

Questionner les grammaires du français langue étrangère

Fouillet R., Stratilaki-Klein S., Weber C.
Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, DILTEC-GRAC

Résumé : Les ouvrages de grammaire du français langue étrangère conçus pour des publics d'apprenants partageant une même langue de départ sont au cœur de la problématique posée par le groupe de recherche DILTEC-GRAC (GRAMmaires et Contextualisation). De notre point de vue, l'intérêt de l'étude de ces ouvrages réside dans les modifications apportées à la description grammaticale destinée aux locuteurs francophones. Nous partons du postulat que les transformations sont opérées en fonction du contexte linguistique, culturel et éducatif d'enseignement/apprentissage du français et ont, en partie, pour origine les savoirs d'expérience des enseignants que sont souvent les auteurs de ces ouvrages. Il s'agit ici de présenter les grandes orientations de la recherche menée à l'échelle internationale, du point de vue autant conceptuel que méthodologique. L'évocation des contextes allemand et italien permettront d'illustrer notre propos.

Mots clés : adaptation – contexte – français langue étrangère – GRAC – grammaire(s)

Introduction

Les ouvrages de grammaire du français réalisés en France peuvent subir des changements en fonction des courants méthodologiques et des besoins des apprenants mais les travaux se préoccupent moins du discours des ouvrages édités à l'étranger, dont on suppose qu'ils peuvent présenter des adaptations directement liées au contexte d'enseignement/apprentissage. La grammaire semble occuper une place toujours importante dans la pratique des enseignants de français dit « langue étrangère », que ce soit en France (Fougerouse, 2001) ou à l'étranger (Beacco, 2010). Ceux-ci transmettent des connaissances grammaticales et métalinguistiques issues de leurs prérequis en tant qu'apprenant de la langue d'abord (que ce soit en tant que natif ou non natif) puis en tant que formateur, mais aussi issues de l'exercice de leur profession avec un public donné dans un contexte donné et des propositions éditoriales des ouvrages pédagogiques. La question est de déterminer comment les enseignants envisagent l'enseignement/apprentissage de la grammaire, en fonction du contexte linguistique, éducatif et culturel des apprenants non natifs du français.

Répondre à cette interrogation didactique est l'objectif de la recherche développée au sein du DILTEC-GRAC¹ (Groupe de recherche GRAMmaires et Contextualisation) dont nous présenterons les orientations dans cette contribution. La première étape de la recherche consiste à analyser les ouvrages de grammaire conçus « localement » pour l'enseignement/apprentissage, étant entendu que la rédaction de ces ouvrages est sans doute le fait d'auteurs qui ont une expérience d'enseignement au contact d'un public non francophone donné et avec lequel ils partagent la langue de départ. Le discours de ces grammaires éditées à l'étranger est le point central de nos préoccupations, dans la mesure où les auteurs peuvent procéder à des adaptations aux contextes linguistiques, éducatifs et culturels d'enseignement. Etudier leur spécificité apporte donc une première réponse à la problématique générale posée par le GRAC.

On pense ici qu'il est du rôle du didacticien d'explorer ces objets souvent restés en marge des recherches, d'identifier les ressources linguistiques sur lesquelles se forge le modèle grammatical des apprenants mais aussi de valider les formes de contextualisation les plus

¹ Les objectifs du Groupe GRAC ont été formulés en 2011 par Jean-Claude Beacco, dans un document que le lecteur trouvera sur le site du DILTEC, accessible en ligne à l'adresse : <http://www.univ-paris3.fr/grac-grammaires-et-contextualisation--155234.kjsp>

opératoires en fonction des contextes. On part ainsi du postulat que ces adaptations de la grammaire du français au contexte d'enseignement/apprentissage présentes dans les manuels de grammaire participent à la gestion - par les apprenants non natifs - des zones de résistance afférentes à l'apprentissage du système grammatical français. Les transformations ainsi identifiées sont importantes car elles sont vraisemblablement destinées à faciliter l'enseignement et l'appropriation de la langue.

Une présentation des orientations générales de notre recherche constituera la première partie de cet article. Une exposition de certaines notions sur lesquelles nous nous appuyons sera développée dans la seconde partie pour finir par une présentation de certains résultats obtenus dans le contexte d'enseignement/apprentissage du français en Allemagne et en Italie.

