



Revue MÉTHODAL

REVUE INTERNATIONALE DE MÉTHODOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES

**Cet article est extrait de
Méthodal, n° 6 (2026)**

**Actes du colloque international
*Quelles « grammaires enseignantes » pour l'enseignement des langues ?***

9–10 octobre 2024

Sous la direction de
Céline Peigné · Jean-Claude Beacco · Béatrice Blin

Ce document constitue un tiré à part numérique d'un article publié dans ce numéro de Méthodal.

Numéro complet : ISSN 2585-2892 · <https://revue.methodal.net> ↗

© Les auteurs · Licence Creative Commons BY-NC-SA

Repérage et analyse des contextualisations du discours grammatical dans des grammaires destinées à un public chilien

Carolina HARO GUERRERO

UR 1339 LiLPa, Université de Strasbourg, France

Mots-clés

GRAMMAIRES PÉDAGOGIQUES DU FLE – CONTEXTUALISATION – DISCOURS GRAMMATICAL – PUBLIC CHILIEN

Keywords

FRENCH PEDAGOGICAL GRAMMAR – CONTEXTUALIZATION – GRAMMATICAL – CHILEAN PUBLIC

Palabras clave

GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS DE FLE – CONTEXTUALIZACIÓN – DISCURSO GRAMATICAL – PÚBLICO CHILENO

Résumé

Cette contribution s'inscrit dans le cadre d'une recherche portant sur les procédés de contextualisation du discours grammatical observables dans des grammaires de FLE destinées à des apprenants chiliens. Elle vise à identifier les formes de contextualisation mobilisées dans ces ouvrages ainsi qu'à analyser les modifications apportées à la description grammaticale par leurs auteurs. En s'appuyant sur un corpus de quatre grammaires pédagogiques, l'étude examine les procédés discursifs tels que la traduction, les équivalences les comparaisons interlinguistiques, ou les redescriptions et regroupements inhabituels, considérés comme des adaptations aux spécificités linguistiques et culturelles des apprenants. Les résultats préliminaires montrent une prédominance de certaines stratégies, suggérant des choix didactiques influencés par le contexte linguistique, culturel et éducatif local.

Abstract

This paper is part of a research focusing on the types of contextualization of grammatical discourse observed in foreign language grammars designed for Chilean learners. It aims to identify the forms of contextualization used in these textbooks and analyze the modifications made to the grammatical description by the authors. Based on a corpus of four pedagogical grammars, the study examines discursive processes such as translation, equivalences, interlinguistic comparisons, or redescriptions and unusual groupings as adaptations to the learners' linguistic and cultural backgrounds. Preliminary results reveal a predominance of certain strategies, suggesting didactic choices influenced by the local linguistic, cultural and educational context.

Resumen

El presente estudio analiza la manera en que se presenta la gramática francesa en gramáticas pedagógicas dirigidas a estudiantes chilenos. El objetivo es identificar las distintas modalidades de contextualización empleadas en estas obras, así como examinar las modificaciones introducidas en la descripción gramatical por sus autores. A partir del análisis de cuatro obras, se observan procedimientos de adaptación a las especificidades lingüísticas y culturales del público meta, tales como la traducción, la comparación interlingüística y la reorganización de contenidos. Los resultados preliminares evidencian el predominio de ciertas modalidades de contextualización, lo que sugiere que las decisiones didácticas están influenciadas por el contexto lingüístico, cultural y educativo local.

Introduction

De manière à faciliter l'appropriation de la langue et à rendre la présentation grammaticale du français plus accessible à un groupe d'apprenants spécifique, les grammaires du français comme langue étrangère conçues hors de France peuvent faire l'objet de « contextualisations » au niveau de leurs descriptions. La contextualisation est comprise comme l'adaptation du discours grammatical de référence lié à une langue et à un contexte communicatif spécifique, marqué par la présence d'un apprenant (récepteur) non natif. Dans ce cadre, nous présenterons une recherche portant sur les formes de contextualisation du discours grammatical dans quatre grammaires pédagogiques de français langue étrangère (FLE) publiées au Chili entre les années 1950 et 1990 et destinées aux apprenants chiliens. L'objectif principal est d'identifier et d'analyser les adaptations mises en œuvre dans ces ouvrages en nous penchant notamment sur la manière dont ils prennent en compte les références linguistiques, culturelles et éducatives propres aux locuteurs chiliens. L'hypothèse principale de cette recherche est que les grammaires FLE destinées aux apprenants chiliens intègrent des formes de contextualisation reposant sur des adaptations linguistiques et culturelles spécifiques. Celles-ci se manifestent notamment dans les choix terminologiques, les exemples proposés et l'organisation du discours grammatical. Dans cette optique, nous exposerons dans un premier temps le cadre théorique qui sous-tend cette étude, puis nous décrirons le corpus analysé et la méthodologie employée. Enfin, nous présenterons les premiers résultats obtenus lors de notre analyse et nous aborderons les perspectives pour la suite de l'étude.

1. Cadre théorique

Dans cette partie, trois notions clés seront examinées de manière articulée : la contextualisation, l'apprentissage explicite et implicite de la grammaire et la grammaire pédagogique.

1.1. Contextualisation du discours grammatical

La notion de contextualisation, centrale dans notre étude, s'inscrit dans une démarche d'adaptation des contenus grammaticaux aux réalités linguistiques et culturelles des apprenants. Elle se construit à partir de celle qui a été présentée par le groupe de recherche GreC (Grammaires et contextualisation) et est comprise comme l'adaptation du discours grammatical de référence lié à une langue et à un contexte communicatif spécifique, marqué par la présence d'un apprenant (récepteur) non natif. Ces adaptations de la description du français, issues des savoirs d'expertise professionnelle des enseignants, autrement dit des savoirs personnels ou empiriques provenant de la pratique d'enseignement, constituent essentiellement des réactions aux difficultés potentielles des apprentissages. Elles prennent en considération la culture éducative et métalinguistique des apprenants d'une communauté linguistique donnée. La culture éducative est définie comme des savoirs non savants partagés dans une communauté linguistique disposant d'un même système éducatif. Quant à la culture métalinguistique, il s'agit du savoir grammatical que possèdent les apprenants portant sur leur langue première, sur la langue étrangère en cours d'acquisition et sur d'autres langues étrangères apprises auparavant.

