



HAL
open science

L'enseignement de la grammaire au lycée : problématique de mise en œuvre

Raphaël Costarella

► **To cite this version:**

Raphaël Costarella. L'enseignement de la grammaire au lycée : problématique de mise en œuvre. Education. 2020. dumas-03155753

HAL Id: dumas-03155753

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03155753v1>

Submitted on 2 Mar 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2019 - 2020

Diplôme universitaire

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Second degré

Parcours : anglais

**L'enseignement de la grammaire au
lycée : problématique de mise en
œuvre.**

Présenté par Raphaël Costarella

Ecrit scientifique réflexif encadré par Jean-Pierre Gabilan

Table des matières

1Introduction	1
2Etat de l'art	2
2.1La place de la grammaire dans l'enseignement des langues	2
2.1.1La méthode traditionnelle	2
2.1.2Les méthodes directe et active	3
2.1.3Les grammaires linguistiques	3
2.1.4La pratique raisonnée de la langue et la grammaire énonciative	6
2.2La grammaire dans le CECRL	8
2.3Les instructions officielles	9
2.4Quelle place pour quelle grammaire dans les manuels scolaires ?	10
3Les besoins en grammaire des élèves	13
3.1Pourquoi est-il important de maîtriser le questionnement ?	13
3.2Le test et les résultats	15
4Les difficultés liées à l'enseignement de la grammaire	17
4.1La grammaire dans l'organisation d'une séquence	17
4.2La grammaire dans l'organisation d'une séance	19
4.3La question de l'efficacité des élèves	21
4.4La mauvaise conception des activités et des fiches de travail	22
5Possibilités de remédiation, tentatives et résultats	24
5.1Quel travail associer à la formulation de questions ?	24
5.2Vers la PRL	26
5.3Mise en œuvre de PRL	27
6Conclusion	32
7Bibliographie	34
7.1Textes officiels	34
7.2Articles	34
7.3Manuels scolaires	34
7.4Ouvrages	35
7.5Rapports	35

La grammaire dans l'enseignement de l'anglais au lycée : problématique de mise en œuvre

1 Introduction

Dans un rapport remis au Ministre de l'éducation nationale et de la jeunesse en 2018, Alex Taylor et Chantal Manes-Bonisseau faisaient état du rejet dont fait l'objet la grammaire :

La grammaire fait peur. [...] Nous avons souvent entendu, de la part des parents ainsi que des apprenants eux-mêmes, des phrases du type : « Je veux bien apprendre l'anglais, mais pas la grammaire », « Je ne veux pas que mes enfants apprennent la grammaire, je veux qu'ils parlent la langue. » (2018, p. 44)

De fait, les parents semblent relayer ici une préoccupation prise en compte par l'éducation nationale elle-même dans ses récents programmes d'enseignement de 2^{nde} :

La mondialisation des échanges, le renforcement de la diversité culturelle et linguistique des sociétés et le développement de la communication électronique rendent aujourd'hui plus fondamental encore le rôle des langues vivantes. Pour participer pleinement à ces évolutions économiques, sociales et culturelles et pour s'intégrer dans le monde d'aujourd'hui avec confiance et sans appréhension, il est indispensable que les élèves français parviennent à une aisance suffisante en langues vivantes, en particulier dans le domaine de la communication orale. (Programmes de langues vivantes de seconde générale et technologique, enseignements commun et optionnel, 2019)

Toujours est-il que la grammaire n'a pas disparu de l'enseignement secondaire, comme le rappellent ces mêmes instructions : l'étude de la grammaire est l'un des outils permettant de complexifier et de perfectionner le maniement de la langue et d'enrichir la réflexion » (Programmes de langues vivantes de seconde générale et technologique, enseignements

[Tapez ici]

commun et optionnel, 2019 (a)).

Comment donc réconcilier ces deux impératifs pédagogiques ? Faut-il considérer la grammaire comme accessoire, vis-à-vis de la pratique orale de la langue ? Le cas échéant, que faudrait-il répondre à ces élèves de lycée qui se plaignent de ne « même pas savoir faire des phrases en anglais » ? Dans le rapport, Alex Taylor et Chantal Manes-Bonisseau, faisaient état de la confusion qui régnait à cet égard tout en plaidant pour la réhabilitation de la grammaire :

Le flou autour de la place de la grammaire dans l'apprentissage des langues rejoint le souci exprimé par de nombreux enseignants, ainsi que par des élèves eux-mêmes. À force d'avoir (fort heureusement) insisté sur l'expression orale dans les cours de langues, on a trop oublié de consolider, à la fin de chaque cours, ce que l'on a appris de façon structurée et par écrit. (2018, p. 44).

Il me semble quant à moi que l'enseignement de la grammaire, fondé sur un cadre théorique, constitue pour les élèves, avec la pratique de l'anglais oral, le moyen d'accès privilégié, non seulement aux riches contenus culturels des programmes d'enseignement, mais également à la richesse et à la spécificité de cette culture anglo-saxonne à laquelle les élèves sont d'autant plus confrontés qu'on les incite à s'ouvrir au multiculturalisme et à la mondialisation des échanges. De fait, si, comme je le crois, il ne saurait y avoir de culture sans grammaire, il est utile de s'interroger sur la façon dont on peut enseigner la grammaire aux jeunes adultes de demain. Mais comment mettre en œuvre cet enseignement ?

Je tâcherai d'apporter des éléments de réponse à cette question en trois parties. Tout d'abord, je donnerai un aperçu des grandes tendances de l'enseignement de langues en pratique et dans les divers programmes d'enseignement. J'évoquerai ensuite le constat que j'ai fait des besoins en grammaire des élèves. Puis, je traiterai des difficultés auxquelles j'ai été confronté dans cette mise œuvre, et, enfin, j'achèverai cette étude en traitant des tentatives déployées pour faire face à ces difficultés.

2 Etat de l'art

2.1 La place de la grammaire dans l'enseignement des langues

Quiconque s'intéresse aux méthodologies de l'enseignement des langues s'aperçoit que bon nombre de controverses ont un caractère récurrent. Au cœur de ces controverses se trouve fréquemment la place revenant à la grammaire dans l'enseignement des langues. On peut considérer aujourd'hui que la grammaire fait figure de repoussoir. Son apprentissage serait stérile et il irait à l'encontre des objectifs pratiques d'une éducation tournée vers l'intégration culturelle et socio-professionnelle des apprenants. Ces critiques de l'enseignement de la grammaire n'ont cependant rien de nouveau et il est bon de noter que le débat perdure alors que les conditions d'enseignement et les objectifs changent irrémédiablement. A l'évidence, l'enseignement de la grammaire n'a jamais totalement disparu des pratiques pédagogiques, en dépit de son rejet récurrent ou du peu d'importance qu'on lui accorde. A vrai dire elle ne semble jamais bien loin des préoccupations des responsables pédagogiques comme de celles des apprenants eux-mêmes, qui redoutent la grammaire autant qu'ils souhaitent pouvoir la maîtriser avec une certaine aisance. Pour autant, l'enseignement des langues peut prendre une tournure toute différente en fonction de la place qu'il accorde à la grammaire, et c'est la raison pour laquelle les différentes approches de cet enseignement n'ont rien d'anecdotique.

2.1.1 La méthode traditionnelle

Jusqu'à la fin du XIXe siècle, c'est l'exercice de grammaire-traduction qui prévalait dans l'enseignement des langues étrangères en France (Christian Puren, 1988). Ce type d'exercice procédait des méthodes d'enseignement du latin qui consistaient essentiellement à traduire des textes français en latin par « application plus ou moins mécanique des équivalents lexicaux et des équivalents grammaticaux » (Puren, 1988, p. 28). La grammaire avait ainsi une place centrale dans cette approche qui privilégiait l'apprentissage « par cœur » des règles de grammaires qu'il s'agissait d'appliquer lors du thème. Cet apprentissage déductif de la grammaire calqué sur l'enseignement des langues mortes suscita sans surprise de multiples

[Tapez ici]

critiques qui pointaient son caractère abstrait et peu instructif. C'est la raison pour laquelle on tenta de remédier aux défauts de cet enseignement dans la seconde moitié du XIXe siècle en ayant recours à une pratique plus didactique fondée sur l'étude inductive de la grammaire à partir d'exemples et sur la pratique orale de la langue. Cependant, cet enseignement pêchait par la juxtaposition d'exercices différents qui s'effectuait au détriment de leur coordination (Puren, 1988).

2.1.2 Les méthodes directe et active

Dans un premier temps, la méthode traditionnelle fut abandonnée au début du XXe siècle au profit d'une méthode qui se distinguait par son rejet catégorique de la méthode précédente : la méthode directe. En effet, ayant pour principe que l'effort de réflexion et de mémorisation gêne la compréhension instinctive de la langue vivante induite par sa pratique, qui se trouve au cœur de l'enseignement, la méthode directe impose un apprentissage exclusivement inductif de la grammaire (Puren, 1988). Cette méthode, jamais entièrement abandonnée jusqu'à très récemment, ne produisit toutefois pas les résultats attendus, notamment parce qu'elle fixait des objectifs de maîtrise de la langue inatteignables (Puren, 1988.). Elle fut ainsi remplacée dès les années vingt par la méthodologie active, qui se caractérisait notamment par la revalorisation de l'écrit dans l'enseignement et par un apprentissage réfléchi de la grammaire qui réhabilitait entre autres l'étude de la syntaxe (la méthode directe privilégiait la morphologie) (Puren, 1988). En dépit de cette évolution, la méthode active ne parvint pourtant pas à instaurer une méthode d'apprentissage plus efficace que la méthode directe, notamment à cause d'une grammaire mal décrite (Puren, 1988).

2.1.3 Les grammaires linguistiques

A partir des années 1960 l'enseignement de la grammaire prit un tour plus linguistique sous l'influence de la grammaire structuraliste. Avec la grammaire structuraliste, c'est la combinaison des éléments du langage en un tout cohérent – la phrase – qui constitue le support privilégié de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère. En termes d'enseignement de la grammaire, la perspective structuraliste se traduit par la nécessité d'apprendre, notamment au moyen de *drills* – exercices structuraux répétés faisant intervenir des changements sur les axes

[Tapez ici]

paradigmatique et syntagmatique – les structures mises en évidence par l'analyse grammaticale (Wilfrid Rotgé, 2014). De fait, l'enseignement de la grammaire dans une perspective structuraliste est essentiellement formel puisqu'il s'appuie sur des « structures toutes faites » (Rotgé, 2014) et décontextualisées que l'apprenant a pour tâche de retenir.