1. Le GRAC : un espace de travail et de réflexion à visée internationale

L'espace de réflexion du groupe de recherche GRAC s'est constitué sous la forme d'un réseau d'équipes par pays (Allemagne, Espagne, Japon, Chypre, pour ne citer que quelques-uns...). Le corpus d'analyse est constitué essentiellement de manuels et de grammaires produits localement, rédigés ou co-rédigés par des locuteurs natifs de la L2, ou par des non-natifs ayant une grande maîtrise de la L2. Les recherches portent sur les formes observables de la contextualisation de la description du français dans les grammaires produites hors de France. Il se propose en particulier d'identifier, de décrire et d'analyser des écarts ou des variations possibles entre les grammaires du français produites pour des locuteurs francophones et des grammaires produites « localement » pour des apprenants allophones par des auteurs ayant été, pour la plupart, enseignants de cette langue.

La recherche a débuté ainsi par l'identification et la description de contextualisations dans les grammaires afin d'avoir une idée globale de leur présence ; les « écarts » prélevés (par rapport aux grammaires éditées en France pour des publics natifs) permettent d'établir une typologie des contextualisations. A cet effet, un des premiers objectifs du Grac a été de produire une terminologie commune portant sur des notions courantes en didactique des langues, comme celles de *langue*, *contexte*, *contextualisation*, *grammaire*, *discours grammatical*, *réflexivité*, *activité métalinguistique*, *grammaire de référence*.

Une grille de description documentaire des grammaires retenues a ensuite offert une visibilité plus nette des ouvrages édités à l'étranger. Cette grille, conçue par S. Stratilaki et C. Weber, se base sur la description documentaire de l'ouvrage de référence décrivant le français et la caractérisation globale de son contenu ; elle est accessible à l'ensemble de la communauté scientifique sur le site du DILTEC-Sorbonne nouvelle Paris 3. Une étape future consiste à mettre en commun les résultats des contextualisations répertoriées pays par pays. En parallèle sont effectuées des enquêtes, toujours en cours, auprès d'enseignants et d'apprenants non natifs pour interroger les pratiques et les représentations afférentes. Nous cherchons à savoir comment les enseignants expliquent les règles et quels sont les attitudes, les croyances, les savoirs des enseignants mais aussi des apprenants par rapport à l'enseignement/apprentissage de la grammaire du français.

La création récente d'un groupe spécifique de spécialistes de linguistique du français sensibles à des préoccupations d'enseignement du français comme langue de scolarisation ou comme langue étrangère a pour rôle de faire l'état des lieux sur des faits de langue qui font difficulté dans les apprentissages, voire de proposer des synthèses sur les adaptations. À plus long terme, le GRAC se propose de contribuer à un inventaire des grammaires étrangères du français et de vérifier le caractère opératoire des descriptions contextualisées, y compris de manière expérimentale. Enfin, son objectif est d'explorer les relations entre les contextualisations ainsi identifiées et décrites et les représentations des enseignants de ces « fautes fréquentes » de manière à mettre à la disposition des enseignants cette expertise

collective constituée langue par langue, contexte par contexte et de proposer des contextualisations efficaces pour l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

2. Le discours grammatical hors de France : éléments d'une problématique

Le poids de la tradition

Si la grammaire est entendue comme un ensemble de règles prescriptives et descriptives d'usage permettant de produire un nombre infini d'énoncés dans une langue donnée, elle est aussi un objet d'étude scientifiquement observable. Les différents sens du concept de « grammaire » reflètent les évolutions par lesquelles a passé l'enseignement/apprentissage des langues. Il suffit de consulter les dictionnaires de didactique (Galisson & Coste, 1976 ; Cuq & alii., 2003) ou encore de linguistique (Dubois & alii., 2002) pour le vérifier. Par son origine grecque, la grammaire (*η γραμματική*) signifie la capacité à lire et à écrire une langue, elle est ainsi intimement liée à l'apprentissage de la langue. Les grammairiens ont également eu pour fonction de décrire les langues. Cette double fonction du grammairien – enseigner et décrire – n'est plus d'actualité ; la linguistique se charge à présent de la description. Les modèles qu'elle propose ont pour but de mettre au jour le fonctionnement interne d'une langue donnée ; ce sont là des constructions élaborées selon des principes théoriques et méthodologiques propres à chaque courant de recherche. En d'autres termes, leur objet ne consiste pas à s'adresser directement à des apprenants d'une langue étrangère. C'est au didacticien de remplir ce rôle, en sélectionnant avant tout les contenus descriptifs qui vont lui paraître les plus appropriés à l'enseignement/apprentissage. C'est ainsi que nous aboutissons à des ouvrages « patchwork », contenant des descriptions issues de différents courants théoriques linguistiques. La grammaire enseignée est par ailleurs communément et facilement qualifiée de « traditionnelle », terme qui renvoie à un certain immobilisme dans la catégorisation des mots et les descriptions grammaticales. Comme le rappelle Charaudeau (1992) dans la préface de sa *Grammaire du sens et de l'expression* :

« cette tradition [grammaticale], essentiellement scolaire, a mis en place une grammaire morphologique qui décrit les parties du discours (formes et syntaxe) et les composantes de la phrase (propositions) à l'aide d'une nomenclature (nom, adjectif, verbe, proposition principale ou subordonnée, etc.) qui est maintenant totalement intégrée par les usagers de la langue française qui ont été scolarisés ».

