La « question de la grammaire » dans l'enseignement du français comme langue étrangère : nouveaux contextes, nouvelles perspectives

JEAN-CLAUDE BEACCO

Professeur de didactique générale des langues et des cultures,
Université de la Sorbonne nouvelle-Paris III/DILTEC EA 2288

La question du rôle de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère ainsi que des langues étrangères et celle, connexe, des relations entre la didactique des langues et les sciences du langage, ne monopolisent plus toute l'attention. Pendant au moins deux décennies, ces problématiques ont a été au centre des débats sur l'utilité des activités grammaticales pour l'apprentissage, parfois remises radicalement en cause, et sur les liens considérés comme trop privilégiés de la didactique avec la linguistique. Ces débats se sont dissipés, même s'ils ne sont pas pour autant tranchés en théorie. Ce n'est pas l'un des moindres mérites du Colloque *Enseigner les structures langagières en FLE*, organisé par l'Université Libre de Bruxelles/Vrije Universiteit Brussel, que de réactiver des échanges autour de cette problématique, qui demeure centrale et omniprésente dans les pratiques quotidiennes de l'enseignement du français et des langues.

1. Un nouveau contexte

Ces questions sont relatives à la morphosyntaxe du français et à son enseignement au moyen d'activités systématiques identifiées comme telles (et ce sera là notre définition opératoire de *grammaire* que nous ne nous

attarderons pas à justifier ici). Elles tendent en effet à ressurgir, mais sous d'autres formes.

1.1. L'effet CECR-éducation plurilingue

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues*[1] (désormais, le CECR) est, partiellement, la cause ou l'occasion de ce retour. Il n'est pas particulièrement prolixe sur ce sujet, si l'on en croit sa section compétence grammaticale (5.2.1.2., p. 89), dont il convient cependant de noter l'existence, même aux côtés d'autres compétences dites *linguistiques*, comme la compétence lexicale, les compétences sémantique, phonologique, orthographique et orthoépique, si l'on veut bien se souvenir de l'ostracisme marqué dont le terme même a souffert durant la période communicative.

Le CECR (p. 91) se limite certes à indiquer de manière très générique que : « Les utilisateurs du *Cadre de référence* envisageront et préciseront selon le cas les éléments, catégories, classes, structures, opérations[2] et relations grammaticaux[3] que les apprenants auront besoin de manipuler ou devront manipuler ou dont ils devront être outillés pour le faire ». Ces critères de sélection et de distribution au long de l'enseignement ne sont pas spécifiés. Mais, dans la section 6.4.7.6 (p. 116), le CECR souligne le rôle des données contrastives qui « ont une importance capitale dans l'estimation de la charge d'apprentissage et, en conséquence, dans la rentabilité de progressions concurrentes » et aussi, à un moindre degré, celui de « l'ordre naturel d'acquisition de la langue maternelle par l'enfant dans la planification d'un programme de L2 ». Et le CECR liste ensuite, sans réticence particulière, les manières de développer la compétence grammaticale :

---

[1] Conseil de l'Europe (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues.Apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris.

[2] Le CECR utilise aussi *processus* p. 89.

[3] Ces termes décrivent *l'organisation grammaticale* pour le CECR

- démarche inductive par exposition à des documents authentiques ou dans des textes spécialement produits pour mettre en relief la forme ou le sens d'éléments morphosyntaxiques « nouveaux »,c'est-à-dire, sans doute, non encore systématisés par des activités d'enseignement) ;
- suivie ou non d'exercices formels ;
- présentation de paradigmes formels...

Le CECR propose aussi une brève typologie d'exercices formels (p. 116).

Cette absence de marginalisation d'activités grammaticales largement apparentées à celles ordinairement pratiquées dans l'enseignement du français comme langue étrangère n'est pas à considérer pour autant comme une justification de celles-ci. Le CECR se défend de vouloir instaurer en modèle quelque méthodologie d'enseignement que ce soit, fût-elle actionnelle : « le Conseil de l'Europe a pour principe méthodologique fondamental de considérer que les méthodes à mettre en œuvre 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 dans leur environnement social »[4].

