

Représentations de la grammaire et enseignements des langues étrangères: quelles marges de manœuvre?

Jean-Claude Beacco | Paris

La dumonda “grammatica ed instrucziun” è adina centrala en la pratica quotidiana nua che las activitads grammaticalas èn anc fitg preschent. I n’è dentant betg simpel da modifitgar praticas bain etablidas nua che dominescha la maniera d’exponer ils scolars e las scolaras ad ina descripziun exteriura già constituida. Il medem vala per ils cuntregns instruids (la descripziun dal franzos) che reproduceschan ina grammatica ordinaria e consensuala, betg problematisada e che na tegna betg quint dals resultats da las retschertgas en la linguistica dal franzos. Questas inerzias pedagogicas n’èn betg sorprendentas, ins ha dentant bregias da las far sviluppar, schizunt en l’emprima scolaziun, vers praticas, sche betg pli efficacias almain pli clerhas. A partir da questa constataziun, propon’ins objectivs modests e proximals sco quels d’empruvar da profiter da la creativitat grammaticala dals scolasts e da las scolastas, che è uschè viva sco lur attachament a la tradiziun. Quella sa basa per gronda part sin lur praticas cuntrastivas spontanhas, sin lur enconuschientscha dal chapital metalinguistic da lur scolaras e scolars (acquistà durant lur grammaticalisaziun en l’emprima lingua/ lingua da scolarisaziun) e sin quella dals sbagls repetitivs e previsibels. Questa expertisa po intimar els a proposer novhas descripziuns contextualisadas. Quellas na savessan betg schliar tut ils problems, ma pon almain garantir ina meglra reflexivitat grammaticala.



Plus d’articles sur ce thème:

www.babylonia.ch >

Archives thématiques > Fiches 2 et 18

Introduction

Il est assez significatif que le vieux dossier «grammaire et enseignement» soit à nouveau ouvert et ce, de manière presque concomitante et en plusieurs lieux, comme en témoignent par exemple *Enseigner la grammaire* (Bertrand & Schnaffer, 2013), *Langue française* (Beacco, Kamlbach & Suso López, 2014) et, bien entendu, le présent numéro de *Babylonia*. Cette problématique centrale, qui tourne autour des relations entre les descriptions des langues et la contribution de celles-ci aux apprentissages a sans doute été trop longtemps délaissée. Et ces nouvelles «descentes» vers le centre de l’enseignement-apprentissage, en ces temps didactiques sophistiqués de représentations sociales, référentiels de formation des enseignants et éducation plurilingue et interculturelle..., sont presque à considérer comme un acte d’in-

conscience épistémologique, tant ces sujets peuvent sembler rebattus.

Et pourtant, ce nœud de questions n’est pas secondaire. Il est même à considérer comme consubstantiel à l’enseignement des langues non connues. En effet, la capacité d’acquisition des langues réside dans la faculté de langage humaine; un locuteur motivé et exposé de manière conséquente à une langue inconnue dont il a besoin pour ses relations sociales est en mesure de se l’approprier de manière autonome sans enseignement. Mais quand les langues deviennent matière d’enseignement, dans quelque dispositif éducatif que ce soit, elles deviennent des objets disciplinaires. Cette transmutation des langues comme forme de la communication en objet pour l’enseignement/apprentissage passe par des descriptions de ces objets, comme dans les autres matières scolaires. Ce n’est qu’au terme de longues évolutions que la didactique des langues est parvenue à retrouver le chemin des méthodologies naturelles ou sociolinguistiquement vraisemblables. Et encore, les méthodologies actives, par projets ou par tâches, communicatives ou par compétences ne sont pas les plus utilisées. Les activités grammaticales occupent encore et toujours une grande place dans l’enseignement du français comme le démontre facilement, par exemple, un projet éducatif développé en Roumanie¹ où l’essentiel des 500 séquences proposées par les enseignants sont concentrées sur des activités morphosyntaxiques.