Il est ainsi difficile de se détacher des dénominations « adjectifs possessifs, démonstratifs, indéfinis, numéraux, interrogatifs, exclamatifs et relatifs » :

« La nomenclature officielle de 1975, tout en admettant le terme générique de *déterminant* pour désigner l'ensemble de la catégorie, continue d'appeler les espèces *adjectifs possessif, démonstratif, indéfinis, numéraux, interrogatifs, exclamatifs et relatifs*, en les rapprochant ainsi de l'adjectif qualificatif. Ce regroupement serait justifié si ces différentes catégories avaient au moins une propriété syntaxique commune, ce qui n'est pas le cas en français » (Riegel, Pellat, Rioul, 2007 : 152)

Le terme « grammaire traditionnelle » volontiers employé par les enseignants eux-mêmes souffre en outre d'un certain flou définitoire :

« Le terme *grammaire traditionnelle* identifie indistinctement un type de discours sur la langue et les objets régis par des contraintes éditoriales spécifiques que sont les ouvrages (manuels) de grammaire. On comprend dès lors que la *grammaire traditionnelle* soit si souvent pensée comme une somme de connaissances de niveau « scolaire », la didactisation et la manueléisation des savoirs linguistiques monolingues pour les locuteurs natifs étant (bien

sûr à tort) généralement associée à un stade élémentaire de la formation » (Neveu et Lauwers, 2007 : 20).

En contexte pédagogique, on sait peu quelles pratiques grammaticales reposent sur quels savoirs scientifiques (savoirs issus du discours grammairien). L'enseignant puise dans ses pratiques de transmission et dans un répertoire didactique souvent d'orientation fonctionnelle et pragmatique (*je l'emploie (cette règle) parce que ça marche avec les élèves*). Quoiqu'il en soit, le poids du discours traditionnel reste fort prégnant dans les contextes pédagogiques, dans le sens où les enseignants souhaitent s'appuyer sur une terminologie commune et connue (*j'utilise les termes que j'ai appris*).

S'agissant des grammaires du français éditées en Allemagne, par exemple, les études montrent que le discours a été peu modifié entre 1938 et 1959 (Lauwers, 2004), ce qui peut s'expliquer par des raisons politico-historiques, par le fait que les avancées dans le champ de la linguistique américaine ont gagné le continent européen dans les années 1960 mais aussi par le poids de la « grammaire traditionnelle ». La version de la grammaire de Klein et Strohmeier (1958) a été remaniée plus tard, réduisant les contenus explicatifs mais conservant la même orientation descriptive issue de la tradition grammaticale du début du siècle. Même si les grammaires *Französische Grammatik* (2010)² ou *Einfach Klasse in Französisch* (2011), les plus récentes du corpus étudié, contiennent davantage de contextualisations sous forme de comparaisons, d'analyses contrastives, de traductions, d'analogies et d'explications faisant appel à des situations de communication ordinaires, la description reste l'élément central de la conception de ces grammaires allemandes pour garder l'esprit d'une grammaire traditionnelle.

Notre objet d'étude

Le discours des ouvrages de grammaire du français destinés à l'enseignement/apprentissage ayant pour particularité d'être conçus « localement » constitue actuellement notre principal objet d'étude. La notion de « grammaire d'enseignement/apprentissage ou pédagogique » est relativement stabilisée, désignant le manuel élaboré dans le but d'enseigner (pour l'enseignant) et d'apprendre (pour l'apprenant). Mais que contient ce type de manuel ? Comme on l'a vu plus haut, on qualifie ordinairement son contenu de « grammaire traditionnelle » mais cette dénomination opaque et peu stable pose une première difficulté.

Sous cette appellation, certes floue, mais en apparence fédératrice (la tradition regroupe) se cachent en effet des disparités importantes en termes de découpage grammatical du français. L'un des aspects de la grammaire traditionnelle consiste par exemple à distinguer d'un côté la morphologie (les parties du discours) et de l'autre, la syntaxe (l'agencement de ces parties). Ce qui n'empêche pas, même lorsqu'il y a consensus de ce point de vue-là, de trouver des divergences dans le dénombrement des classes grammaticales, dans leurs dénominations ou encore dans le rattachement des mots à telle ou telle classe grammaticale. A titre d'exemple, il suffit de comparer la table des matières de l'ouvrage *Le bon usage* (Goosse & Grevisse, 2011) avec celle de la *Grammaire méthodique du français* (Riegel, Pellat & Rioul, 2007) pour s'en rendre compte.

