# Des discours grammaticaux des enseignants aux discours des manuels de grammaire

## La co-construction du savoir grammatical en question

Corinne WEBER

Laboratoire Diltec EA 2288, Sorbonne Nouvelle Paris

La grammaire est un passage incontournable pour qui veut enseigner une langue étrangère. Depuis des décennies, les théories et les modèles se multiplient – tant méthodologiques que linguistiques (élargissement des usages pédagogiques, amélioration des critères éditoriaux (forme, contenu, qualité de présentation sémiotique, etc.) – sans dessiner pour autant un consensus dans les débats scientifiques ni même auprès des enseignants. À ce titre, M-E. Damar (2018 : 27) observe un « éclectisme assumé et l'impossible consensus pour l'adoption d'un modèle de référence pour l'enseignement /apprentissage du français », l'une des conséquences étant celle de la perte d'une vision cohérente du système (descriptions partielles et incompatibles entre elles). Qu'en est-il de l'enseignant qui, face à cette situation délicate va devoir assumer les difficultés, les remarques et les questions inattendues des apprenants ? Combien d'aveux d'enseignants ou futurs enseignants (en France ou à l'étranger)[1] reflètent une forme d'insécurité dès lors qu'il s'agit d'expliquer un point grammatical ? L'organisation scolaire varie considérablement d'un pays à l'autre, d'une culture éducative à l'autre souligne D. Manesse (2018 : 142). Alors on apporte une méthode innovante mais comment est-elle comprise et interprétée ? « L'enseignement prescrit est une sorte de *doxa* imposée, alors que l'immense majorité des praticiens ne voit aucun lien avec les débats qui ont conduit à sa construction, restant alors étrangers au sens donné à l'évolution didactique qui leur est proposée » *(ibid*, 2018 : 142).

[1] Mes observations de terrain et les rencontres avec des professeurs de FLE en formation continue au Brésil, Vénézuela, Turquie, Espagne, Allemagne., ainsi qu'à Paris en formation Master *didactique du FLE* nourrissent ces propos et cette réflexion.

Pourtant une grammaire suppose l'existence de modes d'organisation et de pratiques fondées sur des modèles dits de référence. Alors le praticien s'appuie sur les discours des ouvrages de grammaire du français à l'intention d'utilisateurs non francophones, ceux réalisés à l'étranger. Ils rendent souvent compte des formes et des contenus proches de l'expérience de l'enseignement dispensé aux apprenants de « leur contexte éducatif » et avec lesquels ils partagent la même langue première, langue de départ[2].

La tension est de taille, car en réunissant le faisceau d'observations qui plane aujourd'hui encore autour de l'objet « grammaire » en classe de langue, il me paraît important d'examiner quelques procédés discursifs adaptés à un public d'apprenants non francophones (en l'occurrence germanophones) qui rendent compte de configurations des dites *contextualisations*.

De manière sous-jacente, le questionnement épistémologique guide aussi cette réflexion ; il inclut nécessairement les questions de la transposition des savoirs grammaticaux (au sens de Chevallard 1991 (*qui va d'un objet de savoir à enseigner à un objet d'enseignement*) et celle des discours métalinguistiques ordinaires circulants (la parole enseignante) qui ont marqué des générations de praticiens du FLE. Quelle est leur place et leurs dangers après des siècles de description grammaticale ? En rappelant d'abord son socle historique (fondé sur le latin) puis sur l'art de bien écrire, sera évoqué le questionnement des formes de contextualisations grammaticales. Le corpus porte sur des apprenants germanophones apprenant le français, pour montrer en quoi les formes choisies dans ces manuels (élaborés en Allemagne) créent non seulement une proximité avec le lecteur en mal de compréhension mais aussi comment les traces de l'histoire (et de la grammaire traditionnelle) et les principes discursifs d'une époque donnée conditionnent de manière diffuse les discours grammaticaux (au sens large).

## 1 Place des discours grammaticaux dans l'enseignement-apprentissage

### 1.1 Discours grammaticaux et doxa : quelques traces épistémologiques

On a souvent critiqué la manière traditionnelle d'enseigner la grammaire, tracée dans le sillage du behaviorisme et des principes mécanistes (règles, exemple, exercices). Un mouvement didactique s'est constitué par le biais de la méthode directe (MD) au début du 20e siècle et a marqué les systèmes d'enseignement d'une langue étrangère (et les représentations) dans de nombreuses cultures éducatives. On rappelle que ses fondements sont basés sur l'absence d'intervention de la langue maternelle et selon un mode naturel d'acquisition qui favorise l'appropriation d'une grammaire en langue vivante étrangère.

*Prononciation, vocabulaire, grammaire.* Historiquement, l'étude de toute langue devait commencer par sa grammaire pour ordonner les parties du discours selon un ordre

[2] Des recherches sur cette problématique développées au sein du laboratoire Diltec (Sorbonne nouvelle) ont montré que ces grammaires peuvent voir leurs descriptions modifiées par rapport à des grammaires du français langue maternelle et à la plupart des grammaires pour le français langue étrangère publiées en France. En effet, leurs auteurs procèdent à leur adaptation aux contextes linguistiques, éducatifs et culturels d'enseignement (*cf.* numéro de *Langue française 181*, 2014).

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

particulier qu'explique déjà M. Bréal[3] en 1893 dans une conférence aux étudiants : il explique que la première étape est la prononciation, suivie par le vocabulaire et la grammaire, la dernière étant consacrée à la littérature. La proposition de Bréal est de sélectionner des séquences « mots-structures-phrases » retenues selon des critères préétablis, qui relient vocabulaire (comparaisons de choses) et grammaire (comparatifs/superlatifs) par exemple[4]. On en dénonce alors le caractère artificiel, Schweitzer[5] (1903) proposant de partir de la langue parlée pour aller vers l'écrit. Comme personne ne parle pour appliquer une règle de grammaire, il est inutile de commencer par elle.