Dans leur typologie des formes de discours contextualisé, Bruley et Meszaros (2014) identifient cinq types principaux : (a) les expressions marquant les différences entre les systèmes linguistiques de la langue de départ et de la langue d'arrivée ; (b) les formulations soulignant leurs similitudes ; (c) les modifications de la description ou des catégories grammaticales (redescriptions/recatégorisations) ; (d) les regroupements inhabituels de faits linguistiques ; et (e) les traductions et équivalences.

1.2. Enseignement/apprentissage de la grammaire

La place de la grammaire dans l'enseignement des langues étrangères a évolué au fil du temps en fonction des différentes approches pédagogiques, des développements en linguistique et des besoins et attentes des apprenants. Actuellement, bien que la place de la grammaire diffère de ce qu'elle était auparavant, et malgré les nombreuses tentatives de réorientation méthodologique, son enseignement continue de constituer une pratique courante dans les cours de langues étrangères. Dans ce contexte, il devient essentiel de s'interroger sur les modalités concrètes de sa transmission. Plus précisément, il convient de se demander comment la grammaire est présentée et enseignée dans la classe de FLE.

1.2.1. Apprentissage explicite

Selon Galisson et Coste (1976), la grammaire explicite repose sur l'exposition des règles par l'enseignant et leur application consciente par les apprenants. Elle se caractérise par un recours à des descriptions métalinguistiques, visant à développer une compréhension raisonnée du fonctionnement linguistique. Comme le rappellent Germain et Séguin (1998), « faire de la grammaire » revient à proposer une description systématique du système grammatical dans une visée d'appropriation. En d'autres termes, l'apprentissage explicite conscient et formel, favorise ou assure l'acquisition par l'apprenant d'une certaine compétence grammaticale qui lui permettra d'utiliser la langue de manière appropriée. Cette démarche n'a toutefois pas pour objectif de transformer le cours de langue en cours de linguistique, mais plutôt de soutenir l'acquisition d'une compétence grammaticale mobilisable en contexte. Blanchet (1988) insiste sur la nécessité que la terminologie utilisée soit compréhensible pour les apprenants. Sans cela, la démarche explicite devient inopérante. De même, Besse et Porquier (1991) soulignent l'importance d'une intuition grammaticale minimale de l'apprenant, préalable à toute conceptualisation.

1.2.2. Apprentissage implicite

À l'opposé, l'apprentissage implicite est basé sur l'exposition répétée à des structures linguistiques, sans recours explicite à des règles (Robert, 2008). Il s'agit de favoriser l'acquisition naturelle des régularités grammaticales par la pratique, au moyen

d'exercices structuraux, de jeux de rôles, de discussions de groupe et d'activités de compréhension orale et écrite. L'objectif de cette approche est de créer des automatismes sans avoir recours au métalangage et de se rapprocher du mode d'acquisition de la langue maternelle (LM). Et c'est le savoir découlant de ces expériences concrètes et donc construit par l'apprenant lui-même qui aidera ce dernier dans son apprentissage de la langue. Alkhatib (2008) précise que l'implicite ne signifie pas l'absence de règles, mais leur dissimulation dans des contextes d'utilisation. Dans le même ordre d'idée, Vigner (2004) rappelle qu'il ne faut pas transformer la classe de langue en classe de grammaire. La grammaire implicite mobilise donc des connaissances grammaticales sous-jacentes, qui peuvent être intériorisées sans verbalisation. Dans ce cas, l'enseignant joue un rôle de médiateur, créant les conditions d'une découverte implicite, sans nommer les formes ni expliquer formellement les règles.

En guise de résumé, la grammaire explicite et la grammaire implicite diffèrent principalement de par leur origine, leur mode de fonctionnement et leur résultat. Or, bien que la grammaire implicite et la grammaire explicite ne soient pas liées en principe, elles peuvent être combinées dans l'enseignement. Leur concurrence en cours de langue est toutefois possible, surtout lorsqu'il s'agit de comparer différentes normes ou règles d'utilisation. Les enseignants adoptent souvent des approches combinées qui intègrent à la fois des éléments d'enseignement explicite et implicite en fonction des besoins et des objectifs d'apprentissage des apprenants.

1.3. Grammaire pédagogique

L'enseignement de la grammaire ne se limite pas à l'explication des règles : il nécessite une adaptation aux besoins spécifiques, ce qui distingue fondamentalement la grammaire à visée pédagogique de la grammaire linguistique. Bien que la première puisse s'inspirer de la seconde, son objectif principal est de diffuser des connaissances en tenant compte du profil de l'apprenant – âge, degré et type de scolarisation, langue maternelle, modalités d'apprentissage (Germain & Séguin, 1998). Afin de rendre les règles accessibles et pertinentes, la grammaire pédagogique adopte une approche sélective et simplifiée. Elle met l'accent sur les contenus grammaticaux les plus utiles et les plus fréquents pour les apprenants, ainsi que sur

le degré de contraste entre la langue source et la langue cible (Swan, 1994, cité par Germain & Séguin, 1998). Elle vise non seulement la compréhension des règles, mais aussi leur application concrète en contexte de communication. Elle intègre ainsi les usages réels de la langue, pas seulement sa structuration interne (Swan, 1994, cité par Germain & Séguin, 1998).

La grammaire pédagogique ne repose pas sur un modèle théorique unique, mais adopte une approche éclectique, s'inspirant de diverses descriptions linguistiques. Toutefois, comme le soulignent Besse et Porquier (1991), sa conception ne saurait se réduire à une simple juxtaposition de connaissances théoriques. Elle requiert une organisation pédagogique cohérente, guidée par des objectifs éducatifs clairs, qu'ils soient fonctionnels ou communicatifs.

Dans cette perspective, Cuq (2003) souligne que, bien que la grammaire pédagogique comporte des règles prescriptives, du type « dites, ne dites pas », elle va au-delà de la simple norme pour favoriser une application concrète des règles dans des contextes de communication. Ainsi, elle doit être conçue comme un outil permettant aux apprenants de comprendre et surtout d'utiliser activement les structures de la langue dans des contextes significatifs.

