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 ?

Représentations et pratiques de la grammaire en cours de langues étrangères : analyse discursive d'un forum de discussion entre enseignant.e.s, en collège et lycée, sur le réseau social « néo-profs »

Teaching foreign languages in secondary school — teachers' representations on the place of grammar. A discourse analysis of a school teachers' discussion on the "Neo-profs" social network.

Clotilde Castagné-Véziès

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/linx/7052>

DOI : 10.4000/linx.7052

ISSN : 2118-9692

Éditeur

Presses universitaires de Paris Nanterre

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2020

ISSN : 0246-8743

Référence électronique

Clotilde Castagné-Véziès, « Représentations et pratiques de la grammaire en cours de langues étrangères : analyse discursive d'un forum de discussion entre enseignant.e.s, en collège et lycée, sur le réseau social « néo-profs » », *Linx* [En ligne], 81 | 2020, mis en ligne le 15 décembre 2020, consulté le 29 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/linx/7052> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/linx.7052>

Ce document a été généré automatiquement le 29 janvier 2021.

Département de Sciences du langage, Université Paris Ouest

Représentations et pratiques de la grammaire en cours de langues étrangères : analyse discursive d'un forum de discussion entre enseignant.e.s, en collège et lycée, sur le réseau social « néo-profs »

Teaching foreign languages in secondary school — teachers' representations on the place of grammar. A discourse analysis of a school teachers' discussion on the "Neo-profs" social network.

Clotilde Castagné-Véziès

Introduction et mise en perspective

- 1 En amont des « pratiques enseignantes », auxquelles s'intéressent prioritairement les recherches actuelles sur l'enseignement de la grammaire de l'anglais, notre étude porte sur les représentations de la grammaire qu'ont les enseignant.e.s de langues étrangères (en particulier l'anglais), dans le cadre du CECRL et de l'approche actionnelle. Elle s'intéresse aux liens entre ces représentations et leur pratique d'enseignement de la grammaire dans leur cours de langue vivante. Elle s'inscrit dans le cadre plus large de notre recherche qui invite à réfléchir à la grammaire de la langue comme un système cohérent et construit qui donne accès au sens, et qui insiste sur l'importance de bien accompagner l'appropriation des concepts grammaticaux (sujet, prédicat, catégories et fonctions, etc.). Notre argumentaire vise la formation initiale, continuée et continue des enseignants (eux-mêmes formateurs des élèves), et la transposition du discours grammatical savant enseigné à l'université pour la Licence, puis le Master MEEF et les concours, au discours grammatical didactisé par les enseignants. Pour cela, il nous a

semblé primordial d'abord d'écouter ces derniers, d'où le choix d'une analyse à partir du contexte discursif spécifique d'un Réseau Social Numérique, « Néoprofs.org ».

- 2 La réflexion qui suit est celle d'une linguiste à l'université, grammairienne et syntacticienne, énonciativiste de formation, qui considère les enseignants du secondaire comme experts de leur pratique de la grammaire en collège-lycée. C'est aussi le regard porté par l'enseignante-formatrice MEEF, et l'enseignante-chercheure pour les concours (CAPES et Agrégations) sur les représentations de la grammaire qu'ont les enseignant.es-stagiaires puis titulaires, avec une attention à l'impact de la métalangue et de la terminologie grammaticales dans leur pratique d'enseignement de la grammaire. Nous nous interrogeons en outre sur les interférences ou incompatibilités éventuelles avec les Instructions officielles. Ainsi l'objectif poursuivi se veut-il à la fois scientifique et pratique. Il s'agit de trouver une approche qui permette de clarifier les représentations de la grammaire chez les enseignants, de les faire évoluer pour leur redonner confiance et les aider à enseigner la grammaire. Mais cela ne peut se faire, selon nous, qu'en favorisant une meilleure conceptualisation et appropriation des concepts grammaticaux.

1. Représentations grammaticales chez l'enseignant.e et chez l'élève

- 3 On entend ici par représentations des « formes de connaissances socialement élaborées et partagées, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet 1989/2003 : 53). Une représentation est toujours représentation de quelqu'un et de quelque chose, et elle est évolutive. Si la langue est dans tout.e énonciateur.trice, comme compétence intériorisée, tout.e énonciateur.trice est dans la langue, comme système avec ses codes sociaux et ses représentations grammaticales. Conçues comme un système dynamique, c'est-à-dire « un modèle personnel d'organisation des connaissances par rapport à un problème particulier » (Astolfi et alii, 1997:147; in Fischer 2004, 388), on sait que les représentations influent sur la pratique d'enseignement de la grammaire, et que la prise de conscience de l'expression des représentations grammaticales permet d'envisager d'autres rapports à l'apprentissage (Hubert 2016). Mais ces représentations grammaticales ont été peu étudiées ; chez l'élève parfois, mais chez l'adulte, rarement. Chez l'élève, Fischer a essayé de lier l'étude des représentations à la mise au jour des obstacles à l'apprentissage (2004 : 391). Chez l'adulte, étudiant.e en langue vivante étrangère ou enseignant.e en LVE, des études ont montré que les représentations grammaticales étaient le plus souvent très négatives (Le Lièvre 2008), ce que Watson (2018) résume en ces mots : « Grammar has become the enemy ».
- 4 Ainsi peut-on parler d'un effet miroir, entre ce « déjà-là » au moment de l'enseignement, chez l'élève mais aussi chez l'enseignant. D'un côté, « les « conceptions » d'un sujet, déjà-là au moment de l'enseignement d'une notion (sont) susceptibles d'influencer l'apprentissage. Car, ce « déjà-connu » - même s'il est faux - est organisé chez l'élève en un système explicatif, personnel et fonctionnel, qui n'est pas nécessairement exprimé au cours des activités scolaires. » (Astolfi et al., 1997 : 147; in C. Fisher/C. Vargas 2004). De l'autre, « un travail sur les relations à la grammaire qu'on a développées comme élève semble particulièrement nécessaire pour ne pas

reproduire (...) un enseignement qui ne 'fonctionne pas' pour une majorité des individus.» (Hubert 2016 : 120).

