HAL
open science

De la grammaire du sens au sens de la grammaire : la grammaire négociée en lycée professionnel

Fatih Bouguerra

To cite this version:

Fatih Bouguerra. De la grammaire du sens au sens de la grammaire : la grammaire négociée en lycée professionnel. Linguistique. Université Jean Monnet - Saint-Etienne, 2013. Français. NNT : 2013STET2167 . tel-00967162

HAL Id: tel-00967162

https://theses.hal.science/tel-00967162

Submitted on 28 Mar 2014

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.

UNIVERSITE DE SAINT-ETIENNE – JEAN MONNET
CEDICLEC

Doctorat en Didactique des Langues et des Cultures

Présenté par Fatih BOUGUERRA

De la grammaire du sens au sens de la grammaire : *la grammaire négociée en lycée professionnel*

VOLUME I

Thèse dirigée par

Claire BOURGUIGNON, Professeur des Universités

et Pierre SADOULET, Maître de Conférences, HDR

Jury :

Claire BOURGUIGNON, Professeur des Universités, INALCO, Paris VIII

Catherine BRISSAUD, Professeur des Universités, LIDILEM, Grenoble III

Stéphanie CLERC, Maître de Conférences, HDR, CNRS, Aix-Marseille

Marielle RISPAIL, Professeur des Universités, CEDICLEC, UJM

Jean-Pascal SIMON, Maître de Conférences, HDR, LLASIC, Grenoble III

UNIVERSITE DE SAINT-ETIENNE – JEAN MONNET
CEDICLEC

Doctorat en Didactique des Langues et des Cultures

Présenté par Fatih BOUGUERRA

De la grammaire du sens au sens de la grammaire : *la grammaire négociée en lycée professionnel*

VOLUME I

Thèse dirigée par

Claire BOURGUIGNON, Professeur des Universités

et Pierre SADOULET, Maître de Conférences, HDR

Jury :

Claire BOURGUIGNON, Professeur des Universités, INALCO, Paris VIII

Catherine BRISSAUD, Professeur des Universités, LIDILEM, Grenoble III

Stéphanie CLERC, Maître de Conférences, HDR, CNRS, Aix-Marseille

Marielle RISPAIL, Professeur des Universités, CEDICLEC, UJM

Jean-Pascal SIMON, Maître de Conférences, HDR, LLASIC, Grenoble III

Je voudrais remercier mes deux directeurs de thèses pour leur soutien régulier, et plus précisément Claire Bourguignon pour sa patience, son appui inconditionnel, son sens de la perspective, ainsi que ses conseils. Je voudrais aussi ici témoigner de la pertinence de son approche didactique sur le terrain du lycée professionnel.

Je voudrais remercier de même Pierre Sadoulet pour ses commentaires et ses corrections avisés. Il m'a, en outre, permis non seulement de participer aux séminaires d'une équipe de recherche dynamique et solidaire, mais aussi d'enseigner à l'Université.

J'aimerais remercier Marielle Rispail, pour ses éclairages décisifs, et son aide incommensurable.

Je tiens à remercier également Stéphanie Clerc, Catherine Brissaud, ainsi que Jean-Pascal Simon, pour avoir accepté de lire mon travail.

Je désire remercier de plus les élèves du lycée Adrien Testud, pour avoir provoqué à la fois une remise en question constante de ma pratique d'enseignement, et l'envie d'entamer une recherche.

Je tiens à remercier mon ami Christophe Gagne, avec qui j'ai pu partager les bonheurs et les doutes de l'écriture.

Je voudrais enfin remercier ma compagne, pour son appui indéfectible et sa générosité.

Sommaire 1

Introduction 3

1 - Éléments biographiques 3

2 - Un questionnement de départ 5

3 - Quelle(s) grammaire(s) ? Un changement de paradigme 6

4 - Notre hypothèse principale 8

5 - Présentation du plan de la thèse 9

1. Première partie : Réflexion sur le mot grammaire 13

1.1. Coprésences de grammaires diverses 13

1.2. La grammaire traditionnelle et la question de la norme 22

1.3. Qu'est ce que la langue ? 28

1.4. Les modèles linguistiques 33

1.5. Les grammaires du sens 39

1.6. Le problème de la référence 44

1.7. Les modèles de la communication et leur implication 48

1.8. Les savoirs et l'action 57

1.9. Synthèse sur la grammaire 64

2. Deuxième partie : Réflexion sur la didactisation de la grammaire 78

2.1. Lien entre didactique et recherches sur l'acquisition 78

2.2. Comparer pour construire notre modèle 81

2.3. La didactique : perspective historique 82

2.4. Action et nouvelle référence sociale 101

2.5. La transposition didactique 125

2.6. La grammaire explicite est-elle utile à l'enseignement/apprentissage ? 169

2.7. La grammaire de l'apprenant 174

2.8. Le métalangage de l'apprenant 191

2.9. Langue(s) maternelle (s) et alternance codique 207

2.10 Conclusion de la deuxième partie 229

3. Troisième partie : Observer la négociation 232

3.1. Méthodologie

3.1.1 Hypothèses de travail 232
3.1.2. Choix méthodologiques 233
3.1.3. Contextualisation de la recherche 242
3.1.4. Recueil de données 255
3.1.5 L'observation des langues des élèves 273
3.1.6. Observer les négociations en classe 274
3.1.7. Synthèse 285
3.2 La grammaire par les interactions : analyse de corpus 286
3.2.1. Performances grammaticales 287
3.2.2. Les traces de l'interlangue 293
3.2.3. Stratégies métalinguistiques mises en jeu par les élèves 335
3.2.4. Quelle évolution métalinguistique des règles ? 340
3.2.5. Quelle évolution en production en LE ? 345
3.2.6. Évolution en production en français : le cas de Mélissa 369
3.2.7. Synthèse sur les évolutions constatées 370
Conclusion générale 373
1- Points d'achoppements 373
2- Les réussites de la grammaire négociée 376
3- Lier les différents champs d'investigations 379
Glossaire 380
Conventions de transcriptions 383
Figures et tableaux 385
Sigles 386
Bibliographie 387
Index des auteurs 411
Index des notions 415
Table des matières 417

Introduction

Pour introduire le travail de recherche que nous avons mené, nous proposons de donner quelques éléments biographiques afin d'éclairer l'origine de notre questionnement, dans la partie 1 de cette introduction.

Notre recherche porte sur la construction de la grammaire en classe, avec des élèves de lycée professionnel, en anglais. Pourquoi ? Nous sommes enseignant d'anglais et de français en lycée professionnel. Dans ce type de lycée, les professeurs des matières générales sont bivalents. Sur le terrain, nous avons constaté que la manipulation métalinguistique*[1] que les séquences grammaticales imposent en anglais, pose un problème à deux niveaux : tout d'abord, en termes de passage de l'observation des phénomènes langagiers* à la règle, mais aussi, en termes de terminologie. La conclusion communément tirée de ce problème, c'est que les élèves de lycée professionnel ne maîtrisent pas les manipulations abstraites, ce qui expliquerait leur orientation vers des métiers plus 'manuels', avec des études plus courtes. Or, ces mêmes élèves, en période de formation, montrent des capacités à analyser, à évaluer, à négocier, ou encore à argumenter. La construction de la grammaire détient un double enjeu : trouver un code métalinguistique commun, et également lever les implicites* scolaires, afin de mettre les apprenants en position de réussite dans les matières générales. Ceci nous amène, en second lieu dans cette introduction, à interroger la multiplicité des références au mot « grammaire » lui-même. Nous présentons notre hypothèse principale, et les sous-hypothèses qu'elle engendre. Nous donnons, par la même occasion, les indicateurs qui nous permettront de vérifier l'évolution des termes métalinguistiques, et des productions.

1 - Éléments biographiques

Toute recherche a un lien avec des expériences autobiographiques. L'intérêt pour la comparaison des langues nous a toujours habité puisque nous parlons français en tant que natif, algérien dialectal depuis l'enfance, et anglais. Nous détenons des reliefs d'allemand, seconde langue étudiée jusqu'au baccalauréat, qui s'est grandement étiolée par manque de pratique. Dans les échanges* avec les anglophones/francophones, comme par ailleurs, avec les arabophones/francophones, nous avons constaté plusieurs phénomènes courants, retrouvés ensuite dans nos lectures : les phénomènes de mélanges de langues, les problèmes de

[1] Dorénavant, un astérisque indique que le terme est défini dans le glossaire final.

traduction, les interrogations métalinguistiques, les comparaisons culturelles, et la liste n'est pas exhaustive. Lire les recherches des linguistes, au sens large, nous a d'abord permis de mettre des mots sur des expériences. En outre, le fait de parler plusieurs langues procure une posture critique face à des modèles nécessaires, mais souvent idéaux : le modèle natif est une notion complexe, le bilinguisme parfaitement équilibré est une représentation* pratique, mais rarement attestée, voire fausse d'après de nombreux chercheurs. De même, la notion de compétence développée depuis les années 1970 est plurielle et variable[2]. De plus, ces compétences variables indiquent un lien complexe avec la performance : nous parlons et comprenons aisément l'algérien dialectal sans savoir l'écrire. Au début de notre assistanat en Grande-Bretagne, nous avons rencontré quelques problèmes de compréhension pendant les premières semaines, dus aux différents accents, au vocabulaire 'slang'[3], dont la fréquence différait de la culture littéraire acquise. De même, le lien fort entre l'interaction verbale et la personnalité de chacun influe à plusieurs niveaux : accepter ou non de se glisser dans la peau de l'allophone dont on apprend la langue, choisir (ou non) un accent connoté parfois 'snob', 'vulgaire', agréablement 'chaleureux', 'prétentieux', selon les contextes, et les co-locuteurs. La tension entre normes et subjectivité est, en effet, l'apanage des expériences linguistiques*.

Ce bain, totalement plurilingue dans le sens du CECRL, a été prolongé par notre métier d'enseignant d'anglais et de français, et par le contact avec des élèves souvent, eux-mêmes, plurilingues. Notre réflexion est passée de pratiques interindividuelles, à des pratiques professionnelles. Nous sommes enseignant en lycée professionnel depuis 2000, et nous avons travaillé au lycée professionnel Adrien Testud au Chambon-Feugerolles de 2006 à 2011. Lorsque nous étions enseignant stagiaire en 2000, à Bourg-en-Bresse, au LEP Joseph Marie Carriat, puis au LEP Gabriel Voisin, l'étude de la grammaire nous est apparue comme un point nodal, dès les premiers cours, avec des élèves du domaine de la Maintenance de Poids Lourds. Nous nous sommes intéressé, à l'époque, aux phénomènes de mélange de codes entre le français et l'anglais, pendant les séquences de commentaires métalinguistiques, appelées aussi dans les programmes officiels 'pratique raisonnée de la langue' (ou PRL). Cette dénomination correspond à un moment particulier de l'apprentissage* pendant lequel les apprenants tentent, de façon inductive et à partir de leurs observations, de dégager une règle grammaticale qui correspond aux manipulations qu'ils viennent d'effectuer. A cette occasion, nous avons mis en évidence le fait que le statut bivalent des enseignants d'anglais de lycée professionnel permettait d'utiliser le français, en termes de pré-requis, comme tremplin,

[2] Le CECRL l'affirme avec force, enfin.
[3] Argot.

même modeste, pour atteindre les savoirs linguistiques en langue étrangère[4]. En Master II[5], nous avons tenté de décrire, et de circonscrire, l'utilisation du français en cours d'anglais avec des élèves en Productique Mécanique. En effet, le français peut gêner, ou aider, des moments de travail de production, et de compréhension, en anglais – et vice-versa.