La présence d’activités grammaticales dans l’enseignement suscite trois questions qui serviront de cadre à ce texte:

- sont-elles utiles aux apprentissages?
- sont-elles efficaces? Si l’on estime nécessaire de proposer des descriptions des langues aux apprenants, comment gérer les transpositions de telles descriptions de manière à faire passer les apprenants de compétences déclaratives à des

compétences procédurales, ceci comme effets relevant de dynamiques d'émergence (O'Connor, 1994);

- sont-elles adaptées aux apprentissages?

En fait, nous ne chercherons pas vraiment à répondre aux deux premières questions, ou plutôt nous montrerons qu'il n'est pas possible de leur apporter des réponses claires ou universelles, sauf à nous situer au niveau des représentations sociales qu'ont enseignants et apprenants de ces activités, où elles ne sont pas mises en cause. Ce qui fera de la troisième, elle-même susceptible de réponses convenues, une entrée que nous privilégierons pour aller vers des propositions didactiques réalistes et qui concernent les contenus d'enseignement.

L'utilité indiscutée des activités grammaticales pour les apprentissages

La question de l'utilité pour les apprentissages des activités grammaticales est comme superflue, puisque celles-ci sont bien installées dans l'enseignement de certaines langues (comme le français) et qu'on ne voit guère comment en réduire le rôle, tant elles font partie intégrante des cultures professionnelles des enseignants.

On a déjà souvent postulé que celles-ci présentent une certaine forme de pertinence par rapport à l'orthographe, à la production écrite de textes relevant de genres autres qu'ordinaires ou pour amener les apprenants à se construire une approche réflexive et distanciée par rapport aux langues, en fait, pour leur faire prendre conscience de leur propre grammaire intériorisée. Rien de tout ceci ne garantit mécaniquement des bénéfices quant à la quantité ou au rythme d'appropriation des faits de langues. L'on croit en effet savoir que ceux-ci sont tributaires des styles cognitifs d'apprentissage ou des cultures éducatives (Porquier & Py, 2004), ce qui exclut toute «solution» standard ou universelle. De plus, l'efficacité des enseignements, si tant est qu'elle soit définissable en termes objectivés, est à rapporter à un ensemble complexe de facteurs: motivation des apprenants, répertoire de langues de ceux-ci, expérience et capacités pédagogiques de l'enseignant, contexte d'apprentissage... Ce qui rend pratiquement impossible d'identifier la part qui reviendrait aux choix méthodologiques de l'enseignant et, en particulier, au rôle des activités grammaticales.

On sait par ailleurs que certains groupes d'apprenants sont plus enclins que d'autres à accepter, voire à rechercher les activités grammaticales:

- les adultes qui cherchent souvent des apprentissages valorisants, plus «intellectuels» que mécaniques;
- les locuteurs avancés (B2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* et au-delà) qui ont besoin d'explications plus fines que celles fournies par les descriptions du système dans sa globalité, lesquelles relèvent le plus souvent du lexique-grammaire (par exemple, constructions verbales);
- les locuteurs dont la L1 est très distante de la langue-cible et qui ont tendance à percevoir les «règles» de grammaire comme des points d'appui fiables et mémorisables;
- les locuteurs dont la L1 est proche de langue-cible (par exemple, des hispanophones apprenant l'italien), pour des raisons comparables à celles supra;

- les apprenants qui ont été grammatisés dans leur L1 au début de leur parcours scolaire et qui relèvent de cultures éducatives très métalinguistiques.

Pour ces publics, «faire de la grammaire» est une composante de leur représentation de ce qu'est l'apprentissage d'une langue et il convient de faire droit à ces attentes, faute de quoi des malentendus peuvent surgir entre les choix méthodologiques de l'enseignant et les convictions des apprenants. Mais ces dispositions favorables des apprenants pour les activités grammaticales ne suffisent pas à garantir leur utilité.

Si l'on se situe, comme ici, dans une perspective didactique et sociale et non dans un cadre psycholinguistique, il apparaît que la question de l'utilité de la grammaire en classe de langues est soit indécidable soit... inutile, puisque ces activités sont fortement ancrées dans les représentations sociales, dans la plupart des contextes éducatifs. Celles des apprenants mais aussi celles des enseignants: s'ils ne manifestent pas une confiance absolue dans ces activités et bien qu'ils soient le plus souvent conscients qu'elles constituent des facteurs de démotivation, ils ne sont pas facilement disposés à s'en passer: elles garantissent leur légitimité de détenteurs de connaissances, que leur sentiment d'insécurité linguistique (dans la langue-cible), pour les non natifs, peut mettre en péril.

