

# Contextualisation du discours grammatical : entre grammaires et pratiques de classe

Carolina Haro Guerrero<sup>1</sup>

UR 1339 LiLPa, Université de Strasbourg, France

**Résumé.** Cette communication analyse la contextualisation du discours grammatical dans l'enseignement du FLE au Chili, à travers une grammaire locale et des pratiques universitaires observées. La contextualisation est comprise comme une reformulation visant à adapter la description grammaticale aux besoins linguistiques et culturels d'un public partageant une même langue première afin de rendre le discours plus accessible et pertinent pour un public donné. L'analyse croisée d'une grammaire locale de FLE et de pratiques de classe observées à l'Université de Concepción montre que, si les deux sources recourent à la contextualisation, elles ne mobilisent pas toujours les mêmes procédés, mettant en évidence à la fois des convergences limitées et des divergences significatives.

**Abstract.** This paper analyses the contextualisation of grammatical discourse in FFL teaching in Chile, through an examination of a locally-based grammar and university practices. Contextualisation is understood here as a reformulation aimed at adapting grammatical description to the linguistic and cultural needs of an audience sharing the same mother tongue in order to make discourse more accessible and relevant to a given audience. A cross-analysis of a local FFL grammar and teaching practices observed at the University of Concepción shows that, although both sources use contextualisation, they do not always employ the same processes, highlighting both limited convergences and significant divergences.

## 1 Introduction

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) pose des défis particuliers, notamment en matière de présentation et d'explication des structures grammaticales. Les descriptions issues de la tradition grammaticale française ont été en effet conçues pour des locuteurs natifs et reposent souvent sur des métalangages ou des représentations implicites qui ne correspondent pas toujours aux besoins des apprenants allophones [1]. Ainsi, un discours grammatical opérationnel pour des natifs ne l'est donc pas automatiquement pour des apprenants de FLE [2], ce qui conduit enseignants et concepteurs d'ouvrages (souvent eux-mêmes anciens apprenants) à reformuler, à adapter ou à élaborer de nouvelles descriptions grammaticales afin d'en faciliter l'appropriation. Dans cette perspective, la grammaire française doit être envisagée dans le cadre d'une didactique contextualisée, sensible aux représentations métalinguistiques et aux besoins spécifiques des publics. En effet, il n'existe pas une grammaire « universelle » du français : les grammaires sont des constructions théoriques et culturelles situées, influencées par le cadre scientifique dans lequel elles s'inscrivent mais aussi par la langue première des apprenants. Les catégories grammaticales n'étant pas universelles, chaque public aborde le français à partir de son propre système linguistique [3, 13], d'où la nécessité de descriptions interrogées et réorganisées plutôt que présentées comme des savoirs homogènes et universels.

---

<sup>1</sup> [carolina.haro-guerrero@etu.unistra.fr](mailto:carolina.haro-guerrero@etu.unistra.fr)

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche portant sur la contextualisation du discours grammatical, entendue comme un processus d'ajustement du discours grammatical de référence fondé sur les savoirs d'expertise professionnelle des enseignants, c'est-à-dire sur des savoirs empiriques issus de leur pratique. Ces adaptations visent à répondre aux difficultés d'apprentissage et prennent en compte la culture éducative et la culture métalinguistique des apprenants, comprises comme l'ensemble des représentations et connaissances grammaticales construites dans leur parcours scolaire et linguistique.

Dans cette optique, la présente contribution analyse la manière dont la contextualisation du discours grammatical se manifeste, d'une part, dans les grammaires de FLE destinées au public chilien et, d'autre part, dans les pratiques de classe universitaires. Il s'agit d'examiner dans quelle mesure les descriptions proposées par l'ouvrage pédagogique correspondent (ou non) aux reformulations produites en situation d'enseignement, et d'identifier les convergences et divergences entre ces deux discours du point de vue de la contextualisation. La démarche méthodologique adoptée s'appuie sur une analyse d'un ouvrage grammatical publié au Chili et sur des observations de cours de FLE menées à l'Université de Concepción, dans une perspective qualitative.

## **2 Cadre théorique**

Afin de poser les fondements théoriques de notre travail, cette première partie s'attache à définir les notions qui orientent notre analyse : la contextualisation du discours grammatical, les modalités d'enseignement/apprentissage de la grammaire, la spécificité de la grammaire pédagogique et le rôle du discours grammatical de l'enseignant.

### **2.1. Notion de contextualisation grammaticale**

La notion de contextualisation grammaticale, au cœur des travaux du réseau GREC (Grammaires et contextualisation), occupe une place centrale dans ce travail. Elle désigne l'adaptation du discours grammatical de référence aux caractéristiques linguistiques, éducatives et culturelles d'un public d'apprenants non natifs. Cette adaptation s'appuie à la fois sur la culture éducative et sur la culture métalinguistique des apprenants. La première désigne l'ensemble des savoirs (savants, professionnels et ordinaires), pratiques et représentations partagés au sein d'une communauté relevant d'un même système éducatif, et susceptibles d'influencer les modalités de transmission et d'appropriation des savoirs linguistiques [4, 20, 22, 25]. La seconde correspond aux connaissances grammaticales déjà acquises par les apprenants, qu'elles proviennent de leur langue de scolarisation, de la langue étrangère en cours d'acquisition ou d'autres langues étrangères apprises antérieurement. Cette adaptation repose sur l'expertise professionnelle des enseignants, qui ajustent leurs explications en fonction des difficultés effectivement rencontrées en classe (souvent proches de celles qu'ils ont eux-mêmes connues en tant qu'apprenants). Contextualiser revient ainsi à rapprocher la description du français des connaissances grammaticales des apprenants, pour en faciliter la compréhension. Cela conduit les enseignants à « créer de la description », en articulant les grammaires du français et de celles de la langue de scolarisation des apprenants, selon des formes de métissage très variables [5] dans le but de rendre la grammaire plus accessible.

#### **2.1.1 Formes de discours contextualisé**

Dans leur étude sur les formes de contextualisation observables dans les grammaires du français destinées aux publics slovaque et tchèque, [6] proposent une typologie en cinq formes du discours grammatical contextualisé :

- a) Les comparaisons négatives, qui mettent en évidence les différences entre les systèmes linguistiques de la langue source et de la langue cible, à travers des formulations du type « contrairement au français » ;

- b) Les comparaisons positives, soulignant les similitudes entre les deux systèmes linguistiques, introduites par des expressions telles que « comme en français ». Ces deux premières formes s'inscrivent dans la logique de l'analyse contrastive initiée par R. Lado [7] ;
- c) La redescription / recatégorisation qui correspond à des modifications de la description ou de la catégorie grammaticale en fonction de la culture grammaticale des apprenants. Elles sont observables sous différentes formes : par un changement d'appellation et/ou de contenu, ou par la création d'une nouvelle catégorie, souvent importée de la langue première, sans correspondre entièrement à une catégorie du français ;
- d) Les regroupements inhabituels de faits linguistiques, consistant à traiter conjointement des éléments généralement présentés séparément dans les grammaires de référence, afin de faciliter la compréhension pour un public donné.
- e) Les traductions et les équivalences, enfin, où les auteurs distinguent la simple traduction d'exemples, qui ne garantit pas toujours une correspondance exacte, et les véritables équivalences entre les deux langues.