2. Constitution du corpus et méthodologie d'analyse

2.1. Corpus d'étude – le contexte chilien

Le corpus initial portait sur des grammaires publiées au Chili depuis les années 2000. Toutefois, l'enquête a révélé que l'enseignement du FLE repose aujourd'hui principalement sur du matériel pédagogique provenant de maisons d'édition françaises. Les manuels locaux récents, bien que produits par des équipes franco-chiliennes, n'incluent pas de sections grammaticales explicites, conformément à l'approche communicative du programme national. Cela a conduit à élargir la période étudiée afin d'analyser des ouvrages antérieurs à cette orientation. Au total, 35 grammaires pédagogiques publiées entre 1829 et 1986 à destination d'apprenants chiliens ont été recensées, certaines ayant connu plusieurs rééditions. Les ouvrages retenus devaient être publiés au Chili, rédigés par des auteurs chiliens ou franco-chiliens, et explicitement destinés à un public chilien. Les recherches ont été menées

via le catalogue de la Bibliothèque nationale du Chili, complétées par ceux d'universités comme l'Université de Concepción ou l'Université du Chili.

Dans le cadre de cette étude, quatre grammaires françaises, élaborées à destination d'un public chilien et considérées comme les plus récentes ont été sélectionnées. Le tableau ci-après en présente une synthèse comparative, replacée dans le cadre du contexte éducatif chilien.

Titre de l'ouvrage	Auteurs	Maison d'édition	Date de parution (1 ^{re} / éd. étudiée)	Langue de rédaction	Public cible	Institution/ Contexte
Grammaire du français formel	Patricio Moreno, Eida Flores, Margarita Manríquez	Universidad de Concepción	1986 / 1994 (4 ^e éd.)	Français	Étudiants de la filière de Traduction et Interprétation et des futurs professeurs	Université de Concepción
Cahier de grammaire française	René Charó	Editorial Universitaria S.A.	1957 / 1963 (prob. 4 ^e éd.)	Français	Étudiants de l'UMCE	Université du Chili / UMCE
Grammaire du petit français (4 tomes)	Julio Saavedra Molina	Saleliana "La Gratiud Nacional"	1921 / 1960 (13 ^e éd. du Tome I)	Espagnol	Élèves du secondaire (équivalent au collège et au lycée en France)	Internado Nacional Barros Arana, Université du Chili
Gramática escolar de la lengua francesa	Rodolfo Lenz, Antonio Diez	Nascimento	1895 / 1956 (22 ^e éd.)	Espagnol	Élèves du secondaire (équivalent au collège en France)	Institut Pédagogique de l'Université du Chili

Tableau 1 : tableau comparatif des ouvrages grammaticaux français au Chili (1956–1994)

Afin de placer ces ouvrages dans leur contexte, il convient de situer leurs auteurs dans le cadre de l'enseignement de la langue française au Chili. Rodolfo Lenz (1863–1938), linguiste et professeur allemand naturalisé chilien, est le fondateur de l'Institut Pédagogique de l'Université du Chili (1889–1989), établissement chargé de former les enseignants du secondaire et devenu depuis l'Université Métropolitaine des Sciences de l'Éducation (UMCE). En collaboration avec Antonio Diez, il rédige la *Gramática escolar*, un manuel qui structure l'enseignement secondaire selon des

principes méthodologiques considérés comme modernes à l'époque. Julio Saavedra Molina (1880–1949), formé dans cette même institution, enseigne à l'Internado Nacional Barros Arana et à l'Université du Chili. En 1921, il publie *La Grammaire du petit français*, un ouvrage en plusieurs tomes destiné aux élèves du secondaire (collège et lycée). René Charó (1923–2001), professeur à l'UMCE, conçoit le *Cahier de grammaire française* pour les étudiants universitaires, en s'appuyant sur leur retour d'expérience. Enfin, Patricio Moreno Farías, ancien élève de Charó, a dirigé le Département de français à l'Université de Concepción, où il a également enseigné la linguistique et la grammaire.

2.2. Méthodologie d'analyse

Une fois le corpus délimité, les ouvrages ont été analysés sous l'angle de la contextualisation. Celle-ci visait à étudier le discours grammatical dans sa matérialité discursive, c'est-à-dire en considérant ses formes et contenus, tels que les explications ou commentaires intégrés aux descriptions. L'approche retenue combinait un volet quantitatif, destiné à identifier les formes principales de contextualisation, et un volet qualitatif, orienté vers l'examen détaillé des caractéristiques morphosyntaxiques observées et de leur potentiel pédagogique.

L'examen systématique des grammaires chiliennes a été effectué en comparaison avec *Le Bon Usage* de Grevisse, considéré ici comme une grammaire de référence, c'est-à-dire un ouvrage de consultation reconnu pour son autorité descriptive et sa valeur consensuelle. Ce choix s'explique par son rôle central dans la tradition grammaticale francophone et par la stabilité de son contenu au fil des éditions, garantissant la fiabilité des comparaisons. L'édition de 1939 a été retenue pour confronter les trois grammaires chiliennes les plus anciennes, tandis que celle de 1986 a servi de référence pour l'ouvrage le plus récent.

Les occurrences de contextualisation ont été archivées dans un fichier propre à chaque ouvrage, puis codées par couleurs selon un système de catégories établi à partir du cadre théorique. Les données ainsi recueillies ont été quantifiées, classées et synthétisées dans un tableau récapitulatif, servant de base à l'analyse des convergences et divergences avec la grammaire de référence.

Une analyse discursive a permis d'examiner les modes d'énonciation et les fonctions pédagogiques des segments identifiés, en lien avec les besoins spécifiques des apprenants chiliens, principalement liés à leur langue première, l'espagnol. Ceux-ci concernent, par exemple, les difficultés avec les adjectifs possessifs à la 3^e personne (ses/leurs), certaines constructions syntaxiques (por/para ↔ par/pour, position du pronom *y* au passé composé), les verbes intransitifs avec préposition, ainsi que l'appropriation de faits de langue absents en espagnol (article partitif, pronom relatif *qui*).

Ces observations rejoignent celles d'autres contextes hispanophones, notamment en Espagne (Navarro, 2016 ; Suso Lopez, 2016) et au Mexique (Blin, 2018 ; Cerón Luna & Martínez de Badereau, 2015), et trouvent un écho dans les recherches menées par le GreC dans des contextes germanophone, italophone et slavophone.

3. Première analyse : principaux résultats

Cette section s'attachera à analyser la manière dont ces ouvrages mobilisent des formes de contextualisation spécifiques, visant à répondre aux besoins des apprenants chiliens.

