Revue TDFLE

N° 81 | 2022
Actualité de l'enseignement de la grammaire en français langue étrangère : permanence, minoration ou renouveau ?

Le continuum implicite-explicite comme repère pour la description des pratiques grammaticales

Emilie KASAZIAN

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-81/411-le-continuum-implicite-explicite-comme-repere-pour-la-description-des-pratiques-grammaticales
DOI : numerev_1825
Date de publication : 21/12/2022

CertiScience© *Certifié évalué par les pairs*

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : KASAZIAN, E. (2022) Le continuum implicite-explicite comme repère pour la description des pratiques grammaticales . *Revue TDFLE*, (81). https://doi.org/10.34745/numerev_1825

Cet article s’interroge sur la façon dont les enseignants de français exerçant en Angleterre mettent en œuvre des activités grammaticales au sein d’une approche communicative souvent mal interprétée.

En nous appuyant sur un corpus de transcriptions d’observations de classes de français et d’entretiens des enseignants observés, nous tenterons de catégoriser les différentes approches grammaticales à partir des niveaux d’explicitation des activités et discours mis en place. Nous nous aiderons des discours des enseignants recueillis en entretien pour mieux appréhender leurs choix didactiques.

Nous montrerons que l’hétérogénéité des pratiques est visible sur le continuum explicite-implicite mais qu’elles convergent en réalité toutes vers une grammaire structurante.

Mots-clés :
Pratiques grammaticales, Traditions éducatives, Grammaire implicite-explicite, Finalités d’enseignement, Contexte scolaire anglais

---

Abstract : This paper examines how teachers of French in England implement grammatical activities within an often misunderstood communicative approach that has taken root in a climate of rejection of traditional grammar.

Based on a corpus of observations of French classes and interviews with the teachers observed, we will attempt to categorise the different grammatical approaches on the basis of the levels of explicitness of the activities and discourses put in place. We will use the teachers' interviews to better understand their didactic choices.

La question de l’enseignement de la grammaire est de moins en moins abordée en didactique des langues alors qu’elle demeure centrale chez les praticiens. S’il est désormais bien admis que l’apprentissage des langues passe par une approche communicative de la langue, l’enseignant doit pouvoir sélectionner des activités grammaticales adaptées à son public, ce qui suppose également qu’il transmette les savoirs sur la langue avec un discours métalinguistique tout aussi adapté aux apprenants. Pour se faire, l’enseignant aura intérêt à prendre en compte l’ancrage

contextuel dans lequel il exerce. Les traditions d'apprentissage et le rôle des cultures grammaticales existantes - ou absentes- sont aussi à prendre en considération puisque, selon les situations éducatives, la question de l'enseignement la grammaire peut être plus ou moins vive.

Dans les écoles publiques d'Angleterre, le « grand débat sur la grammaire » (Hudson, 1999) est omniprésent et fait rage depuis les années 1960, date de création des comprehensive schools (l'école publique unique) qui se revendiquent comme des écoles sans enseignement grammatical. Le fameux débat sur la grammaire soulève certaines problématiques de l'enseignement de la grammaire à la fois en classe d'anglais (langue de scolarisation) et dans les classes de langues étrangères. Cette polémique, spécifique au contexte scolaire anglais, a impacté les représentations sociales sur l'enseignement de la grammaire ; ce débat idéologique sur la nécessité ou non d'enseigner la grammaire a également contribué à faire décliner les pratiques grammaticales dans les établissements publics d'Angleterre (comprehensive schools) (Kasazian, 2015). Dès lors, les élèves qui intègrent le cycle secondaire ne possèdent bien souvent qu'une connaissance grammaticale limitée qui ne leur confère pas les compétences analytiques nécessaires à l'étude d'une première langue étrangère.

Pourtant, les programmes nationaux actuels incitent les enseignants à revenir à un enseignement grammatical raisonné dans les classes d'anglais et de langues. Désormais, la question n'est plus de savoir si la grammaire doit être ou non enseignée, elle est plutôt de s'interroger sur la façon de l'enseigner. Le débat sur la grammaire s'articule sur des problématiques clefs identifiées par Pachler et al. (2014 : 256) et qui sont : l'utilisation de la terminologie grammaticale et le degré d'implicite et d'explicite grammatical employé dans la classe. C'est sur ce deuxième point que nous tenterons d'apporter des éléments de réponse en présentant une cartographie des pratiques grammaticales dans les classes de français de 6ème et 5ème en Angleterre. Pour cela, nous prendrons appui sur un corpus constitué à la fois d'observations de classes de français et d'entretiens des enseignants observés. Ces données ont été recueillies dans quatre collèges de Londres et en périphérie.

Après avoir présenté quelques éléments contextuels saillants pour comprendre les enjeux de l'enseignement de la grammaire en Angleterre, nous exposerons brièvement les fondements de la dichotomie implicite-explicite. Une fois le corpus décrit, la partie analytique visera à cartographier les pratiques grammaticales des enseignants.

1. Eléments de contexte

Nous nous situons dans une recherche contextualisée centrée sur l'histoire de l'enseignement-apprentissage des langues afin d'apporter un éclairage sur les pratiques enseignantes.

1.1. Minoration de la grammaire et faible culture grammaticale

Les apprenants des écoles publiques anglaises sont assez peu sensibilisés aux aspects formels de la langue durant leur parcours scolaire en cycle 1 et 2. Il s'agit d'une particularité inhérente au contexte et que l'on peut comprendre en examinant de plus près l'histoire des méthodologies d'enseignement des langues, notamment la période critique depuis les années 1990 jusqu'à aujourd'hui, décrite comme une période de crise qui correspond principalement à le déclin du nombre d'inscrits dans les classes de langues étrangères. La réduction des effectifs a mené à un effondrement des matières langues étrangères et a contribué à rendre plus visible la scission entre les secteurs public et privé. Selon Hudson (2010) et Macaro (2008) le déclin des langues, et avec lui, le déclin de la motivation des élèves correspondrait aux bouleversements méthodologiques apparus dans les années 1990 avec l'introduction des premiers programmes recommandant la mise en œuvre d'activités communicatives dans la classe de langues.

