

Les circulations des savoirs grammaticaux dans l'enseignement/apprentissage du français comme langue étrangère

Jean-Claude Beacco
Université Paris 3-Sorbonne nouvelle
GRAC/DILTEC EA 2288

Introduction

Appréhender la transposition didactique dans le champ de la didactique du français et des langues étrangères/secondes (désormais DDL) invite *de facto* à s'interroger sur la nature même des savoirs produits, utilisés et diffusés dans cet espace disciplinaire universitaire particulier. Ce, d'autant plus que c'est un domaine en tension, entre un pôle recherche, dimension définitoire de l'activité académique et soumis en tant que tel à évaluation externe, et une exigence sociale d'intervention (Castellotti 2013) qui lui confère des responsabilités propres. La configuration des mathématiques (lieu où se situe la réflexion principielle de Chevalard 1991) est bien distincte même, si les responsabilités sociales des mathématiques sont aussi à prendre en considération dans leur enseignement (Linneweber-Lammerskitten 2012). Nous aborderons la problématique de la nature des savoirs élaborés, convoqués ou transformés dans la DDL et pour la DDL, à partir des « savoirs grammaticaux », qui constituent une entrée particulièrement significative sur cette question, puisque la DDL a été initialement (au moins en France) identifiée par la dénomination « linguistique appliquée », identification par laquelle son statut de discipline transposant des savoirs savants est clairement souligné. Et nous montrerons que les transpositions didactiques *top-down* de ces savoirs ne constituent qu'un cas particulier de leurs circulations.

1. Schémas : pour des noosphères

Les schémas ordinairement utilisés pour représenter la didactique sont révélateurs des conceptions que l'on souhaite promouvoir ; on figure volontiers la DDL par :

- La flèche, de haut en bas, symbolisant la transformation des savoirs savants en savoirs mis en oeuvre dans l'enseignement des langues ou opérationnalisés dans les actions de politique linguistique ;
- Le triangle, éminemment didactique, avec ses pôles : savoir, enseignant, élève et ses côtés : savoir-enseignant/gestion de l'information, élève-savoir/apprentissage enseignant-élève/formation, lequel a donné lieu à des myriades de variantes http://www.google.fr/images?q=triangle+didactique&hl=fr&rlz=1T4ADRA_frFR354FR354&tbm=isch&ei=8J5mUdraL4nfOr6JgfAD&start=20&sa=N. On notera que dans cette figuration, c'est à l'enseignant que revient la sélection et l'adaptation des savoirs nécessaires ;
- Le noyau et ses satellites : au centre la didactique et l'entourant, à la manière des électrons, les sciences qui l'alimentent ; cette représentation a donné lieu à une variante en pentagone à plusieurs épaisseurs (Besse 1989 : 33).

Ces représentations ont pour caractéristiques d'être plus ou moins complexes mais elles semblent avoir en commun de figurer la circulation des savoirs comme des parcours sans intersections ni confluences. Elles retiennent aussi comme éléments constitutifs soit les savoirs convoqués soit les acteurs impliqués mais elle ne combinent que partiellement les deux entités en termes de producteurs, médiateurs et consommateurs de savoirs savants ou transposés, ces rôles n'étant pas toujours possibles à distinguer ; un enseignant universitaire, par exemple, est à considérer à la fois comme producteur des connaissances inédites mais

aussi comme médiateur de connaissances qu'il n'a pas nécessairement élaborées lui-même (voir 4, infra).