Cette théorie de la grammaire fut notamment remise en cause par Noam Chomsky dans les années 60. Ce dernier postulait qu'il existait une « grammaire universelle », fruit d'une capacité innée de l'être humain à « décrypter et à comprendre un code langagier grâce à une fonction intellectuelle spécifique » (Nadine Bailly, Michael Cohen, 2009). La grammaire « générative-transformationnelle » de Chomsky favorisa ainsi de nouvelles approches et théories qui mirent l'apprenant au centre de l'apprentissage. Dans les années 70, les linguistiques se tournèrent vers la dimension cognitive de la grammaire et on commença à considérer que l'apprenant s'appropriait une langue de manière progressive : de généralisation erronée de règles grammaire, l'apprenant passerait ensuite à l'ajustement de ces mêmes règles en communiquant (Bailly, Cohen 2009). Les linguistes ont de fait observé que l'acquisition de la grammaire de la langue maternelle était inconsciente et s'opérait avant tout apprentissage formel :

Le processus de mise en place de la génératrice (la machine interne qui va permettre de construire n'importe quel message, et aussi, ne l'oublions pas, de déchiffrer les messages d'autrui) se fait très progressivement. Il n'empêche qu'à l'âge de quatre ans la grande majorité des enfants a réussi l'exploit : l'essentiel de la grammaire est en place et fonctionne correctement. (Henri Adamczewski, Jean-Pierre Gabilan, 1996, p. 7)

Cette évolution des théories linguistiques n'est pas sans lien avec l'avènement de l'approche communicative (ou notionnelle-fonctionnelle) qui, depuis 1975 et la première définition du *Threshold Level* par le Conseil de l'Europe, a fourni les grands principes de l'enseignement des langues et influe toujours sur les recommandations faites aux enseignants. Avec cette approche, la grammaire traditionnelle fait place, dans un premier temps du moins, aux fonctions et aux notions qui doivent permettre à l'apprenant de communiquer efficacement à l'étranger :

Pour la première fois, la langue est découpée, non plus en structures grammaticales, mais en une liste de notions et de fonctions définies selon des besoins minimaux. Les fonctions sont une liste de savoirs faire langagiers permettant d'être opérationnel dans des situations de communication à l'étranger : "se présenter", "demander son chemin", "acheter un billet de train". A un niveau plus abstrait, ces fonctions s'inscrivent dans un certain nombre de notions telles que "le temps", "l'espace", "les sentiments", "les relations sociales", etc. (Bailly, Cohen, 2009)

[Tapez ici]

On aura compris que cette approche s'inspire des travaux de Chomsky, qui a remis en cause l'étude de la grammaire pour elle-même. Avec l'approche communicative, la grammaire n'est plus une fin en soi : « *What was revolutionary for language teaching, however, was that the apparatus of sentence formation, the grammar and lexicon, were not seen as ends in themselves, but as means to communicative ends.* » (Threshold 1990, 1990, p. 1). La grammaire ne semble donc pas devoir disparaître pour autant, il serait avant tout question d'un réajustement et d'une redéfinition de la finalité de l'enseignement. Cela dit, les termes employés dans le *Threshold* 1990 pour caractériser le Niveau Seuil de 1975 témoignent d'un tournant radical :

Communicative effectiveness becomes the criterion by which the learner's success (and that of the teaching programme) is to be judged, rather than the error-free performance of formal exercises. The effect was to 'convert language teaching from structure-dominated scholastic sterility into a vital medium for the freer movement of people and ideas' with an emphasis on the use of language in direct person-to-person encounters. (Threshold 1990, 1990, p. 1)

Il est important de noter que la redéfinition des objectifs de l'enseignement des langues dans le Niveau Seuil s'accompagne de nouvelles attentes concernant le niveau de maîtrise de la langue des apprenants. Comme on peut le voir dans l'extrait ci-dessus, la maîtrise de la langue est évaluée essentiellement à partir de critères pragmatiques, ce qui induit une certaine tolérance vis-à-vis de ce qui est considéré traditionnellement comme des erreurs dans le maniement de la langue. De plus, avec l'approche communicative, l'organisation du cours de langues se trouve durablement modifiée. Il n'est plus question de dispenser aux apprenants un cours magistral mais de favoriser l'interactivité.

Si l'abandon des *drills* au profit d'un cours interactif fondé sur la communication et l'étude de documents authentiques n'est aujourd'hui plus remis en cause, la place revenant à la grammaire dans un approche promouvant activement la communication est sujet à débat. Les rédacteurs du Niveau Seuil 1990, eux, ont semblé vouloir éviter l'écueil du vide que ne pouvait manquer de créer le « grand balayage des traditionnelles méthodes structurales » (Bailly, Cohen, 2009) :

[...] the ability to use English for professional purposes is, first and foremost, the ability to use English. In using English for professional purposes, no less than for any other purpose, people will have to be able to ask questions and to provide information, to elicit opinions, views, preferences, and to express them, to refer to past, present and future events, to

[Tapez ici]

express reasons why and conditions under which something may come to pass and undersand others doing so, etc. (Threshold 1990, 1990, p. 5)

Ainsi, les rédacteurs du *Threshold 1990* ne séparent pas la maîtrise de l'anglais à des fins communicatives de la maîtrise de la grammaire anglaise, qu'il s'agisse de la formulation des questions (point de grammaire épineux pour les locuteurs francophones), de la modalisation ou de l'utilisation des temps et autres manières d'exprimer le temps qui passe. En somme, l'approche communicative semble attendre des apprenants qu'ils sachent décoder le message d'un énonciateur notamment dans le cadre d'interactions, et c'est précisément ce décodage-ci, ou l'étude du fonctionnement de la langue, qui se trouve au centre de la grammaire énonciative.

2.1.4 La pratique raisonnée de la langue et la grammaire énonciative

En France, la remise en cause de la grammaire descriptive et la conception d'une grammaire ayant pour principe la « conviction [...] que les énoncés d'une langue, ses phrases, sont le produit d'une activité non consciente, le résultat de tout un travail interne qui précède nécessairement l'extériorisation orale ou écrite [...] » (Henri Adamczewski, Claude Delmas, 1998, p. 5), n'a pas entraîné un rejet de la grammaire dans l'enseignement au profit de l'approche communicative. En 1985, l'introduction de la notion de pratique raisonnée de la langue (PRL) dans les instructions officielles de la direction des lycées et collèges attestait l'importance d'une approche pédagogique fondée sur la compréhension de la grammaire comme condition *sine qua non* de son apprentissage et de la maîtrise de l'anglais. On pourra remarquer que cette importance accordée à la grammaire ne constitue en rien un retour par défaut à l'enseignement traditionnel de la grammaire. La PRL n'a pas pour but de combler inconsidérément le vide que laisserait une pédagogie axée exclusivement sur la communication ou sur une quelconque pratique « naturelle » de l'anglais, elle doit permettre à l'apprenant de consolider sa maîtrise de la langue maternelle comme de la langue vivante étrangère :

Grâce à la pratique raisonnée de la langue, l'élève atteint un troisième objectif. Il exerce sa réflexion sur les grands principes du fonctionnement de l'anglais ; sa compétence implicite en langue maternelle s'en trouve partiellement explicitée et l'appropriation d'autres langues, facilitée. (Instructions officielles de la direction des lycées et collèges. Arrêté du 14 novembre 1985, cité dans Adamczewski, Gabilan, 1993, p. 2)

[Tapez ici]

Il s'agit là d'une approche linguistique de la grammaire issue de la grammaire énonciative, dont la stratégie pédagogique vise à « rendre l'anglais *intelligible*, montrer derrière la complexité des phénomènes, la cohérence de l'architecture qui sous-tend la langue anglaise. » (Adamczewski, Delmas, 1998). On notera à ce propos que le lien entre linguistique et pédagogie est effectivement fort, comme le montre cet extrait de texte officiel :

La démarche de conceptualisation permet à l'élève de relier des données de surface à un système cohérent [...]. L'élève peut être amené à percevoir certains aspects de la cohérence interne de la langue qu'il étudie ». (BO, n° spécial 3 du 9 juillet 1987, cité dans Adamczewski, Delmas, 1998, p. 2)

De fait, si les responsables de l'enseignement de l'anglais s'intéressent autant à la cohérence de la langue que la grammaire énonciative, c'est parce que, loin de constituer un travail fastidieux, la réflexion menée sur cette cohérence facilite l'apprentissage. La grammaire énonciative a en effet mis au jour la place prépondérante que joue l'énonciateur dans la production d'énoncés à partir d'une série d'opérations invisibles. Or, c'est en opérant des regroupements de plusieurs opérateurs – traces visibles des opérations – autour d'une opération commune, autrement dit en déterminant les lois du langage, que la grammaire devient plus intelligible :

L'article défini *the* joue, par rapport au nom, le même rôle que l'opérateur *-ing* par rapport au verbe auquel il se trouve accolé : l'un et l'autre signalent que N et V sont *présupposés*, c'est-à-dire qu'ils n'ont plus à faire l'objet d'un choix par l'énonciateur ! [...] bien d'autres domaines de la grammaire anglaise sont organisés selon ce principe. (Adamczewski, Gabilan, 1993, p. 9)

Dans cet exemple-ci, l'article THE et l'opérateur -ING renvoient tous deux à un code (le « déjà connu » ou la phase 2, selon les terminologies) grâce auquel il est également possible de déchiffrer divers emplois du présent avec BE+ING, par exemple. On comprend donc l'intérêt pour l'apprenant : au prix d'une réflexion sur la langue à partir d'observations des usages dans des documents authentiques, il est possible d'acquérir des codes et de se dispenser ainsi de la « mémorisation de pseudo-règles suivies de dizaines de "cas particuliers" » (Adamczewski, Gabilan 1996, p. 62). Il semble à vrai dire qu'on ne puisse faire l'économie d'un déchiffrement de la grammaire si l'on veut pratiquer un anglais authentique, comme le recommandent les instructions officielles. Ainsi un apprenant francophone risquera par exemple de faire un usage abusif de THE, par calque de la langue maternelle, s'il ne bénéficie pas d'une explication quant

[Tapez ici]

à la loi qui régit son fonctionnement en langue vivante étrangère et qui permet de rendre compte de l'ensemble des contextes de son utilisation.

2.2 La grammaire dans le CECRL

Avant d'entrer dans les détails de la place accordée à la grammaire dans le Cadre Européen Commun de Références des Langues (CECRL), il convient de noter que l'approche pédagogique retenue par le CECRL, l'approche actionnelle, n'est pas sans lien avec la grammaire énonciative. En effet, comme le remarque Pascaline Faure (2014), contrairement à l'approche communicative, qui implique un apprentissage individuel, l'approche actionnelle « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches [...] dans des circonstances et un environnement donnés » (CECRL, p. 15). Ainsi, la volonté de l'énonciateur comme les circonstances de l'énonciation, qui sont au cœur de la grammaire énonciative, jouent *a priori* un rôle important dans cette démarche.

