Linx

Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre

81 | 2020

Enseignement des langues : la grammaire et la linguistique sont-elles solubles dans la pédagogie de projet ?

Présentation

Agnès Leroux et Pascale Manoïlov

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/linx/6847>

DOI : 10.4000/linx.6847

ISSN : 2118-9692

Éditeur

Presses universitaires de Paris Nanterre

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2020

ISSN : 0246-8743

Référence électronique

Agnès Leroux et Pascale Manoïlov, « Présentation », *Linx* [En ligne], 81 | 2020, mis en ligne le 15 décembre 2020, consulté le 29 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/linx/6847> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/linx.6847>

Ce document a été généré automatiquement le 29 janvier 2021.

Département de Sciences du langage, Université Paris Ouest

Présentation

Agnès Leroux et Pascale Manoïlov

- 1 Ce numéro de la revue Linx fait suite à un colloque international organisé par le Groupe de Recherche en Grammaires, laboratoire affilié au Centre de Recherche d'Études Anglophone (CREA, EA370), à l'Université de Paris Nanterre les 8 et 9 février 2019, et dont le titre était : *Approche à visée actionnelle et grammaire en cours de langues étrangères en collège et lycée : quel terrain d'entente ?*
- 2 Ce colloque s'était donné pour objectif de réunir des chercheurs en linguistique et en didactique des langues, ainsi que des enseignants du secondaire ou des départements de LANSAD ou LLCER au sein des universités, pour partager réflexion et expériences de terrain sur le traitement de la grammaire dans l'approche à visée actionnelle. Nous avons décidé d'élargir le type d'approche à la pédagogie de projet qui est aujourd'hui favorisée dans les instructions officielles en France. Le terme grammaire désigne ici l'ensemble des formes et structures de la langue, en tant que constructrices du sens. Tardieu nous indique que « du point de vue de la didactique des langues, le terme 'grammaire' désigne souvent un ensemble préexistant extérieur à l'élève, matérialisé sous la forme d'un précis, d'un ouvrage plus généralement d'un discours sur la langue » (Tardieu 2014, p. 120). En ce sens, la grammaire revêt une dimension prescriptive contrairement à la linguistique qui est descriptive (Martinet 1960). Et d'une manière générale, l'étude de la grammaire ou de la linguistique en classe est accompagnée ou pas d'une activité cognitive.
- 3 Mais avant même de tenter d'esquisser des réponses à la question posée dans notre titre, il s'avère nécessaire de préciser le rôle de la grammaire dans l'apprentissage des langues étrangères en milieu institutionnel, par opposition au milieu naturel. En effet, l'apprenant d'une langue maternelle ou seconde, qui acquiert naturellement une langue en milieu endolingue, peut se passer d'une focalisation formelle sur la grammaire en raison du bain linguistique (estimé à 70 heures par semaines) dont il bénéficie. La structure de la langue est alors apprise de manière incidentielle, en interaction avec l'environnement. Les multiples rencontres que l'apprenant a avec la langue cible lui permettent de repérer et s'approprier, dans la durée, les divers faits de langue, y compris les moins saillants. Dans le cas d'une langue étrangère apprise en

milieu institutionnel, les séances de cours et l'exposition à la langue *hors-les-murs* sont généralement limitées à moins de 10 heures par semaine (Les cours représentent en France 54 h annuelles en primaire, 4h hebdomadaires la première année de collège, 3h hebdomadaires les trois autres années de collège et 2h30 hebdomadaires en lycée). L'apprenant ne peut donc compter sur des contacts langagiers suffisants pour espérer acquérir de façon incidente la structure de la langue, le lexique et leurs différents usages en contexte. L'enseignement vient alors « compenser » ce manque d'exposition et d'interaction en proposant des points de focalisation sur certains aspects langagiers. La dimension explicite accélère en quelque sorte la prise de conscience de certains phénomènes (similaires ou différents de la langue de scolarisation), ce qui permet à l'apprenant d'acquérir des connaissances dites « déclaratives » avant de pouvoir les « procéduraliser », c'est-à-dire les intégrer à son répertoire langagier et les utiliser de façon automatique (Anderson 1983).