Ce non consensus de départ pose par conséquent un problème important dans notre recherche lorsqu'il s'agit de définir notre point de référence, le point à partir duquel nous pouvons dire que la grammaire du français est adaptée à un contexte d'enseignement/apprentissage donné, par les écarts qu'elle présente. En d'autres termes, comment définir la grammaire de référence du français lorsque les auteurs ne s'accordent pas sur une description commune ? Nous avons choisi cette dénomination de « grammaire de référence » tout en étant conscients qu'elle est déjà « habitée », et de multiples manières. Il suffit de constater que pour Cuq (1996), la

² Voir également les deux ouvrages qui accompagnent cette grammaire éditée en 2010, *Übungsheft 1, Les mots et les phrases* (2012) et *Übungsheft 2, Les textes* (2014).

grammaire de référence semble tout simplement désigner l'ouvrage auquel on se réfère. Il distingue alors « les grammaires qui peuvent servir de référence pour le maître et les grammaires qui peuvent servir de référence pour l'apprenant » (Cuq, 1996 : 106). Tandis que pour Germain & Séguin (1998 : 53), « une grammaire de référence est un ouvrage de base qui vise à présenter la grammaire d'une langue soit de manière prescriptive, soit de manière descriptive, soit les deux ; elle se situe donc au point de jonction entre la grammaire pédagogique et la grammaire linguistique ». Le mot « référence » est par conséquent piégé du fait de son ambiguïté.

Pour notre part, il désigne à la fois « ce à quoi on se réfère » en tant qu'individu, ainsi une personne ne privilégiera pas la même grammaire qu'une autre, mais aussi « ce qui est reconnu comme faisant autorité par l'ensemble de la communauté ». Nous n'incluons cependant pas, dans ce second critère, les grammaires dites linguistiques ou savantes, contrairement à Germain & Séguin (1998 : 53), dans la mesure où nous ajoutons une troisième caractéristique qui est celle de pouvoir être consultées par des non spécialistes. Nous entendons ainsi par grammaires « savantes » ou linguistiques les ouvrages visant à décrire de manière exhaustive et dans une perspective théorique définie le fonctionnement interne d'une langue donnée, dans le but d'augmenter les connaissances dans le champ de la linguistique. Notre recherche s'appuie donc sur des ouvrages que nous choisissons comme point de référence et reconnus comme faisant autorité mais consultables par des publics autres que scientifiques, tels que les enseignants de langues. Il ne s'agit donc pas de prendre en compte les diverses théories linguistiques constitutives des descriptions que les didacticiens sélectionnent dans le but de faire acquérir la langue cible, mais bien de repérer les adaptations à visée didactique opérées par les auteurs par rapport à un contexte d'enseignement/apprentissage donné, s'agissant, dans le présent article, de l'Allemagne et de l'Italie.

La contextualisation

Les formes de discours circulantes dans les grammaires d'enseignement/apprentissage, tout en visant une forte stabilité normative à travers ce concept de « grammaire traditionnelle », cherchent cependant à rendre le discours grammatical plus lisible et plus accessible aux apprenants, en nourrissant leur réflexion métalinguistique (entendue comme une conception interprétative, constructive et dynamique du sens). Autrement dit, les savoirs déjà transposés au sens de Chevallard (1991), les savoirs enseignables et enseignés, peuvent subir une nouvelle transformation du fait des savoirs d'expertise professionnelle impliqués dans l'acte d'enseigner la langue mais aussi des savoirs ordinaires des enseignants et de ceux des auteurs de manuels de grammaire. Cette étape particulière de la transformation didactique des connaissances aboutit à ce que le GRAC nomme les *contextualisations*, phénomène déjà repéré par Besse & Porquier (1991).

Ce sont elles qui intéressent notre recherche ; elles sont identifiables en ce qu'elles présentent une forme de variation ou d'écart avec le discours grammatical par rapport à nos descriptions de référence du français, telles que la *Grammaire méthodique du français* (Riegel, Pellat & Rioul, [1994] 2011), la *Grammaire du français contemporain* (Chevalier, Blanche-Benveniste, Arrivé & Peytard, [1964] 1988) ou encore *Le Bon Usage* (Goosse, Grevisse, [1936] 2011). Ces grammaires, en tant qu'ouvrages de consultation, présentent l'avantage à la fois d'être reconnus comme des grammaires du français faisant autorité auprès d'un public large et d'être réparties dans le temps.