Cependant le CECRL ne privilégie aucune théorie grammaticale, loin s'en faut. Au contraire, il est précisé que « les utilisateurs du *Cadre de référence* envisageront et stipuleront selon le cas sur quelle théorie grammaticale ils ont fondé leur travail » (CECRL, p. 90). On note d'ailleurs que la grammaire a bel et bien sa place dans l'enseignement des langues, quand bien même elle ne saurait être une fin en soi. En effet, le cadre considère que l'analyse de la grammaire est nécessaire à réalisation de tâches communicatives, au même titre que les notions, les fonctions et le vocabulaire (CECRL, p. 90). Mais comment envisage-t-on l'enseignement de la grammaire dans le cadre ?

Le cadre promeut une approche éclectique. Contrairement aux grammaires prescriptives ou descriptives, et à l'analyse formelle de la grammaire, le CECRL propose une approche fondée sur l'acquisition concomitante par l'apprenant de la forme et du sens. Il ne s'agit donc pas non plus pour le cadre de s'en tenir à l'approche notionnelle-fonctionnelle du *Threshold 1990* dans laquelle le sens prime sur la forme. Cependant, le cadre apparaît ambigu lorsqu'il est question de décrire cette approche avec précision. En effet, comme l'a remarqué Pascaline Faure (2009), si le cadre rejette la mémorisation et la reproduction de formules toutes faites, en revanche lorsqu'il considère la grammaire comme « l'ensemble des principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et définies (les phrases) » (CECRL, p. 89, cité dans Faure 2014), il semble faire appel à des notions traditionnelles.

[Tapez ici]

On retiendra ainsi que le cadre souligne l'importance de la grammaire tout en restant vague sur la place à lui accorder. Beaucoup regrettent cette imprécision car elle porte préjudice à la grammaire, dépourvue ainsi de tout cadre théorique cohérent. Comment, en effet, ne pas craindre que les utilisateurs du cadre ne s'en remettent aux anciennes méthodes pour insérer ici ou là des points de grammaire dans des séances principalement axées sur l'apprentissage de notions et de fonctions communicatives ?

2.3 Les instructions officielles

Au vu des approches en vigueur dans le CECRL et dans le *Threshold 1990*, il n'est pas surprenant que les instructions officielles de l'éducation nationale insistent sur la nécessité d'apprendre une langue afin d'être rapidement opérationnel dans un contexte international. Le Bulletin officiel 2019 pour la classe de seconde, cité en introduction, semble même considérer la communication orale comme la compétence la plus à même de servir les objectifs de cet apprentissage, alors que l'approche communicative elle-même a pris soin d'établir une série de compétences également importantes, dont la compréhension de l'écrit, depuis les années 1990. Cependant, le bulletin officiel 2019 entretient toutefois une certaine ambiguïté dans la mesure où il précise qu'il s'agit d'améliorer la maîtrise de l'anglais oral sans négliger pour autant l'écrit, car ces compétences sont « complémentaires ». La place importante qu'il attribue à l'écrit au sein de l'apprentissage est, de fait, évidente : « L'aisance recherchée à l'oral se construit dans une large mesure grâce à une pratique assidue en classe et hors de la classe, mais aussi en lien avec l'écrit qui permet à l'élève de mieux fixer la langue » (Programmes de langues vivantes de seconde générale et technologique, enseignements commun et optionnel, 2019).

En outre, le Bulletin officiel 2019 accorde une place importante à l'étude de la langue à partir de ses constituants : le vocabulaire, la grammaire, l'orthographe et la phonétique. Par ailleurs, en ce qui concerne la description de la grammaire elle-même, si le Bulletin mentionne la découverte par l'apprenant des « règles d'usage », il indique également que « [c]' est en progressant dans la compréhension des mécanismes de la langue, que l'élève devient plus autonome », ce qui ne va pas s'en rappeler la pédagogie associée à la grammaire énonciative. Enfin, le Bulletin semble témoigner d'une prise de position forte en faveur de l'étude grammaticale de l'anglais lorsque l'intelligence de l'élève de lycée est mentionnée afin de justifier une étude quelque peu abstraite de la langue à travers la grammaire :

[Tapez ici]

Comme au collège, le lexique et la grammaire sont toujours abordés à partir de documents et toujours en lien avec un contexte d'utilisation. Cependant, au lycée, la plus grande maturité intellectuelle des élèves permet de développer une approche raisonnée et plus systématisée des différents constituants de la langue, c'est-à-dire le lexique, la grammaire, la phonologie et l'orthographe. (Programmes de langues vivantes de seconde générale et technologique, enseignements commun et optionnel, 2019)

Comme on peut le voir, non seulement la grammaire n'est pas tombée en désuétude, mais on tient compte également de l'importance pour l'apprenant d'exercer sa raison pour s'approprier la langue, de même que l'on attend de ce même apprenant qu'il exerce sa raison et son « esprit critique » lors de l'étude des axes du programme. On peut aussi noter à ce propos qu'en ce qui concerne l'enseignement de spécialité, le Bulletin 2019 promeut également la réflexion dans la mesure où il est question d'un « travail *de* la langue et *sur* la langue » (Programme de langues, littérature et culture étrangères – anglais – de première générale, 2019 b). L'on semble être loin ici de la simple analyse grammaticale apportant « un éclairage utile, parfois indispensable sur le fonctionnement de la langue » mentionné en 2002 dans un bulletin officiel (B.O. N°7 hors série du 3 octobre 2002, cité dans Gabilan, 2014). Avec cet enseignement de spécialité, la grammaire fait partie intégrante d'un enseignement approfondi, et ne joue pas simplement un rôle subalterne : « [l]a langue écrite et orale est travaillée sous tous ses aspects (phonologie, lexique, grammaire) [...] afin que les élèves soient entraînés à communiquer et puissent approfondir et nuancer leurs connaissances et leurs compétences » (B.O. N°7 hors série du 3 octobre 2002, cité dans Gabilan, 2014). Pour finir, on peut dire que ces textes officiels semblent répondre favorablement aux recommandations de longue date des linguistes comme Pierre Bertaux, qui, dans un rapport adressé 1981 au Ministre de l'Éducation, estimait qu'il fallait « appuyer l'acquisition des réflexes langagiers par une réflexion » (1981). Mais qu'en est-il de l'application de ces recommandations ? Sont-elles suivies d'effet ?

2.4 Quelle place pour quelle grammaire dans les manuels scolaires ?

Si la préconisation en 1985 d'une réflexion sur « les grands principes du fonctionnement de l'anglais » pouvait induire à penser que les manuels scolaires accorderaient une place toute neuve aux principes de la grammaire énonciative, la réalité fut tout autre. En effet, si l'on en croit Jean-Pierre Gabilan, « [a]ucune des deux ou trois collections de manuels de lycée publiées

[Tapez ici]

après 1987, à l'instar de ses prédécesseurs, n'a tenté de mettre en avant le moindre système organisateur » (Gabilan 2014, p. 2). Dix ans après la mention officielle de la Pratique Raisonnée de la Langue, les changements opérés dans certains manuels scolaires ne changeaient pratiquement rien à l'enseignement traditionnel de la grammaire. Jean-Pierre Gabilan note ainsi que, si le « présent progressif » laissait parfois place aux « présent be + -ING », il n'en demeure pas moins que « les analyses restaient [...] conformes aux approches traditionnelles et aux habitudes on opposait les arrêts sur image ou les actions en cours » (Gabilan, 2014, p. 3).

On remarquera qu'en 2004, la situation était toujours aussi confuse quant à la nature de pratique de la langue d'un point de vue grammatical. Si l'on se réfère aux instructions officielles de 2004 pour le programme de langues vivante du cycle terminal, il était recommandé d'aborder la grammaire de façon à ce que l'élève comprenne mieux « la cohérence de l'organisation linguistique » (BO. Hors série n° 5, 9 septembre 2004, 27. Par ailleurs, les instructions de 2004 sont plus précises que celles de 2019 en ce qui concerne la grammaire linguistique :

L'élève apprend maintenant à regrouper les phénomènes linguistiques autour de grandes questions, telles que l'organisation temporelle, modale, aspectuelle des énoncés, les différents systèmes de détermination nominale, les types de complexification syntaxique. (BO. Hors série n°5, 9 septembre 2004°)

On peut toutefois se demander dans quelle mesure la cohérence de l'organisation linguistique était démontrée dans les manuels revendiquant une conformité aux programmes de 2004. Ainsi, l'édition 2004 du manuel *Broadways Ieres L-ES-S* publié chez Nathan reprenait le contenu de l'édition précédente du manuel dans laquelle le présent be + -ing était associé à « une activité en cours au moment où on parle » (Broadways, Nathan, 2002, p. 128). Or quelle cohérence peut-il y avoir si l'on doit rendre compte de l'utilisation du présent simple dans un énoncé du type *his opponent shows little emotion* ? On pourra rétorquer qu'il s'agit là d'une exception. Cependant le grand nombre d'exceptions que l'on peut trouver aux raisons traditionnelles d'emploi du présent simple et du présent be + -ing ruinent toute cohérence grammaticale.

Le manuel Nathan précédemment cité avait toutefois le mérite de consacrer une page entière à ce qui peut s'apparenter à une PRL à la fin de chaque séquence. En effet, déduction, traduction et pratique sont les maîtres mots de la pratique de la langue dans ce manuel. C'est plus que ne faisaient d'autres manuels de la période et que ne font encore certains manuels très récents, comme nous le verrons. Le manuel *Going Places Terminales* de 2005 affinait les étiquettes grammaticales traditionnelles : il était notamment précisé qu'avec le présent simple,

[Tapez ici]

les notions de fréquences ou de répétitions ne sont pas nécessairement mentionnées (Going Places, 2005). Cependant, dans ce manuel, la pratique de la grammaire, reléguée à la fin de séquences faisant une large place aux activités de compréhension de textes, ne sollicite pas la réflexion de l'élève, qui est invité à se référer systématiquement au conventionnel précis de grammaire à la fin de l'ouvrage.

