



## **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

## Préface

Ce neuvième colloque du Réseau international *Grammaires et contextualisation* (GreC) s'inscrit dans la lignée des colloques précédents, tous co-organisés avec différentes universités (U. de Lille, U. Paris Cergy, U. Brusov de Erevan...). Son titre vient de plus loin encore, puisque *grammaires d'enseignants* (bien proche de *grammaires enseignantes*) figure dans le titre du numéro 131 de *Langue française* (Beacco & Porquier, 2001) : *Grammaires d'enseignants et grammaires d'apprenants de langue étrangère*.

Mais, il prend cette fois un tour tout à fait novateur puisque, grâce à la collaboration avec la filière Didactique des langues de l'Institut national des langues et cultures orientales (Inalco), tout particulièrement grâce à l'implication de Céline Peigné (organisatrice du colloque avec J.-C Beacco), il concerne des collègues de l'Inalco qui enseignent d'autres langues étrangères que le français. De ce fait, les préoccupations de recherche du GreC se trouvent éclairées sous d'autres angles, puisque ce colloque, à la différence des précédents, concerne à la fois le français enseigné à des allophones et l'enseignement de langues (plus ou moins) « étrangères » (Dabène 1994, p.28) à des francophones.

Les communications réunies ici portent sur une dimension spécifique de la didactique de la grammaire dans l'enseignement des langues : elles ont pour finalité de faire émerger l'expertise grammaticale des enseignants qui naît de la pratique professionnelle, forme des savoir-faire personnels qui sont « consubstantiellement liés à des personnes par définition insubstituables » (Verret 1975, pp. 147-148, cité par Chevallard, p. 58). Cette expertise naît aussi de leur expérience du monde : « Comme le remarque Saussure, nous avons le sentiment que notre langue exprime totalement. Mais ce n'est pas parce qu'elle exprime totalement qu'elle est nôtre, c'est

parce qu'elle est nôtre que nous croyons qu'elle exprime totalement. » (Merleau-Ponty 1960, p.89).

On montre que cette capacité à élaborer des grammaires enseignantes pertinentes pour une appropriation des langues (Castellotti 2017) prend des formes diverses, cheminant par la didactique d'autres langues vivantes, et ainsi participant *autrement* aux discussions du Réseau GreC pour réfléchir *en altérité* (Jodelet 2005) la didactique du français langue « étrangère ». Réfléchir en altérité, tout d'abord, en considérant l'importance des imaginaires dans la constitution même des grammaires enseignantes : « Dès qu'on distingue, à côté de la science objective du langage, une phénoménologie de la parole, on met en route une dialectique par laquelle les deux disciplines entrent en communication » (Merleau-Ponty 1960, p. 85). Ce tiers espace fait donc place à un enseignement positionné entre une « grammaire linguistique » et une « grammaire pédagogique » (Sánchez, dans ce numéro), par des liens entre « grammaire savante » et « grammaire enseignée » (Camus, dans ce numéro), souvent pour une grammaire enseignante à visée communicative à l'université (Sibileau, dans ce numéro).

Ce numéro rassemble trois ensembles d'interprétations des grammaires enseignantes. La proposition complexe qui en résulte met bien en avant le caractère vivant des langues et la manière dont les enseignants le didactisent en formation. En effet dans ce numéro, les « contextualisations des grammaires » (cf. le réseau éponyme), développées ci-dessous, reposent sur au moins quatre autres types de mobilisation de la diversité :

- la diversité des langues mobilisées, dans des approches contrastives et choisies, par ces grammaires enseignantes, qu'elles soient langues ressources et/ou ponts (français pour l'hébreu langue étrangère dans Yatziv-Malibert & Adler ; espagnol pour le FLE dans Sánchez ; dans ce numéro), qu'elles mobilisent l'environnement langagier ressource (par exemple au sujet du japonais langue étrangère : Bazantay, dans ce numéro) ou le répertoire pluriel des étudiants (par contraste : Movassat, Gupta, Sánchez dans ce numéro) ou encore l'appui métalinguistique (Monville-Burston & Kakoyianni-Doa dans ce numéro).