La réalité de la langue se substitue lentement à la vision figée et artificielle des corpus de grammaire (souvent des citations littéraires), la grammaire inductive entre dans les usages, avec les effets stimulants de l'interprétation, grâce à la construction d'hypothèses sur la langue rendue possible. Ce sont là non seulement les prémices des actes de parole qui apparaissent un demi-siècle plus tard mais aussi les traits de l'enseignement implicite de la grammaire, déjà développés par Chomsky (1975), puis Besse et Porquier (1984) un siècle plus tard. On peut rappeler que les manuels du professeur étaient rares sinon inexistants, ne permettant pas de favoriser la flexibilité intellectuelle ni d'encourager le fonctionnement interne de la langue, caractéristique d'un système en émergence. Le professeur « bricole » des discours pour l'aide à la construction du discours et seule l'écriture permet d'acquérir la grammaire. (López & Melguizo 2020).

**Une matrice descriptive très longtemps adossée à celle du latin.** Les 16$^{e}$, 17$^{e}$ et 18$^{e}$ siècles présentent une grande richesse de développement de la grammaire du français ; d'abord on distinguait peu les grammaires éditées en Europe destinées aux non francophones des ouvrages monolingues édités en France, ensuite elles s'adressaient à une petite élite lettrée qui maitrisait le plus souvent le latin, à savoir des sujets linguistiquement qualifiés. Selon les recherches sur de tels corpus, le métalangage en était uniforme, seules quelques indications préfacielles implicites et associées à l'apprentissage de la langue plus globalement en témoignent. En d'autres termes, la description doit se reporter au modèle latin, d'une « dignité égale de celle du latin », comme le précise V. Rabby (2020, 98) :

> « Les discours des grammaires de Barton, Meurier, Masset, Maupas, Oudin, Chiflet, La Grue, Mauger, Vairasse d'Allais et La Touche, qui représentent la majo- rité des grammaires de ce type recensées dans le corpus des grammaires franc aises édité en 2011 chez Classiques Garnier Numérique (*Corpus des Grammaires franc aises de la Renaissance* et *Corpus des Grammaires franc aises du XVII$^{e}$ siècle)* ».

Les discours sont inadaptés aux apprenants étrangers : pédagogiquement, la définition des catégories linguistiques relève d'abord du niveau des lettres et des sons, puis

[3] Bréal, Michel, *De l'enseignement des langues vivantes. Conférences faites aux étudiants en lettres de la Sorbonne* (Paris : Hachette, 1893)

[4] Cf. Besse, Henri, 'Eléments pour une "archéologie" de la méthode directe', *Documents pour l'histoire du franc ais langue étrangère ou seconde*, 49 (2012), 11-30.

[5] Schweitzer, Charles, 'Communication faite à la Société des Professeurs de Langues vivantes'. *Bulletin mensuel – Société des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public*, 3 (Compte rendu de la réunion du 2 juillet, 1903b), 65-89.

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

du niveau du mot –, savoir dont la valeur procédurale s'intègre à d'autres activités en langue française. La grammatisation vise à offrir des *outils linguistiques* et pas de simples représentations des éléments langagiers ; cette hyperlangue à caractère dynamique en est indissociable (Auroux & Mazière 2006 : 7-17). Dans le même temps, la grammatisation doit permettre de réduire les écarts entre les usages (ceux qui parlent le français) et l'écrit (ceux qui n'ont appris que le latin et n'en maitrisent pas les usages). Les grammaires en disent peu des orientations didactiques, seules les recherches sur les pratiques effectives des enseignements peuvent apporter un éclairage plus précis. Après Chevalier (1977), Chiss et David (2011 : 10) soulignent le lien fort entre *théorie et pédagogie de la grammaire* à travers l'histoire et les impératifs discursifs qui les guident ; dès le XVI$^{e}$ siècle apparaissent d'ailleurs les orientations de *clarté, de simplicité, de généralité.*

### 1.2 La grammaire pour l'art de bien parler et écrire correctement.

Parmi ces impératifs, on peut rappeler que la variation entre français écrit et oral était déroutante (l'oral n'étant alors que le versant de corruption de la langue). L'art de *bien parler et d'écrire correctement,* comme ensemble *des parties de l'art grammatical* (qui combinent lettres-sons en syllabes, puis en mots, puis en syntagmes, pour former un énoncé complet), étudie d'abord le matériau phonétique et graphique, puis les parties du discours, puis les règles de leur assemblage (leur syntaxe). Les variations ont une place limitée : la grammaire est un moyen d'apprentissage des langues et des discours en langue étrangère (la traduction et les exercices de renforcement jouent un rôle important). Autour de 1660, la parution de la *Grammaire de Port-Royal* (de grande influence) n'avait pas non plus pour vocation explicite de s'adresser aux étrangers qui apprennent le français, parce qu'on considère que l'analogie entre les langues est un phénomène naturel sur lequel il n'y a pas lieu de s'arrêter. Au siècle suivant encore, « les règles de la grammaire générale ne sont pas *procédurales*, elles disent non pas quelles sont les formes correctes et comment les produire, mais à quoi les formes linguistiques doivent servir dans l'opération de traduction de la pensée » (Rabby, 2020 : 107). D'autres recherches, comme la réflexion des Lumières sur la didactique des langues précisent clairement que les langues étrangères devraient être apprises sur le modèle de la langue maternelle car réduire en règles la langue franc aise, est une façon d'en donner une représentation normée.

