

Jean-Claude Beacco

Université Sorbonne nouvelle – Paris 3 & DILTEC/GRAC (Didactique des langues, des textes et des cultures – EA 2288)

Jean-Michel Kalmbach

Kielten laitos (Institut des langues modernes et classiques) de l'Université de Jyväskylä (Finlande)

Javier Suso López

Université de Granada (Espagne) & Groupe de Recherche « Lenguas y Culturas » (HUM-354)

Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères : présentation

1. PROBLÉMATISATION

Ce numéro aborde la question des formes de la description du français impliquées dans son enseignement/apprentissage en tant que langue étrangère ou seconde. Il entend amorcer un retour sur cette problématique, largement éclipsée par les méthodologies d'enseignement communicatives puis actionnelles des langues, ceci non dans la perspective ancienne de *l'application* des savoirs savants de la grammaire/linguistique française à l'enseignement, mais dans celle de la *contextualisation* de ces savoirs.

Cet ensemble de préoccupations a déjà donné lieu à analyses dans les revues *Langue française* 131 : *Grammaires d'enseignants et grammaires d'apprenants de langue étrangère* (Beacco & Porquier 2001) et *Langages* 154 : *Représentations métalinguistiques ordinaires et discours* (Beacco 2004), selon des perspectives apparentées à celles développées ici. Mais ce nouvel ensemble s'en distingue en prenant pour objet le discours présent dans les grammaires du français produites à l'étranger par des auteurs non locuteurs natifs du français (ou natifs résidents de longue date) impliqués dans l'enseignement.

Précisons que les études présentées retiennent une définition opératoire commune de *grammaire*, comme catégorie éditoriale d'ouvrages de synthèse, destinés à une utilisation autodidacte ou en parallèle avec un enseignement, pour des apprentissages systématiques ou des consultations occasionnelles, à l'intention des locuteurs natifs ou à des non natifs. Ces « modes d'emploi des langues » sont conçus comme des ouvrages de consultation (grâce en particulier à leurs index) pour apporter des réponses aux difficultés que rencontrent les utilisateurs, mais ils articulent aussi descriptions et explications selon une cohérence qui est propre à chacune.

2. LA PROBLÉMATIQUE DE LA GRAMMAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET DES LANGUES

Afin de mieux faire percevoir la nature de cet ensemble de contributions qui s'inscrit dans l'espace de recherches exploré, depuis 2010, par l'équipe de recherche « Grammaires et contextualisation » (GRAC)¹, il importe d'en expliciter certaines conceptions relatives aux enseignements de grammaire dans l'enseignement du français et des langues. On se bornera à préciser, de manière très succincte, quelques principes significatifs, qui reprennent nombre de propositions généralement acceptées en didactique de langues.

L'acquisition des langues, quand elle est effectuée par le biais d'un enseignement (et non en milieu naturel), appréhende celles-ci surtout comme un savoir à transmettre. Pour cela, on retient qu'il est nécessaire de décrire cet « objet-langue » et de gérer la transposition de cette description de manière à faire passer les apprenants de compétences déclaratives à des compétences procédurales, par des effets de complexification relevant de dynamiques d'émergence (au sens de O'Connor 1994).

Les « activités de grammaire » en classe sont ainsi supposées répondre à une fonction normative (voir *infra*), à une fonction structurante (qui concerne la syntaxe telle qu'elle est à l'œuvre dans le cadre de l'énoncé) et à une fonction discursive, qui gère les positionnements énonciatifs et la propriété des énoncés par rapport aux genres de discours. Elles devraient ainsi fonder à la fois des tâches descriptives explicites et des activités d'automatisation et de conceptualisation (d'après Portine 1999), où entrent en contact des descriptions extérieures aux apprenants, provenant des descriptions pédagogisées et savantes de la langue cible, et la « grammaire intériorisée » (au sens de Besse & Porquier 1991) des apprenants.

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 sollicitées par les activités grammaticales. Pour l'enseignement du français comme langue étrangère, plusieurs dizaines d'années (depuis 1975-76 environ²) de prédication didactique et de formation de formateurs n'ont guère fait progresser les méthodologies d'enseignement communicatif et l'approche notionnelle-fonctionnelle de la grammaire.

C'est principalement cette conscience de l'inertie des représentations grammaticales qui a conduit le GRAC à se préoccuper du discours grammatical

1. Composante de l'équipe EA 2288 « Didactique des langues, des textes et des cultures » (DILTEC, Université Sorbonne nouvelle – Paris 3).

2. Années de publication du *Threshold Level* et de *Un niveau-seuil*.

extérieur : on ne lui accorde aucune pertinence spécifique par rapport aux activités de conceptualisation et on ne préjuge en rien de son efficacité pour les apprentissages, quand il est utilisé de manière dominante. On enregistre le fait qu'il est déjà là et que, plutôt que de l'ignorer, on peut chercher à améliorer la qualité, pour les apprenants, de cette description grammaticale externe.