- la diversité des pratiques de la langue-cible, qui oriente le choix des objectifs communicatifs des enseignants dans l'élaboration de leur grammaire (selon les différentes grammaires de l'hébreu et leur contexte langagier d'élaboration, dans Yatziv-Malibert & Adler).
- la diversité possible des transpositions de descriptions de références pour l'enseignement des langues. L'expertise enseignante peut d'abord consister en la création de ressources non linguistiques et non directement descriptives : procédés mnémotechniques (Vedovati-Sterenbergh & Galligani, dans ce numéro), représentations graphiques (en FLE, tableaux de conjugaison ou de déclinaison, axe des temps ; maison de l'être), images (ne...que négation sandwich/hamburger) (Pavelin & Stropnik, dans ce numéro), chant (Nikishina, dans ce numéro), comparaisons et métaphores, des documents authentiques où le phénomène est saillant, la qualité illustrative des exemples. Certains articles de ce numéro présentent des démarches élaborées en ce sens, qu'on pourrait nommer transpositions non discursives.
- la diversité expérientielle et la pluralité langagière du répertoire (Castellotti, Moore 2005) de chaque enseignant, qui les mènent, dans une posture réflexive critique (Schön 1994, Perrenoud 2001, Heller 2001), à médier le langage qu'ils enseignent « comme un équilibre en mouvement » tout autant qu' « un ensemble de gestes linguistiques convergents dont chacun sera défini moins par une signification qu'une valeur d'emploi » (Merleau-Ponty 1960, p. 86). C'est-à-dire que les enseignants opèrent des choix d'équilibre entre connaissances et usages des grammaires ou comment, parfois, les grammaires (enseignantes) remettent même les normes à leur juste place.

Ce colloque montre que l'expertise grammaticale des enseignants se manifeste aussi dans le choix des descriptions de référence destinées à l'enseignement. Pour l'enseignement des langues à des allophones, on peut avoir recours à une description « scolaire » traditionnelle, mais celle-ci n'est pas disponible dans tous les contextes éducatifs, en particulier dans tous ceux où la grammaire de la langue première n'est pas étudiée en tant que telle. Mais comme ces langues sont, à l'Inalco, proposées dans le cycle supérieur, les enseignants sont aussi des chercheurs qui produisent

eux-mêmes « de la grammaire » adaptée. Elaborées par ces spécialistes, celles-ci se définissent par leur épistémologie, leur corpus, leur méthodologie... : description à partir de grand corpus (Aykurt dans ce numéro) ou de données acquisitionnelles (Arslangul dans ce numéro). Elles sont certes destinées à la communauté des pairs mais elles procèdent de préoccupations didactiques, en ce qu'elles recherchent un équilibre entre la pertinence descriptive et la clarté pour l'apprenant. (Adler Yatziv-Malibert et Camus dans ce numéro).

Par exemple, ce sont les catégories du français, connues des apprenants, qui sont assez spontanément utilisées dans les activités grammaticales. D'ailleurs, bien des langues asiatiques et amérindiennes, par exemple, ont commencé à être décrites systématiquement par des Occidentaux (les Jésuites en particulier) au moyen des catégories du latin ou des langues européennes. Ainsi l'ouvrage fondateur de la grammaire moderne du chinois « La grammaire de Monsieur Ma » (1898) de Ma Zianzhong est-elle inspirée des règles des langues occidentales.

Or les termes « d'origine » et la nature des catégories linguistiques ainsi nommées constituent un point de vue descriptif irremplaçable pour l'apprentissage. Il convient de faire accéder les apprenants à cette « vision intérieure » de la langue, en particulier en ce qui concerne des catégories inexistantes en français comme certaines de celles des langues à cas, tonales, à morphologie isolante ou agglutinante... Certaines communications montrent comment l'expertise des enseignants a construit des démarches pour utiliser les catégories natives et les descriptions qu'elles permettent (Bazantay et Camus dans ce numéro).