## **2.2. Grammaire explicite et grammaire implicite**

La place de la grammaire dans l'enseignement des langues étrangères a évolué selon les approches méthodologiques, les avancées linguistiques et les besoins et attentes des apprenants, mais elle demeure aujourd'hui une composante centrale de l'enseignement. La question n'est par conséquent plus celle de sa légitimité, mais des modalités concrètes de sa transmission en classe de FLE.

Deux grandes modalités d'apprentissage sont traditionnellement distinguées en didactique des langues. L'apprentissage explicite repose sur la présentation de règles et leur mobilisation consciente par les apprenants [8]. Il s'appuie sur des descriptions métalinguistiques destinées à construire une compréhension raisonnée du système linguistique et à en soutenir son appropriation. Cette exposition explicite contribuerait ainsi au développement d'une compétence grammaticale permettant un usage de la langue en contexte. Elle peut suivre une démarche déductive, lorsque l'on part de la règle pour aller vers les exemples, ou au contraire, inductive, lorsque l'observation d'exemples conduit progressivement à la formulation de la règle. Pour être opérante, cette modalité suppose toutefois un métalangage accessible [9] ainsi qu'une intuition grammaticale minimale chez l'apprenant, préalable à toute conceptualisation [10, 17].

A l'inverse, l'apprentissage implicite privilégie l'exposition répétée aux formes linguistiques et leur usage en contexte, sans recours systématique à une explication formelle des règles [11]. Il vise la mise en place d'automatismes par le biais d'activités communicatives variées, dans une logique proche de l'acquisition de la langue maternelle (LM). Comme le souligne Alkhatib [12], l'implicite n'exclut pas l'existence de la règle, mais en diffère simplement le traitement explicite, celle-ci émergeant de la pratique. Dans le même ordre d'idées, [3, 13] rappelle que la grammaire implicite mobilise des connaissances sous-jacentes, susceptibles d'être intériorisées sans verbalisation. Dans ce cadre, l'enseignant joue un rôle de médiateur, créant les conditions d'une découverte guidée, sans nécessairement nommer les formes ni expliciter directement les règles.

En pratique, ces deux modes ne s'opposent pas strictement : ils peuvent être articulés de manière complémentaire selon les objectifs, les contenus et les profils d'apprenants. De nombreuses démarches actuelles reposent ainsi sur des combinaisons de procédures explicites et implicites, afin de répondre à la fois aux exigences de compréhension et aux besoins d'opérationnalisation des formes grammaticales.

### **2.3. Grammaire pédagogique**

L'enseignement de la grammaire ne peut se réduire à l'énoncé des règles : il suppose une adaptation aux besoins spécifiques des apprenants, ce qui distingue la grammaire à visée pédagogique de la grammaire linguistique. Si la première peut s'inspirer de la seconde, son objectif est de diffuser des connaissances en tenant compte du profil des apprenants (âge, scolarisation, langue maternelle, modalités d'apprentissage) [14, 21]. Pour garantir accessibilité et pertinence, elle procède à une sélection des contenus, privilégiant les phénomènes fréquents et fonctionnels ainsi que les contrastes pertinents entre la langue source et la langue cible [15, 16]. Elle vise non seulement la compréhension des règles, mais surtout leur mobilisation en contexte de communication, en intégrant les usages réels de la langue, au-delà de sa seule structuration interne [15, 16]. De nature éclectique, la grammaire pédagogique emprunte à différents courants linguistiques et à des grammaires savantes, mais ne peut se limiter à une simple juxtaposition de savoirs : elle doit s'inscrire dans une organisation pédagogique cohérente, orientée par des objectifs fonctionnels et communicatifs [10, 17]. Dans cette perspective, les grammaires pédagogiques, entendues comme ouvrages de synthèse, ne visant donc pas nécessairement à l'exhaustivité de la description, et de vulgarisation des connaissances linguistiques, ont une fonction utilitaire : elles diffusent des descriptions organisées du système, parfois prescriptives, et proposent des dispositifs facilitant l'appropriation et l'automatisation des formes [18].

### **2.4. Discours grammatical de l'enseignant**

Le discours grammatical de l'enseignant désigne l'ensemble des descriptions et explications portant sur les aspects morphologiques et syntaxiques de la langue, produites en situation de classe à des fins d'apprentissage [19]. Outil central de médiation, il articule savoirs savants issus des sciences du langage et savoirs « ordinaires », liés aux représentations et intuitions des apprenants [4, 20, 22, 25], constituant souvent le point de départ d'activités pratiques. Comme le soulignent [14, 21], il résulte d'un travail de transformation : simplification des règles, sélection d'exemples, reformulation et recours à des explications éclectiques. Pour être didactiquement efficace, ce discours doit être à la fois interprétable et opérationnel [4, 20, 22, 25].

L'interprétabilité suppose une terminologie accessible, appuyée sur des reformulations (paraphrases, équivalences, comparaisons), des supports visuels ainsi que des exemples ancrés dans l'expérience ou la langue première des apprenants, afin que ces derniers puissent comprendre sans effort cognitif excessif. Il importe, dans cette perspective, que le discours grammatical prenne en compte les représentations linguistiques issues de la culture éducative des apprenants et articule, lorsque cela est pertinent, les terminologies de la langue de scolarisation et de la langue cible, dans une approche réflexive et psycholinguistique de la contrastivité) [23].

L'opérationnalité renvoie, quant à elle, à la capacité des explications à être mobilisées en situation de communication ; l'enseignement grammatical fonctionne alors comme un étayage métacognitif favorisant mémorisation et réemploi [24]. Le discours de l'enseignant, ajusté au contexte d'enseignement, au profil linguistique des étudiants et aux objectifs pédagogiques, mobilise fréquemment le répertoire plurilingue des apprenants et les comparaisons interlinguistiques pour soutenir la compréhension et l'appropriation des structures. Il convient toutefois de rappeler que ce discours produit le plus souvent un savoir déclaratif, qui ne se transforme pas automatiquement en savoir procédural ; il n'est donc pas facilitateur en soi et requiert un investissement cognitif important de la part des apprenants pour devenir réellement efficace [4, 20, 22, 25].

