



EA 2288 : Didactiques des langues, des textes et des cultures (DILTEC)
ED 268 Université Paris III- Sorbonne nouvelle

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

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

Programme de recherche

Version provisoire
1er avril 2011

Le programme du GRAC

« Ainsi, Cao Deming (professeur chinois de français), partant du constat qu'il existe en chinois une catégorie de mots, appelés par les grammairiens **spécificatifs** ou **classificateurs**, qu'on doit obligatoirement employer entre un numéral et un nom (*trois chevaux* se traduit par *san pi ma* : « trois + spécifique + cheval »), a « eu l'idée de chercher s'il existe aussi en français des mots du même genre [...], et, à force de chercher, (il a) trouvé, à (sa) grande surprise, beaucoup de mots qui fonctionnent bel et bien comme des spécifiques chinois ». Par exemple : *un kilo de poireaux, une botte de radis, une tête ou une gousse d'ail, un pied de salade, une noix de beurre*, etc... [...]. Il esquisse ainsi une description grammaticale, contrastive par rapport au chinois, d'une zone du français ordinairement reléguée dans le lexique [...]. » (H. Besse, R. Porquier, 1991 : 112)

Le projet du groupe GRAC est d'organiser et de mener à bien des études systématiques des formes de « contextualisation » de la grammaire du français (comme description de la langue) dans des « ouvrages de grammaire française » produits « hors de France » et qui peuvent être adaptés aux utilisateurs concernés. De tels phénomènes d' « adaptation » ont déjà été repérés par H. Besse et R. Porquier (1991). Ils ont été l'objet de diverses explorations par J.-C. Beacco, spécialement à compter de 1993. Ces adaptations sont à replacer dans la perspective englobante dite « dynamique des quatre savoirs impliqués en didactique des langues », telle qu'elle a été développée dans l'ouvrage de 2010 *Didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues* (voir 2.2. et Annexe 1).

1. L'objet de recherche

La recherche portera sur les formes observables de la contextualisation de la description du français dans les grammaires produites « à l'étranger » (français enseigné comme langue étrangère)¹.

¹ Ou très éventuellement langue seconde au sens sociolinguistique courant, de langue présente de manière significative dans l'environnement social mais qui n'est pas la langue première (ou non la seule langue première de la plupart des apprenants. Dans ces situations souvent générées par la colonisation, les grammaires « locales » utilisées ont été celles de l'Ecole française/métropolitaine et sont donc susceptibles de ne présenter que peu de variations significatives par rapport à celles-ci.

- Par *produites à l'étranger* on entendra : éditées hors d'états dont le français est langue officielle et rédigées par des auteurs locuteurs natifs de la langue des utilisateurs de ces textes (souvent donc la langue nationale). Dans ce cas, les auteurs disposent d'une langue première identique à celles des apprenants susceptibles d'utiliser ces ouvrages. On considèrera aussi comme tels des auteurs ayant une très bonne maîtrise de cette langue (C1, C2 en réception orale, réception écrite; par exemple, François Bidault auteure d'une grammaire du français en Italie). Ces auteurs sont ou ont été le plus souvent enseignants de français pendant de longues périodes (dans le cadre universitaire ou dans les cycles scolaires antérieurs). Ces grammaires du français sont rédigées dans la langue du contexte (le plus souvent) ou en français.
- Par *grammaire*, on entendra l'objet empirique : ouvrage de référence décrivant le français, non articulé ou inclus à/dans une méthode de langue ou dans du matériel d'enseignement. Ces grammaires peuvent avoir été conçues pour des utilisateurs spécifiques (par exemple, des étudiants universitaires ayant déjà acquis un certain niveau de compétence en français et/ou en grammaire du français) ou être génériques. De tels ouvrages font appel ou se fondent, le plus souvent à/sur plusieurs dispositifs conceptuels, en principe incompatibles ou peu compatibles au regard des théories linguistiques de référence mais que les grammaires, instruments de vulgarisation/de nature encyclopédique font coexister. Elles sont donc consensuelles du point de vue théorique ou « multiperspectives », à la différence des « grammaires d'auteur » (par ex. celles de P. Charaudeau ou de M. Wilmet) qui développent une description du français à partir de points de vue affirmés et exclusifs. Dans la plupart des cas, ces grammaires s'attachent à la description du « noyau dur » (morphologie et syntaxe de la phrase simple et complexe).
Si la production du contexte en grammaire est inexistante ou très limitée, on pourra envisager d'examiner le discours grammatical (descriptif/prescriptif) des méthodes d'enseignement du français produites localement par des auteurs définis comme supra et qui ne sont pas de simples adaptations à la marge de matériels FLE (édités en France, par exemple). Le discours grammatical des manuels doit cependant être facilement isolable pour devenir objet de recherche.
- Par *contexte*, on entendra les caractéristiques des situations d'enseignement-apprentissage pouvant conduire à (et rendre compte de) « l'adaptation » de la description du français : il peut s'agir, en premier lieu, de la configuration