1.2. L'émerge du complexe : « contrastif-comparatiste-réflexif »

Bien au-delà de cette non ignorance des activités grammaticales, qu'il convenait de relever pour notre propos, le CECR est au service d'un projet d'éducation plurilingue et interculturelle. Il s'ouvre (p. 11) par une définition de la compétence plurilingue puisqu'il précise que :

« On peut arriver au multilinguisme simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif donnés ou en encourageant les élèves à étudier plus d'une langue étrangère ou en réduisant la place de l'anglais dans la communication internationale. Bien au delà, l'approche plurilingue met l'accent sur

[4] CECR p. 110.

le fait que, au fur et mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas) il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais il/elle construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné. »

L'éducation plurilingue tend à appréhender les enseignement de langues dans une perspective holistique et cherche à rompre les isolats que sont « matières scolaires langues », répondant ainsi au projet de « pédagogie intégrée »[5] et d'*educazione linguistica*/éducation linguistique des années 80[6]. Un des objectifs de l'éducation plurilingue et interculturelle est de permettre à chacun de valoriser, d'utiliser efficacement et de développer sa connaissance des langues et son répertoire linguistique tout au long de la vie ainsi que de prendre conscience du fait que la diversité linguistique (la sienne et celle des autres) constitue une richesse personnelle et collective ; celle-ci, source potentielle de conflits identitaire, doit faire l'objet d'un traitement particulier par les systèmes éducatifs, sous forme d'éducation interculturelle.

Cette éducation peut être mise en œuvre par des activités spécifiques, mais elle passe fondamentalement par la mise en convergence des enseignements de langues, pour reconstituer la cohérence de la compétence langagière que l'enseignement a segmentée en matières scolaires distinctes. Parmi celles-ci, l'activation de stratégies d'apprentissage transversales ou communes et des

---

[5] Roulet E. (1980) : *Langue maternelle et langue secondes. Vers une pédagogie intégrée*, col. LAL, Hatier–Crédif, Paris et Beacco J.-C. (dir.) (1983) *: Enseigner la langue, enseigner les langues*, *Le français dans le monde* 177.

[6] Voir Costanzo E. (2003) *: L'éducation linguistique (educazione linguistica) en Italie : une expérience pour l'Europe ?*, Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

transferts de connaissances d'une langue à l'autre, qui ne présentent pas que des effets négatifs, comme on le met souvent en avant. Cela conduit à mettre à nouveau l'accent, partout où cela est acceptable au regard des traditions éducatives, sur des activités réflexives/métalinguistiques relatives aux langues enseignées, d'allure comparatiste, à partir d'une approche réflexive fondée sur les langues du répertoire ou sur celles qui sont enseignées en parallèle (lange « maternelle », langue de scolarisation, langue étrangère 1, langue étrangère 2...). Si, enfin, on prend aussi en compte la valorisation de l'autonomisation des apprentissages, auquel participe le CECR, on voit se dessiner un nouveau bloc terminologique « contrastif-comparatiste-réflexif » qui a vocation à refonder une réflexion didactique sur la grammaire.

1.3. L'effet cultures linguistiques : la grammaire entre sciences et savoirs.

Dans ces conditions, il me semble que les problématiques classiques des décennies passées devraient se trouver déplacées : peut-on encore raisonner en termes « pour ou contre » les activités grammaticales, d'activités d'enseignement supérieures à d'autres et même de « meilleure » description linguistique de référence possible à impliquer dans l'enseignement ? Cette position semble d'autant plus difficile à tenir que ces formulations ou d'autres, voisines, ne sont pas susceptibles de recevoir de réponse tranchées et surtout qu'elles ne semblent, pour tout dire, peu productives et peu dynamisantes. Ce danger de ressassement épistémologique devrait être conjuré par des dynamiques de recherches qui tiennent davantage compte des évolutions récentes des champs disciplinaires connexes à la didactique des langues.

En effet, outre le CECR et le retour du « contrastif-comparatif-réflexif », la conjoncture actuelle semble pouvoir être caractérisée par la productivité, qui

ne se dément pas, de la recherche en linguistique française, laquelle multiplie les descriptions précises, mais aussi concurrentes, ainsi que par la possibilité de synthèses dans le domaine de recherches en acquisition des langues, quelque fragiles qu'elles soient, mais qui, allant au delà des études monographiques, deviennent des connaissances de référence possibles pour la didactique du français langue étrangère et des langues[1].

Cette nouvelle configuration du cadre de réflexion met en évidence le développement des sciences impliquées dans la didactique des langues mais tout aussi bien la rentabilité potentielle, pour la recherche et l'enseignement, de savoirs tels que ceux mis en jeu dans les pratiques métalinguistiques et les savoirs grammaticaux des apprenants et des enseignants qui ne sont pas directement issus et transposés des sciences du langage (toujours en position d'être sollicitées pour fournir les descriptions de référence de la langue cible) ou qui n'en procèdent en aucune manière.