### 3 Constitution du corpus et méthodologie d'analyse

Cette section présente la démarche méthodologique adoptée dans le cadre de cette recherche, ainsi que le contexte d'enseignement du français au Chili, à partir duquel les données ont été recueillies. Elle décrit la constitution du corpus, les critères ayant guidé la sélection des données et la méthode d'analyse employée pour examiner la contextualisation du discours grammatical.

#### 3.1. Constitution du corpus

Le corpus de cette étude se compose de deux types de données complémentaires : une grammaire chilienne de français langue étrangère (FLE) et des observations de classes menées dans l'enseignement supérieur. Le premier volet est constitué d'une grammaire pédagogique produite localement : *Grammaire du français formel* [26]. Cet ouvrage a été sélectionné parmi un corpus plus large de quatre ouvrages élaborés et édités au Chili, répondant toutes aux critères d'être conçus localement et explicitement destinés à un public chilien. Rédigé par trois enseignants hispanophones de l'Université de Concepción, dotés d'une maîtrise avancée du français et d'une solide expérience professionnelle, cette grammaire témoigne d'une connaissance fine des difficultés rencontrées par les apprenants chiliens. Cet ancrage pédagogique se reflète notamment dans l'importance accordée aux reformulations explicatives et à certains points problématiques pour les hispanophones. Les grammaires locales présentent par ailleurs des configurations linguistiques variées (français intégral, espagnol avec exemples en français, ou français avec traductions). L'ouvrage analysé ici se distingue par une rédaction exclusivement en français, sans recours à la langue maternelle des apprenants. Le projet initial visait à intégrer un ouvrage plus récent afin d'assurer une correspondance temporelle avec les observations de terrain. Néanmoins, la rareté des publications locales contemporaines et l'absence d'explications grammaticales dans les manuels de FLE actuels ont conduit à élargir la période d'analyse. Ce choix permet d'inclure un ouvrage plus ancien, mais particulièrement riche sur le plan descriptif, offrant un point d'observation pertinent sur les formes de contextualisation du discours grammatical dans le contexte chilien.

Le second volet du corpus est constitué d'un ensemble d'observations de cours de FLE menées dans la même université, au sein de la filière de Traduction et Interprétation en langues étrangères. Les observations ont été réalisées entre la mi-avril et la fin juin 2024 dans des classes de première année de licence (niveau A1 du CECRL). Il s'agissait de cours de français général visant le développement des compétences orales et écrites, dispensés par trois enseignants chiliens (deux femmes et un homme) disposant de cinq à sept années d'expérience dans l'enseignement du FLE. Dans ces cours, la grammaire n'était pas enseignée comme un contenu autonome, mais intégrée aux activités langagières à partir de documents déclencheurs (textes, supports audio ou vidéo). Les notions grammaticales étaient abordées de manière ponctuelle, en fonction des besoins communicatifs de l'unité ou de la séance et des difficultés rencontrées par les apprenants. Les moments consacrés à l'explication grammaticale ont été isolés afin d'observer la manière dont les enseignants construisent et contextualisent le discours grammatical dans un cadre communicatif.

#### 3.2. Méthodologie et contexte de la recherche

Avant de présenter la méthodologie d'analyse, il convient de situer brièvement le contexte institutionnel dans lequel s'inscrit cette recherche. Cet aperçu vise à contextualiser l'analyse du discours grammatical menée dans l'enseignement supérieur chilien, sans prétendre à l'exhaustivité.

### 3.2.1. État des lieux de l'enseignement du FLE au Chili

L'enseignement du français au Chili s'est développé depuis le XIX<sup>e</sup> siècle dans le cadre des échanges politiques, culturels et éducatifs avec la France [27]. Son statut initial de langue du progrès intellectuel et de la diplomatie a favorisé son intégration dans les programmes scolaires et universitaires. Au cours du XX<sup>e</sup> siècle, les réformes successives du système éducatif ont conduit à une recomposition des espaces d'enseignement du français, dont la présence s'est particulièrement maintenue dans l'enseignement supérieur et la formation des enseignants. Cette continuité a été soutenue par l'action d'acteurs institutionnels et professionnels, notamment l'Institut Français du Chili, à travers la mise en œuvre de programmes nationaux inspirés du CECRL [28] et la promotion de l'approche actionnelle.

Dans l'enseignement supérieur, l'Université du Chili a joué un rôle fondateur dès 1843 avec la création de son Institut Pédagogique [29], suivie par le développement d'universités régionales telles que l'Université de Concepción (1919), l'École de Pédagogie de l'Université Catholique du Chili (1943), l'Université Catholique du Nord (1956), qui ont contribué à la diffusion du français, notamment dans la formation des enseignants et les filières de traduction et d'interprétation. Aujourd'hui, l'offre universitaire spécialisée demeure restreinte : seule l'Université Métropolitaine des Sciences de l'Éducation (UMCE), héritière de l'ancien Institut Pédagogique, propose une formation spécifiquement dédiée à l'enseignement du français [30]. Le français reste néanmoins présent dans des cursus plurilingues et des formations en traduction, qui constituent pour certains diplômés une voie indirecte vers l'enseignement du FLE, notamment au sein des Alliances Françaises, d'établissements scolaires ou de l'Institut Français du Chili.

C'est dans ce contexte institutionnel et éducatif que s'inscrit le terrain de la présente étude, menée à l'Université de Concepción, au sein de la filière de Traduction et Interprétation en langues étrangères.

### 3.2.2. Méthodologie d'observation et d'analyse

La démarche méthodologique adoptée repose sur le croisement de données issues de deux sources complémentaires : une grammaire pédagogique chilienne et des observations de cours de première année de licence. Cette confrontation vise à mettre en évidence les convergences et les divergences dans les formes de contextualisation mobilisées pour les mêmes points grammaticaux. Il ne s'agit pas d'analyser chaque source séparément, mais d'examiner conjointement les descriptions grammaticales proposées dans l'ouvrage et leur mise en œuvre en classe, afin de mieux comprendre la construction du discours grammatical contextualisé dans l'enseignement du FLE au Chili.

Pour des raisons de format et d'espace, l'analyse présentée ici se concentre sur une seule grammaire et sur les cours de première année. Elle s'inscrit toutefois dans une recherche plus large portant sur quatre grammaires chiliennes et sur les trois années de licence au cours desquelles la grammaire est enseignée explicitement.