3. Méthodologie

La démarche méthodologique employée pour mener à bien la recherche concerne un aspect bien particulier de l'enseignement/apprentissage du français, à savoir la grammaire, dans des contextes autres que la France (les Alliances françaises, les universités et autres écoles de

langues privées qui enseignent le français à des publics linguistiquement et culturellement hétérogènes) est encore en expérimentation. La démarche méthodologique a été principalement utilisée dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du français en Italie, en Allemagne mais aussi dans d'autres pays, et compte plusieurs étapes.

- La première consiste à recenser les ouvrages de grammaire française parus dans un pays donné. Nous mettons de côté les éditions reproduisant des manuels conçus en France pour ne garder que ceux qui sont élaborés « localement », dans le souci de prendre en compte les particularités linguistiques, éducatives et éducatives du public visé. En fonction des pays, ce type de production sera plus ou moins abondant. Dans le cas d'une importante publication, comme en Italie par exemple, il s'agit de déterminer une période en fonction de changements majeurs dans l'enseignement/apprentissage des langues. L'introduction de l'approche communicative peut en être un. Si la production est minime, comme au Japon, on prend alors en compte la totalité des ouvrages.

- La seconde étape consiste à analyser la place accordée à la langue première du public visé dans la rédaction des ouvrages et notamment par rapport aux dénominations des classes grammaticales (nom, adjectif qualificatif, déterminant, pronom, verbe, adverbe, préposition, interjection,...) et des faits de langue (la négation, la forme passive,...). Il s'agit ici de comprendre tout ce qu'implique l'utilisation de la langue première des apprenants pour catégoriser la langue française, en termes d'équivalence des désignations dans la langue de départ et dans la langue cible, aussi bien du point de vue des définitions proposées par les uns et les autres que du point de vue de ce que les désignations a priori très proches recouvrent exactement dans chaque langue, indépendamment l'une de l'autre. Il est par conséquent très important de disposer d'une connaissance suffisante de la grammaire française et de la grammaire de la langue première des apprenants.

- La troisième étape consiste à identifier les points de grammaire qui font l'objet d'une adaptation de la part des auteurs, par rapport à nos grammaires dites de référence. On considère qu'il y a adaptation à partir du moment où sont introduits des éléments directement liés au public visé, qu'ils soient d'ordre linguistique, culturel ou éducatif. Nous ne prenons donc pas en compte toutes les variations d'une grammaire à l'autre (variations du reste également identifiables entre grammaires du français pour natifs) liées aux points de vue théoriques adoptés suivant les didacticiens. Il s'agit de trouver les divergences directement liées au contexte d'enseignement/apprentissage et non aux points de vue théoriques linguistiques des auteurs.

Enfin, l'outil central de l'analyse est la comparaison : nous comparons la grammaire du français que nous appelons « de référence » à la grammaire du français conçues « localement » pour d'autres publics que les locuteurs natifs francophones. Les différences recensées constituent un type de variations que nous avons appelé contextualisations, car adaptées aux contextes d'enseignement/apprentissage. Ces contextualisations font ensuite l'objet d'une analyse qualitative dont le but est d'en déterminer les facteurs constitutifs qui permettront de les classer et de les remettre à la disposition de la communauté enseignante, sous la forme d'une synthèse.

4. Le cas de l'Allemagne

Nous retenons, pour les grammaires du français conçues en Allemagne, les ouvrages à partir de 1958 dans lesquels le discours grammatical est clairement identifiable. Les auteurs, comme dans tous les contextes allophones, sont face à un premier choix à effectuer concernant la langue de rédaction : opter pour une langue unique, soit le français (la langue cible), soit l'allemand (la langue de départ), ou bien encore employer les deux langues. Une observation transversale de seize grammaires éditées des années 1950 à nos jours a révélé que treize d'entre elles emploient les deux langues. Seules trois sont principalement rédigées en

allemand, conçues comme outil facilitateur d'accès à une compréhension de la description et de l'explicitation de la grammaire du français, immédiate et autonome. Par exemple, parmi celles employant les deux langues, le métalangage est complexe dans l'ouvrage le plus ancien (Klein & Strohmeyer, 1958) les explications y sont réalisées et/ou traduites en allemand. Tandis que les grammaires les plus récentes à dominante sémantique et sémiotique privilégient l'aspect visuel, réduisant le métalangage au minimum avec un décloisonnement entre les langues allemande et française (Donner, Spitznagel & Jahn-Sauner, 2011 ; Lübke, 2007).