Cette amélioration de la qualité peut être d'abord recherchée, de manière générique, dans la forme des discours de transmission des connaissances, mais aussi pour ce qui concerne les savoirs transmis. Dans ce dernier cas, la stratégie la plus commune, mais non à sous-estimer pour autant, consiste à rendre la description ordinaire utilisée dans l'enseignement plus conforme aux multiples acquis de la linguistique française, qui a revisité bien des catégories traditionnelles (définition des personnes verbales, répartition des verbes en trois conjugaisons, valeurs des temps et des modes..., par exemple, voir Damar 2008). L'autre voie, qui sera privilégiée ici, consiste à mettre en évidence la question de savoir si et comment les enseignants non natifs, face aux difficultés d'appropriation de leurs élèves (difficultés qu'ils ont très probablement dû affronter eux-mêmes dans leur apprentissage de la langue qu'ils enseignent), ont adapté à leur contexte d'enseignement les descriptions extérieures disponibles. Ces adaptations qui portent sur les « contenus » des descriptions ordinaires s'appuient sur des constatations empiriques comme la permanence d'erreurs reconductibles à des « interférences »³ avec la langue première (Debyser 1970). Mais ces dernières relèvent tout aussi bien d'un cadre théorique comme celui de la nativisation (Anderson 1993 ; cité dans Demaizière & Narcy-Combes 2005).

3. LA CONTEXTUALISATION DE LA DESCRIPTION DU FRANÇAIS DANS LES GRAMMAIRES ÉTRANGÈRES

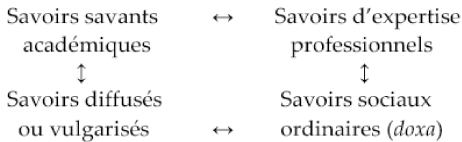
On cherche donc à caractériser des formes « particulières » données à la description du français pour des apprenants non francophones qui seraient éventuellement utilisées dans des grammaires (ou dans le discours des enseignants) réalisées sur place. De telles descriptions peuvent ne pas exister, la grammaire courante « française » du français étant simplement reproduite (comme cela semble être le cas au Japon, par exemple ; Delbarre 2013).

En général toutefois, comme le discours des grammaires (et le discours grammatical des enseignants) relève des discours de diffusion des connaissances (voir Suso López 2014), il tend à répondre à un principe d'adaptation au lecteur/utilisateur, à entendre, dans ce cas, comme reformulation ou modification des descriptions savantes du français et de ses descriptions ordinaires, issues des précédentes, destinées à en faciliter l'accès. On postule ainsi qu'il existe

3. Terme utilisé dans le cadre des théories contrastivistes et remis en cause dans la perspective des interlangues.

certaines formes d'adaptation spécifiques, qui ne se réduisent pas aux caractéristiques génériques de la divulgation de qualité (brièveté, simplicité de la terminologie, emploi d'exemples) ou de la transposition didactique des savoirs. Ces adaptations spécifiques sont le fait d'auteurs de grammaires (qui sont souvent des enseignants) partageant la langue première des utilisateurs/apprenants et qui, particulièrement conscients des difficultés des apprentissages, cherchent à rendre le discours grammatical plus lisible et plus opératoire en modifiant la description traditionnelle/consensuelle du français telle qu'elle est proposée dans les grammaires françaises/pour francophones ou dans les grammaires du français enseigné comme langue étrangère qui la reprennent.

Ces variations, ces écarts ou ces innovations dans la description du français proposée à ces apprenants sont à replacer dans la dynamique des savoirs impliqués en didactique des langues. En termes de discours circulants porteurs de connaissances, ils peuvent être appréhendés dans le cadre théorique des topologies discursives (Beacco & Moirand 1995). En effet, le discours des grammaires est à concevoir comme multiple, en ce qu'il a pour origines à la fois des linguistes, des enseignants ou des locuteurs. Les savoirs y circulent dans une configuration spécifique illustrée par le schéma suivant :



Dans ce numéro, on se propose d'identifier ces formes de descriptions particulières, dites désormais *contextualisations* (de la description du français), qui peuvent être attribuées aux savoirs d'expertise des enseignants et qui se caractérisent, en première approximation, par le fait qu'elles sont déviantes par rapport à la description traditionnelle. Ces « altérations » (pour reprendre un terme de J. Peytard) ont pour fonction essentielle d'adapter les descriptions ordinaires au contexte éducatif des utilisateurs/apprenants concernés, c'est-à-dire à leur culture métalinguistique et grammaticale, telle que construite par leur grammatisation en langue « maternelle » ou langue de scolarisation principale.

4. CARACTÉRISER DES CONTEXTUALISATIONS DE LA DESCRIPTION GRAMMATICALE DU FRANÇAIS

Tel est le projet, illustré tout particulièrement par deux articles présentés ici (Bruley & Starosciak 2014 ; Fouillet 2014a) et par d'autres (Stratilaki & Weber 2013) qui en dessinent la méthodologie, selon une démarche de base, celle élaborée depuis 2010 dans l'équipe de recherche « Grammaires et contextualisation » (GRAC), démarche qui a déjà certains aspects canoniques :

- détermination d'un corpus de grammaires récentes (en fonction de critères chronologiques) publiées sur place et réalisées par des auteurs partageant la même langue première avec les utilisateurs ;
- choix de descriptions du français constituant des points de référence pour caractériser les écarts ;
- analyse du discours grammatical permettant de repérer des contextualisations, qui sont souvent signalées par des explications, des commentaires ou des représentations graphiques ;
- analyse et classification de ces contextualisations ;
- mise en relation de celles-ci avec la culture métalinguistique des apprenants et l'expertise des enseignants, en particulier leurs représentations des difficultés d'apprentissage récurrentes et résistantes qui concernent certains faits de langue (voir, en particulier, les travaux de R. Fouillet) qu'ils ont pu observer chez leurs apprenants : ce sont ces dernières qui ont suscité de telles descriptions alternatives.