S'il est par la suite admis que la grammaire scolaire est « l'ensemble des connaissances » grammaticales que l'école offre à son public et afférent au programme d'étude de la langue (Chervel, 1977 : 26), elle s'étend aujourd'hui aux textes et aux discours et procède « des formes vers l'analyse et l'interprétation, pour donner une représentation complète, cohérente et ouverte des formes syntaxiques » (Le Goffic, 1993 : 5).

Toute cette idéologie a alimenté les représentations circulantes et on retiendra que l'emploi du terme grammaire varie surtout en fonction d'une époque et des objectifs visés. La question est de savoir si les discours en portent toujours (ou non) les traces malgré les avancées scientifiques en linguistique ?

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

### 1.3 Parole pédagogique et discours métalinguistique : les dangers du mot « explication »

Dans de nombreuses cultures éducatives, les discours restent « composites », découpés en rubriques grammaticales à aborder progressivement, pour les besoins de l'apprenant. C'est le cas au Japon par exemple, où la symétrie des discours de FLM et FLE reste la tradition dans les pratiques (Delbarre 2013) [6], comme si les explications du système de la langue adressées aux natifs du français étaient tout aussi pertinentes que pour l'apprenant japonophone ; on peut aussi supposer, qu'elles ont une légitimité quasi prioritaire sur les formes d'adaptation des grammaires éditées au Japon et dont il ne faut pas s'affranchir ? Des erreurs comme « je à mes amis montre mon appartement » pour dire « je leur montre mon appartement » sont des difficultés peu explicitées dans une grammaire pédagogique franco-française.

L'apprenant s'appuie alors sur la parole pédagogique de l'enseignant, discours qui est à entendre comme un savoir déclaratif visant à faciliter la compréhension. Celui-ci est constitué des connaissances savantes apprises par les enseignants eux-mêmes (pendant leur propre scolarité) auquel il faut ajouter les besoins de leur public. Ils en identifient les zones communes de difficulté langue par langue (*mes élèves font toujours les mêmes fautes*). Ces savoirs sont naturellement transposés à des fins pédagogiques par la parole ordinaire (Weber 2004).

Mais le discours de l'enseignant, normalement facilitateur des apprentissages, peut aussi devenir un obstacle. Le prélèvement de tels discours métagrammaticaux recueillis par Cuq et Davin (2015) avec le raisonnement d'un enseignant s'adressant à des adolescents dont le français n'était pas la langue première (en contexte FLS) mérite qu'on s'y arrête : l'extrait recueilli (par enregistrement) d'une séquence (ou leçon) de grammaire portant sur le temps du présent[7] tient lieu de démonstration :

***Extrait 1 : Le présent***

*Qu'est-ce qu'on avait vu au présent ? Que dans un verbe il y avait des…. Qui changent. Qu'est-ce qui change ? Comment ça s'appelle ? Ce qui termine ?*
*E : euh euh*
*P : oui ?*
*E les terminaisons*
*<p ; les terminaisons oui et ce qui change un petit peu mais pas beaucoup ? C'est le ?*
*E : rara*
*P : radio non c'est le radi ?*
*E : cal*

[6] Les grammaires du FLE publiées au Japon (en japonais) ne font que reprendre la présentation, le discours et la terminologie grammaticaux du français langue maternelle, en fait simplement traduits en japonais, tout en recyclant occasionnellement des concepts empruntés à l'ALE. Delbarre (2013, Université des Ryûkyûs)
Delbarre, F. (2013). *Adaptation de la grammaire du FLE aux contextes d'apprentissage locaux*, Revue japonaise de didactique du français, vol. 8-1, 121-135

[7] *FDM Recherches et applications*, *La grammaire en FLE/FLS quels savoirs pour quels enseignements ?* Cuq et Davin, 2015), p. 72-83.

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

*P : d'accord « radical » on a vu que soit il change soit il change pas et ce qui change à chaque fois c'est la terminaison un… avec*

***Extrait 2 : Verbes à deux bases***

*P : Des verbes ont parfois deux radicaux différents, bien. Il termine comment ? Avec « oir » c'est pas tous les verbes qui terminent en oir mais certains qui terminent en oir comme le roi oui. Et ceux là, ils ont combien de radicaux ?*

*E : 2 ? 3 ?*
*P : 3 et celui-là ? Etc….*
P : très bien il voit, nous…. ?
E : **nous vons**
E : je mets tu mets il met, **nous millons**

Dans l'extrait 1, l'enseignante fait d'abord référence aux prérequis terminologiques radical/terminaison. Dans une seconde phase, elle prévoit d'en expliquer la variabilité par l'adjonction (*d'accord « radical » on a vu que soit il change soit il change pas et ce qui change à chaque fois c'est la terminaison un… avec…*), qui peut autant générer la confusion ou entretenir la méconnaissance. Cette centration sur les étiquettes grammaticales ne traite pas du présent et les confusions des élèves ne sont pas levées.

Dans le second, la terminaison en – *oir* ne se situe pas au même plan que le substantif *roi* (*comme le roi*). L'enseignant tente de faire émerger le sens de -radical- en demandant de décliner deux verbes voir/mettre à diverses personnes *(nous vons / je mets tu mets il met, nous millons).*

La face cachée de cette parole est qu'elle peut perturber la compréhension et la clarification du système de la langue : à l'évidence elle ne repose pas sur les mécanismes des temps verbaux mais s'est transformée en une séquence de *bricolage verbal* autour d'étiquettes grammaticales comme si elles étaient garantes de la maitrise de la langue. Le corps de connaissances de l'enseignant – par essence même hétérogène – les jointures entre connaissances savantes /pédagogiques/ issues du vécu éducatif personnel s'avèrent être plus ou moins stabilisées (parfois fragiles) et sont maitrisées à des degrés variables. Sont-elles véritablement contextualisées avec le public en présence ? Rien n'est moins sûr, dans ces extraits, ces (inter-)actions linguistiques qu'on peut qualifier d'*ordinaires,* portent sur les contenus, produit d'images simplifiées du langage mais n'expliquent en rien les mécanismes grammaticaux en jeu. « Le langage et la description du langage doivent *revenir au même* » déclare Wittgenstein (2004 : 87), montrant que le phénomène explicatif met entre parenthèses voire élimine le fonctionnement réel de la langue.