3.1. Contextualisations trouvées dans les grammaires analysées

Pour cette première analyse, nous nous sommes focalisée sur les formes de contextualisations suivantes :

- *Comparaison négative* ;
- *Comparaison positive* ;
- *Traduction* ;
- *Équivalence* ;
- *Redescription et recatégorisation* ;
- *Regroupement inhabituel*.

Bien que la traduction et l'équivalence soient généralement traitées dans la même catégorie, nous les distinguerons clairement et les traiterons comme deux types différents.

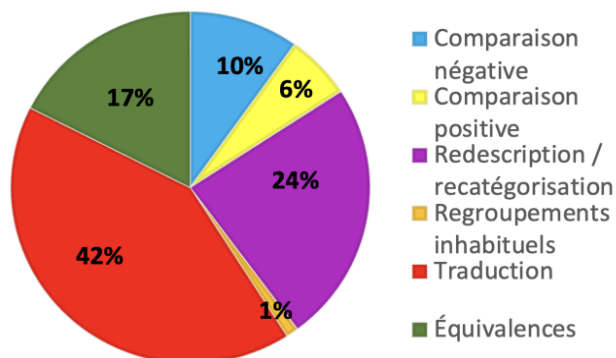
Il convient de noter que depuis la proposition initiale de Bruley et Meszaros (2014), la catégorisation a été reprise et enrichie dans des travaux plus récents, incluant par exemple les commentaires ponctuels (Blin, 2018), ainsi que les conseils pragmatiques ou pratiques (Puchovská, 2021). La présente analyse repose exclusivement sur la catégorie principale, les variations récentes n'étant pas développées en raison de contraintes de temps et d'espace. Certains passages demeurant inclassables au regard des formes retenues, une étude ultérieure visera à prendre en compte ces éléments.

Pour ce qui est de la répartition de ces quatre formes de contextualisation par ouvrage, le tableau 2 et le graphique 1 ci-dessous en font l'illustration.

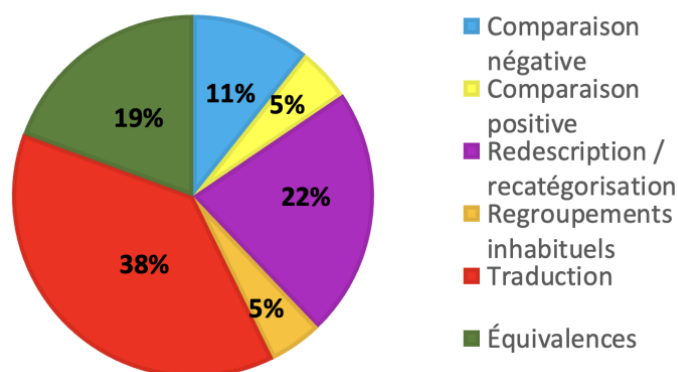
Formes de contextualisation	<i>Gramática escolar de lengua francesa</i> (1)	Cahier de grammaire française (2)	Grammaire du petit français (3)	Grammaire du français formel (4)	Total
Comparaisons négatives	35	14	5	0	54
Comparaisons positives	21	5	4	0	30
Redescriptions / Recatégorisations	85	23	24	61	193
Regroupements inhabituels	4	5	3	2	14
Traductions	147	39	45	0	231
Équivalences	62	20	10	0	92

Tableau 2 : répartition des formes de contextualisations par ouvrage

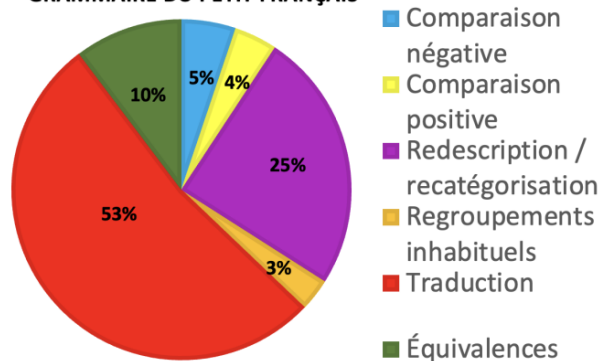
GRAMÁTICA ESCOLAR DE LENGUA FRANCESA



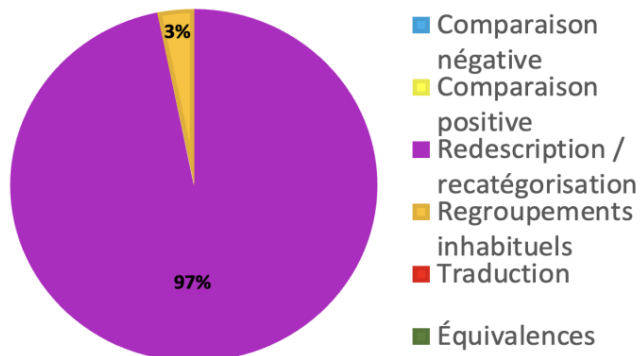
CAHIERS DE GRAMMAIRE FRANÇAISE



GRAMMAIRE DU PETIT FRANÇAIS



GRAMMAIRE DU FRANÇAIS FORMEL



Graphique 1 : répartition des contextualisations par ouvrage en pourcentage

Le tableau 1 et le graphique 1 mettent en évidence une répartition inégale des formes de contextualisation dans les quatre ouvrages étudiés (613 occurrences au total). Trois catégories dominent nettement : les traductions (231 occurrences, 37,7 %), les redescriptions/recatégorisations (193 occurrences, 31,5 %) et les équivalences (92 occurrences), qui représentent ensemble plus de 84 % des cas observés. Les comparaisons négatives (54 occurrences, 8,8 %) et positives (30 occurrences, 4,7 %) se révèlent plus marginales et presque exclusivement concentrées dans *Gramática escolar de lengua francesa*, tandis que *Grammaire du français formel* les exclut totalement. Quant aux regroupements inhabituels (14 occurrences, 2,3 %), ils sont répartis de manière dispersée, sans constituer une stratégie didactique récurrente.