C'est aussi le cas de la prise en compte, de plus en plus affirmée, au moins en termes programmatiques, de la variabilité culturelle des formes des enseignements de langues, de leur contextualité donc et non plus de leur contextualisation, comme ensemble de facteurs décisifs pour les choix d'enseignement (programmes, méthodologies d'enseignement...), ainsi que l'a illustré, par exemple, le Colloque *La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives* (2002)[2]. On y a souligné le rôle particulier des cultures du langage qui sont constituées de représentations partagées des usages sociaux des langues dans les communautés de communication : régulation de la parole par les genres de discours, dénomination et imaginaire de ces genres discursifs, politesse verbale,

---

1 Véronique D. *et al.* (sous presse) : *L'acquisition de la grammaire du français. Vingt ans de recherches en acquisition des langues*, col. Langues et didactique, Les éditions Didier, Paris.

2 Voir Beacco J.-C., Chiss J.-L., Cicurel F. & Véronique D. (2005) (dir.) : *Les cultures linguistiques et éducatives dans l'enseignement des langues*, Presses universitaires de France, Paris.

stéréotypes sur le bien parler et le bien écrire selon l'Ecole et les normes sociales, mais aussi sur les modèles ordinaires de dextérité verbale[3]. Comme le soulignent J.-L. Chiss et F. Cicurel :

« Sur le plan épistémologique, le dialogue avec les sciences du langage demande constamment à être réévalué : en fonction d'élaborations théoriques différentes, les thématiques « applicationnistes » ont cédé la place aux modèles de la transposition didactique, didactisation, manuélisation…Mais l'élaboration « savante » se trouve aussi sollicitée pour la construction d'analyses heuristiques des représentations et pratiques dites « ordinaires » touchant aux domaines du grammatical ou du communicatif. Il faut entendre et ausculter les discours sur les langues dans la société et l'histoire »[4].

En ce qui concerne plus particulièrement la grammaire, il conviendrait de se montrer plus attentif à la nature savoirs grammaticaux d'expérience des enseignants, ceux qu'ils mettent en circulation dans leur enseignement pour décrire ou expliquer, souvent au pied levé mais dans le sillage de la grammaire ordinaire[5] du français, des phénomènes nouveaux aux apprenants. Ceux-ci, peu ou non « publics », sont mal connus probablement parce qu'ils sont perçus comme peu légitimes et, de ce fait, cantonnés dans la sphère du savoir-faire individuel non transmissible[6].

2. Des pistes de recherche pour les objets didactiques grammaticaux

Les changements de perspective caractérisés plus haut devraient amener à une nouvelle dynamisation des recherches et de réflexion sur la grammaire

---

[3] Beacco J.-C. (à paraître 2009) : « A la recherche d'un idéal discursif ordinaire : la verve », *Pratiques.*

[4] « Présentation générale. Cultures éducatives et didactiques » *in ouv. cit*. note 8, p. 4.

[5] Par *grammaire ordinaire du français*, on entendra des contenus descriptifs de la langue inspiré des grammaires plutôt normatives peu influencées par les recherches en linguistique générale et française de la seconde moitié du XXème siècle et/ou ceux des grammaires pédagogiques destinées aux apprenants eux mêmes.

[6] Souvent désigné par le terme de *bricolage*, où il y a de l'amateurisme mais aussi de la créativité et de l'improvisation en fonction des ressources, des circonstances et des situations éducatives.

en didactique du français langue étrangère et des langues. Un tel remembrement pourrait de plus bénéficier d'une clarification des problématiques que la polysémie de *grammaire* tend à offusquer.

A cette fin, nous distinguerons, pour notre part, quatre ensembles de questionnements liées à l'intervention au moyen d'activités de systématisation morphosyntaxique présentées comme telles dans l'enseignement : la nature de ces activités, leur incidence ou leur influence sur l'apprentissage, leurs contenus et enfin la répartition dans le temps de ces contenus. Nous caractériserons brièvement chacun de ces quatre objets didactiques grammaticaux en gardant présent à l'esprit que le premier est relatif aux méthodologies d'enseignement alors que les trois autres sont de nature stratégique puisque, surplombant les activités de classe, ils ont pour rôle de permettre de dessiner des démarches d'ensemble.

