



EA 2288 : Didactiques des langues,
des textes et des cultures (DILTEC)

ED 268 : Langue et langages :
description, théorisation, transmission

Grammaire et contextualisations (GRAC)
dans l'enseignement du français comme langue étrangère ou seconde

Groupe de recherche du DILTEC : *Didactique des langues, des textes et des cultures*

http://www.univ-paris3.fr/1310460619268/0/fiche___laboratoire/

**Positionnement théorique et
programme de recherche**

**Version mars 2012
EXTRAITS**

Sommaire

1. Le projet de recherche du GRAC et l'enseignement/apprentissage du français comme langue étrangère

- 1.1. Le domaine de recherche premier : le discours des « grammaires étrangères » du français
- 1.2. Le GRAC et les enseignements ordinaires du français
- 1.3. Le GRAC et la grammaire selon *Cadre*
- 1.4. Les recherches du GRAC et l'éducation plurilingue

2. Les objets de recherche du GRAC

- 2.1. Les formes de l'adaptation du discours des grammaires aux apprenants
 - 2.1.1. La création néologique
 - 2.1.2. La traduction terminologique
 - 2.1.3. La qualité de la transposition didactique
- 2.2. Le contexte et l'adaptation par contextualisation
 - 2.2.1. Contextualisation et description de référence
 - 2.2.2. Le « contexte » comme culture éducative
- 2.3. Formes de la contextualisation

1. Le projet de recherche du GRAC et l'enseignement/apprentissage du français comme langue étrangère (2012)

Le projet du GRAC est d'organiser collectivement et de mener à bien des études systématiques des discours grammaticaux et plus spécifiquement des formes de contextualisation de la description du français, éventuellement présentes dans des grammaires destinées à des apprenants et qui ont comme caractéristique d'avoir été réalisées « sur place ».

1.1. Le domaine de recherche premier : le discours des « grammaires étrangères » du français

De telles descriptions contextualisées, que l'on peut qualifier en première approximation de *déviantes* par rapport à la « grammaire traditionnelle », sont susceptibles d'être utilisées, en particulier, dans des ouvrages de grammaire française produits hors de France : elles y ont pour fonction essentielle d'adapter la description de référence aux utilisateurs/apprenants concernés mais elles ne sont pas la seule forme d'adaptation possible et ne sont pas toujours utilisées. De tels phénomènes particuliers d'adaptation ont déjà été repérés par H. Besse et R. Porquier (1991). Ils ont été l'objet de diverses explorations par J.-C. Beacco, spécialement à compter de 1993.

Le champ de recherche couvert par le GRAC concerne, plus largement et plus ou moins directement, l'ensemble des problématiques relatives au rôle et aux formes des activités grammaticales (explicites) présentes dans l'enseignement des langues «étrangères. Il ne porte pas sur ces pratiques d'enseignement dans leur ensemble (par exemple, forme des activités et exercices), mais il est centré sur l'analyse des discours grammaticaux ou plus généralement métalinguistiques, qui convergent dans les activités d'enseignement, qui s'y manifestent ou s'y construisent, en particulier ceux des enseignants et ceux des apprenants

Ces variations ou écarts dans la description du français proposée aux apprenants sont à replacer dans une perspective cognitive englobante, spécifique à la didactique des langues, relevant de la dynamique des savoirs impliqués en didactique des langues, telle qu'elle a été développée dans Beacco (2010). En termes de discours circulants porteurs de connaissances, elles peuvent être appréhendées dans le cadre théorique des topologies discursives (Beacco et Moirand (1995) : en effet, le discours grammatical est à concevoir comme multiple, en ce qu'il a pour « origines » à la fois des linguistes, des enseignants, des locuteurs natifs ou des apprenants de langue et qu'il emprunte des trajectoires d'intertextualités différentes, dans ses circulations des communautés scientifiques et des intuitions épilinguistiques verbalisées qui émergent la classe de langue, espace à la croisée de tous ces discours.

1.2. Le GRAC et les enseignements ordinaires du français

Ce qui a conduit à ouvrir à nouveau ce dossier est avant tout la constatation empirique (qu'il importerait cependant de confirmer en fonction des contextes éducatifs) que les pratiques grammaticales demeurent très présentes, voire structurantes, dans l'enseignement du français comme langue étrangère et seconde, ce malgré des décennies d'approche communicative, stratégie méthodologique qui impliquait le recours à des pratiques d'enseignement plus réflexives souvent dénommées *grammaire implicite*. On a été effectivement amené à postuler de l'existence d'une méthodologie dite d'abord *circulante* puis *ordinaire* (au sens de *répandue*, Beacco 2007 p.37 et suiv.), qui est fondamentalement une approche globaliste de l'enseignement des langues. On y construit un objet-langue indifférencié, envisagé comme un tout qu'il s'agit de s'approprier quantitativement de manière progressive et qui est essentiellement constitué d'éléments phonétiques/phonologiques, morphosyntaxiques et lexicaux.

A cette indifférenciation correspond le rôle polyvalent des échantillons de langue qui « illustrent » dans un même document des aspects très différents de la langue cible (phonétique, syntaxe, culture...) et celui, tout aussi polyvalent, des exercices et activités qui visent, ensemble ou singulièrement (comme les « exercices à trous » ou la « version » comme traduction à l'écrit en langue première de textes en langue cible) des savoirs très différents (correction grammaticale, prononciation, communication orale, orthographe). Les activités de systématisation "exploitent" un même support de manière indifférenciée, sans tenir compte de son identité discursive. On n'y recherche pas des relations fortes entre les activités et exercices, cette cohérence interne pouvant faire obstacle à la souplesse méthodologique ainsi visée, ce qui fait que l'on peut modifier leur succession, en ajouter une ou plusieurs ou ne pas réaliser une activité prévue en fonction des besoins. La cohésion entre le support et les activités qui y sont accrochées est souvent de l'ordre du prétexte : il suffit, par exemple, de la présence d'une seule forme verbale pour justifier une systématisation portant sur tout le paradigme. D'ailleurs, on enseigne par paradigmes, sans tenir compte du fait que ces catégories descriptives ne sont pas des « catégories d'apprentissage », c'est-à-dire que ces formes présentées ensemble ne sont pas nécessairement apprises ensemble, comme en témoignent clairement les recherches sur l'acquisition des langues. Cette forme ordinaire de l'enseignement du français a pu s'adjoindre, par exemple, les exercices structuraux, l'approche sémique du lexique ou la notion de fonction (ou acte de langage) sans que ses principes en soient pour autant remis en question.

La méthodologie ordinaire perdure donc, comme une forme moderne des méthodologies traditionnelles à base d'activités grammaticales. Si l'on souhaite remettre en cause son quasi monopole de fait sur l'enseignement du français, alors il convient de s'attaquer et à son principe d'indifférenciation (qui conduit à ignorer les spécificités des genres discursifs) et à son « centre grammatical ». La persistance des activités grammaticales sous forme de présentation d'un discours descriptif/normatif et d'exercices d'application à réponses fermées (qui n'ont de pertinence réelle que pour la morphologie) a conduit à ouvrir à nouveau ce domaine de recherches, quel que soit le rôle qu'on reconnaît aux activités métalinguistiques dans les acquisitions langagières. Même si des recherches empiriques venaient à démontrer définitivement que « faire de la grammaire » ne contribue pas significativement, partout et quels que soient les publics d'apprenants concernés, à l'amélioration de la maîtrise de langue cible, ces pratiques métalinguistiques demeurent, quoi qu'on en ait, l'axe stratégique des enseignements ordinaires et il ne semble donc pas didactiquement réaliste de les ignorer. C'est le propos premier du GRAC que de contribuer à la qualité acquisitionnelle des discours métalinguistiques, en tant que stratégie d'innovation proximale, en interrogeant et en faisant connaître les descriptions contextualisées du français.

1.3. Le GRAC et la grammaire selon *Cadre*

La diffusion du *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer* (2000 http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf et (2001, Paris, Didier) est un fait que l'on ne peut ignorer, quoi qu'on en pense, et qui a conduit, lui aussi à s'interroger sur la grammaire. Cet instrument de référence (comme son nom l'indique) est proposé aux Etats membres du Conseil de l'Europe pour leur permettre de construire des programmes de langues compatibles entre eux (c'est-à-dire construits à partir d'un jeu fini d'éléments communs) mais adaptés aux contextes, donc différents en ce que les « éléments de base » sont susceptibles de combinaisons multiples. Il a ainsi l'ambition de fournir une terminologie commune aux opérateurs des langues : les principaux concepts sont immédiatement définis p. 15-16. Celle-ci est fondée sur une conception partagée de la nature de la communication langagière (dite *perspective actionnelle*), de l'apprenant (dit *l'utilisateur de la langue*) ainsi que de l'apprentissage : le *Cadre* décrit les capacités langagières et les

savoirs mobilisés pour les développer en situations de communication au moyen d'un inventaire hiérarchisé de spécifications (les *descripteurs*).

Or le *Cadre* identifie une compétence grammaticale (5.2.1.2. p. 89) comme capacité de « comprendre et de d'exprimer du sens en produisant et reconnaissant des phrases bien formées », c'est-à-dire conformes aux « principes qui régissent la combinaisons des éléments » de celle-ci. Cette définition, très classique, qui s'inscrit de manière caractéristique le cadre de la phrase(mais voir 6.4.7.6 p.116), ne préjuge pas des activités spécifiquement destinées à développer cette compétence chez les apprenants. On y souligne cependant que le *Cadre* « ne saurait remplacer les grammaires de référence ou fournir une progression stricte » (ibid.) et l'on formule des propositions de démarches pour développer cette compétence, attendue et voire exigée, par des stratégies diverses, énumérées en 6.4.7.7. :

- par l'exposition à de nouvelles données grammaticales, présentes dans des documents, authentiques ou produits spécialement pour mettre en évidence formes et fonctionnements, et ce de manière inductive ;
- toujours de manière inductive, par l'exposition des supports *ad hoc* mais l'exposition est « suivie d'explications et d'exercices formels » ;
- « par la présentation de paradigmes formels, de tableaux structuraux... suivis d'explications métalinguistiques appropriées en L2 ou en L1 et d'exercices formels » (ibid.)
- par une travail en classe sur les hypothèses des apprenants dite *clarification* (mais la version anglaise utilise *elicitation*) et la reformulation, le cas échéant des hypothèses (de fonctionnement) des apprenants.