Des interprétations méthodologiques figées des activités grammaticales

On tiendra un raisonnement assez semblable pour la deuxième question, celle de modalités méthodologiques de l'enseignement de la grammaire des langues.

Après H. Portine (1999), on retiendra que les activités de grammaire en classe ont comme fonction de répondre à:

- une fonction normative, surtout pour ce qui concerne la langue de scolarisation, mais les variations sociolinguistiques (entre écrit et oral) ou stylistiques en L2 sont aussi concernées: elle a pour objet de créer une sensibilité à la variation et aux variétés privilégiées pour définir un «bon usage»;
- une fonction structurante, qui concerne la morphosyntaxe telle qu'elle est à l'oeuvre dans le cadre de la phrase verbale simple et dans celui de l'énoncé, moins souvent retenu: elle a pour objet de donner aux apprenants les moyens de construire la grammaticalité et la correction de leurs productions;

- une fonction discursive, qui doit amener les apprenants à gérer les positionnements énonciatifs de manière consciente et de devenir sensibles à la propriété des énoncés par rapport aux genres de discours qu'ils constituent.

Ce programme est peu souvent rempli. Il tend à fonder à la fois des tâches qui ont pour objet la description et l'automatisation mais aussi la réflexion, voire des formes d'introspection destinées à faire émerger le sentiment épilinguistique des apprenants. Et il assure la mise en relation de descriptions de la langue-cible extérieures aux apprenants (dont l'enseignant ou les grammaires pédagogiques de référence sont dépositaires et qui proviennent des descriptions savantes et ou leur formes transposées/pédagogisées) avec la «grammaire intériorisée» (au sens de Besse & Porquier, 1991).

Or, dans les représentations que les enseignants se construisent de la grammaire (Woods, 1996) et probablement dans leurs pratiques, ce sont massivement la fonction normative et la fonction structurante qui sont au centre des activités grammaticales. On accorde une grande attention à l'orthographe grammaticale, à la morphologie, source d'erreurs trop visibles (en particulier à la morphologie verbale, pour ce qui est du français), à la description dans le cadre de la phrase. On privilégie encore les définitions sémantico-notionnelles des catégories (les verbes représentent des actions ou des états) ou les descriptions structurelles/distributionnelles mais sans faire intervenir le sens. Les approches plus énonciatives (comme la *Grammaire du sens et de l'expression* de P. Charaudeau) sont bloquées par la représentation omniprésente de la «règle» de grammaire, qui ne laisse guère de place aux choix énonciatifs du locuteur. Et les genres de discours, dans leurs dimensions ethno-linguistiques, sont absents ou représentés très indirectement par des typologies textuelles.

Le mode opératoire probablement dominant est la présentation par l'enseignant d'un fait de langue, qui constitue l'axe articulante des activités d'une séquence ou qui se trouve représenté, souvent de manière non significative, dans un support d'enseignement. La description fait appel à une terminologie, que les enseignants peuvent chercher à réduire, à des exemples (généralement des phrases isolées, surtout de l'ordre de l'écrit), parfois à des schémas (axe des temps). Les interactions avec la classe ont l'allure classique (Ques-

tion-Réponse-Evaluation) et servent à vérifier la bonne compréhension des connaissances transmises. On se trouve bien dans une démarche de transmission d'une grammaire venue d'ailleurs.

