

La langue du professeur d'italien L2/L3. Analyse réflexive et proposition d'un outil linguistique

Audrey RENSON

Professeur d'anglais et d'italien dans l'enseignement secondaire supérieur et maître-assistante à la Haute École de la Ville de Liège

Mémoire présenté pour l'obtention du grade de Master en Langues et littératures modernes¹

Université de Liège – Faculté de Philosophie et Lettres – Département de Langues et littératures modernes

Année académique 2014-2015

Promoteur : D. Delbrassine ; co-promotrice : P. Moreno ; troisième lecteur : G. Simons

1. Introduction

Selon Chaudron (1988, p. 52), l'enseignant de langue étrangère mobilise l'espace oral durant les deux-tiers de la leçon. Il marque notamment le début et la fin de la leçon, explique, octroie les temps de parole, émet des feedbacks et gère la discipline. Le professeur est donc, très souvent, l'unique source d'input linguistique pour les élèves. Dans ce contexte, il est primordial que la langue qu'il utilise, et donc transmet, soit un modèle de référence pour les élèves.

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2002) souligne à maintes reprises l'importance de l'authenticité des documents écrits et oraux soumis aux apprenants. Il semble ainsi légitime de penser que la langue du professeur d'italien L2/L3², objet de nos recherches, doit également présenter cette même caractéristique. Or, à ce jour, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), les documents

officiels en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) et les manuels de langue ne proposent aucune définition du syntagme *langue authentique du professeur* (voir point 2). Aussi l'enseignant de langue italienne L2/L3 est-il totalement dépourvu de clés linguistiques pour s'exprimer en classe dans une langue parfaitement authentique³.

Dans cet article, nous expliquerons de façon synthétique, d'une part, les questionnements qui ont guidé notre démarche vers la rédaction d'un outil linguistique pour les enseignants d'italien L2/L3 et, d'autre part, l'élaboration de celui-ci à partir de l'analyse des résultats de diverses études que nous avons menées.

2. Cadre théorique

Le projet est né du constat qu'un tel outil n'existait pas encore, du moins en 2014, lorsque nous avons commencé nos recherches. Pourtant, d'autres travaux consacrés au même sujet en langue anglaise, néerlandaise, allemande et espagnole avaient, depuis longtemps pour certains, été publiés : *A Handbook of Classroom English* (Hughes, 1981), *Teaching English through English* (Willis, 1981), *Unterrichtssprache Deutsch: Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler* (Butzkamm, 1996), *Hoe zeg ik het in de klas? / Comment le dire en classe ?* (Doutrewé & Janssens, 1999). L. Facchini a même proposé une version en ligne de son mémoire *El español en el aula* (2011).

La première question de recherche qui a guidé ce travail est relative au modèle linguistique à proposer : *Quelle langue les professeurs d'italien L2/L3 doivent-ils utiliser durant les interactions en classe ?*

Dans la perspective actionnelle préconisée par le CECRL⁴, l'enseignement de la langue étrangère est basé sur la réalisation de tâches concrètes ; la langue y est donc présentée comme un outil

pour atteindre des objectifs de communication en contexte réel. Dans cette optique, le CECRL recommande le recours à la langue cible en classe le plus souvent possible. Les auteurs du Cadre établissent aussi que le modèle linguistique proposé par l'enseignant doit être *correct, standard et authentique*, tout comme la langue écrite des documents proposés aux élèves (Conseil de l'Europe, 2002, p.111). Cette recommandation se retrouve également dans le référentiel *Compétences minimales en matière de communication en langues modernes* de la Communauté française de Belgique. En résumé, il est recommandé – tant en Belgique francophone qu'au niveau européen – que le professeur de langue étrangère s'adresse à l'ensemble de la classe dans une langue correcte, standard et authentique, étant donné l'importance de l'espace communicationnel que celui-ci occupe lors de la leçon.

Force est de constater que les auteurs du CECRL ne définissent pourtant jamais ce syntagme de *langue authentique* alors qu'il apparaît 29 fois dans le Cadre⁵. De plus, lorsque ce terme est mentionné, il l'est bien plus souvent dans le contexte de la langue écrite (25 occurrences) que de la langue orale (seulement 4). Alors que de nombreux travaux portent sur la question de l'authenticité du document écrit⁶, nous observons que l'étude sur l'authenticité de la langue orale n'a pas encore rencontré le même succès. Nous nous sommes donc efforcée de comprendre, pour pouvoir ensuite mieux définir ce qu'est aujourd'hui la langue authentique italienne dans le cadre scolaire (voir point 4).