L'analyse par ouvrage confirme ces disparités. *Gramática escolar de la lengua francesa* concentre à elle seule plus de la moitié des occurrences totales (354 sur 613) et se caractérise par une prédominance des traductions (42 %), suivies des redescriptions (24 %) et des équivalences (17 %), ainsi que, dans une moindre mesure, des comparaisons positives et négatives (16 %). *Cahier de grammaire française* et *Grammaire du petit français* présentent des répartitions plus équilibrées, révélant une articulation entre explication contrastive et reformulation interne : dans le premier, les traductions représentent 38 % des occurrences, suivies par les redescriptions (22 %), les équivalences (19 %) et les comparaisons (18 %) ; dans le second, la traduction occupe une place plus dominante (53 %), mais reste accompagné de redescriptions (25 %) et d'équivalences (10 %). Enfin, *Grammaire du français formel* se singularise par une orientation radicalement différente : en l'absence totale de traductions, d'équivalences et de comparaisons, plus des deux tiers des occurrences relèvent des redescriptions/recatégorisations (97 %), complétées uniquement par quelques regroupements inhabituels (3 %).

Cette distribution révèle donc des logiques contrastées : certains ouvrages, notamment *Gramática escolar de lengua francesa*, privilégient une médiation systématique par l'espagnol, mobilisant la traduction et la comparaison entre les langues comme appuis principaux, tandis que *Cahier de grammaire française* et *Grammaire du petit français* diversifient davantage leurs stratégies. *Grammaire du français formel*, en revanche, rompt avec ces approches contrastives en adoptant une perspective centrée sur la reformulation interne à la langue cible.

Après l'analyse quantitative des contextualisations, exprimée en fréquences et en pourcentages, nous présenterons quelques exemples de contextualisations observées dans les grammaires étudiées. Ces exemples seront présentés dans l'ordre décroissant de fréquence. Pour faciliter la compréhension des extraits rédigés en espagnol, nous les avons traduits directement en français dans le corps du texte. Lesdites traductions se trouvent systématiquement mises entre crochets ([]). Nous précisons par ailleurs que les exemples ne sont pas exhaustifs, mais nous pensons qu'ils sont représentatifs du phénomène dans le contexte chilien.

3.2. Discours contextualisé : quelques illustrations

Nous commencerons donc par illustrer la forme de contextualisation la plus récurrente dans notre corpus, à savoir la traduction.

3.2.1. Traductions

Dans les trois grammaires présentant ce procédé, les exemples en espagnol sont systématiquement accompagnés de leur traduction. En effet, qu'ils soient donnés avant le discours grammatical, intégrés à celui-ci ou présentés après les explications, les exemples sont d'abord rédigés en français, puis traduits en espagnol de manière systématique. Pour ce faire, les auteurs privilégient la mise en parallèle : ils placent les exemples en français (phrases entières, expressions ou mots) « en miroir » de leur traduction espagnole.

Notre premier exemple est tiré du *Cahier de grammaire française*, une grammaire dont les exemples, pour la plupart rédigés uniquement en français et tirés de textes littéraires, comportent néanmoins quelques traductions en espagnol. Il est abordé dans le huitième chapitre, nommé « L'adjectif et le pronom démonstratifs » et plus précisément, dans la sous-partie consacrée au pronom démonstratif.

(1)

« B) CE avec une valeur démonstrative dans des locutions toutes faites

<u>Sur ce</u>	dicho esto, hecho esto
<u>et ce</u>	y eso
<u>ce disant</u>	al decir eso
<u>ce faisant</u>	al hacer eso
<u>ce dit-on</u>	según dicen
<u>ce semble</u>	según parece » (Charó, 1963, p. 59)

Dans ce premier extrait, nous observons le titre *CE avec une valeur démonstrative dans des locutions toutes faites* ainsi qu'une liste de locutions françaises avec leurs traductions en espagnol correspondantes. Afin de différencier les exemples en langue française de leur traduction en espagnol, l'auteur a choisi de souligner les locutions françaises à la différence de leur traduction en espagnol. Il est à remarquer qu'à part les traductions, aucune description grammaticale ou commentaire n'a été apportée. L'apprenant est ainsi activement sollicité et doit comprendre par lui-même que les traductions en espagnol correspondent aux locutions françaises. Il est également à noter que, bien que dans cet extrait les exemples aient été traduits du français vers l'espagnol, l'ouvrage présente également des exemples traduits de l'espagnol vers le français.

(2)

« § 32. Modelos:

<i>le bras</i> (lə bra) el brazo.	<i>les bras</i> (le bra) los brazos.
<i>la noix</i> (la nwa) la nuez.	<i>les noix</i> (le nwa) las nueces.
<i>le nez</i> (lə ne) nariz.	<i>les nez</i> (le ne) las narices.
<i>l'homme heureux</i> (l- ɔm :örö).	<i>les hommes heureux</i> (lez- ɔmz- örö) » (Lenz et Diez, 1956, p. 44)

Dans le deuxième exemple, l'auteur de *Gramática escolar de la lengua francesa*, ouvrage rédigé entièrement en espagnol, avec des exemples en français traduits systématiquement en espagnol et destiné à un public équivalent au collège en France, a eu recours à la traduction afin d'illustrer les différences morphologiques entre le singulier et le pluriel des articles définis. Ces exemples viennent illustrer l'explication

de la règle générale de la formation du pluriel des articles définis. Compte tenu du fait que l'ouvrage est rédigé en espagnol, les exemples en français sont proposés en italique pour souligner qu'ils sont écrits en langue étrangère, alors que les traductions en espagnol, quant à elles, sont écrites en style « normal ». Pour aider l'apprenant à prononcer correctement les exemples proposés, les auteurs ont ajouté leurs transcriptions phonétiques entre parenthèses. Ces exemples sont suivis d'une brève explication de la règle de formation des noms et des adjectifs se terminant par s, x, z indiquant que ceux-ci ne changent pas d'orthographe au pluriel.

(3)

EJEMPLOS:

J'ai un canif.

Tengo un cortaplumas.

Je n'ai pas froid.

No tengo frío.

As-tu mon crayon ?

¿**Tienes** mi lápiz? »
(Saavedra-Molina, 1958, p. 22).

Dans l'exemple (3), trouvé dans le chapitre 11, nommé « VERBE AVOIR », nous pouvons constater que l'auteur a eu recours à la traduction des exemples afin de faciliter l'apprentissage du verbe « avoir ». En effet, les traductions en espagnol, qui apparaissent dans une colonne en miroir, permettent à l'apprenant de prendre conscience de l'emploi de ce verbe en français en le comparant avec celui de l'espagnol. L'apprenant notera ainsi la formation de la négation : Sujet + NE / N' (si le verbe commence par une voyelle) + verbe + PAS ou encore celle de l'interrogation, dont l'une des trois formes est l'inversion sujet/verbe. Nous pouvons également remarquer que les éléments contrastés sont présentés en caractères gras afin de mettre en évidence leur correspondance. Enfin, nous pouvons signaler que le fait d'utiliser l'espagnol manifeste la volonté de l'auteur de prendre en compte la L1 des apprenants, s'ancrant directement dans leur contexte linguistique.