Le classement catégoriel des étiquettes et des figures grammaticales varient également d'une grammaire à l'autre ; il se différencie souvent de celui des grammaires françaises, hiérarchisant l'ordre de présentation des catégories dans le but de favoriser l'apprentissage. Si les conditions d'édition et de réédition de ces ouvrages mériteraient à elles seules une étude, on soulignera ici que les auteurs ont surtout cherché à contourner la description de faits grammaticaux réputés « rébarbatifs », employant des stratégies de marginalisation ou de délimitation d'éléments stylistiques dits complexes ; c'est ainsi que des adaptations de figures grammaticales se sont dessinées, même si les spécialistes peuvent y voir une déformation des fondements de l'analyse linguistique.

5. Le cas de l'Italie

Le cas de l'Italie est représentatif des pays où la production « locale » de manuels de grammaire française est importante. On a recensé entre 1970 et 2011 plus d'une quarantaine d'ouvrages dont 26 ont été analysés de la manière exposée ci-dessus. Leur étude a fait l'objet d'une thèse (Fouillet, 2013) dont l'un des objectifs était de vérifier si des contextualisations étaient effectivement observables dans des grammaires du français conçues spécifiquement pour des italophones. Elle a mis au jour des éléments qui peuvent apparaître évident pour certains mais qu'il nous semble nécessaire de faire remonter à la surface afin de les légitimer d'un point de vue didactique. L'objectif est ainsi double : d'une part, valoriser la précieuse ressource constituée par la pratique professionnelle des enseignants et d'autre part, montrer que le regard du pédagogue sur la langue peut enrichir sa description savante. N'oublions pas que la grammaire assume dès l'origine deux rôles : elle a permis d'enseigner les langues (la langue plutôt, pas les langues quand on parle d'un seul pays) pendant des siècles et elle a été la discipline qui a permis de décrire les langues. Pédagogie et description sont jusqu'à la constitution de la linguistique en tant que discipline scientifique difficilement dissociables.

Des manuels de grammaire française conçus en Italie, nous retiendrons un premier élément : les contextualisations sont opérées par rapport à la langue italienne et à sa grammaire. Le pilier central du phénomène est ce que le public visé connaît ou est censé connaître : sa langue. La grammaire du français fait l'objet d'une première forme de contextualisation repérée dans les dénominations grammaticales. La langue française se trouve ainsi catégorisée à l'aide de dénominations italiennes. Sur les 26 ouvrages étudiés, 7 n'emploient que le français comme langue de rédaction et par conséquent, les dénominations en français. En revanche, 14 ouvrages sont écrits uniquement en italien et 5 dans les deux langues, ce qui représente 19 ouvrages qui emploient les dénominations grammaticales italiennes, dont 7 ne mentionnent pas du tout les dénominations en français. Cet état de fait nous a questionnées dans le sens où cela signifie que pour ces auteurs, les classes grammaticales françaises et italiennes sont identiques, regroupent les mêmes mots, voire sont interchangeables. La proximité « familiale » entre les deux langues et une histoire également très similaire de leur grammatisation³ peuvent autoriser un tel rapprochement. Mais un autre facteur peut entrer en

³ « Le processus qui conduit à décrire et à outiller une langue sur la base des deux technologies, qui sont encore aujourd'hui les piliers de notre savoir métalinguistique : la grammaire et le dictionnaire » (Auroux, 1992 : 28).

ligne de compte : l'intention pédagogique. Nombre de ces auteurs justifient ainsi l'emploi de la langue italienne par la facilitation d'accès aux descriptions.

Mais dans quelle mesure un tel rapprochement est-il scientifiquement possible ? Quelles conséquences peut-il avoir sur les connaissances des apprenants ? Car en effet chaque langue, plus ou moins proche l'une de l'autre comme c'est le cas pour l'italien et le français, a son propre découpage grammatical, voire même plusieurs suivant les théories linguistiques suivies par les auteurs. En d'autres termes, n'est-ce pas là une manière d'enseigner approximativement la grammaire du français et d'interroger le rôle de la traduction ?

Un des objectifs du GRAC consiste donc à vérifier si les dénominations dans la langue de départ pour décrire le français recouvrent bien les mêmes mots et les mêmes définitions dans les deux langues. Il s'agit pour cela de consulter des grammaires de la langue de départ, des grammaires non savantes, et de comparer les éléments définitionnels avec ceux de la catégorie grammaticale correspondante en français. Dans le cas de l'Italie, les dénominations italiennes et françaises sont presque transparentes, hormis les dénominations *articolo determinativo*, *indeterminativo* pour désigner l'article défini, indéfini. Les définitions rattachées aux classes grammaticales sont en revanche plus notionnelles, fait que l'on peut attribuer à la force de la « grammaire traditionnelle », encore très proche de la manière dont le latin est enseigné.