Ce n'est pas tant l'approche communicative qui est remise en cause mais plutôt la manière dont elle a été diffusée, adaptée et déformée (Macaro, 2008). Les programmes d'enseignement de langues ont en effet préconisé et promu un enseignement « purement communicatif » sans en expliciter les modalités. La mauvaise interprétation des principes communicatifs aurait mené à l'abandon de la grammaire dans les classes de langues étrangères et à un enseignement des langues sans grand défi intellectuel (Hudson, 2010). Le manque d'activités cognitives dans les classes de langues serait caractéristique de l'enseignement communicatif tel qu'il est appliqué en Angleterre aujourd'hui (Andon et Wingate, 2013 : 184). On peut supputer, sans prendre trop de risques, que ce délaissement de la grammaire fait écho aux traditions habitudes d'apprentissage de la langue de scolarisation.

1.2. Les habitus d'apprentissage

Les traditions d'apprentissage de la langue et de sa grammaire vont conditionner l'apprentissage de la langue étrangère. Ainsi, les pratiques grammaticales distillées durant la scolarité nourrissent les habitudes d'analyse et d'appréhension de la langue chez l'apprenant (Besse, 2016) et le « passé grammatical » de ce dernier va effectivement jouer un rôle dans sa façon d'appréhender la grammaire selon qu'il aura développé une conscience métalinguistique explicite.

La description de l'objet langue s'inscrit alors à la fois dans une culture éducative nationale, dans les cultures du langage qui se caractérisent par les « traditions descriptives des langues du territoire […], par la variabilité ethnolinguistique des genres de discours […] ou par les notions métalinguistiques […] » (Ibid : 79) ; mais aussi par les cultures didactiques identifiables via les « activités de classe privilégiées » (Ibid.). La première expérience grammaticale à l'école est donc primordiale car elle outille l'apprenant afin de lui permettre d'aborder un système linguistique étranger en engageant une réflexion métalinguistique sur l'objet langue.

Les élèves anglais qui arrivent au collège ont rarement fait l'expérience de l'apprentissage d'une langue étrangère et n'ont pas développé de « dispositions d'apprentissage » (Field, 2000) qui leur permettent de traiter la langue. Ils se réfèrent donc au seul système transposable à leur portée : celui de l'apprentissage de la langue anglaise. Celui-ci, nous le savons, ne propose généralement ni d'objectiver la langue, ni d'en analyser les régularités. Mais dans ce cas, comment les enseignants décident ils d'aborder la grammaire de la langue étrangère ? Optent-ils pour une grammaire explicite ou bien choisiront ils d'orienter leurs pratiques vers une grammaire plus implicite ? Avant d'apporter des éléments de réponse, précisons les éléments théoriques qui permettent de mieux circonscrire notre question de recherche.

2. Pratiques grammaticales dans l'enseignement des langues étrangères

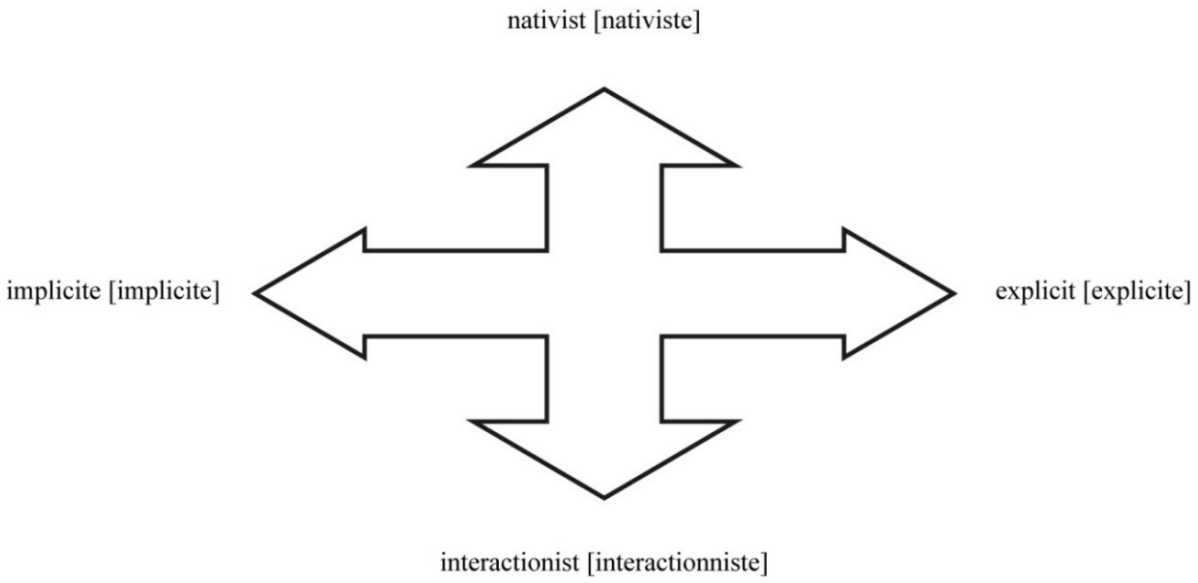
Nous définissons les pratiques grammaticales comme des activités grammaticales ou des discours grammaticaux dont le contenu porte sur l'objet grammatical, c'est-à-dire, sur les « compétences formelles » de la langue. Nous avons donc retenu et transcrit les extraits de leçon qui « [portent] sur des contenus morphologiques et syntaxiques de tous niveaux (syntagme nominal et verbal, phrase, texte…) ; donnent lieu à des activités pédagogiques de systématisation, quelle qu'en soit la forme pédagogique : implicite, expositive, déductive, sous forme de tâches, d'exercices… » (Beacco, 2010 : 44)

2.1. Activités grammaticales dans le continuum implicite – explicite

Les choix relatifs aux activités grammaticales et à la mise en œuvre d'activités métalinguistiques dans l'apprentissage guidé des langues sont liés aux théories de l'apprentissage des langues, notamment celles qui visent à distinguer l'apprentissage de l'acquisition pour penser la dichotomie implicite/explicite. Les axes : acquisition / apprentissage et explicite / implicite sont les pivots de toute réflexion qui relie acquisition des langues et enseignement des langues étrangères.