L'expertise professionnelle est en effet à mettre en synergie avec les savoirs théoriques accumulés, avec des discours configurés par des savoirs circulants et faisant partie intégrante de ce « corps de connaissances » délicat à identifier. Le praticien puise dans ses pratiques de transmission, dans un répertoire didactique souvent d'orientation fonctionnelle et pragmatique (l'éclectisme est aujourd'hui légitimé). Une autre hypothèse est de dire que ce discours grammatical composite de l'enseignant s'appuie au mieux

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

sur son intuition grammaticale pour expliquer à l'apprenant « comment ça marche », comment il comprend le plus aisément, pour interpréter et contextualiser les discours explicatifs :

> *Concernant l'imparfait et le passé composé, on nous a expliqué, assez tardivement que ces deux temps sont complémentaires et que le français distingue le passé selon des continuités et des actions précises, pas comme en allemand. (étudiante germanophone future professeure de FLE)*[8].

Souvent singuliers, tenus presque secret (*j'ai mes petites recettes / j'ai ma façon d'expliquer*), la parole enseignante s'appuie sur les notions que les apprenants ont déjà intériorisées en langue première : par exemple un exemple-type est accompagné d'une phrase explicative en langue vivante étrangère et aide les apprenants à découvrir un fonctionnement nouveau ou à surmonter une difficulté nouvelle). La représentation d'une langue transparaît dans le discours « chaque fois que je me perçois dans ma prestation comme (in)adéquat au regard d'un standard, d'un niveau d'exigence, d'une norme, que d'autres plus compétents, plus légitimes sont à même de respecter » disait D. Coste, 2001 : 12) il y a vingt ans déjà : l'insécurité frappe aussi aux portes des praticiens.

Les concepteurs d'ouvrages pédagogiques aussi se montrent soucieux du respect de la norme, d'où un discours prescriptif (selon la tradition des grammairiens normatifs), alors qu'il ne l'est pas forcément dans les usages, comme le soulignent Rosier et Paveau (2008 : 344) :

> « les faits de langue où la norme fluctue, créent un lieu de cristallisation des jugements de valeur sur la langue, car le discours puriste choisit ses points de fixation ou de réactions sur les zones d'instabilité du système » (*c'est incorrect, c'est familier, ce n'est pas une phrase*).

On peut ainsi conclure que les compétences du praticien sont potentiellement présentes dans l'histoire, dans les expériences et les situations qui jalonnent sa trajectoire d'élève, d'étudiant puis d'enseignant pour devenir un *praticien réflexif* formé (Perrenoud, 1999). Il a en effet appris à considérer chaque « contexte dans sa complexité, sa diversité, son mouvement ou ses inerties, s'est exercé à chercher tout en se formant et a commencé à formaliser son implication pour mieux se distancer des objets (qu'il) investit » (Guillaumin, 2002 : 12). C'est l'amorce de cette dynamique de travail qui est constitutive du répertoire didactique de l'enseignant, c'est aussi de cette manière que se dessinent des territoires singuliers ou partagés, de discours, de savoirs et de savoir-faire, variant d'une culture éducative à une autre et dont il est difficile de s'affranchir dans une recherche relevant de la transmission.

[8] Témoignage recueilli auprès d'étudiants germanophones à l'Université Paris 3 Sorbonne nouvelle – Master 2, dans le cadre d'une recherche en cours (2016-2017).

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

### 1.4 Discours des grammaires pédagogiques

À la suite de ces considérations qui ont leur importance, revenons aux discours des grammaires pédagogiques, selon l'hypothèse établie par l'équipe de recherche Grac-Diltec, à savoir, qu'ils portent les traces d'un recueil de *feed-back* pertinents sur les pratiques, co-analysés (enseignants / concepteurs), commentés ou réajustés. La mise en mot d'une telle expérience est fondée sur des présupposés partagés entre les interlocuteurs et destinée à une compréhension commune d'une communauté donnée, qui facilite également la posture réflexive. La parole en favoriserait la conceptualisation selon la perspective socioconstructiviste (Vigotzky 1936/1985). Si le didacticien veut s'inscrire dans une perspective plus ouverte et compréhensive, il doit tendre vers la volonté de « produire une réflexion opératoire […] sur une évolution contextualisée de la formation des enseignants et des formateurs » (Castellotti et Moore 2009 : 214). Plusieurs points sont alors à considérer :

- on postule que les explications, désignations, commentaires, mises en garde ou les représentations graphiques, sont des marques non négligeables de contextualisation et qui s'inspirent vraisemblablement de la pratique réflexive de l'enseignant. Une étude précédente a mis en évidence que la seule présentation matérielle fait partie des indices de contextualisation (*cf.* Stratilaki et Weber 2013), car plus les manuels sont récents, plus leur design (aspects visuels, couleurs, tableaux, présentation) est développé.

- de même, les choix et les objectifs d'observation, les terminologies, les comparaisons ou les manipulations qui composent la cohérence d'une grammaire donnée comportent des traces de contextualisation que nous avons repéré dans les grammaires françaises destinées aux apprenants germanophones. À vrai dire, ces procédés de contextualisation sont-ils davantage opératoires et garants de l'efficacité de l'enseignement / apprentissage de la langue étrangère ?