L'autre forme de contextualisation constatée dans le cas de l'Italie réside dans la comparaison des systèmes linguistiques français et italien. Ce recours à la confrontation des deux langues est communément appelé « contrastivité », en référence à la linguistique contrastive théorisée, entre autres, par Lado (1957) mais il recouvre une simplification de la notion originelle. L'approche contrastive de la grammaire française a un but pédagogique explicitement énoncé par nombre d'auteurs : éviter les erreurs. Ce terme d'erreur nous apparaît également comme central, car il fait partie du quotidien des enseignants. L'erreur n'est pas ici comprise dans le sens d'un jugement de valeur, pénalisant l'apprenant, elle représente ce que Marquillò Larruy (2008) désigne comme « l'écart à la norme ». Le rôle de l'enseignant est de permettre à l'apprenant de maîtriser la langue cible de manière à produire des énoncés au plus près de la norme⁴ enseignée.

On peut distinguer deux étapes dans ce procédé de comparaison : (1) la confrontation théorique entre les deux langues ; (2) la confirmation visuelle à l'aide d'exemples. Le fondement de ce procédé est l'appui sur la langue connue (en général, la langue première, ou du moins la langue de scolarisation). Les auteurs, en quelque sorte, misent considérablement sur les connaissances des apprenants en matière d'italien pour leur permettre de mieux s'approprier la langue française. La confrontation peut être orientée aussi bien dans le sens de mettre en évidence les ressemblances que les divergences systémiques. Ces dernières se rencontrent néanmoins en nombre plus important, dans la mesure où, ne l'oublions pas, l'objectif didactique des ouvrages est d'éviter aux apprenants de produire des énoncés ne correspondant pas à la norme grammaticale enseignée :

Exemple 1. « Aujourd'hui nous proposons – dans une version entièrement revue et repensée par l'auteur – cette *Nouvelle Grammaire du français pour italophones*, dont la clé de voûte est l'analyse contrastive, la comparaison entre deux systèmes qui dissimulent, sous une ressemblance de surface, toutes sortes d'embûches et de dissemblances. Intégrant théorie et pratique, Françoise Bidaud, grâce à une longue expérience d'enseignement universitaire et de formation des enseignants, localise avec précisions tous les aspects du français sur lesquels achoppent les étudiants italiens et en propose une analyse fine et approfondie » (Bidaud, 2008 : quatrième de couverture).

Conclusion

⁴ La norme est entendue ici comme “doxa grammaticale”.

Le champ de la didactique de la grammaire se construit de savoirs circulants diversifiés pour l'enseignant et pour l'apprenant. Notre expérience de la formation de formateurs issus de cultures éducatives variées, laisse apparaître le caractère incontournable, voire prioritaire, de l'enseignement de la grammaire aux yeux des praticiens (« *de la grammaire, il faut faire de la grammaire* »), et ce, malgré la mouvance communicationnelle (1980). Pédagogiquement, la connaissance d'une nouvelle règle de grammaire génère le sentiment d'avancer dans la maîtrise du système linguistique, voire de développer un sentiment de *sécurité* linguistique par rapport à une norme donnée. Coste (2001) a souligné les interrelations des processus comportementaux et représentationnels en posant que la *sécurité* ou l'*insécurité* linguistique peuvent jouer un rôle déterminant dans la construction des connaissances en plusieurs langues : « l'insécurité formelle d'un locuteur tient à ce qu'il considère sa propre pratique linguistique comme non-conforme aux normes ou du moins à l'idée qu'il s'en fait » (Coste, 2001 : 12). Cette dimension est importante aux yeux des praticiens pour qui l'intérêt est d'expliquer la grammaire de la langue cible en fonction des erreurs récurrentes, de développer une compétence de formalisation des principaux points névralgiques de la langue cible et d'adapter leur discours dans cette perspective. Les enseignants s'appuient ainsi sur leurs prérequis et leur expertise (*j'ai ma façon d'expliquer*), créent une série de mises en situations, familières aux apprenants, la répétition et la reformulation servant à l'appropriation d'une règle ; ce point de vue apparaît en filigrane dans les ouvrages pédagogiques, les auteurs des grammaires étant souvent des enseignants (ou des universitaires). Ainsi, le praticien produit-il des identifications propres à une communauté discursive, retient des descriptions de formes linguistiques qu'il valorise ou refuse au cours de ses pratiques d'enseignement, sélectionnant des formes comme appartenant ou non à la norme grammaticale, conformes à l'image de la norme qu'il se représente comme « légitime » ou comme « *doxa* » dans une situation donnée. Mais d'une culture grammaticale, linguistique et éducative à une autre, cette norme varie, d'où la nécessité d'étendre le projet de cette recherche à des contextes éducatifs aussi variés que possible afin de comparer et d'analyser des descriptions linguistiques différentes.