sociolinguistique des langues en un espace donné (formes du multilinguisme) et la structuration des répertoires langagiers individuels (formes du plurilinguisme). Mais l'autre facteur déterminant pour les analyses sera probablement, et avant tout, la culture métalinguistique des utilisateurs/apprenants : celle-ci est constituée des représentations sociales du langage véhiculées, entre autres, par le lexique métalinguistique ordinaire (en français *mot (il cherche ses mots), phrase (laisse moi finir ma phrase !)* ...) et (souvent peu dissociables des précédentes) les catégories ou les savoirs relatifs à la L1 (ou à la langue de scolarisation principale/dominante) enseignée dans le cadre de l'éducation primaire ou de niveau intermédiaire (jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire). Sur la notion de *culture linguistique* (ou *métalinguistique*) voir Beacco J.-C., Chiss J.-L., Cicurel F. & Véronique D. (2005).

- Par *contextualisation* (1), on entendra d'abord des variations (ou écarts) par rapport à une description vulgarisée transposant (ou non) des savoirs savants (ceux de sciences du langage et de la linguistique française/du français) ou véhiculant une description ordinaire moyenne (dite *grammaire ordinaire* ou *description de référence*) légitimée par les traditions de l'enseignement en France et dans les pays francophones (tels que définis supra) ou la *doxa* courante de francophones (natifs ou ayant été scolarisés en France). On considèrera (provisoirement) que ce point de référence (= la grammaire ordinaire) permettant de caractériser des variations de terminologie, de catégorisation, de description sera constitué, pour ce qui est de la période récente, de grammaires françaises telles que celles destinées au collège en France² ou encore des grammaires répandues telles que le *Bescherelle*, le *Bled*, *Le bon usage* (A. Goosse), la *Grammaire Larousse du français contemporain* (J.-C. Chevalier, C. Blanche Benveniste, M. Arrive & J. Peytard), *Le code du français courant* (H. Bonnard)... cela sans préjuger de la nature de la réception de ces grammaires dans un contexte donné en une période donnée, laquelle s'avèrera déterminante pour caractériser la/les description/s de référence ;
- Par *contextualisation* (2), on entendra aussi, en un sens plus large, toutes les autres formes de variation du discours moyen de la grammaire française du français en un contexte donné : celles-ci peuvent être soit de pures créations (individuelles), et alors ne rien devoir au contexte en tant que tel, soit constituer des adaptations (c'est ce terme générique qu'il faudrait alors adopter) à ce contexte linguistique et à la culture

³ Dont par exemple : J.-L. Chiss et J. David (2000) : *Grammaire et orthographe*, Nathan, collection Le Robert et Nathan.

métalinguistique caractérisant cet espace (voir, entre autres, Authier-Revuz *et al.* 2003). Cette distinction est rendue nécessaire dans la mesure où tous les écarts par rapport à la description moyenne du français ne sont donc pas nécessairement des modifications de la description de référence³.

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

2. Hypothèses théoriques et positionnements de recherche : les *contextualisations* du discours grammatical

L'hypothèse est qu'il existe des grammaires contextualisées, en ce sens qu'elles s'écartent (sur certains points et non nécessairement systématiquement) de la grammaire française du français pour s'adapter aux représentations et à la culture métalinguistique des apprenants en un contexte donné.

2.1. La notion de contextualisation

En tant qu'ouvrages de transmission de connaissances, les grammaires sont censées répondre aux critères de qualité généraux de tels ouvrages : clarté (au moyen de définitions), stabilité, économie...de la terminologie, efficacité illustrative/pour l'apprentissage des exemples (saillance), accessibilité des explications à des non spécialistes (recours à des analogies...) ..

Les ajustements non plus au lectorat en général (non spécialistes) mais à un lectorat situé, c'est-à-dire à un contexte (linguistique, métalinguistique, culturel...) peuvent prendre des formes variées, probablement situées sur un continuum de différences, que la recherche aura à mettre en évidence, comme par exemple :

- la traduction de la terminologie (ou création de néologismes) en langue du contexte, quand elle ne présente pas de catégories équivalentes (par ex. : *masculin/féminin* en turc qui ne présente pas la distinction en genres) ;
- la production de « règles d'équivalence » (« *vi/ci* de l'italien sont le plus souvent équivalents à *y* »)

³ Il peut s'agir de création de schémas ou de représentations graphiques, d'exemples plus saillants, de traductions de la terminologie ... (voir 2)...

- l'énoncé de règles opératoires (en particulier pour la traduction
- des schémas et tableaux ou autres représentations sémiotiques destinées à faciliter la mémorisation visuelle...
- [...]

Il reviendra aux recherches sur corpus de préciser cette typologie provisoire.