## 2 Contextualisations et discours grammatical : l'exemple des ouvrages édités en contexte germanophone

### 2.1 La notion de contextualisation

La notion de contextualisation didactique au sens large est entendue comme la « prise en compte active des contextes […] dans le tissage concret des pratiques didactiques et des recherches sur ces pratiques didactiques » (Blanchet et Rispail, 2011 : 68), elle est là pour créer une cohérence et une clarté entre formation et recherche en contexte. Ce procédé est là aussi pour valoriser les outils de la réflexivité et l'expertise acquise. La notion de « contextualisation » ici centrée sur la grammaire (les savoirs savants, pédagogiques ou ordinaires) que propose le Groupe de recherche Diltec- GRAC [9], renvoie aux adaptations, aux transformations, aux variations ou aux modifications d'une description grammaticale par rapport aux grammaires de référence d'une langue donnée, souvent par une reformulation facilitante des descriptions de référence, plus accessible aux apprenants allophones. (Fouillet R., Stratilaki et Weber (2015) ; Santos et Weber (dir.) (2018)).

[9] *Cf. note 2.*

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

### 2.2 Eléments du corpus et configuration pédagogique des ouvrages

Le choix des ouvrages retenus dans notre étude sont ceux qui sont largement partagés par la communauté éducative allemande. Ils sont édités entre 1936 et 2012 destinés à des apprenants germanophones (laboratoire Diltec E12288 – *Grammaire et contextualisations).*

Le corpus sur lequel repose l'identification des contextualisations comprend actuellement quatorze grammaires françaises, éditées en Allemagne de 1936 à 2012 ; nous nous limitons ici et de manière ponctuelle à trois d'entre elles, largement diffusées :

(1) – *Praxis-Grammatik Französisch* [Pratique grammaticale du français], *Deneux* (2009), Stuttgart, éd. Pons.

(2) – *Französische Grammatik für die Miitel- und Oberstufe* [Grammaire du français] Gregor et Wersing (2012), éd. Cornelson.

(3) – *Grammaire explicative. Schwerpunte der französischen Grammatik für Leistungskurs und Studium,* [Grammaire explicative. Points importants de la grammaire française] Confais J.-P. (1978) [2008], éd. Hueber.

***Des contenus aux besoins éducatifs***. Il apparait à l'évidence que les auteurs de ces grammaires pédagogiques procèdent à une adaptation des contenus aux besoins éducatifs, aux contextes linguistiques et culturels d'enseignement des langues vivantes ; c'est là un premier indice de contextualisation.

***Langue de rédaction et nomenclature.*** La langue de rédaction est un second indice : opter pour une langue de rédaction unique (le français ou l'allemand), privilégier la langue première des lecteurs (l'allemand) (a), employer les deux (c) pour limiter les malentendus et offrir un climat de confort ; c'est le cas quand on avertit par exemple le lecteur de l'inexistence de la forme neutre en français (Deneux, 2009, 15) :

(1) – **Im Französischen (Fr) gibt es nur zwei Geschlechter : maskulin une feminin. Substantive im Neutrum, wie im Deutsche (Deu), gibt es nicht, p. 15**
Traduction : En Français il n'y que deux genres : le masculin et le féminin. Le neutre de l'allemand n'existe pas en français.

Quant à la nomenclature retenue elle doit être familière aux praticiens. Forme et sens semblent être alliés, avec une place importante accordée à la morphologie et à la syntaxe, nous y reviendrons.

***La distribution terminologique et les subdivisions***. La désignation/dénomination d'un critère comme la catégorie – en apparence consensuelle peut être une source de divergences. En regardant de plus près, on constate qu'en fonction des orientations théoriques dans lesquelles les grammairiens s'inscrivent, certains termes ne portent pas la même « étiquette ». Ces variations reposent sur des critères sémantiques, morphologiques, fonctionnels ou syntaxiques :

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

(2) – **Wie übersetzt man *So, Wie* und *als*? Diese drei kleinen Wörter bereiten dem deutschen Französischlernenden oft die größten Schwierigkeiten. Das ist kein Wunder, denn sie können die verschiedensten Funktionen erfüllen und werden deshalb auf die verschiedensten Weisen übersetzt, vgl. :**
Traduction : « Comment traduit-on *So, Wie* und *als*? Ces trois petits mots posent souvent les plus grandes difficultés aux apprenants allemands. Ce n'est pas étonnant parce qu'ils peuvent avoir des fonctions très variées et se trouvent alors traduits de façons différentes […]

La conscience grammaticale des auteurs oriente les choix terminologiques selon l'importance accordée à la fonction grammaticale ou plutôt à la dimension syntaxique (*Nach den Pronomen tout, tous, toutes kann man nicht wie im Deutschen direkt ein Relativsatz angeschlossen werden* = On ne peut pas employer une phrase relative après les pronoms *tout, tous, toutes,* comme c'est le cas en allemand).( (a) *Praxis-Grammatik Französisch*, de *M. Deneux* (2009)).

***Organisation et progression***. Représentées par l'ordre des entrées, la cohérence, la progression et la vision d'ensemble du nouveau système que souhaitent apporter les auteurs est souvent commun à la plupart des grammaires : elle se présente selon l'ordre suivant :

(2) Les mots – Les déterminants du nom - Le nom – Les pronoms - L'adjectif – L'adverbe – Les chiffres – Les prépositions – Les conjugaisons – Le verbe – Construction des verbes simples - Construction des verbes complexes, etc.) pour terminer avec (Les prépositions, – Les conjonctions, – Les formes interrogatives) ou (c) (La phrase relative, – L'interrogation, – L'article, – Comment peut-on traduire *so, wie* et *als*?, – L'adjectif et l'adverbe, – La construction des mots) en fin d'ouvrage.