2. Savoir savant et didactisation, didactisation et pratique enseignante

- 5 La nécessité et la volonté d'établir un lien entre le disciplinaire « pur » – en l'occurrence l'analyse linguistique de la grammaire – et sa didactisation nécessaire à l'enseignement, avaient déjà été mises en avant dans les années « Charlielle », autour de Danièle Bailly et du DIREL à l'UFR Charles V (Archimbaud 1998, in Chini & Gouteraux 2008). Dans les années qui suivent, des publications savantes vont également dans ce sens, dont les titres sont éloquentes à cet égard : ainsi le volume « Théories linguistiques et pratiques grammaticales » de la revue *Les Langues modernes* (1989) dans lequel on peut trouver des articles des linguistes anglicistes Larreya, Fryd, et Tustes, ou encore l'ouvrage *Pratique raisonnée de la langue*, de Moulin & Odin (1996/1998) mais aussi *Apprentissage grammatical de l'anglais, collège-lycée*, de Souesme (2003).
- 6 Avec la mise en avant de l'approche communicative, à visée actionnelle, dans le cadre du CERCRL, on observe que les objectifs évoluent et que ce lien à travailler entre grammaire et didactique n'est plus primordial ; en effet, la grammaire semble reléguée au second plan, comme en témoigne clairement l'étude pratique de Pluskwa et Willis : « *L'approche actionnelle en pratique : la tâche d'abord, la grammaire ensuite !* » (in Lions-Olivieri & Liria, 2009). A tel point que la rareté de la mise en pratique de la grammaire interroge : quelles en sont les causes et les raisons ? Réfléchir à la place de la grammaire dans l'approche actionnelle, implique donc de réfléchir aussi en amont aux représentations de la grammaire qu'ont les enseignants de langues étrangères (en particulier l'anglais), dans le cadre du CECRL et de l'approche actionnelle, selon les IO et la définition des programmes, mais également aux liens entre ces représentations des enseignants et leur pratique d'enseignement de la grammaire dans le cours de langue vivante étrangère.

3. Hypothèse de recherche et Contexte de l'enquête : le Réseau Social Numérique (RSN) « Neoprofs.org »

- 7 Dans ce contexte d'analyse de l'enseignement en France de la grammaire de l'anglais (LVE) à des apprenants ayant majoritairement le français comme langue natale (ou une de leurs langues premières) et ayant étudié la grammaire du français à l'école en France, nous émettons l'hypothèse que l'étude des représentations grammaticales des enseignants de langue vivante étrangère doit permettre de repérer les obstacles épistémologiques à l'enseignement de la grammaire, eux-mêmes indissociables de l'élaboration des dispositifs didactiques.

3.1 Présentation du RSN « Neoprofs.org »

Figure 1

- 8 Créé en 2001, le forum « Neoprofs.org » est destiné aux personnels de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur en France. Une Charte du forum en définit notamment le statut juridique et l'accès. Nous retenons pour notre étude que : « Comme tout espace d'expression collectif sur internet, ce forum est juridiquement considéré comme un espace public pour les catégories en accès libre (...). » (§ 6). Les permissions d'accès au forum définissent l'accès libre en ces termes : « les messages de la catégorie sont lisibles sur le net, mais seuls les membres peuvent y répondre ; » (§ 1.10).

3.2 Trois fils de discussion

- 9 L'analyse discursive de trois fils de discussion en accès libre, sélectionnés sur le RSN « Neoprofs.org » dans la période récente 2015-2017, émaillés de nombreuses images et métaphores, nous donne un accès aux représentations des enseignants sur leur vision de la grammaire, son rôle et sa place, notamment dans l'approche à visée actionnelle. Il s'agit d'abord d'écouter ce que les enseignants de langue étrangère ont à dire et de les poser en « experts » de leur pratique. Il est possible d'analyser leur discours sur la grammaire et l'approche actionnelle, selon une approche scientifique qui n'est pas de l'ordre du jugement de valeur. Les trois fils de discussion ont surgi du moteur de recherche, en croisant deux entrées : « approche actionnelle » et « grammaire ».

Figure 2

- 10 Le fil de discussion A, lancé le 03 octobre 2015, réunit 8 enseignante.s participant sur 1 semaine.

Figure 3

- 11 Il est lancé par une internaute enseignante en ces termes :
- Fil A- Noisettine, niveau 2 : « J'enseigne avec la méthode traditionnelle, la grammaire. (...). Si je réussis le CAFEP (d'anglais) et que j'enseigne de façon traditionnelle (je n'ai pas été formée à l'approche actionnelle), pensez-vous que je serai titularisée? ».
- 12 Le fil de discussion B, lancé le 28 janvier 2015, réunit 31 enseignante.s, et dure très longtemps car il se poursuit sur 2 ans et 4 mois.

Figure 4

- 13 Il lance la discussion directement autour de la question de la « tâche finale ». On note dès la 5^{ème} contribution, l'évocation de « fait linguistique », puis à partir de la 7^{ème}, de « fait de langue ». Selon Fil B- Isabe, niveau 8 :

« Faites-vous tous des tâches finales ou y a-t-il d'autres réfractaires comme moi?... Si l'on se réfère aux instructions, on devrait partir de la tâche finale et détricoter. Je trouve cette façon de faire bien moins efficace qu'une progression toute simple et très logique. Et très chronophage. »

- 14 Quant au fil de discussion C, également lancé le 28 janvier 2015, il réunit deux jours plus tard 22 enseignant.es, une trentaine à la fin de la discussion, qui se poursuit sur 15 mois.

Figure 5

- 15 Il interroge plus largement la nécessité qu'il y a à enseigner de la grammaire et l'efficacité des formes d'apprentissage d'une langue étrangère. Selon Fil C- Nouka, érudit (en disponibilité) :

« Me voilà confrontée à une nouvelle réflexion sur l'utilité et la nécessité d'enseigner la grammaire dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Il faut d'abord que je m'interroge sur l'apprentissage d'une L2 dans un cadre institutionnel et sur la manière dont on peut optimiser cet apprentissage. (...) j'aimerais bien lancer le débat et vous lire là-dessus ; ».