- 4 La formation des étudiants spécialistes en langue ainsi que des (futurs) enseignants doit alors leur permettre d'acquérir des connaissances en linguistique afin qu'ils puissent proposer ensuite aux apprenants des explications informées et adaptées. Les étudiants et candidats aux concours de l'enseignement (CAPES et agrégation) reçoivent ainsi une formation dans ce domaine tout au long de leur parcours. Celle-ci vise l'acquisition de connaissances grammaticales dans la langue étudiée tout en exigeant d'eux une bonne maîtrise du français, dans une perspective comparatiste (par exemple, la grammaire est traitée au CAPES lors de l'épreuve de traduction au cours de laquelle les candidats réalisent deux exercices de réflexion linguistique). Le rapport du jury de la session 2019 du CAPES d'anglais indique que

cette partie de l'épreuve de traduction permet d'évaluer les connaissances des candidats dans les deux langues, dans la perspective d'une posture d'enseignement de langue vivante, activité qui suppose un constant passage d'une langue à l'autre, des explications et commentaires aussi clairs et précis que possible.

- 5 Quelle peut-être la place de la grammaire dans le cours de langue ? Cela pose la question des approches que l'on souhaite privilégier : inductive (de l'exemple vers la règle) ou déductive (de la règle vers l'exemple), implicite (sans métadiscours) ou explicite (discours autour d'un fait de langue qui implique souvent la maîtrise de la métalangue). Un retour sur les différentes approches qui ont prévalu dans l'enseignement en milieu institutionnel met en évidence un mouvement de balancier entre un enseignement explicite de la grammaire et un apprentissage totalement implicite (Tardieu, 2014) : au début du XX^{ème} siècle, la méthode directe, dans le courant des méthodes naturelles, place au centre de l'apprentissage la communication orale, sans référence explicite aux règles de grammaire. L'approche active (introduite en 1925) réintroduit une démarche réflexive sur la langue tout en limitant la place de la grammaire en cours. Puis un virage est pris avec la méthode audio-orale, basée sur la répétition et l'apprentissage par cœur, qui abandonne de nouveau le travail de réflexion sur la langue. La méthode audio-visuelle française a permis de nuancer cette approche en réintroduisant modestement des explications des règles de grammaire. C'est l'approche communicative qui, dans les années 80, a redonné une place plus importante à la grammaire en cours de langue avec une *réflexion sur la langue* basée sur une démarche inductive explicite. Le postulat est alors qu'une *conscientisation* du fonctionnement de la langue permet à l'apprenant, sur la base d'une observation en contexte, de repérer des régularités ou des irrégularités, d'opérer des classements et d'élaborer progressivement des règles. Néanmoins, les manuels scolaires depuis cette

époque n'ont jamais abandonné les précis grammaticaux, sans que leur rôle ou leur place soient clairement définis.