2 - Un questionnement de départ

Nous travaillons, dans cette recherche, sur les échanges métalinguistiques en classe, avec des élèves des Métiers de la Mode. Nous les suivons jusqu'en Terminale du Baccalauréat Professionnel. Le parcours de la recherche couvre les quatre années de leur formation initiale, de la 1ère année de BEP [6] au Baccalauréat. Ces élèves se destinent aux métiers d'ouvriers qualifiés du textile, et pour ceux qui poursuivront leurs études après le baccalauréat, d'agent d'étude, ou encore de technicien modéliste. Les élèves ont entre 15 et 20 ans, et sont en majorité des jeunes filles. Il faut remarquer que Les Métiers de la Mode jouissent d'une attractivité particulière. Les apprenants font preuve de capacités et de compétences effectives à l'occasion des périodes de formation en entreprise[7] : ils montrent des qualités en termes d'argumentation avec les clients, de méthode quant à la tenue des registres, ou encore de suivi d'un mode opératoire. Après leur première PFE, ils acquièrent rapidement une maturité, et une certaine assurance. Ils font preuve d'enthousiasme dans les débats, les échanges, les comparaisons entre monde de l'entreprise et École[8]. Or, comme remarqué plus haut, alors que ces élèves font montre de compétences complexes dans d'autres contextes, un constat d'échec s'impose lors de l'utilisation de la grammaire pédagogique en classe. Les problèmes de compréhension qu'ils montrent, dans les matières dites générales, et en l'occurrence en grammaire, sont, en effet, en contradiction avec la finesse de réflexion, et d'exécution, dont ils sont capables en entreprise, dans le domaine de la qualité et de la conception. Nous sommes face à des compétences patentes, et à une grammaire externe qui demeure, apparemment, opaque pour eux.

En ce qui concerne les difficultés que l'on peut noter, les élèves ne maîtrisent pas en général le métalangage scolaire usité. Pour eux, les règles sont obscures, et l'analyse de langue est impossible, tant la description du fonctionnement sous-jacent reste inaccessible. La

[4] Désormais LE.
[5] « La pratique raisonnée de la langue », 2003, sous la direction de P. Griggs, Université Lumière Lyon II.
[6] Brevet d'études professionnelles.
[7] Désormais PFE.
[8] Au sens large.

compétence grammaticale de l'élève est hétérogène, en constante reconstruction, mêlant savoirs passifs* peu exploités, et savoirs actifs. Ils utilisent des règles tautologiques et, qui plus est, trouvent coutumier d'employer des termes sans pouvoir les expliquer, alors que l'institution met en valeur la capacité à formuler les règles, à employer des mots qui correspondent à des notions précises. Les élèves dévoilent, cependant, que l'on peut agir sans toujours expliciter, que le rapport entre règles et exécutions de ces règles est complexe, que l'on peut comprendre certains codes plus que d'autres.

Notre recherche sur la grammaire de l'élève touche à un champ élargi, il concerne le linguistique (morphosyntaxique), le métalinguistique (utilisation adéquate des registres de langue, généralisation d'une règle, compréhension de l'implicite d'une consigne, phénomènes de polysémie), mais aussi le métalangagier (différenciation entre énoncé et énonciation*, marques propres à la deixis)[9]. Si la grammaire pose un problème dialectique entre grammaire descriptive plus ou moins stable, et grammaire hétérogène de l'apprenant, nous nous trouvons face à des contradictions : adapter sans appauvrir, répondre aux tensions entre savoirs académiques figés[10] de l'enseignant et rapport pragmatique à la langue de l'élève. Pour *donner du sens à la grammaire*, nous essayerons d'étayer des compétences linguistiques et discursives que les élèves détiennent par ailleurs, mais qui demeurent absentes en français et en anglais.

3 - Quelle(s) grammaire(s) ? Un changement de paradigme

Notre objet de recherche est la grammaire dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais et du français en lycée professionnel. Nous considérons la grammaire comme une organisation de la langue, qui inclut à la fois une description normée nécessaire, mais également une connaissance implicite, inconsciente, hétérogène, et en construction. Pourquoi la grammaire en milieu institutionnel ? Celle-ci semble invariablement fonctionner comme une grille que l'on prescrirait à des élèves, dont le cerveau serait une 'cire molle', prête à recevoir une impression de l'extérieur, alors qu'une histoire langagière préexiste à la scolarité.

La grammaire de référence que nous considérons est une grammaire qui intègre à la fois les aspects morphosyntaxiques, mais aussi énonciatifs et pragmatiques. Nous pensons à *La grammaire méthodique du français*, de Pellat, Riegel et Rioul, ou encore, en ce qui

[9] Ces deux derniers aspects ne sont pas étanches : en effet, l'emploi adéquat des registres de langue, par exemple, relève autant d'une connaissance linguistique, que pragmatique.
[10] Il est intéressant de noter que les grammaires savantes sont, en réalité, hétérogènes, ne serait-ce que dans les différentes terminologies usitées.

concerne l'anglais, aux travaux de Bouscaren et Chuquet, de Larreya, et Rivière. Ces grammaires englobent toute formulation de règle, permettant de saisir le fonctionnement sous-jacent d'une langue. Du point de vue didactique, nous choisissons une perspective socioconstructiviste. Elle est adaptée à un travail sur la métacognition. Au niveau pédagogique, notre objet est l'activité métalinguistique et méta-discursive qu'un élève développe en classe, quand il fait un commentaire *a posteriori* sur ce qu'il vient d'observer, de dire, de faire ou d'écrire, en somme, sur ses productions ou celles des autres.

L'essentiel de notre recherche est ainsi fondé sur la co-construction des règles en classe. Pour nous, l'entraide et l'étayage sont des éléments fondamentaux dans l'interaction. Nous défendons une logique du passage de réussites ponctuelles à des procédures* génériques, à travers une dialectique entre conscientisation et action. Nous nous intéressons, à la fois, au processus* de la construction de la règle, et à son résultat. Nous tenterons d'articuler, au final, trois grammaires présentes dans la classe : une grammaire descriptive (de référence linguistique), une grammaire pédagogique (de l'enseignant et des manuels) et enfin une grammaire de l'apprenant (interne et hétérogène). Ce triptyque[11] pratique va nous permettre d'étudier les grammaires en présence de manière méthodique.

En plus des enjeux théoriques, nous nous intéressons plus particulièrement à l'adaptation à la classe d'une grammaire pédagogique. Nous nous insérons, donc, dans la problématique de la transposition didactique de savoirs savants aux savoirs enseignés, mais aussi appris. Les problèmes conceptuels, que la grammaire pose, semblent être spécifiques aux exigences du milieu scolaire. Les écarts récoltés paraissent être dus, à la fois, à une incompréhension métalinguistique, mais aussi à un système interne, difficilement accessible, dont la cohérence est à travailler. Ces problèmes sont, par ailleurs, parfois communs à plusieurs langues : français maternel (ou langue seconde), langues maternelles (hors français) des élèves, et anglais langue étrangère.

Nous prônons, aujourd'hui, un rapprochement entre les Recherches en Acquisition des Langues, ou RAL (traditionnellement en milieu dit « naturel »), et les recherches en Didactique des Langues-Cultures, ou DLC (plutôt institutionnelles, et en milieu dit « guidé »), comme l'appelle Coste[12] de ses vœux. À quel niveau ? L'amoindrissement du hiatus entre milieu naturel et milieu guidé peut permettre une approche de l'enseignement-apprentissage intégrée, qui tiendrait compte, à la fois, de la spécificité du lieu classe (lieu pour apprendre) et de l'extérieur (avec l'enjeu de travailler en utilisant le français, ou la langue étrangère).

[11] Emprunté à Faerch (1986), et repris par Griggs, Bange et Carol (2002).
[12] « Quelles acquisitions dans quelles classes ? », *AILE 16*, 2002.

Comment construire avec les apprenants une grammaire dont la terminologie serait à la fois négociée, et vouée à la communication efficace, effective et durable ? Comment arriver à mettre en place un véritable travail opérant sur ce type particulier d'action ? Si l'élève est capable de relever ses propres dysfonctionnements et de les rectifier, comment peut-il engranger des réussites ? Ces réussites pourraient alimenter une grammaire interne cohérente, adéquate et révisable. De quelle manière ?

4 - Notre hypothèse principale

L'idée principale est que *négocier et co-construire la grammaire, en classe de langue, permet d'améliorer les compétences des élèves en termes d'élaboration de règles, mais aussi en termes de compréhension et de production*. Cette négociation, définie dans les termes de l'analyse interactionnelle, est métalinguistique : mettre au point une terminologie commune. Elle détiendra en outre un objectif métalangagier : lever les implicites, prioritairement institutionnels, et laisser l'apprenant prendre part à la prise en charge du thème de l'échange. Par ce travail, nous visons une grammaire au service de l'action. Il s'agit de construire des situations propices à l'action, où les élèves apprennent à analyser et à refaire ce qui marche. Qu'attendons-nous de la négociation de la grammaire ? Nous voulons vérifier si la grammaire négociée que nous prônons aura influencé une évolution des compétences des élèves. Nous proposons quatre sous-hypothèses de départ, que nous confirmerons ou infirmerons :

- Sous-hypothèse 1 : la grammaire négociée engendrerait une amélioration de la cohérence des règles, et une adéquation des métatermes,
- Sous-hypothèse 2 : la grammaire négociée entraîne le passage, chez les élèves, de réticences à la communication qui indiquent un évitement de l'échange en langue étrangère, à des stratégies qui permettent la réussite de l'interaction,
- Sous-hypothèse 3 : différencier évaluation et apprentissage, entraînement et usage, permet à l'élève de véritablement intégrer les buts communicatifs de l'échange, sans ambiguïtés.
- Sous-hypothèse 4 : concéder momentanément la prise en charge du *topic** à l'élève dans la classe étaye l'enseignement/apprentissage en invitant l'individu social/élève.

Dans une démarche qualitative, d'autres indicateurs d'amélioration, qui apparaîtraient en cours de recherche, seront mis en avant, le cas échéant. Dorénavant, voici la structure que

nous avons donnée à notre thèse : elle sera construite en quatre parties. La première partie compte dix chapitres, la seconde neuf chapitres, la troisième quatre chapitres, et enfin la dernière et quatrième, sept chapitres. Nous présentons ci-dessous le contenu de chaque partie.

5 – Présentation du plan de la thèse

5.1. Réflexion sur le mot « grammaire »

Dans une ***première partie***, constituée de 9 chapitres, nous explorons la polysémie du terme de grammaire. En effet, comme nous l'avons évoqué plus haut, le sens que l'on attribue à ce terme varie selon le courant linguistique ou disciplinaire auquel on se rattache. Nous gardons alors initialement comme définition de la grammaire, à la fois, l'ensemble des propriétés intrinsèques d'une langue (la grammaire immanente), la compétence d'un locuteur (la grammaire intériorisée), et enfin l'activité réflexive sur la langue (une grammaire description)[13]. Ces trois conceptions couvrent simultanément le système et la mise en œuvre, le résultat et l'activité. Elles couvrent la grammaire morphosyntaxique, et aussi les phénomènes énonciatifs. Dans ce contexte, la formalisation structurante linguistique, et la prise en compte de la variation et de la complexité situationnelle, pourraient permettre une démarche didactique élargie, qui prenne en compte ces deux paradigmes *a priori* contradictoires. Nous abordons, dès lors, un point de vue épistémologique afin de définir la méthode scientifique qui encadrera ce type de grammaire.

5.2. Réflexions sur la *didactisation* de la grammaire

Dans une ***seconde partie*** (composée de 10 chapitres), nous nous demandons quelles approches didactiques pourraient aider notre travail de praticien. Si le praticien/chercheur que nous sommes veut analyser ses pratiques pour intervenir, nous nous inscrivons dans l'adaptation à la classe d'une grammaire externe afin de construire notre enseignement sur une grammaire du texte, et du discours*. Nous nous appuyons sur des théories extradidactiques (psycholinguistique, interactionniste) pour éclairer la pratique de la grammaire, comme nous analysons le terrain pour construire notre réflexion théorique. Dans le cadre d'une didactique complexe de l'intervention et de l'action, l'élève va donc être amené

[13] *Grammaire méthodique du français*, Riegel, Pellat, & Rioult, (p.22-23).

à analyser et reconstruire la grammaire à partir de l'*input* linguistique de l'anglais, alors que l'enseignant va tenter de formaliser, de modéliser et de faire faire des actions efficaces.