L'analyse de la grammaire pédagogique retenue a consisté à repérer et caractériser les formes de contextualisation présentes dans le discours grammatical, en tenant compte de sa matérialité linguistique et discursive : organisation, terminologie, contenu explicatif, commentaires et reformulations. Afin d'identifier les écarts éventuels avec la tradition grammaticale destinée aux locuteurs natifs, ce discours a été comparé à celui d'une grammaire de référence pour francophones, *Le Bon Usage* [31]. Cet ouvrage a été retenu en raison de son influence historique majeure dans la tradition grammaticale francophone et de la stabilité de son contenu à travers ses différentes éditions, garantissant ainsi la fiabilité d'une analyse comparative diachronique. Ce choix se justifie également le fait que cette grammaire, comme les ouvrages étudiés, s'inscrit dans une tradition descriptive héritée des modèles classiques, ce qui permet d'établir une comparaison pertinente entre leurs cadres de description. Il est important de souligner que nous nous sommes appuyée sur l'édition de

1939 pour les grammaires chiliennes anciennes considérées dans le cadre de l'étude élargie, et sur la douzième édition pour l'ouvrage analysé ici, tout en mobilisant l'édition de 2016 [32] afin de mettre en perspective ces descriptions avec des usages plus contemporains.

Concernant les observations en classe, l'objectif n'était pas d'évaluer les pratiques pédagogiques, mais d'observer la manière dont le discours grammatical se manifeste dans la situation d'enseignement. L'attention a porté sur les modalités de présentation, de reformulation et d'explication des notions, ainsi que sur les ajustements opérés en fonction du profil linguistique des apprenants et des contraintes institutionnelles. Les séances ont été consignées sous forme de notes d'observation et d'enregistrements audio des séquences consacrées à la grammaire. Les critères d'analyse retenus concernaient la nature du discours grammatical (métalangage, degré d'explication, langue utilisée) et les stratégies de contextualisation mobilisées (traductions, comparaisons, reformulations, exemples issus du contexte local). Les enregistrements ont été intégralement transcrits, puis les passages comportant des descriptions ou commentaires grammaticaux ont été extraits et classés dans un tableau d'analyse.

Enfin, les données issues de la grammaire et celles des observations ont été mises en relation afin d'identifier les convergences et divergences entre les deux discours sous l'angle de la contextualisation du discours grammatical.

## **4 Analyse croisée : convergence et divergences générales entre la *Grammaire du français formel* et les pratiques enseignantes**

L'analyse croisée de la *Grammaire du français formel* (désormais GFF) et des observations menées en première année à l'Université de Concepción montre un socle commun, mais également des écarts méthodologiques majeurs, dans la manière de contextualiser le discours grammatical. Les deux sources s'adressent au même public, des étudiants universitaires chiliens en parcours académique, et partagent plusieurs contenus grammaticaux fondamentaux (interrogation, articles contractés, verbes pronominaux, négation, passé composé, pronoms relatifs). La progression générale évolue dans les deux cas du simple vers le complexe, reflétant un horizon d'apprentissage de niveau débutant (A1 du CECRL) en contexte universitaire.

Cependant, les logiques sous-jacentes au traitement grammatical divergent nettement. La GFF adopte une organisation déductive, systématique et formelle où la grammaire est présentée comme un savoir linguistique structuré : définition → règle → exemples → micro-analyses. Cette démarche relève de la tradition descriptive française et s'appuie sur un métalangage technique, entièrement en français. À l'inverse, les cours observés privilégient une construction émergente et fonctionnelle du savoir, introduisant les notions en fonction des besoins communicatifs immédiats. Le recours à l'espagnol, aux reformulations et aux comparaisons interlinguistiques constitue un outil de médiation fréquent, permettant d'alléger la charge métalinguistique et de prévenir les interférences typiques des hispanophones.

De même, les supports mobilisés diffèrent : la GFF analyse des exemples littéraires ou prototypiques pour expliciter les mécanismes linguistiques, alors qu'en classe, les exemples ancrés dans des situations quotidiennes ou chiliennes, au service d'un usage immédiat. L'exemple de *prendre* et *tomar* illustre cette logique : en classe, l'objectif est de lever l'ambiguïté et de fournir des expressions réutilisables, tandis que dans la grammaire, l'exemple devient objet d'analyse linguistique.

Globalement, les convergences concernent alors les contenus et le public, tandis que les divergences touchent la structuration du savoir et les procédés explicatifs. La GFF transmet un savoir linguistique organisé ; la classe construit un savoir opératoire pour communiquer.

Ces approches ne s'opposent pas mais se complètent, l'une donnant accès au système, l'autre donnant accès à la langue en usage.

#### **4.1. Convergences sous l'angle de la contextualisation du discours grammatical**

L'analyse comparative sous l'angle de la contextualisation révèle peu de points communs entre la grammaire et les pratiques observées en classe. Dans les deux corpus, nous observons des redescriptions, entendues comme des modifications du discours grammatical (réorganisation, segmentation, simplification, changement d'appellation). Toutefois, cette convergence constitue la seule forme de contextualisation réellement partagée.

La section suivante sur la GFF montre comment la contextualisation y apparaît de façon limitée, principalement à travers la redescription.

##### **4.1.1. La contextualisation dans la Grammaire du français formel : une diversité réduite, centrée sur la redescription**

Dans la GFF, la contextualisation repose presque exclusivement sur la redescription, avec seulement quelques cas isolés de regroupements inhabituels. Les comparaisons positives ou négatives entre les deux systèmes linguistiques, traductions ou équivalences sont absentes.

Les redescriptions constituent ainsi le principal procédé de contextualisation dans l'ouvrage. Elles prennent la forme de reformulations simplifiées, de réorganisations du contenu ou encore de présentations tabulaires et schématiques visant à faciliter l'accès au savoir grammatical sans forcément en modifier la structure. Afin d'illustrer le fonctionnement de cette forme de contextualisation, trois exemples représentatifs sont présentés ci-dessous.

**Tableau 1.** Exemple extrait de la sous-section : « *L'article défini et l'article indéfini* »

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>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.</p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Comparé au *Bon usage*, qui traite séparément le fonctionnement du pluriel (§ 568), la définition du genre (§ 454) et les variations d'usage, le passage étudié dans le chapitre *Les déterminants du nom* procède à une réduction et une réorganisation de ces contenus. Les informations dispersées dans l'ouvrage de référence sont condensées en un seul paragraphe, recentré sur des éléments immédiatement utiles pour des apprenants hispanophones, en particulier le caractère arbitraire du genre, source récurrente d'erreurs en raison des divergences entre français et espagnol pour un certain nombre de noms (par ex. *un minuto / une minute, un auto / une voiture*). L'exemple montre ainsi que la *Grammaire du français formel* ne reprend pas le discours grammatical tel quel, mais en propose une version simplifiée et fonctionnelle, pensé pour l'apprentissage : métalangage allégé, sélection des notions prioritaires, focalisation sur les difficultés typiques du public cible. Ce choix éditorial témoigne d'un traitement didactique du système plutôt que d'une description exhaustive.