- 6 Avec l'introduction du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues en 2001 et son adoption dans les programmes français dès 2005, il s'agit de réfléchir aujourd'hui à la place qu'il faut donner à la grammaire dans les différentes activités langagières auxquelles les apprenants (élèves ou étudiants) sont entraînés. On pense notamment à la manière dont les connaissances grammaticales vont servir la compréhension de l'oral et de l'écrit ou encore comment celles-ci vont permettre à l'apprenant de construire un texte ou un discours (en continu ou en interaction) qui pourra rendre compte de façon précise de son but communicatif. Nous proposons donc ici une exploration de la place dévolue à la grammaire sur le terrain dans l'enseignement-apprentissage des langues de l'école primaire à l'université, sans oublier la charnière que représente la formation universitaire des enseignants-stagiaires. À partir d'expériences de terrain à différents niveaux de l'enseignement des langues étrangères, les auteurs donnent leur propre conception de la relation que la grammaire, dans une pédagogie de projet, peut entretenir avec l'approche à visée actionnelle.
- 7 Ce besoin de redéfinition de la place réelle occupée par la grammaire en cours de langue est né de notre constat d'enseignantes de linguistique et de didactique des langues au sein du master des Métiers de l'Enseignement et de l'Éducation, que beaucoup de stagiaires et leurs tuteurs, tous enseignants dans le secondaire, s'interdisent de « faire de la grammaire » en cours de langue. Il faut reconnaître dans un premier temps que l'approche adoptée pour l'enseignement-apprentissage des langues depuis la publication du CECRL (auquel s'adossent les Instructions Officielles françaises, comme celles de nos voisins européens) les a souvent conduits à se concentrer sur la construction de compétences de communication, dont le développement a pour but l'accomplissement d'une tâche cadrée par un scénario, sans identifier spécifiquement la place de la grammaire au sein de chaque activité langagière. Comme remarqué par Chini (2009), la priorité est de fait donnée à la langue en tant qu'outil de socialisation plutôt que comme système cohérent pour la construction du sens. Et pourtant, dans le questionnaire CEDRE (Cycle d'évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon) inséré dans l'étude menée par la Direction de l'Évaluation, de la Performance et de la Prospective (DEPP) en 2016 et soumis à 167 professeurs de 3^{ème} (échantillon représentatif), 88% des enseignants interrogés s'inscrivent dans une approche actionnelle et 90% affirment entraîner souvent ou très souvent leurs élèves à la réflexion grammaticale. Il semble donc qu'il n'y ait pas d'opposition fondamentale entre ces deux dimensions dans l'esprit des enseignants. Cependant, le rapport Manes-Taylor, dans lequel est établi un bilan du plan de rénovation des langues introduit en 2005 en France, indique que :

les objectifs spécifiquement disciplinaires, liés à la langue et la culture étudiées, ont pu sembler moins importants et passer au deuxième rang des priorités. On a pu entendre que l'enseignement de la grammaire et du lexique étaient désormais interdits comme on a observé dans les classes des contenus trop souvent éloignés de l'aire linguistique étudiée. (2018, p. 8)
- 8 Cette ambivalence du positionnement des enseignants est très certainement générée par la concomitance de deux éléments : d'une part la nécessité d'amener les élèves à communiquer pour réussir une tâche collective ou individuelle et d'autre part le sentiment que la connaissance de la grammaire de la langue pourrait favoriser à la fois l'exactitude et la fluidité. Effectivement, si correction linguistique et fluidité ne

progressent pas toujours parallèlement ni au même rythme (Bret, 2014, Vercellotti, 2017), elles sont globalement corrélées de façon positive, comme le montre l'étude de Leroux et Vraciu (à paraître), présentée lors du colloque *Eurosla 2018*. Les résultats de l'étude CEDRE font d'ailleurs apparaître que le niveau de compétence communicationnelle des élèves français en langues étrangères peut être en partie corrélé à leurs difficultés à produire un énoncé normé en fonction des règles syntaxiques et grammaticales de la langue cible.