Nous nous intéressons à l'activité métalinguistique, et métadiscursive, qu'un élève développe en classe quand il fait un commentaire *a posteriori* sur ce qu'il vient de dire, de faire ou d'écrire, sur ses productions, ou celles des autres, pairs, ou natifs. L'étude de cette activité, et de son résultat, nous amènera à étudier le concept d'interlangue*, et l'articulation complexe entre langue(s) maternelle(s) et langues étrangères.

5.3. Contextualisation de la recherche et choix méthodologiques

Dans une ***troisième partie*** (composée de deux grands chapitres), nous décrivons le public concerné, ainsi que l'environnement institutionnel. Nous développons, de même, nos principes méthodologiques d'observation pour le recueil de données. En congruence avec notre cadre *didactologique*, nous définissons la nature de notre corpus, qui est triple. Nous nous appuyons d'abord sur deux questionnaires :

- le premier, pour les enseignants, porte sur l'utilisation du manuel (et donc de la grammaire pédagogique),
- le second, pour les élèves, vise à déterminer leur profil métacognitif.

Ensuite, nous étudions des productions écrites d'élèves de trois natures :

- les productions écrites relevées dans les tests d'anglais et de français tout au long de la formation,
- les écrits récoltés dans le journal d'apprentissage,
- les prises de notes improvisées du praticien/chercheur, lors de l'apparition d'un obstacle, ou d'un dysfonctionnement récurrent.

Enfin, nous avons enregistré à l'aide d'un magnétophone MP3, puis transcrit, cinq types d'échanges :

- des échanges métalinguistiques portant sur la co-construction d'une règle,
- des échanges/bilans sur la manière de travailler en classe,

- des échanges en production entre un natif et le groupe classe ou un élève,
- des échanges en production entre l'enseignant et le groupe classe ou un élève,
- des productions d'élèves en continu en français et en anglais.

Nous analyserons les productions en nous inspirant des modèles de la conversation, et de la pragmatique interactionnelle. Il nous semble que le *dysfonctionnement* dans la communication en classe, peut devenir un moteur de l'appropriation, à la condition que l'erreur fasse partie intégrante de l'apprentissage, et du coup, que les élèves appréhendent leurs difficultés comme autant d'occasions de réguler leurs connaissances. Ce corpus complexe, et l'analyse qui en découle, nous amèneront à valider notre hypothèse, et nous proposerons des pistes pour un autre enseignement de la grammaire en relation directe avec l'interaction comme source d'apprentissage.

5.4. La grammaire par les interactions : analyse de corpus.

Ensuite, nous nous livrons à l'analyse des corpus. A partir des écarts, des difficultés, mais également des qualités des élèves, nous tentons de décomposer la construction de leur grammaire en termes métalinguistiques. Nous observons, en outre, l'exploitation particulière qu'ils font des phénomènes d'alternance de codes. Nous terminons ce travail de recherche en déduisant, de notre dispositif de la grammaire négociée, des conséquences, en termes d'évolution des stratégies utilisées. Nous analysons trois études de cas en production (deux en anglais oral et écrit, une en français oral et écrit), un échange entre le groupe classe entre pairs et avec un natif, et enfin un échange entre l'enseignant et un demi-groupe classe. L'analyse repose sur une comparaison diachronique : elle est à la fois linguistique et discursive. Suivent un glossaire des termes utilisés, les conventions de transcriptions, la liste des figures et des tableaux, la liste des sigles utilisés, ainsi que deux index, respectivement des auteurs, et des notions principales. On trouvera la liste des corpus et des annexes au début du volume II.
La scientificité de notre démarche repose sur une première phase diagnostique. Nous nous appuyons sur les erreurs des élèves (considérés moins normativement comme autant d'écarts par rapport à une norme) pour déceler les traces d'une langue en construction. Ensuite, le recours aux activités métalinguistiques constitue une seconde phase, à travers laquelle sont analysées les interactions et la négociation des termes et des règles. Finalement, nous évaluerons sommativement le résultat de la grammaire que nous proposons de négocier en partant d'éléments prélevés à la classe dans laquelle nous enseignons. Notre double statut de

praticien/chercheur devrait permettre de relever des phénomènes de concomitances propres à montrer une meilleure appréhension de la langue chez les élèves.

PHILAMINTE

Elle a, d'une insolence à nulle autre pareille
Après trente leçons, insulté mon oreille
Par l'impropriété d'un mot sauvage et bas
Qu'en termes décisifs condamne Vaugelas.

Molière, *Les Femmes Savantes*, II, 6.

Première partie : Réflexion sur le mot 'grammaire'

Nous proposons, dans notre recherche, de travailler sur la grammaire que les élèves construisent et utilisent en cours de français et d'anglais en lycée professionnel. Pour quelle(s) raison(s) ? Selon nous, la réflexion métalinguistique à l'origine de toute étude explicite de la grammaire pose de manière récurrente des problèmes à nos élèves, tant du point de vue des processus en jeu dans l'analyse que des métatermes utilisés. En effet, la pratique (ou observation) raisonnée de la langue considérée comme une étape essentielle dans la construction des règles sous-jacentes de la langue étrangère demeure un exercice périlleux pour des élèves sans outils réflexifs. Dans ce chapitre, nous montrerons tout d'abord que ce travail est lié à la question de la réflexion métacognitive des élèves, domaine dont l'intérêt remonte aux années 1970. Nous délimiterons ensuite les grammaires présentes dans la classe.

1.1 Coprésences de grammaires diverses

Dans le domaine didactique, la recherche sur la réflexion métacognitive des élèves n'est pas un champ de recherche récent. En effet, depuis les années 1970, l'élève est invité à réfléchir sur son propre fonctionnement métacognitif. Plus proches de nous, le Cadre Européen Commun de Référence, et l'approche actionnelle qu'il présuppose, ne rejettent en rien la grammaire explicite, mais invitent, d'une part, l'élève à *agir* en langue, et d'autre part, incitent l'enseignant à créer des situations de résolutions de problèmes en rapport avec des tâches. Cette nouvelle approche change d'abord le rôle de l'enseignant, qui devient un formateur/médiateur ressource. Ce travail annoncé sur l'activité métacognitive des élèves doit s'accompagner d'un questionnement sur les représentations qu'ils ont, et donc sur la formation concomitante des enseignants, qui doivent montrer, pour le développer, des

compétences complexes tant linguistiques (plurilinguisme, grammaires descriptives, culture d'enseignement) que proprement didactiques (apports des méthodologies constituées, transposition), ou pédagogiques (mise en œuvre dans la classe). De plus, cette nouvelle approche affirme un lien entre la pratique interne de classe, de type institutionnel, et l'extériorité de la pratique professionnelle. Nous, enseignant en lycée professionnel, avec un public varié et souvent adulte, ne pouvons que nous féliciter de ce lien nécessaire. Cependant, nous devons nous demander comment, dans ce contexte, articuler dorénavant avec les élèves une grammaire explicite dynamique, à cette interface recherchée entre réflexion et action.

Si nous arrivons à développer une grammaire fondée sur des stratégies d'apprenants efficaces, par *des procédures renouvelables au service d'actions qui aient du sens,* comment cet apprentissage sera-t-il susceptible de mobiliser les élèves en leur donnant déjà un véritable rôle actif, et une maîtrise patente de la langue étrangère ? Si cette pratique de la grammaire s'appuie sur des *négociations grammaticales* avec des élèves, nous montrerons qu'alors, une didactologie complexe est nécessaire aujourd'hui pour mettre à jour les besoins des apprenants, et par là-même des enseignants, et leur donner des moyens d'analyses et d'actions utiles.

Notre propos consistera d'abord à étudier les grammaires existant en classe de langue, qui donc seront les objets des négociations que nous prônons : les grammaires descriptives ou explicatives, celles dont a l'habitude l'enseignant, ou l'apprenant, toutes ces grammaires bricolées *in situ* dans leur hétérogénéité (notre liste ne sera pas exhaustive) et qui constituent le métalangage pratiqué dans les classes.

Pourquoi proposons-nous cette enquête ? Pour deux raisons principales. Tout d'abord, au lieu de fonctionner comme une aide explicative, la grammaire est sur le terrain le lieu de tensions et de malentendus constants, que nos corpus d'observation montreront, et que nous détaillerons plus tard en parlant des « erreurs d'apprenants ». En outre, l'institution met en avant, dans le domaine de l'appropriation des langues, une centration sur l'apprenant qui demeure ambiguë : doit-on travailler sur le fonctionnement cognitif de l'élève, ou sur l'objet d'apprentissage ? Sur le sujet tel qu'il est, ou sur la méthode qu'il doit appliquer ? Quel métalangage doit-on employer alors ? Que faire en cas de cacophonies linguistiques dues aux savoirs hétérogènes des élèves[14], mais aussi des manuels, sinon des enseignants eux-mêmes ? Comment développer, chez les élèves, des capacités métacognitives*, sans délaisser le travail en LE qui leur permet un développement d'automatismes ? Comment évaluer la grammaire produite par l'élève ?

[14] Souvent fossilisés et peu rebrassés.

Nous pensons donc que la pierre de touche de ce travail sur les représentations, que se fait l'élève de la LE, est la grammaire. Bien que ce sujet puisse paraître au premier abord suranné, tant la grammaire traditionnelle est décriée au profit d'une mise en avant de la compétence de communication, nous voulons montrer que des grammaires complexes et hétérogènes brouillent la pratique langagière des élèves et que, plutôt que de les ignorer, il faut les prendre en compte et les démêler. C'est une première étape nécessaire pour véritablement aider les élèves à améliorer leur représentations de la LE et à atteindre plus facilement cet objectif somme toute clair : interagir en anglais. Nous ne désirons rien moins que donner du *sens* à la grammaire, c'est-à-dire lui conférer une signification, mais aussi une « impression », et une « direction ».

Quelles notions nous semblent permettre d'objectiver la prise en compte de ces grammaires hétérogènes présentes dans la classe ? Nous commencerons par reprendre à notre compte une modélisation mise au point par L.E. Faerch (1986). Celui-ci a établi un programme de recherche sur la construction des règles de la langue en classe. Il a pris comme point de départ à la fois ce qu'il nomme la grammaire interne (*mental grammar*), la grammaire descriptive (*descriptive grammar*) et la grammaire pédagogique (*pedagogic grammar*)[15]. Ce programme, toujours d'actualité selon nous, permet d'analyser les interactions complexes entre les trois types ainsi dénommés. Sans entrer dans le développement des notions convoquées, le programme donne une première perspective d'approche pratique pour nous, au moins dans un premier temps. Nous considèrerons donc qu'il existe trois types de grammaire en classe :

- une grammaire descriptive (celle du linguiste),
- une grammaire pédagogique (celle de l'enseignant, des manuels),
- une grammaire de l'apprenant (une grammaire interne, complexe, difficile d'accès),

Le rapport entre la grammaire en tant que système externe et la construction mentale de règles qu'opère l'élève ne peut être qu'indirecte car pour eux :

[15] Une typologie tout aussi intéressante a été développée par Germain & Seguin (1998). Elle comprend une grammaire d'enseignement, une grammaire d'apprentissage, une grammaire de référence, une grammaire linguistique et enfin une grammaire pédagogique. Alors que la grammaire de référence peut être descriptive, ou prescriptive (ou les deux), la grammaire linguistique tente de modéliser de manière scientifique en simulant la compétence grammaticale d'un sujet. Ce classement est cependant moins opérationnel pour nous.

> Il n'y a pas de relation directe entre les règles de la grammaire et la manière dont on procède pour produire ou comprendre du discours. La relation est seulement indirecte et il appartient aux psychologues du langage de découvrir ce qu'elle est (1977 : 6-7). Ce qui revient à dire que les grammaires existent comme des états de fait qui pèsent sur l'apprentissage, mais lui sont intrinsèquement étrangers (Bange, Carol et Griggs, 2002c : 124).

Comment éviter ce *grammaticocentrisme* externe, comment analyser les discours métalinguistiques des apprenants dans un langage scientifique ? Comment mieux intervenir et les aider à développer une langue effective ? Nous allons à notre tour dégager un programme de mise au point sur les grammaires en présence dans un cadre institutionnel.