Cette place accordée à la grammaire dans les manuels n'est pas sans conséquences. Peut-on espérer que les élèves s'approprient la grammaire si la place qui lui est réservée, sans parler de l'approche grammaticale elle-même, n'invite pas à l'étude ? Le manuel *Hello ! 6^e* de Hatier avait pourtant essayé de contourner ces écueils en 1985 :

Déplorer l'incapacité ou la répugnance de nos élèves à faire l'effort d'une réflexion personnelle à propos des informations grammaticales est une chose. Tenter de renverser cette tendance paraît nécessaire et urgent ; encore faut-il donner aux élèves les moyens matériels d'une telle réflexion ; nous avons donc choisi d'éviter les causes diverses de dispersion et en particulier de rompre avec le rejet en bloc de ces informations à la fin du manuel. Les élèves trouveront dans leur manuel mais aussi dans leur cahier, les informations linguistiques là où elles peuvent être utiles, soit à la suite des dialogues pour ce qui est du manuel, et sur la même page que les exercices d'entraînement pour ce qui est du cahier. (*Hello 6^e* 1985)

On aura pu remarquer que cette introduction de *Hello ! 6^e* a été rédigée l'année même où la PRL a été introduite. Il faut toutefois se garder de généraliser. L'édition 2014 du manuel *E for English 3e* (édité chez Didier) montre que les recommandations faites par les auteurs de *Hello ! 6^e* sont toujours en vigueur. En effet, ce manuel pour collégiens accorde toute son importance à la grammaire dans les pages réservées à la grammaire dans le manuel mais également dans le cahier d'exercices qui vient compléter le manuel. Dans le cahier, les élèves sont amenés à comprendre véritablement la grammaire, notamment grâce à des activités de déduction, de traduction et de pratique. Il semblerait cependant que les éditeurs de manuels de lycées prennent soin de réduire la place accordée à la grammaire au strict minimum, c'est-à-dire à une note de bas de page renvoyant, au mieux, à des explications en fin de séquence, au pire, au précis de grammaire qui se trouve à la fin du manuel. C'est notamment le cas de manuels tels que *On Target* (Belin, 2010), *Full Impact* (Hachette éducation 2010), *Blockbuster* (Maison des Langues, 2019) ou encore *Let's Meet Up !* (Hatier 2019). Dans tous ces manuels, l'approche actionnelle semble avoir imposé une pédagogie fondée sur des activités de types questions/réponses à partir d'un grand nombre de documents divers. Le manuel *XL Anglais*

[Tapez ici]

Seconde de 2001 (édité chez Didier), plus ancien que les derniers manuels cités, retient néanmoins l'attention par la nature des activités qui rythment les séquences. Dans *XL*, les documents étudiés ainsi que les activités portant sur le vocabulaire, la phonologie et la grammaire occupent une place égale dans l'organisation des séquences. Ainsi, certains manuels comme *XL* favoriseraient davantage le travail par la langue et sur la langue, évoqué dans les Instructions Officielles 2019 pour l'enseignement de spécialité, ainsi que la réflexion des élèves, que les autres manuels de lycée d'où la grammaire à presque disparu pour laisser place à la compréhension de document et aux projets actionnels.

De ce panorama de la place de la grammaire dans l'enseignement des langues, il ressort que ce n'est jamais avec succès que la grammaire a été contournée par les méthodes plébiscitant l'apprentissage « direct » de la langues vivantes étrangères ou le travail à partir de formules toutes faites suscitant peu la réflexion de l'apprenant. Cependant, un certain flou règne encore dans les recommandations faites aux enseignants, et en particulier dans le CECRL. Certes, la grammaire semble avoir été réhabilitée depuis les années 90 et l'approche notionnelle-fonctionnelle, qui prévaut au moins dans le CERCL, lui accorde une place indéniable. Mais en l'absence de tout cadre théorique, l'on risque de retomber dans les travers de l'enseignement traditionnel de la grammaire. Au-delà de l'alternative habituelle entre cours magistraux de grammaire déductive et pratique infructueuse de grammaire inductive, l'approche énonciative fournit une base théorique intéressante à partir de laquelle les instructions officielles recommandent aux enseignants de travailler. Reste à déterminer la manière dont la grammaire fait l'objet d'un apprentissage en pratique. Je vais donc aborder dans un premier temps l'évaluation des besoins en grammaire des élèves avant de traiter des difficultés de mises en œuvre de l'enseignement de la grammaire avant d'aborder les solutions possibles pour contourner ces difficultés.

3 Les besoins en grammaire des élèves

3.1 Pourquoi est-il important de maîtriser le questionnement ?

[Tapez ici]

Au début, de l'année, j'ai fait passer un test à mes élèves de 2nde afin de déterminer leur niveau de maîtrise de l'anglais. Mon choix a porté sur la formulation des questions car cela permet de voir si les élèves connaissent le rôle clé de DO en anglais. En effet, le questionnement en anglais a ceci de particulier par rapport au français qu'il requiert la présence de l'auxiliaire avant le sujet suivi du verbe. En outre, ce n'est que dans une langue plus familière que l'on peut faire l'économie de DO avant le sujet en anglais tandis que la formulation la plus courante d'une question en français ne change rien par rapport à l'ordre des mots propre aux phrases affirmatives. Ainsi, en français, on demandera plus fréquemment « vous avez une idée ? » plutôt que « avez-vous une idée ? », qui est plus formel. En revanche, en anglais, la formulation de loin la plus courante sera *do you have an idea?* On comprend donc que le questionnement en anglais constitue pour l'apprenant francophone une particularité.

Mais la maîtrise du questionnement a encore d'autres enjeux. Ainsi, pour les auteurs du manuel *Hello ! 6^e* mentionné plus haut, la maîtrise du questionnement joue un rôle clé dans l'apprentissage continu de l'anglais :

Donner aux élèves la maîtrise du questionnement, c'est d'abord les aider à résoudre le problème de fonctionnement de l'auxiliaire qui constitue une originalité majeure de la grammaire anglaise. Mais c'est aussi créer les conditions d'une plus grande authenticité de l'échange en classe : les questions d'élèves, souvent imprévues, ont toutes les caractéristiques de l'expression personnelle. **L'appropriation des formes diverses du questionnement sera assurée** par les invitations fréquentes faites aux élèves à poser des questions sur les illustrations sur les personnages et leur comportement, mais aussi à leurs camarades et au professeur. Cette préoccupation majeure apparaît également dans les exercices oraux du manuel (**now you, imagine**, etc...) qui sont des mises en situation de communication contenant une part plus ou moins grande d'initiative et de jeu ; ces exercices se prêtent par ailleurs à une manipulation intensive en situation des structures principales de la communication. Il s'agit là de forger les instruments de la « libération de l'expression » en ayant recours à l'expression personnelle et à l'imprévu qu'elle véhicule et qui caractérise la « communication » véritable. L'imprévu provoque la réactivation constante des acquis antérieurs. C'est ainsi que, permettant que soit dépassé le contenu linguistique de la leçon du jour, il crée les conditions d'une véritable progression en spirale. (Il va de soi que **décrire** et **répondre à des questions** ne sont pas négligés pour autant : l'invitation à « questionner » s'accompagne le plus souvent de l'invitation à

[Tapez ici]

« commenter », donc à décrire ; et les questions magistrales, en particulier sur l'implicite, figurent parmi les stimuli les plus riches).

3.2 Le test et les résultats

Le test que j'ai fait passer aux 2^{nde} se compose de deux parties. La première consiste à poser des questions en anglais suivant des indications en français. La seconde, quant à elle, consiste à poser des questions sur des éléments d'énoncés affirmatifs en gras. Les questions qu'il s'agissait de poser couvraient quelques formes essentielles du questionnement : question fermée (1.g.), questions ouvertes (toutes les autres), questions composées avec *how* (1.a, 1.e, 1.h, 2. a, 2.b, 2. f.), questions où la préposition est rejetée à la fin (1.f, 1.i), question portant sur le possesseur (2.c). Je reproduis ici le test en question :

Test de début d'année – classe de seconde

1 – Vous faites la connaissance de quelqu'un et vous lui posez quelques questions. Demandez-lui en anglais :

- a. Quel âge il a :
- b. Que font ses parents :
- c. S'il a des frères et sœurs :
- d. Où il habite :
- e. Depuis combien e temps il y habite :
- f. A quelle école il va :
- g. S'il habite loin de l'école :
- h. Combien il paye pour sa carte de bus :
- i. Avec qui il va en vacances d'habitude :
- j. A quelle heure il s'est réveillé ce matin :

[Tapez ici]

2 – Posez la question qui porte sur ce qui est en gras (Ex. : *Peter is **in the bathroom*** > *Where is Peter?*).

a. A pack of pencils costs £10 :	d. He got up early to catch the 6o'clock train to London :
b. It takes me 25 minutes to got to school :	e. My parents have breakfast at 9 on Sundays :
c. They stole my father's car	f. John lived in Oxford for 5 years :

De ce test, il est ressorti tout d'abord que la première partie avait été davantage réussie que la seconde. Quelques questions, en particulier 1.a et 1. d. ont été correctement formulées par la majeure partie des élèves. La formulation des autres questions a été beaucoup plus variable. Par ailleurs, le test a fait également apparaître des difficultés récurrentes qui n'ont pas trait directement aux questions. Il s'agit notamment de la confusion entre singulier et pluriel (*do you have a sisters or brothers*), de la méconnaissance de la conjugaison du présent simple (*what does your parents do*) ainsi que de la confusion des formes au prétérit et au présent de DO. Il faut aussi noter la confusion, plus rare certes, entre HAVE et BE, notamment pour la question 1.c (*are you brothers and sisters, you are brothers and sisters* sont apparus quelques fois). Concernant les erreurs caractéristiques de la formulation des questions, c'est certainement l'absence d'auxiliaire qui est la plus fréquente. Il s'agit d'une erreur apparue principalement dans la seconde partie, où la plupart n'utilisent tout simplement pas d'auxiliaire. Mais le problème est également survenu dans la première partie, notamment 1.e, 1.h, 1.i, et 1.j. Parmi les autres erreurs récurrentes se trouve également le remplacement de *when*, connu seulement de 13 élèves sur 42, par *how many times/time* ou *what time*, ainsi que les erreurs dues à la méconnaissance plus générale des mots interrogatifs.

Ces résultats me semblent prouver qu'il est nécessaire, non seulement d'approfondir le travail sur les fondamentaux grammaticaux (l'usage de l'auxiliaire devrait être maîtrisé par davantage d'élèves au sortir du collège), mais également d'opter pour un enseignement de la grammaire suffisamment approfondi pour faire apparaître les caractéristiques de l'anglais les plus saillantes. Il ne s'agit en effet pas de chercher à remédier une fois pour toutes à toutes les erreurs. La confusion entre *do* et *does* ou *did* et *does* n'est certainement pas à mettre sur le même plan que la méconnaissance du rôle joué par l'auxiliaire. Il s'agit à mon avis pour le professeur de se concentrer sur ces caractéristiques de façon à ce que les élèves comprennent pourquoi

[Tapez ici]

cela fonctionne ainsi. En ce qui concerne l'emploi de DO, il me semble qu'il y a tout intérêt à attirer l'attention des élèves sur les énoncés interrogatifs et négatifs, mais aussi sur les *tags* et sur le DO de reprise.