Macaro (2003) conçoit le rapport entre les recherches en acquisition des langues et l'enseignement des langues étrangères comme deux axes croisés. Cette schématisation symbolise ainsi les tensions entre l'approche interactionniste / nativiste et entre les pôles implicite / explicite de l'enseignement des langues :

The four-way stretch of SLA [l'extension quadri-directionnelle des recherches en acquisition en langues étrangères] (Macaro, 2003 : 22)



L'axe vertical est directement lié aux deux théories centrales qui dominent l'espace des RAL, à savoir : les théories qui se fondent sur une approche nativiste d'une part, considérant que, acquisition et apprentissage d'une langue sont deux processus bien distincts et que le développement de compétences langagières repose sur une faculté innée de l'humain ; et les théories interactionnistes d'autre part, qui prennent en compte le rôle de l'environnement et des interactions sociales dans l'appropriation d'une langue étrangère. L'axe horizontal interroge les degrés de l'input (plus ou moins explicite) transmissibles en situation d'apprentissage d'une langue, selon les contextes artificiels ou naturels, et le degré d'explicitation nécessaire dans le cadre d'une description de la langue comme système.

Cette représentation est un premier point d'ancrage pertinent pour la description des pratiques grammaticales observées et discutées dans ce présent article puisque les positions mouvantes sur les axes croisés nous permettent d'envisager les pratiques comme hétérogènes à des degrés variables.

2.2. Niveaux d'explicitation grammaticale

L'enseignement d'une langue étrangère est par nature une activité métalinguistique (Besse, 1980). Partant de cette évidence, se demander s'il existe une activité grammaticale dans la classe de langue est vain : l'enseignement guidé des langues se construit nécessairement sur des descriptions plus ou moins explicites de la langue. L'adjectif implicite est instantanément annulé dès lors que l'on lui appose le nom « grammaire ». C'est pourquoi Besse et Porquier (1984) parleront plutôt de « grammaire implicitée » et de « grammaire explicitée » que de grammaire implicite et explicite.

La grammaire explicitée désigne un enseignement « systématique ou ponctuel, d'une description grammaticale particulière d'éléments de la langue cible, description qui est explicitée par l'enseignant et/ou les enseignés, en ayant recours à la terminologie, originale ou simplifiée, du modèle métalinguistique qui la construit » (Ibid. : 93). Elle suppose que l'apprenant ait eu accès à des représentations grammaticales en règle

générale, il les construit dans les cours de langue de scolarisation afin de pouvoir accéder au discours grammatical qui accompagne les descriptions du système formel.

Cette activité exige un savoir de la langue défini comme « instrument indispensable au développement de leurs [celles des apprenants] capacités linguistiques » (Ibid.). Ce qui correspondrait au « savoir grammatical plus ou moins méthodiquement “enfoui” dans la présentation de la langue étrangère et dans le travail qu’on demande aux étudiants de mener sur elle » (Besse et Porquier, 1984 : 148). Il s’agit de la grammaire implicitée. C’est surtout dans la pratique de la langue et durant la phase de systématisation de l’appareil formel de la langue (exercices structuraux, de répétition, exercices à trou, etc.) que l’on retrouve la grammaire implicitée (Ibid.) mais de manière générale, elle est omniprésente dans le cours de langue :

Dans une classe de langue, se trouvent toujours implicités des éléments d’une description grammaticale (ou d’un mixte de descriptions) de la langue-cible, que cette implication soit le fait de l’auteur du manuel à travers la progression suivie, les dialogues qui l’illustrent, les divers exercices et activités qui la traitent ; qu’elle soit le fait du professeur dans l’exploitation plus ou moins méthodique qu’il fait des documents de départ, ou qu’elle soit inscrite dans les normes, en particulier orthographiques et scripturales, de la langue qu’on enseigne/apprend. (Besse et Porquier, 1984 : 176).

Là encore, il vaudrait mieux éviter de tomber dans le piège des oppositions (grammaire implicitée versus grammaire explicitée puisque ces deux types de grammaire sont interdépendants (Bange, 2002) et présentent des « degrés » de variation dans l’explicitation. En proposant un échelonnage des degrés d’explicitation grammaticale, Beacco (2010 : 57) fournit un outil théorique qui permet de décrire « les niveaux d’explicitation utilisés par les méthodologies d’enseignement et les manuels » (Ibid. : 57). L’auteur les place sur un continuum du plus implicite au plus explicite :

Niveaux d’explicitation utilisés dans les méthodologies d’enseignement (Beacco, 2010 : 57)

Degré 0 : implicite proprement dit :

Appropriation des formes (de leurs significations, de leurs variations, de leurs combinatoires…) dans des activités (ou des tâches, ou des projets) et au moyen d'exercices de communication, avec ou sans prédétermination d'objectifs.

Degré 1 : implicite réflexif :

Appropriation des formes (de leurs significations, de leurs variations, de leurs combinatoires…) dans des activités (ou des tâches, ou des projets) et au moyen d'exercices de communication, avec ou sans prédétermination d'objectifs.

Degré 2 : implicité :

2.1. Existence d'objectifs préétablis et spécifiés en catégories linguistiques que les apprenants sont entraînés à utiliser dans des activités communicationnelles (interaction orale, réception écrite…).

2.2. Ces régularités ne reçoivent pas de représentation discursive/graphique, mais elles sont noyées dans des échantillons vraisemblables (…).

2.3. Éventuellement, présence d'activités de systématisation, sous forme d'exercices oraux autonomisés (de type : répétition structurale) ou d'activités de réemploi ouvertes (de type exercices de conversation : reformulation d'un acte de langage).

2.4. Appropriation des formes essentiellement dans des activités et des exercices de communication.

Degré 3 : explicite réflexif.

3.1. Existence d'objectifs préétablis et spécifiés en catégories linguistiques que les apprenants sont entraînés à utiliser dans des activités communicationnelles non décrites.

3.2. Activités de systématisation, sous forme d'observation de corpus, élaboration des formulations des régularités.

3.3. Appropriation des formes, essentiellement dans des activités et des exercices de communication, mais aussi, éventuellement, par des exercices fermés ou ouverts.