2.1. La nature des activités grammaticales

La nature des activités grammaticales (ou de systématisation formelle) semble constituer, à première vue, le champ d'investigation le moins prometteur. Il semble en effet n'avoir été marqué, ces dernières années par aucune innovation notable : les typologies des exercices de grammaire telle qu'elle est décrite dans H. Besse et R. Porquier : *Grammaire et didactique des langues* (1984)[7] ou dans G. Vigner : *L'exercice dans la classe de français* (1984)[8] demeurent pratiquement inchangées. Cette stabilité des formes des exercices de grammaire a déjà été observée sur une plus longue durée que les 25 ou 30 dernières années, en principe placées sous le signe de l'approche communicative. Elle reflète probablement la stabilité des pratiques enseignantes et n'a été remise en cause dernièrement par aucune nouvelle perspective théorique englobante en provenance des sciences du

---

7 coll. LAL, Didier, Paris.

8 coll. F, Hachette, Paris.

langage : l'offre de la linguistique générale susceptible d'être mobilisée au service de l'enseignement des langues demeure inchangée, alors que les descriptions du français continent à s'enrichir[9].

Considérant les déplacements d'accent décrits plus hauts, on pourrait s'attacher davantage à caractériser les processus cognitifs d'acquisition effectivement mobilisées dans ces activités pédagogiques comme s'y emploie M. Fayol[10], pour le français langue de scolarisation. Les recherches à mener pourraient surtout porter sur la verbalisation par les apprenants de leurs intuitions linguistiques sur la langue cible. Cette démarche a été inaugurée par H. Besse au moyen des « exercices de conceptualisation », qui semblent trouver maintenant seulement leur véritable place dans l'enseignement, du fait de la récente focalisation sur les activités réflexives. Certes des analyses des verbalisations d'apprenants comme manifestant leurs capacités d'auto-analyse ont déjà été conduites dans notre domaine[11] mais on les voit comme resurgir[12] et s'étendre aux enseignants[13]. De telles recherches permettraient de mieux comprendre comment s'articulent et s'influencent les savoirs issus des intuitions épilinguistiques ou des représentations circulant dans les cultures éducatives avec ceux issus des sciences du langage On aura sans doute intérêt à mettre en relation ces activités avec celles d'apprenants impliqués dans des macro tâches gérées en autonomie.

2.2. L'impact des activités grammaticales

---

9 Par exemple, Haillet P. P. (2007) : *Pour une linguistique des représentations discursives*, col. *Champs linguistiques*, de Boeck, Bruxelles

10 Fayol M. (2007) *: L'acquisition/apprentissage de la morphologie du nombre : bilan et perspectives*, papier de travail.

11 Par exemple, Berthoud A.- C. (1982) : *Activité métalinguistique et acquisition d'une langue seconde*, P. Lang, Berne.

12 Dans le cadre même du présent colloque : Aguerre S. et Portine H. : « Intervention de l'enseignant et explicitation d'une grammaire descriptive de l'apprenant ».

13 Bertoud A.- C., Gajo L et Serra C. (2005) : « Bricolages métalinguistiques pour construire des savoirs non linguistiques », dans Beacco J - C. *et al* cité note 8, p. 89-106.

L'impact des activités grammaticales relève de la psycholinguistique, qui tend actuellement à avancer des réponses nuancées relativement à l'efficacité des activités explicites de systématisation[14]. Mais on pourrait adopter d'autres perspectives que cognitives sur ces questions, en explorant, par exemple, le rôle de facteurs comme l'âge des apprenants (adultes *vs* enfants), le niveau de compétences atteints (A1-A2 *vs* B2-C1), la proximité de la langue cible avec les langues des répertoires des apprenants (langues proches *vs* langues distantes), pour essayer de comprendre si les apprenants adhèrent à ces pratiques grammaticales, dans la mesure où ils en ressentent le besoin, et si cette implication est génératrice d'effets positifs pour les appropriations.

Il pourrait aussi être pertinent de s'interroger sur les formes d'acceptation et donc d'influence des activités grammaticales sur les interlangues selon les cultures éducatives, en particulier en fonction de la grammatisation des langues premières des apprenants. Celle-ci peut, en effet, tendre à fonder des enseignements premiers fortement analytiques et métalinguistiques, spécialement pour l'accès à la littéracie et pour la maîtrise des genres écrits. De la sorte, les apprenants pourraient développer des attentes réflexives pour les enseignements des langues étrangères ou secondes et accepter la représentation sociale de l'utilité de celles-ci, croyance potentiellement génératrice d'effets réels.