Une autre forme de redescription présente dans la grammaire chilienne apparaît dans le tableau suivant. Ce type d'analyse, qui consiste à segmenter l'énoncé et à expliciter la fonction syntaxique de chaque constituant, revient à plusieurs reprises dans l'ouvrage.



**Tableau 2.** Exemple d’analyse : fonctions grammaticales au sein du syntagme nominal

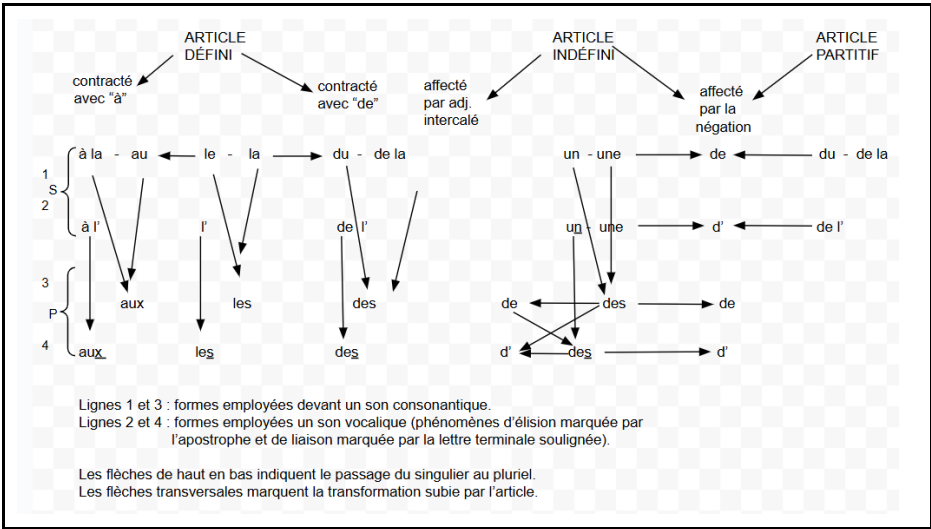
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                       |         |        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|---------|--------|
| Hier matin, le professeur a donné un devoir difficile à ses élèves.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                       |         |        |
| <div>S.V.<br/>a donné</div>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | ← hier matin          | S. adv. | C.C.   |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | ← le professeur       | S.N.    | Sujet  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | ← un devoir difficile | S.N.    | C.O.D. |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | ← à ses élèves        | S.N.    | C.O.I. |
| <p><u>Hier matin</u> est un C.C. car il serait possible de l’éliminer : “Le professeur a donné un devoir difficile à ses élèves”. <u>Le professeur</u> est sujet car sa variation en nombre fait varier le nombre du verbe : “Les professeurs ont donné...”</p> <p><u>Un devoir difficile</u> est C.O.D. car son élimination rendrait la phrase incomplète. Ce S.N. n’est pas introduit par une préposition.</p> <p><u>A ses élèves</u> est C.O.I. parce qu’il est nécessaire au sens du verbe <u>donner</u> et qu’il est construit au moyen d’une préposition.</p> |                       |         |        |

L’exemple d’analyse proposé par la *Grammaire du français formel* consiste à segmenter la phrase « *Hier matin, le professeur a donné un devoir difficile à ses élèves* » et à attribuer à chaque constituant sa fonction syntaxique (CC, sujet, COD, COI). Les auteurs décomposent ensuite l’énoncé en explicitant, pour chaque segment, la procédure qui permet d’en identifier la fonction : suppression possible pour le complément circonstanciel, accord en nombre pour le sujet, test de complétude pour le COD, présence d’une préposition et nécessité sémantique pour le COI. Ce traitement s’écarte nettement de celui du *Bon usage*, ouvrage descriptif et prescriptif qui expose les règles du système (définitions, variations, exceptions) mais ne procède pas à une analyse pas à pas d’un énoncé authentique. Là où le *Bon Usage* présente une description exhaustive et systématique des catégories, la GFF réorganise ces contenus en une démarche opératoire, montrant comment appliquer les règles à une phrase concrète. Il s’agit donc d’une transformation du discours grammatical, les règles ne sont en effet pas seulement reformulées, mais mises en procédure, guidant l’apprenant dans l’identification des constituants. Cette décomposition explicative, centrée sur l’observation, la manipulation et la justification des choix d’analyse, constitue une redescription du fait que le contenu est reconfiguré en un dispositif pédagogique simplifié, accessible et immédiatement mobilisable dans l’apprentissage. La GFF ne reproduit donc pas la tradition grammaticale, elle transpose en un mode d’emploi méthodique, orienté vers l’action et la compréhension progressive.

Outre les analyses détaillées, qui témoignent d’une volonté d’accompagner le lecteur dans l’observation du fonctionnement interne des structures, la *Grammaire du français formel* recourt également à des tableaux ou schémas récapitulatifs, troisième forme de redescription observée. Ceux-ci permettent de synthétiser visuellement plusieurs points présentés auparavant et proposent une vue d’ensemble structurée de la règle, comme l’illustre le tableau suivant.

**Tableau 3.** Tableau récapitulatif des formes prises par les articles en français

|                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------|
| <div>TABLEAU DES FORMES PRISES PAR LES ARTICLES</div> <div>EN FRANÇAIS MODERNE</div> |
|--------------------------------------------------------------------------------------|



Ce tableau illustre le troisième type de redescription identifié dans la GFF : la mise en schéma des formes de l'article en français permettant de condenser en un seul support plusieurs phénomènes abordés séparément dans la section « Déterminants du nom ». Il regroupe de manière visuelle les variations morphologiques des articles définis, indéfinis et partitifs, ainsi que leurs transformations sous l'effet de la contraction (à + le → au, de + les → des), de l'élision devant voyelle, du passage au pluriel ou encore de la négation. Les flèches, hiérarchies et oppositions structurent le paradigme nominal en un ensemble cohérent, facilitant la compréhension des relations entre formes. Du point de vue didactique, ce dispositif opère une réduction maîtrisée de la complexité descriptive, en offrant un outil synthétique de consultation plutôt qu'une analyse discursive. Il s'agit moins d'un espace contrastif ou explicatif que d'un organisateur visuel de règles, pensé pour stabiliser les formes et soutenir la mémorisation.

Si ces exemples montrent que la redescription constitue un procédé récurrent dans la *Grammaire du français formel*, elle n'est pas autant absente des pratiques enseignantes observées. Elle apparaît également en contexte de classe, intégrée à l'interaction pédagogique, comme l'illustre ce qui suit, formulé par l'un des enseignants.