Degré 4 : explicite

4.1. Existence d'objectifs, spécifiés en catégories linguistiques et identifiés comme tels pour les apprenants.

4.2. Représentations graphiques des régularités ou par des échantillons d'exemples.

4.3. Éventuellement activités de systématisation, sous forme d'observation de corpus ; formulations des régularités de manière proche ou identique à la formulation officielle/savante.

4.4. Appropriation des formes, essentiellement dans des activités ou des exercices formels, surtout fermés et dans des activités communicationnelles (activités et exercices sur des actes de langage isolés).

Degré 5 : « grammatical »

5.1. Existence d'objectifs spécifiés en catégories linguistiques et identifiés comme tels pour les apprenants.

5.2. Eventuellement, représentations graphiques des régularités.

5.3. Présentation discursive des régularités (sous forme de discours métalinguistique, avec métalangage et exemples de démonstration).

5.4. Appropriation des formes, sans activités communicationnelles, essentiellement dans des exercices formels fermés.

3. Corpus et analyse des données

Ce travail part d'une recherche exploratoire qui vise à mettre au jour les pratiques grammaticales des enseignants afin de comprendre dans quelles mesures elles sont adaptées au public non-grammaticalisé (Kasazian, 2017). Nous avons mené une recherche ethnographique de type empirico-inductif qui privilégie les observations de classe des élèves débutants (années 7 et 8, équivalent de la sixième et de la cinquième) dans les collèges publics d'Angleterre.

Notre corpus initial réunit 29 transcriptions d'observations enregistrées en classe de français, d'allemand et d'espagnol, dans quatre collèges publiques localisés à Londres et dans la grande banlieue de Londres. Dans le cadre de cet exposé, nous ne

retiendrons que les observations menées dans les classes de français. Le tableau suivant synthétise les observations menées dans les classes de différents enseignants :

Écoles	Obs.	Ens.
A	1.	Margaret
	2.	Margaret
	3.	Anne-Marie
	4.	Anne-Marie
	5.	Céline
B	6.	Claire
	7.	Marianne
	8.	Marianne
	9.	Xavier
	10.	Xavier
C	11.	Pauline
	12.	Pauline
	13.	Fernanda
	14.	Ana
D	15.	Julien
	16.	Magalie
	17.	Timothy
	18.	Sally

Le corpus est formé de séquences grammaticales transcrites et donc exploitables pour l'analyse auxquelles s'ajoutent des entretiens semi-directifs des enseignants observés qui ont pour objectif d'éclairer les choix méthodologiques.

La question qui guide ce présent travail est la suivante : en quoi les approches grammaticales des enseignants exerçant dans des contextes relativement similaires sont hétérogènes ? Qu'est-ce qui caractérisent cette hétérogénéité ? Pour tenter d'y répondre, nous procèderons à un examen descriptif qui vise à regrouper et identifier la place des pratiques grammaticales dans l'espace méthodologique des leçons observées.

4. Des pratiques grammaticales hétérogènes

L'analyse des trames des leçons du corpus nous a permis d'identifier trois « paquets méthodologiques », c'est-à-dire, des ensembles solidaires de principes et d'activités d'enseignement, organisées en stratégies, fondées en théorie […] et/ou par la pratique […] et dont la finalité est d'accompagner les apprentissages » (Beacco, 2007 : 17). Les leçons qui en sont extraites relèvent toutes de l'approche communicative. Notre intention est bien de caractériser les pratiques relatives à la grammaire, à l'intérieur

d'un cadre de principes et d'orientations. La description des contextes méthodologiques permet de rendre compte des stratégies d'enseignement. Les trois groupes identifiés se détachent les uns des autres par rapport au degré d'explicitation grammaticale que les enseignants utilisent pour l'enseignement des composantes morphosyntaxiques de la langue cible.

4.1. Les tendances grammaticales sur le modèle du continuum implicite - explicite

A une extrémité du continuum, on retrouve une approche localement bien identifiée, l'approche de l'université de Cumbria, familière de l'approche naturelle et qui correspond à une « grammaire implicitée » ; à l'autre extrémité se profile une approche proprement grammaticale à un degré dit explicite élevé (degré 5). La majorité des leçons est ancrée dans une approche communicative classique (version basse) qui se place entre les deux extrémités du continuum. Elles oscillent entre l'explicite réflexif (degré 3) et l'explicite (degré 4).

Degré 2 : implicité	*Degrés 3 et 4 : explicite réflexif et explicite*	*Degré 5 : grammatical*
Approche locale : Université de Cumbria	*Approche communicative « classique »*	*Approche grammaticale*

Deux écoles se détachent par l'homogénéité des démarches : l'école B dont les enseignants adoptent une démarche communicative classique qui repose sur le modèle Presentation - Practice - Production [Présentation, Systématisation, Production] (désormais PPP) incluant une approche grammaticale explicite réflexive ; l'école C qui souscrit à une approche locale, « l'approche universitaire de Cumbria », qui se situe nettement plus du côté des pratiques implicitées. Les enseignants des écoles A et D ont recours à des approches grammaticales explicites réflexives (modèle PPP) ou à des approches proprement grammaticales.

4.2. L'approche communicative « classique »

Cette approche s'articule sur le modèle Presentation, Practice, Production [Présentation - Systématisation - Production] se compose en trois temps :

la présentation d'un point de langue via l'étude d'un document écrit ou oral suivie d'une courte activité de compréhension écrite ou orale : l'enseignant présente l'item grammatical (par le biais d'une approche inductive)

la pratique du point de grammaire via des exercices structuraux ou de répétition ;

la phase de production qui consiste à faire utiliser le point de langue dans différents contextes afin de développer l'habileté linguistique des apprenants. (Richards, 2006 : 8)

Cette approche s'apparente à une « méthodologie globaliste à dimension communicative ». Peu structurée et de « cohérence méthodologique faible » (Beacco,

2007 : 49), elle se présente sous diverses formes mais l'objectif principal est bien l'acquisition des composantes formelles de la langue, souvent au détriment des autres sous-composantes de la compétence de communication. Par conséquent, les activités dominantes du cours de langue sont les exercices structuraux, et principalement l'exercice fermé.