Les démarches par observation d'un corpus, fourni par l'enseignant, qui sert de matériau pour la reconstitution inductive par les apprenants de règles préétablies, constitue une forme d'implication majeure de ceux-ci, en ce qu'elles mettent en jeu leur réflexivité. Mais leurs hypothèses personnelles sur le fonctionnement de la langue cible, telles qu'élaborées en fonction de leur répertoire linguistique ou de leur capital métalinguistique, sont tenues en dehors de ces démarches, à la différence des «exercices de conceptualisation» (Besse, 1974). Ces intuitions, déjà dites plus haut *épilinguistiques*, peuvent être verbalisées sous des formes «premières» dans le cadre de telles activités ou dans d'autres circonstances pédagogiques. Mais elles font nécessairement appel à du matériel verbal (des termes descriptifs) qui peuvent les parasiter. Surtout, en contexte de formation, elles sont sujettes à être dénaturées ou gauchies par les savoirs scolaires relatifs à la langue-cible ou à la langue de scolarisation, ce qui limite souvent l'accès à ces descriptions «naïves» qui pourraient s'avérer particulièrement révélatrices. Quoi qu'il en soit, les activités réflexives des apprenants, exploratoires et ouvertes et qui n'ont pas pour fonction de reconstituer les descriptions «officielles» ou attendues, ne sont guère sollicitées dans l'enseignement, qui se prive ainsi de la grammaire intériorisée.

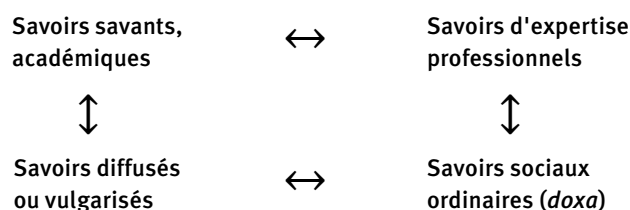
Ainsi, de même que l'utilité des activités grammaticales ne saurait être remise en cause dans le noyau dur des représentations circulantes des acteurs impliqués dans l'enseignement/apprentissage, de même les formes de son enseignement sont fortement établies et fondées sur la longue durée de l'histoire de l'enseignement des langues (au moins en Occident). Il faudrait une révolution copernicienne prenant appui sur on ne sait quoi (puisque la formation des enseignants, pourtant nourrie de didactique, ne semble pas produire les effets escomptés), pour que la grammaire intériorisée des apprenants, imprévisible et déroutante pour n'importe quel enseignant, devienne un lieu d'appropriation autre qu'individuel.

La *doxa* grammaticale et la fossilisation des contenus d'enseignement

La dernière question, celle de l'adaptation des descriptions grammaticales utilisées à l'apprentissage d'une langue va, à son tour, révéler des contraintes qui, ajoutées aux précédentes, tendent à décourager toute entreprise d'*aggiornamento* de cet enseignement. *Quelle grammaire enseigner?* (se) demandait Jean-Claude Chevalier, en 1968, dans *Le Français dans le monde*. Il s'agit bien de se préoccuper, de ce point de vue, des contenus du discours grammatical externe. On peut chercher seulement (pourrait-on dire) à en améliorer la qualité, pour les apprenants: comme tout discours de transmission des connaissances, celui relatif aux connaissances grammaticales devrait respecter les critères généraux de lisibilité. Mais la question n'est pas celle de sa forme mais bien de ses contenus.

La démarche la plus commune consisterait à rendre les descriptions utilisées dans l'enseignement plus conforme aux acquis de la linguistique française (tels que synthétisés dans la *Grammaire méthodique du français*, par exemple) et de proposer aux apprenants des descriptions que l'on pourrait considérer comme plus fiables.

C'est compter sans le fait que les savoirs descriptifs relatifs à la morphosyntaxe d'une langue comme le français ont plusieurs origines et plusieurs destinataires. Et que leur circulation n'est pas nécessairement fluide. Au moins quatre formes distinctes du savoir grammatical sont mises en jeu dans un « cours de langue ». Ces quatre ensembles ne sont eux-mêmes pas homogènes mais ils sont distincts entre eux :