Les ajustements qui sont les plus pertinents pour le GRAC sont les contextualisations (de la description standard moyenne de référence) à savoir des modifications de la description du français qui tendent à adapter celle-ci aux catégories métalinguistiques de langue du contexte (familières aux apprenants) ou à décrire des phénomènes morphosyntaxiques de manière spécifique, en fonction de difficultés d'apprentissage du français (par ex. : présentation en parallèle de *c'est/il y a*, groupage non usité dans les grammaires de référence) ou de fonctionnements de la langue du contexte (la proximité phonétique de *cè* italien et *c'est* français peut conduire à « surdécrire » le fonctionnement de ce dernier mot et à créer des catégories comme « *c'est, pléonastique* »).

On peut avancer qu'il peut s'agir :

- de descriptions totalement inédites dans les grammaires françaises de référence (mais elles peuvent être présentes dans les formes historiques successives de l'élaboration de la grammaire moyenne du français ; par ex. : la description de la syntaxe du français selon des catégories casuelles) ;
- de « surdescriptions », à savoir de description plus fines de phénomènes pris en charge dans les grammaires françaises de référence, qui ne font pas problème pour des francophones natifs ;
- de descriptions « conjointes » de catégories/phénomènes/formes non mises en relation dans les descriptions de référence (*par/pour* dans les grammaires destinées à des hispanophones (*por*) ; *c'est/il y a*...pour des italophones) .
- des modifications des descriptions de référence au moyen de changement terminologique (par ex., autre dénomination d'une catégorie), descriptif (par ex. nouvelle catégorisation (le « pronom personnel double » du français dans les grammaires italiennes), explicatif (autre justification de la description de référence) ...
- [...]

Ces contextualisations proprement dites sont le fait d'auteurs/enseignants (professeurs, « maîtres de langues »...) partageant la langue des utilisateurs/apprenants et qui, conscients des difficultés potentielles des apprentissages pour ceux-ci, cherchent à rendre le

discours grammatical plus lisible et plus opératoire en « prenant le risque » de ces variations par rapport à la description de référence moyenne du français des grammaires françaises/pour francophones (dite aussi *norme métalinguistique*). De tels phénomènes peuvent ne pas être observables, dans la mesure où les « grammaires étrangères du français » peuvent être constituées essentiellement ou en totalité de transferts massifs de la description grammaticale française du français, par des phénomènes classiques de reproduction/reconduction/réemploi propres aux ouvrages de référence qui se constituent largement par accumulation.

2.2. Fondements théoriques des phénomènes de contextualisation

Les phénomènes de contextualisation du discours grammatical des ouvrages considérés sont attribuables à plusieurs facteurs combinés :

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

transversalité possible entre tous les enseignements langagiers (langue de scolarisation, langue étrangère, langue d'enseignement ... ; Beacco *et al.* 2010) ;⁴

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

On suppose donc qu'il est possible d'identifier des formes d'adaptation des grammaires du français produites « sur place » aux intuitions épilinguistiques et aux représentations métalinguistiques des apprenants, telles que médiées par l'expérience contrastive des enseignants, qui se sont constitué un savoir de cette nature au fil de leur pratique professionnelle et qu'ils peuvent réinvestir dans le discours grammatical que certains ont été amenés à produire dans des ouvrages de grammaire édités. Il a déjà été relevé que les variations du discours grammatical par rapport à la norme métalinguistique peuvent aussi être le fruit d'une pure réflexion intellectuelle des auteurs de grammaires contextualisées, mais on postule que des oscillations du discours grammatical par rapport à la description moyenne de référence se nourrissent des expériences d'apprentissage et d'enseignement des concepteurs de grammaires et ainsi, indirectement, des intuitions épilinguistiques. L'objet empirique d'analyse sera le discours grammatical déployé dans des ouvrages du type défini plus haut (1), la caractérisation de son adaptation au contexte par rapport au discours moyen et l'analyse des

⁴ Pour un protocole de recherche dans ce domaine, voir H. Kilcher-Hagedon *et al.* 1987 ainsi que Gombert J.-E. 1990.

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

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

causes possibles de ces variations discursives. On pourra s'appuyer (en termes de méthodologie) tout particulièrement sur l'étude de A. Berrendonner (1982, qui s'inscrit cependant dans une perspective très différente) ou sur d'autres démarches d'analyse du discours.

3. Positionnement des recherches sur les contextualisations dans le champ des théories de l'acquisition des langues

Les domaines de l'acquisition des langues et de la didactique de la grammaire sont d'une complexité que l'on connaît. Aussi convient-il de situer cette première forme du projet de GRAC dans cet ensemble.

Les recherches ne porteront pas essentiellement sur les relations entre grammaires savantes et grammaires pédagogiques dans le cadre de la transposition didactique que, cependant, elles mettent en jeu. Nombre de travaux (Callas, Cuq, Collinot, Damar..., voir ref. biblio.) focalisent sur les déperditions qui se produisent entre les descriptions savantes et leurs didactisations à des fins d'enseignement des langues étrangères. Ces variations intertextuelles ne sont pas secondaires, car elles rendent compte du discours grammatical des enseignants et des manuels de langue qui constituent un élément majeur des activités grammaticales. Cela présuppose que les catégories de grammaires « savantes », « de référence », « universitaires », « ordinaires »... aient été clarifiées, en particulier dans une perspective historique.