3.3. Caractéristiques de la prise de parole sur le forum

- 16 On observe tout d'abord que chaque participant.e au forum utilise un pseudo, accompagné d'une image ou une photo : même si le RSN est en accès libre et public sur Internet, nous avons décidé de ne pas faire apparaître les photos associées à certains pseudos, en dépit des préconisations de la Charte §1.6 « il est fortement déconseillé aux membres de poster (...) des photographies permettant d'identifier leur identité. ».

Figures 6, 7 et 8

- 17 En dessous du pseudo est indiqué le niveau « d'expertise » de la personne (l'enseignant.e) qui prend la parole : par une numérotation, sur une échelle de un à dix « Niveau 1, 2, 3 ... 10 », puis au-delà par une qualification nominale : « Sage », « Expert », « Erudit »... Ces pseudonymes sont donc des lexèmes inédits, signifiants.
- 18 Cette prise de parole est caractéristique d'un discours « numérique », ou « produit nativement en ligne » (Paveau 2014, §2.3), qui interroge le statut de l'instance

énonciative. En effet, il manifeste notamment une « délinéarisation » du discours, c'est-à-dire une élaboration du fil du discours dans laquelle les matières technologiques et langagières sont co-constitutives, et modifient la combinatoire phrastique en créant un discours composite à dimension relationnelle et une augmentation énonciative, car la source énonciative est complexe et ouverte à plusieurs voix. Au-delà du couple énonciateur/co-énonciateur (Culioli, 1990), l'instance de discours est augmentée et permet une expression plus libre sur ce sujet sensible de la place de la grammaire dans l'approche actionnelle. Dans certains cas, les productions discursives sont assorties d'une plurisémiotité, qui vient enrichir le propos par un éclairage complémentaire.

3.4 Intérêts et limites du choix d'un forum en ligne

- 19 Nous avons fait le choix de recueillir le discours des enseignants sur un RSN, dans le cadre d'un forum. Cela présente plusieurs intérêts par rapport à un sondage par questionnaire ou interviews, et par rapport à un corpus filmé. Tout d'abord, les questions sont posées librement par un.e participant.e au forum, si bien qu'on évite le biais des représentations de l'enquêteur et de l'institution qu'il représente. De même, les réponses sont apportées librement, on évite ainsi le biais de la participation 'pour faire plaisir'; à cet égard Paveau (2014, §46) montre que le pseudo agit « comme autorisation au discours et protection ». Enfin, le RSN via l'augmentation énonciative permet de susciter facilement des échanges sous la forme de débats, propices à un partage de points de vue différents. Cela étant, il faut tout de même prendre en compte certains biais. Il peut y avoir un écart possible entre ce qu'on dit qu'on fait, et ce qu'on fait en réalité en classe. Même avec une participation spontanée, on peut considérer que les participant.es sont sensibilisé.es à la question de la grammaire, voire ont des positionnements affirmés en positif ou en négatif très motivé.es : « grammar fans ! », ou l'inverse. Malgré le pseudonyme, l'autocensure reste possible car l'effacement de la source énonciative n'enlève rien à la présence réelle en ligne. Il faut enfin interroger la représentativité de ce discours par rapport à la non-participation, qui est difficile à mesurer.

4. Données de l'analyse qualitative

- 20 A partir des trois fils de discussion sélectionnés, nous n'avons pas cherché à produire des statistiques, mais nous avons fait le choix d'une analyse discursive qualitative. Nous avons opté pour trois angles d'entrée : le premier par les métaphores et les comparaisons, qui livrent les représentations qu'ont les enseignant.es de la grammaire dans l'approche actionnelle, le second par les références aux relations personnelles qu'ont les enseignant.es vis à vis de la grammaire, soit actuelles, soit développées comme élève, et le troisième par les dispositifs didactiques évoqués pour « faire de la grammaire ».

4.1 Les métaphores et comparaisons

- 21 Celles-ci abondent dans les trois fils de discussion. Nous en présentons quelques-unes, sélectionnées dans les fils A et B, représentés en Figures 9 et 10

Figure 9

Figure 10

- 22 Comme on le lit dans l'échange Figure 9, la métaphore des légumes (Fil A) permet l'expression de deux avis divergents sur la pertinence de la « grammaire en contexte ». Selon Rosanette Expert :

« Ces histoires de grammaire nécessairement mises en « contexte » ça me fait toujours penser aux parents qui ne peuvent faire manger des légumes à leurs enfants (que) bien planqués dans de la friture ou autre. »

- 23 A quoi Lumeeka Sage (Figure 10) rétorque : « on ne déguise pas les légumes grammaticaux, on leur donne un sens et du goût. » Le concept de dissimulation renvoie une image négative de la grammaire telle qu'elle est présentée dans cette approche, associée à la fois à une difficulté pour l'apprenant de la confronter directement et pour l'enseignant à un manque d'autorité pour en légitimer l'acquisition. Ce point de vue se voit contré par le concept de saveur, qui met au contraire en avant la valorisation contextuelle du fait grammatical, en le plaçant sur un plan sémantique pour l'apprenant. Les deux avis consonnent cependant sur l'incidence négative de l'enseignement de la grammaire par rapport à la titularisation, car ce n'est pas conforme aux Instructions Officielles : selon Rosanette « *mais effectivement, pour la titularisation, vaut mieux oublier.* » et pour Lumeeka « *Donc, pour répondre à la question initiale, j'éviterai si je veux être titularisée.* »

- 24 Cette opposition entre approche actionnelle, orientée vers la réalisation d'une tâche finale, et place de la grammaire resurgit dans le fil B, illustrée à la fin d'un échange par la métaphore de la guerre et du bagage. Isabe, niveau 8, déclare d'abord :

« Je le fais (construire des mises en situation ludiques), parce que ça me semble sensé à ce moment-là, pas parce que c'est une tâche finale quelconque. Ce sont des activités par ci par là, mais mon chapitre tourne autour d'une thématique, de faits de langue et de lexique, mais ne comporte pas de « choses à réaliser » en fin de compte. (...) Je ne suis pas réfractaire sur le principe, je m'interroge réellement sur l'efficacité. ».

- 25 Kensington Esprit éclairé, abonde dans son sens :

« L'efficacité, on attend justement qu'on nous la prouve. Je parle de l'efficacité en termes d'apprentissage et de développement des compétences linguistiques ».