Chevalard (1991 : 24) adopte un schéma simple, à plat, inspiré du triangle didactique, mais où celui-ci est inclus dans des espaces englobants, constitués par le système éducatif proprement dit et ce qu'il nomme, par parodie, la noosphère (« là où l'on pense ») « *sas* où s'opère l'interaction entre [le système éducatif] et l'environnement sociétal ». Cette sphère « où l'on pense » est celle où opèrent ceux qui « aux avant-postes du fonctionnement didactique, s'affrontent aux problèmes qui naissent de la rencontre avec la société et ses exigences [...] (et qui) s'y déploie sous forme de doctrines proposées, défendues et discutées, de production et de débats d'idées » (Chevalard 1991 : 24-25). Cette forme plaisante et un brin polémique de mise en évidence de l'existence d'un filtrage, de nature non scientifique, des savoirs qui finissent par aboutir dans le système éducatif, comme enseignables et légitimes, nous semble à souligner : les savoirs savants ne sont pas sélectionnés et transformés à partir de seules considérations de scientificité ou de pertinence pour la formation des apprenants. Cette présence dans les circuits de la connaissance d'une instance sociale intervenant dans l'élaboration des programmes d'enseignement sera plus tard identifiée comme processus social de construction du curriculum (Forquin 2008). Quelle qu'en soit la nature, cette *noosphère* alerte sur les conditions sociales de la transmission des savoirs, lesquelles relèvent tout à la fois de la légitimité des connaissances et de leurs producteurs ainsi que des modalités socio-didactiques de sélection et de transformation de celles-ci pour et dans les processus d'enseignement.

2. Réseaux discursifs de circulation des connaissances

Il nous a déjà été donné de décrire les circulations effectives des discours de transmission des connaissances au sein de la DDL (Beacco 2001). Cette communauté de pratiques constitue une communauté discursive largement comparable aux autres communautés scientifiques :

- elle produit des discours destinés à la circulation intérieure, entre pairs/évaluateurs, et d'autres destinés à l'extérieur ;
- ces discours internes se construisent à partir d'intertextualités combinant les discours et les savoirs d'autres communautés scientifiques : linguistique générale, psycholinguistique, sociolinguistique, sociologie, psychologie sociale, économie... De plus, ces discours internes ne circulent pas dans toute la communauté, mais par sous-domaines, effets de compartimentalisation à attribuer à l'universitarisation de la DDL qui a conduit à considérer que la spécialisation est une condition de la scientificité ;
- les discours vers l'extérieur sont constitués de discours de transmission, présents dans le cadre des formations universitaires. Mais ces dispositifs visent la formation d'enseignants de langues, dans des structures à vocation professionnelle, et la formation de chercheurs en didactique par la voie doctorale. Les discours correspondant à la formation initiale de formateurs en langue peuvent comporter des prescriptions ou des solutions privilégiées fondées sur l'expérience ou sur la fiabilité des théories sollicitées. Discours de transmission de connaissances, discours d'orientation normative et factuelle et discours de conscientisation épistémologique s'amalgament et peuvent être confondus ;
- d'autres discours relèvent de l'expertise (sous des formes telles que : enquêtes, rapports d'audit, rapports scientifiques, rapports de commission¹, référentiels...) même s'ils n'ont pas une grande audience dans les médias. Ils témoignent de ce que la

¹ Pour un exemple récent, voir le rapport : *Apprendre les langues. Apprendre le monde*, Ministère de l'Éducation nationale, (janvier 2012) du Comité stratégique des langues.

http://media.education.gouv.fr/file/02_Fevrier/91/5/Apprendre-les-langues-Apprendre-le-monde_206915.pdf

DDL est partie prenante dans la gestion des questions de la langue dans la Cité. Cela implique d'employer des formes d'exposition et de raisonnement adaptées à des décideurs non-spécialistes ;

- tous ces discours de transmission rencontrent ceux des destinataires finaux, enseignants et apprenants, qui ont aussi à dire sur les langues, leur nature, leur apprentissage, leur enseignement ... « Ils sont la manifestation attendue de savoirs proto-scientifiques, qu'il ne s'agit pas seulement de modifier, voire d'éradiquer. L'enseignement et l'acquisition, au moins scolaire, des langues passent par ces représentations, qui en constituent à la fois les préalables et les conditions. Ces convictions plus ou moins partagées concernant les langues et leurs enseignements/acquisitions sont particulièrement diffuses, parce que tout individu est locuteur et possède une expérience langagière et communicationnelle. Elles viennent, dans le cas des enseignants, s'articuler à des savoirs empiriques, mais non [toujours] personnels, construits dans les pratiques professionnelles » (Beacco 2001 : 65).