Cette formulation neutre (qui ne privilégie aucune méthodologie d'enseignement, comme c'est le cas pour tout le reste¹) identifie, de manière synthétique, les différents discours à l'œuvre : celui des grammaires (de référence), celui des enseignants et ceux des apprenants (« hypothèses »). Mais celui-ci invite très clairement (*Common European Framework ...p. 153*) à

- « analyser comment les structures grammaticales des langues sont analysées, réparties selon une progression et exposées aux apprenants [...] »
- s'interroger sur les principes à partir desquels le sens lexical, grammatical et pragmatique enL2 est transmis (*conveyed*) aux apprenants ou exprimé sur sollicitation par eux (*elicit*) » soit :
 - par traduction à partir/dans la L1
 - par des définitions, explications... données en L2
 - par induction à partir du contexte » (notre traduction).

Certes cette nouvelle formulation ne focalise pas sur les relations entre ces « savoirs grammaticaux » et leurs formes discursives. Mais il est assez patent que le rôle, les circulations discursives et les influences qui en découlent sur la représentation des objets de discours doivent être explorés. L'origine de ces discours est cruciale et il est très significatif que la seule « source » mentionnée soit les apprenants (verbalisation sollicitée du discours intérieur et de leurs représentations linguistiques), distinguée et comme opposée aux « définitions et explications », discours extérieur à la charge des enseignants, lesquels n'en sont pas nécessairement l'origine directe. Si on donnait à *contexte* (entendu dans cet extrait comme communicatif et situationnel) le sens de contexte éducatif (en fait culture éducative)

¹« Le Conseil de l'Europe a pour principe méthodologique fondamental [en gras dans l'original] de considérer que les méthodes à mettre en oeuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social. ». CECR p. 110.

on pourrait même aller jusqu'à prétendre que la problématique du GRAC est présente ici en filigrane, mais *contexte* est très rarement utilisé dans le cadre en ce sens.

L'emploi du *Cadre* n'a pas fait resurgir cette question, toute l'attention s'étant polarisée sur la méthodologie d'enseignement (y a-t-il une méthodologie selon le *Cadre* ?) et sur les « niveaux ». On ne peut attendre une telle problématisation méthodologique d'un document de référence. Le GRAC, pour sa part, entend revenir sur ces questions de grammaire laissées ouvertes et où des pistes de recherche sont nettement tracées.

1.4. Les recherches du GRAC et l'éducation plurilingue

Mais la « question de la grammaire » se propose à nouveau dans la perspective de l'éducation plurilingue et interculturelle, dont le *Cadre* est un instrument majeur au niveau politique mais non au niveau des méthodologies d'enseignement. On sait que le projet éducatif a été élaboré au sein de la didactique des langues, à partir essentiellement du concept d'*educazione linguistica* développé en Italie dans les années 80. Il a aussi été porté et relayé par des institutions intergouvernementales (comme l'Union européenne ou le Conseil de l'Europe). Cette perspective sur les enseignements de langues a pour objet de tirer parti de la diversité linguistique, héritée ou récente, des Etats, de la diversité des répertoires de langues dont dispose chaque locuteur et d'un espace médiatique de plus en plus multilingue. L'Ecole aurait ainsi la responsabilité de valoriser et de développer les répertoires individuels, de manière à doter chacun des ressources nécessaires au développement de la personne et à la vie sociale. Les moyens de mettre en oeuvre une éducation plurilingue sont désormais connus : agir sur les attitudes « monolingues » par des actions d'information des élèves ou des familles, instaurer une image moins « scolaire » de l'apprentissage des langues, redonner force aux politiques linguistiques éducatives régionales pour prendre en compte des configurations locales (frontalières, urbaines...), renforcer la cohérence et la lisibilité des parcours de formation en langue de la maternelle à l'université du troisième âge... Ce qui ne signifie pas qu'ils soient effectivement utilisés.

Mais après 20 ou 30 ans d'élaboration collective et de militantisme scientifique, passé le temps des principes et des valeurs, on commence à se préoccuper plus largement des réalisations concrètes de celle-ci. A un niveau méthodologique opérationnel, la mise en oeuvre de l'éducation plurilingue consiste à créer de convergences et de transversalités dans les enseignements de langues de manière à reconstituer dans l'enseignement l'unicité de la faculté de langage et pour faire que les connaissances et compétences acquises dans une langue puissent contribuer à l'appropriation de nouvelles langues.

Cela se traduit concrètement par

- l'élaboration de programmes pour chaque langue enseignée construits au moyen d'éléments identiques (comme les descripteurs du CECR)
- le choix de méthodologies d'enseignement partiellement identiques (stratégies de compréhension des écrits, par ex.)
- l'utilisation de l'alternance codique en classe, en particulier pour la transmission de connaissances dans les enseignements bilingues...
- [...]

Si l'on en postule la valeur acquisitionnelle, les activités métalinguistiques d'enseignement et d'apprentissage des langues sont alors en partage aux différents enseignements de langues, de sorte que l'on peut légitimement considérer la dimension réflexive/métalinguistique d'orientation volontiers comparative comme l'une des composantes majeures de l'éducation plurilingue.

C'est que met clairement en relief *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (2010, p.39) :

Un autre point de contact entre les matières est constitué par la réflexivité linguistique². Ce projet éducatif n'a pas seulement comme finalité l'acquisition de savoir faire langagier mais aussi d'organiser un « retour » sur ceux-ci pour en percevoir et en comprendre les fonctionnements. [...] La convergence entre les enseignements de langues peut être constituée de manière à rendre les apprenants conscients de la nature plurielle de leur répertoire et du caractère transversal et métacognitif de leurs activités métalinguistiques ou de leurs intuitions, quand ils les verbalisent. Partout où cela est acceptable au regard des traditions éducatives, la présence d'activités réflexives/métalinguistiques relatives aux langues enseignées (d'allure comparatiste, à partir d'une approche réflexive fondée sur les langues du répertoire) est donc une partie constitutive de l'éducation plurilingue [...] : « [...] la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle [interculturelle] favorise l'émergence d'une conscience linguistique, voire de stratégies métacognitive qui permettent à l'acteur social de prendre conscience et de garder le contrôle de ses modes spontanés de gestion des tâches et notamment de leur dimension langagière »³.

La réflexion métalinguistique devient ainsi un élément constitutif d'une didactique du plurilinguisme et peut être spécifiée comme :

- développement de la capacité à réfléchir sur toutes les dimensions de la langue et de la communication ;
- capacité de décentration (pour passer du sens des énoncés à leur organisation mais aussi d'une langue à d'autres) ;
- capacité à manipuler des formes dans le cadre des genres discursifs.

La réflexivité, en tant qu'activité métalinguistique, a pour la finalité l'objectivation des intuitions des apprenants sur les fonctionnements des langues (par ex. les jugements de « grammaticalité » pour la langue première de l'apprenant) et leur mise en relation avec les descriptions savantes qui peuvent utiliser des catégories descriptives indépendantes des langues singulières (quantification, aspect, acte de langage...). De telles activités grammaticales où les apprenants ne sont pas uniquement destinataires d'informations grammaticales mais aussi acteurs de leur construction peuvent conduire à comparer les langues (les langues étrangères entre elles et avec la langue de scolarisation principale) et à mieux faire prendre conscience de la variabilité intrinsèque de tout système linguistique, des conditions qui commandent ces variations, au-delà des normes sociales (dont celles de l'École) qui les figent. Ces compétences sont à développer par des activités métalinguistiques entre les apprenants, entre les apprenants et l'enseignant, dans les différents enseignements de langues et sont à encourager dans toutes les disciplines à propos de leurs discours respectifs.

Ce point de vue invite à interroger les processus acquisitionnels, les activités cognitives des apprenants et leurs représentations métalinguistiques, telles que modelées par leur culture éducative de rattachement, en relation avec activités d'enseignement à dimension grammaticale, dont les discours expositifs des grammaires. Le projet du GRAC s'inscrit dans cette dynamique

² Conseil de l'Europe (2010) : *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg.

³ Coste D., Moore D. & Zarate G. (1997 rév. 2009) : *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 13.

2. Les objets de recherche du GRAC

Les objets de recherche du GRAC s'étendant potentiellement à tout le champ des savoirs et des discours grammaticaux, on précisera ses priorités, qui constituent aussi son originalité.

2.1. Les formes de l'adaptation du discours des grammaires aux apprenants

On pose que les ouvrages de grammaires (dits désormais *grammaires*) sont des instruments de diffusion de savoirs savants, ceux élaborés dans des communautés de pratiques comme celle des grammairiens, jusqu'à il n'y a guère, et aujourd'hui des linguistes. Cette distinction entre l'élaboration de descriptions du français et leurs utilisations à des fins d'enseignement ou d'apprentissage s'est construite historiquement et elle ne constitue pas un critère de clivage toujours aisé à utiliser, même pour la période contemporaine (depuis les années 1970 environ en France) où les sciences du langage ont acquis une assise institutionnelle : des ouvrages qui sont des descriptions de nature savante s'auto-catégorisent comme *grammaires*, étiquette éditoriale recherchée.

Les grammaires proprement dites sont destinés à une utilisation autodidacte ou en parallèle avec un enseignement, pour des apprentissages systématiques ou des consultations occasionnelles, en cas de difficulté. Elles sont à considérer comme de « modes d'emploi des langues », à visée pratique, conçus pour permettre de remédier aux difficultés et dysfonctionnements, mais articulant description et explications, dimension où cependant les éléments théoriques ne peuvent pas ne pas être mobilisés. Elles se définissent par leur position spécifique d'intertexte médiateur au sein la topologie des discours sur la langue.