Dans un premier temps (1.1.4.), nous étudierons la grammaire descriptive et essayerons de montrer que les normes de la grammaire traditionnelle prescriptive perdurent, malgré une approche linguistique censée évoluer au-delà des jugements de valeurs et des formalismes.

Dans un second temps, nous verrons en quoi les modèles des grammaires descriptives peuvent nous aider à construire une grammaire de la parole, de l'acte langagier dans sa complexité. Cela nous conduira à émettre des hypothèses sur un cadre épistémologique adéquat. Ce cadre nous permettra de voir en quoi le travail effectué sur les grammaires de référence et sur les grammaires pédagogiques peut éclairer une intervention sur l'enseignement/apprentissage de la grammaire des apprenants.

1.1.1. Polysémie du mot « grammaire » et omniprésences de la notion

Ce que nous appelons communément *grammaire* est en fait une notion omniprésente, tant en classe de langue étrangère que dans les analyses didactiques qui en parlent. Galisson et Coste soulignent déjà, en 1976, dans leur dictionnaire de didactique, une multitude d'actions effectuées dans la classe par les élèves et l'enseignant et en rapport avec ce que l'on appelle « grammaire ». Pour eux :

> [...] Selon les habitudes anciennes de la classe de langue, *faire de la grammaire*, c'est apprendre des règles pratiques, des exercices d'application, recourir à un métalangage pour rendre compte des énoncés analysés ou du système de la langue. Par opposition à cette démarche, on a parlé de grammaire implicite dans le cas de méthode d'enseignement […] qui, tout en visant à donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammatical […], ne recommandent l'explication d'aucune règle et élimine le métalangage, ne s'appuyant que sur une manipulation plus ou moins systématique d'énoncés et de formes [...] (*Dictionnaire de Didactique des Langues* : 254).

Cette définition montre que la recherche de règles sous-jacentes, les définitions, les batteries d'exercices (structuraux, de reformulation, de production, …) sont autant de

moments récurrents pendant lesquels nous faisons de la grammaire[16]. C'est donc un objet complexe qui concerne toute une série des habitus de la classe de langue.

Les enseignants eux-mêmes confondent bien souvent (peut-être de manière inconsciente) le système grammatical de référence et la langue, comme le souligne justement Beacco, pour qui l'opinion diffuse, dans le public et chez beaucoup d'enseignants, est que la grammaire n'est pas une construction intellectuelle :

> qu'elle se contente d'enregistrer le fonctionnement de la langue naturelle, qu'elle la reflète fidèlement. Les manuels de grammaire ont tendance à tous se ressembler (Beacco, 1999).

La grammaire est donc un objet hétérogène et flou à la fois difficile à saisir, et qu'il nous faut circonscrire. La grammaire, quelle qu'elle soit, dépend toujours d'un cadre de théories linguistiques. Quels rapports à ce propos le terme de « grammaire » entretient-il avec la « linguistique », telle que nous la concevons en tant que science du langage ? Une mise au point s'impose. Flaux (1993) éclaire notre lanterne :

> Le mot linguistique est de préférence utilisé lorsqu'il s'agit d'énoncer les caractéristiques générales de toutes les langues ainsi que les principes et méthodes qui fondent l'approche des faits de langue, tandis que celui de grammaire est plutôt réservé aux descriptions des langues particulières. C'est dire que si le grammairien est moins théoricien que le linguiste, rien de ce qui relève de la linguistique ne lui est cependant étranger (Flaux, 1993 : 35).

Notre approche aura de la sorte une orientation plutôt linguistique, du moins en ce qui concerne le cadre théorique, puisque la grammaire n'est pas isolée, mais dépend au contraire de relations intra et interlinguistiques, comme d'un modèle linguistique de référence. Si nous considérons par convention le fait que la grammaire est ce que décrit le linguiste, alors que les grammaires se préoccupent des descriptions des grammaires des langues particulières, le linguiste va donc décrire et formaliser une grammaire tacite selon l'usage des locuteurs, comme le rappellent Moeschler et Auschlin. Selon eux, si le linguiste peut parler de la grammaire d'une langue, c'est en référence à un système, à un ensemble de règles qu'il a la charge de décrire. Ainsi :

> la grammaire est un ensemble abstrait de règles, une théorie, dont la formulation est l'explication des connaissances que les sujets parlants ont implicitement de leur langue. Une telle grammaire est souvent appelée, notamment en grammaire générative, une grammaire de la compétence des sujets parlants[17] (Moeschler & Auschlin, 1997 : 12).

[16] Nous verrons plus loin que les méthodologies prétendument agrammaticales auxquelles fait référence Galisson n'échappent pas à un métalangage obligatoire.

[17] Cette grammaire formelle est, chez les générativistes, une grammaire fondée sur un locuteur idéal. Nous y reviendrons.

Le linguiste tente donc de décrire le système sous-jacent du fonctionnement d'une langue propre à un locuteur, et c'est ce que l'apprenant devra faire, à un autre niveau, à propos de la langue étrangère (ou pas) qu'il s'approprie. Plus éloigné de la description, le travail du grammairien peut se concentrer plutôt sur un ensemble de règles normatives permettant de décrire le fonctionnement morphosyntaxique d'une langue donnée. Cela correspond pour nous à une grammaire externe *prescriptive* :

> Son but premier [au grammairien] est de fabriquer un outil de travail, comme le dictionnaire est un outil de travail pour l'orthographe et la signification des mots. Une grammaire est donc, si possible, une description complète des conventions grammaticales d'une langue, concernant la rection (les phénomènes d'accord) et la flexion (les phénomènes comme les conjugaisons, les déclinaisons, le nombre et le genre), les modes de construction des phrases, ainsi que les règles orthographiques (*ibid.*).

Si nous nous attachons à étudier la grammaire des apprenants, l'approche linguistique descriptive nous paraît plus à même de nous aider, dans notre tentative de description et d'intervention, que la grammaire normative qui exclut par définitions des variations de langue. Nous nous sentons donc proche de l'utilisation du sens du terme *grammaire* qu'en font aujourd'hui le cinéma (grammaire de l'image) ou encore la didactique (grammaire culturelle de Zarate). La grammaire indique pour nous *les règles générales sous-jacentes de fonctionnement d'une langue donnée*[18].

Nous nous demanderons donc maintenant quelle est la nature de la grammaire que nous étudions, nous préciserons ensuite les rapports qu'elle entretient avec la linguistique, mais aussi avec d'autres disciplines. Nous partirons pour cela de définitions lexicographiques.

1.1.2. Étymologie du terme de « grammaire »

Si la grammaire d'une langue représente l'ensemble des règles qui la régissent, elle est en fait intimement liée à l'écrit puisque le but originel des écritures a été de fixer une langue différente de la langue ordinaire :

> Dérivé irrégulier du latin *grammatica*, grec *grammatikê*, proprement 'art de lire et d'écrire les lettres'. Substantif de l'adjectif *grammatikos*, de *gramma*, *-atos* 'lettre, caractère d'écriture', de *graphein* 'écrire' (*Le Grand Robert*).

La norme, axée sur l'écrit, permet traditionnellement de concrétiser l'aune correctrice du système langue. Rastier affirme que la norme s'oppose aux normes : elle concrétise, en

[18] Riegel, Pellat & Rioult, *Grammaire méthodique du français*, 1994.

quelque sorte, la vocation normative de la grammaire, jadis discipline scolaire, d'abord préoccupée de la correction des textes écrits. La norme linguistique, identifiée à la langue et réductible à des règles, serait l'invariant de tous les usages attestés (Rastier, 2008a : 1).

Premièrement, elle est liée historiquement à l'étude des textes et à l'enseignement. Elle est attachée aux origines à la philologie et à l'étude des textes anciens, tels que les textes fondateurs religieux ou savants[19]. D'Alexandrie au IIIème siècle jusqu'à la grammaire médiévale héritée de l'Antiquité Romaine, cette tradition rejoint le terme *humanisme* usité au XIXème siècle. Ensuite, hormis le fait de garder une trace de notre histoire, la grammaire va servir à fixer des normes liées à un bon usage de la langue. De Vaugelas[20] à Grevisse[21], il s'agit de modeler une langue « correcte » essentiellement sur le plan orthographique. Il faudrait d'ores et déjà noter que les grammairiens de Port-Royal prenaient tout de même moins en compte ce que l'on nommerait aujourd'hui l'acte de parole en usage que Vaugelas lui-même, qui tentait, non sans avant-gardisme, de se rapprocher du discours. Enfin, plusieurs disciplines s'attachent à travailler autour de la grammaire avec des objectifs différents : comparer les langues (grammaire comparée), retracer les étapes d'un état de langue à un autre (grammaire historique), ou encore tenter de décrypter les mécanismes universels propres à toutes les langues (la grammaire générale de Port Royal, les écoles structurales européennes et américaines, la grammaire générative et transformationnelle de Chomsky). Or, la prescription de la grammaire traditionnelle peut être opposée, selon nous, à une démarche linguistique descriptive issue des travaux de Saussure.

1.1.3. Se défaire des préjugés

Ferdinand de Saussure a instauré une linguistique scientifique et a inspiré une méthodologie réutilisée maintes fois dans les sciences humaines. La sémiologie de Saussure, qui a pour but l'étude des systèmes de signes, englobe la linguistique, qui n'en est qu'une partie :

> On peut donc concevoir une science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale ; elle formerait une partie de la psychologie sociale, et par conséquent de la psychologie générale ; nous la nommerons sémiologie. Elle nous apprendrait en quoi consistent les signes, quelles lois les régissent. Puisqu'elle n'existe pas encore, on ne peut dire ce qu'elle sera ; mais elle a droit à l'existence, sa place est déterminée d'avance. La linguistique n'est qu'une partie de cette science générale (Saussure, 1969 : 33).

[19] Panini est considéré comme le plus ancien grammairien. Il a fixé la grammaire du Sanskrit au VIème siècle avant notre ère.
[20] *Remarques sur La Langue Française*, 1647.
[21] Nous en reparlons plus loin.

Une de ses motivations intrinsèques a été de se défaire du bon goût pour analyser des faits linguistiques objectivement. Rappelons que Saussure prône, dans son cours, l'étude de la langue parlée. L'oral précède l'écrit. Ainsi, outre l'usage prédominant dans une société ou communauté donnée, tous les usages possibles et réels, ainsi que toutes les variantes doivent être pris en compte. Les différents registres de langue viennent remplacer l'adjectif « bon » ou « mauvais ». L'approche descriptive rejette ainsi de manière historique les éléments linguistiques dont la pertinence serait liée à une morale, une noblesse, et autres notions « mentalistes ou pseudo-philosophiques »[22] pour s'attacher aux faits observables.

La démarche structurale[23] des années 1950, inspirée de ses travaux, propose au gré de manipulations de mettre en évidence les constituants des phrases. Cette approche va ainsi rejeter la différenciation nette entre morphologie et syntaxe, qui sont, en fait, liées de manière plus complexe. De ce fait, la linguistique descriptive (et non *prescriptive*) s'attache aux discours et complexifie l'analyse grammaticale. La grammaire énonciative dite 'poststructurale' (comme la nomme lui-même Culioli) poursuivra plus loin cette mise en avant du discours en s'attachant au contexte d'énonciation. Cependant, la prolifération des discours de la grammaire dite moderne a produit, dans les années 1970, une terminologie grammaticale peu unifiée. De plus, l'école voit cette confusion augmenter puisque perdurent en classe une terminologie scolaire traditionnelle et des appellations issues de la modernisation taxinomique. Malgré un effort de l'Education Nationale pour fixer une nomenclature officielle en 1975, il n'en demeure pas moins que la variété des métalangages s'est ajoutée à leur difficulté formelle :

> Selon Bouchard, la question des métalangages se pose depuis les années 70 avec l'introduction des nomenclatures. Le sens est alors celui de terminologie. C. Vargas fait l'historique des nomenclatures en usage dans le premier degré depuis 1959 et dans le second degré depuis 1975 et constate le va-et-vient entre des appellations de forme (complément direct, indirect) et appellations de sens (complément d'objet, de circonstance). La transposition didactique […] n'a pas tenu compte de l'enfant qui a un rapport d'abord pragmatique et sémantique au langage, et qui a des difficultés à accéder à un rapport formel […] (Dejean, 1995).