Cette énumération de formes discursives ne doit pas conduire à en minorer la complexité souvent inextricable. Au cours de ces circulations, les discours de la DDL se chargent d'apports multiples (y compris d'apports déjà transposés dans des discours préexistants de la DDL). Et les incidences réelles sur la nature et la forme des savoirs ainsi mis en circulation sont souvent malaisées à identifier : les formes de transposition sont différenciées, en ce que précisément elles parviennent à être adaptées à des destinataires qui ont des attentes différentes et à des finalités sociales elles-mêmes diverses, hybrides ou amalgamées, qui ne relèvent pas exclusivement de la transmission des connaissances, dans un cadre éducatif pensé de surcroît comme unique. Le schéma correspondant est à concevoir comme un ensemble d'enchevêtrements multidimensionnels (comparables aux mouvements browniens²) où la notion même de transposition, sous forme de trajectoires linéaires, se dilue.

3. Nature des savoirs grammaticaux

Dans cette perspective, on est amené à considérer que les savoirs descriptifs et réflexifs relatifs à la morphosyntaxe d'une langue comme le français ont plusieurs origines et plusieurs destinataires ou, plutôt, que tous les acteurs impliqués (chercheurs, enseignants, apprenants) sont à la fois porteurs, producteurs et récepteurs de connaissances, qui évidemment ne sont pas de même statut.

On considèrera qu'au moins quatre formes distinctes du savoir grammatical (dites, de manière cursive : « quatre grammaires ») sont mises en jeu dans l'enseignement/apprentissage, c'est -à-dire concrètement dans l'espace de ce qu'il est convenu de nommer un « cours de langue ». Ces quatre ensembles ne sont eux-mêmes pas homogènes, car ces descriptions de la langue peuvent avoir des statuts épistémologiques différents, circuler sur des supports distincts et viser des lectorats différents, concerner une seule langue (la langue « cible » du cours de langue classique) ou plusieurs dans les cas études comparatistes ou en ce qui concerne les enseignants et des apprenants (recours aux descriptions de langue « maternelle », des autres langues du répertoire individuel). L'ordre de présentation adopté ne présume en rien des origines et sens et circuits de circulations de ces différents savoirs grammaticaux ; c'est une simple convention sémiotique.

Pour respecter le schéma de la transposition, on commencera donc par les descriptions savantes et, de manière arbitraire, on les nommera : savoirs savants. Ce sont des descriptions la langue produites à des fins de recherche et de théorisation, définies par leur épistémologie et leur méthodologie ; elles n'ont pas de visée première sur l'enseignement, même si certains de leurs auteurs, producteurs d'ouvrages de grammaire, tendent parfois à continuer à soutenir

² Mouvements aléatoires des particules de la matière.

qu'une description fiable est davantage profitable aux acquisitions que d'autres (voir, par exemple Wilmet, 2005). En tout état de cause cette distinction entre description linguistique d'une langue et description pédagogique est désormais possible, après avoir été longtemps peu aisée à établir.

On considère que les transpositions didactiques de ces savoirs constituent un nouvel ensemble. Ces descriptions (que l'on identifiera comme savoirs diffusés/banalises) figurent dans les grammaires scolaires et les grammaires d'usage et elles tendent à constituer une *grammaire moyenne* ordinaire. Dans le cas du français langue étrangère, intervient une deuxième médiation, celle qui s'enracine dans les grammaires scolaires destinées à l'enseignement du français comme langue de scolarisation pour des francophones « natifs » (dans la matière « français ») et qui transporte et parfois transforme ces connaissances dans les instruments conçus pour des apprentissages du français en tant que langue non connue ;

Les savoirs savants, produits hors de la DDL, entrent ainsi en contact avec un corps de connaissances déjà établies, de longue date souvent, et qui constitue le socle d'une grammaire consensuelle banalisée, peu ou non problématisée. Celle-ci correspond largement aux contenus de la grammatisation première en langue maternelle/de scolarisation principale. Les innovations descriptives ou terminologiques ne s'y incorporent pas sans difficulté et cet ensemble tend à constituer une sorte de *doxa* grammaticale partagée, relevant de l'évidence ou de la constatation, stock de représentations sociales de nature métalinguistique.