Il existe beaucoup de travaux (Corradi, 2012 ; Diadori, 2004 ; Monami, 2013) dédiés à la langue du professeur italien qui enseigne *sa propre langue maternelle* à des étudiants étrangers en Italie⁷. Par contre, l'étude de la langue du professeur d'italien L2/L3 *non natif* a rencontré peu d'intérêt. Précisons qu'une brève étude consacrée à la langue italienne en milieu universitaire (Tempesta, l., 2011, pp. 180-195), a mis en évidence que la langue du professeur universitaire exige, de la part des auditeurs, une attention soutenue et un degré élevé de réflexion, en raison de son registre particulièrement élevé (vocabulaire spécialisé, syntaxe complexe, recours à des choix oratoires parfois rares...). Elle ne permet donc pas au futur enseignant de l'employer comme unique modèle dans l'enseignement secondaire. En effet, ce modèle de langue italienne auquel sont exposés les futurs enseignants dans

le cadre de leur formation scientifique à l'Université, constitue une langue hautement formelle (Tempesta, 2011, p.189) et ne répond donc pas aux exigences du CECRL.

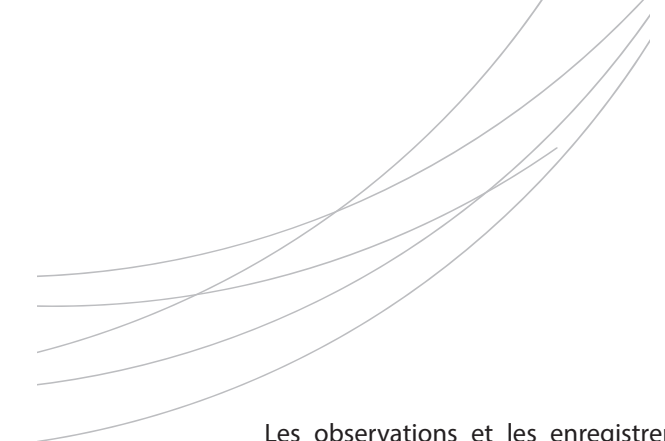
3. Corpus et méthodologie de recherche

3.1. Observations en Italie

Afin de permettre aux professeurs d'italien en Belgique francophone d'utiliser une langue authentique, il nous a semblé nécessaire de recueillir des échantillons d'enregistrements de professeurs en Italie même. Nous souhaitons de la sorte, dans le cadre de nos recherches *in situ*, apporter une réponse à notre deuxième question de recherche : *Quelle est la langue parlée en Italie par les enseignants ?*

Précisons que nous avons exclu de notre corpus les professeurs d'origine italienne qui enseignaient l'italien en Belgique car nous craignons de possibles interférences avec la langue française. L'existence de ce phénomène a d'ailleurs été vérifiée par L. Facchini (2010) alors qu'il observait, dans le cadre de son mémoire, une leçon d'espagnol L2 donnée par un enseignant de langue maternelle espagnole⁸.

Les différents établissements scolaires contactés (trois écoles secondaires et une Université pour Étrangers⁹) ont accepté que certains de leurs enseignants soient observés et enregistrés durant leurs leçons. Les observations se sont déroulées en Italie centrale au Liceo Ginnasio Statale Luigi Galvani de Bologne (janvier 2014), à l'Istituto Statale di Istruzione Secondaria Superiore Raffaele Casimiri de Gualdo Tadino (septembre 2014), à l'Istituto Tecnico Statale Maria Letizia Cassata de Gubbio (septembre 2014) et à l'Università per Stranieri de Sienne (août 2014). Nous avons ainsi un échantillon complet des différentes orientations de l'enseignement secondaire italien du second cycle (classique¹⁰, scientifique, linguistique, technologique, économique, professionnel) et une Université pour Étrangers (enseignement de l'italien langue étrangère).



Les observations et les enregistrements se sont déroulés durant les leçons d'histoire, d'anglais, de latin, d'italien, mais aussi de mathématiques et de sciences. Il nous a en effet paru essentiel d'observer les enseignants d'italien, mais aussi ceux d'autres matières, afin de réunir un corpus lexical le plus représentatif possible.

Nous avons ainsi assisté à 67 leçons¹¹, mais n'avons pu en enregistrer que 31, en partie parce que certains professeurs ont refusé l'enregistrement. Parfois, les élèves eux-mêmes s'y sont opposés¹². De plus, certaines fois le bruit dans la classe n'a pas permis un enregistrement de qualité (travaux de groupe ou problèmes de discipline). Lorsque l'enregistrement était impossible, nous avons pris soin de retranscrire le cours.