Figure 1. Simplification du discours grammatical « verbes réguliers »

*Ya, entonces, estos, como les había dicho, son los pronombres que corresponden a la conjugación regular, por así decirlo; regular quiere decir que conociendo una conjugación vamos a poder conjugar un montón de verbos.*

Dans cet extrait, nous remarquons que l'enseignant(e) 1 ne se contente pas de nommer la catégorie de « conjugaison régulière », mais en propose une reformulation explicative, éclairant sa portée fonctionnelle : « régulier signifie qu'en connaissant une conjugaison, nous pourrions conjuguer beaucoup de verbes ». La redescription opère ici par simplification et interprétation, en déplaçant l'accent de la définition formelle vers l'utilité du concept pour l'apprenant. Sans modifier le contenu théorique de la règle, le discours grammatical est ainsi réorganisé afin de le rendre plus accessible et opératoire.

En définitive, la contextualisation dans la GFF repose presque exclusivement sur la redescription, procédé qui constitue un socle didactique partagé avec les pratiques de classe,

sans pour autant révéler une véritable proximité méthodologique entre les deux discours. La sélection et la hiérarchisation des contenus, ainsi que la mise en relief de points susceptibles de poser problème au public chilien, semblent étroitement liées au profil des auteurs, trois enseignants hispanophones, eux-mêmes anciens apprenants de FLE et familiers des difficultés récurrentes rencontrées par leurs étudiants. Leur expérience pédagogique et leur connaissance de la langue première du public cible permettent sans doute d'expliquer l'importance accordée aux reformulations, à la condensation du contenu et à l'accessibilité des notions grammaticales. Cette orientation, fondée sur une transmission structurée mais adaptée, contraste avec les pratiques observées en classe, que nous analyserons à présent.

## **4.2. La contextualisation dans les cours : une présence systématique, multiforme et orientée vers la culture grammaticale des apprenants**

Contrairement à la *Grammaire du français formel*, dont la contextualisation demeure limitée à des transformations internes du discours grammatical, les observations de classe révèlent une contextualisation systématique, diversifiée et fortement ancrée dans la culture grammaticale et linguistique des apprenants chiliens. Les enseignants mobilisent de manière continue des procédés de médiation métalinguistique qui permettent d'adapter la règle française aux représentations, au répertoire linguistique et aux besoins immédiats des étudiants.

### **4.2.1. Une contextualisation orientée par la culture grammaticale de la langue première**

Dans les pratiques enseignantes observées, la contextualisation du discours grammatical s'appuie largement sur la culture grammaticale de la langue première des apprenants. Contrairement à la GFF, les enseignants n'hésitent pas à introduire des rapprochements directs entre les deux langues, ou à importer temporairement des catégories présentes en espagnol pour clarifier des phénomènes du français.

Cette approche s'observe dans des explications portant sur les pronoms relatifs, les verbes pronominaux, le système verbal ou l'interrogation, entre autres, où les enseignants exploitent explicitement (ou implicitement) les catégories et les logiques syntaxiques propres à l'espagnol pour faciliter la compréhension. Les enseignants établissent régulièrement des comparaisons positives (« *funciona igual que en español* ») qui soulignent les convergences structurelles ou des comparaisons négatives qui attirent l'attention sur les différences d'usages entre les deux systèmes et préviennent les interférences. Ainsi, pour l'expression de l'âge, l'enseignant(e) 1 rappelle :

**Figure 2** : Comparaison négative mettant en contraste trois systèmes pour stabiliser l'usage français

*Para decir nuestra edad, utilizamos AVOIR como en español, es decir, tener, tener años, no es como en inglés, no es je suis edad, no, es j'ai edad y ans al final.*

Cet extrait relève d'une comparaison négative explicitement formulée, visant à attirer l'attention de l'apprenant sur l'expression de l'âge en français. En rapprochant la structure française de l'espagnol (*avoir* / *tener*) et en la distinguant clairement de l'anglais, l'Enseignant (e) 1 mobilise de manière stratégique le répertoire linguistique plurilingue des apprenants pour construire la règle. Cette démarche tient compte du fait que les étudiants ne calquent pas uniquement le français sur leur langue maternelle, mais également sur d'autres langues étrangères acquises antérieurement. En anticipant ces interférences possibles, l'Enseignant (1) élabore une règle contrastive destinée à prévenir l'erreur et à faciliter l'appropriation fonctionnelle de la structure en français.

Un autre exemple permet d'observer ce même procédé de comparaison négative explicite, appliqué cette fois à une structure syntaxique différente.

**Figure 3 :** Comparaison négative portant sur le fonctionnement syntaxique de l'espagnol

*No es como en español que decimos después de comer. La frase es solo après y manger.*

Cet énoncé relève d'une comparaison négative explicite, dans la mesure où l'enseignant(e) 3 oppose directement la structure espagnole *después de + infinitif* à la construction française *après + infinitif*, mettant ainsi en évidence une divergence syntaxique entre les deux systèmes. La règle du français est formulée par contraste avec le fonctionnement de la langue première afin de prévenir une interférence potentielle. Cette mise en opposition permet de faire apparaître une spécificité du français sans recourir à une explication métalinguistique développée, la forme attendue étant rendue accessible par la comparaison directe entre les deux langues et orientant ainsi l'apprenant à ne pas produire des énoncés avec la préposition *de*.

Outre les comparaisons négatives explicites, où la divergence entre le français et l'espagnol est formulée de manière directe, nous observons également des comparaisons négatives implicites. Dans ces cas, l'enseignant(e) 2 ne nomme pas explicitement le système de la langue première, mais s'appuie sur les connaissances linguistiques présupposées des apprenants pour faire apparaître, en creux, les spécificités du français.

**Figure 4 :** Comparaison négative implicite verbe « *ayudar* »

*No ayudar a alguien, ¿se fijan? porque no está la preposición ¿se fijan? uno dice AYUDAR LAS PERSONAS, las personas, entonces ayudar a alguien, no ayudar a alguien, AIDER LES PERSONNES.*

L'extrait « *No ayudar a alguien [...] AIDER LES PERSONNES* » illustre une comparaison négative interlinguistique fondée sur la culture grammaticale de la langue première. L'enseignant(e) 3 s'appuie implicitement sur la règle espagnole selon laquelle un complément direct animé et spécifique est généralement introduit par la préposition *a* [33]. En mettant en contraste ce fonctionnement avec le français, où le verbe *ayudar* est systématiquement introduit par *à* lorsqu'il est humain, il explicite une divergence structurelle susceptible de générer des interférences. Cette contextualisation viserait ainsi à prévenir l'erreur en construisant la règle du français par contraste avec l'espagnol, dans une logique d'appropriation fonctionnelle de la forme.