Un autre ensemble de production de savoirs ou point « d'arrivée » des savoirs en circulation est constitué des savoirs « spontanés » des locuteurs sur les langues qu'ils pratiquent ou qu'ils apprennent. Cet ensemble est lui aussi assez hétérogène. Pour ce qui est des langues en cours d'apprentissage, les locuteurs peuvent se former des hypothèses personnelles sur le fonctionnement de la langue cible en fonction de leur répertoire linguistique ou de leur propension à adopter des postures réflexives. Ces intuitions, dites *épilinguistiques*, peuvent être verbalisées sous des formes « premières » mais elles font nécessairement appel à du matériel verbal (des termes descriptifs) qui peuvent les parasiter. Surtout, en contexte de formation, elles sont sujettes à être dénaturées ou gauchies par les savoirs scolaires relatifs à la langue cible ou à la langue de scolarisation, ce qui limite souvent l'accès à ces descriptions « naïves » qui pourraient s'avérer particulièrement révélatrices. Quoiqu'il en soit, il apparaît bien comme didactiquement profitable de favoriser des activités réflexives des apprenants, exploratoires et ouvertes, qui n'ont pas pour fonction de reconstituer les descriptions « officielles » ou attendues;

Dans ce même ensemble, il conviendrait aussi de faire figurer d'autres formes des savoirs linguistiques qui ne sont individuelles qu'en apparence, dans la mesure où ce sont des représentations sociales acquises et incorporées au prêt-à-penser. Elles peuvent présenter des affinités avec la grammaire ordinaire cristallisée, mais on est amené à les en distinguer dans la mesure où elles n'en proviendraient pas, étant reconductibles à des savoirs sociaux (par exemple, l'importance de savoir utiliser le subjonctif) et non à des savoirs savants. Il est bien possible que cette distinction soit trop peu opérationnelle et qu'il faille en fait distinguer seulement la grammaire diffusée/banalisee mais avec alors une difficulté à insérer les intuitions individuelles dans ce schéma.

Enfin les savoirs d'expertise des enseignants constitueraient un autre ensemble. Il convient toutefois de ne pas oublier que les activités grammaticales des enseignants sont à considérer potentiellement comme le lieu de confluence de tous les savoirs et de tous discours grammaticaux évoqués jusqu'ici, même si elles ne se confondent pas avec leur somme. Les enseignants ne se bornent pas nécessairement à utiliser la grammaire ordinaire banalisée, à tester les avancées de la description linguistique ou à susciter la réflexion grammaticale des apprenants. Ils peuvent aussi être conduits à rendre plus intelligibles les connaissances établies ou transposées, ce non uniquement par les moyens facilitateurs reconnus : stabilité de

la terminologie, brièveté du discours descriptif, saillance des exemples, procédés mnémotechniques, recours à des schémas ou à d'autres représentations sémiotiques... Ils peuvent aussi être amenés à modifier les descriptions de référence moyennes du français, en y introduisant des variations ou des innovations par rapport aux grammaires françaises/pour francophones, écarts le plus souvent fondés sur la culture métalinguistique du contexte. Ces « contextualisations » de la description du français sont globalement reconductibles à une expertise professionnelle attentive à l'identification de zones spécifiques de fragilité dans l'acquisition du français langue étrangère (dites *zones potentielles de fossilisation*) et en mesure élaborer des réponses à ces difficultés, solutions *ad hoc* mais non « autorisées », c'est-à-dire n'ayant pas pour origine, même indirecte, les savoirs savants. Cette capacité à adapter par contextualisation est mal connue et facilement suspecte. Mais elle peut devenir objet d'études, comme c'est le cas pour l'équipe de recherche « Grammaires et contextualisation » (GRAC/DILTEC, EA 2288, <http://www.univ-paris3.fr/grac-grammaire-et-contextualisation--155234.kjsp?STNAV=&RUBNAV=>

Le « modèle » spontanément pensé comme « descendant », de la transposition, tel qu'il a été imaginé pour les mathématiques, doit être considéré comme peu adéquat à la DDL. Le schéma suivant, aux allures trompeuses de carré sémiotique, cherche à représenter les trajectoires des discours et savoirs grammaticaux circulant en DDL comme susceptibles d'emprunter des cours multiples, ayant pour origine ou comme point d'aboutissement n'importe lequel des angles, et d'aboutir dans l'espace central : les activités de classe.