Celles-ci peuvent constituer des solutions « personnelles », et parfois même fantaisistes, qui ne sortent pas de l'espace de la classe, étant entendu qu'il ne s'agit là que de formes réputées plus adaptées de la description grammaticale, qui ne sauraient garantir mécaniquement un « meilleur » apprentissage ni constituer une remédiation efficace aux difficultés d'appropriation. Ces contextualisations, qui répondent à un souci de rendre la description plus proche des apprenants, peuvent finir par être consignées dans des grammaires pédagogiques. On peut les y rencontrer de manière isolée ou sous des formes massives (comme c'est le cas pour les grammaires italiennes du français) qui tendent alors à les constituer en une autre *doxa* grammaticale.

Les articles de ce numéro (p. ex. corpus italien, Fouillet 2014a) montrent déjà que les contextualisations se présentent sous un nombre limité de formes, qui concernent aussi bien la terminologie grammaticale et la définition des termes que la description morphosyntaxique : comparaison systémique à orientation divergente ou convergente, dont des descriptions inversées (p. ex., description des prépositions en italien pour aller vers le français : *da/par, de, à, depuis...* Vietri, 2010 : 389 *sqq.*), descriptions conjointes de formes généralement traitées séparément (*c'est/il est*), emploi pour le français de catégories « importées » comme l'*alterazione* de l'italien (suffixation appréciative) qui donne lieu à une description de l'altération en français (*giornataccia/sale journée*) ou comme *preposizione articolata* (combinaison d'une préposition avec l'article défini), qui remplace les « formes contractées » de l'article, ou encore comme la notion d'*aspect* qui est convoquée pour l'enseignement du français à partir du polonais et du slovaque dans ces contextes linguistiques (Bruley & Strarosciak 2014).

Ces recherches ont ainsi pour finalité de collecter, langue par langue, ces formes d'adaptation de la description du français et d'en produire un inventaire organisé et aussi exhaustif que possible, de manière à vérifier qu'elles font consensus. Et qu'elles assurent au moins une meilleure compréhension de la

description pour les apprenants. Ce qui n'est pas nécessairement le cas : pour l'exemple à peine cité (Bruley & Starosciak), les valeurs de l'aspect en français et dans ces deux langues slaves ne coïncident pas (terminé *vs* accompli) et cette contextualisation génère des représentations métalinguistiques gênantes. De même pour le remplacement, au fil de l'histoire de la grammaire du français, du terme originel *conjonctif* par celui de *subjonctif*, alors que *conjonctif* (et sa traduction) perdure dans l'enseignement à des apprenants de langue coréenne ou japonaise, ce qui lui fait perdre son potentiel explicatif, au point que l'on évoque une « erreur de contextualisation » (Shin 2012). Certaines contextualisations sont d'une grande portée historique : ainsi, la contextualisation de la grammaire latine pour des hispanophones, dans un contexte où une grammatisation à l'occasion de l'apprentissage de la langue première n'était guère possible (fin du XV^e siècle), a conduit à la création de la description grammaticale de l'espagnol (Antonio de Nebrija Granada, *Grammaire castillane*, 1492 ; voir Gómez Asencio 2013). De même, pour les « grammaires des dames » consacrées aux langues étrangères, qui adoptent un régime discursif spécifique pour des utilisateurs/trices, surtout des filles ou des femmes, lectrices non grammatisées par l'apprentissage du latin (Beck-Buse 2012).

On se propose globalement à terme de remettre ces descriptions contextualisées à la disposition des communautés de pratique qui les ont produites, comme ressource partagée pour l'amélioration de la qualité du discours grammatical. On a aussi l'ambition de donner un surcroît de légitimité à ces savoirs d'expertise des enseignants dans le champ de la didactique des langues.

5. LES CONTEXTUALISATIONS DANS LES GRAMMAIRES ÉTRANGÈRES ET LES AUTRES FORMES DES SAVOIRS GRAMMATICaux

Dans cette optique, on a choisi de caractériser les conceptualisations à partir d'un matériau stabilisé et relativement facile d'accès, celui des ouvrages de grammaire édités sur place, qui permettent de s'assurer d'une certaine représentativité quantitative et de retracer des dynamiques diachroniques, depuis les « maîtres de langues » (Suso López 2014) jusqu'aux grammaires d'aujourd'hui. On ne sera cependant guère surpris que ce questionnement, pourtant ainsi circonscrit mais qui convoque l'ensemble problématique de la didactique de la grammaire, mène vers des lieux connexes, car cette forme du savoir grammatical est à mettre en relation avec les autres variétés du savoir grammatical, telles qu'elles ont été schématisées *supra*, à partir desquelles les mêmes faits de langue sont appréhendés dans des conditions cognitives différenciées : expertise des enseignants, linguistique française, grammaires pédagogisées du français pour francophones et allophones, réflexivité des apprenants.