Par savoirs savants, on entend les descriptions des langues et des textes produites dans le cadre de recherches autonomes, en ce qu'elles n'ont d'autres finalités immédiates qu'elles-mêmes. En particulier, elles n'ont pas de visée première sur l'enseignement. Cette distinction entre description scientifique et description pour l'enseignement/apprentissage est récente. Pendant toute son histoire et en particulier, au XIX^e siècle qui a vu l'instauration d'un système scolaire d'ensemble, la réflexion sur la grammaire du français a été plus ou moins produite en fonction de l'enseignement. Elle a produit « l'analyse logique » qui en est l'application la plus active en classe. L'arrivée de démarches plus scientifiques (dont la grammaire comparée), puis de la linguistique, qui entre pleinement dans l'université dans les années 1970, ont tendu à creuser l'écart entre la recherche et l'enseignement. En tout état de cause, une certaine distinction entre travaux de description linguistique d'une langue et descriptions pédagogiques ou scolaires de celle-ci est désormais possible, après avoir été longtemps peu aisée à établir. Mais, certains auteurs, producteurs d'ouvrages de grammaire ou didacticiens de langue maternelle/de scolarisation ou de langue étrangère, continuent à soutenir qu'une description établie de manière fiable sur des corpus de données fiables est davantage profitable aux acquisitions que d'autres (voir, par exemple, Damar, 2008). Cette position peut être considérée comme raisonnable, si l'on ne confie pas à la seule description la responsabilité de créer de « bons » apprentissages, ce qui reviendrait à ne pas prendre en compte les représentations métalinguistiques des apprenants et des enseignants ou encore le caractère accessible de ces descriptions à des non-spécialistes.

C'est bien ce genre de préoccupations qui a conduit, pour ce qui est du français enseigné comme langue étrangère, à abandonner *linguistique appliquée* comme dénomination du domaine au profit de *didactique de français langue étrangère*, *didactique des langues*. Or la transposition de ces savoirs non pédagogiques vers l'enseignement, pour tous ceux que les didacticiens peuvent considérer comme profitables à l'ensei-

gnement, s'est très mal effectuée. Nous avons déjà décrit ce phénomène (Beacco, 2010: 141 et suiv.). Bornons-nous à rappeler que des pans entiers des recherches linguistiques récentes sont pratiquement ignorés dans l'enseignement des langues: ainsi en va-t-il de l'analyse du discours, pourtant acclimatée en didactique dans les années 1975:

« La fonction de cette forme didactisée de l'analyse du discours était clairement d'identifier les régularités propres aux formes discursives, ainsi que leurs variabilités, qui dépendent de paramètres comme la situation de communication, le statut des énonciateurs, le médium... Ces invariants et ces variations sont repérés, sous forme d'éléments lexicaux ou morphosyntaxiques récurrents, au moyen de catégories qui ne coïncident pas avec celles utilisées jusqu'alors en didactique: chaînes coréférencielles, modalités et modalisations, intertextualité... On a eu cependant tendance à limiter le champ d'application de la linguistique de discours à des situations d'enseignements dites spécifiques et, plus particulièrement,



Détail de la structure de la Tour Eiffel.

Les activités grammaticales continuent à privilégier les grammaires extérieures, c'est-à-dire l'exposition des apprenants à des descriptions élaborées en dehors de leur capital métalinguistique et des ressources pour l'apprentissage que constituent les langues de leur répertoire.

à celles concernant la mise en place de compétence de compréhension des textes spécialisés: ainsi l'utilisation didactique majeure de l'analyse du discours est-elle, selon S. Moirand et J. Peytard², de contribuer à l'élaboration de programmes finalisés».

Cette perspective linguistique sur les textes et les genres de discours est indispensable dans une méthodologie d'enseignement posant au centre la communication; elle n'a exercé qu'une influence limitée. Elle est pourtant enseignée comme telle dans bien des formations universitaires, mais les enseignants l'ignorent tout autant que les manuels où l'on n'y a pas recours, la phrase constituant le seul espace de description. Non renouvelées par les apports de recherches dont certaines peuvent s'avérer pertinentes pour l'enseignement, les descriptions dominantes, celles de la grammaire scolaire, se sont refermées sur elles-mêmes. J.-C. Chevalier écrivait (1994: 127):

- «- Les grammaires scientifiques n'étant plus accrochées à la pratique d'un objectif pédagogique qui fixe des normes ont eu tendance à dériver dans des formalismes étanches:
- La grammaire traditionnelle qui prenait en compte l'apprentissage du discours ayant été largement déshéritée des techniques d'entraînement à l'argumentation sont venues prendre la place vide.»