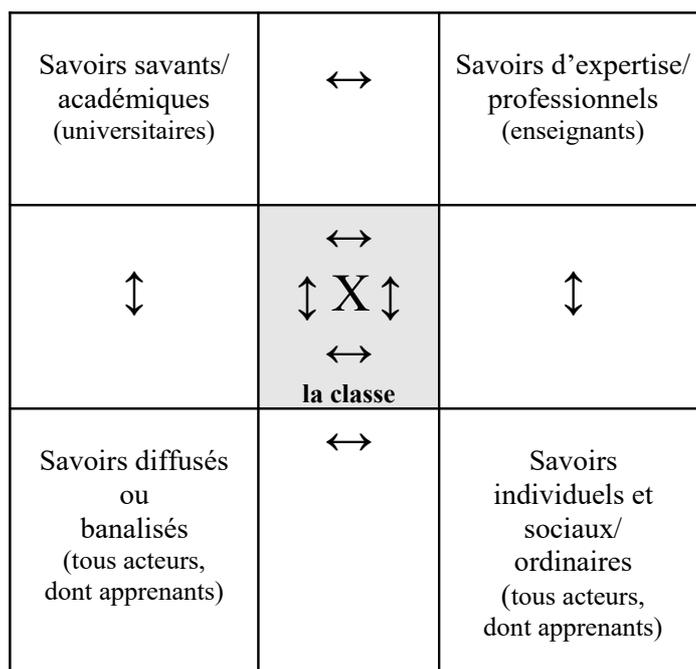


Fig 1 : Schéma des circulations des savoirs grammaticaux.

4. Acteurs et savoirs

Ce schéma est fort imparfait, mais il combine savoirs et acteurs de production, diffusion et réception de ceux-ci. Comme nous l'avons déjà relevé, les types de savoirs ne coïncident pas avec les différents acteurs de ces médiations. En effet, on peut estimer que les acteurs impliqués jouent conjointement des rôles distincts, combinés de façon spécifique en fonction des personnes et de la structure de l'institution éducative.

Dans le cadre de *la fonction « recherche »*, les universitaires et chercheurs spécialistes de linguistique française produisent des savoirs savants mais ils sont aussi amenés à les diffuser dans le cadre de leur enseignement ; cela constitue une forme de transmission qui relève assez peu de la transposition, dans la mesure où celui-ci s'adresse à des futurs pairs ou ne prend pas nécessairement en compte l'enseignement du français comme langue de scolarisation ou comme langue inconnue.

Dans le cadre de *la fonction « formateurs de formateurs »* en langues, les formateurs d'enseignants, que ce soit dans le cadre de la formation initiale ou de la formation continue, sont essentiellement chargés de la transposition des savoirs savants récents, qu'ils ont à sélectionner pour leur pertinence dans l'enseignement. Mais ils sont aussi amenés à revenir sur la description ordinaire, retour aux fondamentaux considéré comme nécessaire, lequel n'est pas nécessairement envisagé de manière critique.

Dans le cadre de *la fonction « formateur/enseignant de langue »*, il s'agit essentiellement de procéder à une nouvelle transposition des savoirs acquis durant la formation mais aussi d'utiliser les savoirs déjà transposés à cette fin et disponibles dans les grammaires et dans le matériel d'enseignement. Mais cette interprétation de la fonction peut être réduite à la reproduction de la grammaire ordinaire précisément, omniprésente dans les manuels pour l'enseignement du français comme langue étrangère ou dans les grammaires pédagogiques correspondantes. Un signe de cette dépendance par rapport à cette description ordinaire appauvrie pourrait être que de nombreux enseignants interrogés disent utiliser comme grammaire de référence les mêmes ouvrages que ceux qu'ils prescrivent à leurs apprenants.