- 9 Nous émettons l'hypothèse dans ce recueil que cela résulte des injonctions perçues comme contradictoires par les enseignants, qui doivent à la fois scénariser leur cours, faire la part belle aux compétences de l'oral tout en ne négligeant pas celles de l'écrit et amener les apprenants vers un niveau B2 en fin de scolarité obligatoire. Étant donné le peu d'heures dévolues aux langues étrangères dans l'enseignement primaire et secondaire, les enseignants favorisent effectivement les pratiques de classe dynamiques et communicationnelles avec un objectif actionnel fort, sans nécessairement prendre appui sur l'apprentissage grammatical et de la réflexion linguistique.
- 10 La particularité de ce numéro, qui élargit la perspective sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères apportée par le numéro 3/2018 de la revue *Les Langues Modernes*, « *Grammaire ? Vous avez dit Grammaire ? Représentations et pratiques enseignantes* », est qu'il présente une réflexion sur l'intégralité du parcours de l'apprenant de langues, du primaire à l'université, lieu de formation des futurs enseignants et source de leurs représentations sur la grammaire. Notre objectif premier était d'ailleurs d'adopter une perspective circulaire sur la place de la grammaire dans l'apprentissage des langues étrangères : montrer comment les difficultés éprouvées par les enseignants du secondaire prenaient racine dès l'université et influaient sur la formation des élèves du secondaire, futurs étudiants, destinés à devenir enseignants-stagiaires, fermant ainsi la boucle.
- 11 Les articles portent sur l'anglais, mais aussi l'allemand, s'intéressent à l'enseignement en France ou en Espagne, ouvrant la perspective sur l'Europe, et sont répartis en deux parties, la première étant consacrée à l'enseignement supérieur et la seconde à l'enseignement primaire et secondaire. Elles s'articulent autour d'un article consacré aux enseignants eux-mêmes.
- 12 La première partie de l'ouvrage, consacrée à la grammaire à l'université, propose observation et analyse de la place et de la forme que prend la grammaire de la première année du cursus universitaire à la deuxième année de master MEEF (formation des enseignants avant et après le concours du CAPES).
- 13 Ce chapitre s'ouvre sur une étude du lien entre compréhension de l'oral en interaction en première année de licence pour spécialistes d'anglais, en lien avec la compétence syntaxique en langue cible. Pascale Goutéraux montre comment la pratique de l'interaction orale entre natifs et non-natifs ne facilite pas de façon automatique le repérage, la compréhension et l'appropriation de formes complexes. En effet, si dans les échanges entre natifs, les stratégies de réajustement intersubjectif, reformulations et réductions sémantiques entre autres, résolvent les problèmes d'incompréhension et favorisent la reprise du flux conversationnel, dans un échange exolingue, le hiatus (signalé par des pauses, des répétitions tronquées, reprises interrogatives ou réponses incongrues) résulte de la surcharge cognitive et de la non-reconnaissance de structures linguistiques, soit un mélange de complexité cognitive et structurale. Son analyse, effectuée sur un corpus de conversations entre étudiants anglicistes de 1^{ère} année et

assistants anglophones (corpus *Diderot-Longdale*), révèle que les problèmes d'incompréhension des apprenants (*a priori* niveau B2 du CECRL) sont fréquemment liés à trois phénomènes discursifs, qui relèvent de la syntaxe : les structures interrogatives complexes (y compris les *tags*), les énoncés à propositions multiples, les anaphores et ellipses. Si les réajustements discursifs opérés par les natifs contribuent à relancer la conversation, ils évacuent le manque de maîtrise de phénomènes caractéristiques du discours conversationnel. Ces traits syntaxiques spécifiques ne figurent d'ailleurs pas dans les textes officiels pour l'enseignement des langues dans le secondaire (cycle terminal, 2010), ni dans le CECRL. Parallèlement, l'étude de huit manuels de lycée (2012-2016) réalisée par l'auteure révèle qu'interrogatives complexes, anaphores et ellipses sont à peine abordées. Or les techniques de focalisation (ou *noticing*) et de conscientisation favorisent l'apprentissage de formes peu saillantes ou non-transférables de la langue maternelle et complètent l'acquisition implicite, favorisée dans une approche par projet. Goutéraux insiste ensuite sur le fait que la réflexion en cours d'anglais porte sur quelques exemples tirés de supports et des reformulations d'élèves, alors qu'un travail de centration sur la forme (*Focus-on-Form*) qui systématise la réflexion sur l'intégration forme-sens de phénomènes linguistiques en discours, permettrait des repérages multiples.