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

L'objet immédiat du GRAC n'est pas de mener des investigations sur les effets de l'enseignement explicite de la grammaire sur l'apprentissage du français (sous la forme énoncé de la « règle »/activités et exercices de systématisation ou encore « découverte » guidée (c'est-à-dire reconstitution) de la « règle » préexistante/activités/exercices). On prend acte empiriquement de l'existence et du recours au discours grammatical dans l'enseignement

du français comme langue étrangère, lequel ne semble pas avoir régressé avec les approches dites communicative ou actionnelle (nombre des « tâches » proposées dans les manuels sont de fort classiques exercices de grammaire travestis). L'objet n'est pas de réévaluer les activités d'enseignement institutionnel de cette nature (ce qui a déjà été réalisé à bien des reprises (Ellis 1985, chap. 9 en particulier), du type « formal instruction ») mais on se propose bien de contribuer indirectement à son efficacité (potentielle) par l'élaboration de discours grammaticaux contextualisés, même si les activités les plus rentables de ce point de vue semblent être les verbalisations métalinguistiques « issues » des apprenants eux-mêmes.

La qualité du discours grammatical utilisé dans les formations en langue étrangère peut provenir génériquement d'une meilleure forme de divulgation (qualité de l'écriture, transparence de la terminologie définie dans le discours, des exemples, de la mise en page, des illustrations) ou de la transposition de savoirs plus fondés (ceux des sciences du langage sans visée d'enseignement). La posture du GRAC est qu'elle peut aussi être fondée sur des contextualisations telles que définies jusqu'ici, assumées par des concepteurs (locuteurs de français non natifs) de grammaires du français pour un lectorat spécifique et, à travers eux, par des enseignants prenant appui sur leur expertise contrastive et leur savoir-faire métalinguistique.

En fait, la recherche du GRAC consiste à interroger les relations entre quatre « grammaires » (ou ensemble des discours grammaticaux) :

<p>I « Grammaire » savante, universitaire, linguistique, scientifique, non pédagogique ;légitimée</p>		<p>III Grammaire des enseignants, créée <i>ad hoc</i> : savoir d'expertise élaboré entres autres en fonction de leurs intuition contrastives, consignées ou non dans des ouvrages dit « grammaires » publiées sur place, non légitimée</p>

<p>II Grammaires ordinaires, pédagogisées, transposées, utilisées dans l'enseignement (ou <i>grammaire externe</i>)</p>	<p>IV Grammaire des apprenants (comme intuitions épilinguistiques verbalisées) et « techniques » pour l'apprentissage (ou <i>grammaire intérieure</i>)</p>
--	---

On abordera en particulier les relations entre IV et III , en considérant leurs « apports » possibles à II et éventuellement à I.

Les principales hypothèses heuristiques du GRAC sont que :

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

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

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

4. Eléments pour une méthodologie commune de recherche

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

4.1. La constitution du corpus

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

- les caractéristiques de l'auteur (des auteurs) : locuteur natif (il a la même L1 que les utilisateurs ; il a vécu et partage la même expérience d'apprentissage de la L2, le français, que les utilisateurs) et enseignant de français pendant une période conséquente ou francophone natif avec une très bonne maîtrise de la L1 du contexte (et enseignant comme supra). Les membres du GRAC répondent eux-mêmes à ces critères pour réaliser les analyses ;
- les caractéristiques de l'ouvrage : description de référence du français (rédigée ou non en français), prévue pour une utilisation en dehors d'une formation institutionnelle au français⁷ et non articulée à du matériel d'enseignement, se présentant comme une synthèse multiperspective du point de vue de ses assises descriptives ;
- la périodisation : plusieurs possibilités, tout à fait indicatives, seront à considérer en fonction de la production grammaticale : soit la période récente 1950/60-2010 correspondant à l'émergence de la DDLE et au développement des enseignements de langues (à subdiviser en cas de production abondante en fonction de points de repères du contexte, comme les changements institutionnels dans les enseignements des langues), soit la période 1945-2010 (même remarque), soit encore une périodisation de longue durée (XIX^e et XX^e siècles) si le nombre des grammaires accessibles est limité⁸. En cas de production de nombreuses grammaires, toutes ces hypothèses seront à considérer plus finement en fonction de paramètres comme : évolution du contenu des programmes scolaires (objectifs ; méthodologies d'enseignement, formes de l'évaluation), de la formation des enseignants, de l'organisation des curriculums d'enseignement, évolution de la didactique des langues /du français (par ex. : publication de *Un niveau seuil*)

Dans tous les cas, il sera nécessaire :

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

⁷ Pour la diversité des formes d'apprentissage, voir Porquier et Py 2004.