Pour exprimer la dimension chronologique, les précisions que l'auteur apporte sont parfois plus utiles que la terminologie grammaticale.

## 3 Apport des formes de contextualisations grammaticales par l'exemple

Ces produits doivent avant tout être adaptés aux points de difficultés des apprenants, faire sens et favoriser la réflexion. Des notions comme celles d'antériorité, de postériorité ou de simultanéité permettent d'ordonner les événements les uns par rapport aux autres, la temporalité étant censée se forger à partir de la reconnaissance des classes grammaticales, puis de leur fonctionnement dans le discours.

Reste à se demander si la terminologie est adaptée aux apprenants germanophones ; là non plus, rien n'est moins sûr. Dans l'ouvrage de Gregor et Wersing (2012 : 171) on incite le lecteur à se représenter la temporalité à travers le verbe « bilden » qui signifie aussi « s'imaginer » :

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

**(3) – Das *présent duratif* bildest du mit der Wendung *être en train de + infinitif*. Im Deutschen gibt es keine entsprechende Form. Das présent duratif übersetzt du mit *gerade dabei sein etwas zu tun*. Häufig ist im Deutschen ein Satz mit einem Nomen besser.**

- Antoine, tu joues avec moi ?

- Non je suis en train de téléphoner = Nein, ich bin gerade dabei zu telefonieren (…beim Telefonieren)

Traduction : pour former le présent continu tu l'imagines avec l'expression *être en train de + infinitif.* En allemand, il n'y pas de correspondance. On traduit le présent continu avec l'expression *gerade dabei sein etwas zu tun.* En allemand il vaut mieux utiliser une phrase avec un nom.

« le temps n'est pas seulement une donnée de l'expérience ; il est le résultat d'une *construction – représentation du monde,* à travers le langage » (Charaudeau 1992 : 446) ; il structure l'expérience du continuum temporel. Mais d'autres choix de discours sont plus flous et ne renseignent pas pour autant sur les emplois. Les discours de l'enseignant peuvent alors être utiles :

**(3) – Einige französische Verben haben mehrere Bedeutungen. Je nach Bedeutung haben sie in den zusammengesetzten Zeiten das Hilfsverb *être* oder das Hilfsverb *avoir*, die Verben der Bewegungsrichtung [...].**
**Lerntipp : Die meisten Verben haben das Hilfsverb *avoir*. Lerne deshalb die Verben, die das Hilfverb être haben, auswendig. Für alle anderen nimmst du *avoir*.**

Traduction : Certains verbes en français ont plusieurs significations. En fonction de cette signification, nous employons le verbe *être ou avoir* pour construire les temps composés, par exemple pour les verbes du mouvement […].

On emploi pour la plupart, le verbe *avoir*. Pour cela, apprends les verbes avec l'auxilliaire *être* par cœur. Pour tous les autres, tu peux employer *avoir*.

Ces discours tiennent résolument compte des points de difficultés des apprenants et visent à faciliter l'approche des verbes auxiliaires du français. Des étudiantes germanophones interrogées sur leur apprentissage de la grammaire du français[10] les reflètent et en confirment les chemins de traverse :

*Resada : Man musste die Verbformen auswendig lernen und hat dabei vor allem auf die Verbendungen geachtet um die Verben zu gruppieren, die ähnlich oder gleich konjugiert werden. Um zu unterscheiden, welche Verben mit avoir und welche mit être konjugiert werden, hatten wir beispielsweise*

[10] Ce recueil de données auprès d'étudiants germanophones (niveau B2) – à partir d'un questionnaire sur les stratégies d'apprentissage – offre, par les traces de représentations qui en émergent une vision complémentaire aux descriptions des formes de contextualisation.

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

*eine Art Schaubild mit einer Treppe, in dem viele mit être konjugierten Verben (monter, rester, tomber) […].*

Traduction : on devait apprendre par cœur des formes de verbes et on faisait surtout attention aux terminaisons des verbes afin de pouvoir constituer des groupes dont la conjugaison se ressemble ou diffère. Afin de distinguer des verbes qui se conjuguent avec *avoir* de ceux qui se conjuguent avec *être*, nous avons eu par exemple une image avec un escalier où il y avait beaucoup de verbes avec être (monter, reste, tomber).

*Frederika : Prinzipiell kommt diese Regel im Deutschen auch so zur Anwendung. Es gibt aber natürlich Unterschiede, es werden zum Beispiel nicht die gleichen Verben mit avoir und être konjugiert. Im Französischen sagt man beispielsweise « je me suis dit » und « j'ai descendu ». Im deutschen gegenteilig « ich habe mir gesagt » und « ich bin heruntergestiegen ».*

Traduction : L'apprentissage des temps et surtout leurs formes a été possible, car on apprend principalement les règles par cœur et on peut s'appuyer, malgré les exceptions,sur les terminaisons des verbes etc. On peut aussi faire des parallèles avec l'allemand, comme dans la construction du passé composé.

Certes, ces déclarations renvoient à la *doxa* que tout apprenant connaît autour des quatre règles générales bien connues ; les accords du participe passé (PP) avec l'auxiliaire seul, avec *être,* avec *avoir* et les verbes pronominaux. L'apprentissage semble être fondé sur les techniques de repérage et de mémorisation des verbes et des terminaisons et en convergence avec les temps de l'allemand. Ce n'est pas anodin si Wilmet (2007 : 86) préconise l'accord à un principe unique, avec plusieurs directives comme par exemple, identifier le PP accordable avec 95% des accords vocaliques, les infinitifs en *–er* phonétiquement indistincts des PP en *é, és, ée, ées*, etc.