Un enseignement de la grammaire fondé sur la réflexion et l'observation paraît d'autant plus opportun que, comme le montre les résultats du test, beaucoup d'élèves ne semblent s'être approprié que la formulation des questions les plus courantes sans savoir que l'auxiliaire joue un rôle clé. On peut donc se demander si cette maîtrise partielle ne découle pas de la tendance à privilégier la communication aux dépens de la grammaire. Si cette tendance et ses effets se confirment, le problème est alors qu'il ne saurait y avoir de communication authentique dans ces circonstances, du moins pas avec des anglophones, ce qui pourrait toutefois être un objectif de l'enseignement de l'anglais dans ce contexte de mondialisation que rappellent les instructions officielles. La grammaire est une composante essentielle de l'enseignement des langues, il existe à ce sujet un consensus à ce sujet parmi les spécialistes, quelles que soient les démarches auxquelles ils adhèrent. Mais quelle grammaire enseigner et comment s'y prend-on ? Je vais ainsi donner un compte rendu, dans la suite de ce mémoire, des problèmes que j'ai rencontrés dans la mise en place de l'enseignement de la grammaire ainsi que des tentatives que j'ai faites pour y remédier.

4 Les difficultés liées à l'enseignement de la grammaire

4.1 La grammaire dans l'organisation d'une séquence

En théorie, la grammaire a toute sa place dans l'organisation d'une séquence. En effet, chaque séquence s'achève conventionnellement sur une « tâche finale » qui consiste le plus souvent en une expression écrite ou orale développée. On peut donc supposer que la grammaire entre pleinement en jeu dans l'exécution d'une telle tâche. En effet, la production d'énoncés agrammaticaux ne risque-t-elle pas de mettre en péril l'exercice entier ? Une confusion des deux temps, des auxiliaires ou des pronoms – erreurs fréquentes chez des élèves de lycée – risque fort de gêner la compréhension de l'interlocuteur, et pour peu que le professeur examinateur se mette à la place d'un interlocuteur anglophone peu familier des erreurs communément faites par

[Tapez ici]

les francophones, il veillera tout particulièrement à ce que les élèves maîtrisent certains fondamentaux en grammaire.

C'est la raison pour laquelle nous, professeurs stagiaires, sommes incités, notamment lors de cours de didactique, à réfléchir sinon à la PRL, du moins aux « points de grammaires » qui seront essentiels à la réalisation de la tâche finale. Ainsi, nous avons généralement en tête ces « outils grammaticaux » qui semblent quelque peu faire partie d'un folklore pédagogique. Le présent simple sert par exemple traditionnellement à la première séquence de l'année, qui porte généralement sur l'expression des préférences et des *hobbies*. En cours d'année, il est fort probable que la voix passive sera mobilisée dans le but de souligner la sujétion d'un groupe de personnes. On peut également penser à la formulation des questions comme préalable indispensable à l'entretien d'embauche ou à l'interview du journaliste. *A priori*, la grammaire fait donc partie intégrante de la séquence, quand bien même on courrait le risque de commettre bon nombre de redites et de simplifications à trop vouloir faire de la grammaire un simple outil en vue d'objectifs actionnels restreints et répétés.

Il faut néanmoins noter que rien n'oblige en principe le professeur à faire de la grammaire une étape fondamentale de l'entraînement à une tâche particulière. En effet, la grammaire est absente des descripteurs rappelés dans les textes officiels afin de fournir un guide à l'évaluation des élèves. En ce qui concerne la production des élèves de seconde, le descripteur insiste sur la complexité et la clarté de l'argumentation, la longueur des phrases, et l'enchaînement logique des propos, mais il n'est pas fait mention de la compréhension facilitée par la correction grammaticale. Cela ne va pas sans soulever quelques questions. Faut-il donc considérer la correction grammaticale comme acquise à l'entrée en 2nde ? Qu'en est-il de la « longueur » des phrases qui entre en compte dans l'évaluation ? Quel est l'obstacle que rencontre l'élève incapable de produire des phrases « longues » ? S'agit-il d'une méconnaissance de certaines notions/fonctions ou l'élève est-il gêné par sa maîtrise lacunaire des certains fondamentaux grammaticaux ? Certes, si la question de la clarté peut être liée au problème des énoncés agrammaticaux énoncé plus haut, ce n'est pas nécessairement le cas. Pourtant il me semble que la question de la grammaire peut poser problème pour les examinateurs. Ce qui pourra en effet être clair pour un examinateur en dépit des incorrections grammaticales ne le sera peut-être pas pour un autre examinateur.

On peut également considérer que la place de la grammaire au sein d'une séquence peut être remise en cause par certains impératifs pédagogiques. C'est un problème que j'ai rencontré de façon caractéristique lorsque j'ai dû mettre en place un enseignement transversal en langue

[Tapez ici]

vivante étrangère (ETLV) avec une classe de 1^{re} ST2S. Il s'agit d'un co-enseignement où le professeur d'anglais est assisté par un enseignant spécialiste d'une autre discipline durant une des deux heures d'enseignement de langue vivante étrangère que reçoivent les élèves. Durant cette heure de co-enseignement, le cours, en langue vivante étrangère, se doit d'être une synthèse des programmes technologique et général. Au vu de cette situation, il est évident qu'il devient plus difficile, *a fortiori* pour un professeur d'anglais stagiaire, de prévoir un travail sur la langue et de la langue nécessairement limité à la seule heure où il se retrouve seul avec ses élèves.

Cette dernière difficulté que j'ai rencontrée est directement liée à une contrainte plus large pouvant remettre en cause l'enseignement de la grammaire au sein d'une séquence, savoir la primauté des thèmes au programme. En ce qui concerne le type d'enseignement que j'ai dû mettre en place avec la première de série technologique, il est certain que, dans la préparation et l'organisation de mes séquences, ce sont les thèmes qui ont primé, d'autant plus qu'il fallait faire une synthèse thématique de programmes différents. Ce n'est qu'en réalisant cette synthèse que je suis parvenu à véritablement inclure le co-enseignant dans mon enseignement. On comprend ainsi que la conformité à certains thèmes et l'exploration de ces thèmes peut prendre la place d'un travail sur la grammaire dans la préparation d'un cours. De manière plus générale, j'ai souvent couru le risque de consacrer trop de temps à l'exploration d'un thème et à la sélection de documents en vue du traitement culturel d'un axe du programme, et de faire cela aux dépens d'un travail de la langue pourtant indispensable à l'accès à la culture du monde anglophone. Il s'agit là d'un problème qui n'est pas sans conséquences sur le déroulé d'une séance.

4.2 La grammaire dans l'organisation d'une séance

A première vue, un professeur a plus de latitude lorsqu'il s'agit d'aborder la grammaire dans le cadre d'une séance plutôt que dans celui d'une séquence. Les faits de langue abordés n'ont en effet pas à être conformes à un objectif actionnel particulier. Il est possible de relever dans un document un fait de langue que l'on étudie ponctuellement sans devoir l'insérer dans un plan de séquence dont tous les éléments seraient précautionneusement agencés afin de mener à bien une tâche. Cependant j'ai là aussi rencontré des difficultés.

Le problème principal que j'ai rencontré est le temps consacré à l'étude d'un fait de langue. Dès les premières séances, il m'est très vite apparu que la préparation de l'étude d'un fait de

[Tapez ici]

langue devait être particulièrement minutieuse afin que la grammaire ne prenne pas une place disproportionnée dans une séance. J'ai fait face à ce problème lorsque j'ai requis des élèves qu'ils formulent des questions à partir d'un document vidéo mettant en scène une séance de *speed dating*. Une mauvaise anticipation de la familiarité des élèves avec la formulation des questions m'a rapidement mené à un cours improvisé sur la particularité des questions en anglais et à des explications maladroitement sur la syntaxe de l'anglais qui ont requis l'intégralité du temps dont je disposais après la visualisation de la vidéo. Une telle façon de procéder a bien entendu généré beaucoup de confusion chez les élèves et a donné lieu à un cours mal équilibré.

Il faut noter que la grammaire ne peut être qu'une étape parmi d'autres dans une séance consacrée à l'étude d'un document si l'on tient à mobiliser diverses compétences. Encore faut-il d'ailleurs faire une distinction entre la grammaire de l'écrit et la grammaire de l'oral, ou phonologie. On ne saurait négliger cette dernière dans l'enseignement de l'anglais et la place qui lui revient dans le déroulé d'une séance doit être similaire à celle de la grammaire de l'écrit. On peut par ailleurs considérer que le « point de phonologie » n'est qu'un préalable à la pratique orale de la langue qui est au cœur de la séance et qui fournit l'essentiel de la « trace écrite ». Sans passer en revue toutes les activités qui jalonnent une séance, on peut comprendre que l'étude grammaticale est en pratique limitée par le grand nombre de fondamentaux pédagogiques qui entrent en compte dans le déroulé d'une séance.

En pratique, le temps que j'ai parfois consacré à certaines activités m'a souvent conduit à passer outre la grammaire. Il m'a à vrai dire longtemps semblé que, lorsque le temps venait à manquer, la grammaire devait céder la place à autre chose. Mais n'est-ce pas une démarche inhérente à l'approche actionnelle mise en avant dans les textes officiels ? Est-il bien nécessaire de consacrer du temps à une activité métalinguistique quand l'objectif principal d'une séance est conventionnellement la production par les élèves, en continu ou non, d'énoncés ou de propos argumentés ? Ainsi j'ai souvent privilégié, lors de ma préparation de séances, des activités qui devaient déclencher la parole assurément et conduire à une prise de parole ou à une pratique de l'écrit conséquente, de peur que le temps ne vienne à manquer pour la trace écrite.

De fait, si en théorie rien n'empêche que l'on puisse agencer toutes les activités prévues lors d'une séance de façon à ce que tous les objectifs soient remplis, en pratique un tel agencement harmonieux relève de la gageure pour un professeur stagiaire. Qui plus est, on peut se sentir quelque peu coupable de s'engager dans une étude grammaticale dans la mesure où bon nombre d'instructeurs et de professeurs en exercice ne considèrent pas que la grammaire doive faire l'objet d'un enseignement particulier ou écartent de fait toute activité qui ne serait

[Tapez ici]

pas du thème grammatical. En somme, les raisons qui peuvent faire hésiter un professeur stagiaire quant aux objectifs et aux priorités à assigner à un déroulé de séance ne manquent pas. Il me paraît cependant nécessaire que les élèves aient une compréhension du fonctionnement de l'anglais, sans quoi les tâches actionnelles risquent de se révéler infructueuses car les élèves peuvent avoir l'impression de n'avoir aucune maîtrise de la langue et hésiter à s'engager dans une activité avec toute la confiance requise. Il me semble que c'est en partie à cause de ce manque de confiance que certaines de mes séances se sont avérées infructueuses. J'ai donc persévéré dans ma tentative de consacrer du temps à l'étude sereine et efficace de la grammaire.