Ces discours de diffusion des connaissances répondent au principe de général de l'*adaptation*, à entendre comme toute forme de reformulation « à visée proximale », quelle que soit la nature de cette reformulation, par rapport aux discours savants et au discours « moyen/ordinaire » (issu du précédent) de la grammaire française du français. Ces adaptations ont pour fonction de rendre le discours descriptif/explicatif plus accessible aux utilisateurs (en fonction de la représentation dominante de ceux-ci), qui constituent le lectorat potentiel en un contexte culturel, éducatif et linguistique donné.

Les formes de ces adaptations sont d'origines et de nature diverses et peuvent être sollicitées simultanément dans un même ouvrage. Les catégories cernées ci-dessous le sont à titre provisoire et d'illustration. On peut cependant postuler que l'adaptation à un lectorat situé, c'est-à-dire à un contexte (linguistique, métalinguistique, culturel...) donné, peut prendre des formes variées, probablement situées sur un *continuum*, que la recherche aura à mettre en évidence par des analyses à mener sur corpus

2.1.1. La création néologique

L'accès aux connaissances grammaticales peut être facilitée par des créations terminologiques (« connecteurs »), ou par des emplois périphrastiques de mots existants (« mots qui servent à relier des phrases ») ou encore par des stratégies hyperonymiques de dénomination qui déconstruisent la spécificité des catégories grammaticales (article : « petits mots placés devant le nom »). Ces adaptations sont surtout pertinentes quand l'on s'adresse à des utilisateurs de langue maternelle ou à des allophones possédant une bonne maîtrise de langue cible (niveau B2 et au-delà, sans doute). Ce sont fréquemment des créations individuelles qui relèvent en amont des conditions cognitives et sociales de la néologie terminologique grammaticale, qui doit innover en fonction du stock de termes déjà disponibles, produit de l'effort incessant de créer des termes en langue pour dire la langue. Elles peuvent alors ne rien devoir directement

au contexte d'utilisation en tant que tel. L'étude de la « réussite » (c'est-à-dire de la diffusion) des créations terminologiques est alors capitale.

2.1.2. La traduction terminologique

La traduction de termes métalinguistiques dans une autre langue que celle dans laquelle ils ont été créés constitue aussi une adaptation aux utilisateurs que l'on se représente à la fois comme non spécialistes ou comme porteurs d'une autre culture métalinguistique mais aussi comme allophones. La « traduction » de la terminologie originelle qui peut prendre la forme d'emprunt transposés phonétiquement et morphologiquement (*imparfait = imperfect ?*) ou d'équivalents terminologiques, réputés analogues dans les deux langues tout autant que compréhensibles dans la langue du contexte, surtout dans les cas où celle-ci ne présente pas de catégories équivalentes : comment « traduire » des termes désignant des catégories du français qui n'existent pas dans la langue première des utilisateurs (*duel, aoriste, ablatif* sont des emprunts) et peut-on considérer des mises en équivalence comme des traductions (*passé simple = passato remoto* de l'italien ?). On voit donc que la traduction n'est pas ici une problématique linguistique mais bien conceptuelle.

2.1.3. La qualité de la transposition didactique

Par opposition au concept de *manuélistion* qui est plutôt d'orientation appréciative, en ce qu'il souligne des déperditions dues à la transposition), nous conserverons le terme de transposition comme stratégie d'adaptation qui ne se limite pas à la terminologie mais qui peut l'inclure. La transposition didactique est constituée d'un ensemble de traits discursifs destinés à assurer conjointement la « qualité » du discours grammatical des ouvrages de divulgation, comme forme de facilitation de l'accès au sens pour des lecteurs non spécialistes. Celle-ci est censée répondre aux critères généraux de qualité attendue des ouvrages de référence de grande consultation comme :

- la clarté, au moyen, par exemple, de la présence systématique d'une définition (même cursive) lors de la première occurrence d'un terme supposé nouveau pour l'utilisateur ;
- la stabilité et économie de la terminologie spécialisée ;
- l'accessibilité des explications par recours à des analogies dans d'autres domaines... ou pour des utilisateurs non natifs peu compétents en français, par l'emploi de la langue première (dans les grammaires produites *in situ*) ;
- l'efficacité illustrative pour l'apprentissage : pertinence des schémas et autres figurations sémiotiques, saillance des exemples (en particulier pour leur mémorisation) et vraisemblance communicationnelle et sociale de leurs contenus...

Génériquement donc, la qualité du discours grammatical utilisé dans les formations en langue maternelle ou étrangère réside dans cette forme de mise en discours, caractéristique des discours de divulgation. Elle représente une forme attendue de l'adaptation aux utilisateurs, indépendante des objets de discours.

2.2. Le contexte et l'adaptation par contextualisation

Les contextualisations constituent des formes d'adaptation identifiées comme relevant d'une catégorie spécifique dans la perspective du GRAC et qui constituent son objet de recherche prioritaire.

2.2.1. Contextualisation et description de référence

Par contextualisation, on entendra d'abord des variations ou des « écarts » (qui ne se confondent pas avec les formes d'adaptations décrites plus haut) par rapport à une description du français vulgarisée et transposant des savoirs savants (ceux de sciences du langage et de la linguistique française/du français) ou véhiculant une description ordinaire moyenne (dite grammaire ordinaire ou description de référence) légitimée par les traditions de

l'enseignement en France et dans les pays francophones .En somme, la *doxa* grammaticale courante de francophones natifs ou ayant été scolarisés en France.

On considèrera (provisoirement) que ce point de référence (la grammaire ordinaire) permettant de caractériser des variations de catégorisation et de description sera constitué de grammaires françaises telles que celles destinées au collège en France⁴ ou encore le *Bescherelle*, le *Bled*, *Le bon usage* (A. Goose), la *Grammaire Larousse du français contemporain* (J.-C. Chevalier, C. Blanche Benveniste, M. Arrive & J. Peytard), *Le code du français courant* (H. Bonnard)..., cela sans préjuger de la nature de la réception de ces grammaires dans un contexte donné en une période donnée, laquelle s'avèrera déterminante pour caractériser la/les description/s de référence. Un bon exemple de ce genre de texte présent dans le domaine du français langue étrangère pourrait être constitué la *Grammaire du français* des « Cours de civilisation française de la Sorbonne » (Hachette, 1991).

2.2.2. Le « contexte » comme culture éducative

La notion de contexte et, avant elle, celle de situation ont déjà été explorées : « *terrain, contexte, conditions locales, territoire, domaine d'intervention, lieu...* les éléments de cette grappe ont en commun de dessiner une forme d'extériorité de la didactique des langues, en tant que dispositif conceptuel et qu'institution [...] où celle-ci deviendrait active, comme à ses marges, sous les figures bien connues de *l'intervention*, de *l'application* ou de *l'adaptation*. Z. On ne retracera pas ici ces évolutions, mais on en retiendra qu'une des caractérisations possibles pose le contexte non comme lieu où « se déroule » l'enseignement/apprentissage mais comme un lieu de contacts entre la réflexion didactique « scientifique/universitaire » sur les enseignements de langue et l'espace sociétal où ceux-ci sont organisés. Cette articulation peut à son tour être pensée en termes sociolinguistiques (besoins langagiers, objectifs fonctionnels...) et être alors traduites en décisions opérationnelles à un niveau politique et organisationnel (gestion du multilinguisme, répertoires individuels de langues). Mais, dans la perspective du GRAC, on valorisera les composantes culturelles de cette interface, telles qu'elles ont été interrogées en particulier dans le cadre du colloque : *La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives* (Université Paris III, décembre 2002 ; actes voir Beacco J.-C., Chiss J.-L., Cicurel F. & Véronique D. (2005).

Celles-ci sont multiples en ce qu'elles peuvent être constituées, en premier lieu, de philosophies générales de l'éducation, qui se traduisent en conceptions pédagogiques de l'école et l'acte d'enseigner relatives, par exemple, aux relations entre maître/professeur/enseignant et disciple/élève/apprenant, au statut de l'enfant, au statut de la transmission des connaissances, au rapport établi entre transmission des connaissances et formation de la personne...; celles-ci procèdent de conceptions traditionnelles, souvent d'une grande stabilité, qui fondent les valeurs principales de institution éducative. Elles tendent aussi à modeler l'affectivité de l'appropriation des connaissances sous des formes comme la honte (de l'échec), la valeur de l'effort, la nécessité de l'enthousiasme, la équité et prise en compte de celle-ci dans les démarches d'enseignement.

Tout contexte est aussi caractérisé par des traditions d'enseignement : cette « culture didactique » est alors constituée de croyances partagées, en un lieu donné, relativement aux enseignements à proprement parler. Pour les enseignements de langues, elle offrent des réponses standard, par exemple, quant à la nature des compétences à atteindre (modèle du « locuteur natif »), à celle des techniques pédagogiques (rôle des activités de mémorisation, de l'apprentissage des « mots », de la réflexivité...) ou aux formes à privilégier de l'évaluation des acquis...

⁴³ Dont par exemple : J.-L. Chiss et J. David (2000) : *Grammaire et orthographe*, Nathan, collection Le Robert et Nathan.

Plus particulièrement, les recherches du GRAC s'inscrivent dans la spécificité des contextes en tant que ceux sont informés par des cultures linguistiques dont toutes les composantes sont potentiellement pertinentes pour l'analyse des contextualisations et des autres modalités d'adaptation du discours de grammaires. On se bornera à en identifier brièvement certaines comme :

- les métalangages "naturels" c'est-à-dire d'origine non savante, disponibles dans les langues (*temps* en français vs *time*, distingué de *tense* anglais), qui servent à dénommer des catégories ou opérations, mais aussi les actes de langage (*promettre*), les sentiments (*s'ennuyer*), les verbes de parole en général, les genres de discours (*discussion, sermon, anecdote, billet...*)
- les formes de la description de la langue maternelle /de scolarisation principale, qui fait l'objet de descriptions savantes et d'une grammaire scolaire, surtout utilisée dans le cycle de l'éducation obligatoire (terminologie paradigme formels, « règles »...)
- la nature des activités des enseignements de grammaire, quand elles existent ;
- les régulations ethno-linguistiques des formes discursives ;
- [...]