Là encore il faut tenir compte du fait que l'utilisation de la description ordinaire peut être susceptible de formes d'adaptation et d'utilisation différenciées, allant du simple étiquetage en catégories, sans recul critique, à des descriptions qui visent avant tout l'efficacité opérationnelle et qui sont formulées en tenant compte du statut de non-spécialiste en grammaire des apprenants ainsi que de leurs difficultés d'acquisition.

Mais il est tout aussi possible que les enseignants se fondent sur leur propre expérience d'apprentissage et sur leur expertise, celle-ci issue de leur expérience d'enseignement, qui les conduit à repérer des difficultés récurrentes et résistantes. Ces difficultés sont volontiers considérées comme indépendantes des apprenants singuliers et elles leur paraissent caractériser certaines phases de l'acquisition : elles sont surtout perceptibles à un niveau comme B1 où les régularités morphosyntaxiques essentielles sont considérées comme largement maîtrisées. Pour ces erreurs persistantes, les enseignants peuvent être amenés à élaborer des réponses spécifiques en termes de représentations graphiques, d'exemples particulièrement révélateurs des fonctionnements et des valeurs sémantiques qui leur sont attachées, de formulation de la description, y compris des formulations déviantes par rapport à la grammaire ordinaire et aux savoirs linguistiques savants. Bien de ces adaptations relèvent de la créativité individuelle mais elles ne sont pas facilement observables, parce que tenues pour peu légitimes par leurs producteurs mêmes (« c'est du « bricolage »»). Certaines peuvent cependant être reconduites à des formes d'adaptation effectuées de manière assez systématique à partir d'un principe commun : ce sont celles que nous avons dénommées « contextualisations » qui sont des adaptations réalisées en fonction de la première grammatisation des apprenants et de la culture éducative qui est la leur. On se trouve là devant des « transpositions ascendantes », peu concevables pour les savoirs fortement objectivés ou de nature axiomatique, qui adoptent une forme de « sens inverse » de celui, descendant, facilement assigné à la circulation des savoirs savants.

Enfin, il ne faut pas négliger, au sein de cette fonction, le fait que certains formateurs sont en mesure d'opérer eux-mêmes, directement, l'adaptation des savoirs savants aux besoins de la classe. La multiplicité des facettes de cette fonction, qui renvoient à autant de stratégies, parfois « contradictoires », mais qui peuvent être utilisées conjointement, suffit à souligner, si besoin était, le rôle central des enseignants dans les formes données à la transposition et aux autres modalités possibles d'adaptation.

La fonction « apprenant » tend à être perçue sous les aspects privilégiés de la réception : chez l'apprenant convergent les savoirs, sous toutes leurs formes, élaborés pour accompagner l'apprentissage du français et des langues. Ces descriptions venues d'ailleurs, sont souvent attendues par les apprenants, qui leur confèrent une certaine forme d'efficacité, même s'ils n'en sont guère friands. Ils peuvent en acquérir la teneur déclarative ou les intégrer à leurs stratégies cognitives. Celles-ci cependant sont aussi façonnées par leur première grammatisation, qui est un déjà-là grammatical, dont va dépendre l'acceptation et l'intégration des connaissances et des discours grammaticaux « extérieurs ». Il importe de faire que ces connaissances métalinguistiques reviennent, en quelque façon, à la surface. Cette « grammaire interne », construite par l'enseignement de la/des langues de scolarisation ou par d'autres langues du répertoire, repose en dernière instance sur les intuitions des fonctionnements que les apprenants peuvent en avoir et qu'elle vient confirmer et affiner, élargir ou même remplacer. Ce « pôle apprenant » ne saurait donc être conçu seulement comme un point d'aboutissement.