- 26 Babooshka, niveau 4, témoigne alors de ses objections exprimées vis-à-vis de sa hiérarchie :

« Exactement. Le nombre de fois où on nous a dit 'C'est pas assez actionnel ! Vous faites trop de grammaire ! (...)' D'ailleurs, j'en ai parlé avec une de mes formatrices,

et tout au long de l'année, on s'est fait la guerre (gentiment bien sûr) à propos de la grammaire et de sa place dans le cours. (...) je lui répétais toutes les semaines : 'comment parler dans une situation, aussi intéressante et réelle soit-elle, si l'élève n'a pas de bagage grammatical ? Comment lui faire comprendre qu'on emploie pas uniquement telle structure dans telle situation ?' »

- 27 Ces trois avis expriment une absence de terrain d'entente, malgré la volonté de dialogue. La métaphore du bagage résume quant à elle cette idée du besoin que l'élève soit équipé d'un ensemble de connaissances grammaticales acquises.
- 28 Les participant.es au forum « Néoprofs.org » expriment également le besoin de progression et de guidage de l'élève, ce qui est illustré par les métaphore et comparaison de la course et de la marche, et par la métaphore de la recette. Isabe, niveau 8, ouvre le débat :

« Ces tâches finales font souvent fi des phases d'apprentissages nécessaires et intermédiaires. Un peu comme si on interdisait à un enfant de marcher à 4 pattes au motif qu'aucun adulte ne marche comme ça. »
- 29 Lumeeka Esprit éclairé lie ce besoin de tâches intermédiaires à des bilans grammaticaux et lexicaux :

« Quant à courir avant de marcher, rien n'empêche de faire des tâches intermédiaires ni des évaluations grammaticales et lexicales. »
- 30 Isabe, niveau 8, élargit le débat à la question de la correction grammaticale dans la communication :

« Le problème n'est pas de faire de la grammaire, mais d'accepter que les élèves fassent des fautes et parlent quand même. On peut faire de la grammaire ET accepter les erreurs. Mais ne plus faire de grammaire du tout, c'est leur (..) demander de faire un gâteau sans la recette. »
- 31 On voit dans ces deux avis que la grammaire trouve sa place dans une démarche cohérente et construite par paliers. Le concept de progression est indissociable de celui d'apprentissage, et un véritable étayage grammatical répond au besoin de guidage de l'élève. La métaphore de la recette permet une mise en situation de la notion de « progression » ; en effet, ce terme inscrit dans les recettes de cuisine, renvoie aux concepts d'accompagnement et d'ordonnancement dans la mise en œuvre de la transformation des ingrédients listés, vers la réalisation concrète du plat.
- 32 Pour ces enseignant.es, donner une place intermédiaire à la grammaire dans le processus actionnel paraît essentiel. La métaphore du tricot vient compléter le propos à l'appui d'avis quasi unanimes des enseignant.es sur ce RSN quant au besoin du choix d'outils linguistiques cohérents et adaptés à la démarche progressive qu'ils veulent construire sur les années du collège et du lycée. Pour Isabe, niveau 8 :

« Pour moi le problème ne tient effectivement pas tant à la méthode actionnelle qu'au fait que les séquences sont construites à l'envers. Ça me gêne de voir qu'on nous demande de partir de la tâche finale pour détricoter le cours au motif que les élèves auront besoin de ci ou de ça pour parler. (...) Ce qui aboutit au fait que certains voient trois fois le comparatif et jamais le prétérit. »
- 33 Cela paraît d'autant plus regrettable que la grammaire présente des atouts. Lumeeka Esprit éclairé, souligne ainsi l'importance de la grammaire dans les activités inductives et cognitives, avec la métaphore du jeu et de l'enquête policière : « *Les activités en PRL plaisent même aux élèves, on fait du Sherlock Holmes* ». Tandis que Simgajul Erudit, exprime un avis souvent partagé sur l'importance de la grammaire pour satisfaire au besoin de

l'élève d'être rassuré et de se sentir en confiance ; il utilise la comparaison du cadre et de la limite, apportés par la grammaire :

« Je pense que ce que les élèves aiment avec la grammaire, c'est qu'ils ont un cadre et qu'ils se sentent en sécurité à l'intérieur. Comme les enfants en bas âge ont besoin de limite pour s'épanouir »

- 34 Sous les images, métaphores et comparaisons, nous voyons donc affleurer chez les enseignant.es qui s'expriment ici des représentations plutôt positives de la grammaire, en opposition directe ou indirecte avec l'objectif prédéfini d'une tâche finale. Mais celles-ci sont à relier à deux facteurs que nous présentons à présent.

4.2 Les références aux relations personnelles à la grammaire, actuelles et développées comme élève

- 35 Les représentations grammaticales d'un.e enseignant.e sont liées à son attitude, telle que Castellotti-Moore (2002 : 7-9) la présente. « L'attitude est généralement définie comme une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet », sur laquelle l'individu possède un stock de croyances ; ces dernières peuvent reposer sur des informations objectives ou des stéréotypes.
- 36 Prenons deux paires d'exemples dans le fil de discussion B. Simgajul Erudit et Lumeeka, Sage évoquent deux avis tout à fait antagonistes sur leur vision personnelle de la grammaire. Pour le premier : « *Je crois qu'on est tous d'accord pour dire que la grammaire c'est pas super fun, mais c'est indispensable.* », et d'opposer la grammaire avec « *les éléments culturels, la civilisation, la littérature, les monuments...* » qui suscitent eux l'intérêt des élèves. Tandis que le second affirme : « *J'adore la grammaire et je trouve 'ça super fun', les mathématiques d'une langue selon moi, je ne m'en prive pas.* ». De façon tout à fait frappante, il lie ce constat à sa propre expérience d'élève : « *J'ai 40 ans et je suis un pur produit de la bonne vieille méthode qui était beaucoup axée sur la grammaire et l'écrit ; très peu d'oral.* »
- 37 Ce retour réflexif sur leurs propres pratiques est souligné dans une autre paire d'échanges. Selon Isabe, niveau 8 : « *On est de toutes façons très conditionné par notre vécu d'élèves* », et de développer l'exemple de l'acquisition du vocabulaire, par liste versus en contexte. Pour Babooshka, niveau 4, à propos de l'apprentissage d'une règle, avec possibilité de la ré-utiliser de façon autonome :
- « *Là, c'est ma propre expérience qui parle, ça a marché sur moi lorsque j'étais au collège, mais bien entendu, nous ne sommes pas tous pareils ! (et heureusement !)* »
- 38 On voit qu'ici, les enseignant.es ont beaucoup de recul par rapport à leurs propres croyances et pratique, ce qui n'était pas le cas dans l'échange de la paire précédente. Selon Hubert (2016), cette prise de conscience est pourtant essentielle pour lever les obstacles à l'enseignement de la grammaire. Il y a un deuxième facteur à prendre en compte pour affiner la perception des représentations grammaticales exprimées sur le RSN « Neoprofs.org » que nous présentons à présent.