Les cas de l'Allemagne et de l'Italie sont une illustration de ce qu'il est possible de trouver comme contextualisations dans les grammaires du français produites pour des publics non natifs partageant une même langue de départ. Ainsi n'est-il pas rare de rencontrer des enseignants qui dressent leur propre bilan des erreurs récurrentes produites par leurs apprenants et les explications *ad hoc* ou les stratagèmes qu'ils fournissent pour les éviter. L'enseignant non natif a l'énorme avantage d'avoir vécu lui-même l'apprentissage de la langue qu'il enseigne et par conséquent, c'est lui qui est le plus à même de comprendre les difficultés rencontrées par apprenants et de pouvoir les anticiper.

Le GRAC a ouvert un vaste chantier dont le but est de valoriser les savoirs liés à la pratique des enseignants⁵. Notre préoccupation réside dans la création d'un mouvement du bas vers le haut qui permettrait de faire remonter les savoirs issus de la pratique professionnelle des enseignants vers la linguistique mais aussi un mouvement du haut vers le bas qui permettrait de légitimer ces savoirs en les passant à l'épreuve des connaissances linguistiques savantes. Il ne s'agit pas de fournir une énième grammaire « clé en main » pour les enseignants de français à des allophones mais de tenter de réaliser une synthèse des différentes contextualisations observées dans les différents contextes d'enseignement du français de manière à les légitimer et à les faire circuler.

Bibliographie

Auroux S. (1992). *Histoire des idées linguistiques*. Tome 2. Paris : Mardaga.

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

⁵ Beacco, 2010.

- Besse H., Porquier R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. [1984] Paris : Crédif, Hatier/Didier, coll. LAL.
- Chevallard Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage éditions.
- Coste D. (2001). « Compétence bi/plurilingue et (in)sécurité linguistique », in *Atti del Convegno Valle d'Aostaregione d'Europa : l'educazione bi/plurilingue, ponte verso la cittadinanza europea*, supplément à *L'École Valdôtaine* 54, Aoste : Assessorat de l'Éducation et de la Culture, 10-18.
- Cuq J.-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier.
- Cuq J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : ASDIFLE / CLE International.
- Dubois J. (2002). *Dictionnaire de linguistique*. [1994] Paris : Larousse.
- Fougerouse M.-C. (2001). « L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère ». In *Pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire*. Etudes de linguistique appliquée. 2001/2, 122, 165-178.
- 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 doctorat, Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle.
- Galisson R., Coste D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Germain Cl., Séguin H. (1998). *Le point sur la grammaire*. Paris : CLE International.
- Lado R. (1971) [1957]. *Linguistics across cultures – Applied Linguistics for Language Teachers*. The University of Michigan Press.
- Lauwers P. (2004). *La description du français entre la tradition grammaticale et la modernité linguistique*. Louvain : Peeters.
- Marquillò Larruy M. (2008). *L'interprétation de l'erreur*. Paris : CLE International.
- Neveu, F., Lauwers, P. (2007). « Définir la tradition ? », *La tradition grammaticale et son usage en linguistique française, Langages*, 167, 7-58.

Grammaires du français langue étrangère consultées

- Bidaud F. (2008). *Nouvelle Grammaire du français pour italophones*. Novara : De Agostini Scuola Spa.
- Charaudeau P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette éducation.
- Chevalier J.-C., Blanche-Benvéniste C., Arrivé M., Peytard J. (1988). *Grammaire Larousse du français contemporain*. [1964] Paris : Larousse.
- Donner, A., Spitznagel, E., Jahn-Sauner, U. (2011). *Einfach Klasse in Französisch. Wissen, Üben, Testen*. Mannheim: Duden.
- Grevisse M., Goosse A. (2011). *Le bon usage – Grammaire française*. Bruxelles : De Boeck/Duculot.
- Klein, H.-W. & Strohmeier, F. (1958) [2007], *Französische Sprachlehre*. Stuttgart : Ernst Klett Schulbuchverlag.
- Krechel, H.-L. & Lepage, S. (2014), *Französische Grammatik für die Mittel- und Oberstufe. Übungsheft 2. Les textes*. Würzburg : Cornelsen.
- Krechel, H.-L. (2012), *Französische Grammatik für die Mittel- und Oberstufe. Übungsheft 1. Les mots et les phrases*. Würzburg : Cornelsen.
- Lübke, R. (2007). *Französische Grammatik*. München: Bassermann,
- Gregor, G. & Wernsing, Armin V. (2010) [2012], *Französische Grammatik für die Mittel- und Oberstufe*. Würzburg : Cornelsen.

Riegel M., Pellat J.-C., Rioul R. (2007). *Grammaire méthodique du français*. 3^e édition, [1994]. Paris : PUF.