Le diagnostic pourrait être un peu différent dans sa forme aujourd'hui, mais le constat global reste le même: les descriptions morphosyntaxiques de la «grammaire ordinaire», omniprésente dans l'enseignement du français langue étrangère prennent appui sur une *doxa* grammaticale, c'est-à-dire sur ce qui est le plus communément admis en grammaire française et dont le statut est à la fois celui de savoirs diffusés/banalises et celui des croyances grammaticales. Ces savoirs s'inscrivent dans une longue chaîne où l'existant est reproduit à l'identique: Calas & Rossi (1998) examinent le traitement de l'interrogation directe dans quatorze grammaires destinées à l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère pour déterminer les formes d'analyse privilégiées. Ils constatent que «la dimension morphosyntaxique domine dans les grammaires, qui présentent surtout des listes sous forme de tableau, où les structures interrogatives sont souvent posées comme équivalentes.» (p.184) Les autres dimensions, élaborées dans le cadre de linguistiques récentes (pragmatique, sociolinguistique...) sont fort peu sollicitées:

«Il est clair que toute grammaire doit présenter dans un premier temps les unités décomposées et les possibilités de combinaison des unités entre elles, mais sans jamais perdre de vue deux dimensions essentielles: la dimension pragmatico-communicative et la dimension textuelle [...]. Autrement dit, la remarque que faisait Besse (1984)³ semble encore d'actualité: "depuis la fin des années 60, de nombreux linguistes et grammairiens ont cherché à étendre leur champ d'étude, de la phrase à l'ensemble du discours, et à intégrer à leurs analyses des facteurs contextuels, discursifs, énonciatifs, pragmatiques, interactionnels. Cependant, ces descriptions, nouvelles mais encore très parcellisées, sont beaucoup plus présentes dans les discours des linguistes et des théoriciens de l'enseignement/apprentissage des langues que dans les manuels» (*Ibid.*, p. 192).

Les descriptions grammaticales contextualisées: une voie de sortie?

Les marges de manœuvre pour des interventions didactiques consistantes apparaissent bien limitées:

- les descriptions savantes se sont éloignées des préoccupations d'enseignement, ce qui n'est pas en soi dommageable, mais elles sont largement ignorées de la didactique où l'on ne s'emploie pas à vérifier si elles peuvent être transposées utilement dans les descriptions pédagogiques;
- à ce tarissement de la transposition, répond un figement de la description ordinaire du français, surtout dans l'enseignement de celui-ci comme langue étrangère ou seconde, où les innovations descriptives clarificatrices, même anciennes, peinent à prendre pied. De plus, les acquis des recherches sur l'acquisition des langues (Véronique, 2009) n'ont pas conduit à revisiter la notion de progression morphosyntaxique pour l'enseignement: on continue à exposer les apprenants à la totalité des formes constituant un paradigme de descriptions (par ex., les six personnes d'un verbe à un temps donné), alors qu'elles sont acquises successivement ou, au moins, non en bloc;
- les activités grammaticales continuent à privilégier les grammaires extérieures, c'est-à-dire l'exposition des apprenants à des descriptions élaborées en dehors de leur capital métalinguistique et des ressources pour l'apprentissage que constituent les langues de leur répertoire;
- les intuitions épilinguistiques des apprenants ne sont pas sollicitées et elles peinent à se manifester. Car elles sont souvent oblitérées par les descriptions ordinaires, auxquelles les apprenants sont constamment exposés au cours de leur scolarité, qu'ils ont mémorisées et qui se substituent à leur grammaire intériorisée spontanée.

Des quatre formes de savoirs impliqués dans les enseignements grammaticaux restent seuls les savoirs d'expertise professionnels des enseignants. Or, les enseignants manifestent une ambivalence qui caractérise cette étrange tribu: un conformisme grammatical mais aussi une capacité d'innovation descriptive au service de leurs apprenants. Les activités grammaticales des enseignants sont un lieu de confluence de tous les savoirs évoqués. Mais ceux-ci peuvent ne pas s'en tenir à utiliser la grammaire ordinaire et être amenés à modifier les descriptions de référence moyennes du français, en y introduisant des variations ou des innovations par rapport aux grammaires françaises du français. Ces adaptations de la description du français constituent essentiellement des réactions à l'identification de zones spécifiques de fragilité dans l'acquisition: ce sont des erreurs fréquentes, individuellement et collectivement, prévisibles et résistantes jusqu'à des niveaux avancés, comme B2, et traditionnellement attribuées à des «interférences» avec la langue première (Debyser, 1970). Ces adaptations peuvent constituer une solution partielle mais proximale permettant de rapprocher les descriptions des apprenants, en attendant que leur grammaire intériorisée soit enfin prise en charge par l'enseignement.