À partir de ces contextualisations exposées dans des grammaires, on peut en venir à s'interroger sur leur articulation avec les discours des apprenants, en

particulier sur les effets chez ceux-ci (mémorisation, simplicité, saillance...) de ces formulations de la description du français. Il est hors de notre portée d'évaluer l'influence de ces descriptions, qui demeurent extérieures aux apprenants, sur l'appropriation effective de la langue cible. Mais le recours à ces discours d'apprenants permet d'assurer l'articulation entre ces descriptions contextualisées et celles des apprenants, que l'on a cherché à mettre en évidence et à formaliser à travers une activité de conceptualisation (Bruley & Starosciak 2014) au sens originel de H. Besse (1974). Et l'on indique bien que les discours des enseignants eux-mêmes, quant à leurs conceptions de la grammaire, des méthodologies d'enseignement de celle-ci ou de leurs interprétations des faits de la langue qu'ils enseignent, constituent des données cruciales. Quoi qu'il en soit, ces préoccupations heuristiques conduisent à s'interroger à nouveau sur les fonctionnements du discours grammatical de l'enseignant ou du grammairien dans une perspective plus large que celle retenue par A. Berrendonner (1982). On trouvera des éléments de réflexion surtout dans la contribution de J. Suso López où cette thématique est centrale : on y montre bien les variations du régime discursif du discours des grammairiens des XVI^e et XVII^e siècles. Celles-ci vont de l'assertif (avec effacement de l'énonciateur caractéristique du discours d'autorité objectif) à l'injonctif didactique (conseils, appel à l'attention du lecteur...), avec une forte présence de la modalité appréciative : au moyen de ces occurrences, on construit des échelles de valeur relativement à des objets de discours comme la langue française ou aux difficultés de son apprentissage, cet ensemble créant un *ethos* affectivisé supposé faciliter l'apprentissage.

Il resterait enfin à s'interroger sur la pertinence des descriptions contextualisées du point de vue des théories de la linguistique « savante » et de leurs méthodologies de recherche, de manière à les caractériser autrement que par leur efficacité opératoire ou leur lisibilité pour les apprenants, car certaines peuvent parfaitement être le produit d'une créativité descriptive purement individuelle. En effet, s'il est tout à fait légitime de rechercher des fondements linguistiques aux contextualisations identifiées, rien ne permet de penser que ces adaptations à la culture grammaticale des apprenants, qu'elles soient acceptables ou non du point de vue des savoirs savants, produisent des effets « meilleurs » sur les apprentissages. On retrouve là une question voisine de celle, elle aussi complexe, de la comparaison des résultats des apprentissages scolaires avec ceux des apprentissages en milieu naturel. La caractérisation des effets du discours grammatical contextualisé sur les apprenants, qui a déjà été testée de manière positive mais nécessairement limitée dans la thèse de K. Starosciak (2013), suppose des recherches plus amples sur des données empiriques et d'une autre nature que celles présentées dans ce numéro. On postule ici *a minima* que traiter de manière scientifique les savoirs d'expertise grammaticale des enseignants et leur donner ainsi une légitimité accrue, même de manière critique, devrait être de nature à inciter les enseignants à adapter ou à continuer à adapter les descriptions grammaticales à leurs apprenants, et non l'inverse.

6. QUESTIONS DE MÉTHODE

Les démarches présentées dans ce numéro reposent sur des concepts qui méritent clarification et que ces contributions abordent, chacune pour ce qui la concerne. Ainsi en est-il en premier de la notion même de *contexte*, qui est un construit, et non un donné. Elle a reçu des spécifications multiples en didactique des langues : terrain, conditions locales, territoire, domaine d'intervention, formes de l'apprentissage (Porquier & Py 2004)... Les études réunies ici ont en commun de considérer le contexte non comme un lieu social où « se déroule » l'enseignement/apprentissage, mais comme un espace de contacts entre la réflexion didactique scientifique/universitaire sur les enseignements de langue et l'espace sociétal où ceux-ci sont organisés, appréhendé dans ses dimensions de cultures (méta)linguistiques et éducatives (voir Beacco *et al.* (éds) 2005). Tout contexte d'enseignement y est considéré comme caractérisé par des traditions, constituées de croyances partagées, en un lieu et une période donnés, relativement aux enseignements à proprement parler. Pour les enseignements de langues, ces traditions offrent des réponses pré-construites, 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... Plus pertinents encore pour l'analyse des contextualisations et des autres modalités d'adaptation du discours de grammaires étrangères sont les éléments de cultures (méta)linguistiques, tels que :

- 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, paradigmes formels, « règles »...);
- les métalangages d'origine non savante disponibles dans les langues qui servent à dénommer des catégories ou opérations, mais aussi les actes de langage (*promettre*) ou les sentiments (*s'ennuyer*);
- la nature des activités constitutives des enseignements de grammaire;
- les représentations sociales de la norme et de la variation, des stratégies à privilégier pour acquérir les langues;
- [...].