C'est avec ces éléments que leurs correspondants, proches ou lointains (quand ils existent, là encore) dans les langues importées/étrangères vont être susceptibles de se combiner ou d'être rapprochés, dans des assemblages originaux : ces « rencontres » constituent les contextualisations des descriptions « autochtones » On aura relevé qu'une telle conception du contexte conduit à considérer les représentations métalinguistiques des apprenants et des enseignants, comme autant de facteurs susceptibles d'intervenir dans la transmission des langues *via* un discours descriptif extérieur (dont la source immédiate est l'enseignant et non l'apprenant) sur mesure.

2.3. Formes de la contextualisation

On peut avancer provisoirement que ces contextualisations de la description grammaticale peuvent consister :

- en descriptions totalement inédites dans les grammaires françaises de référence ; mais celles-ci peuvent être présentes dans les formes historiques successives de l'élaboration de la grammaire moyenne du français (par ex. : la description de la syntaxe du français selon des catégories casuelles). Ces descriptions tendent à adapter la grammaire moyenne aux catégories, classes, structures, opérations et relations utilisées pour décrire les langues du contexte familières aux apprenants, en particulier leur langue de scolarisation (*prépositions articulées ou avec article* au lieu de *article contracté*). Ces descriptions spécifiques sont souvent élaborées en fonction de difficultés d'apprentissage du français (par ex. : présentation en parallèle de *c'est/il y a*, groupage non usité dans les grammaires de référence). Elles ont aussi pour origine des fonctionnements de la langue du contexte ; on peut alors se trouver devant des « surdescriptions », à savoir des descriptions plus fines de phénomènes pris en charge dans les grammaires françaises de référence, qui ne font pas problème pour des francophones 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* » ;

en descriptions « conjointes » de catégories/phénomènes/formes non mises en relation dans les descriptions de référence, établies sur des bases analogiques, souvent duelles, qui articulent des phénomènes distincts ou voisins présents dans les langues en contact : *par* et *pour* du français sont traités conjointement dans les grammaires destinées à des hispanophones (*por* vs *par* et *pour*).

Concrètement ces adaptations données, peuvent prendre des formes de surface comme par exemple :

- la création de catégories ou « règles » qui n'ont pas cours dans la *doxa* grammaticale
- la production de « règles d'équivalence » comme « *vi/ci* de l'italien sont le plus souvent équivalents à *y* » ;
- l'énoncé de règles opératoires pour la traduction ;

Ces formes d'adaptations, non plus à un lectorat générique de non spécialistes mais à un lectorat situé (c'est-à-dire en fait à des locuteurs relevant d'un contexte linguistique, métalinguistique, culturel...précis), constituent de véritables modifications ou altérations (si l'on se place du point de vue de l'orthodoxie) de la description standard moyenne de référence. Elles opèrent globalement au moyen de changements terminologiques catégoriels (par ex., autre dénomination d'une catégorie), descriptifs (par ex., nouvelle catégorisation : le « pronom personnel double » du français dans les grammaires italiennes) ou explicatifs (autre justification de la description de référence)

On ne peut jamais exclure que certaines des variations du discours grammatical par rapport à la norme métalinguistique ne soient le fruit d'une pure réflexion intellectuelle des auteurs de grammaires, inventions *ex nihilo* produite par la créativité individuelle. Mais on postule que de telles oscillations du discours grammatical par rapport à la description moyenne de référence se nourrissent essentiellement des expériences d'apprentissage et d'enseignement des concepteurs de grammaires et ainsi, indirectement, des intuitions épilinguistiques de leurs apprenants et de leur propre expérience passée de leur apprentissage de cette langue.

Dans le projet du GRAC, ces modifications de la description du français par réorganisations de celle-ci en fonction des catégories, classes structures opérations et relations utilisées pour décrire les langues du contexte, familières aux apprenants, et en particulier leur langue première ou la langue de scolarisation principale doivent :

- être identifiées et classifiées langue par langue ;
- être testées pour en vérifier le caractère opératoire ;
- être expliquées, en particulier comme mise en convergences avec des description des langues connues des apprenants

de manière à être remises à la disposition de la communauté enseignante comme ressource pour l'amélioration de l'adaptation du discours grammatical

Il importera aussi de s'interroger sur le « choc en retour » et les produits de rapport de ces descriptions sur la description établie, comme l'illustre très clairement la *Grammaire française de l'étudiant finnophone* de J.-M. Kalmbach (<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/37015>) élaborée comme adaptation contextualisée à ces utilisateurs spécifiques mais qui propose des rénovations souvent radicales de la description moyenne, dont la pertinence semble aller bien au-delà des utilisations locales envisagées.

2.2. Les origines des contextualisations grammaticales

On a déjà souligné la corrélation entre les contextualisations et les langues déjà maîtrisées par les apprenants/utilisateurs pour lesquels elles sont élaborées : leur « origine » serait à rechercher en dernière instance dans les intuitions épilinguistiques des apprenants, telles que médiées par des enseignants de même langue première, pour lesquels la maîtrise de la langue cible- enseignée a été antérieurement l'objet d'un apprentissage.

2.2.1. Les contextualisations et la diversité du statut épistémologique des savoirs grammaticaux

Dans la perspective générale des savoirs sollicités dans l'apprentissage des langues et constitutifs de la didactique des langues elle-même, la recherche du GRAC sur les

contextualisations et les autres formes d'adaptation consiste en fait à interroger les relations entre quatre formes de la connaissance grammaticale, soit quatre « grammaires », essentiellement :

- les descriptions savantes produites à des fins de recherche et de théorisation et non d'enseignement (grammaire I) ;
- les transpositions didactiques de ces savoirs dans et par les grammaires scolaires et les grammaires d'usage, dite plus haut *grammaire moyenne* ou *de référence* (grammaire II) ; dans le cas du français langue étrangère il faut aussi compter avec une médiation de plus : celle des grammaires scolaires destinées à l'enseignement du français comme langue de scolarisation (la matière « français ») et réinvesties dans celles conçues pour des apprentissages en tant que langue inconnue ;
- les savoirs spontanés des locuteurs sur les langues qu'ils pratiquent ou apprennent, dites intuitions épilinguistiques. Mais il importe de ne pas perdre de vue que ces intuitions sur le fonctionnement ne sont que rarement verbalisées sous des formes « primordiales », car elles sont sujettes à transformations par les savoirs scolaires sur la langue maternelle, ce qui interdit souvent d'avoir accès à une description native/naïve (grammaire IV).

L'élément « manquant » (grammaire III) est celui de l'expertise enseignante, qui est au point de confluence de tous les discours grammaticaux qui structurent la topologie discursives mais qui ne se confond pas avec leur somme. On tient que les contextualisations proprement dites sont matériellement le fait d'auteurs/enseignants (professeurs, « maîtres de langues »...) partageant la langue source des utilisateurs/apprenants et qui, sans doute conscients des difficultés potentielles des apprentissages pour ceux-ci, cherchent à rendre le discours grammatical plus lisible et plus opératoire en « prenant le risque » de variations par rapport à la description de référence moyenne du français des grammaires françaises/pour francophones (grammaire III).

Ces phénomènes peuvent ne pas être observables, dans la mesure où les « grammaires étrangères du français » peuvent être constituées essentiellement ou en totalité de transferts massifs de la description grammaticale française du français, par des phénomènes classiques de reproduction/reconduction/réemploi propres aux ouvrages de référence qui se constituent largement par accumulation.

Mais les contextualisations de la description du français sont reconductibles à l'expertise professionnelle des enseignants de langues qui sont, pour certains, en mesure d'identifier globalement (et non par apprenant) des zones de fragilité dans la maîtrise du français langue étrangère ou des zones potentielles de fossilisation et d'élaborer des réponses (discours, schémas, exemples saillants, activités et exercices...) à ces difficultés réputées spécifiques de mise en place du « système » de la langue cible. Cette perception que l'on pourrait nommer « contrastive »⁵ (si le terme faisait pas débat) des enseignants est postulée comme étant relativement identique d'enseignant à enseignant pour une langue donnée dans un contexte donné. Mais elle ne constitue aucunement un dispositif de prévisions des erreurs pour les apprenants singuliers. Ces savoirs font partie du complexe BAK (*beliefs, assumptions and knowledge*) étudié par D. Woods (1996)⁶, ouvrage qui peut être aussi sollicité pour sa démarche de recherche. La construction de relations analogiques entre les formes de deux langues pour faire prendre conscience de leurs équivalences /différences est bien déjà une forme de contextualisation, elle n'en constitue sans doute qu'une forme comme préalable, puisqu'il s'agit de deux descriptions adossées l'une à l'autre et non d'une description unique, mixte et intégrée, de la langue cible.

⁵ Pour une mise au point récente sur les activités contrastives, voir M.-C. Jamet 2009.

⁶ Pour une synthèse sur cette dimension voir P. Ryan dans M. Byram (ed.) (2000).

En tout état de cause, les contextualisations sont à reconduire à des formes de l'expertise enseignante relative à l'acquisition d'une langue en situation scolaire et aux stratégies d'adaptation les plus pertinentes (qui prennent la forme extrême de la contextualisation) pour accompagner les apprentissages au moyen d'un discours descriptif extérieur (en ce sens qu'il est produit par eux à destination des apprenants) ou d'activités grammaticales d'application, d'inférence ou de conceptualisation.