4.3 La question de l'efficacité des élèves

Il convient de se pencher sur la question du rapport des élèves aux activités ayant trait à la grammaire lorsque celles-ci sont mises en place. Tout d'abord c'est en prenant en compte ce rapport, réel ou supposé, que j'ai de nouveau été confronté à des hésitations. J'ai en effet souvent craint que la mise en place de telles activités ne crée un temps mort lors des séances et j'ai plusieurs fois sacrifié la grammaire à l'injonction de « mettre tout de suite les élèves en activité ». Cette crainte a été plusieurs fois justifiée par la dissipation suscitée par des phases de réflexion sur des faits de langues. Il s'agit d'un problème que j'ai rencontré notamment avec ma classe de première technologique. A plusieurs reprises, les phases de réflexion entamées lors d'une séance sur tel ou tel fait ont été vaines car beaucoup d'élèves ne prenaient pas le temps de relire les passages du texte d'où étaient extraits certains faits de langue ou répondaient au hasard aux questions qui devaient les mener à la compréhension.

Ces problèmes deviennent particulièrement délicats lorsqu'ils surviennent au cours d'une séance où lors d'une phase de retour sur le travail à la maison. J'ai en effet pu constater, à l'occasion d'un travail sur la différence entre le présent simple et le prétérit simple à partir d'une fiche de réflexion et de pratique que les élèves de 1^{re} devaient compléter chez eux, que la fiche que j'avais conçue n'avait pas été utile. La partie de cette fiche consacrée à l'observation n'avait pas été réussie dans la mesure où beaucoup d'élèves n'avaient pas remarqué la présence de l'auxiliaire comme marque caractéristique des phrases interrogatives et négatives. En outre beaucoup d'élèves n'avaient pas déduit de l'observation des divers énoncés au prétérit que j'avais tirés du texte étudié que le prétérit était employé pour relater un fait passé. Enfin une proportion

[Tapez ici]

toujours non négligeable d'élèves n'avait pas employé le prétérit dans la rédaction de la biographie d'une artiste connu à partir d'éléments donnés.

J'ai également été confronté à des problèmes similaires avec des classes de 2nde. Les résultats observés grâce à une fiche de travail sur l'emploi de l'article défini THE en sont une bonne illustration. A l'occasion de l'étude d'un document sur l'exploitation forestière en Colombie Britannique, j'avais demandé aux élèves de réfléchir aux raisons d'emploi de THE et de Ø devant le mot *forests*. Afin de leur donner une indication, je leur avais précisé qu'un énonciateur utilisait THE lorsqu'il considérait que le nom déterminé par l'article était connu de l'interlocuteur. Il s'agit certes d'un point de grammaire particulièrement délicat mais j'ai été surpris de voir que beaucoup d'élèves avait avancé le nombre comme justification ou tout simplement le fait qu'« il n'y a pas besoin d'article ». Le contraste entre Ø et THE n'était-il pas suffisant pour susciter la curiosité des élèves ? Ont-ils compris l'intérêt de la réflexion sur ce point ? Fallait-il les guider davantage ?

Il est parfois bien difficile de distinguer ce qui relève d'explications inadéquates de ce qui relève d'un travail insuffisant lorsque l'on est confronté à une efficacité insuffisante. Il me semble cependant que la fiche de réflexion que j'avais conçue pour les 1^{re}e pouvait encore davantage guider les élèves afin que les possibilités d'erreur soient réduites au minimum. J'aurais peut-être pu rappeler par exemple que l'on trouve souvent des marqueurs temporels spécifiques dans les phrases comportant des verbes au prétérit et j'aurais pu donner une phrase d'exemple dans l'activité consacrée à la rédaction de la biographie. Il n'en demeure pas moins que le rapport des élèves à la réflexion grammaticale ainsi que leurs difficultés restent difficiles à anticiper. Faut-il créer des fiches de travail épurées au possible, ou bien faut-il donner des explications exhaustives ? Faut-il se priver d'une phase d'observation ? de déduction ? Il me semble au contraire, et en dépit de la faible efficacité des élèves et de l'inefficacité de certaines démarches, que les élèves ont besoin de phases d'observations et de déduction.

4.4 La mauvaise conception des activités et des fiches de travail

Au cours de cette année de stage, j'aurai pu remarquer que la conception d'activités en lien avec la réflexion sur la langue et la pratique de celle n'est pas chose aisée. Face aux difficultés éprouvées par les élèves de tous niveaux, mon réflexe a été de concevoir des fiches de travail aussi exhaustives que possible afin que les élèves disposent rapidement de tous les outils pour

[Tapez ici]

maîtriser les points de grammaire fondamentaux. C'est ce souci de gain de temps qui m'a d'abord conduit vers de nouvelles difficultés.

Une première fut en rapport avec le problème de la formulation des questions. J'avais donné aux élèves une fiche récapitulative rappelant quels étaient les mots interrogatifs, ainsi qu'une série d'exemples couvrant plusieurs configurations possibles pour les deux catégories principales de questions que j'avais revues avec les élèves en début d'année : questions ouvertes et questions fermées. De plus, à chaque exemple de question correspondait une phrase affirmative. Je pensais qu'en faisant lire cette fiche à tour de rôle à des élèves et en complétant ce rappel par des questions à formuler à la maison, les élèves seraient armés pour formuler des questions simples. Ce fut loin d'être le cas. Lors d'un petit contrôle, il est apparu très clairement que beaucoup de points essentiels n'étaient pas maîtrisés. En somme, les problèmes révélés par le test de début d'année avaient refait surface : auxiliaires utilisés de façon sporadique, verbes conjugués à la place de l'auxiliaire, présence de deux auxiliaires dans une même phrase, méconnaissance des mots interrogatifs, incertitude quant à la place de BE et HAVE dans les questions, mais également ignorance répandue de l'ordre des mots dans les questions.

De toute évidence, les élèves n'avaient majoritairement rien appris de mon rappel sur la formulation des questions et le rituel de formulation de questions portant sur le cours précédent à chaque début de cours n'avait eu que peu d'effets. Il est clair que je n'aurais pas dû me hâter dans cette révision d'un point grammatical et que cela nécessitait au contraire une approche progressive et davantage d'exercices afin de s'assurer que le principe soit compris et maîtrisé. J'ai aussi remarqué que le fait d'avoir négligé une phase de repérages des verbes et des auxiliaires avait desservi certains élèves qui se trouvaient en difficulté lorsqu'ils cherchaient à identifier verbes et/ou auxiliaires dans les phrases affirmatives qu'ils devaient transformer en phrases interrogatives. Les élèves restaient également interdits lorsqu'ils devaient formuler une question ouverte portant sur le complément du verbe. Ayant l'ordre (qui leur avait été martelé) MOT EN -WH + AUX + SUJET en tête, certains ne se doutaient pas qu'un GN pouvait se trouver entre le mot interrogatif et l'auxiliaire comme dans des questions du type : *what kind of novels did he write?*

Suite à ces difficultés, j'ai décidé de présenter une autre fiche récapitulative aux élèves en contrastant cette fois des questions en français et des questions en anglais. J'ai également pris soin d'évoquer les questions portant sur un complément du verbe ainsi que les questions dans lesquelles le mot interrogatif a la fonction sujet. Il ne m'a cependant pas semblé que cette dernière fiche ait été utile et certains élèves paraissaient d'autant plus découragés que j'avais

[Tapez ici]

chargé sans doute inutilement cette fiche de précisions comme la fonction grammaticale des constituants de la phrase.

Que conclure de ces problèmes de conception des activités sinon que rien n'indique que donner des règles à retenir par cœur aide les élèves à s'appropriier les faits de langues ? Le risque est bien souvent de ne pas pouvoir retenir l'attention des élèves. Rien n'indique cependant que des explications exhaustives non accompagnées d'observation et de déduction n'ont pas d'effets bénéfiques sur l'efficacité élèves, pour peu qu'elles soient répétées. En effet, j'ai pu remarquer que beaucoup d'élèves de seconde étaient capables de formuler des questions en respectant l'ordre des mots plusieurs mois après que j'ai constaté une méconnaissance de cet ordre des mots dans les questions. Cette répétition des explications de la réflexion et de l'entraînement m'amène désormais à évoquer de possibles manières de pallier les difficultés rencontrées dans la mise en place d'un travail de la grammaire.

5 Possibilités de remédiation, tentatives et résultats

5.1 Quel travail associer à la formulation de questions ?

Si les élèves de secondes à qui j'avais donné le test sur la formulation des questions en début d'année semblent avoir acquis, en cours d'année, une maîtrise satisfaisante de cette formulation, il n'en demeure pas moins que j'aurais probablement pu être plus efficace dans mon enseignement. Pour commencer, il eût été judicieux d'associer davantage la formulation des questions au questionnement portant sur l'implicite dans un document et ne pas se limiter à la formulation quelque peu mécanique de questions à partir d'énoncés affirmatifs ou à la formulation de questions en début de cours afin de mobiliser les savoirs acquis. Ainsi, j'aurais pu approfondir le questionnement à partir de documents « déclencheurs de parole » tels que les images que l'on utilise couramment en début de séquence afin d'introduire celle-ci, ou en accompagnement d'un document à étudier, afin d'anticiper le contenu de ce dernier. Procéder ainsi aurait été non seulement avantageux du point de vue de l'apprentissage, mais cela aurait très certainement contribué à rendre également le cours moins unilatéral, puisque je suis souvent

[Tapez ici]

tombé dans les travers dénoncés par les éditeurs du manuel *Hello 6e* mentionné plus tôt en posant moi-même les questions.

Afin que les élèves s'approprient mieux les enjeux du questionnement, il aurait également été judicieux d'attirer leur attention sur le rôle joué par DO dans la grammaire de l'anglais. Pour cela, j'aurais pu concevoir une fiche de réflexion autour de la spécificité des énoncés interrogatifs et négatifs afin de mettre au jour la place et le rôle de l'auxiliaire dans ces énoncés. De cette manière, les élèves auraient sans doute eu davantage à l'esprit la spécificité de DO et auraient été moins susceptibles de l'utiliser sporadiquement. Il aurait donc fallu prévoir un moment particulier dédié à l'observation d'énoncés et à la déduction d'une règle. Or je n'ai pas fait cela et je me suis contenté d'observations ponctuelles, faites « sur le moment » et certainement pas dans le cadre d'un travail prévu à l'avance.