C'est avec ces éléments que leurs correspondants, proches ou lointains (quand ils existent) dans les langues étrangères, vont être susceptibles de se combiner ou d'être rapprochés, dans des assemblages originaux. Et ce sont ces rencontres qui constituent ces métissages grammaticaux autochtones que sont les contextualisations, comme cela apparaît dans les textes de cette livraison de *Langue française*. Si une description contextualisée se présente comme s'écartant d'une/des description/s courante/s, encore convient-il de se donner des critères pour définir cette/ces dernière/s, ce que précisent les études réunies ici et, tout particulièrement, celle de J.-L. Chiss et J. David. Il importe de distinguer, d'une part, les *grammaires* de référence et, d'autre part, les *points de référence*

nécessaires à l'étude des contextualisations. Une grammaire de référence est un ouvrage qui vise des publics spécifiques ou le grand public, et surtout conçu pour des consultations ponctuelles en réponse à des interrogations spécifiques des utilisateurs ; cet ouvrage présente une description réputée consensuelle, souvent d'orientation prescriptive/normative, et aussi exhaustive que possible de la langue. Ces descriptions ne dépendent pas d'une théorie particulière, mais effectuent la synthèse ou utilisent simultanément des descriptions provenant de perspectives diverses⁴. De ce point de vue, les études de linguistique, comme la *Grammaire structurale du français* de J. Dubois, les grammaires de P. Charaudeau ou de M. Wilmet, même si elles sont identifiées du point de vue éditorial comme des grammaires, s'inscrivent le plus souvent dans une perspective théorique particulière et ne relèvent donc pas complètement de cette catégorie.

Les contextualisations doivent être appréhendées comme des formes de variations ou d'écarts par rapport à des descriptions du français proposées dans des grammaires de référence et qui sont, à des degrés divers, des transpositions d'orientation encyclopédique des savoirs savants, ceux des sciences du langage et de la linguistique du français qui n'ont, en règle générale, que peu d'incidences immédiates sur l'enseignement⁵.

On prendra donc comme point de référence ces descriptions, ordinaires ou largement consensuelles, des véritables grammaires de référence qui sont diffusées à grande échelle. Cette description du français, qui présente elle-même des variations, est légitimée par les traditions de l'enseignement en France et dans les pays francophones. Il s'agit là de la *doxa* grammaticale des francophones natifs ou ayant été scolarisés en France, souvent dénommée « grammaire traditionnelle », et qui est à son tour didactisée pour des utilisateurs non francophones dans les ouvrages grammaticaux diffusés par les éditeurs spécialisés dans l'enseignement du français comme langue étrangère.

Il est donc nécessaire de rendre compte du choix des ouvrages mettant en circulation une telle *doxa*. Pour la période récente (les trente dernières années), on pourrait considérer, à titre d'hypothèse, que les points de référence permettant de caractériser des variations de catégorisation et de description pourraient être des grammaires destinées au collège en France, comme J.-L. Chiss et J. David (2000) : *Grammaire-Orthographe* (Le Robert/Nathan), ou encore le *Bescherelle*, le *Bled*, *Le bon usage*... Dans le domaine du français langue étrangère, un bon exemple de ce genre de description traditionnelle pourrait être constitué par la *Nouvelle grammaire du français : cours de civilisation française de la Sorbonne* (Delatour *et al.* 2004) ou par la série *Grammaire progressive* chez CLÉ International.

4. On notera avec intérêt le titre du projet soutenu par la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) : *Encyclopédie Grammaticale du Français* (EGF), qui n'est pas présenté comme la réalisation d'une grammaire mais qui se propose, entre autres, de présenter une synthèse du savoir grammatical sur le français.

5. Un bon contre-exemple est la théorie des types de textes et son utilisation dans les programmes de français en France.

Ces points de référence nécessaires à l'identification puis à la caractérisation des contextualisations sont, bien entendu, variables diachroniquement. Leur choix (et celui, symétrique, de leurs correspondants pour la langue principale du contexte) est de nature à faire débat et suppose, pour chaque corpus de grammaires étudiées, une argumentation *ad hoc*. De plus, comme le montrent ici J.-L. Chiss et J. David, les grammaires de référence ne présentent pas toujours un discours descriptif unique et fermé sur lui-même. Celui-ci fait plus ou moins sa place, selon le cas, à de la variabilité, tout particulièrement celle de la norme (cf. *supra*) appréhendée comme un continuum de variations socio-situationnelles : prendre en compte le contexte de communication est ainsi une exigence pour que les apprenants produisent des conceptualisations adaptées. Les mêmes questions se posent pour ce qui est de la caractérisation de la culture grammaticale des apprenants dans leur langue de scolarisation principale, qui est souvent leur langue première.

Rappelons qu'il s'agit là de rechercher exclusivement des *points de référence* permettant de caractériser des écarts. Cela signifie que leur identification ne préjuge en rien de leurs influences effectives sur les discours grammaticaux des grammaires produites à l'étranger : ils peuvent en être des sources, mais aussi ne pas être directement à l'origine des descriptions considérées.

Enfin, on convoque l'expertise des enseignants, alors que les données sur les auteurs de ces grammaires sont rares et souvent hors d'atteinte. Rien ne justifie matériellement de considérer que ces auteurs ont été des enseignants (de l'enseignement secondaire ou supérieur). On ne saurait cependant ignorer que, sociologiquement, pour les périodes récentes, les auteurs de grammaire sont des enseignants (voir Lauwers, 2004 : 71-85 pour les grammaires françaises). Et, quoi qu'il en soit de leur expérience directe de l'enseignement, les contextualisations qu'ils proposent sont liées sans conteste aux erreurs récurrentes des apprenants, comme le montrent des relevés dont on peut affirmer qu'en l'absence de travaux d'acquisitionnistes, ils ne peuvent provenir que d'enseignants. Si, par extraordinaire, les auteurs de grammaires ne se fondaient pas sur une expérience personnelle de l'enseignement, celle-ci ne pourrait provenir que de la tradition grammaticale, dans laquelle les descriptions contextualisées sont reprises de grammaire en grammaire.