Après les comparaisons négatives, l'exemple suivant permet d'observer une comparaison positive, mobilisée lors d'une phase de révision grammaticale, où la mise en contraste des deux systèmes linguistiques s'inscrit dans une activité de consolidation des formes verbales.

**Figure 5 :** Comparaison positive lors d'une révision des verbes en *-er*

*La conjugación del francés es casi igual que el español, en el sentido que tienen pronombres y conjugaciones.*

Cet extrait, issu d'une activité de révision des verbes en *-er*, illustre une comparaison systémique entre le français et l'espagnol. La règle n'est pas construite par opposition, mais par rapprochement : en mettant en évidence une régularité commune aux deux systèmes, l'enseignant(e) 1 mobilise des connaissances déjà présentes dans le répertoire linguistique des apprenants afin de faciliter la compréhension et la mémorisation des formes françaises. Cette démarche est prolongée lorsque l'enseignant(e) 1 précise que les pronoms personnels «

*se dividen de la misma forma que en el español* », en soulignant une organisation comparable en personnes, et en nombre, malgré certaines exceptions d'ordre culturel. La comparaison positive joue ici un rôle structurant et sécurisant, en inscrivant l'apprentissage du français dans une continuité avec la langue première des apprenants et en favorisant un transfert raisonné de connaissances, qui permet d'aborder le nouveau système grammatical comme partiellement prévisible et organisé selon des principes déjà familiers.

L'exemple suivant, extrait d'une séance consacrée aux constructions avec la préposition *à* et *chez*, met en évidence une démarche progressive, fondée sur une comparaison positive initiale, puis sur un ajustement contrastif visant à affiner la compréhension d'un fait de langue apparenté au système de la langue première.

**Figure 6** : Comparaison positive formulée lors d'une séance consacrée aux articles contractés avec la préposition *à*

Nous allons à la pharmacie. *Ok, hasta aquí, es como igual que en español, ¿no es cierto? como que funciona igual.*

Dans cet extrait, l'enseignant(e) 2 s'appuie d'abord sur une structure perçue comme familière (*Nous allons à la pharmacie*), explicitement rapprochée de l'espagnol (*vamos a la farmacia*), afin de sécuriser la compréhension par une comparaison positive validant un transfert possible depuis la langue première. L'explication se poursuit par l'introduction d'énoncés avec *chez*, à partir desquels les apprenants sont invités à identifier les différences entre les deux séries de phrases. Le contraste n'est pas formulé d'emblée comme une règle, mais construit progressivement par observation guidée. La contextualisation repose ainsi sur une alternance entre rapprochement et différenciation, permettant de faire émerger une spécificité du français tout en maintenant un ancrage dans le système déjà connu des apprenants.

Après les comparaisons positives, d'autres formes de contextualisation se dégagent nettement dans le corpus : le recours à la traduction et à l'équivalence, comme nous pouvons l'observer dans les exemples suivants :

**Figure 7** : Traduction à l'espagnol des conjugaisons du pronom pronominal *se coucher*

[...] *Entonces, por ejemplo, je me couche, yo me acuesto, tu te couches, tú te acuestas y se fijan es la misma primera letra que en español ¿sí? Nosotros nos acostamos, aquí esto difiere porque nosotros no usamos el vosotros, de todas formas en español sería os, vosotros os acostáis.*

Dans le tableau 10, l'Enseignant (e) 3 recourt à une traduction des formes pronominales du verbe *se coucher* en espagnol (« je me couche / *yo me acuesto* ». Cette mise en parallèle morphologique vise principalement la mémorisation et la reconnaissance des formes, en s'appuyant sur des correspondances formelles entre les deux systèmes. La traduction fonctionne ici comme un soutien mnésique, sans analyse approfondie de la valeur grammaticale des pronoms réfléchis, mais en rendant la conjugaison immédiatement intelligible pour les apprenants chiliens.

**Figure 8** : Traduction d'explication grammaticale proposée par le manuel *Entre nous 1*

Le pronom on, *el pronombre on*, peut avoir, *puede tener el valor del pronombre* [...]

Le tableau 11 relève également de la traduction, étendue cette fois au métalangage : l'enseignant(e) 2 traduit la catégorie grammaticale elle-même (« le pronom / *el pronombre* on»). Cette pratique dépasse la simple illustration lexicale et vise à assurer la compréhension des notions grammaticales mobilisées dans le manuel, en réduisant la charge cognitive liée à la terminologie spécialisée.

**Figure 9** : Mise en correspondance des adjectifs possessifs en français et en espagnol

¿Qué era *leurs*? *Lo vimos*, *leurs*.  
 Étudiant (e) : Su.  
 Enseignant (e) 2 : ¿Su?  
 Étudiant (e) : *Sus*.  
 Enseignant (e) 2 : *Sus*, merci, *los sus de ellos*, ¿cierto? *de los niños que acabamos de mencionar*.

En revanche, l'extrait du tableau 12 constitue un cas d'équivalence. L'enseignant(e) 2 ne se contente pas de traduire *leurs*, mais en explicite la valeur fonctionnelle en la reliant au système espagnol (*sus de ellos*). Cette équivalence permet de clarifier la relation de possession plurielle et de lever une difficulté récurrente chez les apprenants hispanophones, souvent confrontés à l'alternance *ses / leurs*. Le recours à l'équivalence construit ainsi un pont conceptuel entre les systèmes, orienté vers la compréhension du sens plutôt que vers la simple correspondance formelle.

**Figure 10** : Équivalence fonctionnelle du pronom *vous* en espagnol

Étudiant (e): ¿Profe, *el usted era el vous*?  
 Enseignant (e) 1 : *Sí, puede ser usted o ustedes. Usted cuando haya diferencia como relación asimétrica, alguien que no conocemos. Y ustedes cuando nos dirigimos a un grupo que se considera como dos o más personas.*

Enfin, l'échange autour de *vous* et *ustedes/ustedes* relève également d'une équivalence fonctionnelle, dans laquelle l'enseignant(e) 1 explicite les valeurs pragmatiques et relationnelles des formes d'adresse. La contextualisation s'appuie ici sur les usages sociaux de la langue première afin de rendre interprétables des distinctions pragmatiques du français, difficiles à appréhender par une description formelle seule.

Dans l'ensemble, ces exemples montrent que la traduction et l'équivalence ne remplissent pas les mêmes fonctions didactiques : la première facilite l'accès formel et la mémorisation, tandis que la seconde vise une compréhension fonctionnelle et contrastive des catégories grammaticales.