En effet, sur le terrain, les anciens collégiens (et nouveaux lycéens …) ont, par exemple, à leur actif cinq dénominations pour la forme BE au présent + Base verbale + ING : présent progressif, présent continu, present continuous, présent composé ou encore présent ING. Ils ont au moins deux dénominations pour les éléments de grammaire française, souvent

[22] Bailly, 1975.
[23] Saussure n'emploiera lui-même jamais le terme.

deux termes opposés issus respectivement de la grammaire traditionnelle, et de la grammaire énonciative (discours rapporté et discours indirect, auxiliaire et opérateur par exemple). On fait l'expérience au quotidien de cette difficulté quand on leur demande de comparer le français LM[24] et l'anglais LE.

Nous cherchons une grammaire qui donne du sens car liée à un contexte et détachée de normes parfois inadaptées. Si la tâche du linguiste est de décrire des faits observables, si la grammaire a évolué vers la prise en compte du discours, nous pouvons alors nous demander si la grammaire descriptive a influencé de manière effective la grammaire en général. Et comment le cas échéant ?

1.1.4. La fin de la grammaire traditionnelle ?

Selon Viala (1999), alors que les textes officiels de 1995 et de 1998, concernant le collège stipulent que l'étude de la langue ne doit pas être séparée de l'étude de texte, les enseignants persistent dans le fait de présenter la grammaire à part, comme traditionnellement :

> Force de l'habitude ? Dans la mesure où on peut voir que des professeurs qui font de nouvelles préparations de cours en fonction des nouveaux programmes et que des auteurs qui conçoivent de nouveaux manuels retombent dans cette séparation traditionnelle, ce n'est pas une volonté d'inertie qui joue : c'est bien plutôt la force de l'habitus. Puissance d'un schéma de pensée profondément incorporé, si profondément qu'il produit des distorsions, en partie inconscientes, jusque chez ceux qui essayent de suivre un programme qui appelle à rompre à cet usage [...] (Viala, 1999 : 11).

L'enseignant peut donc reproduire, malgré lui, une grammaire traditionnelle ayant trait à des normes intégrées. Celle-ci perdure, de même, en classe de FLE comme le stipule Fougerouse :

> En classe, dans les étapes suivies pour la grammaire, les enseignants insistent fortement sur la présence de la règle et des exercices. Lorsque l'on parle de grammaire, ces deux éléments s'imposent comme des évidences. Les exercices visent à mettre en application la règle pour systématiser les formes et mesurer la compréhension. Dans un premier temps, il s'agit d'exercices de simple manipulation, non contextualisés, des formes linguistiques (Fougerouse, 1993 : 170-171).

Elle nuance cependant les propos de Viala en rappelant que les pratiques ont tout de même évolué et que les enseignants ont déjà intégré en partie les tenants d'une approche

[24] Nous employons langue maternelle par commodité. En effet, de nombreux élèves détiennent une autre langue maternelle que le français, qui devient, de fait, langue seconde, ou langue de l'institution. Nous reviendrons sur le plurilinguisme de certains élèves.

communicative réhabilitant le sujet et le sens. Pour elle, les données recueillies dans une enquête qu'elle a menée sont relativement stables et cohérentes, et montrent que les enseignants maîtrisent les concepts didactiques et sont capables de prendre du recul pour réfléchir sur leurs pratiques :

> Ce qui se dégage, ce sont des démarches grammaticales personnelles relativement construites qui reflètent l'omniprésence de cette composante dans la classe de langue. Les enseignants oscillent entre la grammaire traditionnelle et les apports de l'approche communicative (Viala, 1999 : 176).

Ainsi, il semblerait naïf de penser que les évolutions en linguistique influencent rapidement et directement le travail en classe, comme les chronologies didactiques constituées après-coup pourraient le laisser croire. L'habitus de l'institution (et de ses agents) reflète en fait un attachement à une grammaire traditionnelle et prescriptive qui demeure bel et bien. Nous proposons maintenant quelques hypothèses pour l'expliquer.

1.2. La grammaire traditionnelle et la question de la norme

Après un historique de la grammaire dite normative, nous verrons plus précisément à quoi renvoie la notion de norme. Nous aboutirons alors à l'appréhension d'une tension en langue entre subjectivité et collectivité.

1.2.1. La norme et l'unité linguistique

Les grammaires traditionnelles concernent, comme nous l'avons dit, des normes liées à une langue écrite. En effet, les règles de rection (accords) ou de flexion (les conjugaisons, les déclinaisons…) concernent directement la langue écrite. Elles mettent en avant un standard qui est inspiré des auteurs classiques. En fait, la grammaire traditionnelle concerne un usage particulier de la langue, la langue littéraire. D'ailleurs, plus une langue parlée est proche de la *correction* grammaticale écrite, plus elle est considérée comme soutenue. En effet, là où en phonologie on mettra en évidence des différences de prononciations[25] du [R], lui-même alors noté de façons variées en phonétique (roulé, grasseyé …), l'écrit comprendra une seule forme. Cette prescription pointe alors une norme qui repose sur des institutions. Depuis au moins la grammaire de Vaugelas (1647), on indique ce qui se dit et ce qui ne se dit pas en *bon* français. Le contexte historique concerne évidemment à l'époque le désir

[25] De réalisations si l'on préfère.

d'uniformiser la langue française. Nous avons vu que la grammaire normative persiste malgré le fait qu'elle semble éloignée, assez souvent, de l'utilisation réelle de la langue (comme nous le verrons).

Pour Cerquiglini, ceci peut être expliqué par le fait que l'histoire du français est un mythe généré sur la base d'une unification politique et linguistique normative. Pour lui, la langue française garderait un aspect artificiel né du désir d'unité jacobin au XIXème siècle. Ce qui aurait présidé à l'invention du francien, c'est le fait de grammairiens républicains ou proches de la République, et jacobins :

> Leur vision est celle d'un pouvoir central fort qui, par le moyen de l'école, diffuse sa langue comme l'idéal républicain dans les provinces voire les colonies[26].

Le français normé et sa grammaire sont en fait liés à des rapports de pouvoir. Imposer la grammaire, c'est imposer une identité. On reconstitue, d'après lui, un texte premier dialectal imaginaire épuré de toutes variations ou tout autre dialecte présent. La langue unificatrice est construite :

> Dante aussi veut écrire dans une langue qui ne soit pas le latin tout en s'adressant à des lecteurs qui ne parlent pas le même dialecte. Il dit vouloir écrire dans une langue commune à tous, qui soit celle de tout le monde mais qui ne soit la langue d'aucune cité en particulier. C'est ce qu'on fait les écrivains français depuis longtemps déjà, construire une langue nationale écrite qui n'est pas la parlure vivante enracinée dans une région ou celle d'un prince territorial. Cette langue écrite est le fruit d'une activité consciente des poètes, une langue non pas du terroir mais du bureau et du ... tiroir. Et dans ces conditions, il faut parler non pas de l'origine, orale, géographique et politique mais de la naissance, écrite, historique et littéraire de la langue française. La langue nationale a été choisie, construite (*Id*.)

Comment ne pas voir dans cette analyse une des origines de notre attachement à un *bon* français essentiellement littéraire et écrit ? S'impose alors à nous de parler de normes. Quels types de normes sont en action en classe, souvent à notre insu ?

1.2.2. De la norme

Tout d'abord, qu'appelons-nous « norme » ? Dans un cadre ethno-méthodologique, Blanchet précise, en s'inspirant de Morin, qu'il s'agirait pour la grammaire traditionnelle d*'exo-normativité*. Concrètement, c'est selon lui une référence aux :

> Phénomènes d'imposition de normes prescriptives par des instances institutionnelles, décisionnelles, individuelles, ou collectives, de façon consciente, volontaire, distanciée par rapport aux pratiques effectives spontanées en langue (Blanchet, 2000 : 127).

[26] Cerquiglini, 1998.

Comme par rapport à la différence entre normal et normatif, descriptif et prescriptif, grammaire interne de l'apprenant et grammaires externes de l'enseignant et du linguiste, un enjeu de taille se joue. Le pluriel employé par Blanchet indique d'ailleurs une multiplicité et une complexité de la (des) norme(s). La norme en tant que prescription dépasse aujourd'hui le champ des grammaires traditionnelles puisqu'elle touche la phonétique, la phonologie, le lexique, la morphologie, la syntaxe, les rituels et types langagiers, la signification des mots en contexte, le choix des langues, etc. :

> Cette normativité touche l'ensemble des faits linguistiques et langagiers depuis les plus petits éléments internes à la mécanique du code en passant par les signifiants, les productions d'énoncés jusqu'aux phénomènes externes tels que les actes de langage et au choix même de la variété de langue (*ibid*.).

Saussure avait en fait une idée de la norme qu'on peut qualifier de synchronique. On va alors être confronté à un paradoxe si l'on prend en compte la construction variable dans le discours de ces normes. Malgré cela, face à une norme fondée sur la langue écrite, d'aucuns défendent des normes d'usages.

1.2.3. Norme et usage

En contradiction avec cette normativité institutionnalisée, nous défendons une véritable approche descriptive qui prend en compte la variation :

> Seule une linguistique de la norme objective, de ses variations et de ses types, sous-jacents aux variations des usages et une étude systématique des attitudes métalinguistiques dans une communauté utilisant le même système linguistique (langue ou dialecte selon la définition du système) pourront fonder l'étude des normes subjectives, des jugements de valeur et de leur rétroaction sur l'usage (Rey, 1972 : 16).

La critique de cette prescription nous concerne au premier chef car nous avancerons dans notre troisième partie une approche pédagogique de la langue étrangère qui prétend prendre en compte les représentations des apprenants dans toute leur complexité. Nous ne pouvons donc nier les rapports de pouvoir idéologique[27] que l'on rappelle ici au niveau institutionnel (l'institution étant pour nous au service de la politique au sens large d'un état) et qui conditionnent souvent l'identité linguistique (et donc culturelle) :

[27] Dont il sera fait mention dans l'analyse des rôles.

> Lorsque l'usage [de la diversité linguistique] est de type négatif, visant l'exclusion des uns et la domination des autres (diglossie, minoration), elles distordent, manipulent, réduisent la conscience que les locuteurs ont de leurs langues : des groupes ou institutions (notamment l'école) inculquent la croyance que les langues qui n'ont pas de grammaire prescriptive n'ont pas de grammaire du tout, ignorant ainsi l'existence de règles constitutives, et ne sont donc pas de vraies langues (Blanchet, 2000 : 128).

Une langue « sans grammaire » (ou minorée, comme dans les cas de diglossie) est perçue comme connotée péjorativement par ses locuteurs et a des conséquences sur l'attitude des individus vis-à-vis des autres langues. Plus une langue sera proche du pouvoir idéologique ou symbolique, plus ses locuteurs auront un sentiment de supériorité. Moins elle sera perçue positivement, plus ses locuteurs seront complexés. En effet, la langue standard est souvent connotée positivement au détriment des autres formes de parlers. Selon Hamers et Blanc, un des faits les plus évidents est que les variétés de langues, que ce soit des différences d'accent, des dialectes ou des langues différentes, ne reçoivent pas le même degré de valorisation de la part des sujets :

> C'est la variété standard ou norme imposée comme légitime qui est généralement plus valorisée que les autres variétés, comme l'ont montré de nombreuses études, par exemple Labov (1972), Dittmar (1976) ou Bourdieu (1977) (Hamers & Blanc, 1983 : 177).

La vitalité ethnolinguistique[28] d'une langue donnée (Hamers & Blanc : 457) indique la perception relative et subjective d'une langue donnée : les individus auront une perception de leur propre groupe et des autres groupes, et ont aussi une perception de la perception (si nous pouvons nous permettre) des autres groupes. En effet, Labov a démontré dans ses études sociolinguistiques que les individus :

> [...] qui usent le plus d'un trait stigmatisé (incorrect, socialement sanctionné par les interlocuteurs) sont les mêmes qui s'y montrent les plus sensibles chez les autres (cité par Besse & Porquier, 1991 : 78).