De manière générale, la grammaire est donc intégrée dans une thématique plutôt qu'un acte de parole (sauf pour la leçon de Xavier), comme en témoignent les titres de leçon :

Enseignant :	Titres de leçons :
Margaret	« Les couleurs »
Margaret	« Ma famille »
Laura	« Les transports »
Elizabeth	« Dans mon sandwich il y a… »
Elizabeth	« La nourriture
Xavier	« Donner son opinion »
Xavier	« Je vais »
Jean-Pierre	« Ma passion »

Les degrés d'explicitation varient selon les enseignants mais demeurent relativement proches. On distingue le niveau « explicite réflexif » (degré 3) du niveau « explicite » (degré 4) par les différences suivantes : les objectifs linguistiques peuvent parfois être « cachés » (explicite réflexif, degré 3) mais en règle générale, ils sont spécifiés (explicite, degré 4) :

soit à l'oral, comme dans l'exemple suivant dans la leçon de Laura : « aujourd'hui nous allons faire trois choses/ premièrement on va voir les différents transports/ on va essayer de voir les adjectifs ce qui va être difficile mais on va faire de notre mieux et nous allons parler de… donner une opinion sur les transports »

soit au tableau dans la colonne « objectifs », comme on peut le voir dans cet exemple :

Titre de la leçon : Ma famille, mes animaux	**Objectifs** : mon, ma, mes

C'est donc bien l'objectif grammatical qui guide la leçon et qui sera abordé de façon « fortuite » (Long, 1991), au détour d'une interaction inscrite dans une situation de communication élaborée par l'enseignant.

L'attention portée au point de grammaire peut être plus ou moins explicite : elle peut passer par l'observation et la déduction de régularités de la langue (explicite réflexif, degré 3) ou bien le point de grammaire peut être représenté plus explicitement via une description graphique (explicite, degré 4).

Enfin, concernant la phase d'appropriation des formes, elle se rapporte plutôt au degré explicite (4) pour toutes les leçons. Le réemploi des formes se fait le plus souvent via des activités ou des exercices formels et fermés, ou bien encore par le biais d'activités « pseudo communicationnelles » (Beacco, 2010 : 59), et non au moyen d'activités de

communication ouvertes.

4.3. L’approche de l’université de Cumbria : une approche locale

Les enseignants planifient leurs leçons en suivant le modèle de l’université de Cumbria (University of Cumbria Approach) auquel ils ont été exposés lors de leur formation d’enseignant (PGCE). L’approche de l’université de Cumbria (désormais AUC) n’est pas tout à fait considérée comme une méthodologie d’enseignement, ni même comme une approche à part entière dans la littérature contemporaine de la linguistique appliquée anglaise (Christie, 2011). On trouve d’ailleurs peu d’articles de recherche qui décrivent l’AUC car il s’agit en réalité d’une approche « parallèle », locale, qui s’est récemment constituée dans le département de formation de l’université de Cumbria et qui vise à proposer des techniques d’enseignement fondées sur les approches communicatives modernes, telles que l’approche naturelle (the natural approach) et l’apprentissage coopératif des langues (cooperative language learning). Seule l’université de Cumbria revendique cette l’AUC comme une méthodologie à part entière qui vise prioritairement à développer l’activité langagière orale en classe de langue.

4.3.1. Une approche « lexico-grammaticale » favorisant l’oral

L’AUC propose une formation fondée sur des principes qui ont pour but de faire émerger une « expression spontanée » (speaking spontaneaously) dans la classe de langue, afin que les élèves puissent dire ce qu’ils souhaitent réellement dire et non pas ce que l’on attend qu’ils disent (Harris, Burch, Jones et Darcy, 2001 : 2). L’importance donnée à la communication authentique et spontanée est apparue d’abord en réaction aux interprétations discordantes de l’approche communicative. Des interprétations qui dévaloriseraient l’aspect communicatif en mettant l’accent sur le résultat de l’apprentissage (product) plutôt que sur le processus d’’apprentissage (process). L’approche de Cumbria entend renverser ce paradoxe en proposant aux enseignants de ne travailler la langue qu’à travers la communication « réelle », c'est-à-dire, celle qui répond à des besoins immédiats dans la classe de langue, délaissant alors le produit pour renforcer le processus de communication. L’expression orale, qui se veut naturelle, est à la fois construite et stimulée à partir de l’exposition à la langue. L’input auquel sont exposés les élèves, est à la fois fourni à l’oral et via des supports textuels. Les textes servent à construire l’habileté linguistique des apprenants (linguistic scaffolding), sans pour autant focaliser l’attention sur la description de l’objet langue qui doit être induite.

Inspirée des thèses de Krashen, l’AUC reprend des préceptes de l’approche naturelle concernant l’usage exclusif (ou quasi exclusif) de la langue cible de la part de l’enseignant. La démarche de description de la langue se veut inductive et tend à éviter tout support grammatical. De manière générale, il n’est pas recommandé d’étudier explicitement la grammaire de la langue cible, cela étant considéré comme contre-productif (Christie, 2001).

On pourrait identifier cette méthodologie d’enseignement de grammaire à une

grammaire « implicitée » dans la mesure où : cette méthodologie présente des objectifs spécifiés en catégories linguistiques. Il y a donc une intention de transmettre les formes langagières au sein d'une progression ; les régularités de la langue cible ne sont pas décrites en termes explicites, ni même représentées par des schémas ou graphiques (à quelques exceptions près dans certaines observations).