La production ou la réception des savoirs ne peut être décrite de manière satisfaisante en se limitant à l'assomption qu'il s'agit d'un même savoir qui fait l'objet d'ajustements successifs à mesure qu'il se rapproche de l'utilisateur final. En fait, ce sont des savoirs de statuts divers qui s'entrecroisent : savoirs scientifiques, d'expertise professionnelle, expérientiels, ordinaires ou relevant de la maîtrise, quelle qu'elle soit, des langues du répertoire individuel et de la compétence langagière elle-même. Et ces savoirs ne sont pas assignés de manière univoque à chacun des producteurs-récepteurs qui structurent ces transits. Cette complexité est peut-être propre en DDL aux savoirs sur la langue et ne saurait être étendue sans risques à d'autres dynamiques de transposition, comme celles qui font intervenir la psychologie sociale ou l'anthropologie culturelle ou linguistique. Elle n'en est pas pour autant à réduire à des circulations vectorielles.

5. Où intervenir dans les circuits de circulation des connaissances grammaticales ?

Si l'on accepte cette conception de la topologie des savoirs grammaticaux, on peut chercher à identifier les points de ces parcours où pourraient être conçues des interventions destinées à améliorer ces circulations, c'est-à-dire, en fait, à améliorer la qualité des discours grammaticaux tenus en classe et, ce faisant, d'en rentabiliser les apports possibles aux processus acquisitionnels. On avancera que l'état actuel de la DDL, de ce point de vue, est caractérisable comme suit.

La production de *savoirs linguistiques savants* est considérable, mais souvent très parcellisée du fait de la spécialisation imposée aux recherches universitaires ; du fait aussi que force est de constater qu'aucune perspective nouvelle d'envergure sur le langage et sur les langues ne vient les interroger dans leurs fondements. Cette abondance nuit, car elle est dispersive mais elle demeure privilégiée par les formateurs de formateurs, du fait des garanties épistémologiques qu'offrent de ces travaux. Reste qu'ils s'acclimatent mal à l'enseignement, parce que leur transposition ne relève pas uniquement de la simplification ou de la suspension

provisoire de leurs difficultés théoriques ou méthodologiques : ils viennent buter contre les savoirs ordinaires.

La *grammaire consensuelle ordinaire*, dans ses formulations au plus près de l'apprenant, demeure stable et simple, pour autant que l'on puisse en juger d'après les manuels de français. Ce que les didacticiens et formateurs de formateurs pointent et regrettent régulièrement au nom de la scientificité ou de la simple cohérence. Mais son efficacité en tant que pourvoyeuse de stéréotypes métalinguistiques n'est guère interrogée par la plupart des enseignants, surtout si l'on est tenté de la considérer comme source ultime de certitudes ou dernier lieu de pouvoir sur les apprenants, qui contrebalance leur fragilité possible née de leur insécurité linguistique (pour les locuteurs non natifs). (Borg 2006 : 109 et suiv.)

Le *discours grammatical de l'apprenant* n'est pas volontiers sollicité ; cela est conforme à sa représentation didactique courante comme *destinataire* des savoirs grammaticaux, qu'il doit appliquer et restituer. De plus, ces verbalisations sont potentiellement inattendues, car elles se fondent sur des considérations ou des points de vue spontanés, donc assez imprévisibles, ce qui les rend délicats à utiliser pour les apprentissages. D'ailleurs, paradoxalement, peu de ces descriptions venues des apprenants sont originelles, car elles sont fréquemment modelées sur des discours grammaticaux scolaires déjà entendus auparavant. Cependant, on peut envisager leur faire une place dans les activités d'enseignement, non pour les contenus descriptifs spécifiques qu'elles laissent transparaître mais parce qu'elles témoignent d'une activité réflexive que l'on s'accorde à tenir pour profitable aux acquisitions. Et elles pourraient être plus facilement acceptées, dans la mesure où elles sont des descriptions certes alternatives mais qui ne sont pas nécessairement destinées à éliminer les descriptions ordinaires : leur coexistence est même bienvenue au nom de la multiperspectivité.