Les individus interagissent et participent non seulement à la fabrication de la norme, mais aussi au comportement qui va conforter cette même norme. La reproduction a lieu parce que des contraintes agissent via l'engagement actif des personnes concernées, et non comme une force à laquelle ces personnes seraient passivement subordonnées. Willis cite un groupe d'élèves (garçons), issus de la classe ouvrière, fréquentant une école dans un quartier pauvre de Birmingham. Les attitudes de rébellion contre le système d'autorité ont des conséquences non intentionnelles qui, en retour, agissent sur leurs destinées :

[28] Ou VEL : ensemble des facteurs socio-structuraux (statut, démographie et support institutionnel) qui font qu'un groupe ethnolinguistique se comporte comme une entité distinctive dans ses rapports avec d'autres groupes.

> Les actes des élèves (humour, sarcasmes, contestation active, etc.) manifestant une habilité à saper les lieux de l'autorité, à déceler les points faibles, sont révélateurs d'une façon de composer avec des environnements sociaux oppressifs (Willis, 1977).

C'est pourquoi la norme est à analyser non seulement en tant que phénomène statique observable mais aussi en tant que construction en discours et en situation. Elle participe paradoxalement alors à la construction de l'individu et ne peut donc être réduite à un sens monolithique et péjoratif *a priori* (Guespin, 1976 : 77). Respecter la norme, c'est entrer dans un type de discours défini et dans le rapport à l'autre qu'il suppose. Il n'y a pas discontinuité entre langage interne subjectif et norme externe objective. Pour Bourguignon, les deux coexistent et coparticipent à la construction de l'individu de la parole. Pour cette didacticienne, la communication ne peut être totalement intersubjective :

> Ceci nous fait dire qu'il n'y a pas rupture entre subjectivité et objectivité dans la communication, mais un continuum entre une communication plus ou moins teintée de subjectivité, et cela en fonction du contexte […] il s'établit une sorte de rapports de force entre les forces internes de la subjectivité qui poussent le sujet à être différent et les forces externes de l'objectivité qui le poussent à s'identifier (Bourguignon, 1998 : 73).

Donc, la norme intègre et rejette, de manière dialectique et nécessaire. La grammaire prescriptive et exo-normée peut jouer le rôle de symbole d'une certaine domination, gage d'intérêts variés que la remise en question des pratiques bouscule comme le souligne Bourdieu :

> Toute tentative pour instituer une nouvelle division doit en effet compter avec la résistance de ceux qui, occupant la position dominante dans l'espace ainsi divisé, ont intérêt à la perpétuation d'un rapport doxique au monde social qui porte à accepter comme naturelles les divisions établies ou à les nier symboliquement par l'affirmation d'une unité (nationale, familiale, etc.) plus haute (Bourdieu, 1982 : 154).

Si le sujet n'existe que dans sa relation à l'autre, la langue, et la grammaire qui en découle, ne peuvent pas être traitées de manière interne, en faisant fi du caractère simultanément social, symbolique, et dialectique que toute langue *naturelle* revêt. Dans la mesure où la langue est aussi le lieu de rapports de pouvoirs et de conflits, le caractère discriminatoire de la norme s'appuie sur une langue standard écrite qui est le lieu de rapports de force. Les débats récurrents sur la maîtrise de l'orthographe, ou l'introduction parfois laborieuse dans le dictionnaire de tournures issues de l'usage, le rappellent (Pellat, 2002).

Pourtant, la grammaire traditionnelle correspond, en fait, à une grammaire morphosyntaxique qui ne s'intéresse pas (ou peu) à l'usage de la langue[29], ni aux intentions du locuteur. C'est une grammaire de la compétence dont la norme est préconstruite, externe à la langue. Cette extériorité normative est plaquée sur un discours vivant et complexe, et l'habitus lui procure, paradoxalement, un caractère naturel et justifié :

> To the descriptivist, *grammar* is usually short for *generative grammar:* the hypothetical mechanism, embodied in the brain that produces sentences. To call any recorded utterance ungrammatical, given this sense of the term, is to make a strange, almost meaningless statement; it is like criticizing the way the stomach produces digestive juices. To the prescriptivi–t - and the majority of the educated public - *grammar* means the mechanism, embodied in books and teachers, that decides whether what 'ou've said was correctly said, and in this sense the charge of being ungrammatical is one that we often find justified (Halpern, 1997)[30].

La grammaire normative découpe le discours en parties syntaxiques (verbe, nom …). On peut lui opposer une grammaire sémantique et/ou une grammaire des actes de paroles. Le sens va alors prévaloir sur la forme. On vise de cette manière une grammaire descriptive qui prend réellement[31] en compte l'usage des locuteurs d'une langue donnée et va donc redonner sa participation à la subjectivité.

Si le standard et la correction sont calqués sur l'écrit, nous ne pouvons accéder à une grammaire descriptive scientifique de référence, en ignorant les rapports de forces et de connotations dont la langue fait l'objet. Quelle grammaire nous permettra d'intégrer les facteurs foncièrement sociaux et situés des langues ?

C'est pourquoi nous ne pouvons étudier les grammaires en présence sans mettre en avant auparavant avec plus de précision notre conception de ce que nous appelons 'la langue'.

[29] Même si Grévisse montre que la langue parlée est influencée par une grammaire interne, par exemple dans la prononciation ou non d'une consonne.

[30] « Pour celui qui décrit, *grammaire* est le diminutif de *grammaire générative* : le mécanisme hypothétique, incarné dans le cerveau, qui produit des phrases. Désigner n'importe quelle parole attestée comme non grammaticale, étant donné ce sens particulier, c'est effectuer une affirmation étrange, presque vide de sens ; c'est comme critiquer la manière dont l'estomac produit des sucs digestifs. Pour celui qui prescrit, et la majorité des personnes instruites, *grammaire* signifie le mécanisme, incarné dans les livres et les enseignants, à partir duquel on décide si ce que l'on vient de dire est correct, et dans ce sens-là, la critique de non grammaticalité est souvent considérée comme justifiée » (notre traduction).

[31] Dans la limite des corpus !

1.3. Qu'est-ce que la langue ?

Nous ne pouvons éviter d'expliciter de manière précise la conception linguistique que nous défendons. Cette conception entraîne un positionnement en ce qui concerne la dénomination des langues présentes dans la classe, en accord avec les manifestations de plurilinguismes existants. Nous poserons ensuite la question de la grammaticalité.

1.3.1. Langue et langage

Pour Saussure, tout individu a la faculté de s'approprier une langue : c'est la faculté de langage. Le terme de 'langue' quant à lui incarne plutôt le code utilisé. Ce code peut varier d'un groupe à l'autre. Le français et l'anglais sont des systèmes particuliers parmi d'autres systèmes linguistiques. Ce système a pour Saussure une importance de taille rappelée dans sa célèbre métaphore de l'échiquier. Ce qui importe, ce n'est pas la couleur de l'échiquier, la matière des pièces ou leur forme respective mais plutôt les relations qu'elles entretiennent entre elles :

> Si je remplace des pièces de bois par des pièces d'ivoire, le changement est indifférent pour le système : mais si je diminue ou augmente le nombre de pièces, ce changement là atteint profondément la *grammaire* du jeu (Saussure, 1969 : 43).

Une langue est structurée, organisée. *Une langue est ainsi inutilisable sans la connaissance, au moins intuitive, des règles de son système.* Chaque élément du système est en relation avec les autres. La position de chaque élément est fonctionnelle, au sens propre du terme. De plus, l'avant-gardisme de Saussure tient, pour nous, ici au fait qu'il souligne la prévalence de la relation sur le contenu, instaurant ainsi un des fondements du structuralisme, voire de l'analyse systémique : tout élément d'un système est défini par rapport à un autre. Donc, une langue est un code particulier avec ses règles propres. Elle permet de communiquer[32]. C'est aussi le concept même de langue que l'on pourra appliquer à toutes les langues et qui permettra de les comparer à travers des traits communs.

Nous venons de voir que le terme de grammaire est polysémique, que la grammaire descriptive scientifique ne devrait pas s'encombrer de jugements *a priori* et de notions de bon goût et enfin que la langue désigne à la fois une faculté que détiennent tous les êtres humains, mais aussi un objet codé. Que dire dans ces conditions de la différence à l'intérieur du code

[32] Autre terme galvaudé que nous expliciterons.

d'une langue « naturelle » entre l'écrit et l'oral ? Avons-nous réellement tendance à défendre un aspect au détriment de l'autre, dans une optique traditionnelle de la grammaire ?

1.3.2. La dichotomie langue/parole

L'opposition entre code et faculté de langage est doublée chez Saussure d'une opposition entre langue comme système et langue comme parole, entre code et réalisation.

- La langue représente à la fois un système linguistique et le concept universel de ce système,
- La parole symbolise l'activité (production) et le produit (le discours),

Ces définitions montrent la complexité des concepts que le terme langue recouvre : le système abstrait, l'activité et le résultat de l'activité, une faculté et aussi un ensemble para verbal (gestes, mimiques, bruits …) inhérent à toute langue, mais il ne faudrait pas caricaturer abusivement le cours de Saussure, qui n'a jamais prôné une séparation nette entre langue et parole. Si cette séparation est nécessaire, elle néglige une complexité que nous ne pouvons escamoter.

1.3.3. Complexité de la parole

La confusion entre langue et parole est complexifiée par le fait que tous les locuteurs utilisent le même code mais d'une manière unique pour chacun d'eux : on apprend le français mais on parle 'un' français. Un mouvement pendulaire constant entre expression de la subjectivité et acceptation de la norme objective sociale ponctue la communication. La prononciation, le rythme, les termes récurrents, la longueur des phrases (parmi d'autres paramètres multiples) varient d'un individu à un autre. Nous parlerons d'*idiolecte** pour l'usage d'une langue et d'autres normes sociales propre à un énonciateur et de *sociolecte** si on considère l'usage d'une langue fonctionnelle, propre à une pratique sociale déterminée. Cette langue sociolectale, dont la langue professionnelle (ou technolectale pour Demanuelli) est exemplaire, exige une norme et des sens restreints pour que la communication soit efficace et moins hasardeuse (Bourguignon, 1998 : 129). La langue technique utilisée comme instrument n'est pas le lieu d'écarts et de mise en avant de la subjectivité. L'analyse de la norme dépend d'un contexte et des objectifs d'une interaction donnée.

Si nous entendons par pratique sociale* une activité codifiée, qui met en jeu des rapports spécifiques, le sociolecte désignera une variété linguistique qui dépend du contexte social (l'âge, le sexe, le niveau d'instruction, entre autres choses). Ainsi, on constate par exemple des variétés linguistiques qu'on n'entend pas parmi les gens instruits.

De plus, l'embarras de la variation augmente quand on considère qu'un locuteur donné utilise différents registres de langue selon les contextes (professionnel, intime …) et peut même varier ses modes expressifs dans une même interaction. Nous parlerons de *registre* à l'oral et de *style* à l'écrit. Le choix du terme « registre » symbolise une volonté de ne pas émettre de jugements normatifs entre les différents répertoires linguistiques (ce que le terme « niveau » sous-entendait).

La parole est foncièrement sociale. Parler (ou 'bien parler') permet de participer de manière légitime à la masse communicante. Il n'y a de langue hors du groupe ou hors d'une culture (Saussure, 1969 : 305). *La parole est donc la réalisation particulière d'une langue*. Saussure a dès lors mis en évidence la dichotomie complexe entre système (externe, abstrait) et usage (en situation, social). Nous parlerons d'acte de parole pour une utilisation particulière à l'oral ou à l'écrit. Le produit de cet acte désigne le discours. Dans le cadre de l'enseignement d'une langue dite 'étrangère', comment différencier les différents codes des langues « naturelles » ?