Cependant il ne s'agit pas de « montrer », aux élèves, la spécificité des énoncés interrogatifs et négatifs, encore faut-il qu'ils comprennent comment DO fonctionne et qu'ils retiennent quelque chose de leur observation. C'est la raison pour laquelle il me semble nécessaire de faire en sorte que les élèves énoncent eux-mêmes l'ordre des mots dans les questions et gardent une trace écrite de leur réflexion, si modeste soit-elle, dans leurs cahiers. Cela n'est en aucun cas un geste anodin et il n'y a aucune raison d'en faire l'économie car cela prend relativement peu de temps. De plus, le recours au vocabulaire métalinguistique est réduit au minimum, de façon à ce que le travail ne devienne pas contre-productif. C'est ainsi que j'ai été amené à expérimenter un tel travail de réflexion lors d'une révision du prétérit avec les élèves de première. Afin que les élèves se souviennent de la forme des différents énoncés et de la terminaison des verbes réguliers et irréguliers au prétérit, je leur ai demandé de faire une déduction à partir des éléments suivants :

Forme négative : sujet + auxiliaire ... + ... (négation) + ...

Forme interrogative : auxiliaire ... + sujet + ...

Forme affirmative : sujet + [infinitif + ...] ou sujet + forme irrégulière

Si, comme je pouvais m'y attendre, beaucoup d'élèves ont pu compléter les phrases que je leur avais données sans trop de difficultés, je ne doute cependant pas que cela leur a permis d'effectuer une révision nécessaire de deux points de grammaire : le prétérit et l'ordre des mots

[Tapez ici]

dans les questions. En somme, il s'agit de faire travailler les élèves selon les principes d'une PRL, ou pratique raisonnée de la langue.

5.2 Vers la PRL

Il ne m'a pas toujours été facile de concevoir une PRL en bonne et due forme (si tant est qu'une PRL ait une forme précise) si l'on entend par PRL un travail sur la grammaire à partir d'un point de grammaire que l'étude d'un document aura mis au jour. Car, comme son nom l'indique, la PRL ne consiste pas à énoncer des règles de grammaire, mais à solliciter la réflexion des élèves afin qu'ils déduisent la règle ainsi qu'à les mettre sur la voie de la maîtrise du point de grammaire grâce à une pratique de la langue. Autrement, dit la PRL se compose nécessairement de plusieurs étapes qu'il peut être difficile de mettre en œuvre au début.

Néanmoins, à défaut de PRL proprement dite, les diverses occasions que j'ai eues de donner aux élèves certaines explications ou de solliciter leur réflexion sur un point précis ont pu servir d'étapes à un travail plus conséquent réalisé ultérieurement. C'est notamment ce qu'il s'est passé, lorsque, à l'occasion d'un exercice de traduction que j'avais donné aux élèves à faire à la maison par faute de temps, j'ai tout de même pu attirer leur attention sur l'emploi des articles définis en français et en anglais, et leur donner une explication quant à l'emploi de THE. Je reproduis ici le texte que les élèves avaient à traduire en entier :

Incredible as it seems, the world is cutting down these irreplaceable ancient forests to make cheap paper and wood products such as toilet paper, tissues, milk cartons and phone books. [...] None of this is necessary. If we use wood and paper more efficiently, consumer demand can be met from well-managed secondary forests, plantations and farms. [...] Reducing use, re-using and recycling paper and wood saves ancient forests. [...] The world's richest countries and companies are destroying ancient forests. (Greenpeace, cité dans XL 2nde, p. 88)

A la suite de la traduction de ce texte, les élèves ont d'abord pu observer, comme je le leur avais demandé, que l'article défini était beaucoup moins fréquent en anglais. Ensuite, j'ai pu fournir l'explication suivante, qui a plus tard servi à un travail plus conséquent où il s'agissait entre autres pour les élèves de choisir entre Ø et THE dans un texte à trous :

[Tapez ici]

En anglais, on utilise l'article défini THE lorsqu'on veut évoquer quelque chose de précis. Dans le texte, on n'apporte pas de précision quant au bois ou au papier dont on parle. On utilise aussi the lorsque l'on parle d'un élément que l'on considère comme connu de l'interlocuteur :

Last year I walked through Canada's most ancient forest. It was exciting but I lost my way in the forest. La forêt est connue, il s'agit de celle dont on vient de parler.

En anglais, on trouve aussi plus fréquemment l'article Ø, ou l'absence d'article devant le nom, comme c'est le cas dans le texte. On choisit l'article Ø quand on saisit un nom sans avoir en tête un exemple précis, connu de notre interlocuteur. Il s'agit du nom dans son sens le plus large possible.

Ainsi, s'il ne s'agissait pas à proprement parler d'une PRL, notamment dans la mesure où les élèves n'ont pas formulé une règle eux-mêmes, cela a néanmoins permis de poser les jalons d'un travail répété sur l'emploi des articles. Aussi, cette approche sur l'emploi des articles se distingue du simple énoncé de règles dans la mesure où elle s'appuie sur un texte travaillé et sur l'observation des élèves. Par ailleurs, même si l'est difficile de dire à quel point ces travaux ont pu être utiles aux élèves, j'ai pu observer, suite à ces travaux, que certains élèves qui auparavant mettaient volontiers THE devant des noms ne nécessitant pas l'article parvenaient finalement à se départir tant soit peu de leurs habitudes. Quant à l'exercice à trous évoqué plus haut, il a révélé que les élèves s'étaient tout de même donné la peine de réfléchir avant de donner une réponse. Quoi qu'il en soit, je ne m'en suis pas tenu à ces tentatives, et j'ai également pu mettre en place des activités qui relèvent davantage de la PRL.

5.3 Mise en œuvre de PRL

Il n'y a pas, à ma connaissance, de manière consacrée de concevoir une PRL. Néanmoins, il me semble qu'une manière satisfaisante de s'engager dans une pratique raisonnée de la langue est de le faire à partir des trois étapes successives suivantes : observation, déduction, pratique. C'est pourquoi j'en suis venu à concevoir des PRL comme celle sur *have* au prétérit + participe

[Tapez ici]

passé, que j'ai adaptée du livret d'exercice (*workbook*) du manuel *E for English3e*, et que je reproduis ici :

Have au prétérit + participe passé (prétérit parfait)

a. lisez les énoncés suivants.

A. It **was** the summer when life **was going** to begin. The August when I **was going** for the first time to the dance in Ballybunion. I **had thought** of little else all year. (l. 1-5)

B. There **was** only one thing wrong with my lustrous appearance before I **set out**: I **wasn't** suntanned enough. It **had been** a wet August [...]. (l. 61-64)

Quelle est la construction des verbes en rouge ?

... au prétérit + verbe à la forme ...

L'anglais et le français se construisent ici de la même façon.

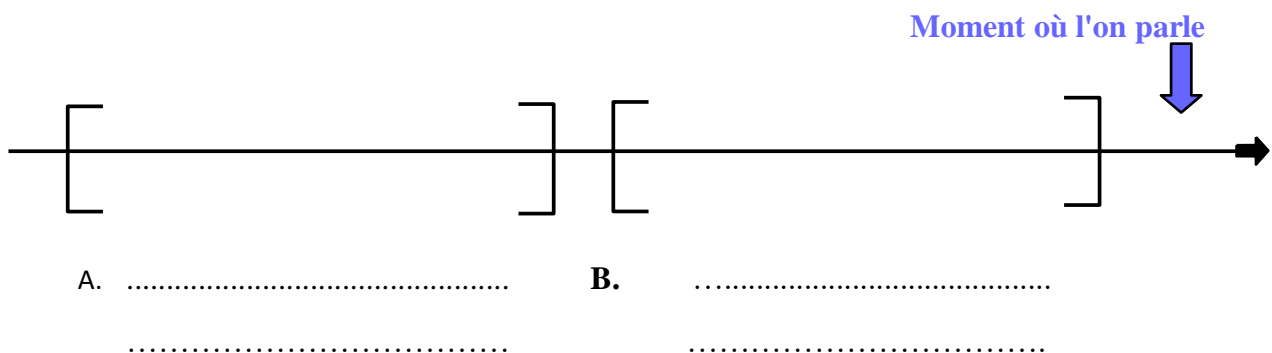
> Comment traduiriez-vous chaque verbe **en rouge** ?

> Dans les deux cas les événements évoqués **en rouge** ont eu lieu ...

- avant ceux évoqués **en vert** ?

- après ?

b. replacez les propositions (S+V) de chaque énoncé sous le schéma :



[Tapez ici]

c. Mais il ne s'agit pas seulement d'une question de chronologie*! Relisez bien chaque énoncé : pourquoi l'énonciateur a-t-il recours aux formes **en rouge** ? Quel lien crée-t-il avec les formes **en vert** ?

* le prétérit peut aussi marquer l'antériorité par rapport à un autre fait passé : *It was August, I was going for the first time to the dance in Ballybunion. The month before I went to the local dance.*

> Déduisez :

Have au Prétérit + participe passé permet :

- D'évoquer un événement qui est antérieur ? / postérieur ? À un autre événement du présent ? / passé ?
- De faire un bilan dans le ... tout en apportant un commentaire, une explication une justification.

d. conjuguez le verbe, choisissez entre *Have* au prétérit + participe passé et Prétérit.

1. *When the young girl [arrive] at Ballybunion, the dance [already/begin].*

2. *Before hair dye [become] widely used, people [use] natural materials to dye their hair.*

3. *When I [go] to a dance in Ballybunion, I [be] amazed, I [never/see] such beautiful dresses.*

4. *I [arrive] in the hallway leading to the ballroom in Ballybunion, and I [realise] that someone [steal] my bracelet.*

5. *When I [be] young, my grand-mother [tell] me she [dance] in the Central Ballroom when she was in Ballybunion. I [be] really surprised.*

[Tapez ici]

Cette PRL appelle plusieurs remarques. Tout d'abord, on peut remarquer que les activités a et b sollicitent la réflexion de l'élève ainsi qu'une participation réelle de sa part car c'est à lui que revient la tâche d'écrire le compte-rendu du travail réalisé. En cela, la PRL m'a permis de travailler de manière différente de ce que j'avais fait notamment avec l'introduction des questions en début d'année. Ensuite, les explications métalinguistiques demeurent restreintes de façon à ce que cela ne devienne pas confus pour les élèves. Il s'agit là d'un point important car j'ai parfois couru le risque de complexifier inutilement le travail en la grammaire, comme lorsque j'ai distingué sept raisons d'emploi différentes de THE pour des élèves de 2^{nde}. Enfin, cette PRL comporte une activité de pratique de la langue que les élèves n'ont pas faite de manière différée, contrairement à l'exercice à trous sur les articles évoqués plus haut. Cependant, je dois dire que les résultats de cet exercice n'ont pas été à la hauteur de mes espérances, car relativement peu d'élèves ont pu trouver les bonnes réponses.