Restent *les enseignants*, dont on vient pourtant de souligner le rôle conservateur. Rien cependant n'interdit de penser que, en même temps qu'ils utilisent des formes figées de descriptions, ils sont aussi en mesure de fonder une partie de leur enseignement sur leurs connaissances des parcours d'acquisition de leurs apprenants habituels et sur les remédiations diverses qu'ils ont imaginées, au fil des années, pour surmonter ces difficultés d'acquisition attendues. Il n'existe nulle trace consistante de cela, parce que ces solutions sont produites dans les interactions orales improvisées avec les apprenants et, surtout, parce que leur statut de descriptions non canoniques conduit généralement à ne pas les diffuser à l'extérieur de la classe. Seule exception notable : si ces enseignants deviennent producteurs d'ouvrages de grammaire là où ils exercent, ils sont susceptibles de faire partager ces trouvailles métalinguistiques. Un des rôles de la recherche en didactique est de recenser systématiquement ces modifications de la description de référence, d'identifier celles qui sont généralisables parce que constituant des adaptations au contexte métalinguistique, de les classer par langue puis entre les langues et de les tester pour en vérifier le caractère opératoire.

Cette intervention à partir des savoirs d'expertise dans le cadre de la *doxa* grammaticale ordinaire est de nature proximale et devrait donc être tentée. Ceci de manière à ce que ces solutions individuelles soient remises à la disposition de la communauté enseignante qui en est l'origine, non parce qu'il serait de notre responsabilité de valoriser a priori leur marginalité, mais comme ressource à ne pas négliger pour l'amélioration de cette forme encore mal connue de transposition.

Bibliographie

BEACCO J.-C., (2001), "Représentations métalinguistiques ordinaires et enseignement/apprentissage des langues" dans Bouquet S. (dir.), *Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones, Le français dans le monde, Recherches et applications*, juillet p. 59-80.

BEACCO J.-C., (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, col. Langues & didactique, Didier, Paris.

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

BEACCO J.-C., CHISS J.-L., CICUREL F. & VÉRONIQUE D. (dir.), (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), Presses universitaires de France, Paris.

BESSE H., (1989), « De la relative rationalité des discours sur l'enseignement/apprentissage des langues », *Langue française*, 82, p. 28-43.

BORG S., (2006), *Teacher Cognition and Language Education*, London, Continuum.

CASTELLOTTI V., (2013), "L'articulation recherche-intervention en didactique des langues : comment (ne pas) en sortir ? », dans Beacco J.-C. (dir.), *Ethique et politique en didactique des langues*, Paris, Didier p. 74-98.

CHEVALARD Y., (1991), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Paris, La Pensée sauvage éditions.

FORQUIN J.-C., (2008), *Sociologie du curriculum*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

LINNEWEBER-LAMMERSKITTEN H., (2012), *Mathématiques : Une démarche et des points de référence - Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement / apprentissage des mathématiques (fin de la scolarité obligatoire)*, Conseil de l'Europe.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/4_LIS_Mathematics2012_FR.pdf

WILMET M., (2005), « Le point de vue du linguiste », dans Conti V. et de Pietro J.-F. (dir.), *L'intégration des migrants en terre francophone*, le-Mont-sur-Lausanne, éditions LEP, 133-143.

Résumés

Le modèle de la transposition didactique privilégie une conception unidirectionnelle de la circulation des connaissances : du « haut » (les savoirs savants) vers le « bas » (les savoirs diffusés et adaptés à l'enseignement). A propos des savoirs grammaticaux impliqués dans les enseignements classiques des langues « étrangères », on montrera que ces circulations sont beaucoup plus complexes. Elles mettent en jeu conjointement des savoirs de statuts et d'origines divers, en particulier ceux des enseignants qui, à la fois, se conforment à la *doxa* grammaticale ordinaire mais qui sont aussi capables d'inventer « leur » grammaire pour leurs élèves.

The “transposition model” is used to describe how knowledge flows from scientific texts to classroom teaching. It is a top-down vision in which unidirectional circulation is stressed. For the grammatical knowledge used in foreign language teaching, this paper will illustrate the major complexity of such transfers. They involve different types of grammatical knowledge, coming from more than one source. In particular, language teachers can use ordinary grammar descriptions, without questioning them, but they may also create their “own” grammar for their own students.