « Le Monde alpin et rhodanien », *Nommer l'espace*, 2^e-4^e trimestres, p. 73-86.
- Finke, K. 2016. *L'identité linguistique de la Vallée d'Aoste. La place du français*. Munich : Grin Verlag.
- Forlot, G. 2015. « Du fait linguistique au fait plurilingue à l'école française ». *Éducation et sociétés plurilingues*, n° 38, 73-85.
- Gadet, F. 2007. *La variation sociale en français*, Paris : Ophrys.
- Garavini, F. 1972. « La fantaisie verbale et le mimétisme dialectal dans le théâtre de Molière. À propos de Monsieur de Pourceaugnac ». *Revue d'Histoire littéraire de la France*, n°5/6, p. 806-820.
- Jullian, M. 2013. « Un projet pour l'éducation plurilingue et interculturelle ». *Éducation et sociétés plurilingues*, n°35, p. 3-13.
- Kurbanova, K. 2017. « Particularités lexicales du français en Vallée d'Aoste ». *Éducation et sociétés plurilingues*, p. 49-59. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/esp/1102> [Consulté le 20 juin 2018].
- Laurian, A. M. (éd.) 2004. « Présentation » et « Problématique générale des dictionnaires bilingues : du lexique à la culture ». In : *Dictionnaires bilingues et interculturelité*. Berne : Peter Lang, p. VII, 10-12.
- Peifer, M. 2000. « Autonymie et connotation autonymique dans le *Bourgeois gentilhomme* de Molière ». *L'information grammaticale*, n°85, p. 11-14.
- Perret, M. 2008. *Introduction à l'histoire de la langue française*. Paris: Armand Colin.
- Pittano, G. 2009. *Dizionario dei modi di dire, proverbi e locuzioni*. Bologne: Zanichelli.
- Principato, A. 2008. *Breve storia della lingua francese*. Rome: Carocci.
- Quartu M., Rossi E. 2012. *Dizionario dei modi di dire della lingua italiana*. Milan : Hoepli.
- Rey A., Chantreau S. 2006. *Dictionnaire des expressions et locutions figurées*. Les usuels du Robert.
- Sabatini F., Coletti V. 2008. *Dizionario della lingua italiana*. Rizzoli, Larousse.

Schule, E. 1990. « Histoire linguistique de la Vallée d'Aoste ». *Bulletin du Centre d'Études Francoprovençales « René Willien » de Saint Nicolas*, n° 22, p. 3-17.

Vaguer, C. 2011. « Expressions figées et traduction : langue, culture, traduction automatique, apprentissage, lexicque ». In : Anscombe J.-C., Mejri S. (éds.) *Le figement linguistique : la parole entravée*. Paris : Honoré Champion, p. 391-411.

Note

1. « Per tornare al caso dei plurali in *-aux*, non comprenderemmo ancora l'origine della *-x* se non facessimo intervenire nella spiegazione le convenzioni scelte da un ristrettissimo numero di letterati copisti in epoca medievale. Trascrivendo *animaus* e *chevaus* i copisti legavano la *u* e la *s* in una *x* : *animax* e *chevax*. Quando questa grafia non fu più compresa, fu allora reintrodotta la *u* per rispettare la pronuncia » (Principato, 2008 : 15).