Reste la question de la nature de cette expertise, dont on retient qu'elle repose principalement sur une connaissance empirique des « erreurs fréquentes » des apprenants ou des zones potentielles de fossilisation, faits de langue où l'interlangue, par définition évolutive, de certains apprenants tend à se figer dans des formulations hors normes, pour des raisons multiples que nous ne pouvons aborder ici (voir par exemple Costa Galligani 1998). Cette expertise est souvent mise à la disposition de la communauté de pratiques par des « recueils de fautes prévisibles », comme sur le site *About.com French language*⁶. Dans le cadre des

6. <http://french.about.com/od/mistakes/a/beginning.htm> [consulté le, 9 janvier 2014]

recherches du GRAC, on examine quelles sont les relations entre de tels relevés et les contextualisations observées surtout dans les grammaires. Mais il est tout aussi indispensable de mettre en relation les contextualisations de la description du français, telles qu'identifiées et classifiées à partir des corpus des grammaires étrangères, avec la nature des interlangues des apprenants, surtout de niveau moyen ou avancé (A2 et B1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues*). Ces interlangues analysées dans les travaux de recherche sur l'acquisition des langues (Véronique 2009) s'appuient sur des méthodologies strictes et ne relèvent pas des savoirs d'expertise. Cette mise en regard est cependant malaisée, parce que des données représentatives ne sont pas disponibles pour bien des apprentissages (par exemple : anglophones apprenant le français *vs* italo-phones, lusophones, locuteurs du roumain ou du turc apprenant cette même langue) et qu'elles portent surtout sur les phases initiales des apprentissages (A1) assez fréquemment « écrasées » dans les enseignements institutionnels. De plus, il s'agit de confronter des données de l'observation issues d'un ensemble de monographies individuelles, observation effectuée dans la durée, à des représentations de difficultés observées non systématiquement, de manière collective et en synchronie (élèves d'une même classe).

7. EFFETS EN RETOUR

Cette recherche présente des aspects patrimoniaux, puisque ces grammaires étrangères témoignent de l'audience de notre langue et font partie intégrante de l'histoire culturelle. Elles ont des finalités didactiques évidentes puisque, sans préjuger aucunement de la contribution des activités grammaticales à l'acquisition du français, on ne peut que constater que les pratiques grammaticales y sont encore largement dominantes et que, pragmatiquement, il importe de chercher à les rentabiliser.

Mais un des produits possibles de telles recherches est bien d'interroger les descriptions linguistiques du français qui s'élaborent, certes, dans le cadre de théories linguistiques générales, mais aussi au sein de la culture métalinguistique francophone. Des possibilités de remise en question de celles-ci sont très clairement illustrées par *La grammaire du français langue étrangère pour étudiants finnophones* de J.-M. Kalmbach (2012) ; élaborée dès l'origine du projet comme adaptation contextualisée à ces utilisateurs spécifiques, elle propose des rénovations souvent radicales de la description traditionnelle. On en trouvera ici un exemple développé, dont on pourra juger de la pertinence, qui semble aller bien au-delà des utilisations locales envisagées. Ce choc en retour des « grammaires étrangères » du français sur les « grammaires françaises » du français constitue un produit de rapport particulièrement intéressant, voire central, de ces recherches.

Cette problématique sera explorée ici d'abord par deux contributions centrées sur l'identification des descriptions contextualisées sur des corpus de grammaires (R. Fouillet : grammaires italiennes ; C. Bruley & K. Starosciak : polonais et slovaque), puis par celles de J.-L. Chiss et J. David et de J. Suso López qui approfondissent les questions de méthode esquissées *supra* (grammaires de référence et forme du discours grammatical). L'article de J.-M. Kalmbach illustre enfin les implications de la prise en compte de la culture métalinguistique des apprenants (des finnophones) pour la description du pronom de 3^e personne.

Références et bibliographie indicative

- ANDERSON J. (1993), *Rules of the Mind*, Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum.
- AUROUX S. (dir.) (2000), *Histoire des idées linguistiques* (3 vol.), Paris : Mardaga.
- AUTHIER-REVUZ J., DOURY M. & REBOUL-TOURÉ S. (éd.) (2003), *Parler des mots – Le fait autonymique en discours*, Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- BEACCO J.-C. (1997), « Grammaires excentriques et cultures métalinguistiques », *Linx* 36 (1), 131-137.
- BEACCO J.-C. (2010), *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Paris : Didier.
- BEACCO J.-C. (éd.) (2004), *Langages n° 154 : Représentations métalinguistiques ordinaires et discours*, Paris : Larousse/Armand Colin.
- BEACCO J.-C. & CHEVALIER J.-C. (1988), « Les rapports de la linguistique et de la didactique des langues », in D. Lehmann (éd.), *La didactique des langues en face à face*, Paris : Hatier/Crédif, 31-48.
- BEACCO J.-C. & MOIRAND S. (1995), « Autour des discours de transmission des connaissances », *Langages* 117, 32-53.
- BEACCO J.-C. & PORQUIER R. (2001), « Les savoirs linguistiques ordinaires en didactique des langues : des idiotismes », *Langue française* 131, 109-119.
- BEACCO J.-C. & PORQUIER R. (éds) (2001), *Langue française n° 131 : Grammaires d'enseignants et grammaires d'apprenants de langue étrangère*, Paris : Larousse/Armand Colin.
- BEACCO J.-C. et al. (éds) (2005), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Actes du colloque *La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives* (12-14 décembre 2002), Paris : Presses Universitaires de France.
- BECK-BUSE G. (2012), « À propos d'une histoire des <Grammaires des Dames>. Réflexions théoriques et approches empiriques », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 47-48, 13-43.
- BERRENDONNER A. (1982), *L'éternel grammairien. Étude du discours normatif*, Berne/Francfort : Peter Lang.
- BESSE H. (1974), « Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2 », *Voix et Images du Crédif* 2, 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 : Crédif & Hatier/Didier.