Ces enregistrements nous ont permis de construire un lexique afin d'aider les professeurs d'italien L2/L3 à utiliser une langue correcte et authentique, mais surtout à caractériser cette langue authentique (voir point 4), ce qui faisait défaut (voir point 2).

3.2. Observations de stagiaires en Belgique francophone

À l'aide de deux études, nous avons enfin essayé de répondre à la troisième question de recherche : *La langue parlée en Italie par les enseignants est-elle maîtrisée par les enseignants d'italien L2/L3 de Liège ?*

La première étude était dédiée à l'observation et à l'enregistrement de leçons données par six stagiaires de l'année académique 2014-2015 dans la région de Liège. Le parcours des six stagiaires observées était le suivant : cinq stagiaires préparaient l'Agrégation de l'Enseignement secondaire supérieur (AESS), trois d'entre elles étaient respectivement diplômées en langues et littératures romanes, une était diplômée en langues et littératures modernes et la dernière était diplômée en traduction. Une seule stagiaire était en deuxième année de master en Langues et littératures modernes, à finalité didactique.

Nous avons décidé de ne pas étendre cette étude aux professeurs déjà en service et plus expérimentés car nous avons supposé qu'au fil de leur car-

rière ceux-ci avaient acquis une maîtrise de la langue utilisée en classe supérieure à celle d'enseignants qui débutent leur carrière.

3.3. Enquêtes

Ensuite, il nous a paru important de mener une seconde étude, par le biais d'enquêtes, pour déterminer la manière dont tous les enseignants d'italien L2/L3 (les enseignants expérimentés, les jeunes enseignants et les stagiaires) évaluaient leur propre maîtrise de la langue italienne en classe.

Deux enquêtes ont ainsi été réalisées : la première s'adressait plus particulièrement aux enseignants expérimentés (plus de 20 ans de carrière) et la seconde concernait les enseignants novices (moins de 5 ans de carrière), ainsi que les stagiaires¹³. La base de données du service de didactique des langues modernes de l'ULg nous a permis de contacter dix enseignants et six stagiaires d'italien L2/L3 en Province de Liège auxquels nous avons envoyé ces questionnaires.

Ces derniers ont été élaborés de manière à garantir l'anonymat des enseignants et des stagiaires afin d'obtenir les réponses les plus sincères possible. Onze questionnaires sur les seize expédiés nous ont été renvoyés et ont donc été analysés (voir point 4.3).

4. Analyse des résultats

4.1. Résultats relatifs aux observations menées en Italie

L'analyse des exemples les plus récurrents¹⁴ démontre notamment que la langue du professeur a absorbé de nombreuses caractéristiques, surtout morphosyntaxiques, de la langue italienne néo-standard¹⁵ qui offre, en général, des fonctions communicatives beaucoup plus expressives que la langue standard, modèle de référence habituel dans l'enseignement. Ainsi, pour ne prendre qu'un exemple, la conjonction *ma* dans les phrases qui suivent a perdu sa valeur d'opposition pour remplir une fonction emphatique¹⁶.

Ma siete bravissimi !	Mais vous êtes excellents !
Ma come, non hai capito niente ?	Comment ça, tu n'as rien compris ?

Les professeurs italiens recourent également à des constructions qui permettent de focaliser immédiatement l'attention de leurs étudiants sur l'objet de leur discours. Ainsi, la dislocation¹⁷ à gauche (ou à droite) a une fonction purement pragmatique et rend la conversation plus dynamique.

Tutte le parole, le dovete scrivere. (dislocation à gauche)	Tous les mots, vous devez les écrire.
La devo scrivere alla lavagna, questa parola ? (dislocation à droite)	Je dois l'écrire au tableau, ce mot ?

Relevons que de telles constructions étaient considérées comme incorrectes dans les années septante car elles appartenaient au registre populaire¹⁸.

Faute d'espace, nous ne pouvons rentrer dans les détails de cette analyse linguistique dans le présent article, mais il semble bien que cette langue italienne néo-standard soit aujourd'hui la langue employée par les professeurs natifs. Fioretto (2010) avait d'ailleurs déjà observé que souvent l'italien étudié (en particulier à l'étranger) est un italien standard qui ne correspond pas aux registres linguistiques actuels (italien néo-standard). Par conséquent, si le professeur de langue italienne non natif veut transmettre un modèle authentique à ses élèves, il importe que celui-ci ne se cantonne pas à un modèle strictement standard de la langue italienne.