Je dois dire qu'en dépit de l'échec de ce dernier exercice, je reste persuadé que la PRL permet aux élèves de progresser. A ce propos, les résultats que j'ai obtenu à la suite d'un exercice venant achever un travail d'observation et de réflexion des emplois respectifs du prétérit simple et du prétérit en be + -ing, fait avec les 2^{nde}, ont été meilleurs. L'exercice était semblable à celui de la PRL que j'ai reproduite, mais l'exercice était divisé en deux parties : dans la première, les élèves savaient quels mots étaient être au prétérit simple ou au prétérit en be + -ing tandis que dans la seconde, ils devaient trouver eux même la bonne conjugaison pour chaque verbe. En outre, les élèves ne disposaient simplement des indications qu'ils avaient eux-mêmes déduites, c'est-à-dire que le prétérit simple, utilisé dans des énoncés authentiques, était employé pour « évoquer simplement des faits, donner des informations et permettre au récit d'avancer » tandis que le « prétérit en be + -ing avait pour but « d'expliquer les circonstances dans lesquelles se déroulent les faits ». Ainsi, s'il est difficile de savoir exactement pourquoi certains exercices échouent tandis que d'autres sont plus fructueux, on peut tout de même supposer, avec l'exemple du prétérit simple et du prétérit be + -ing, que la progressivité des exercices peut donner davantage de repères aux élèves.

Pour conclure sur ce sujet, il me semble opportun de mentionner brièvement les tests menés par Philippe Rapatel dans les années 90 auprès d'étudiants non spécialistes d'anglais. Les tests consistaient en bref à faire l'expérience d'une « pratique raisonnée de l'anglais » avec un groupe de ces étudiants tandis que l'autre groupe ne bénéficiait pas d'explications ni ne réfléchissait sur la grammaire. D'après Philippe Rapatel, si les étudiants ayant réfléchi sur les fonctionnements de la langue ne faisaient pas moins d'erreurs que les autres aux tests, en

[Tapez ici]

revanche ils justifiaient leurs réponses avec davantage d'assurance (1996). Ces résultats tendent à montrer selon moi que les élèves s'approprient les explications qui leur sont données ainsi que les résultats de leurs propres observations. De fait, cet apport de la grammaire raisonnée est tout sauf négligeable et prouve, s'il en était besoin, que la grammaire raisonnée ne constitue pas une perte de temps. Enfin je dois dire que j'ai moi-même pu constater que les élèves de tous niveaux faisaient preuve d'une implication relative lorsque je leur soumettais des activités grammaticales équilibrées et divisées en plusieurs étapes.

6 Conclusion

En introduction, il a été rappelé que la grammaire de l'anglais correspondait à un besoin des élèves comme des enseignants. De plus, elle faisait partie intégrante des objectifs pédagogiques définis dans le Bulletin Officiel 2019 pour le lycée. En 2017, la présidente du jury du CAPES d'anglais estimait quant à elle dans le rapport du jury qu'il était « impossible de concevoir une réflexion didactique ou une séquence pédagogique qui ne soit pas ancrée dans une solide base de connaissances des mécanismes de fonctionnement des deux langues » (Concours de recrutement du second degré, rapport du jury, 2017, p. 11). Il semblerait ainsi que la grammaire ait toute sa place dans l'enseignement de l'anglais, en dépit de la prééminence de la communication orale dans les textes européens comme dans les objectifs généraux du Bulletin Officiel mentionné plus haut.

En pratique, j'ai toutefois été confronté, pour plusieurs raisons, à certains problèmes de mises en œuvre. En effet, dans un premier temps, il ne m'a pas toujours été facile de définir des objectifs de façon à ce que l'étude grammaticale d'un fait de langue et la révision d'un aspect essentiel de la grammaire de l'anglais au secondaire revêtent un caractère central dans une séquence ou une séance. Mais, surtout, c'est trouver la manière juste d'aborder la grammaire qui aura été le plus difficile. Qu'il s'agisse d'ajuster l'enseignement de la grammaire en fonction du niveau des élèves ou de concevoir des activités qui leur permettent de comprendre véritablement et de maîtriser le fonctionnement de la langue, cela requiert, comme j'ai pu m'en apercevoir, un travail approfondi et sans cesse renouvelé.

Il n'en demeure pas moins que la nécessité pour les élèves de travailler en grammaire et d'apprendre davantage que des notions et fonctions, révélée notamment par le test de début d'année, m'a poussé à concevoir des sessions de travail comportant plusieurs étapes afin que les élèves aient plus d'occasions de maîtriser la langue. Cette mise en œuvre de l'enseignement de la grammaire ne fut sans doute pas toujours optimale et elle n'a pas toujours eu les résultats escomptés. Pour autant, j'ai pu constater de réels progrès des élèves, notamment dans la formulation des questions ainsi qu'une implication des élèves, certes relative mais néanmoins encourageante, lorsqu'il s'agissait de mener à bien les activités portant sur la grammaire. Enfin mes tentatives ont révélé que les élèves s'engagent plus activement dans les activités de productions orale et écrite lorsque celles-ci sont précédées d'un travail de la langue et sur

[Tapez ici]

langue. Cette observation me conforte dans l'idée que la grammaire a un rôle essentiel dans l'enseignement de l'anglais et dans la réalisation d'objectifs communicationnels.

[Tapez ici]

7 Bibliographie

7.1 Textes officiels

(1998 deuxième édition) *Threshold 1990*. Council of Europe.

(2001), Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Trad. Simone Lieutaud. Paris, Didier, 2001.

(2004) Bulletin Officiel de l'Education nationale, hors-série n°5 du 9 septembre 2004.

(2019) (a) Programmes de langues vivantes de seconde générale et technologique, enseignements commun et optionnel. Bulletin officiel de l'Education nationale, 2019.

(2019) (b) Programme de langues, littérature et culture étrangères – anglais – de première générale. Bulletin officiel de l'Education nationale, 2019.

7.2 Articles

Bailly, N., Cohen, M. (2009). L'approche communicative. Mis en ligne le 30 juin 2009, consulté le 3 mars 2020. Repéré à : http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html

Faure, P. (2004). Réinventer l'enseignement de la grammaire en LANSAD : application à l'anglais pour la santé, Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité [En ligne], Vol. XXXIII N° 3 | 2014, mis en ligne le 15 octobre 2014, consulté le 25 avril 2020. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/4923> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.4923>

Gabilan, J.-P. (2104). Pratique raisonnée de la Langue : trois p'tits tours... et puis s'en va ?

Rapatel, P. (1996). Pour une approche explicative et une pratique raisonnée de l'anglais, *ASp* [En ligne], 11-14 | 1996, mis en ligne le 09 mai 2013, consulté le 26 avril 2020. URL : <http://journals.openedition.org/asp/3552> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/asp.3552>

Rotgé, W. (2014). Pourquoi la grammaire ? Pourquoi la grammaire anglaise à un public LANSAD ?, Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité [En ligne], Vol. XXXIII N° 3 | 2014, mis en ligne le 15 octobre 2014, consulté le 24 avril 2020. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/4872> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.4872>

7.3 Manuels scolaires

(1985), Hello 6°. Paris, Hatier.

[Tapez ici]

(2002). XL Anglais 2nde. Paris, Didier.

(2002). Broadways, Anglais 1res. Paris, Nathan.

(2005). Going Places, Tle. Paris, Didier.

(2010). On Target. Paris, Belin.

(2010). Full Impact, Anglais 2nde. Paris, Hachette.

(2019). Blockbuster, Anglais 2nde. Paris, Maison de langues.

(2019). Let's Meet up !, 2nde. Paris, Hatier.

(2019). E for English 3^e Workbook, Paris, Didier.

7.4 Ouvrages

Adamczewski, H. Delmas, C. (1998, 5^e édition). *Grammaire linguistique de l'anglais*. Paris, Armand Colin.

Adamczewski, H., Gabilan, J.-P. (1993). *Les clés de la grammaire anglaise*. Paris, Armand Colin.

- (1996), *Déchiffrer la grammaire anglaise*, Didier, Paris.

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, Nathan-CLE international.

7.5 Rapports

(2017). Concours de recrutement du second degré. Rapport du jury.

Bertaux, P. (1981). Rapport au Ministre de l'Éducation

Mannes -Bonisseau, C., Taylor, A. (2018). *Propositions pour une meilleur maitrise des langues vivantes étrangères*.

Année universitaire 2019-2020

DU Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ***Mention Second degré*** ***Anglais***

L'enseignement de la grammaire au lycée : problématique de mise en œuvre

Raphaël Costarella

Résumé : Ce mémoire présente le compte rendu d'une période d'enseignement durant laquelle l'auteur s'est efforcé d'instaurer un travail de la grammaire qui profite aux élèves de lycée. Il donne dans un premier temps un aperçu des différentes méthodes d'enseignement de la grammaire qui se sont succédées depuis le début du XIXe siècle et évoque les axes pédagogiques actuels dans les textes officiels et les manuels scolaires. La deuxième partie de ce mémoire porte sur l'évaluation du besoin qu'ont les élèves en grammaire. La troisième partie est quant à elle consacrée aux divers obstacles rencontrés par l'auteur dans sa mise en place de l'enseignement de la grammaire, tandis que la quatrième et dernière partie traite des tentatives que l'auteur a faites pour contourner ces obstacles ainsi que des résultats qu'il a obtenus.

Mots clés : enseignement de la grammaire, 2^{nde}, manuel, conception, PRL.

Summary: This dissertation presents the account of a period of teaching during which the author endeavoured to establish learning sessions on grammar that benefit high school students. First it gives an outline of the different methods of teaching grammar that have been successively devised since the early XXth century and mentions today's pedagogical trends in both official instructions and textbooks. The second part of this dissertation is about the assessment of the need of students with regard to grammar. The third part is focused on the various obstacles the author encountered as he established the teaching of grammar, while the fourth and last part is devoted both to the attempts the author made to overcome those obstacles and to the results he obtained.

Keywords: enseignement de la grammaire, 2^{nde}, manuel, conception, PRL.