⁸ Le nombre de grammaires publiées sur place est, bien évidemment, fonction de l'audience de cette langue dans l'espace considéré. On a ainsi recensé environ 250 grammaires du français à en Italie aux XVII^e et XVIII^e siècles, signe évident de sa légitimité dans la société italienne.

- ouvrages coordonnés par S. Auroux, des très nombreux travaux sur l'histoire de la grammaire française (Brunot, Chevalier, Chervel); des publications de la SHILFES (voir site) ou de travaux de cette nature produits dans chaque contexte ;
- de prendre en compte, tout particulièrement l'état de la grammatisation et la nature des descriptions de la langue dominante du contexte (par ex. Kniffka 2001) et de sa description « moyenne » ;
 - d'analyser les programmes de la langue comme matière des cycles primaires ou de la scolarité obligatoire (instructions officielles, manuels et grammaires, contributions et débats de spécialistes, pratiques pédagogiques préconisées ...).

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

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

4.2. Axes des analyses

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

- d'identifier les contextualisations (par écart à la norme métalinguistique et congruence avec la/les cultures métalinguistiques du contexte) ;
- d'en rendre compte, par exemple, en termes contrastifs (cf. ci-dessus) ;
- de caractériser globalement la grammaire de ce point de vue (degré de contextualisation (?), domaines descriptifs concernés, innovations dans la contextualisation, recul vers des descriptions standard...);
- de vérifier leur stabilité (par rapport à des grammaires produites antérieurement) ;
- d'en produire des typologies des formes de la contextualisation (création d'une catégorie inexistante en français (par ex. *neutre*), changement dénomination d'une catégorie (*datif* pour complément d'objet indirect), création d'une description

inexistante pour le français (par exemple, description conjointe de *c'est/il y a* ou de *on* en relation avec les verbes réfléchis...);

- de suivre les évolutions possibles d'une contextualisation dans l'intertexte des grammaires ;
- de caractériser globalement les convergences de grammaire à grammaire de manière à établir une « cartographie » des contextualisations du français ;
- de vérifier le caractère opératoire des descriptions contextualisées, y compris de manière expérimentale ;
- de caractériser le bien fondé linguistique (= par rapport aux descriptions savantes) des contextualisations relevées (par ex., nommer *prépositions articulées* (catégorie de l'italien) est plutôt une définition meilleure que *articles contractés*, catégorisation moyenne et traditionnelle des grammaires françaises du français) ;
- d'identifier des convergences entre les contextualisations réalisées dans différents contextes linguistiques et culturels.

Les questions de terminologie seront sans doute importantes surtout pour ce qui est des noms de catégories de la langue 1 utilisées pour décrire le français (référence à quelles formes ? sens littéral ? étymologie ? sens et emplois ordinaires ? connotations ?...) pour lesquelles il conviendra d'éviter d'improbables traductions.

Les chercheurs du GRAC seront amenés à définir d'autres entrées possibles en fonction de leurs intérêts propres et du contexte retenu (par ex. analyse d'un domaine de la syntaxe : emploi des temps du passé, du subjonctif... à travers plusieurs grammaires pour y rechercher des formes de contextualisation)

4.3. D'autres discours grammaticaux

Le discours grammatical privilégié dans un premier temps par les travaux du GRAC est celui des grammaires telles que définies plus haut. En fonction des données (présence, absence nombre limité ou important de grammaires contextualisées), on sera amené à mettre ces discours des grammaires en relation avec d'autres gisements de contextualisations métalinguistiques, à savoir d'autres discours grammaticaux :

Autres formes des discours de la grammaire III

- ceux des relevés de « fautes courantes », publiés dans le contexte par des enseignants ou des chercheurs ;

- ceux constitués par les représentations verbalisées des enseignants de ces « fautes fréquentes » (obtenus par enquête par entretiens ou questionnaires) ;
- ceux relatifs les moyens pédagogiques (exemples, schémas, formulations, terminologies, analogies/comparaisons...) « inventés » par les enseignants afin de « mieux » les enseigner (recueillis par entretiens comme supra ou observations de classes sur une longue durée) ;

Formes des discours de la grammaire IV

- les représentations des apprenants (par verbalisation dans des entretiens) de leurs difficultés majeures d'apprentissage du français ;
- les moyens personnels qu'ils ont éventuellement imaginé eux-mêmes pour eux-mêmes pour acquérir ces éléments de la langue cible (par verbalisation dans des entretiens) ;
- les discours nés dans les « exercices de conceptualisation » (au sens strict de H. Besse) concernant des secteurs de la grammaire du français ainsi identifiés, à comparer avec les contextualisations des grammaires correspondantes ;
- les recherches en acquisition et la caractérisation des stades de maîtrise identifiés.