Soit la configuration schématique suivante des savoirs grammaticaux :

I « Grammaire » savante, universitaire, linguistique, scientifique, non pédagogique, légitimée		III Grammaire des enseignants, créée <i>ad hoc</i> : savoir d'expertise élaboré entres autres en fonction de leurs intuitions contrastives, consignées ou non dans des ouvrages dit « grammaires » publiées sur place, non légitimée
II Grammaires ordinaires, pédagogiques, transposées, utilisées dans l'enseignement (ou <i>grammaire externe</i>)		IV Grammaire des apprenants (comme intuitions épilinguistiques verbalisées) et « techniques » pour l'apprentissage (ou <i>grammaire intérieure</i>)

Les recherches sur la contextualisation ne concernent pas centralement les relations entre grammaires savantes (grammaires I) et grammaires pédagogiques (grammaires II), déjà explorées, en particulier dans le cadre dit de la *manuelisation* même si elles les mettent en jeu. Nombre de travaux se focalisent sur les déperditions qui se produisent entre les descriptions savantes et leurs didactisations aux fins d'enseignement des langues étrangères. Ces variations intertextuelles ne sont pas secondaires, car elles peuvent elles-aussi rendre compte, en tant que conditions de production, du discours grammatical des enseignants et des manuels de langue qui constituent un élément fondateur des activités grammaticales. Mais cela présuppose que, au cas par cas, les catégories de grammaires « savantes », « de référence », « universitaires », « ordinaires »... aient été clarifiées, en particulier dans une perspective historiquement mais aussi dans leurs formes d'alternance et de métissage dans les interaction en classe.

Les recherches du GRAC visent en fait essentiellement à caractériser les « effets » de la grammaire III, qui peut relayer la grammaire IV, sur la grammaire II . Elles envisageront aussi leurs « apports » possibles à ces grammaires II et éventuellement aux grammaires I (voir plus haut)

La recherche de conxtextualisations implique donc de considérer qu'il est possible d'identifier des formes d'adaptation des grammaires du français produites « sur place » aux intuitions épilinguistiques et aux représentations métalinguistiques des apprenants, telles que médiées par l'expérience contrastive des enseignants, lesquels se sont constitué un savoir de cette nature au fil de leur pratique professionnelle et qu'ils peuvent réinvestir dans leur discours grammatical, ce que certains ont été amenés à faire dans des ouvrages de grammaire édités. Concrètement, on se propose donc d'identifier, de décrire, de typologiser et de rendre compte (contexte par contexte, dans un premier temps) les adaptations du discours grammatical et, tout particulièrement, celles qui mettent en circulation catégories ou des descriptions plus

complexes qui présentent des « écarts » entre les grammaires du français produites en France pour des francophones et les grammaires produites dans des contextes autres (= localement) pour des publics d'apprenants (autonomes ou en situation institutionnelle) par des auteurs ayant été eux-mêmes apprenants de cette langue et ayant enseigné à leur tour à des apprenants du même contexte.

2.2.2. Les contextualisations dans une perspective psycholinguistique : la nativisation

L'objet immédiat du GRAC est constitué par des variations qui sont reductibles indirectement aux intuitions épilinguistiques et aux représentations métalinguistiques des apprenants. Les descriptions universitaires savantes du français (langue première et étrangères) ne leur font une place spécifique, dans la mesure où l'on peut estimer que la « linguistique du français » comme discipline s'est autonomisée en tant que telle, dans les années 70, des questions d'enseignement. Elle n'a plus celui-ci en charge, même si elle est sollicitée dans l'enseignement du français comme langue de scolarisation ou étrangère comme garant de la qualité scientifique du discours grammatical. Il n'empêche qu'il sera opportun de chercher à retracer les formes de réception à l'étranger des grammaires françaises du français (qu'il s'agisse de grammaire savantes ou de grammaires ordinaires).

Dans la perspective retenue par le GRAC, les phénomènes de contextualisation du discours grammatical (dans les ouvrages de grammaire considérés) sont reductibles :

- fondamentalement, au rôle de la langue 1 dans l'appropriation d'une langue inconnue. Ce « filtrage » peut se décrire dans les termes piagétiens d'accommodation/assimilation, perspective reprise par R. Andersen (1983) puis J.-P. Narcy-Combes (2005) où l'acquisition est considérée comme un processus de nativisation-dénativisation. Cette position théorique tranche sur celle adoptée, le plus souvent, dans les recherches sur l'acquisition des langues dans le domaine français où la nativisation est considérée comme un facteur parmi d'autres d'explication de la forme et de la dynamique des interlangues (Véronique, 2009 : 306 et suiv.). Le « passage filtrant » de la catégorisation des formes de la langue cible/L2 par les catégories de langue 1 sera considérée comme cruciale dans l'appropriation de la L2 ;
- au rôle de la réflexivité dans l'acquisition des langues non connues comme facteur facilitateur des apprentissages, en tant que les verbalisations des intuitions épilinguistiques (non conscientes) des apprenants sont susceptibles d'activer l'appropriation. C'est sur une hypothèse de ce type, formulée en plein contexte SGAV, que H. Besse propose dès 1974 des « exercices de conceptualisation », qui consistent à amener les apprenants à catégoriser et à décrire un trait grammatical par eux-mêmes, à partir de leurs productions (ce qui suppose qu'ils ont la maîtrise des phénomènes langagiers qu'ils auto-analysent) et en employant leurs « propres mots » ou représentations figurées, sans qu'il s'agisse pour l'enseignant de les amener indirectement aux formulations attendues et déjà arrêtées de la grammaire officielle/de référence. Cette élaboration collective dans les interactions en classe (qui suppose donc négociations) aboutit à des formulations métalinguistiques *ad hoc* (« règles d'apprenants ») qui explicitent les intuitions individuelles. Cette réflexivité métalinguistique est de nouveau objet d'attention dans le cadre de l'éducation plurilingue dans la mesure où elle est une des formes de transversalité possible entre tous les enseignements langagiers (langue de scolarisation, langue étrangère, langue d'enseignement ... ; Beacco *et al.* 2010) ;⁷

⁷ Pour un protocole de recherche dans ce domaine, voir H. Kilcher-Hagedon *et al.* 1987 ainsi que Gombert J.-E. 1990.

Dans la perspective retenue par le GRAC, les phénomènes de contextualisation du discours grammatical (dans les ouvrages de grammaire considérés) sont reproductibles :

- fondamentalement, au rôle de la langue 1 dans l'appropriation d'une langue inconnue. Ce « filtrage » peut se décrire dans les termes piagétiens d'accommodation/assimilation, perspective reprise par R. Andersen (1983) puis J.-P. Narcy-Combes (2005) où l'acquisition est considérée comme un processus de nativisation-dénativisation. Cette position théorique tranche sur celle adoptée, le plus souvent, dans les recherches sur l'acquisition des langues dans le domaine français où la nativisation est considérée comme un facteur parmi d'autres d'explication de la forme et de la dynamique des interlangues (Véronique, 2009 : 306 et suiv.). Le « passage filtrant » de la catégorisation des formes de la langue cible/L2 par les catégories de langue 1 sera considérée comme cruciale dans l'appropriation de la L2 ;
- au rôle de la réflexivité dans l'acquisition des langues non connues comme facteur facilitateur des apprentissages, en tant que les verbalisations des intuitions épilinguistiques (non conscientes) des apprenants sont susceptibles d'activer l'appropriation. C'est sur une hypothèse de ce type, formulée en plein contexte SGAV, que H. Besse propose dès 1974 des « exercices de conceptualisation », qui consistent à amener les apprenants à catégoriser et à décrire un trait grammatical par eux-mêmes, à partir de leurs productions (ce qui suppose qu'ils ont la maîtrise des phénomènes langagiers qu'ils auto-analysent) et en employant leurs « propres mots » ou représentations figurées, sans qu'il s'agisse pour l'enseignant de les amener indirectement aux formulations attendues et déjà arrêtées de la grammaire officielle/de référence. Cette élaboration collective dans les interactions en classe (qui suppose donc négociations) aboutit à des formulations métalinguistiques *ad hoc* (« règles d'apprenants ») qui explicitent les intuitions individuelles. Cette réflexivité métalinguistique est de nouveau objet d'attention dans le cadre de l'éducation plurilingue dans la mesure où elle est une des formes de transversalité possible entre tous les enseignements langagiers (langue de scolarisation, langue étrangère, langue d'enseignement ... ; Beacco *et al.* 2010) ;⁸

2.3. D'autres discours grammaticaux : manuels, enseignants et apprenants

La diversité des savoirs qui se croisent et se combinent dans la classe de langue invite à analyser d'autres formes discursives que celle des grammaires. Une difficulté méthodologique importante réside cependant dans le fait que la communication verbale en classe adopte différents formats, d'autant que la langue première peut aussi être utilisée pour enseigner. Ces formats de la communication défissent des ensembles de textes (par texte, on entend classiquement aussi bien l'oral que l'écrit) qui présentent des caractéristiques communes, plus ou moins marquées, et donc prévisibles en partie et qui sont en fait des genres de discours. Ils peuvent présenter une structure partagée et des réalisations verbales plus ou moins ritualisées ou des postures énonciatives prévisibles.

Ces formes prises par la communication sont identifiables globalement par des paramètres comme :

- le « lieu » où elles sont produites (cours, séance de travaux pratiques en laboratoire ou sur le terrain, échanges verbaux permettant la réalisation d'une tâche) ;
- les participants : l'enseignant seul (par ex. exposé), un/des élèves (exposé ou compte-rendu), les échanges (ou *interactions*) oraux entre l'enseignant et les élèves, les

⁸ Pour un protocole de recherche dans ce domaine, voir H. Kilcher-Hagedon *et al.* 1987 ainsi que Gombert J.-E. 1990.

échanges entre les élèves...

- le support : oral (improvisé, spontané ou préparé), l'écrit (pour la lecture de documents, de consignes, du manuel ...ou pour la production de textes de la part des élèves), supports sémiotiques non verbaux ou non constitués uniquement de langage (formules, cartes, données, tableaux de données, graphiques, schéma...).