1.3.4. Comment 'nommer' la langue ?

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage, différentes appellations vont indiquer différentes perspectives sur l'objet langue lui-même. En effet, depuis les travaux du Conseil de l'Europe des années 1970, et ceux effectués sur les populations migrantes dans le domaine des recherches sur l'acquisition, les appellations de langue maternelle (LM) et de langue étrangère (LE) exigent une taxinomie qui prend en compte les locuteurs dans la complexité des langues qu'ils parlent effectivement.

Le sigle L désignera pour nous une langue abstraite sans référence spécifique (et la compétence inhérente), LM/LS désignera le français*[33] et LE l'anglais*[34]. L1* désignera aussi la langue maternelle, mais cette fois, en permettant une opposition plus subtile : certains élèves primo-arrivants de CAP maîtrisent déjà deux langues et plus, et doivent apprendre

[33] Langue apprise de naissance, première expérience langagière, ou langue seconde pour certains élèves.
[34] Langue apprise non utilisée par l'ensemble de la communauté où l'apprenant vit.

simultanément l'anglais (LE) et le français (LE aussi pour eux). Ainsi, on aboutirait à la taxinomie chronologique suivante pour un élève particulier :

- L1 croate
- L2 serbe
- L3 allemand
- L4 français
- L5 anglais

Cette taxonomie devra être encore complexifiée de manière diachronique, puisque l'élève vit en France, et que les niveaux de maîtrise de chacune de ses langues vont évoluer diachroniquement (en s'améliorant, ou en s'étiolant par manque de pratique). On voit clairement que les appellations, loin de changer en fonction des modes de manière superficielle, indiquent réellement un positionnement idéologique à la fois sur la langue et sur la recherche.

Dans le même sens, l'analyse des *marques transcodiques* dans l'actualisation du discours vient encore complexifier notre taxinomie et faire exister les phénomènes de bilinguisme longtemps relégués à une « bâtardise linguistique ». Nous en reparlerons dans le cadre du bilinguisme et de ses apports potentiels pour l'enseignement. Ces appellations (dont nous empruntons la taxinomie à Hamers & Blanc, 1981) symbolisent un pas vers la parole en situation et montrent la limite de définitions abstraites arbitraires *a priori*, utiles et opératoires, certes, mais insuffisantes pour parler du discours. La langue, bel et bien parlée par des locuteurs, est un objet complexe. Elle fonde les groupes. Quelle place va alors occuper la grammaire dans ce cadre foncièrement social de la langue ?

1.3.5. Langue et grammaire

En classe de langue étrangère, la grammaire à laquelle nous nous référons prend la plupart du temps l'écrit comme référence. La grammaticalité d'une phrase correcte concerne alors principalement des règles morphosyntaxiques (Leclerc, 1979 : 73). Cependant, les langues 'fossilisées' des personnes migrantes ou étrangères prouvent que l'agrammaticalité n'empêche pas la production de sens. Dans une intention pragmatique peu soucieuse de la

correction prescriptive, on peut obtenir facilement du pain, comme le rappelait Klein[35], en soulignant que « Ich brot » est une phrase agrammaticale, mais qu'elle peut avoir du sens et être efficace dans une boulangerie en Allemagne, après que quelqu'un nous a demandé ce que l'on désirait : « 'Was wollen Sie ? -Ich ? Brot » [36]. La phrase nominale « Ich, Brot » est un énoncé. De plus, et en effet de miroir, grammaticalité ne signifie pas forcément sens : « Si une phrase agrammaticale peut être dotée de sens, cela ne signifie pas pour autant qu'une phrase grammaticale est nécessairement dotée de sens » (Leclerc, 1979).

Selon Chomsky, toute phrase grammaticale a un sens, au moins métaphorique. Certes, mais malgré cet argument quelque peu habile, nous voyons la multiplication en classe, si l'on n'y prend garde, de phrases grammaticalement correctes, mais sans aucun sens. Nous voyons bien, à travers ces remarques, que ce que Grevisse considère comme 'correct', dans son fameux ouvrage *Le Bon Usage*, n'est dans les faits qu'une partie d'énoncés pouvant être entendus, ou lus. Alors, entre une production qui est à la limite de la grammaticalité, et une production qui ne correspond pas à la langue dite 'correcte', nous pouvons dès lors affirmer que la grammaire descriptive scientifique rejette par principe tout jugement de valeur, même si l'École persiste le plus souvent[37] à prendre comme référence la langue écrite, et à assigner à l'oral de manière générale, au pire une agrammaticalité, ou tout au moins une incorrection.

Cet aspect est pour nous essentiel puisqu'il pose la question de la norme, tant dans le domaine de l'évaluation que de la compétence à évaluer. Si nous recherchons une grammaire qui ait du sens pour les élèves (et *a fortiori* pour nous-mêmes), il nous faut avouer que les concepts de la grammaire dite traditionnelle perdurent, malgré le fait que nous voyons tous les jours que ses tenants sont arbitraires et bien souvent non opératoires, comme l'assure Courtillon dans le contexte d'une analyse de l'approche communicative :

> Méthodologiquement parlant, c'était une revendication nouvelle pour laquelle on avait peu ou pas d'outils. Alors les pesanteurs ont joué, la grammaire a continué à occuper une place prépondérante, et elle est demeurée, dans la majeure partie des cas, une grammaire formelle (Courtillon, 2001 : 43).

Cette grammaire axée sur l'écrit est confortable parce qu'éprouvée de longue date. La prescription est, quoi qu'il arrive, indispensable car elle fonctionne comme un cadre. Besse et Porquier rappellent avec justesse :

---

[35] Klein, 1989.

[36] Que voulez-vous ?
- Moi ? Du pain.

[37] Ne caricaturons pas l'enseignement : la notion de registre de langue est intégrée depuis longtemps dans les manuels de lettres et d'anglais comme dans les cours.

> [...] qu'en dénommant le savoir grammatical *ars obligatoria*, les linguistes médiévaux ne faisaient que souligner que la grammaire est, très précisément ce qu'on ne peut éviter dès qu'on en fait un usage approprié d'une langue » (Porquier, 1991: 72).

Face à cette norme statique, encore faudrait-il laisser place à une négociation, à un jeu sur la langue qui, lui, est aussi constitutif de l'identité :

> C'est alors le temps de l'identité sociale, le temps où j'apprends à parler comme, et à parler différemment à X et à Y. Autre temps, autre norme ; mais cette nouvelle normaison[38], si elle agit certes en retour sur la précédente, ne la détruit pas ; je constate vite qu'un discours satisfaisant à la norme sociale peut échouer par insuffisance du réel partagé (je tiens compte d'autrui, mais la sphère de nos activités ne se recoupe pas) ; de cette expérience faite par le jeune enfant, *l'adulte jouera volontiers* (Guespin, 1976 : 76).

Nous avons face à face un système normatif, et des sujets qui parlent leur langue propre tout en coconstruisant, à leur tour, des normes. Soyons clairs : soit nous enseignons une grammaire de l'écrit pour que les élèves parlent 'comme des livres', soit nous enseignons une grammaire de la langue que les anglophones et les francophones parlent, c'est-à-dire *pas seulement* une langue standard fondée sur l'écrit. Nous essayons de passer d'une grammaire de l'écrit à une grammaire de la parole.

Si la grammaire en classe est susceptible d'être améliorée dans le sens où les apprenants verraient en elle un outil de compréhension effectif, opératoire et une véritable grammaire de la parole explicative, il nous faut analyser les différents modèles linguistiques à notre disposition, ainsi que les courants linguistiques qui ont défendu une approche axée sur le sujet d'énonciation, sur le sens en contexte et sur l'usage. Pourquoi des modèles ? Car toute activité scientifique didactique a besoin d'un objet observable, d'un matériau, que l'on représente abstraitement au niveau du discours. Cette représentation idéaliste est une vision exemplaire de la réalité, réductrice, mais incontournable.

1.4. Les modèles linguistiques

Les modèles linguistiques influencent les grammaires. Si ces modèles ne sont pas éclairés, les enseignants risquent de concevoir les grammaires scolaires, fondées sur la norme écrite, comme des transcriptions fidèles des langues usitées alors qu'elles dépendent en réalité de conceptions scientifiques diverses.

[38] La normaison est le processus qui conduit à ce qu'une langue est en état d'équilibre et de renouvellement permanent du fait de la multitude des usages qui la traversent. Il s'agit d'un processus spontané et collectif, à la différence de la normalisation.

1.4.1. Le modèle structural et le modèle génératif

D'après Saussure, il existe deux types de linguistiques : une interne et une externe. Le premier type permet de traiter des problèmes de langue sans se soucier de valeurs périphériques et contextuelles, 'ethnologiques', qui n'auraient pas de rapport avec l'étude du système lui-même et appartiendraient, elles, au système externe. Ce système externe concerne le rapport traditionnel comme par exemple :

> [...] pour les relations avec les institutions de toutes sortes, l'Église, l'école, etc. […] tout ce qui se rapporte a l'extension géographique des langues et au fractionnement dialectal [A contrario] pour la linguistique interne, il en va tout autrement : elle n'admet pas une disposition quelconque ; la langue est un système qui ne connaît que son ordre propre (Saussure, 1969 : 23-27).

Les modèles principaux se rapportant au système interne (détaché de toute situation) sont respectivement le modèle structural et le modèle génératif. Les linguistiques structurales proprement dites vont correspondre aux courants du fonctionnalisme européen et du distributionnalisme anglo-saxon. Ces deux courants vont influencer par la suite respectivement le générativisme chomskyen et la psychosystématique guillaumienne. Traitons pour commencer des tenants de ces deux modèles structuraux majeurs.

1.4.1.1. Le modèle structural

Dans le modèle structural, on considère la langue comme un système dont les structures sont décomposables. Dans ce modèle, on observe des paroles. Le point de départ de l'observation est un corpus. On va classer des éléments à l'intérieur de ce corpus (taxinomie). Cependant, les choix de différenciation et d'analyse sémantique sont parfois flous, ceci malgré le caractère transférable du modèle structural (on utilise en anglais des exercices d'opposition entre différentes prononciations d'une même lettre, ou entre la lecture transparente d'un terme comme *hierarchy* et sa prononciation, moins accessible pour un francophone, les paires minimales …). L'aspect privilégié est surtout l'axe paradigmatique ou oppositif. L'axe syntagmatique est sous-estimé, malgré des tentatives du côté de l'analyse distributionnelle (qui s'intéresse aux chaînes d'unités dans un contexte, d'une combinatoire[39]) ou encore l'analyse componentielle (qui s'intéresse aux champs sémantiques et aux propriétés dénotatives communes et rejoint l'analyse sémique)[40]. Ce modèle est toujours présent dans les

[39] Issue des travaux de Bloomfield et Harris dans un contexte behaviouriste. Les permutations paradigmatiques et syntagmatiques sont très utilisées dans les classes.
[40] Nous en reparlerons avec Galisson.

classes, essentiellement dans les exercices structuraux, mais aussi dans les grilles s'appuyant sur la différenciation des traits sémantiques. Qu'en est-il du modèle génératif ?

1.4.1.2. Le modèle génératif transformationnel

Le nom de Noam Chomsky revient souvent dans notre travail, comme d'ailleurs il revient dans la plupart des travaux liés de près ou de loin à la linguistique. Il est intéressant, selon nous, de revenir au modèle génératif, et à la grammaire générative transformationnelle[41] qui en découle, pour mieux comprendre son influence toujours active, ainsi que ses faiblesses, le cas échéant.

En 1965, Chomsky emprunte à Harris pour formuler sa grammaire générative. Il s'oppose au distributionnalisme bloomfieldien, et au modèle behaviouriste de Skinner. Il s'intéresse au phénomène selon lequel un individu détient la compétence nécessaire pour reconnaître, produire et comprendre une infinité de phrases. La GT est essentiellement faite de règles : son but est d'énoncer des lois. Alors que l'approche structurale s'intéresse aux unités, l'approche générative élabore des règles, ce qui paraît susceptible de concerner plus directement une recherche portant sur la grammaire. Les défenseurs de la GT rejettent le processus de découverte du modèle structural, et lui préfèrent une procédure de décision et d'évaluation, « elle dit quelle est la meilleure grammaire parmi les grammaires possibles » (Moeschler & Auchlin, 1997 : 76).