- 14 Dans la continuité de l'argumentation de Goutéraux, Josse et Thurel montrent que l'intégration de la grammaire à la réalisation de tâches, même à l'université et au-delà de la première année, faciliterait la formation des futurs enseignants en la matière. Les étudiants qui se destinent à passer les concours de recrutement du secondaire bénéficient dans la plupart des universités, et ce durant toute leur formation initiale, d'une transmission majoritairement frontale des savoirs linguistiques, que ce soit en licence LLCER ou en master MEEF Anglais, 1^{ère} année. Ils sont préparés à passer un concours qui vérifie leurs connaissances en linguistique anglaise et leur capacité à produire des analyses linguistiques, et non leur capacité à exploiter leurs connaissances pour enseigner dans le secondaire dans le cadre d'une pédagogie actionnelle, ou de projet.
- 15 Ce n'est qu'en 2^{ème} année du Master MEEF anglais, alors que les étudiants, devenus stagiaires, sont en position d'enseignement à mi-temps, qu'il leur est demandé d'adopter une approche dans laquelle le point de grammaire est intégré à une séquence de cours à visée actionnelle. Or, l'année de M2 est trop courte pour que soit opérée cette mue nécessaire d'une transmission frontale à une approche par projet. Josse et Thurel préconisent d'adopter une démarche agentive tout au long de la formation universitaire dans la continuité de l'approche actionnelle qu'ils et elles ont connue au lycée.
- 16 Cette proposition est fondée sur une recherche-action collaborative entamée en 2015 sur des cohortes de deuxième année de licence LLCER anglais (N=600) qui suivent un cours de linguistique conçu sur la base d'une démarche actionnelle. Appuyant leur réflexion sur des supports de cours, des enquêtes satisfaction menées auprès des étudiants à l'issue de chaque semestre, et des copies d'examens, elles montrent qu'il est possible et souhaitable d'enseigner la grammaire à des spécialistes dans une perspective qualifiée d'agentive à défaut d'être totalement actionnelle. Cette démarche favorise à la fois l'intégration de savoir expert utile à la réussite des concours d'enseignement mais aussi la préparation, par l'exemple, à un enseignement où les

apprenants sont placés en situation d'acteurs qui découvrent puis exercent leur réflexion sur les phénomènes grammaticaux de la langue cible.

- 17 À la suite de Josse et Thurel, Higgs s'intéresse à la deuxième année de la formation des enseignants, les fonctionnaires-stagiaires, qui suivent encore un cursus universitaire pour le volant disciplinaire de leur formation. À partir d'une petite cohorte de quatorze sujets (douze fonctionnaires-stagiaires tout récemment reçus au CAPES d'anglais, et deux étudiants détenteurs du M1 MEEF mais pas du CAPES), son étude donne un aperçu à la fois de la place accordée à la grammaire dans les cours assurés par les stagiaires et de leurs représentations et ressentis vis-à-vis de la grammaire. L'étude a eu lieu au cours du premier semestre de l'année universitaire 2018-2019 et a permis de réunir un corpus d'entretiens d'une part, et de réponses à des questionnaires menés lors d'un séminaire en 2^{ème} année du Master MEEF. Malgré le caractère réduit de la cohorte observée, l'étude de Higgs apporte un premier éclairage sur les connaissances et compétences des stagiaires, leur avis sur le lien entre formation et besoins pour l'enseignement et sur leurs pratiques. L'auteur conclut sur la nécessité d'envisager une évolution de la formation des enseignants de langue. Premièrement, il avance que la formation des fonctionnaire-stagiaires en langue étrangère devrait davantage prendre en compte l'hétérogénéité des niveaux de compétence en grammaire et en didactique de la grammaire des futurs enseignants. Ensuite, comme Josse et Thurel, il suggère une formation plus précise et cohérente sur l'intégration de la grammaire dans l'approche actionnelle. Enfin, il préconise une meilleure connaissance de la multiplicité et des avis des acteurs de terrain sur le traitement de la grammaire afin de mieux les prendre en compte dans la conception des formations.
- 18 L'article de Castagné-Véziès constitue une charnière dans l'ouvrage puisqu'il aborde la période suivante de la carrière, celle des premières années après la titularisation. Elle présente une étude des représentations sur la grammaire d'enseignants récemment titularisés, considérées, à la suite de Fischer (2004), comme un système dynamique qui influe sur la pratique d'enseignement. Son analyse discursive porte sur trois fils de discussion sélectionnés sur le Réseau Social Numérique « Néoprofs » dans la période récente 2015-2017. L'auteur a ainsi la possibilité d'accéder, grâce aux échanges émaillés de nombreuses images et métaphores, aux représentations qu'ont les enseignants de la grammaire, de son rôle et de sa place, notamment dans l'approche par projet. Il apparaît d'une part que l'étude de ces représentations permet de repérer les obstacles épistémologiques à l'enseignement de la grammaire, et ce, quelle que soit l'approche choisie et d'autre part que, quel que soit le dispositif didactique associé, les élèves éprouvent beaucoup de difficultés à réinvestir les notions grammaticales dans une expression correcte et fluide. Castagné-Véziès pose alors la question des moyens que les enseignants ont à leur disposition pour faire évoluer ces représentations grammaticales et dépasser l'opposition entre système de connaissances et pratique. Grâce à un argumentaire qui s'appuie sur les cadres théoriques de la linguistique de l'énonciation, l'analyse du discours et des discours numériques, et l'épistémologie de la grammaire et de la linguistique, elle remet au centre de la discussion la conceptualisation grammaticale. Celle-ci permet en effet à l'enseignant-stagiaire, puis à l'élève à son tour, de poser un jugement grammatical autonome. Elle formule quatre propositions précises pour la formation initiale, continuée et continue des enseignants de LVE : favoriser une meilleure appropriation des discours grammaticaux « savants » ; travailler sur la métalangue et la terminologie grammaticales, y compris dans une perspective contrastive ; favoriser une vraie démarche de raisonnement scientifique ;