Il y a beaucoup de genres de discours différents en classe : exposé de l'enseignant, discussions dirigées par l'enseignant, échanges et débats... Ils servent à communiquer des informations, des explications, à persuader, à vérifier la compréhension des contenus, à encourager, à évaluer, à exprimer des réactions... Ces genres de discours sont souvent instables et l'on passe facilement de l'un à l'autre. On en présente ici certaines formes fondamentales :

1. *L'exposé de l'enseignant* : l'enseignant parle seul plus ou moins longtemps ou même durant tout le cours. Les élèves sont en situation d'écoute et n'interviennent pas ou peu (par ex. demande de clarification), ou sur l'initiative de l'enseignant. On transmet des connaissances de manière structurée (plan, qui facilite la compréhension) ou des résolutions de problèmes en fonction de l'épistémologie et des modes d'argumentation propre à chaque discipline. On vise à ce que les apprenants soient capables de reproduire ces connaissances, signe qu'ils les ont intégrées. Cet exposé peut être facilement préparé : il est une forme attendue d'exposition à la langue étrangère et il peut être accompagné d'une présentation Power Point (dans la langue étrangère, dans la langue maternelle ou dans les deux langues) ou d'un résumé écrit (dans l'une des deux langues). Cela n'empêche pas d'alterner les langues, par exemple dans les séquences définition ou de commentaire

2. *L'exposé avec interactions* : à l'exposé de l'enseignant sont comme incorporées des questions aux élèves, dont l'enseignant connaît la réponse et il attend celle-ci. Il sélectionne les élèves à interroger. L'échange prend alors une forme de base: question de l'enseignant ; réponse d'un l'apprenant ; évaluation de la réponse par l'enseignant peut se développer un scénario plus complexe si la réponse n'est pas jugée pas satisfaisante (demande de précision, rectification...). Ces interactions prévisibles sont un bon espace pour l'entraînement à des interactions pour les élèves mais celles-ci sont peu spontanées impliquent des réactions verbales limitées (quelques mots, « bouts » de phrases) et développent une compétence interactionnelle réduite (mais utile à des niveaux de débutant en français comme A1 et A2).

3 *L'échange collectif* vise non pas à transmettre un savoir mais à négocier la signification de ce dont on est question dans la leçon et à construire la connaissance sur la base d'argumentations. Ces échanges ressemblent à des conversations ordinaires : les élèves sont volontaires pour parler ou choisissent qui doit parler ; les thèmes d'intervention sont négociés ; l'enseignant facilite la conversation, apporte les informations ou les rectifications requises, résume, conclut... Ce format de communication permet aux apprenants de faire part de leurs idées et de passer ainsi des savoirs ordinaires aux savoirs scientifiques. Il peut être mené dans les deux langues, utilisées en alternance en fonction des besoins, collectivement ou individuellement, aussi bien par l'enseignant que par les élèves. Il représente une forme de communication spontanée où les ressources verbales des apprenants sont mobilisées en temps réel et constitue un lieu d'expression et d'apprentissage de la langue.

4. *Les interactions entre apprenants* peuvent être privées ; on parle alors de soi et d'autres choses que du cours :c'est le "bavardage". Elles peuvent concerner la façon de réaliser une tâche donnée ou la tâche elle-même qui comporte souvent une dimension verbale : réponse à une question, résolution d'un problème, la production d'un compte-rendu d'expérimentation écrit. Ces échanges peuvent être collaboratifs ou divergents, s'appuyer sur des connaissances acquises ou conduire à formuler des hypothèses ; l'un des élèves peut jouer le rôle

d'enseignant pour les autres. Selon la nature de la tâche(par exemple, réponse attendue en langue étrangère ou « maternelle »), la langue utilisée dans ces interactions spontanées sera l'une et l'autre langue, souvent alternées de manière spontanée. Il est très délicat d'imposer une seule langue de communication dans de tels échanges

5 *L'exposé par un/des élève/s* : ces interventions préparées, en large partie, et réalisées à l'aide de notes ou de Power Point, constituent une activité d'exposition organisée qui relève du discours de divulgation, lequel constitue une approche du discours scientifique lui-même Il répond à des normes discursives connues (clarté, progressivité, objectivation, argumentation...). et repose sur la consultation de sources pertinentes et fiables, qui sont transposées. Ce genre de discours constitue une forme d'entraînement à la production de textes suivis (à la différence de 3 et 4). Il peut être proposé dans les deux langues (par ex. un exposé dans une langue et le suivant dans l'autre).En langue étrangère, il facilement l'occasion de s'attarder sur la prononciation, la netteté articulatoire, le rythme et le débit

6 *La prise de notes* par les apprenants est affaire personnelle, comme 4, puisque celle-ci correspond à des stratégies propres à chacun. L'emploi des langues y est donc à considérer comme « libre ». Tout au plus peut-on en vérifier ponctuellement la correction orthographique pour éviter la cristallisation d'erreurs.

7 *La lecture du manuel* ou d'autres textes documentaires (audiovisuels, par exemple, comme ceux disponibles sur Internet) est une forme d'exposition importante au discours de divulgation tout autant qu'à la langue cible. Elle doit être gérée explicitement comme telle, dans le cadre d'une pédagogie réflexive de la compréhension écrite, en particulier dans la perspective lire pour apprendre et mémoriser et lire pour écrire (voir 5 et 8)

8 *La production de textes écrits* est une activité spécifique qui ne devrait pas se réduire à être l'une des formes privilégiées de l'évaluation des connaissances. L'apprentissage de l'écriture scientifique est l'un des objectifs majeurs des enseignements de cette nature. Les traditions éducatives sont très variées quant aux genre de textes attendus des élèves et ceux-ci sont le plus souvent assez mal caractérisés. On aura donc intérêt à adopter une pédagogie du modèle au moyen de la production de textes au format spécifié. Ceux ci pourront se rapporter soit aux genres de discours relatifs la divulgation des connaissances (voir 1 et 7), soit à des genres « non scientifiques » (par ex., roman historique, lettres échangées entre les membres d'une société savante...).

- Dans les manuels de langues le discours grammatical n'est pas toujours facile à isoler sur des critères explicites. On peut y rencontrer des sections intitulées *grammaire* ou désignées par d'autres titres comparables dont la diversité est grand. Mais le discours grammatical n'y est pas nécessairement confiné : on voit figurer des sommaires grammaticaux en fin d'ouvrage, par exemple. Les contraintes éditoriales peuvent aussi conduite à des formulations très compactes où l'adaptation n'est pas toujours très visible

On rencontre aussi des genres de discours, « inventés » par l'Ecole, c'est-à-dire qui ne sont pas utilisés hors de celle-ci dans la communication sociale. Ceux-ci relèvent de traditions nationales et sont fréquemment très différents d'une langue et d'une culture éducative à l'autre. En langue étrangère, leurs conventions d'écriture et de présentation ne peuvent pas être identifiées par les apprenants à partir de leur répertoire préexistant de genres de discours, car elles sont souvent arbitraires. L'écrit est ainsi un lieu de variation culturelle très éclairant sur les modes d'écriture scolaires et scientifiques. Il est nécessaire de bien préciser que le genre d'écrit attendu des élèves, lequel présuppose l'emploi de la langue qui en est constitutive (la *dissertation* se fait en français et l'*essay* en anglais) si l'on veut faire tirer profit de cette expérience cognitive et interculturelle. On peut cependant estimer qu'à un niveau de maîtrise scientifique et linguistique avancé, chacun peut utiliser la langue qu'il souhaite pour le format de communication qu'il a décidé de retenir.

Tous ces genres de discours de la classe comportent une dimension réflexive en ce que les termes utilisés, leurs mises en relation et les argumentations dont ils sont l'objet doivent être explicites et contrôlés. Cette dimension constitue à coup sûr un bénéfice éducatif important, où la co-présence de deux langues joue un rôle de déclencheur irremplaçable. La nature de ces formats de communication invite ainsi à des formes d'alternance (ou de non-alternance) spécifiques, qui sont de nature à rendre plus claires les tâches langagières que les enseignants ont à gérer dans les langues du répertoire de leur classe.

L'objet empirique d'analyse sera le discours grammatical déployé dans des ouvrages du type défini plus haut pour caractériser leur adaptation au contexte par rapport au discours moyen et remonter aux causes possibles de ces variations discursives. On pourra s'appuyer (en termes de méthodologie) tout particulièrement sur l'étude de A. Berrendonner (1982, qui s'inscrit cependant dans une perspective très différente) ou sur d'autres démarches d'analyse du discours.

2.4 Faire de la grammaire ça sert ?

L'objet immédiat du GRAC n'est pas de mener des investigations sur les effets de l'enseignement explicite de la grammaire sur l'apprentissage du français (sous la forme énoncée de la « règle »/activités et exercices de systématisation ou encore « découverte » guidée (c'est-à-dire reconstitution) de la « règle » préexistante/activités/exercices). On prend acte empiriquement de l'existence et du recours au discours grammatical dans l'enseignement du français comme langue étrangère, lequel ne semble pas avoir régressé avec les approches dites communicative ou actionnelle (nombre des « tâches » proposées dans les manuels sont de fort classiques exercices de grammaire travestis). L'objet n'est pas de réévaluer les activités d'enseignement institutionnel de cette nature (ce qui a déjà été réalisé à bien des reprises (Ellis 1985, chap. 9 en particulier), du type « formal instruction ») mais on se propose bien de contribuer indirectement à son efficacité (potentielle) par l'élaboration de discours grammaticaux contextualisés, même si les activités les plus rentables de ce point de vue semblent être les verbalisations métalinguistiques « issues » des apprenants eux-mêmes.

La posture du GRAC est qu'elle peut aussi être fondée sur des contextualisations telles que définies jusqu'ici, assumées par des concepteurs (locuteurs de français non natifs) de grammaires du français pour un lectorat spécifique et, à travers eux, par des enseignants prenant appui sur leur expertise et leur savoir-faire métalinguistique.