L'expertise de l'enseignant de langue étrangère se manifeste dans les stratégies destinées à faire passer les apprenants des représentations métalinguistiques « spontanées » – étudiées par la linguistique dite *populaire* ou *folk linguistics* (Niedzielski & Preston, 2000) – à des catégories linguistiques (par ex., faire distinguer *name* de *noun*, *time* et *tense* en anglais). L'enseignant peut aménager la description standard en fonction des langues des apprenants. Il a aussi la possibilité de rapprocher les catégories descriptives utilisées de celles qui leur sont familières : dans le cadre du GreC, on nomme *contextualisation* cette forme particulière de transposition (Beacco *et al.*, 2014).

Cette transposition par recours à des descriptions contrastives des langues est presque spontanée et, en tout cas, aussi ancienne que l'enseignement des langues vivantes lui-même. Leur rôle didactique a été théorisé plus tard, tout particulièrement par R. Lado (de langue anglaise mais hispanophone) dans *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Cette approche a été développée en France dans les années 70, tout particulièrement par F. Debyser (1970). À partir de leur expertise contrastive des interférences, certains enseignants créent des descriptions sur mesure qui ne figurent pas dans les grammaires de référence. L'expertise enseignante consiste aussi à prendre en compte les ressources métalinguistiques et méta-grammaticales des apprenants. Ces savoirs ont été déjà acquis durant l'apprentissage antérieur de la langue étrangère ou dans les enseignements grammaticaux relatifs à langue de scolarisation (Kilcher-Hagedorn *et al.*, 1987). Les apprenants sont en mesure de produire du savoir, personnel cette fois, sur le fonctionnement de la langue cible, ceci en fonction de leur interlangue et de leur répertoire linguistique. Ces intuitions, dites par A. Culioli *épilinguistiques* (inconscientes), se manifestent par des gloses spontanées. Mais on peut aussi créer les conditions de leur verbalisation en classe pour « faire penser la langue à haute voix » dans des activités non transmissives mais réflexives et ouvertes. Cette démarche, proposée par H. Besse dès 1974 sous la forme des *exercices de conceptualisation*, consiste à demander aux apprenants de décrire un fait de langue avec leurs mots, sans chercher à leur faire reconstituer les « règles » officielles. Mais la réalisation de cette activité rencontre certaines difficultés, en particulier du fait que les savoirs scolaires déjà acquis peuvent distordre les intuitions des apprenants. Certains enseignants « contournent » cela par des conceptualisations bilingues (voire plurilingues) en partant des interférences négatives. Celles-ci ne consistent pas à demander aux apprenants de créer des « règles grammaticales », mais à décrire des différences. Ces activités permettent de mettre les connaissances d'autres langues (dont la langue première) au service de l'acquisition d'une langue nouvelle dans la perspective de l'éducation plurilingue (Monville-Burston & Kakoyianni-Doa ; Gupta ; Movassat dans ce numéro). La démarche s'inscrit dans une conception didactique du type *Pedagogical Translanguaging* (Cenoz & Gorter, 2021), qui postule qu'une orientation monolingue n'est pas forcément la plus adaptée et qu'il est plus pertinent de prendre en compte le répertoire verbal des apprenants, de mobiliser les langues déjà connues afin de favoriser la transférabilité des compétences d'une langue à une

autre et l'interconnection des savoirs en langues (Cummins, 1979). Toutefois, cette démarche mise en œuvre par certains enseignants n'est pas recevable pour d'autres. Son acceptation dépend de plusieurs facteurs, notamment de la formation des enseignants, de leurs croyances didactiques sur la place de la première langue dans l'apprentissage de langues additionnelles, ainsi que de leurs propres expériences en tant qu'apprenants (Sánchez dans ce numéro).

Par ailleurs, l'étude des grammaires du français produites à l'étranger montre la transposition didactique opérée par les auteurs qui partagent la même langue première que les apprenants. Dans ce cadre, la contextualisation peut prendre des formes variées selon le contexte linguistique, la culture grammaticale ou encore l'expertise des enseignants. Elle se manifeste notamment dans les explications, les commentaires, les schémas et les représentations graphiques (Bruley *et al.*, 2015). Les descriptions peuvent être ainsi plus ou moins éloignées de celles que l'on trouve dans les grammaires de références (Haro-Guerrero dans ce numéro). Ajoutons enfin que la question de la transposition terminologique grammaticale entre deux langues constitue un véritable défi pour les enseignants, en particulier lorsque celles-ci n'appartiennent pas à la même famille linguistique (Sibileau dans ce numéro).