enfin, comme montré dans l'article de Goutéraux, utiliser la linguistique de corpus pour inscrire la théorie dans le système de la langue, système cohérent et construit qui donne accès au sens.

- 19 Cet article ouvre sur la deuxième partie de ce recueil qui propose une discussion sur la forme que pourrait ou devrait prendre la grammaire en cours de langue étrangère en milieu exolingue, de l'école élémentaire jusqu'au lycée.
- 20 Vraciu questionne l'intérêt de l'enseignement des langues intégré à d'autres disciplines pour l'apprentissage de la forme de la langue elle-même. Elle propose une analyse contrastive des acquis grammaticaux de deux groupes en fin d'enseignement primaire en Espagne : un groupe d'élèves ayant suivi un apprentissage standard de l'anglais langue étrangère et un groupe ayant suivi un apprentissage intégré, et donc concentré sur le contenu (type CLIL : Content and Language Integrated Learning, ou EMILE en France). Elle interroge les résultats de Kersten (2015) selon lesquels une approche globale de la langue étrangère en milieu exolingue, par la concentration qu'elle offre sur le contenu plus que sur la forme linguistique elle-même, favoriserait l'apprentissage de la langue cible. L'auteure postule qu'il est en effet raisonnable d'imaginer qu'une exposition à des contextes lexicalement et syntaxiquement plus riches génère un meilleur apprentissage linguistique. Les dernières études, effectuées en milieu secondaire, suggèrent d'ailleurs que les apprenants ayant bénéficié d'un enseignement intégré ont un niveau plus avancé en matière de maîtrise des flexions verbales de l'anglais, que ceux ayant suivi uniquement des cours d'anglais langue étrangère classiques. Néanmoins, un effet plafond de verre se met en place après les deux premières années de l'enseignement secondaire (aux alentours de quatorze ans), et la tendance s'inverse dans la deuxième partie des années de collège, laissant une légère avance aux apprenants EMILE uniquement sur les verbes irréguliers au passé. Vraciu, quant à elle, par son analyse sur corpus d'apprenants de primaire montre que l'absence de focalisation sur la forme handicape les apprenants de type EMILE dès le primaire, ne leur permettant pas de systématiser, en expression orale, les flexions verbales moins saillantes que le *s* de 3^{ème} personne ou le *ING*, de façon normée.
- 21 Felce, à l'inverse, remet en cause la forme de l'apprentissage grammatical en cours d'allemand langue étrangère, et suggère un décentrage de la forme pour une focalisation sur la logique de la construction du discours. À l'instar de Véronique (2009 ; 2017), elle réinterroge la notion même de grammaire en cours de langue étrangère, et aborde la notion de grammaire interne de l'apprenant, en s'appuyant sur la difficulté que les apprenants d'allemand LVE éprouvent à s'approprier l'ordre des mots. Elle oppose alors le savoir déclaratif que constitue pour l'apprenant la règle du placement verbal second, garante de la production de phrases correctes tout en relevant d'une connaissance abstraite de la langue, et le savoir procédural permettant une exécution immédiate et adéquate en temps réel. Elle prône une approche qui permet de se pencher sur les aspects langagiers à l'intérieur des discours/textes produits et de familiariser les apprenants avec le rôle stratégique qu'y joue l'ouverture de l'énoncé. En s'intéressant à la manière de débiter les énoncés plutôt qu'au positionnement verbal, elle choisit d'aborder des questions syntaxiques par le biais de notions informationnelles, de cohérence discursive et de concepts sémantiques, moins abstraits que les catégories grammaticales traditionnelles.
- 22 Son analyse effectuée sur un corpus longitudinal de tâches de production orale et écrite, et recueillies au sein d'un même groupe d'apprenants durant les deux premières