Ces adaptations consistent à modifier, dans leurs contenus mêmes, les descriptions ordinaires du français, voire ses descriptions savantes. Celles-ci sont le plus aisément observables dans des ouvrages de grammaire produits par des enseignants partageant la langue première des utilisateurs/apprenants et produits sur place. Les enseignants, attentifs aux difficultés potentielles des apprentissages, cherchent à rendre la description grammaticale plus opératoire en modifiant la description moyenne du français diffusée par les grammaires françaises/pour francophones. Le plus souvent ces descriptions du français, «déviantes» par rapport à la tradition, résultent d'un rapprochement d'avec la culture métalinguistique des apprenants, en particulier par le recours à des catégories de la langue maternelle, telles qu'utilisées dans la description de celle-ci, au cours de la première grammatisation des apprenants au cycle primaire. En dehors des ouvrages de grammaires, en classe donc, il est très probable que ces descriptions se présentent sous forme de rapprochements d'allure comparatiste entre la langue-cible et la langue première. Ces mises en relations de deux langues sont bien attestées et font partie du répertoire de pratiques d'enseignement spontanées des enseignants de langues.

Ces adaptations sont, au sens propre, des *contextualisations* de la description grammaticale du français à la culture métalinguistique des apprenants. Dans les grammaires étrangères produites hors de l'espace francophone, on en a observé différentes formes:

- création de «règles» qui n'ont pas cours dans description grammaticale ordinaire, comme des «règles d'équivalence» (par exemple: «*vi/ci* de l'italien sont le plus souvent équivalents à *y*») ou de règles opératoires pour la traduction;
- descriptions plus élaborées de phénomènes pris en charge dans les grammaires françaises de référence (que l'on pourrait nommer *surdescriptions*): ces fonctionnements ne font pas particulièrement problème pour des francophones natifs mais ils demandent des surcroits de description pour des non natifs. Ainsi la proximité phonétique de *c'è* italien et *c'est* français conduit à «surdécrire» le fonctionnement de ce dernier mot, au moyen d'une catégorie nouvelle comme «*c'est, pléonastique*»;
- *descriptions conjointes* de faits de langues non mis en relation dans les descriptions ordinaires du français: *par* et *pour* du français sont traités conjointement dans les grammaires destinées à des hispanophones du fait de leurs correspondances avec *por* en espagnol; de même, la description conjointe de *c'est* et de *il y a* en face de *è* et *c'è* de l'italien. Ces regroupements sont inhabituels dans la description moyenne;
- *descriptions totalement inédites* sous la forme de créations terminologiques par emprunts inverses: *preposizione articolata* (italien, préposition avec article) au lieu de *article contracté, datif* (turc, lituanien) au lieu de *complément d'objet indirect*.

Cette capacité des enseignants à adapter les descriptions ordinaires par contextualisation est mal connue, d'autant qu'elle est facilement suspecte. Elle peut cependant devenir objet d'études, comme c'est le cas pour l'équipe de recherche «Grammaires et contextualisation» (GRAC)⁴. On se propose d'identifier et de classer langue par langue ces modifications de la description du français (Fouillet, 2013), de manière à vérifier qu'elles font consensus, et de les tester, pour en évaluer le caractère opératoire. Il s'agira aussi de vérifier leur convergence avec les erreurs fréquentes des apprenants. Et enfin on analysera leur stabilité ou leurs variations diachroniques par rapport à des grammaires locales produites antérieurement. Ce projet a pour but ultime de remettre ces formes d'adaptation à la disposition de la communauté enseignante qui les a produites, comme ressource pour l'amélioration de la qualité du discours grammatical. Il a l'ambition de donner un surcroit de légitimité aux savoirs d'expertise des enseignants dans le champ de la didactique des langues.