L'objet immédiat du GRAC n'est pas de mener des investigations sur les effets de l'enseignement explicite de la grammaire sur l'apprentissage du français (sous la forme énoncée de la « règle »/activités et exercices de systématisation ou encore « découverte » guidée (c'est-à-dire reconstitution) de la « règle » préexistante/activités/exercices). On prend acte empiriquement de l'existence et du recours au discours grammatical dans l'enseignement du français comme langue étrangère, lequel ne semble pas avoir régressé avec les approches dites communicative ou actionnelle (nombre des « tâches » proposées dans les manuels sont de fort classiques exercices de grammaire travestis). L'objet n'est pas de réévaluer les activités d'enseignement institutionnel de cette nature (ce qui a déjà été réalisé à bien des reprises (Ellis 1985, chap. 9 en particulier), du type « formal instruction ») mais on se propose bien de contribuer indirectement à son efficacité (potentielle) par l'élaboration de discours grammaticaux contextualisés, même si les activités les plus rentables de ce point de vue semblent être les verbalisations métalinguistiques « issues » des apprenants eux-mêmes.

La posture du GRAC est qu'elle peut aussi être fondée sur des contextualisations telles que définies jusqu'ici, assumées par des concepteurs (locuteurs de français non natifs) de

grammaires du français pour un lectorat spécifique et, à travers eux, par des enseignants prenant appui sur leur expertise contrastive et leur savoir-faire métalinguistique.

Conclusion

Les principales hypothèses heuristiques sont que :

- certaines grammaires produites « à l'étranger » sont adaptées aux utilisateurs/apprenants (alors que d'autres reproduisent la description du français pour des francophones ou la *doxa* grammaticale) ;
- certaines de ces adaptations sont des contextualisations, à savoir des adaptations aux intuitions épilinguistiques et aux représentations métalinguistiques des apprenants, fortement informées par la nature morphosyntaxique de la langue 1 et de son enseignement dans les premiers cycles des apprentissages de cette même langue 1 (alors que les autres formes d'écart sont des « créations » individuelles isolées).

Elles reposent sur d'autres problématiques, celles relatives à l'acquisition des langues et au rôle des activités métalinguistiques, à la fois dans des perspectives objectivées et en relation avec les représentations des enseignants.

Les premiers objectifs du GRAC sont relatifs à des objets empiriques (des grammaires ou le discours grammatical des manuels de langue) à analyser en termes de contextualisation par rapport à une description « moyenne » du français. Il est clair qu'un tel objectif suscite des questionnements plus larges et appelle d'autres recherches (sur les pratiques grammaticales des enseignants, par exemple) qu'il conviendra d'aborder en leur temps.

3. Cadre méthodologique pour une recherche partagée

Le GRAC aura pour première tâche de dessiner une méthodologie de recherche minimale commune, étant donné que les chercheurs auront des corpus de grammaires linguistiquement différents (auxquels tous les autres chercheurs n'auront pas accès) ou analyseront d'autres genres de discours métalinguistiques. Celle-ci devrait être en mesure de donner des indications de guidage partagées pour les choix stratégiques à effectuer et les démarches d'analyse convergentes, compte tenu de la diversité des contextes concernés.

3.1. L'objet de recherche premier : les contextualisations de la description du français

Les objets de recherche du GRAC s'étendant potentiellement à tout le champ de l'enseignement de la grammaire, il convient de préciser ses priorités, qui constituent aussi son originalité. Les recherches porteront de manière privilégiée sur les formes observables de la contextualisation de la description du français dans les grammaires produites « à l'étranger » (où le français est enseigné comme langue étrangère)⁹. On se propose donc d'identifier, de décrire, de typologiser et de rendre compte (contexte par contexte, dans un premier temps) les « écarts » possibles entre les grammaires du français produites en France pour des francophones et les grammaires produites dans des contextes autres pour des publics d'apprenants (autonomes ou en situation institutionnelle). Celles-ci sont surtout rédigées par des auteurs ayant été eux-mêmes apprenants de cette langue et ayant enseigné à leur tour à des apprenants du même contexte ou par des enseignants-auteurs non natifs ayant enseigné de manière conséquente dans ce contexte. Ces auteurs sont ou ont été le plus souvent enseignants

⁹ Ou très éventuellement, langue seconde au sens sociolinguistique courant de langue présente de manière significative dans l'environnement social mais qui n'est pas la langue première (ou non la seule langue première de la plupart des apprenants). Dans ces situations souvent générées par la colonisation, les grammaires « locales » utilisées ont été celles de l'Ecole française/métropolitaine et sont donc susceptibles de ne présenter que peu de variations significatives par rapport à celles-ci.

de français dans le cadre universitaire ou dans les cycles scolaires antérieurs et ont acquis une connaissance analytique avancée de cette langue.

3.1.1. « Grammaire étrangère » du français enseigné comme langue étrangère

Par *produites dans des contextes autres*, on entendra éditées hors d'Etats dont le français est langue officielle et rédigées par des auteurs définis ci-dessus. Ces grammaires du français sont le plus souvent rédigées dans la langue du contexte. Par *grammaire*, on entendra l'objet éditorial empirique : ouvrage de référence décrivant le français, non articulé ou inclus à/dans une méthode de langue ou dans du matériel d'enseignement. Ces grammaires peuvent avoir été conçues pour des utilisateurs spécifiques (par exemple, des étudiants universitaires ayant déjà acquis un certain niveau de compétence en français) ou être génériques.

De tels ouvrages ont pour caractéristique commune de faire appel à plusieurs dispositifs conceptuels en principe incompatibles (ou peu compatibles) au regard des théories linguistiques de référence, mais que ces grammaires, instruments de vulgarisation/de nature encyclopédique, font coexister. Elles sont donc consensuelles du point de vue théorique ou « multiperspectives », à la différence des « grammaires d'auteur » (par ex. celles de P. Charaudeau ou de M. Wilmet) qui développent une description du français à partir de points de vue affirmés et exclusifs. Dans la plupart des cas, ces grammaires s'attachent à la description du « noyau dur » de la langue: morphologie et syntaxe de la phrase simple et complexe ; mais elles peuvent aussi porter sur le lexique, la phonétique, l'orthographe.

Si la production locale de grammaires est inexistante (ou très limitée), on pourra envisager d'examiner le discours grammatical (descriptif) des méthodes d'enseignement produites localement par des auteurs définis comme supra et qui ne sont pas de simples adaptations à la marge de matériels FLE (édités en France, par exemple), à condition que celui-ci soit facilement isolable. En tout état de cause, il conviendra de s'interroger sur les causes de cette absence : marché trop limité du fait d'un enseignement peu important du français, forte dépendance des éditeurs de pays francophones ou autres (manuels d'enseignement produits par des éditeurs anglais, par exemple) ou de la didactique française.

- Par *contextualisation*, on entendra aussi, en un sens plus large, toutes les autres formes de variation du discours moyen de la grammaire française du français en un contexte donné : celles-ci peuvent être soit de pures créations (individuelles), et alors ne rien devoir au contexte en tant que tel, soit constituer des adaptations (c'est ce terme générique qu'il faudrait alors adopter) à ce contexte linguistique et à la culture métalinguistique caractérisant cet espace (voir, entre autres, Authier-Revuz *et al.* 2003). Cette distinction est rendue nécessaire dans la mesure où tous les écarts par rapport à la description moyenne du français ne sont donc pas nécessairement des modifications de la description de référence¹⁰.

3.2. Hypothèses théoriques et positionnements de recherche

L'hypothèse est qu'il existe des « grammaires contextualisées » en ce sens qu'elles s'écartent (sur certains points et non nécessairement systématiquement) de la grammaire française moyenne du français, pour s'adapter aux représentations et à la culture métalinguistique des apprenants en un contexte donné. Ces contextualisations sont une des forme de la transposition, mais elles sont spécifiques en ce qu'elles adaptent non du haut vers le bas (des descriptions savantes aux descriptions pédagogisées) mais du bas vers le haut (de descriptions « ordinaires » vers les descriptions pédagogisées).

¹⁰ Il peut s'agir de création de schémas ou de représentations graphiques , d'exemples plus saillants, de traductions de la terminologie ... (voir 2)...

On se propose donc d'identifier, de décrire, de typologiser et de rendre compte (contexte par contexte, dans un premier temps) des « écarts » possibles entre les grammaires du français produites en France pour des francophones et les grammaires produites dans des contextes autres (= localement) pour des publics d'apprenants (autonomes ou en situation institutionnelle) par des auteurs ayant été eux-mêmes apprenants de cette langue et ayant enseigné à leur tour à des apprenants du même contexte.

Le GRAC aura pour première tâche de dessiner une méthodologie de recherche minimale commune (étant donné que les chercheurs auront des corpus de grammaires linguistiquement différents auxquels tous les chercheurs n'auront pas accès), susceptible de donner des indications de guidage pour les choix les plus stratégiques et les démarches d'analyse, compte tenu de la diversité des contextes concernés.

[...]

3.3. La constitution du corpus

Le corpus de grammaires sera constitué à partir de critères comme :

- les caractéristiques de l'auteur (des auteurs) : locuteur natif (il a la même L1 que les utilisateurs ; il a vécu et partage la même expérience d'apprentissage de la L2, le français, que les utilisateurs) et enseignant de français pendant une période conséquente ou francophone natif avec une très bonne maîtrise de la L1 du contexte (et enseignant comme supra). Les membres du GRAC répondent eux-mêmes à ces critères pour réaliser les analyses ;
- les caractéristiques de l'ouvrage : description de référence du français (rédigée ou non en français), prévue pour une utilisation en dehors d'une formation institutionnelle au français¹¹ et non articulée à du matériel d'enseignement, se présentant comme une synthèse multiperspective du point de vue de ses assises descriptives ;
- la périodisation : plusieurs possibilités, tout à fait indicatives, seront à considérer en fonction de la production grammaticale : soit la période récente 1950/60-2010 correspondant à l'émergence de la DDLE et au développement des enseignements de langues (à subdiviser en cas de production abondante en fonction de points de repères du contexte, comme les changements institutionnels dans les enseignements des langues), soit la période 1945-2010 (même remarque), soit encore une périodisation de longue durée (XIX^e et XX^e siècles) si le nombre des grammaires accessibles est limité¹². En cas de production de nombreuses grammaires, toutes ces hypothèses seront à considérer plus finement en fonction de paramètres comme : évolution du contenu des programmes scolaires (objectifs ; méthodologies d'enseignement, formes de l'évaluation), de la formation des enseignants, de l'organisation des curriculums d'enseignement, évolution de la didactique des langues /du français (par ex. : publication de *Un niveau seuil*)

Dans tous les cas, il sera nécessaire :

- de (re)définir le discours moyen de référence (= la norme métalinguistique ; voir 1 contextualisation) des grammaires françaises contemporaines ;
- de caractériser les « idées linguistiques » actives dans le contexte considéré et de l'état de la réflexion « grammaticale » sur le français, entre autres à partir des ouvrages coordonnés par S. Auroux, des très nombreux travaux sur l'histoire de la

¹¹ Pour la diversité des formes d'apprentissage, voir Porquier et Py 2004.