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

5. Finalités à long terme des recherches du GRAC

Les finalité des recherches du GRAC sont :

- à moyen terme, de constituer le corpus des grammaires étrangères du français qui sont une des traces de sa diffusion et de sa réception dans le monde et qui constituent, à ce titre, une richesse patrimoniale ;
- faire contribuer, à plus long terme, ces descriptions « extérieures » à une description « centrale » du français en dehors de toute préoccupation d'enseignement/apprentissage, mais comme contribution, au terme ce « détour » par des perceptions externes, à la linguistique du français (par exemple consistance de la catégorie COI, interrogée dans ses fondements dans la mesure où l'on est souvent amené à distinguer, dans les grammaires FLE, complément en *à* et complément en *de* ; voir thèse C. Bruley). De tels désenclavements de la linguistique du français, qui ne s'apparentent que superficiellement à la « grammaire comparée » (et qui ne concernent donc pas uniquement les autres langues romanes), pourraient permettre de

revenir sur des « topoï descriptifs » du français non interrogés en tant que tels (par ex nominalisation des infinitives : *il non decidere niente/ le fait de ne rien décider* ; ou syntagme à tête pronominale : *creo lo que vedo/je crois ce que je vois*).

On peut aussi explorer les variations diachroniques de la description du français en relation avec ses variations diatopiques (par ex descriptions du français comme langue casuelle)

- d'identifier, objectiver et faire circuler des savoirs d'expertise des enseignants/auteurs de grammaires des « périphéries » d'une didactique du français encore trop franco-centrée ;
- de légitimer ces connaissances d'expertise sur des bases scientifiques ;
- de les faire concourir à la création d'un discours métalinguistique moins extérieur aux apprenants, parce que contextualisé de manière réfléchie et contrôlé (ceci sous forme de grammaires diversifiées du français, à la manière de celle de G.-D. de Salins 1996), en attendant que l'enseignement donne aux apprenants la « parole grammaticale » ;

Conclusion : le GRAC et l'éducation plurilingue et interculturelle

Les investigations du GRAC prennent pour objet les activités métalinguistiques d'enseignement et d'apprentissage des langues. A ce titre, elles sont transversales aux enseignements des différentes langues. Elles participent donc aux réflexions constitutives de l'éducation plurilingue et interculturelle (EPI), en tant que celle-ci vise à faire converger les enseignements de langues en créant des espaces partagés entre ces « matières » scolaires (langue de scolarisation, langues étrangères, langues d'origine...). La dimension réflexive/métalinguistique et comparative est l'une de ses composantes commune :

2.4.1.5. Les compétences réflexives dans l'apprentissage des langues⁹

Un autre point de contact entre les matières est constitué par la réflexivité linguistique. Ce projet éducatif n'a pas seulement comme finalité l'acquisition de savoir faire langagier mais aussi d'organiser un « retour » sur ceux-ci pour en percevoir et en comprendre les fonctionnements. La conscientisation des apprenants relativement à leur répertoire plurilingue, à sa constitution dans le temps, à son devenir (et donc aux formes d'identités lingua-culturelles recherchées ou assumées) est une des formes de cette réflexivité. Le développement des compétences interculturelles a bien comme horizon le positionnement de chacun comme acteur social se caractérisant par des appartenances multiples et conscient de la variabilité de ces appartenances ainsi que de sa capacité et de celle des autres à les modifier.

La convergence entre les enseignements de langues peut être constituée de manière à rendre les apprenants conscients de la nature plurielle de leur répertoire et du caractère transversal et métacognitif de leurs activités métalinguistiques ou de leurs intuitions, quand ils les verbalisent. Partout où cela est acceptable au regard des traditions éducatives, la présence d'activités réflexives/métalinguistiques relatives aux langues enseignées (d'allure comparatiste, à partir d'une

⁹ Conseil de l' Europe (2010) : Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, Strasbourg, p.39

approche réflexive fondée sur les langues du répertoire) est donc une partie constitutive de l'éducation plurilingue et – dans la mesure où les concepts et discours d'un groupe social sont toujours explicités dans la langue – de l'éducation interculturelle : « [...] la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle [interculturelle] favorise l'émergence d'une conscience linguistique, voire de stratégies métacognitives qui permettent à l'acteur social de prendre conscience et de garder le contrôle de ses modes spontanés de gestion des tâches et notamment de leur dimension langagière »¹⁰.

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

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

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

Comme les principes de cette éducation semblent désormais largement identifiés, même s'ils sont encore en débat, il est clair que les recherches sur les activités et le discours grammatical, envisagées dans cette perspective plurielle, en sont un des éléments, de nature opérationnelle.

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

¹⁰ Coste D., Moore D. & Zarate G. (1997 rév. 2009) : *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 13. (www.coe.int/lang/fr → Ressources/Publications → Instruments et standards
☐ Publications traitant du CECR) Division des Politiques linguistiques Conseil 40 de l'Europe

Eléments de bibliographie (= Bibliographie générale du GRAC)

Andersen R. (1983) : *Pidginisation and Creolisation in Language Acquisition*, Newbury House, Rowley, MA.