4.3.2. Une grammaire de type lexique-grammaire

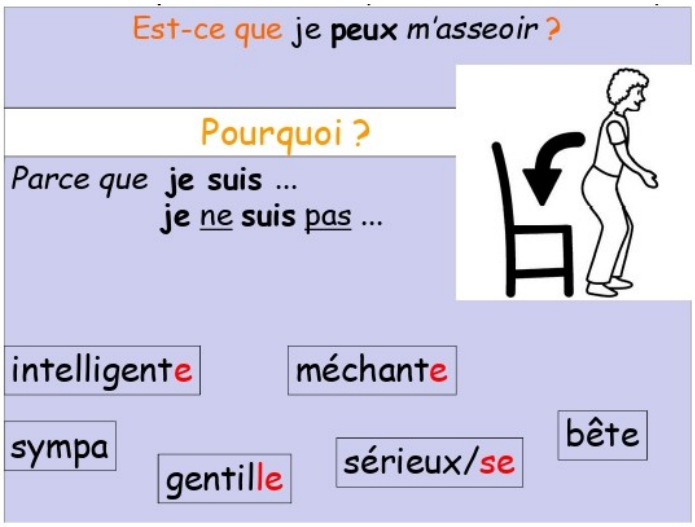
L'AUC pourrait aussi être caractérisée de lexico-grammaticale si l'on considère les aspects lexicaux et grammaticaux comme interdépendants. Il s'agirait alors de fournir « […] une description raisonnée, reproductible et aussi exhaustive que possible des propriétés syntaxiques du lexique » (Vivès, 1985 : 49).

Le « learning by chunks » [apprentissage par blocs], que les enseignants de l'école C affectionnent tout particulièrement, repose sur le modèle de Krashen qui suppose que « […] On devrait introduire et réutiliser plusieurs fois les mots nouveaux avant que les apprenants soient à même de les utiliser dans leurs réponses » (Krashen, 1988 : 80) [Notre traduction]. L'enseignant est donc chargé de créer l'interaction (teacher interaction language) avec un maximum d'input et de modifier cet input au fur et à mesure de la progression (modifier input).

La description des propriétés syntaxiques des items lexicaux de la phrase est fondée sur les théories distributionnelles et transformationnelles de la phrase simple (SVO pour le français ou l'espagnol, par exemple) (Vivès, 1985 : 49). Les activités structurales qui en découlent visent fréquemment à automatiser les formes de la langue, elles se présentent souvent sous la forme d'exercices de répétition, et interviennent lors de « routines ».

Les activités nommées « routines » proposent une sélection d'items au plan paradigmatique. Elles ont lieu en début de leçon et sont destinées à recycler les structures importantes dans des interactions spécifiques à des situations de classe, comme dans l'exemple ci-dessous :

Un exemple de routine (classe de Ana, 5ème)



Ce qui est relativement frappant lorsqu'on assiste aux routines, ce sont les énoncés produits. L'effet contradictoire produit entre la visée « communicative authentique » que l'AUC promeut et le format d'énonciation des routines peut en effet sembler curieux puisque les interactions sont souvent dénuées de sens. En voici un exemple relevé lors de l'observation de la classe de français de Pauline :

« Est-ce que je peux m'asseoir ?

- pourquoi ?

- parce que j'aime les frites. »

Le prétexte à l'utilisation du chunk (bloc de phrase) qui traduit l'acte de parole « donner son opinion » n'a que très peu de sens dans cette situation de communication car elle ne permet pas d'imaginer de contexte communicationnel. . Il s'agit d'une caractéristique de l'approche « lexique-grammaire », comme le précise Vivès : « les phrases décrites ne cherchent à être ni élégantes ni couramment employées : elles sont théoriques dans le sens où elles reflètent le système de base de la langue qui est sous-jacent à l'expression individuelle » (1985 : 49). Mais en s'appuyant exclusivement sur des motifs distributionnels, les enseignants laissent de côté le sens.

4.5. L'approche grammaticale explicite

A l'inverse de l'AUC, qui peut être considérée (au moins par l'université de Cumbria) comme une méthodologie à peu près stabilisée, ce que nous décrivons comme « l'approche grammaticale » ne relève pas d'une méthodologie décrite formellement. La leçon repose en général sur une thématique, mais pas toujours et est principalement constituée d'activités descriptives et explicatives des composantes formelles de la langue, sans qu'il y ait d'input en début de leçon. Elle se détache des approches plus classiques (Presentation Practice Production) puisque ses objectifs sont définis en fonction des catégories linguistiques, comme l'atteste le tableau synthétisant les titres des leçons des enseignants que nous avons observés :

Titres de leçons correspondant à l'approche grammaticale

Enseignant :	Titres de leçons :
Anne-Marie	« Les verbes réflexifs »
Anne-Marie	« Grammaire »
Céline	« Reflexive verbs : les verbes réflexifs ou les verbes pronominaux »
Claire	« Les verbes réflexifs à la forme négative »
Julien	« Le présent »
Magalie	« Les connecteurs »
Sally	« Verbs »

Dans cette approche, il n'existe pas de phase d'exposition, le point de langue n'est pas inséré dans un échantillon « authentique ». La grammaire est introduite sans détour dès le début des leçons, comme en atteste la transcription du début de classe de Anne-Marie : « aujourd'hui on va réviser les verbes réflexifs/ la classe on réfléchit cinq minutes ! des verbes de routine/ on n'écrit pas on réfléchit […] ». La langue est alors enseignée comme objet d'étude.

On pourrait penser que cette approche s'apparente à ce que l'on connait sous le nom de grammaire scolaire en France et qui n'existe pas réellement en Angleterre. Les activités sont en effet de type langue de scolarisation en ce qu'elles sont davantage centrées sur des objectifs d'acquisition des savoirs linguistiques plutôt que sur des savoirs langagiers, comme l'exprime Anne-Marie lorsqu'elle explique sa démarche méthodologique : « I will do a full hour of pure grammar/ pure theoritical grammar » [je vais faire une heure de pure grammaire/ de la pure grammaire théorique].

La particularité de cette « approche grammaticale » se trouve dans la bifocalisation linguistique : elle repose à la fois sur la description du système langue, c'est-à-dire la description des particularités de la langue en tant qu'objet, et sur la description des particularités de la langue cible (régularités, fonctionnement morphosyntaxique). À la différence des deux autres approches, qui, lorsqu'elles décrivent le système langue, le font de façon brève et plus ou moins spontanée, l'approche grammaticale des enseignants de l'école A, B et D est fondée sur la planification ou l'attention portée à l'explication des phénomènes liés à la langue.