Le recours à la mémorisation proposé dans les ouvrages (*cf.* exemple 2), pratique confirmée par les discours de *Resada* et *Frederika* semble rester le moyen le plus simple d'éviter les confusions chez le sujet non natif. C'est également le cas de la distinction par groupes de verbes irréguliers (*ibid.* : 142) où est sous-entendue l'absence de tout modèle sur lequel se reposer (en langue source) :

**(3) – Gruppe : unregelmäßige Verben auf *–ir, -re, -oir*. Les verbes irréguliers en *ir, re, oir*.**
**Zu dieser Gruppe gehören etwas 370 Verben und es kommen keine neuen hinzu. Diese Verben werden alle unregelmäßig konjugiert. Ihr Konjugationsmuster lässt sich nicht genau vorhersagen.**

Traduction : Dans ce groupe, il existe environ 370 verbes et aucun nouveau verbe ne s'y ajoute. Tous ces verbes sont irrégulièrement conjugués. II n'y pas de modèle à suivre pour leur conjugaison.

Le temps s'organise souvent autour d'une référence unique, celle de la situation du sujet parlant au moment où il parle (Charaudeau 1992 : 446). Si le passé composé

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

exprime une position d'antériorité par rapport au moment de l'acte d'énonciation, cette position engendre également la valeur de passé révolu (comme le passé simple), le présent accompli, comme stade accompli du présent sans en être détaché et produisant « un effet de contact entre situation passée et présente (faits proches, ponctuels) ».

**Bilan.** En somme, les quelques formes de contextualisations recensées dont seules quelques-unes sont présentes dans cet exposé, se regroupent dans l'ensemble autour de deux pôles, le système linguistique avec une visibilité sur les savoirs et leur usage mais aussi autour de la culture grammaticale, qui constitue pour les apprenants un capital sur lequel ils peuvent se baser pour acquérir la langue cible.

Deux critères semblent être retenus pour déterminer le choix des catégories, l'interprétabilité et l'opérationnalité des catégories grammaticales. C'est au travers de processus d'interprétation que le sujet doit s'approprier le système de la langue française, pour ce faire, on leur offre des explications sur leur raison d'être et leur fonctionnement de manière contrastive dès que c'est possible. S'adressant aux germanophones, les concepteurs tiennent compte de la manière dont la langue de départ est organisée et enseignée. Ils suggèrent des regroupements de faits linguistiques, dans le souci de limiter le discours métalinguistique. Des modalités appréciatives dans une perspective de hiérarchisation (*Lerntipp / ce qu'il faut savoir / Qui dit mieux ? Wie vermeide ich Fehler / comment éviter des erreurs ?)* apparaissent régulièrement.

Les discours visent résolument à créer une proximité avec le lecteur, renvoyant au système déjà là (allemand), par un procédé de comparaison systémique de convergence dès que cela est possible (*comme en allemand…*, par comparaison ou par analogie (*Tout* correspond en allemand à *alles)*. Ce qui différencie ces grammaires pédagogiques des ouvrages destinés aux natifs, est leur volonté de créer des réflexes intuitifs pour accélérer l'appropriation linguistique. Les orientations à caractère divergent imposent au lecteur de s'ouvrir à des modalités méconnues et nouvelles : des mises en garde (*Attention / Archtung ; Retiens / Merke*) présentant certes un caractère normatif et prescriptif sont là pour sensibiliser le lecteur aux nouvelles habitudes à créer. Ce caractère normatif est toutefois contrebalancé par des formes discursives simples, très schématiques et allégées en terminologies grammaticales comme c'est le cas – à des degrés divers –, de l'emploi du subjonctif.

Dans l'état actuel de notre recherche, l'exploration de grammaires éditées en Allemagne laissent entrevoir la volonté de tendre vers les horizons d'attente de l'usager, à savoir, intégrer une langue vivante étrangère selon les préoccupations contemporaines d'efficacité communicative. Un travail d'exploration minutieux doit se poursuivre. Il serait intéressant d'établir une typologie des formes de discours, classe par classe grammaticale : les comparer d'un ouvrage à l'autre pourrait ainsi permettre d'avancer dans cette connaissance singulière des contextualisations, pour les croiser à plus long terme avec d'autres contextes de cultures grammaticales, pour faciliter l'autodidaxie et rendre la consultation toujours plus polyvalente et plus efficace, surtout avec la mise en ligne des grammaires pédagogiques, accessibles à de nombreuses nationalités d'apprenants.

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

## 4 Conclusion

Si la parole enseignante est là pour faciliter la compréhension et l'appropriation, elle peut aussi présenter des dangers, d'où la nécessité d'une formation linguistique et didactique solides pour écarter tout sentiment d'insécurité de la part du praticien pour faire face aux inattendus courants de la classe de langue.

Du côté des grammaires pédagogiques françaises ou étrangères – en tant qu'objets complémentaires à la parole enseignante et utiles – l'objectif affirmé ici est d'offrir aux lecteurs des notions simples, accessibles, peu nombreuses et fondées sur l'observation de la langue par l'exemple, mais aussi bien organisées dans le but de créer un ensemble cohérent des classe grammaticales et d'en faciliter l'usage. Il est essentiel que le souci de la cohérence semble précéder la terminologie grammaticale ; ces ouvrages ne sont pas destinés à servir de « référence » mais de permettre de répondre aux attentes et aux difficultés des usagers non francophones.