Auroux (dir.) : *Histoire des idées linguistiques* (3 vol. publiés à ce jour), Paris, Mardaga.

Authier-Revuz, J., Doury, M. & Reboul-Touré, S. (éd.) (2003) : *Parler des mots – Le fait autonymique en discours*. Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.

Beacco J.-C. (2010) : *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, col. Langues & didactique, Didier, Paris, 273 p.

Beacco J.-C. (2009) : « La question de la grammaire dans l'enseignement du français comme langue étrangère : nouveaux contextes, nouvelles perspectives » dans Galatanu O. *et al.* (dir.) : *Enseigner les structures langagières en FLE*, colloque de Bruxelles (mars 2008), P. Lang, Berne, p. 41-54.

Beacco J.-C. (2004) : direction de *Représentations métalinguistiques ordinaires et discours*, *Langages* n°154 et en collaboration avec G. Petit : « Le lexique ordinaire des noms du dire et les genres discursifs », p. 87-100.

Beacco J.-C. (2004) : "Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif", dans S. Bouquet (dir.) : *Les genres de la parole*, *Langages* n° 153.

Beacco J.-C. (2001) : en collaboration avec Porquier R., direction de : *Grammaires d'enseignants et grammaires d'apprenants de langue étrangère*, *Langue française*, n° 131 et "Les savoirs linguistiques ordinaires en didactique des langues : des idiotismes", p. 109-119.

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. (1997) : "Grammaires excentriques et cultures métalinguistiques", dans C. Tisset (dir.) : Actes du Colloque international du Groupe de recherche Jan Comenius en linguistique et didactique des langues (2 et 3 octobre 1996, Nanterre), *LINX*, n°36 vol.1 (pp. 131-137).

Beacco J.-C. (1993) : "Enseignement grammatical et expérience contrastive des enseignants", dans Actes du Congrès : *"Italien et français langues étrangères: aspects théoriques et méthodologiques"* (22-24 avril 1993, Perugia), Anicia, Roma.

Beacco J.-C. (1993) : direction, en collaboration avec R. Vivès (Université Paris VIII) et Cl. Perdue (Université Paris VIII) du n° 92 des *Etudes de linguistique appliquée*.

Beacco J.-C. (1993) : "Cultures grammaticales et demande métalinguistique" dans *Etudes de linguistique appliquée*, n°92 (pp. 51-64). Publié ensuite (1994) dans la *Revue de la S.A.P.F.E.S.U.* (Sociedad Argentina de Profesores de Francés de la Enseñanza Superior y Universitaria), XII n° especial.

Beacco J.-C. (1989) : "Théories du discours et grammaire en didactique du français langue étrangère" dans S. Moirand, R. Porquier, R. Vivès (dir.) : *Et la grammaire..., Recherches et applications, Le français dans le monde* (pp. 138-146).

Beacco J.-C. (1988) : direction, en collaboration avec J.-C. Chevalier (Université Paris VIII), du n°72 des *Etudes de linguistique appliquée : Didactique des langues, quelles interfaces*, Actes du Colloque CREDIF (atelier 1): *Didactique des langues ou didactique de langues ? Transversalité et spécificités* (18-20 juin 1987, Paris).

Beacco J.-C. (1988) : en collaboration avec J.-C. Chevalier (Université Paris VIII): "Les rapports de la linguistique et de la didactique des langues", dans D. Lehmann (dir.) : *La didactique des langues en face à face*, Hatier-CREDIF, Paris (pp. 31-48).

Beacco J.-C. (1987) : "Quel éclectisme en grammaire ?"(version italienne), dans P. Ciavetta, G. Centazzo, M. Currò (dir.) : *Grammaire et enseignement communicatif*, Actes du Congrès national de L.E.N.D. (novembre 1985, Rimini), Mondadori, Milan (pp. 16-25).Version française, *Le français dans le monde*, n° 208 (pp. 65-70 et 83).

Beacco J.-C. (1986) : direction du n°68 de *Langue française: Descriptions pour le français langue étrangère*.et "Texte et modalisation : perspectives didactiques", p. 115-128.

Beacco J.-C., Chiss J.-L., Cicurel F. & Véronique D. (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), P.U.F., Paris.

Beacco J.-C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F. & Panthier J. (2010) : *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.

Berrendonner A. (1982) : *L'éternel grammairien. Étude du discours normatif*, Berne, Francfort Peter Lang.

Besse H. (1974) : « Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2 », *Voix et Images du Créatif* 2, p. 38-44.

Besse H. (1980) : « Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère », *Langue Française* 47, Paris, Larousse, p. 115-128.

Besse H. et Porquier R. (1991) : *Grammaire et didactique des langues*, col. LAL, Crédif & Hatier/Didier, Paris.