3.2.2 Redescriptions/recatégorisations

Outre les traductions, la redescription est une forme fréquente de contextualisation dans notre corpus, caractérisée par des reformulations influencées par la culture grammaticale de la langue première des apprenants, distinctes de celles des

grammaires de référence. Les exemples recensés montrent des variations significatives dans la description du français, que nous présenterons dans les extraits suivants.

Dans l'exemple (4), nous observons une forme de redescription qui se traduit par une modification de l'appellation de la catégorie grammaticale. Plutôt que d'employer la terminologie standard des grammaires de référence françaises, l'auteur tient compte de la manière dont la langue espagnole est catégorisée. Cette stratégie vise à rapprocher l'explication de l'expérience linguistique de l'apprenant, facilitant ainsi la compréhension et l'appropriation des concepts grammaticaux français à partir de repères connus dans sa langue première.

(4)

« OBSERVACIÓN

Nótese que las terminaciones del pospretérito (**ais, ais, ait jou iez, aient**) son las mismas del copretérito ». (Saveedra-Molina, 1958, p. 28). [Notez que les terminaisons du conditionnel (**ais, ais, ait jou iez, aient**) sont les mêmes que celles de l'imparfait]

Julio Molina Saavedra illustre cette stratégie en reprenant la terminologie d'Andrés Bello, figure majeure de la vie intellectuelle latino-américaine du 19^e siècle, dont la *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* a profondément marqué la tradition grammaticale. Ainsi, au lieu de traduire littéralement les catégories françaises par *condicional* et *pretérito imperfecto*, il emploie les termes *pospretérito* et *copretérito*. Ce choix terminologique, issu de la culture grammaticale hispanophone, constitue une redescription qui rapproche la présentation des faits français de la catégorisation familière des apprenants hispanophones, favorisant leur compréhension et leur appropriation.

L'exemple suivant (5), extrait du chapitre I « LES DETERMINANTS DU NOM », sous-partie « l'article indéfini », illustre une variation relevant non du métalangage, mais de la modification de la présentation du discours grammatical :

(5)

« Observez que la distinction entre masculin et féminin n'existe pas au pluriel ; le nom n'en est pas moins d'un genre ou d'un autre. En tout cas, le genre d'un substantif est arbitraire au point de vue grammatical, bien qu'il corresponde la plupart des fois au sexe des personnes et des animaux ». (Moreno *et al.*, 1994, p. 3).

Cette observation, qui accompagne des exemples confrontant les pluriels des articles définis et indéfinis (*le garçon / les garçons, la femmes / les femmes ; un garçon / des garçons et une femme / des femmes*), permet à l'apprenant de constater par lui-même que le pluriel ne distingue par le genre, sans explication détaillée. Elle illustre une modification du discours grammatical dans la mesure où l'explication proposée par Moreno *et al.* se distingue par sa concision et son caractère sélectif. Plutôt que de détailler les multiples critères évoqués par Grevisse et Goosse, les auteurs chiliens privilégient une présentation simplifiée qui met en avant deux points jugés essentiels pour l'apprenant : l'absence de distinction entre masculin et féminin au pluriel et le caractère arbitraire du genre.

Dans *Le Bon Usage* (Grevisse & Goosse, 1986), la question du genre des noms fait l'objet d'un développement détaillé sur plusieurs pages, insistant sur son caractère largement arbitraire du genre grammatical en français, tout en distinguant certains cas particuliers : pour les noms animés, le genre peut coïncider avec le sexe biologique (ce que l'on appelle « genre naturel »), tandis que pour les noms inanimés, il est généralement déterminé par des facteurs historiques, analogiques ou étymologiques. La présentation de Moreno *et al.* réorganise l'information, débutant par un fait concret avant de l'inscrire dans le cadre général de l'arbitraire, produisant une reconfiguration discursive qui, tout en restant fidèle au système du français, offre un parcours explicatif plus accessible à l'apprenant.

3.2.3. Équivalences

La troisième forme de contextualisation qui présente un taux de récurrence élevé dans notre corpus est l'équivalence. Le recours à cette forme se manifeste très régulièrement à travers l'utilisation du verbe « équivaloir » : *equivale*, équivalant. En voici quelques exemples :

(6)

«Las negaciones (ne) pas, point, guère (apenas), se consideran como expresiones de cantidad. *Il ne se permettait point de repos* equivale a: «No se daba punto de reposo = ningún reposo». (Lenz et Diez, 1956, p. 56). [Les négations (ne) pas, point, guère, sont considérées comme des expressions de quantité].

Dans l'exemple (6), nous pouvons observer un extrait trouvé dans le chapitre 37, intitulé *Expresiones de cantidad*, où les auteurs proposent deux équivalents possibles en espagnol à la phrase « Il ne se permettait point de repos ». Cet extrait vient illustrer la description réalisée par les auteurs de certaines expressions de la négation, telles que *pas*, *point*, *guère*, indiquant qu'elles sont considérées comme des expressions de quantité. À première vue, nous pourrions penser qu'il s'agit d'une simple traduction. Cependant, l'utilisation d'*equivale a* dans la description montre une intention de souligner le lien entre les systèmes linguistiques français et espagnol, attestant qu'il s'agit bien d'une équivalence. Nous pouvons également remarquer que la deuxième proposition d'équivalence n'est accompagnée d'aucun commentaire, mais seulement du signe « = » suggérant l'équivalence entre les deux énoncés.

(7)

« A) CE dans des constructions spéciales

a) « Ce que » exclamatif. Dans la langue familière nous trouvons ce que équivalant à l'adjectif interrogatif espagnol qué » (Charó, 1963, p. 59).