4.3 Les dispositifs didactiques évoqués pour « faire de la grammaire »

- 39 Au fil de leur discussion, les participant.es au forum évoquent les dispositifs mis en œuvre pour « faire de la grammaire ». Au cœur d'une approche actionnelle, la grammaire présente l'avantage d'être introduite selon approche inductive, loin de

l'apprentissage « par cœur » et de l'arbitraire de la règle. Selon Alex B., niveau 8 (Fil B), « l'actionnelle donne cette 'chance' » de voir la grammaire en contexte :

« Ça revient à donner aux élèves une batterie d'exemples et de situations avec une règle à la fin, et la tâche, qu'elle soit finale ou intermédiaire, permet aux élèves de réutiliser tout cela dans des situations aussi réalistes/concrètes que possible. »

- 40 Cependant, beaucoup d'enseignant.es du Fil de discussion B s'élèvent contre trois dérives constatées : l'instrumentalisation de la grammaire, la démotivation pour la Tâche Finale, et l'absence de conceptualisation. Tout d'abord on observe une instrumentalisation de la grammaire corrélée à un manque de pratique des points de langue, et de rebrassage. Selon Kensington, Esprit éclairé :

« La grammaire dans l'actionnel est instrumentalisée et les points de langue surtout pas assez réutilisés (...) supports trop limités aux objectifs linguistiques du moment »

- 41 Pour Isabe, niveau 8 :

« Le problème de la méthode actionnelle – souvent – c'est qu'elle néglige le systématique (saynètes par cœur, exos de grammaire) en pensant que le fait de langue utilisé en contexte suffira pour marquer les esprits et créer l'automatisme »

- 42 Ensuite est pointé un manque de clarté dans la démarche, combinée à une démotivation vis-à-vis de la tâche finale inversement proportionnelle à la demande des élèves pour un cadre grammatical rigoureux et par là rassurant. C'est ce qu'exprime Touche pas à ma SEGPA, niveau 9 :

« Je pense que si nous sommes tous honnêtes, nous serons forcés de reconnaître que ce n'est pas la TF ou la non-TF qui peut motiver les élèves, mais la nature de l'activité elle-même. (...) Je ne trouve pas qu'une TF permette nécessairement de « faire sens », au contraire... Suis-je la seule à avoir des élèves qui réclament de la grammaire (explications claires et exercices bateau) parce que cela fait sens pour eux de la maîtriser et que leur sensation de lacunes les bloque quand on leur demande de s'exprimer ? »

- 43 Elle est rejointe là-dessus par Forster, Neoprof expérimenté : « en lycée, ils réclament de plus en plus des cours 'classiques' ». Quant à Isabe, niveau 8, à l'inverse de la conception d'une démarche actionnelle, elle met en œuvre une démarche linguistique cohérente et progressive sur tout le collège :

« Nos élèves sont débutants, ils ont donc besoin de toute la base de la langue. Si l'on se fait une progression nette en vocabulaire et grammaire, et que l'on s'arrange pour tout voir et revoir de façon construite, ils ont bcp plus de chance d'apprendre et de s'entraîner. (...) En ce qui me concerne, j'ai donc construit une progression linguistique pure sur les 4 années de collège et je crée des activités qui me permettent de les travailler et non l'inverse. »

- 44 Pour Touche pas à ma SEGPA, niveau 9, se rajoute la distinction entre écrit et oral :

« Cependant, il y a la pratique de la grammaire à l'écrit mais aussi celle de l'oral. (...) La grammaire à l'oral peut devenir plus stressante. Contrairement à l'écrit, on doit être plus spontané, on peut se corriger mais on ne peut pas gommer. »

- 45 Enfin, Cowabunga Habitué du forum, met l'accent sur la nécessaire conceptualisation. Il fait le distinguo entre utilité de la grammaire et utilité de l'exercice de grammaire :

« Si un exercice n'aboutit pas à un transfert de connaissances, il est inutile; mais pour qu'il suscite un automatisme il faut un grand nombre de répétitions. »

- 46 Pour certain.es, la place de la grammaire dans l'approche actionnelle est un faux débat. C'est le point de vue défendu par Doubledecker Expert spécialisé (Fil B) :

« Mais pourquoi quand il est question d'approche actionnelle, on a systématiquement présenté comme corollaire l'abandon de la grammaire? Je suis formatrice (...) On a toujours besoin de faire de la grammaire mais l'objectif principal est un objectif de communication et pas une entrée grammaticale, c'est tout (...) nous n'avons pas ce type de ressenti dans mon académie mais peut-être parce que nous présentons aux collègues une approche actionnelle qui ne fait pas table rase de l'apprentissage systématique du vocabulaire ou que nous ne considérons pas la grammaire comme le Mal ! »

- 47 Chez les enseignant.es s'expriment alors des pratiques très souples de la grammaire. Pour Malaca Sage (Fil C) :

« On peut « être actionnel » et « faire de la grammaire » non seulement on peut, mais on doit ! sauf que la grammaire vient au moment où on en rencontre la nécessité... c'est ce que j'appelle (...) le fait grammatical. »

- 48 De même pour KitKat974, niveau 2 (Fil B) :