## 5 En guise de conclusion

L'analyse menée met en évidence deux logiques discursives distinctes mais potentiellement complémentaires dans la transmission du savoir grammatical en contexte universitaire chilien. *La Grammaire du français formel* s'inscrit dans une tradition descriptive, structurée et systématique, où la grammaire est conçue comme un objet de connaissance autonome. La contextualisation y repose quasi exclusivement sur la redescription, sous forme de condensations, reformulations, schémas et micro-analyse, visant à rendre les notions accessibles sans renoncer à la rigueur du système. Ce positionnement, sans équivalences interlinguistiques explicites, témoigne d'un ancrage fort dans la norme du français écrit et dans l'objectif de maîtrise du registre formel attendu en milieu académique.

À l'inverse, les pratiques observées en classe montrent un discours grammatical construit en interaction, contextualisé par les besoins communicatifs immédiats. Les enseignants

mobilisent des comparaisons interlinguistiques, l'alternance entre le français et l'espagnol, des exemples ancrés dans la réalité chilienne, des reformulations simplifiées et la médiation progressive du sens. La grammaire devient d'action, et non objet autonome : elle sert à comprendre, produire et négocier la langue, plutôt qu'à la décrire dans sa totalité.

Les convergences identifiées restent limitées et concernent principalement l'usage partagé de la redescription, qui apparaît comme un socle didactique commun. Toutefois, les finalités diffèrent profondément : transmission explicite du système linguistique d'un côté ; appropriation fonctionnelle en contexte de l'autre.

Finalement, cette étude montre que l'écart entre l'ouvrage de grammaire et les pratiques de classe n'est pas un conflit méthodologique, mais une opportunité d'articulation didactique. Renforcer le dialogue entre description systémique et mise en usage communicative constitue une piste prometteuse pour l'enseignement du FLE au Chili, notamment dans une perspective universitaire où maîtrise formelle et compétence pragmatique doivent s'équilibrer.

## Références bibliographiques

### Articles

1. R. Fouillet, S. Stratilaki-Klein, C. Weber, Questionner les grammaires du français langue étrangère. *Le français dans le monde. Recherches et applications* **57**, 38-46 (2015).
2. K. Starościak, Les activités grammaticales réflexives comme facteur d'optimisation de la qualité du métadiscours pédagogique. *Rech. Didact. langues cult. – Cahiers de l'Acedle* **15**(1) (2018a). <https://journals.openedition.org/rdlc/2691>
6. C. Bruley, B. Meszaros, Grammaire du français et discours grammatical contextualisé : le cas des grammaires éditées en Slovaquie. *Philologia* , **24**(2), 7-20 (2014).
12. M. Al-khatib, Faut-il ignorer complètement la grammaire explicite en FLE ? *Procedia – Soc. Behav. Sci.* (2008). <https://gramm-r.ulb.ac.be/fichiers/colloques/Nantes2008/ALKHATIB.pdf>
23. L. Dabène, Pour une contrastivité revisitée. *Étud. linguist. appl.* **104**, 393-400 (1996).
24. P. Bange, L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère. Dans F. Cicurel et D. Véronique (dirs.), *Discours, action et appropriation des langues*, 21-36 (Presses Sorbonne Nouvelle, Paris, 2002).
28. P. Rojas Vera, El francés : Una lengua-cultura para el tercer milenio. *Synergies Chili*, **6**, 163-168 (2010). [https://gerflint.fr/Base/Chili6/patricia\\_rojas\\_vera.pdf](https://gerflint.fr/Base/Chili6/patricia_rojas_vera.pdf)
29. H. Vivanco Torres, Panorama histórico sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en Chile. *Lenguas Modernas*, **47**, 115-135 (2016).

### Livres

3. G. Vigner, *La grammaire en FLE* (Hachette, Paris, 2004).
4. J.-C. Beacco, *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues* (Didier, Paris, 2010). <https://shs-cairn-info.bunantes.idm.oclc.org/la-didactique-de-la-grammaire-dans-l-enseignement-du-francais-et-des-langues--9782278066759?lang=fr>
7. R. Lado, *Linguistics across cultures* (University of Michigan Press, Ann Arbor, 1957).
8. R. Galisson et D. Coste, *Dictionnaire de didactique des langues* (Hachette, Paris, 1976).
9. P. Blanchet, *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère* (Peeters, Louvain-la-Neuve / Paris, 1988).

10. H. Besse et R. Porquier, Grammaires et didactique des langues (Hatier-Didier, Paris, 1991).
11. J.-P. Robert, Dictionnaire pratique de didactique du FLE. 2<sup>e</sup> éd. revue et augmentée (Ophrys, Paris, 2008).
14. C. Germain et H. Séguin, Le Point sur la grammaire. (Clé international, Paris, 1998).
18. C. Carlo, C. Granget, J. -O. Kim, M. Prodeau et Véronique, D. (dir.), L'Acquisition de la grammaire du Français, langue étrangère. (Didier, Paris, 2009).
26. P. Moreno, E. Flores, & M. Manriquez, Grammaire du français formel (Université de Concepción, Concepción, 1994).
27. J.-P. Conejeros, La influencia cultural francesa en la educación chilena, 1840—1880 (Universidad Católica, Santiago, 1999).
31. M. Grevisse et A. Goosse, Le Bon Usage, 12<sup>e</sup> éd. (Duculot, Paris, 1986).
32. M. Grevisse et A. Goosse, Le Bon Usage, 16<sup>e</sup> éd. (De Boeck supérieur, Bruxelles, 2016).

### **Chapitre de livre**

15. M. Swain, Design criteria or pedagogic language rules. Dans Grammar and the Language Teacher, 45-55 (1994).

### **Sites web**

5. GreC, Enseigner la grammaire autrement : Appel à témoignages pédagogiques (2025). <https://grec.methodal.net/Enseigner-la-grammaire-autrement-Appel-a-temoignages-pedagogiques>
30. Ministerio de Educación de Chile, Centro de Estudios, Resumen Estadístico de la Educación Oficial 2023, Apuntes **42** (2024). [https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/20072/APUNTES%2042\\_2024\\_fd02.pdf?](https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/20072/APUNTES%2042_2024_fd02.pdf?)
33. Real Academia Española, Complemento directo. Glosario de términos gramaticales (2025). <https://www.rae.es/gtg/complemento-directo>

### **Thèse**

19. K. Starościak, Les valeurs du passé composé et de l'imparfait français dans la culture métalinguistique des polonophones. Pour une grammaire didactique contextualisée, thèse de doctorat en didactique des langues, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 (2013). <https://theses.hal.science/tel-01589402v1/document>