Ce numéro expose les spécificités des choix (théoriques, objectifs d'enseignement...) et des éléments contextuels (imaginaires, répertoires, ...) concourant à l'élaboration de grammaires enseignantes de langues étrangères dans une grande variété de positionnements, stratégies, mises en œuvre, tâches micro-didactiques. Ces exemples de grammaires enseignantes témoignent de l'implication possible de tout enseignant : quel que soit son contexte éducatif, il est en mesure d'« oser » intervenir sur la description de référence de la langue qu'il enseigne, même si celle-ci a été produite par des spécialistes (comme c'est généralement le cas). Cette prise de risque métagrammaticale est souvent conséquente, mais elle se justifie par les bénéfices pour les apprenants que l'on attend de ces descriptions revisitées.

Ces articles apportent également l'assurance d'une articulation, plus ou moins consciente, des équilibres à arbitrer, qui se jouent dans l'enseignement des langues, entre des grammaires théoriques et des grammaires « pratiques ». Car ces innovations grammaticales enseignantes sont à la fois le fruit de l'expérience pratique d'enseignement, au prisme du répertoire pluriel de l'enseignant, et de toutes les formes des imaginaires ainsi convoquées.

**Céline PEIGNÉ**

UMR 8202 SeDyL Inalco

**Jean-Claude BEACCO**

DILTEC (EA 2288) Université Sorbonne nouvelle  
et GreC Méthodal Openlab, Université de Chypre

**Béatrice BLIN**

ENALLT, Universidad Nacional Autónoma de México

---

### Références bibliographiques

- Beacco J.-C., Kalmbach J.-M. & Suso Lopez J. (dir.) (2014). Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères, *Langue française* 181.
- Beacco J.-C. & Porquier R. (2001). Grammaires d'enseignants et grammaires d'apprenants de langue étrangère, *Langue française* 121.
- Bruley, C., Fouillet, R., Stratilaki, S., et Weber C. (2015). Grammaires du français et discours grammaticaux contextualisés. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 57, 38-46.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2005). "Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation". In Jean-Claude Beacco *et al.* (dir.). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Presses Universitaires de France, 107-132.
- Castellotti, V. (2017). Pour une didactique de l'appropriation : Diversité, compréhension, relation. Didier. <https://shs-cairn-info.inshs.bib.cnrs.fr/pour-une-didactique-de-l-appropriation--9782278086696?lang=fr>.
- Cenoz, J. et Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press.
- Chevallard Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, La pensée sauvage Editions.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Dabène L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Les situations plurilingues*, Hachette FLE, coll. Références.
- Debyser F. (1970). La linguistique contrastive et les interférences, *Langue française* 8, 31-61.

- Heller, M. (2023). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. In *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Lyon: ENS Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.46808>
- Jodelet, D. (2005). Chapitre 1. Formes et figures de l'altérité. Dans M. Sanchez-Mazas et L. Licata *L'Autre : Regards psychosociaux* (p. 23-47). Presses universitaires de Grenoble. <https://doi-org.inshs.bib.cnrs.fr/10.3917/pug.sanch.2005.01.0023>
- Kilcher-Hagedorn H., Othenin-Girard C. & de Weck G. (1987). *Le savoir grammatical des élèves*, Peter Lang.
- Lado R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, Presses de l'Université du Michigan.
- Merleau-Ponty M. (1960). « Sur la phénoménologie du langage », dans *Signes*, Gallimard, 85-91. [https://philotextes.info/spip/IMG/pdf/merleau\\_ponty\\_signes.pdf](https://philotextes.info/spip/IMG/pdf/merleau_ponty_signes.pdf) [17.02.2026].
- Niedzielski N. & Preston D. (2000). *Folk linguistics*, Mouton de Gruyter.
- Perrenoud Philippe (2001). « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation », Dans *Cahiers Pédagogiques*, janvier 2001, n° 390, 42-45. URL [14.09.25] : [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_02.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html).
- Schön D.A. (1983). *The reflexive practitioner, how professionals think in action*. Basic books.
- Verret M. (1975). *Le temps des études*, Honoré Champion.