« Moi je suis en LP (...) Et oui, je fais de la grammaire. Comme Monsieur Jourdain fait de la prose. Des fois plus appuyé, j'ai aucun problème à fixer des choses à l'aide d'exercices classiques. (...) Le plus dur, c'est pas tache finale ou pas, le plus dur c'est de MOTIVER les gamins pour qu'ils APPRENNENT. Une langue, c'est fait pour être parlé, et sans vocabulaire ni grammaire, on va pas très loin... Bref... Pour moi, c'est un faux débat, même si la démarche actionnelle me plait bien. »

5. L'opposition entre un système de connaissances et un code de conduite

- 49 L'analyse discursive des trois fils de discussion, émaillés de nombreuses images et métaphores, nous donne accès aux représentations de ces enseignants.e sur leur vision de la grammaire, son rôle, et sa place, notamment dans l'approche à visée actionnelle. L'étude de ces représentations nous permet de repérer les obstacles épistémologiques à l'enseignement de la grammaire, au travers d'une opposition à deux niveaux. En miroir de l'opposition entre approche actionnelle et approche grammaticale, se dessine l'opposition qui en découle entre les dispositifs didactiques évoqués. La grammaire comme méthode traditionnelle d'enseignement (le zéro « faute », la grammaire de la théorie et des règles à apprendre par cœur, « pas fun », « la grammaire pure et dure ») préconise l'approche explicite. C'est une grammaire associée à l'écrit, statique. En revanche, l'approche actionnelle, avec la grammaire en contexte comme « outil au service d'une compétence » préconise une approche implicite, qui s'appuie sur l'observation raisonnée ou réfléchie de la langue (PRL). Mais cette approche est aussi « chronophage », elle inclut trop de pratique, est parfois ressentie comme « un carcan », « une mascarade ». La notion grammaticale est mal fixée. C'est une grammaire associée à l'oral et la communication, dynamique.
- 50 On peut opposer pareillement « pratiquer la langue » et « faire de la grammaire », avec son côté mécaniste, son psittacisme : il faut apprendre par cœur, répéter les « drills », « les exercices de grammaire, ce sont tout simplement les gammes des pianistes », dit Almulxe niveau 10 (Fil C), c'est faire des phrases de thème grammatical et apporter un cadre d'apprentissage rassurant et motivant, rigoureux. Pour les enseignants qui ont la fibre grammaticale, c'est aussi l'occasion de faire étudier le système de la langue, mais il y a des limites, car cela ne garantit pas forcément une aisance à communiquer. Pour Malaca Sage (Fil C) qui dit avoir fait du latin et de l'allemand en plus de l'anglais qu'il/elle enseigne,

« il y a une dimension à l'oral qu'aucun cours de grammaire ne pourra faire acquérir... et malgré mes études en anglais j'ai parfois du mal dans les échanges dans des pays comme l'Australie, la Nouvelle Zélande, Trinidad et Tobago »

- 51 En regard, « pratiquer la langue », c'est lister des outils pour communiquer, comprendre et s'exprimer. On s'appuie sur le couple notionnel/fonctionnel, on ne s'arrête pas aux erreurs; pratique qui a ses limites aussi : pas assez de rebrassage du point grammatical, précipitation, point de vue réducteur car trop ciblé sur un seul objectif linguistique impérativement associé à la tâche finale (ou intermédiaire), au risque de se répéter et de laisser des lacunes ailleurs.
- 52 L'opposition entre la grammaire comme système de connaissances et comme code de conduite nous met devant le paradoxe suivant : quelle que soit l'approche grammaticale, et le dispositif didactique associé, on constate une grande difficulté à faire réinvestir les notions grammaticales par les élèves, dans une expression correcte et fluide, et à les voir mobiliser ces connaissances et compétences langagières. Comment donc dépasser cette opposition entre un système de connaissances et un code de conduite, avec les représentations grammaticales qui y sont associées ? Et quelle autre vision de la grammaire proposer pour l'enseignement des langues vivantes étrangères ?

6. Bilan et propositions : une autre vision de la grammaire

- 53 A l'encontre d'une vision purement instrumentale ou arbitraire de la grammaire, la langue est « dans » l'apprenant et l'apprenant est « dans » la langue, ce qui suppose un lien nécessairement étroit entre connaissances théoriques et application pratique. La grammaire est « déjà-là », cette « grammaire immanente » que note Rotgé (2014 : 43). Elle est présente sous toutes ses formes, à l'écrit comme à l'oral (Huart, 2010), comme anglais « formel » ou « informel » (cf le texting, Ureel 2019), dans les supports préparés à l'avance comme dans les questions qui surgissent à l'improviste. « Faire de la grammaire, c'est faire le pont entre ce qu'on a à dire et les outils pour le dire. » (Sautot & Lepoire-Duc, 2010). Et donc c'est également faire le pont entre ce qu'on entend dire, ou ce qu'on lit, et les formes que cela prend.
- 54 Si on admet que la grammaire est « déjà-là », l'objectif principal reste la conceptualisation grammaticale, qui permette à l'enseignant-stagiaire, en formation continuée et continue, puis à l'élève à son tour, de poser un jugement grammatical de manière autonome. La nature de l'activité elle-même motive alors les élèves et les enseignant.es parce que cela fait sens pour eux et suscite un « pourquoi ? ». A titre d'exemple, on pourra se demander pourquoi on dit « do justice » mais « make war » ? ; ou « Anyone will tell you this. » mais pas « * Anyone tells you this. » ? « take the train, take the bus », mais « take a plane, take a cab » sauf si... etc...! (et quelle différence avec « fly »)? Dans une perspective contrastive, pourquoi dira-t-on en anglais : « My mother is a GP. », mais en français : « Ma mère est Ø médecin généraliste. »?
- 55 Avec cet objectif de conceptualisation grammaticale en vue, nous formulons ici quatre propositions précises pour la formation initiale, continuée et continue des enseignants de LVE : favoriser une meilleure appropriation des discours grammaticaux « savants » ; « Go meta ! » (Myhill, 2019) ou travailler sur la métalangue et la terminologie grammaticales, y compris dans une perspective contrastive ; « construire du

déformable », ou favoriser une vraie démarche de raisonnement scientifique (Culioli, 1986, Ballier, 2014) ; enfin utiliser la linguistique de corpus pour inscrire les faits langagiers dans le système de la langue, système cohérent et construit qui donne accès au sens.