4.2. Résultats relatifs aux observations de stagiaires en Belgique francophone

Durant les observations que nous avons menées auprès des six stagiaires, nous avons relevé des déviations et ce, à de nombreux niveaux (lexical, morphologique, syntaxique et phonologique). Si certains écarts ne faisaient pas toujours obstacle à la compréhension des élèves francophones, quelques fois cependant le modèle linguistique proposé aux

élèves n'était ni correct, ni authentique, comme le montrent les quelques exemples repris dans le tableau ci-dessous. Les erreurs commises par différents stagiaires apparaissent dans la première colonne. La deuxième colonne reprend la formulation correcte, traduite ensuite dans la dernière colonne.

(*) Avete tutto capito ?	Avete capito tutto ?	Avez-vous tout compris ?
(*) Se ci sono parole che non capiscate, vi posso aiutare.	Se ci sono parole che non capite, vi posso aiutare.	Si il y a des mots que vous ne comprenez pas, je peux vous aider.
(*) Arrangiate voi.	Mettetevi d'accordo/ Arrangiatevi.	Mettez-vous d'accord.

Nous avons ainsi pu démontrer une certaine carence au niveau de la formation linguistique des futurs enseignants, qui pourrait peut-être, au moins partiellement, être comblée grâce à notre outil linguistique.

4.3. Résultats des enquêtes

Comme nous l'avons indiqué au point 3.3., deux enquêtes ont été réalisées auprès d'un triple public : des enseignants expérimentés (n=3), des enseignants novices (n=2) et des étudiants-stagiaires (n=6). Les constats suivants ont pu être établis.

- Tous les répondants (n=11) regrettent l'absence d'un cours de langue spécifique relative à l'enseignement dans le cursus universitaire des futurs professeurs de langue italienne.
- Sept répondants mettent en évidence l'écart important entre la langue italienne étudiée à l'Université et celle dans laquelle ils doivent enseigner, et évoquent l'embarras des premières leçons mais aussi l'inexistence d'une quelconque aide à ce propos dans les manuels scolaires.
- Deux des trois enseignants expérimentés reconnaissent avoir rencontré, au début de leur carrière, des problèmes quant à l'utilisation de la langue italienne en classe.
- Cinq des huit jeunes enseignants et stagiaires ont estimé que leur maîtrise de la langue italienne en classe n'était pas suffisante.

- Enfin, tous les participants, enseignants expérimentés, enseignants novices et stagiaires d'italien L2/L3, expriment le souhait de pouvoir disposer d'un outil didactique dédié à la langue du professeur.

L'enquête permettait aussi de connaître les attentes des professeurs et des stagiaires à propos d'un outil lexical susceptible de les aider à utiliser une langue plus correcte et authentique. Il leur a donc été demandé quel format l'ouvrage devrait avoir, quel type de registre ils souhaiteraient y trouver, quels thèmes leur seraient utiles... Il est ainsi apparu que les répondants souhaitaient avoir à disposition un manuel de petite dimension ou encore une version en ligne de cet outil lexical. Les participants ont aussi mis en avant l'importance d'un contexte clair (voir point 5) pour mieux comprendre les différentes expressions. Certains ont également suggéré la présence d'une traduction pour chaque item. Quant au registre, tous les participants se sont rejoints sur la nécessité d'avoir à disposition un registre familier. Enfin, tous les participants ont souhaité que le lexique soit configuré selon des fonctions langagières (par exemple : donner des consignes, accueillir les élèves, évaluer...).

En résumé, beaucoup d'enseignants et stagiaires (7 sur 11) admettent avoir rencontré des difficultés liées à la langue utilisée en classe. Les divers enregistrements nous ont permis de constater que le futur enseignant d'italien rencontre bien des difficultés à proposer aux élèves une langue qui présente les mêmes caractéristiques que celle utilisée par un professeur italien. De plus, grâce aux enquêtes, nous avons observé que les enseignants et stagiaires sondés sont conscients de ces problèmes (exactitude de la langue et authenticité) et ils en témoignent par plusieurs exemples. Clairement, nous avons donc pu établir qu'un outil linguistique serait accueilli avec enthousiasme (unanimité des réponses) par les enseignants et stagiaires d'italien L2/L3 de la Province de Liège.