Il est tout à fait clair que ce recours à des descriptions contextualisées dans les activités grammaticales ne règle pas la question de l'efficacité de celles-ci pour les apprentissages et qu'elle ne dispense pas de chercher à faire émerger la grammaire intériorisée des apprenants par des exercices de conceptualisation ou d'autres formes de réflexivité. De même, elle ne saurait remettre en cause la pertinence de transpositions sélectives des descriptions savantes disponibles. La remise à l'ordre du jour de cette forme courante de comparaison grammaticale entre les

langues mises en contact dans l'enseignement constitue simplement une des voies possibles vers des enseignements plus contrôlés et moins stéréotypés. A ce titre, elle participe pleinement de l'éducation plurilingue, dont le projet est bien de créer des transversalités entre les langues et les enseignements langagiers.

Notes

¹ Programul Operational Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013; Formarea continua a cadrelor didactice pentru utilizarea resurselor informatice moderne în predarea eficientă limbii franceze și evaluarea la nivel european a competențelor lingvistice, POSDRU/87/1.3/S/62771)

² Moirand, S. & Peytard, J. (1992). *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre*, p. 85 et suiv. Paris: Hachette.

³ Besse, H. & Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*, p. 20. Paris: Hatier-Crédif.

⁴ GRAC/DILTEC, EA 2288
<http://www.univ-paris3.fr/grac-grammaires-et-contextualisation--155234.kjsp>

Références bibliographiques

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

Beacco, J.-C., Kamlbach, J.-M. & Suso López, J. (dir.) (sous presse). *Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères*, *Langue française*. Bern: Peter Lang.

Bertrand, O. & Schnaffer, I. (dir.) (2013). *Enseigner la grammaire*. Palaiseau: Editions de l'Ecole Polytechnique.

Besse, H. (1974). Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2. *Voix et Images du Créatif (VIC)*, 38-44.

Besse, H. (1980). Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère. *Langue française* 47, 115-128.

Besse, H. & Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. Paris: Créatif & Hatier/Didier.

Calas, F. & Rossi-Gensane, N. (1998). Sur l'intégration des acquis de la linguistique

dans des grammaires de français langue étrangère: le cas de l'interrogation directe. *Actes du colloque COFDELA, Strasbourg, novembre 1997*. Strasbourg: Presses Universitaires, pp. 179-192.

Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.

Chevalier, J.-C. (1968). Quelle grammaire enseigner? *Le Français dans le monde, mars 1968*, 21-25.

Chevalier, J.-C. (1994). *Histoire de la grammaire française*. Paris: Presses universitaires de France.

Damar, M.-E. (2008). *Pour une linguistique applicable: l'exemple du subjonctif en FLE*. Thèse pour le doctorat, Université libre de Bruxelles.

Debysier, F. (1970). La linguistique contrastive et les interférences. *Langue française*, 8, 31-61.

Fouillet, R. (2013). *Les formes de contextualisation de la description du français dans les grammaires pédagogiques pour italophones (1970-2011)*. *Cultures métalinguistiques et expertise professorale*, thèse pour le doctorat, Université Paris III.

O'Connor, T. (1994). Emergent Properties. *American Philosophical Quarterly*, 31, 91-104.

Porquier, R. & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère: contexte et discours*. Paris: Didier.

Portine, H. (1999). Didactique de la grammaire: vers une nouvelle *enkuklios paideia*, *SPIRAL*, 23, 195-209.

Riegel, M., Pelat, J.-C. & Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris: Presses universitaires de France.

Véronique, D. (dir.) (2009). *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Paris: Didier.

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching. Beliefs, decision making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jean-Claude Beacco

est professeur émérite de didactique des langues et des cultures à l'université Sorbonne nouvelle-Paris III. Il est entré en didactique en 1978 (au BELC), a suivi bien des moments de son histoire, à laquelle il a contribué par plus de 160 articles et ouvrages publiés (dont le numéro 181 de «Langue française», 2014). Conseiller pour l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe (depuis 1998), il est membre fondateur du groupe recherches «Grammaires et contextualisation», GRAC.



Détail de la structure de la Tour Eiffel.