- 56 a) favoriser une meilleure appropriation des discours grammaticaux « savants » : il s'agit de se sentir bien formé pour accompagner l'élève en confiance dans sa réflexion. Cela pose le problème de la formation initiale et disciplinaire, et des connaissances personnelles. « *There can't be a linguist behind each teacher!* » (Myhill, 2019.) D'où l'importance de la formation continuée, pour une meilleure appropriation des concepts grammaticaux, prérequis à la « transposition didactique » ou « reconfiguration » des savoirs grammaticaux. (Chevallard, 1985 ; Vargas, 2009, 2014). Savoir quelle grammaire choisir, en fonction de quelles approches linguistiques (Ulma, 2016 : 4), ce qui suppose un travail sur l'épistémologie de la grammaire.
- 57 b) « Go meta ! » (Myhill, 2000, 2019) ou travailler sur la métalangue et la terminologie grammaticales, y compris dans une perspective contrastive (Castagné-Véziès, 2018) : il s'agit d'avoir une bonne maîtrise de la métalangue comme pratique discursive qui négocie les concepts et les procédures proposés aux élèves, et qui sollicite la pratique langagière (Fischer, 2004). Cela implique de favoriser le métadiscours des enseignants et des élèves sur la grammaire (Trévisse 1997). Mais également une bonne maîtrise de la terminologie grammaticale, dans la langue cible, autant que dans la langue source. La terminologie s'entend ici non pas comme « étiquetage » mais comme structuration des notions grammaticales et lexicales (Polguère, 2014). La notion est l'association entre un concept et un terme, le concept étant l'« unité informationnelle impliquée dans une inférence », qui appartient à un domaine, et qui est déterminé par une définition ; et le terme, l'unité lexicale qui dénote le concept. Dans l'enseignement d'une LVE, une difficulté supplémentaire se glisse dans le passage de terminologie acquise en français et appliquée à la grammaire de l'anglais. Plus largement, s'intéresser à la métalangue et la terminologie grammaticales amène également à réfléchir à la production et la réception du discours grammatical (Lapaire, 2016).
- 58 c) « Construire du déformable », ou favoriser une vraie démarche de raisonnement scientifique (Culioli, 1986, Ballier, 2014) : il s'agit là de permettre et susciter la formulation de questions et d'hypothèses, et de construire une progression dans le raisonnement et l'apprentissage. Par exemple, cela peut prendre la forme de manipulations syntaxiques qui amènent à mener, seul ou en groupe, un raisonnement grammatical complet. L'apprenant, guidé par l'enseignant.e pourra être amené à repérer la norme, et à saisir le rapport de l'occurrence au type (Ballier, 2014). Cela s'inscrit dans une conception évolutive du savoir grammatical. On rejoint l'analyse d'une participant.e au RSN « Neoprofs.org », Iphigénie, Bon génie (Fil C), quand elle dit : « *Je crois qu'au-delà de la grammaire pour apprendre une langue, la grammaire sert à structurer l'esprit.* ». Dit autrement, « Le processus de conceptualisation consiste à aborder les notions, par exemple grammaticales, comme des concepts scientifiques, en en construisant progressivement, de manière de plus en plus précise, complexe et opératoire, les caractéristiques. ». (Chartrand et de Koninck, 2009 dans Ulma, 2016)
- 59 d) Utiliser la linguistique de corpus et les concordanciers, non pas simplement pour décrire mais pour analyser, c'est-à-dire inscrire les faits langagiers dans le système de la langue. (Boulton, 2018; Cortes, 2019). Cela implique de donner sa place à la sociolinguistique et aux variations, tout en évaluant la façon de sélectionner les

observables. L'apprentissage guidé sur corpus, s'il peut être déstabilisant (car l'apprenant ressent ce besoin de repères fixes et d'une norme d'enseignement), permet d'interroger ses croyances grammaticales, de réfléchir au tri des données linguistiques sur lesquelles se fondent les descriptions et explications linguistiques, et de les situer à leur niveau dans le système de la langue.

Conclusion

- 60 L'analyse des trois fils de discussion sur le RSN Neoprofs.org montre que les enseignants du secondaire réagissent au sujet de notre colloque, qui leur semble redonner de la place à la grammaire, même si de grosses différences sont soulignées d'une académie à une autre, et d'un formateur à l'autre. Les problématiques exprimées en 2015-2017 sont toujours d'actualité en janvier 2019 dans le discours des enseignants sur le RSN Néoprofs.
- 61 Trouver un terrain d'entente entre l'approche à visée actionnelle, et la grammaire, en cours de langues étrangères au collège et au lycée, suppose de faire évoluer les rapports complexes entre le discours grammatical savant des universitaires, qu'il s'agisse des savoirs nécessaires « pour enseigner » ou « à enseigner », et le savoir grammatical assimilé et reconstruit, puis « enseigné » par les étudiant.es-enseignant.es stagiaires. L'objectif étant de réunir les deux enjeux de la finalité de l'enseignement de la grammaire de l'anglais, à savoir d'une part la maîtrise des « compétences » ou « activités langagières », pour mieux comprendre, s'exprimer, interagir, prendre conscience de l'altérité, et d'autre part la capacité à se représenter la langue en tant que système, et parmi d'autres langues.

BIBLIOGRAPHIE

- ARCHIMBAUD, M.-H., 2008, « Un Trait d'Union Fac-ZEP ! », dans Chini, D. et Goutéraux, P. (eds.) *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères - travaux du GEPED hommage à Danielle Bailly*, Ophrys, Paris / Gap.
- BALLIER, N., 2004, « Quelques problèmes métalinguistiques en phonologie de l'anglais », *Corela* [En ligne], 2-1 | 2004, <<http://journals.openedition.org/corela/594>>, DOI :0.4000/corela.594.
- BOULTON, A., 2018, « Les corpus et les TIC comme aide à la découverte des langues », dans *Grammaire ? Vous avez dit grammaire ? Représentations et pratiques enseignantes, Les Langues modernes*, 3/2018, APLV, Paris, p. 71-84.
- CASTAGNÉ-VÉZIÈS, C., 2018, « La Grammaire à l'épreuve de la langue et de la métalangue. Le cas de l'enseignement de l'anglais langue seconde », *Corela* [En ligne], 16-1 | 2018, <<http://journals.openedition.org/corela/5394>>, DOI : 10.4000/corela.5394.
- CASTELLOTTI, V., MOORE, D., 2002, *Représentations sociales des langues et enseignements*. DGIV, Strasbourg.