Il est d'ailleurs très fréquent que les enseignants recourent à l'anglais, non pas uniquement dans le but de produire une analyse contrastive des langue source et cible, mais afin d'asseoir des connaissances métalinguistiques et d'énoncer les normes de la langue. Dans le cours d'Anne-Marie, on peut clairement observer le glissement de la didactique des langues vers la grammaire de la langue de scolarisation : « en anglais qu'est-ce que c'est les verbes réflexifs ? (interruption : discipline) en anglais qu'est-ce que c'est ? ++ alors maintenant c'est de la grammaire anglaise/ grammaire ANGLAISE pas de français ! c'est de l'anglais ! grammaire ANGLAISE ! plus tard grammaire française ok ? »

Outre le degré d'explicite maximal, cette approche révèle des ambitions linguistiques

plus saillantes et clairement définies dans les leçons des enseignants interrogés.

5. Des pratiques hétérogènes mais convergentes

Si les approches décrites peuvent paraître assez hétérogènes du point de vue des niveaux d'explicitation, elles s'appuient néanmoins sur des activités grammaticales similaires et stables. On retrouve en très grand nombre, et ce dans les trois démarches méthodologiques, des activités structurales dont l'objectif est de faire acquérir les structures langagières en manipulant les catégories de la phrase. Ce sont les exercices fermés qui sont les plus représentés tels que les exercices à trous et les exercices de conjugaison.

Les enseignants ont tous tendance à privilégier la fonction structurante de la langue qui s'illustre dans le travail de l'analyse de la phrase. La grammaire de phrase se distingue de la grammaire de texte qui met en jeu des formes du discours avec, en son cœur, les indices de l'énonciation. La grammaire de phrase a donc un « principe descriptif et explicatif » (Chiss et Meleuc, 2001 : 6) fondé sur les théories formelles (distributionnelle, générative ou structurale au sens large) et formalisé par le modèle syntaxique N + GV + GN (ou S + V + O). En réalité, on parle davantage de grammaire de phrase dans le cadre de l'enseignement de la langue de scolarisation.

C'est bien là tout le paradoxe : alors que les apprenants n'ont généralement pas de rapport distancié à la langue lorsqu'ils débutent une langue étrangère au collège, ils sont exposés à une abondance d'activités grammaticales (à divers degrés d'explicite) dans les classes de langues étrangères. Ces activités convergent vers un même objectif : la conceptualisation de la langue comme objet. En d'autres termes, ces activités mènent les apprenants à faire de la grammaire au sens où l'entend Corblin (1988 : 16), c'est-à-dire à « dégager des concepts ou systèmes […] » afin de rendre la langue objectivable.

6. « Au bout du compte, il faut choisir : enseigner la linguistique ou enseigner à communiquer » : repenser les finalités de l'enseignement des langues à l'école

Le choix des activités grammaticales dépend aussi du rôle que les enseignants attribuent à l'enseignement des langues. L'opposition forme / sens est plus que jamais discutée dans les discours des enseignants. Ce débat n'est pas nouveau et il a été maintes fois décrit (Block, 2002 ; Bax, 2003 ; Hudson et Walmsley, 2005). Il est souvent symbolisé par l'opposition focus on form (centration sur la forme grammaticale) / focus

on formS (centration sur les formes, i.e. le discours) (Long, 1991). La tendance communicative dont les méthodologies se réclament est éclipsée par l'hégémonie des activités à fonction structurante qui se focalisent principalement sur l'identification et la classification des parties du discours.

Cela étant dit, nous pensons que l'opposition forme / sens est quelque peu différente dans le contexte anglais. Les enseignants sont amenés à considérer ce débat en d'autres termes, en intégrant la donnée fondamentale de la particularité de leur public, c'est-à-dire un public qui n'a pas fait de grammaire dans sa scolarité antérieure. Alors, s'il y a consensus (ou presque) autour de la nécessité de transmettre à la fois des connaissances formelles et des connaissances communicatives, le conflit forme / sens est davantage centré sur la question du traitement de la forme dans une perspective transdisciplinaire. La discussion porterait plus sur la nature des connaissances nécessaires à l'enseignement de la compétence formelle de la langue. Et dans cette perspective, elle questionne, au même titre que le classique débat forme / sens, la compatibilité entre l'enseignement des concepts nécessaires à la construction d'une posture métalinguistique qui serait bénéfique et utile pour l'apprenant dans la découverte d'une langue étrangère, et la description de savoirs grammaticaux inhérents à la langue cible.

La grammaire de phrase, dans son versant analytique et structural, prend le pas sur la situation de communication au point où celle-ci ne serait plus qu'une « couverture communicative » qui ne servirait qu'à masquer les réels objectifs de la leçon de langue, à savoir la description à la fois de la langue cible et de la langue comme objet. Selon Timothy, il faudrait faire un choix : « I mean in the end you have to chose do you teach linguistics or do you teach communication ? because I can see teachers spending like… spending hours on teaching what a verb is/ what an adjective is/ and in the end the pupils don't grasp the meaning of all this. ».

En revanche, Céline envisage l'approche communicative comme une nuisance pour l'atteinte de ses objectifs. Elle ne serait pour elle qu'une « une parade » qui serait « juste là pour faire beau » dans le sens où elle ne permet pas d'enseigner les réels objectifs du cours de langue : « […] on devrait faire devrait faire de la grammaire à partir d'un point de communication tu vois comme la routine par exemple […] mais c'est un décor tout ça ! En réalité la seule chose qui compte c'est qu'ils sachent construire un verbe au réflexif voilà ! donc c'est assez drôle tout ce… toute cette parade quoi enfin autour du communicatif qui en fait est juste là pour faire beau ».