- BRULEY C. & STAROSCIAK K. (2014), « L'aspect accompli en français et dans les langues slaves : quels rapprochements dans les grammaires du français éditées en Pologne et en Slovaquie ? », *Langue française* 181, Paris : Larousse/Armand Colin (ce volume).
- BRULEY C. et al. (2013), « Grammaire du français et discours grammaticaux contextualisés », *Actes du Colloque DILTEC (20-22 juin 2012)*, Université Sorbonne nouvelle – Paris 3, Paris : Riveneuve. [à par.]
- BRULEY-MESZAROS C. (2007), *Les verbes de valence à et de dans l'enseignement du FLE*, Thèse de l'Université Paris Descartes.
- BRULEY-MESZAROS C. (2010), « Quel enseignement des verbes en didactique du français langue étrangère ? », *Synergies France* 6, 51-59.
- 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 2^e Colloque COFDELA* (Strasbourg, novembre 1997), Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg, 179-192.
- CHARAUDEAU P. (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris : Hachette Éducation.
- CHISS J.-L. (2001), « Traiter une question de langue : multiplicité, continuité et contradictions des points de vue », in A. Boissinot (éd.), *Perspectives actuelles de l'enseignement du français*, Paris : MEN & CRDP Versailles, 233-237.
- CHISS J.-L. & DAVID J. (2000), *Grammaire-Orthographe*, Paris : Le Robert/Nathan.
- CHISS J.-L. & DAVID J. (2012), *Didactique du français et étude de la langue*, Paris : Armand Colin.
- CHISS J.-L. & DAVID J. (2014), « Les grammaires de référence dans la francophonie : contextualisations et variations », *Langue française* 181, Paris : Larousse/Armand Colin (ce volume).
- CHISS J.-L. & MANESSE D. (éds) (2007), *Le français aujourd'hui n° 156 : Enseignement de la langue : crise, tension ?*, Paris : Armand Colin.
- CICUREL F. (1985), *Parole sur parole. Le métalangage en classe de langue*, Paris : CLÉ International.
- COLLINOT A. & PETIOT G. (éds) (1998), *Les Carnets du CEDISCOR n° 5 : Manuélistation d'une théorie linguistique : le cas de l'énonciation*, Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle. [<http://cediscor.revues.org/88>]
- COSTA GALLIGANI S. (1998), *Le français parlé par des migrants espagnols de longue date : biographie et pratiques langagières*, Thèse de l'Université Grenoble 3.
- COURTILLON J. (2001), « La mise en œuvre de la <grammaire du sens> dans l'approche communicative. Analyse de grammaires et de manuels », *Études de linguistique appliquée* 122, 153-164.
- CULIOLI A. (1968), « La linguistique : de l'empirique au formel », dans (1990) *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*, Tome 1, Gap/Paris : Ophrys, 9-46.
- CUQ J.-P. (à par.), « Transposition didactique et grammaire : l'exemple de l'impératif en didactique du français langue étrangère et seconde », *Congrès LEND Educazione linguistica e approccio per competenze*, Catania (29-31 octobre 2009).
- DAMAR M.-E. (2008), *Pour une linguistique applicable : l'exemple du subjonctif en FLE*, Thèse de l'Université libre de Bruxelles.
- DE SALINS G.-D. (1996), *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*, Paris : Didier/Hatier.
- DE SALINS G.-D. (2001), « Place des apprenants et place des savoir-faire enseignants dans les grammaires de français langue étrangère », *Langue française* 131, 23-37.
- DEBYSER F. (1970), « La linguistique contrastive et les interférences », *Langue française* 8, 31-61.

Contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères

- DELATOUR Y. et al. (2004), *Nouvelle Grammaire du Français. Cours de Civilisation Française de la Sorbonne*, Paris : Hachette.
- DELBARRE F. (2013), « Adaptation de la grammaire FLE aux contextes d'apprentissage locaux », *Revue Japonaise de Didactique du Français (RJDF)* 8, 121-135.
- DEMAIZIÈRE F. & NARCY-COMBES J.-P. (2005), « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC », *Alsic* 8 (1), 45-64.
- DUBOIS J. (1965), *Grammaire structurale du français : nom et pronom*, Paris : Larousse.
- DUBOIS J. (1967), *Grammaire structurale du français : le verbe*, Paris : Larousse.
- ELLIS R. (1985), *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford: University Press.
- 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 de l'Université Paris 3.
- FOUILLET R. (2014a), « Les <recettes contrastives> dans les grammaires du français pour italophones », *Langue française* 181, Paris : Larousse/Armand Colin (ce volume).
- FOUILLET R. (2014b), « *Venise c'est belle – Rendre compte d'un phénomène linguistique français inexistant dans la langue italienne : le cas de ce et il devant le verbe être », in O. Bertrand & I. Schaffner (éds), *Enseigner la grammaire*, Palaiseau : Éditions de l'École Polytechnique, 81-94.
- GALATANU O. et al. (éds) (2010), *Enseigner les structures langagières en FLE*, Bruxelles : Peter Lang.
- GOMBERT J.-E. (1990), *Le développement métalinguistique*, Paris : Presses Universitaires de France.
- GÓMEZ ASENCIO J. J. (2013), « Terminología gramatical española de los principios/principios de la terminología gramatical española », *Actes du Colloque international 'La terminología gramatical del español y del francés : emergencias y transposiciones, traducciones y contextualizaciones'*, Granada (25-26 avril 2013), Berne : Peter Lang. [à par.]
- JAMET M.-C. (2009), « Contacts de langues apparentées/les transferts positifs et négatifs d'apprenants italophones en français », *Synergies Italie* 5, 49-59.
- KALMBACH J.-M. (2008), « Intégrer les marqueurs d'infinitif dans la grammaire française », *Synergies Pays scandinaves* 3, 63-74.
- KALMBACH J.-M. (2012), *La grammaire du français langue étrangère pour étudiants finnophones*, Jyväskylä : Université de Jyväskylä. [<http://research.jyu.fi/grfle>]
- KALMBACH J.-M. (2014), « Le système composite du pronom de 3^e personne en français », *Langue française* 181, Paris : Larousse/Armand Colin (ce volume).
- KILCHER-HAGEDON H., OTHENIN-GIRARD C. & DE WECK G. (1987), *Le savoir grammatical des élèves*, Berne : Peter Lang.
- KNIFFKA H. (éd.) (2001), *Indigenous Grammars Across Cultures*, Berne : Peter Lang.
- LAUWERS P. (2004), *La description du français entre la tradition grammaticale et la modernité linguistique. Étude historiographique et épistémologique de la grammaire française entre 1907 et 1948*, Leuven : Peeters.
- MOIRAND S., PORQUIER R. & VIVÈS R. (éds) (1989), *Le français dans le monde. Recherches et Applications* n° spécial : ... et la grammaire, Paris : Hachette.
- O'CONNOR T. (1994), "Emergent Properties", *American Philosophical Quarterly* 31, 91-104.
- PEYTARD J. (1984), « Problématique de l'altération des discours : reformulation et transcodage », *Langue française* 64, 17-28.

- PORQUIER R. (2007), « Grammaire ordinaire, source d'activités... », *Le français dans le monde* 354, 27-29.
- 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* ? », *Spirale* 23, 195-207.
- SHIN O. (2012), « *Conjonctif*, une erreur de contextualisation de la grammaire française en japonais et en coréen », *Synergies Corée* 3, 81-89.
- STAROSCIAK K. (2012), « Les <contextualisations> des descriptions portant sur le passé composé et l'imparfait dans les grammaires et les manuels de français élaborés en Pologne », Communication au colloque SIHFLES *Grammaire et enseignement du français langue étrangère et seconde (permanences et ruptures, du XVI^e au milieu du XX^e siècle)*, Università di Catania, Italie.
- STAROSCIAK K. (2013), *Les valeurs du passé composé et de l'imparfait français dans la culture métalinguistique des polonophones. Pour une grammaire didactique contextualisée*, Thèse de l'Université Sorbonne nouvelle – Paris 3.
- STRATILAKI S. (2011), *Discours et représentations du plurilinguisme*, Berne : Peter Lang.
- STRATILAKI S. & WEBER C. (2013), « Enseigner les discours grammaticaux : des schématisations grammaticales aux parcours énonciatifs », in O. Bertrand & I. Schaffner (éds), *Enseigner la grammaire*, Palaiseau : Éditions de l'École Polytechnique, 65-80.
- SUSO LÓPEZ J. (2005), « Le rôle des maîtres dans la construction du français langue étrangère comme discipline scolaire », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 33/34, 94-109.
- SUSO LÓPEZ J. (2013), « Les <irrégularités> grammaticales dans les grammaires du français (XVII^e-XIX^e siècles) », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*. [à par.]
- SUSO LÓPEZ J. (2014), « Le discours des auteurs de grammaires françaises pour hispanophones (XVI^e-XVII^e siècles) », *Langue française* 181, Paris : Larousse/Armand Colin (ce volume).
- VÉRONIQUE D. (éd.) (2009), *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*, Paris : Didier.
- VIETRI G. (2010³), *Fiches de grammaire. Grammaire pratique du français avec exercices*, Turin : Edisco.
- WILMET M. (2003), *Grammaire critique du français*, Bruxelles : De Boeck/Duculot.
- WOODS D. (1996), *Teacher cognition in language teaching. Beliefs, decision making and classroom practice*, Cambridge: Cambridge University Press.