5. Élaboration de l'outil linguistique

Après les enregistrements et la transcription du corpus (67 heures d'observations dont 31 ont pu être enregistrées), nous avons effectué une sélection des expressions susceptibles d'être utilisées

par un enseignant d'italien L2/L3, puis nous les avons retranscrites.

Nous nous sommes imposé le respect de trois critères pour sélectionner les exemples les plus significatifs, à savoir : a) l'éviction des rares expressions dialectales¹⁹, b) le refus de termes trop spécifiques (par exemple, termes mathématiques ou relatifs à la biologie), et c) l'exclusion des moments où le professeur n'interagit pas avec les élèves (par exemple, lorsqu'il fait un exposé sur un auteur, clarifie un point de grammaire, etc.). Nous avons donc prêté une attention plus particulière à la langue italienne utilisée durant les interactions.

Nous avons également accordé la plus grande attention aux critères d'organisation et de cohérence de l'outil proposé. Dès lors, il nous a semblé qu'une structure alphabétique n'aurait pas été d'une grande aide à l'utilisateur en raison du manque de cohérence d'un point de vue didactique. L'articulation des différentes expressions de ce lexique suit donc la logique d'un déroulement chronologique de leçon. L'enseignant peut de la sorte, au début du lexique, trouver diverses expressions sur les présentations : comment souhaiter la bienvenue aux élèves ou encore comment introduire une leçon. À la fin du lexique, on trouve des expressions utilisées pour donner un devoir ou pour anticiper le prochain cours. Des sous-rubriques contextualisent encore davantage les différentes étapes du déroulement d'une leçon. En voici un exemple :

1. Avant de commencer la leçon
 - 1.1. Accueillir les élèves
 - 1.2. Se présenter
 - 1.3. Prendre les présences
 - 1.4...
2. Le travail en classe
 - 2.1. Début de la leçon
 - 2.1.1. Le matériel
 - 2.1.2. Écrire au tableau
 - 2.1.3. Rappel de la dernière leçon
 - 2.1.4. ...

Nous avons en outre pris en considération la complexité de la langue afin de proposer une traduction soignée dans la langue d'arrivée, en tenant toujours compte de la réalité du contexte dans lequel la phrase a été prononcée. Par exemple, *buoni!* (*bons/gentils*) dans le contexte de la gestion

de la discipline en classe est un appel au calme et se traduirait plutôt en français par *du calme!*

Cet outil linguistique, finalisé en 2015, et qui est en attente de publication, ne prétend nullement à l'exhaustivité. La langue italienne, comme toutes les langues vivantes, est en constante mutation. Aussi une mise à jour périodique²⁰ sera-t-elle nécessaire pour répondre aux exigences des enseignants, des programmes de langues étrangères et du CECRL.

6. Bibliographie

Berruto, G. (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Firenze : La Nuova Italia.

Berruto, G. (2010). Italiano standard, *Enciclopedia*, Treccani. En ligne : http://www.treccani.it/enciclopedia/italiano-standard_28Enciclopedia-dell%27italiano%29/

Butzkamm, W. (1996). *Unterrichtssprache Deutsch : Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler*. Ismaning : Hueber.

Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms*. Cambridge : Cambridge University Press.

Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo comune di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze : La Nuova Italia-Oxford.

Corradi, D. (2012). Il parlato dell'insegnante nella classe di lingua, in *Italiano LinguaDue*, 1, 226-257.

Defays, J.-M. & Deltour, S. (avec la collaboration de) (2003). *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Sprimont : Mardaga.

Diadori, P. (2004). Teacher-talk/foreigner-talk nell'insegnamento dell'italiano L2: un'ipotesi di ricerca, in L. Maddii (cur.), *Apprendimento e insegnamento dell'italiano L2*. Firenze : IRRE Toscana.

Doutrewé, S. & Janssens, G. (1999). *Hoe zeg ik het in de klas?* Louvain-la-Neuve : Van In.

Facchini, L. (2010) *El español en el aula: análisis comparativo y propuesta de una herramienta lingüística*. Mémoire de maîtrise en langues et littératures modernes. Liège : Université de Liège – Faculté de Philosophie et Lettres – Département de Langues et littératures modernes.

Fioretto, N. (2010). L'italiano neo-standard. Per parlare l'italiano di oggi, *Altritaliani*, 31 agosto 2010. En ligne : http://www.altritaliani.net/spip.php?page=article&id_article=341

Hughes, G. (1981). *A Handbook of Classroom English*. Oxford : Oxford University Press.