Dans l'ensemble, l'examen de ces ouvrages ont une visée pragmatique qui se dissout dans le discours de ces grammaires, tantôt en termes de proximité, tantôt de manière très directe (*tu dois employer…*). Cependant et dans une large mesure, la description reste conforme à la tradition de la grammaire scolaire, sans doute pour ne pas dépayser ou déconcerter le praticien ? Les orientations linguistiques issues des travaux récents comme (Wilmet 2007 ; Charaudeau 1992) pour ne citer qu'eux, peinent à être présentes dans les grammaires pédagogiques récentes éditées en Allemagne. Si les discours traditionnels traversent et s'enracinent dans les représentations circulantes depuis des générations, une exploration reste à mener sur ces résistances.

## Bibliographie

Auroux S. & Mazière F. (2006), « Introduction : Hyperlangues, modèles de grammatisation, réduction et autonomisation des langues », *Histoire Epistémologie Langage,* 28- 27, p. 17.

Besse H. et Porquier R. (1991), *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Coll. LAL, Crédif-Didier (1re éd.1984).

Blanchet P. et Rispail M. (2011), Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain ». Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées,* Paris : AUF/EAC, 65-69.

Bréal M., *De l'enseignement des langues vivantes. Conférences faites aux étudiants en lettres de la Sorbonne,* Paris : Hachette, 1893.

Castellotti V. et Moore, D. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolutions d'un concept. Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées,* Paris : AUF/EAC, 241-252.

Charaudeau P. (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette.

Chervel A. (1977), *…Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français. Histoire de la grammaire scolaire.* Paris : Payot.

Chevallard Y. (1991), *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage (1re éd.1985).

Chiss J. L., DAVID J. (2011), « La grammaire entre théorie et pédagogie », *Didactique du français et étude de la langue, Le français aujourd'hui,* Paris A. Colin, 9-20.

Chomsky N. (1981), *Réflexions sur le langage* (*Reflections on Language*), New York : Pantheon Books, 1975, Paris : Flammarion.

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

Coste D. (2001), « Compétence bi/plurilingue et (in)sécurité linguistique », *in* Atti del Convegno Valle d'Aosta regione 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, p. 10-18.

Cuq et Davin (2015), « Construire un savoir déclaratif en FLS : l'exemple du paradigme de la conjugaison du présent », *La grammaire en FLE/FLS quels savoirs pour quels enseignements ?* Le français dans le monde, Recherches et applications 57, p. 72-83.

Damar M.-E. (2018), « LA grammaire du FLE ou la perte du sens grammatical : l'exemple des futurs simple et proche », *Enseigner la grammaire : description, discours et pratiques,* A.C. Santos et C. Weber (dir.), Ed. Le manuscrit, collection Histoires des langues et cultures étrangères, p. 27-48.

Delbarre, F. (2013). *Adaptation de la grammaire du FLE aux contextes d'apprentissagelocaux*, Revue japonaise de didactique du français, vol. 8-1, p. 121-135

Fouillet R., Stratilaki S., Weber C. (2015), « Quels discours et quelles transpositions dans les grammaires du français éditées à l'étranger ? », *Quels savoirs grammaticaux ? Le Français dans le monde, Recherches et applications 57*, Paris, Goes J., Sfar I. (coord.) Clé International. Janvier 2015, p. 38-46.

Guillaumin, C. (dir.). (2002). *Actualité des nouvelles ingénieries de la formation et du social*. Paris : l'Harmattan.

López J. & Valdes Melguizo I. 2020).La grammaire dans le mouvement de la réforme en Frnace et en Grande Bretagne, *The history of grammar in foreign language teaching,* Simon Coffey (Ed.), Amsterdam University Press, p. 191-210.

Manesse D. (2018) *« Insécurité et doutes dans les stratégies d'enseignement de la grammaire en FLE », Enseigner la grammaire : description, discours et pratiques*, A.C. Santos et C. Weber (dir.), Ed. Le manuscrit, collection Histoires des langues et cultures étrangères, p. 137-158.

Perrenoud, P. (1999). *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF(2e édition).

Rabby V. (2020), « Quelle grammaire française pour les étrangers du 16e au 18e siècle ? », *The history of grammar in foreign language teaching*, Simon Coffey (Ed.), Amsterdam University Press, 97-112.

Rosier L.& Paveau M.-A. (2008), *La langue française. Passions et polémiques*. Paris, Vuibert, p. 380.

Santos A.C. et Weber C. (dir.) (2018), « Préface », *Enseigner la grammaire : description, discours et pratiques,* Ed. Le manuscrit, collection Histoires des langues et cultures étrangères, pp .13-24.

Schweitzer, C (1903), 'Communication faite à la Société des Professeurs de Langues vivantes'. *Bulletin mensuel – Société des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public*, 3 (Compte rendu de la réunion du 2 juillet (1903), 65-89.

STRATILAKI S. & Weber C. (2013), « Enseigner les discours grammaticaux : des schématisations grammairiennes aux parcours énonciatifs », *in* O. Bertrand & I. Schaffner (dir.) *Enseigner la grammaire,* Paris, éditions de l'École Polytechnique, p. 65-80.

Suso López J. and Valdés Melguizo I. (2020) « La grammaire dans le mouvement de la réforme en France et en Grande-Bretagne », Simon Coffey (Ed.), *The history of grammar in foreign language teaching"*, Amsterdam University Press, p. 191-210.

Vygotzki L. 1985, *Pensée et langage,* Paris, Ed. sociales.

Weber, C. (2004), « La culture grammaticale ordinaire : étude de verbalisations métagrammaticales et métacognitives d'apprenants natifs », *Représentations métalinguistiques ordinaires et discours, Langages 154*, 101-112.

Willmet M. (2007), *Grammaire rénovée du français*, Bruxelles, De Boeck.

Wittgenstein L. (2004), *Recherches philosophiques*, trad. de l'allemand F. Dastur, M. Elie *et alii.*, Paris, Gallimard.

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581