L'exemple (7), trouvé tout comme l'exemple (1) dans le huitième chapitre des *cahiers de grammaire*, montre de la part de l'auteur un recours à la LM de l'apprenant afin de rendre l'explication plus accessible pour ce dernier. En effet, en s'appuyant sur sa L1, l'apprenant pourrait mieux accéder au français, ce qui pourrait contribuer à faciliter l'apprentissage de ce point grammatical. De plus, cette précision d'ordre comparatif viendrait avertir l'apprenant que la construction spéciale du pronom démonstratif neutre « ce que » n'aurait pas comme équivalent en espagnol la même catégorie grammaticale, mais une catégorie différente, celle de l'adjectif interrogatif « qué ». Afin d'illustrer ses propos, l'auteur propose deux exemples en français, traduits en espagnol, immédiatement après cette description.

Enfin, dans l'exemple (8), trouvé dans la rubrique « Observaciones » du chapitre 6, intitulé « COMPARACIÓN DE LOS ADJETIVOS Y ADVERBIOS », Saavedra-Molina réalise une analogie par rapport au système linguistique espagnol au moyen d'une équivalence. En effet, il explique que dans les formules *aussi... que*, *pas si... que*, le « que » équivalait en espagnol à l'adverbe « como ».

(8)

« 3.– En las combinaciones *aussi... que, pas si... que, este que* equivale en castellano a **como** (Ej. 1) (Saavedra-Molina, 1958, p. 14). [Dans les combinaisons *aussi... que, pas si... que, ce que* équivaut en espagnol à **como**].

Cette observation vient immédiatement après les exemples illustrant le fait linguistique travaillé et se réfère à l'exemple n° 1 : « Je suis **aussi** jeune **QUE** vous » avec sa traduction en espagnol « Soy **tan** joven **COMO** usted », et « Je *ne* suis *pas* **SI** (**aussi**) jeune que vous », avec sa traduction en espagnol « No soy **tan (tan)** joven **COMO** usted ». À l'aide de l'explication et des exemples cités, l'apprenant chilien prendra alors conscience que ces formules de comparaison, formées par un adverbe de quantité + adjectif/adverbe + que, n'ont pas la même correspondance en langue espagnole, car cette dernière exprimera la même idée à l'aide de l'adverbe *como*. Si nous examinons les exemples cités dans notre extrait, nous constatons que l'auteur a mis en évidence les éléments contrastés au moyen des caractères spéciaux afin de mieux faire ressortir les éléments grammaticaux essentiels. En effet, dans le premier énoncé, l'auteur met en gras le comparatif d'égalité **aussi** en français et **tan** en espagnol, et en majuscule les adverbes **QUE** et **COMO**. Pour ce qui est du deuxième énoncé, les adverbes de négation *ne... pas* et *no* en espagnol sont mis en italique alors que les comparatifs **SI** et **COMO** sont mis en gras.

En complément des contextualisations déjà examinées, nous avons identifié dans le corpus analysé d'autres formes de contextualisation, moins fréquentes que les précédentes. Il s'agit des comparaisons négatives, relevant de la première forme de contextualisation, et des comparaisons positives, correspondant à la seconde.

3.2.3. Comparaisons négatives

Dans le chapitre 36, dédié à la « Contracción del artículo *le, les con de y à* », nous trouvons une description qui met en évidence les différences entre les systèmes français et espagnol, comme l'illustre l'exemple (9) :

(9)

« Nótese que el complemento directo, en francés, nunca lleva la preposición *à* : «Veo a mi amigo» – Je vois mon ami, como «veo la casa» – je vois la maison » (Lenz et Diez, 1956, p.46). [Il faut souligner que le complément d'objet direct en français n'est jamais précédé de la préposition *à*]

Bien que les comparaisons négatives se manifestent généralement à travers les formulations du type « contrairement au français... », « Il n'existe pas en français... » ou « La langue française ne possède pas... », nous avons dans l'exemple (9) une autre façon de présenter cette forme de contextualisation. En effet, au lieu de contraster explicitement le système linguistique français avec celui de la LM, Lenz et Diez ont choisi de souligner implicitement le lien entre le français et l'espagnol, en comparant les deux systèmes sans jamais mentionner directement la langue espagnole. C'est à travers les exemples proposés que l'apprenant constatera qu'il s'agit d'une comparaison entre les deux langues, et prendra conscience qu'en français le COD n'est jamais introduit par la préposition *à* alors qu'en espagnol, cela dépendra s'il s'agit d'un être vivant ou d'un objet inanimé. Cette comparaison permettrait ainsi à l'apprenant d'éviter de faire des erreurs dues aux possibles interférences entre sa langue maternelle et la langue cible.

3.2.4. Comparaisons positives

En plus de la contextualisation qui souligne les différences entre les systèmes du français et de l'espagnol, l'exemple (10) illustre une adaptation du discours au contexte chilien à travers une comparaison positive, c'est-à-dire une description mettant en évidence les similitudes entre les deux systèmes :

(10)

« L'article défini en français s'emploie à peu près comme en espagnol » (Charó, 1963, p. 39).

Dans cet exemple de contextualisation, présenté dans la rubrique « Étude comparée » du chapitre dédié aux articles, et plus précisément à l'article défini, Charó explique que l'utilisation de l'article défini en français est très proche de celle de l'espagnol. Cette remarque contrastive, à première vue anodine, rendrait le discours grammatical davantage accessible à l'apprenant, puisqu'en recourant à sa langue maternelle, il aurait accès plus facilement à la langue française. En effet, tenant compte que les usages entre les deux langues sont similaires (pour désigner une chose ou une personne en particulier ou pour faire référence à une personne ou une chose déjà identifiée, par exemple), l'apprenant se servira de ce qui est « déjà-là » et pourra le transposer directement dans la langue étrangère. Ainsi, ce recours à une comparaison

positive témoignerait du phénomène de contextualisation, en ce qu'il permet à l'apprenant de s'appuyer sur sa L1 pour transférer des connaissances vers la langue cible de manière ciblée. Cependant, l'emploi de la locution adverbiale « à peu près » vient nuancer cette similitude et l'alerte sur le fait que celle-ci n'est que partielle. L'apprenant est ainsi conscient que, bien qu'il puisse se référer à sa L1, il lui faut néanmoins faire preuve de vigilance face aux divergences d'usage entre les deux langues.

En raison de contraintes d'espaces et de l'importance limitée de cette catégorie dans les résultats préliminaires, les regroupements inhabituels ne feront pas l'objet d'un développement approfondi dans cet article.