Ministère de la Communauté française (1999). *Compétences minimales en matière de communication en langues modernes*.

Monami, E. (2013). *Strategie correzione orale dell'errore in classi di italiano L2*. Perugia : Guerra.

Puren, C. (2012). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Édition numérisée au format PDF, décembre 2012. En ligne : www.christianpuren.com

Sabatini, F. (1985). L'italiano dell'uso 'medio'. Una realtà tra le varietà linguistiche italiane, in G. Holtus et E. Radtke (Eds.), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*. Tübingen : Gunter Narr Verlag, 154-184.

Sörman, E.T. (2014). "Che italiano fa" oggi nei manuali di italiano lingua straniera? Trattati del neostandard in un corpus di manuali svedesi e italiani. Stockholm : Stockholm University.

Tempesta, I. (2011). Il parlato all'università. Competenze e valutazione, in P. Leone et T. Mezzi (Éds.), *Didattica della comunicazione orale. Lingue seconde e italiano a scuola e all'università*. Milano : Franco Angeli, 180-195.

Willis, J. (1981). *Teaching English through English*. Harlow : Longman.

7. Notes

¹ Titre original : *Il parlato del docente d'italiano L2/L3. Analisi riflessiva e proposta di un contributo linguistico*.

² En Belgique francophone, l'italien est enseigné exclusivement comme deuxième (L2) ou troisième (L3) langue étrangère dans l'enseignement secondaire. Rares sont les établissements en Belgique francophone qui proposent l'italien en L2.

³ Il est entendu qu'une parfaite maîtrise de la grammaire et une excellente connaissance du lexique

d'une langue étrangère ne sont pas gages d'authenticité.

⁴ Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze : La Nuova Italia-Oxford, p. 15.

⁵ En l'absence d'une version électronique en italien les occurrences du mot *authentique* ont été vérifiées dans la version française

⁶ Voir notamment Defays, J.-M. & Deltour, S. (2003) et Sörman, E.T. (2014)

⁷ Voir notamment les travaux du centre DITALS (Didattica dell'italiano come lingua straniera) de l'Université pour étrangers de Sienne.

⁸ Voir Facchini, L. (2010), *El español en el aula: análisis comparativo y propuesta de una herramienta lingüística*. Liège : Université de Liège.

⁹ Les Universités pour Étrangers de Pérouse et de Sienne proposent aux étudiants étrangers de nombreux cours (et des Masters) axés sur la langue et la culture italiennes.

¹⁰ Le lycée classique privilégie l'enseignement du latin, du grec ainsi que de la littérature italienne.

¹¹ Les classes observées vont de la première à la dernière année de l'enseignement secondaire supérieur ; les plus jeunes élèves avaient donc quatorze ans tandis que les plus âgés avaient dix-neuf ans.

¹² Il est apparu que certains enseignants et élèves semblaient intimidés par cette démarche.

¹³ La catégorie d'enseignants d'italien L2/L3 à Liège avec une expérience moyenne de 5 à 20 ans est, selon la base de données du service de didactique et selon nos contacts avec les professeurs d'italien, inexistante. Précisons que le choix du cursus de didactique de l'italien est très peu fréquent à l'ULg.

¹⁴ À partir de trois occurrences et plus.

¹⁵ Voir notamment les travaux de F. Sabatini (1985) et de G. Berruto (1987 et 2010).

¹⁶ Sabatini, F., "Lettera sul 'ritorno alla grammatica'. Obiettivi, contenuti, metodi e mezzi", *Insegnare italiano*, Settembre 2007. En ligne : <http://www.unige.ch/lettres/roman/italien/Articles/Sabatini-Letterasullagrammatica2007.pdf>

¹⁷ La dislocation est le déplacement à l'extrémité gauche ou droite de la phrase de l'un de ses constituants (sujet ou complément), repris par un clitique.

¹⁸ De Benedetti, A. (2009). *Val più la pratica. Piccola grammatica immorale della lingua italiana*. Bari : Laterza, p. 47.

¹⁹ Ces expressions dialectales sont intéressantes en soi, mais inutiles en classe de langue L2/L3 où l'enseignant doit proposer un modèle linguistique qui permette aux élèves d'interagir dans une langue neutre non colorée sur le plan dialectal.

²⁰ Par exemple, la création d'une plate-forme électronique pourrait être envisagée. Celle-ci permettrait des révisions rapides et constantes. Toutefois, les modalités de fonctionnement doivent encore être étudiées.