Bruley-Meszaros C. (2010) : « Quel enseignement des verbes en didactique du français langue étrangère ? », *Synergies France, Verbe, grammaire et enseignement : la prescription et l'usage* 6, Gerflint, p. 51-59.

Bruley-Meszaros C. (2007) : *Les verbes de valence à et de dans l'enseignement du FLE*. Thèse de doctorat, Université Paris Descartes. Lille, ANRT.

Calas F. et Rossi-Gensane N. (1998) : « Sur l'intégration des acquis de la linguistique dans des grammaires de français langue étrangère : le cas de l'interrogation directe », Colloque COFDELA, Strasbourg, novembre 1997, Actes du colloque, P.U. Strasbourg, p.179-192.

Charreyre C. (1984) : « Quand might (have en) peut se traduire par c'était comme si », *Cahiers Charles V* n. 6 (Université Paris VII) p. 27-58

Cicurel F. (1985) : *Parole sur parole. Le métalangage en classe de langue*, Paris, CLE International.

Collinot A. et Petiot G. (dir.) (1998) : « Manuélistion » d'une théorie linguistique: le cas de l'énonciation, *Les Carnets du CEDISCOR* 5.

Courtilon J. (2001) : « La mise en œuvre de la « grammaire du sens » dans l'approche communicative. Analyse de grammaires et de manuels », *Etudes de Linguistique Appliquée* 122, Paris, Didier Erudition, p. 153-164.

Culioli A. (1968) : « La linguistique : de l'empirique au formel », dans (1990) *Pour une linguistique de l'énonciation, Opérations et représentations*, Tome 1. Gap-Paris, Ophrys, p. 9-46.

Cuq J.-P. (à paraître) : « Transposition didactique et grammaire : l'exemple de l'impératif en didactique du français langue étrangère et seconde », Congrès LEND *Educazione linguistica e approccio per competenze*, Catania 29-31 octobre 2009.

Charreyre C. (1984) : « Quand might (have en) peut se traduire par c'était comme si », *Cahiers Charles V* n. 6 (Université Paris VII) p. 27-58.

Dabène I.(1984) : « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère », *Études de linguistique appliquée* 55, p. 39-46.

Dabène I.(1984) : « Pour une contrastivité revisitée », *Études de linguistique appliquée* 104, p. 393-400.

Damar M.-E. (2008) : *Pour une linguistique applicable: l'exemple du subjonctif en FLE*, Thèse pour le doctorat, Université libre de Bruxelles.

Debyser F. (1971) : « Les recherches contrastives aujourd'hui », *Le français dans le monde* 81, p 6-10.

Debyser F. (1970) : « La linguistique contrastive et les interférences », *Langue française* 8, p. 31-61.

De Salins G.-D. (2001) : « Place des apprenants et place des savoir-faire enseignants dans les grammaires de français langue étrangère », *Langue Française* 131, Paris, Larousse, p. 23-37.

De Salins G.-D. (1996) : *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*, Paris, Didier /Hatier.

Ellis R. (1985) : *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, University Press.

Galatanu O., Pierrard M., Van Raemdonck D., Damar M.-E., Kemps N., & Schoonheere E. (dir.) (2010) : *Enseigner les structures langagières en FLE*. Bruxelles Peter Lang, col. Gramm-R Etudes de linguistique française, 4.

Gombert J.-E. (1990) : *Le développement métalinguistique*, Paris, P.U.F.

Grosbois M. (2009) : « TIC, tâches et nativisation : impact sur la production orale en L2 », *ALSIC* 12, p. 19-39.

Jamet M.-C. (2009) : « Contacts de langues apparentées/les transferts positifs et négatifs d'apprenants italophones en français », *Synergies Italie* 5, p. 49-59.

Kilcher-Hagedon H., Othenin-Girard C. & de Weck G. (1987) : *Le savoir grammatical des élèves*, Berne, P. Lang.

Kniffka H. (2001) : *Indigenous Grammars Across Cultures*, Berne, Peter Lang.

Moirand S., Porquier R. & Vivès R. (1989) : « ...Et la grammaire », *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, Paris, Hachette.

Narcy-Combes J.-P. (2005) : *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable*, Gap-Paris, Ophrys.

Narcy-Combes J.-P. & Demaizières F. (2005) : « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC », *ALSIC* 8, p. 45-64.

Porquier R. (2007) : « Grammaire ordinaire, source d'activités... », *Le Français dans le monde* 354, Paris, FIPF/CLE International, p. 27-29.

Porquier R. et Py B. (2004) : *Apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours*, col. Essais, Paris, Didier.

Ryan P. (2000) : "Teacher Thinking" dans Byram M. (ed.) : *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, London & New-York, Routledge.

Stratilaki S. (2011) : *Discours et représentations du plurilinguisme*. Berne, Peter Lang.

Véronique D. (dir.) (2009) : *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*, Didier, Paris.