4. Conclusions partielles et projections

En raison de la faible production de grammaires publiées au Chili après 2000, l'analyse s'est centrée sur quatre ouvrages édités entre les années 1950 et les 1990. Les résultats montrent une forte variabilité dans les formes de contextualisation, avec une prédominance des traductions, suivies des redescriptions/recatégorisations et des équivalences, qui représentent ensemble plus de 84 % des cas observés. Contrairement aux hypothèses, les comparaisons explicites entre français et espagnol restent rares. Ces observations témoignent néanmoins de la volonté des auteurs/enseignants d'adapter leur discours grammatical afin de rapprocher l'apprenant, mobilisant leur expertise contrastive et introduisant des variations contextuelles, manifestation de leur créativité métalinguistique, en accord avec les conclusions générales du GreC et celles observées dans d'autres contextes hispanophones.

Les résultats présentés restent préliminaires. La complexité du métadiscours contextualisé, liée au fait que certains types de contextualisation se mêlent et que les limites entre catégories sont parfois très fines, suggère qu'une analyse plus approfondie est nécessaire. Dans une étape ultérieure, nous prévoyons d'analyser les variations les plus récentes des formes de contextualisation. Par ailleurs, une comparaison avec des observations directes de classe permettra de déterminer si et comment les faits grammaticaux contextualisés dans les grammaires étudiées continuent d'être contextualisés par les enseignants de FLE actuellement.

Références bibliographiques

Corpus d'étude

- Charó, R. (1963). *Cahiers de grammaire française*. Editorial Universitaria.
- Lenz, R., & Diez, A. (1956). *Gramática escolar de la lengua francesa: Con una introducción metodológica y una recapitulación fraseológica general*. Nascimento.
- Moreno, P., Flores, E., & Manriquez, M. (1994). *Grammaire du français formel*.
- Saavedra-Molina, J. (1960). *Grammaire du petit français*. Salesiana. Université de Concepción.

Autres sources

- Al-Khatib, M. (2008). Faut-il ignorer complètement la grammaire explicite en FLE ? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. <https://gramm-r.ulb.ac.be/fichiers/colloques/Nantes2008/ALKHATIB.pdf>
- Beacco, J.-C. (2009). La question de la grammaire dans l'enseignement du français comme langue étrangère : Nouveaux contextes, nouvelles perspectives. Dans O. Galatanu (Dir.), *Enseigner les structures langagières en FLE* (pp. 41–54). Peter Lang.
- Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Didier.
- Beacco, J.-C., Kalmbach, J.-M., & Suso López, J. (2014). Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères : Présentation. *Langue française*, 181(1), 3–17. <https://doi.org/10.3917/lf.181.0003>
- Besse, H., & Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Hatier Didier.
- Blanchet, P. (1988). *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*. Peeters.
- Blin, B. (2018). L'enseignement de la grammaire du français au Mexique : Quelques éléments de contextualisation. Dans A.-C. Santos & C. Weber (Dirs.), *Enseigner la grammaire : Discours, descriptions et pratiques* (pp. 223-242). Le Manuscrit.
- Bruley, C., & Meszaros, B. (2014). Grammaire du français et discours grammatical contextualisé : Le cas des grammaires éditées en Slovaquie. *Philologia*, 24(2), 7–20. <https://hal.science/hal-03531274v1/document>
- Bruley, C., Fouillet, R., Stratilaki, S., & Weber, C. (2014). Grammaires du français et discours grammaticaux contextualisés. Dans J. Aguilar Rio, C. Bruder mann, & M. Leclère (Dirs.), *Complexité, diversité et spécificité : Pratiques didactiques en contexte* (pp. 10–23).
- Cárdenas-Squella, J.-P. (1990). Un Allemand, l'Université du Chili et la langue française. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 5, 22–26. https://www.persee.fr/doc/docum_0992-7654_1990_num_5_1_926
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*.
- Cerón, L., & Martínez de Badereau, V. (2015). Contextualisation et grammaire au Mexique : Résultats d'une enquête préliminaire. *Synergies Mexique*, 5, 71–73. https://gerflint.fr/Base/Mexique5/ceron_martinez.pdf
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.

- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4e éd.). Presses universitaires de Grenoble.
- Faure, P. (2014). Réinventer l'enseignement de la grammaire en LANSAD : Application à l'anglais pour la santé. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues*, 33(3). <https://doi.org/10.4000/apliut.4923>
- Fougerouse, M. (2001). L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère. *ÉLA. Études de linguistique appliquée*, 122, 165–178. <https://doi.org/10.3917/ela.122.0165>
- Galisson, R., & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette.
- Germain, C., & Séguin, H. (1998). *Le point sur la grammaire*. CLE International.
- Les Carnets du Cediscor. (2021). Analyse contrastive du discours grammatical. <https://doi.org/10.4000/cediscor.3192>
- Grevisse, M. (1939). *Le bon usage : Grammaire française* (2e éd.). Duculot.
- Grevisse, M., & Goosse, A. (1986). *Le bon usage : Grammaire française* (12e éd.). Duculot.
- Navarro, A. (2016). Constructions verbales intransitives avec préposition et grammaires françaises pour apprenants hispanophones (1970–2016). *Synergies Espagne*, 9, 35–49. <https://gerflint.fr/Base/Espagne9/narro.pdf>
- Puchovská, Z. (2021b). Le discours grammatical contextualisé du français de conception slovaque : Analyse de la période entre 1993 et 2018. Dans Z. Puchovská (dir.), *Le discours grammatical contextualisé slovaque dans la description du français (1918–2018)*, 143–233. Éditions des archives contemporaines.
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* (2e éd.). Ophrys.
- Starościak, K. (2018b). Descriptions grammaticales pédagogiques du français fondées sur la morphologie nominale du polonais. Dans A.-C. Santos & C. Weber (Dirs.), *Enseigner la grammaire : Discours, descriptions et pratiques* (pp. 243-276). Le Manuscrit.
- Suso López, J. (2016). La conjugaison des verbes dans les grammaires du français des XIXe et XXe siècles. *Synergies Espagne*, 9, 123–142. <https://gerflint.fr/Base/Espagne9/suso.pdf>
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue* (Nouvelle éd.). CLE International.
- Vigner, G. (2004). *La grammaire en FLE*. Hachette.
- Weber, E. (2006). L'approche contrastive dans le *Manual de gramática francesa* (2006) de E. Echeverría Pereda. *Synergies Espagne*, 15, 119–131. <https://gerflint.fr/Base/Espagne15/weber.pdf>