Céline distingue bien les attentes de la part de l'institution et des inspections académiques : « par rapport à ce qu'on est censés faire en fait tu vois/ en réalité tu enseignes la grammaire de la langue/ tu es obligée parce que les gamins ne connaissent pas les… ils ne voient pas que la langue est… structurée/ mais à côté de ça on a le CLT [Communicative Language Teaching : approche communicative] qui est un peu + qui serait le + la guideline [ligne directrice] pour enseigner tu vois »

Le discours de l'enseignante laisse penser que son approche est officieuse. Les deux

versants (formel et communicationnel) ne semblent pas pouvoir coexister selon elle et elle affiche clairement son ambition : « […] c'est vrai que je focalise nettement plus sur l'aspect grammatical/ je veux qu'ils aillent plus loin/ je veux former des linguistes quoi ! qu'ils comprennent vraiment la langue/ la grammaire de la langue ». A l'instar de Swarbrick, on peut penser que « l'attitude des enseignants envers la grammaire peut refléter, de plusieurs façons, les valeurs qu'ils attribuent à l'éducation aux langues » [notre traduction] (2002 : 17). Et ce dernier extrait d'entretien nous invite à réinterroger les finalités de l'enseignement des langues dans ce contexte si particulier.

La variété des pratiques grammaticales n'est en réalité visible que si on l'analyse à partir des niveaux d'explicitation. L'activité structurante de la langue est omniprésente dans toutes les approches observées et traduit bien une spécificité de l'enseignement-apprentissage des langues.

En effet, nous savons que l'enseignement de la grammaire, dans l'apprentissage guidé d'une langue, possède déjà un double rôle : celui de transmettre des savoirs grammaticaux sur les compétences formelles de la langue cible, et celui, indissociable du premier, de proposer un cadre pour la mise en œuvre de ces savoirs (savoir-faire). Nous pensons que le travail de structuration de la langue des enseignants exerçant en Angleterre met en avant un rôle tiers : celui de structurer l'apprentissage langagier des apprenants. Pour se faire, l'enseignant propose des activités qui ont pour objectif de développer une conscience linguistique afin de permettre à l'apprenant d'envisager la langue d'un point de vue externe. On remarque alors qu'il existe une vraie porosité entre les objectifs de la langue de scolarisation et la langue étrangère dans le contexte anglophone.

Enfin, pour répondre à la question posée par le numéro de la revue, nous dirions que, dans notre contexte d'étude, on se trouve bien face à une permanence de la grammaire de phrase et que, si la grammaire est minorée, elle ne l'est que du point de vue des niveaux d'explicitation.

Bibliographie

Andon, N., Wingate, U. (2013). Motivation, Authenticity and Challenge in German Textbooks for Key Stage 3. Dans : J. GRAY (dir.), *Critical Perspectives on Language Teaching Materials* (p.182-204). Palgrave Macmillan.

Bange, P. (2002). L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère. Dans F. Cicurel et D. Véronique (dir.) *Discours, action, appropriation* (p. 21-37). Presses Sorbonne-Nouvelle.

Bax, S. (2003). The End of CLT : a Context Approach to Language Teaching », *ELT*

Journal, n°57 : 3, 278-87.

Beacco, J.-C.,(2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Didier.

Beacco, J-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Didier.

Besse, H. (1980). Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère, *Langue française*, n°47, 115-128.

Besse, H., Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*, Hatier-Crédif.

Block, D. (2002). Communicative language teaching revisited : discourses in conflict and foreign national teachers. *The Language Learning Journal*, n°26, 19-26.

Chiss, J-L., Meleuc, S. (dir.). Et la grammaire de phrase ? *Le français aujourd'hui*, n°135, 3-10.

Christie, C. M. (2011), *Speaking spontaneaously : an examination of the University of Cumbria approach to the teaching of modern foreign languages*, Thèse de doctorat, Institute of Education, University of London.

Corblin, F. (1988). Savoir la grammaire et faire de la grammaire. Dans : H. Huot (dir.), *L'ordre des mots. De la grammaire scientifique à la grammaire scolaire* (p. 9-21). UFRL.

Field, J. (2000). *Lifelong Learning and the New Educational Order.* Stoke on Trent.

Germain, C., Séguin, H., (1988). *Le point sur la grammaire*, Clé International.

Harris, V. et al. (2001). *Something to say ? Promoting spontaneous talk in the classroom*. CILT.

Hudson, R., (1999). Grammar Teaching is dead - NOT ! Dans : R. Wheeler (dir.), *Language alive in the classroom* (p. 101-115). Praeger.

Hudson, R., Walmsey J. (2005). The English patient: English grammar and teaching in the 20th century. *Journal of Linguistics*, n°41, 593-622.

Kasazian, É. (2015). La grammaire dans le curriculum national anglais. Dans : J-M. Kalmbach et S. Stratilaki (dir.), *Descriptions linguistiques et descriptions pédagogiques pour l'enseignement et l'apprentissage du français* (p. 60-70).

Kasazian, É. (2016). Enseignement des langues en Angleterre : variation de la terminologie en contexte ? *Contextes et didactiques*, n°7, 15-24.

Kasazian, É. (2017). *Pratiques d'enseignement et descriptions des langues étrangères dans le contexte scolaire. Le cas de l'Angleterre*, thèse de doctorat (dir. Jean-Claude-

Beaccco), Paris 3 Sorbonne-Nouvelle.

Kasazian, É. (2018). Culture éducative et pratiques grammaticales dans la langue de scolarisation : quelles influences sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères ? Dans : A. C. Santos et C. Weber (dir.), *Enseigner la grammaire : discours, descriptions et pratiques* (p. 159-176). Le Manuscrit.

Krashen, S. ,Terrell, T. (1983). *The natural approach : language acquisition in the classroom*, Prentice Hall Europe.

Locke, T. (dir.), (2010). *Beyond the grammar wars*. Routledge.

Long, M. (1991). Focus on form : a design feature in language teaching methodology. Dans : K. de Bot, R. Ginsberg et C. Kramsch (dir.), *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective* (p. 39-52). John Benjamins.

Macaro, E.(2003). *Teaching and Learning a Second Language : a review of recent research*. Continuum.

Macaro, E.(2008). The decline in language learning in England : getting the facts right and getting real. *The Language Learning Journal*, 36 : 1, 101-109.

Pachler, N. et al. (2014). *Learning to Teach Foreign Languages in the Secondary School. A Companion to school experience*. Routledge.

Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press.

Swarbick, A. (dir.) (2002). *Teaching Modern Foreign Languages in secondary schools*. Routledge Falmer.

Vives, R. (1985). Lexique-grammaire et la didactique du français langue étrangère. *Langue française*, n°68, 48-65.