¹² Le nombre de grammaires publiées sur place est, bien évidemment, fonction de l'audience de cette langue dans l'espace considéré. On a ainsi recensé environ 250 grammaires du français à en Italie aux XVII^e et XVIII^e siècles, signe évident de sa légitimité dans la société italienne.

grammaire française (Brunot, Chevalier, Chervel), des publications de la SHILFES (voir site) ou de travaux de cette nature produits dans chaque contexte ;

- de prendre en compte, tout particulièrement l'état de la grammatisation et la nature des descriptions de la langue dominante du contexte (par ex. Kniffka 2001) et de sa description « moyenne » ;
- d'analyser les programmes de la langue comme matière des cycles primaires ou de la scolarité obligatoire (instructions officielles, manuels et grammaires, contributions et débats de spécialistes, pratiques pédagogiques préconisées ...).

On n'écartera pas l'analyse d'une seule grammaire comme forme de sondage du terrain retenu.

Chaque ouvrage retenu fera l'objet d'une fiche descriptive normalisée (comme celles utilisées à l'INRP pour l'inventaire des manuels scolaires en France de la collection Emmanuelle dirigée par A. Choppin). Seront aussi nécessaires des informations sur l'auteur (formation (dont mode d'apprentissage du français), trajectoire professionnelle (dont enseignement), responsabilités dans le système éducatif ...) et sur les ouvrages retenus (tirage, rééditions, éditeur...) de manière à identifier éventuellement des grammaires « phares » du contexte qui ont modélisé les productions suivantes (la réalisation des grammaires procède volontiers par *retractatio*/reprise).

3.4. Axes des analyses

On peut considérer que les analyses des contextualisations du discours grammatical auront pour objet :

- d'identifier les contextualisations (par écart à la norme métalinguistique et congruence avec la/les cultures métalinguistiques du contexte) ;
- d'en rendre compte, par exemple, en termes contrastifs (cf. ci-dessus) ;
- de caractériser globalement la grammaire de ce point de vue (degré de contextualisation (?), domaines descriptifs concernés, innovations dans la contextualisation, recul vers des descriptions standard...) ;
- de vérifier leur stabilité (par rapport à des grammaires produites antérieurement) ;
- d'en produire des typologies des formes de la contextualisation (création d'une catégorie inexistante en français (par ex. *neutre*), changement dénomination d'une catégorie (*datif* pour complément d'objet indirect), création d'une description inexistante pour le français (par exemple, description conjointe de *c'est /il y a* ou de *on* en relation avec les verbes réfléchis...)) ;
- de suivre les évolutions possibles d'une contextualisation dans l'intertexte des grammaires ;
- de caractériser globalement les convergences de grammaire à grammaire de manière à établir une « cartographie » des contextualisations du français ;
- de vérifier le caractère opératoire des descriptions contextualisées, y compris de manière expérimentale ;
- de caractériser le bien fondé linguistique (= par rapport aux descriptions savantes) des contextualisations relevées (par ex., nommer *prépositions articulées* (catégorie de l'italien) est plutôt une définition meilleure que *articles contractés*, catégorisation moyenne et traditionnelle des grammaires françaises du français) ;
- d'identifier des convergences entre les contextualisations réalisées dans différents contextes linguistiques et culturels.

Les questions de terminologie seront sans doute importantes surtout pour ce qui est des noms de catégories de la langue 1 utilisées pour décrire le français (référence à quelles formes ?

sens littéral ? étymologie ? sens et emplois ordinaires ? connotations ?...) pour lesquelles il conviendra d'éviter d'improbables traductions.

Les chercheurs du GRAC seront amenés à définir d'autres entrées possibles en fonction de leurs intérêts propres et du contexte retenu (par ex. analyse d'un domaine de la syntaxe : emploi des temps du passé, du subjonctif... à travers plusieurs grammaires pour y rechercher des formes de contextualisation). Ils pourront aussi être amenés à explorer, de manière plus complexifiée, les relations entre les contextualisations identifiées et décrites et :

- les relevés de « fautes courantes » publiés dans le contexte par des enseignants ou des chercheurs ;
- les représentations des enseignants de ces « fautes fréquentes » (enquête par entretiens ou questionnaires) ;
- les représentations des apprenants de leurs difficultés majeures d'apprentissage du français ;
- les moyens personnels qu'ils ont éventuellement imaginé pour eux-mêmes pour acquérir ces éléments de la langue cible ;
- les moyens pédagogiques « inventés » par les enseignants afin de « mieux » les enseigner (par entretiens ou observations de classes sur une longue durée) ;
- les « exercices de conceptualisation » (au sens strict de H. Besse) concernant des secteurs de la grammaire du français ainsi identifiés, à comparer avec les contextualisations des grammaires correspondantes ;
- les recherches en acquisition et la caractérisation des stades de maîtrise identifiés.

De la sorte, on est amené à construire des relations entre les contextualisations (comme forme indirecte possible d'émergence des intuitions épilinguistiques des apprenants) et celles « observées » à partir d'autres données.

Conclusion

Ce point de vue est aussi central en DFL, puisqu'il interroge les processus acquisitionnels, les relations entre les savoirs savants et les savoirs d'expertise des enseignants, les activités cognitives des apprenants et leurs représentations métalinguistiques, telles que modelées par leur culture éducative de rattachement, et les activités d'enseignement à dimension grammaticale. A ce titre, le GRAC entend participer à l'étude des contextes multiples où le français s'emploie et s'enseigne ainsi qu'à la valorisation des connaissances qui en sont issues et des pratiques qui y ont cours, lesquels constituent, ensemble et singulièrement, une DFLE non centripète.

**Fiche pour la description documentaire des grammaires GRAC
(GRAMmaire et Contextualisations)**

DESCRIPTION DOCUMENTAIRE

Numéro de la notice / année	Pays	Nom du rédacteur de la notice	Date de rédaction de la notice
-----------------------------	------	-------------------------------	--------------------------------

1. Nom de/s l'auteur/s, prénom/s	Avec des renvois d'une notice à l'autre pour les auteurs de plusieurs ouvrages
2. Titre de l'ouvrage	En langue originale puis traduction française entre [...] Variations dans le titre suivant les éditions
3. Nature de l'ouvrage	Par ex. grammaire avec exercices
4 Langue de rédaction	Par ex. surtout français, essentiellement français

OUVRAGE IMPRIME

5. Édition(s)	
5.1. Date de l'édition concernée, numéro d'édition	
5.2. Date de la première édition, nombre d'éditions	
5.3. Edition moderne du manuscrit	Références
5.4. Nom de l'éditeur (à défaut : de l'imprimeur) Lieu de publication (localité, adresse)	
5.5. Nombre de volumes (pour l'édition consultée) Nombre de pages	
5.6. Titre de la collection Responsable(s) de la collection	
5.7. Autres informations relatives à l'édition	
6. Localisation	
6.1. Bibliothèque, centre de documentation, éditeur local (cote bibliothèque)...	
6.2 Exemplaire personnel	Disponible auprès de... (indiquer le nom et le mail de contact)

CARACTERISATION GLOBALE DES CONTENUS

<p>7. Présence d'un sommaire de l'ouvrage Présence d'une table des matières</p> <p>Présence d'une 4^e de couverture</p>	<p>oui non</p> <p>oui non</p> <p>oui non</p>
<p>8. Préface Auteur (nom, qualité, date...), si différent de l'auteur de l'ouvrage</p>	<p>oui non</p>
<p>9. Bibliographie, références bibliographiques</p>	<p>oui non</p>
<p>10. Annexes, compléments en fin d'ouvrage Précisez la nature si possible</p>	<p>oui non</p>
<p>11. Présence d'exercices ou d'activités pour les lecteurs/apprenants</p>	<p>oui non</p>
<p>12. Destinataires ou public visé</p> <p>12.1. Langue 1 des lecteurs visés</p> <p>12.2. Niveau de connaissance du français des lecteurs visés</p> <p>12.3. Cycles d'enseignement concernés</p>	
<p>13. Langue de rédaction principale</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Français oui non • Langue du contexte :
<p>13.1. Contenus principaux</p>	<p>Présence de sections identifiées, telles que :</p> <p>Phonétique/phonologie oui non</p> <p>Vocabulaire/lexique oui non</p> <p>Morphologie</p>

	oui non Syntaxe oui non Discours, types de textes, genres de discours Orthographe oui non Ponctuation oui non Français oral/ordinaire oui non Histoire du français oui non Versification oui non	oui non
13.2. Contenus autres		

Autres remarques / commentaires sur la grammaire analysée :

Conclusion : le GRAC

Ce point de vue est aussi central en DFL, puisqu'il interroge les processus acquisitionnels, les relations entre les savoirs savants et les savoirs d'expertise des enseignants, les activités cognitives des apprenants et leurs représentations métalinguistiques, telles que modelées par leur culture éducative de rattachement, et les activités d'enseignement à dimension grammaticale. A ce titre, le GRAC entend participer à l'étude des contextes multiples où le français s'emploie et s'enseigne ainsi qu'à la valorisation des connaissances qui en sont issues et des pratiques qui y ont cours, lesquels constituent, ensemble et singulièrement, une DFLE non centripète.