Il resterait enfin à explorer de plus près un élément central des activités grammaticales : le discours grammatical suivi, celui de l'enseignant (personnel ou *ad hoc*), celui des grammaires (en particulier des grammaires étrangères du français non standard[15]), ou celui du manuel, qui est souvent

---

[14] Bange P. (2002) : « L'usage et la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère », dans Cicurel F et Véronique D (dir.) : *Discours, action et appropriation des langues*, Presses de la Sorbonne nouvelle, Paris, p. 21-36.

[15] Beacco J.-C. (2001) : « Les savoirs linguistiques ordinaires en didactique des langues : des idiotismes », *Langue française* 131, p. 89-105.

réduit à des « règles ». Ce discours grammatical procède des descriptions issues des recherches linguistiques qu'il est tenu de transposer mais il est aussi conditionné par l'inertie des représentations métalinguistiques de la grammaire ordinaire, qui en limitent le renouvellement. Il doit avoir à la fois des fonctions opérationnelles (sous formes de « calculs », de type : si X, alors Y) mais aussi des fonctions explicatives, de nature plus intellectuelle. Il conviendrait d'interroger l'interprétabilité par les apprenants de ces discours à partir de leurs propres compétences (intuition épilinguistique et/ou réflexivité métalinguistique), pour chercher à construire ***expérimentalement*** un discours grammatical descriptif/explicatif intelligible et utile. On sera probablement amené à caractériser les formes plurielles de ce discours sur mesure, variable en fonction des cultures éducatives et des catégories utilisées pour décrire les langues premières des apprenants. Il est probable que ces discours intégreront l'expérience contrastive des enseignants et leur perception empirique de ce qui est aisé ou malaisé à acquérir par leurs apprenants.

2.3. Contenus des activités grammaticales et syllabus

Ces propositions de recherches portant sur les contenus de discours grammaticaux adaptés aux apprenants anticipe sur la problématique plus générale des contenus des activités grammaticales, c'est-à-dire sur la sélection des caractéristiques de la langue cible qu'elles se proposent de décrire et à l'appropriation desquelles elles sont destinées à contribuer. Celle-ci est multiple ce qu'elle porte sur les contenus du discours grammatical pédagogique, qui peut être lui-même utilisé soit en relation avec des activités d'enseignement données, soit être rendu disponible dans des ouvrages de référence consultés en tant que de besoin, mais aussi sur la sélection des contenus morphosyntaxiques à systématiser dans ces activités. Dans les méthodologies d'enseignement qui sont fondées sur des

échantillons de langue (fabriqués ou non) et qui comportent aussi des activités grammaticales (ce qui correspond en gros à la stratégies adoptée dans bien des manuels), il s'agit alors d'identifier des critères qui permettent de déterminer quelles régularités de la langue cible présentes dans ces échantillons sont éligibles pour la systématisation.

Ce n'est pas dans le cadre de cet exposé limité qu'il est possible de dessiner des pistes de recherches pour ce nœud de problèmes. On se bornera à souligner, par exemple, que les critères de sélection des formes à systématiser à partir d'un échantillon donné peuvent être contradictoires, dans la mesure où ils sont fondés sur des perspectives théoriques non articulées. On peut retenir qu'une régularité est enseignable parce qu'elle est apprenable en fonction du degré de maturation de l'interlangue, qui la rend proximale. Mais ce point de vue acquisitionnel, globalement pertinent, doit probablement être relativisé, au cas par cas, en tenant compte :

- de la saillance de cette régularité dans le support d'enseignement ;
- du fait que cette régularité est caractéristique ou non du genre discursif dont relève le support-échantillon ;
- des savoirs professionnels des enseignants, ceux qu'ils se sont collectivement construits à partir de leur « expérience contrastive », qui leur permet d'anticiper sur la difficulté d'appropriation d'une forme ou d'une construction de la langue cible, en fonction de la langue première des apprenants, laquelle donne lieu à des « erreurs caractéristiques » des apprenants, qui peuvent se cristalliser et qui donc méritent un traitement plus lourd.

Cet aspect de la question des contenus des activités grammaticales fait inévitablement resurgir celle de la centralité accordée aux descriptions morphosyntaxiques, largement centrées sur la phrase, utilisées dans l'enseignement du français. Or, les descriptions de cette nature ne sont plus

opératoires au-delà et en deçà de l'espace d'observation que constitue la phrase. Il serait opportun de s'interroger à nouveau sur la prise en compte (et les bénéfiques attendus) des régularités supraphrastiques, celles des formes discursives[16], et sur celle des combinatoires infraphrastiques, qui se déploient dans le cadre du syntagme nominal ou verbal et dans les expressions figées ou semi figées[17].