années de leur apprentissage de l'allemand, rend compte de l'appropriation progressive de la structure X-Verbe-Sujet et d'une gestion informationnelle de l'ouverture pertinente dans les interactions. Ce premier palier permet de banaliser l'usage de certaines routines chez les apprenants tout en les dotant de schémas qui rendent par la suite possible l'introduction d'expressions anaphoriques en position préverbale.

- 23 Dans la continuité du travail sur corpus d'apprenants, l'article de Manoïlov se concentre sur leur discours lors d'échanges entre pairs. L'étude s'inscrit dans le cadre des travaux menés en Analyse Conversationnelle appliquée à l'apprentissage des langues, qui s'intéresse aux méthodes que les interactants déploient pour organiser leurs interactions sociales, ces méthodes s'appuyant sur une exploitation de leurs connaissances grammaticales. L'auteure observe les traces que l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire laissent effectivement dans des productions orales en interaction, ainsi que la manière dont les participants actualisent leurs connaissances lors des échanges.
- 24 Dans une perspective socio-interactionniste selon laquelle les processus mentaux se façonnent et se développent dans la réalisation d'activités pratiques situées et contextualisées faisant que les formes grammaticales émergent dans et par l'activité sociale, l'étude porte sur un corpus d'interactions orales en anglais langue étrangère de 24 dyades d'élèves francophones en classe de 3^{ème}. Chaque paire a effectué deux tâches d'interaction orale, filmées puis transcrites sous CLAN. Manoïlov montre que les traces de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire sont bien repérables, notamment lors de séquences d'ajustements ou de réitération telles que répétitions, reprises ou reformulations, qui témoignent de la conscience grammaticale des élèves. Se pose alors la question d'une définition *a priori* de l'enseignement de la grammaire. Il semblerait au contraire que l'apprentissage linguistique résulte des tensions et des choix auxquels les partenaires sont confrontés dans l'interaction. C'est cette dynamique propre aux échanges entre pairs qui nourrit le développement des compétences grammaticales et plus largement de la compétence d'interaction orale. Néanmoins, adapter la production aux exigences d'une communication en temps réel reste le problème majeur auquel les apprenants sont confrontés.
- 25 À partir de ces constats, Manoïlov formule quelques propositions pour développer les opportunités données aux apprenants de transformer leur conscience grammaticale en compétence grammaticale afin de renforcer leur maîtrise de la langue lors des échanges en interaction.
- 26 Enfin, l'article qui clôt notre ouvrage propose une recherche action en cours de langue en classe de seconde, première année du lycée. Afin de respecter les Instructions Officielles françaises, qui soulignent non seulement la nécessité de l'exposition fréquente à la langue mais aussi l'importance d'amorcer une réflexion sur son fonctionnement pour développer autonomie et maîtrise, Plessis a tenté d'inverser le processus de l'approche à visée actionnelle. Reconnaisant que la démarche de conceptualisation est proprement didactique, et prend du temps à être mise en place, puisqu'elle nécessite différentes phases et prenant en compte le caractère chronophage d'une activité de réflexion sur la langue, elle a fait le pari de l'efficacité d'une séquence qui, se jouant de l'approche à visée actionnelle, prend pour tâche collective et finale la construction d'un système métalinguistique pour décrire un fait de langue.
- 27 Cette recherche action a engagé deux groupes d'apprenants (vingt élèves dans le groupe test, vingt-cinq dans le groupe témoin), dont les productions ont été analysées