- CHEVALLARD, Y., 1985, *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, la Pensée Sauvage, Grenoble.
- CORTES, V., 2019, « Using corpus based grammar », IIIrd Conference on Grammar Teaching, U.A., Barcelone.
- CULIOLI, A., 1986, « Stabilité et déformabilité en linguistique », *Etudes de Lettres, Langues et Connaissances*, Université de Lausanne, Lausanne.
- CULIOLI, A., 1990, *Pour une linguistique de l'énonciation - Opérations et représentations*, t.1. Ophrys, Paris.
- 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.
- HUART, R., 2010, *Nouvelle grammaire de l'anglais oral*, Ophrys, Paris.
- HUBERT, B., 2016, « Formation des enseignants : le casse-tête de la grammaire. D'une recherche clinique dialogique à un nouveau dispositif de formation-recherche », *Le français aujourd'hui* 2016/1 (N° 192), p. 117-132.
- JODELET, D., [1989] 2003, *Les Représentations sociales*, Presses Universitaires de France, Paris.
- LAPAIRE, J.-R., 2016, « Pour une théorie de la réception du discours grammatical », *Anglophonia*, 22, *Construction du sens*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse.
- LE LIEVRE, F., 2008) « L'Anglais en France, une langue multiple : pratiques, représentations et postures d'apprentissage : une étude en contexte universitaire », Thèse de Doctorat en Lettres et Linguistique, <<http://www.theses.fr/2008TOUR2015>>.
- LIONS-OLIVIERI, M.- L., LIRIA, P., 2009, *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Difusión, Centre de recherche et de publication de langues, Éditions Maison des Langues, Paris.
- MOULIN, M., ODIN, H., 1996, *Pratique Raisonnée de la langue*, Ophrys, Gap.
- MYHILL, D., 2019, "Thinking Metalinguistically to support Writing", IIIrd Conference on Grammar teaching, U.A., Barcelone.
- PAVEAU, M.-A., 2015, « Ce qui s'écrit dans les univers numériques », *Itinéraires* 2014-1 | 2015 [En ligne], <<http://itineraires.revues.org/2313>> , DOI : 10.4000/itineraires.2313.
- POLGUÈRE, A., 2014, « Terminologie grammaticale... et lexicale », *Repères (recherches en didactique du français langue maternelle)* 49, p. 115-130.
- ROTGÉ, W., 2014, « Pourquoi la grammaire ? Pourquoi la grammaire anglaise à un public LANSAD ? », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXXIII N° 3 | 2014, <<http://journals.openedition.org/apliut/4872>>, DOI :10.4000/apliut.4872
- SAUTOT, J.-P., LEPOIRE-DUC, S., 2010, *Expliquer la grammaire : Comprendre les concepts de la langue*, Scéren / CRDP Académie de Grenoble, Grenoble.
- SOUESME, J.-C., 2003, *Apprentissage grammatical de l'anglais, collège-lycée, Illustration d'une approche énonciative*, CRDP, académie de Nice, Nice.
- ULMA, D., 2016, « Construction de savoirs grammaticaux et conceptualisation », *Le français aujourd'hui* (N° 192), p. 97-106. DOI 10.3917/lfa.192.0097.
- UREEL, J., 2019, "The treatment of linguistic (in)formality in EFL/ESL grammar books", IIIrd Conference on Grammar teaching, U.A., Barcelone.

VARGAS, C., 2014, *Les grammaires scolaires. De la recomposition à la reconfiguration*, Presses Universitaires de Provence, Aix en Provence.

Sources primaires

<<http://www.neoprofs.org/t95387-titularisation-apres-cafep-d-anglais-et-approche-actionnelle>>

<<http://www.neoprofs.org/t86264-la-grammaire-est-elle-utile-necessaire-a-l-enseignement-d-une-langue-etrangere?highlight=grammaire>>

<<http://www.neoprofs.org/t93320-lv-de-l-interet-de-la-tache-finale>>

RÉSUMÉS

A travers l'analyse discursive de trois fils de discussion, sélectionnés sur le RSN « Néoprofs.org », nous identifions les représentations qu'ont les enseignants de la grammaire, de son rôle et sa place, notamment dans l'approche communicative à visée actionnelle. Cette étude nous permet de repérer les obstacles épistémologiques à l'enseignement de la grammaire, dans une opposition entre un système de connaissances et un code de conduite. Il est également paradoxal de constater que quelle que soit l'approche grammaticale, et le dispositif didactique associé, les enseignants disent éprouver une grande difficulté à faire réinvestir les notions grammaticales par leurs élèves. Nous proposons ici une autre vision de la grammaire pour l'enseignement de l'anglais LV2, avec pour objectif la conceptualisation grammaticale, et nous formulons quatre propositions précises pour la formation initiale, continuée et continue des enseignants de LVE.

Through the discursive analysis of three threads on the « Neoprofs.org » forum, we identify the representations teachers have of grammar, its role and its place, particularly in a task-based communicative approach. This study allows us to identify the epistemological obstacles that hinder the teaching of grammar, bringing to light the opposition between a knowledge system and a code of conduct. It is also paradoxical to note that teachers report great difficulty in having their students reinvest grammatical notions, whatever their grammatical approach and the corresponding didactic devices they use. We propose here an alternative vision for the teaching of ESL grammar with the objective of grammatical conceptualization; we submit four specific proposals to this effect for the initial, continuing and in-service training of language teachers.

INDEX

Mots-clés : Anglais Langue Étrangère (ALE), approche communicative à visée actionnelle, didactique des langues, enseignant-stagiaires, formation initiale, grammaire, réseaux sociaux.

Keywords : English as a Foreign Language (EFL), language didactics, grammar, social networks, Task-based language teaching (TBLT), trainee English teachers, University teacher-training

AUTEUR

CLOTILDE CASTAGNÉ-VÉZIÈS

Université Lumière Lyon 2