2.4. La constitution des curriculums

La constitution des curriculums constitue une dernier objet grammatical qui mériterait de plus amples réflexions : il devient impératif de s'interroger sur la distribution linéaire/dans le temps des contenus grammaticaux à enseigner, souvent répartis en année, phases, cycles d'enseignement, niveaux ou stades d'appropriation. Cela conduit à s'interroger sur la nature d'instruments comme les référentiels de programmes dont une nouvelle génération a vu le jour dans le sillage du CECR (les Descriptions des niveaux de référence du CECR par langues : allemand, italien, français[18]...). D'autant que certaines formulations des descripteurs des activités communicatives du CECR lui-même semblent pouvoir être critiquées au fait qu'elles ne seraient pas en adéquation avec les recherches sur l'acquisition.

Ont vocation à leur fournir des principes de structuration, à nouveau, les sciences du langage, qui ont à dire sur la complexité linguistique, mais qui offrent aussi des ressources en termes de catégories utilisables pour la constitution des syllabus. Les recherches sur l'acquisition, dont le projet est, en grande partie, celui de caractériser des parcours d'acquisition

[16] Voir Petiot G. (2004) : « Une proposition de grille d'analyse des discours écrits », dans Beacco J.-C. (dir.) *Niveau B2 pour le français. Textes et références*, Didier, Paris, p. 165-174.

[17] Voir par ex le *Lexical approach* de M. Lewis et D. Willis ainsi que les travaux de linguistique distributionnelle de M. Gross, G Gross, R. Vivès, I. Mel'čuk...

[18] Comme Beacco J.-C. & Porquier R. (2007) : *Niveau A1 pour le français*, Didier, Paris.

longitudinaux, sont aussi à interroger en ce sens : sans préjuger de leurs enseignement globaux (comme ceux de la diversité des contextes et des formes d'acquisition), elles sont susceptibles de fournir à l'ingénierie de constitution des curriculums des connaissances stratégiques, quand elles envisagent le fonctionnement des interlangues dans leur complexité et non par catégories d'analyse non inter reliées (pronoms, espace, temps verbaux ...) et si elles utilisent des concepts comme stades de développement/ordre d'acquisition, qui permettent de caractériser des parcours d'acquisition et donc de baliser des enseignements, en particulier à des stades « moyens » ou « avancés » de maîtrise.

Mais ces référentiels de formation, à partir desquels il est possible de construire des curriculums distincts du CECR[19], devraient être considérés comme des objets sociaux, en ce qu'ils résultent de l'interaction de contraintes croisées (capacité des enseignant à mettre en œuvre les programmes d'enseignement qui en résultent, nature des cultures éducatives...) et qu'ils ne peuvent être de simples applications des recherches en acquisition des langues. Ainsi les *Niveaux pour le français* ont été construits sur la convergence des savoirs savants (acquisition, sciences du langage) et des savoirs professionnels. En ces matières, si l'on souhaite prendre en considération la mise en œuvre d'un curriculum dans sa conception même, il convient de tenir compte des savoirs expérientiels des enseignants, tout particulièrement de leurs représentations ordinaires des progressions d'apprentissage (du « simple » au « complexe »), ainsi que des répartitions linéaires générales traditionnellement utilisées dans les manuels ou de l'ordre habituel d'enseignement, catégorie morphosyntaxique par catégorie morphosyntaxique, des formes et structures à enseigner.

---

[19] Le CECR n'est pas un programme mais un instrument pour en élaborer contextuellement : D. Coste (2007) : « Contextualiser les utilisations du CECR », Forum intergouvernemental *: Le CECR et l'élaboration des politiques linguistiques : défis et responsabilités*, (Strasbourg, 6-8 févier 2007), Conseil de l'Europe, ww.coe.int/lang.

Pour la construction des curriculums comme pour les autres objets grammaticaux, le moment semble venu, pour redynamiser la recherche, de clarifier les rapports et les limitations mutuelles des savoirs sur l'acquisition des langues, des descriptions scientifiques les langues et des savoirs professionnels, comme les représentations ordinaires de l'acquisition telles qu'elles se construisent dans l'expérience de l'enseignement, la « grammaire ordinaire » mobilisée ou crée par les enseignants ou leur expérience contrastive, dans une perspective plurilingue et non plus exclusivement bi-monolingue. Vaste programme, on en conviendra !