dans le cadre de la psycholinguistique. Le versant linguistique de l'analyse prend pour cadre la Théorie des Opérations Prédicatives et Énonciatives. Suite à évaluation diagnostique qui montre que le système aspectuo-temporel de l'anglais constitue une difficulté conceptuelle particulière pour les apprenants francophones, elle a donc engagé une classe de Seconde sur le chemin de l'élaboration d'un outil qui permette à la fois sa description et la remédiation des erreurs récurrentes. En parallèle, le groupe témoin permet de jauger les progrès réalisés dans la classe test. Les résultats montrent que le temps dédié à l'élaboration commune d'un outil métalinguistique par les élèves eux-mêmes est du temps gagné sur l'apprentissage et sur la compétence à communiquer.

- 28 Suite à ce tour d'horizon de l'enseignement de la grammaire à tous les niveaux de l'Éducation Nationale, il apparaît que nous pourrions faire nôtre le postulat de Line Audin, qui, après des années d'expérimentation sur le lien entre langue, langage et réalité dans l'enseignement secondaire conclut que « [...] le cours de grammaire peut être un voyage dans un monde intermédiaire entre langue et réalité, un voyage qui donne enfin du sens aux notions de sujet et prédicat. L'élève y découvre que maîtriser une langue, le français ou une autre, c'est pouvoir agir sur le monde et sur autrui, c'est créer ses propres réalités, inédites, inouïes. Queneau et quelques bons rappeurs l'ont bien compris¹ ».

BIBLIOGRAPHIE

ANDERSON, J.-R., 1983, *The architecture of cognition*, MA, Harvard University Press, Cambridge.

BRET BLASCO, A., 2014, *L2 English Young Learners' oral production skills in CLIL and EFL settings: a longitudinal study*, Thèse de doctorat, Université Autonome de Barcelone.

FISHER, C., 2004, « La place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire », dans Vargas C. (éd) *Langues et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, Presses Universitaires de Provence, Aix-en-Provence. p. 383-393.

KERSTEN, K., 2015, "Bilingual pre-primary schools: language acquisition, intercultural encounters and environmental learning", in S. Mourão, M. Lourenço (eds) *Early Years Second Language Education: International perspectives on theory*, Research in Early Childhood Education, Routledge, London.

MANES-BONISSEAU, C. et TAYLOR, A., 2018, *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères. Oser dire le nouveau monde*, Ministère de l'Éducation Nationale, Paris.

MARTINET, A., 1960, *Éléments de linguistique générale*, Armand Colin, Paris.

TARDIEU, C., 2014. *Notions-clés pour la didactique de l'anglais*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, Paris.

VERCELOTTI, M.-L., 2017, "The Development of Complexity, accuracy and Fluency in Second Language Performance: a Longitudinal Study", *Applied Linguistics* V.38, Issue 1, February 2017, p. 90-111.

NOTES

1. *Le prédicat noie le poisson, le prof et les élèves avec*, 2017, <http://eurouault.lautre.net/spip/spip.php?article108>

AUTEURS

AGNÈS LEROUX

Université Paris Nanterre, EA 370, CREA (GReG)

PASCALE MANOÏLOV

Université Paris Nanterre, EA 370, CREA (GReG)