Chomsky s'intéresse à une faculté innée de langage, à savoir la capacité des sujets à distinguer le grammatical de l'agrammatical. Il appartient à un courant innéiste, mentaliste, et universaliste. Pour étayer sa thèse, il distingue par ailleurs la compétence de la performance :

> Pour Chomsky, la compétence est un héritage biologique, quelque chose d'inné par opposition à quelque chose d'acquis. De plus, la description de la compétence doit indiquer non pas simplement le système de règles propres à chaque langue, mais les universaux du langage (les propriétés universelles communes). Le but de la grammaire est ainsi d'approcher la description de la grammaire universelle (Moeschler & Auchlin, 1997: 77).

Chomsky poursuit le travail structural de Saussure en rejetant par la sorte les 'tracas' du contexte, et en s'intéressant exclusivement à la compétence universelle d'un locuteur idéal capable de *générer*[42] toutes les phrases possibles. Qui plus est, le linguiste est autorisé à utiliser son intuition linguistique pour émettre des jugements, plutôt que de s'appuyer sur des

[41] Dorénavant GT.
[42] Ceci est sans rapport avec une grammaire de la production.

corpus. En somme, ce modèle prend en compte la « créativité » des individus, puisqu'on peut tous produire une phrase jamais entendue auparavant. La métaphore computationnelle aide à la description d'une grammaire certes explicite. Cependant, cette créativité se limite à des phénomènes récursifs. Pour Berrendonner, le caractère créatif et infini est faussé par une limitation *de facto* au niveau de la subordination, par exemple (Berrendonner, 1982).

En partant de la grammaire générative, Berrendonner, Le Guern & Puech (1983), ainsi que tout un groupe de linguistes lyonnais, dans un ouvrage intitulé *Principes de Grammaire Polylectale*, révèlent les principes d'une grammaire qui comprendrait l'ensemble des règles de la variation d'une langue. En prenant comme exemple la langue française, ils tentent de cerner les axes de variation, et de non-variation (ou de stabilité). Ils prouvent qu'il existe une régularité de la variation, ainsi qu'un mode d'organisation de celle-ci.

L'approche formelle de Chomsky écarte les considérations sémantiques[43] (dont la syntaxe serait indépendante) comme les phénomènes complexes liés à la performance, c'est-à-dire à l'actualisation de la langue. Cela fait dire à Boltanski que le système de la phonologie générative (Chomsky & Halle, 1968) qui s'appuie sur le SPE (Sound Pattern of English) est trompeur, car c'est le seul système de départ qui *fonde* les régularités (Boltanski, 1999). Ce dernier défend *a contrario* des modèles modulaires (la phonologie harmonique, la théorie de l'optimalité, ou encore le *Line Crossing Constraint* et l'*Obligatory Contour Principle*). Il démontre qu'on peut découvrir un principe de contraintes (et non de règles) sur des corpus oraux. Des stratégies de réparation effectuées *in situ* au niveau des réalisations phonétiques satisfont ces contraintes (Boltanski, 1999 : 126). Ainsi, la langue parlée témoignerait d'un processus de conflits prosodiques, de contraintes et de stratégies réparatoires. Ces stratégies évolueraient dans un mouvement perpétuel et finiraient potentiellement par s'institutionnaliser. *A contrario* de l'analyse générative, la syntaxe et la phonologie serait liées de manière complexe.

Certes, certains principes épistémologiques étayent la grammaire générative transformationnelle : la formalisation a besoin d'un langage univoque, d'un système global liant son et sens, la généralité. Elle est efficace au niveau syntaxique et répond à l'absence d'isomorphismes entre le plan des signifiants et celui des signifiés. Elle s'appuie sur des structures profondes (lieux de représentations) et des structures superficielles de surface (souvent ambiguës car ressemblantes). Cependant, les dispositions épistémiques de la GT sont

[43] Même si Chomsky prend en compte les critiques à la fois sur l'aspect sémantique, et sur les structures profondes, dès 1971, dans « Deep structure, surface structure, and sematic interpretation », comme le rappelle Bronckart (*Théories du langage, une introduction critique*, 1977, p. 214).

difficiles à respecter, et ont été maintes fois critiquées. Nous avons fait nous-mêmes référence plus haut à la notion d'agrammaticalité, qui est intenable devant n'importe quel corpus authentique (on pense au fameux exemple de Klein, affirmant que la phrase « Ich, brot » est agrammaticale, mais efficace en situation). De plus, les phénomènes prosodiques remettent en question les règles exhaustives et générales des algorithmes. Enfin, les phénomènes de co-énonciation sont absents.

Malgré l'absence chez Chomsky de revendications didactiques et pédagogiques, nous pensons que la GT repose, au final, sur une norme partiale, peu opérationnelle, et qui échappe à une exigence scientifique linguistique descriptive écartant, *a priori*, les jugements de valeur. Les travaux opposés cités ci-dessus montrent que la variation peut être analysée, et indiquent des régularités sous-jacentes, dans une logique de contraintes contextuellement situées.
En fait, en quoi la possibilité de formaliser la variation intéresse-t-elle la grammaire de la parole ?

1.4.2. Le formalisme et la variation

La grammaire pédagogique que nous prônons est en partie influencée par ces modèles : les exercices structuraux et les normes de grammaticalité en sont les signes les plus évidents. Cependant, une grammaire pédagogique au service de la communication et du sens ne peut que réintégrer la parole et ses variations et ainsi conditionner par rétroaction le concept de langue sous-jacent à notre enseignement/apprentissage.

Si l'unité maximale est demeurée la phrase dans ce cadre, l'extralinguistique a permis d'élargir l'étude de la parole au contexte. On est passé d'une linguistique de la langue à une linguistique de la communication, du fait de langue comme système à l'étude de la parole, du discours[44]. Celle-ci prend en compte l'acte langagier dans son ensemble. Le modèle saussurien a cependant apporté une modélisation scientifique. Cette transformation paradigmatique est incarnée par le courant de la linguistique énonciative qui, elle, s'attache à la situation d'énonciation et a tenté de réconcilier le système et l'usage.

[44] Qui peut être illustré par un texte.

1.4.3. Le modèle de la linguistique de l'énonciation

Benveniste est considéré comme l'initiateur du mouvement énonciatif (1956) en se référant sans la nommer à l'énonciation, puis en donnant une définition et une formalisation (1970). À travers l'analyse du pronom « je » et de la deixis, il démontre que le sens n'émerge qu'en situation d'énonciation. Il critique ainsi la dichotomie langue/parole saussurienne puisque « rien n'est dans la langue qui n'ait d'abord été dans le discours » : c'est dans le discours actualisé que la langue se forme. Dans une lignée voisine, Culioli, quant à lui, s'attache au dicible plus qu'au dire. Il s'intéresse, au final, à la trace des opérations énonciatives et s'oppose ouvertement au dessein de la grammaire générative :

> Le langage, activité signifiante de représentation, ne nous est accessible qu'à travers des textes, c'est-à-dire des agencements de marqueurs : ces agencements sont la trace d'opérations. Or, l'observation et les classements même rudimentaires montrent qu'il existe, par-delà la diversité des réalisations et des catégories, des propriétés analogiques stables ; en bref, les langues ne sont pas irréductiblement spécifiques […] *L'objectif n'est pas de construire une grammaire universelle*[45], mais de reconstruire [les] invariants qui fondent et règlent l'activité de langage, telle qu'elle apparaît à travers les configurations des différentes langues (Culioli 1982 : 95-96).

Nous sommes en présence d'une théorie générale, certes, mais axée sur l'activité langagière. Les notions de *repérage*, d'*ancrage*, de *situation-image* nous interpellent en tant que descripteurs de la situation d'énonciation. Ce mouvement énonciatif, formalisé par Benveniste, et étayé par Culioli, un de ses disciples, influence de nouvelles grammaires dites sémantiques. Dans ce sillage, des grammairiens dénoncent le hiatus entre grammaire traditionnelle rigide et artificielle et grammaire sémantique, plus proche de la situation langagière, de la variation, de l'authenticité, et donc du sens de la langue. De la même manière, Austin[46] et Searle[47], par la notion d'acte de langage, ramènent l'objet langue vers la performance, vers le sens en contexte d'énonciation, en tout cas d'interlocution, ce qui inspirera le mouvement pragmatique, l'usage de l'énoncé dans leur action sur les autres. Nous décrirons à présent des exemples de grammaires sémantiques.

---

[45] Mise en italique par nous-mêmes.

[46] *How to Do Things with Words*, J.O. Urmson and Marina Sbisà. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1975. Publié originellement en 1962.

[47] *Speech Acts : An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge : Cambridge University Press, 1969.

1.5. Les grammaires du sens

Dans les années 1970, la grammaire dite traditionnelle est remise en question car elle serait exhaustive et calquée sur l'écrit, au mépris des phénomènes en discours. Nous verrons que les grammaires sémantiques réhabilitent le sens et complexifient les références.

1.5.1. Pour une grammaire du discours

C'est avec enthousiasme qu'Adamczewski soulevait le problème d'une grammaire traditionnelle vouée à l'écrit, à des aspects de langue catalogués, à l'exclusion de la langue parlée, et actualisée. Selon lui, la grammaire scolaire, telle qu'on la pratique depuis des décennies, aboutit à une conception « ethnique » des langues :

> Grammaire autarcique, repliée sur elle-même, elle fait du français une langue à part, avec des règles du jeu qui n'ouvrent aucune perspective sur le langage puisqu'elles ne concernent que des aspects très particuliers du français, prioritairement liés à l'orthographe, donc au français écrit, qui est devenu le modèle unique de la grammaire. La grammaire orale, qui a ses règles propres et qui pourrait servir de tremplin à une prise de conscience du fonctionnement systématique des langues en général, est passée sous silence (Adamczewski, 1998).

Dans cette perspective, la tradition écrite est à l'origine d'une grammaire sans aucun sens, une grammaire « bric-à-brac » (Chervel, 1977)[48] en somme. Nous ne pouvons que souscrire à ce cri de révolte qui soulève le problème épineux d'un système grammatical complexe, difficile à faire partager aux élèves tant les références théoriques sont enchevêtrées.

A ce propos, et du côté théorique, la grammaire de l'énonciation répond à cette exigence de sens, en caractérisant une tentative de description des activités langagières. Culioli s'attelle à découvrir la relation qui existe :

> [...] entre les règles liées au caractère linéaire de tout énoncé […] et les règles qui servent à assigner un ensemble de valeurs à un énoncé en le repérant par rapport à un énonciateur, une situation, des événements, etc. (Culioli, 2000).

La question de la grammaire, entre modèle structural et énonciation, pose le problème d'une dichotomie, entre d'un côté un système stable correcteur et réducteur et, de l'autre, un système de coordonnées propre à chaque interlocuteur. En tout état de cause, c'est la question du sens de la grammaire qui est exacerbée depuis au moins les années 1990. Charaudeau (1992) incarne ce mouvement dans son ouvrage dont le titre est explicite (*Grammaire du Sens*

[48] Grammaire écrite désordonnée dénoncée avant lui par Roulet (1972).

et de l'Expression) et propose une modélisation axée sur une approche sémantique[49]. Selon lui, le langage est donc à la fois *sens*, *expression* et *communication*. Il n'est pas l'un et l'autre successivement, mais les trois à la fois. Une grammaire du sens et de l'expression devrait donc s'intéresser à décrire les faits de langage en fonction :

- des *intentions du sujet parlant* qu'ils sont susceptibles d'exprimer,
- des *enjeux communicatifs* qu'ils révèlent,
- des *effets de discours* qu'ils peuvent produire.

En outre, elle corroborera l'idée que le lien entre mot et chose est complexe[50] :

> on vérifie quotidiennement que parler est un combat permanent entre pensée et langage, que l'on clarifie sa pensée au fur et à mesure que les mots viennent aux lèvres, que ceux-ci tantôt passent, tantôt cassent et que, quand bien même on voudrait tout dire, on ne peut pas tout dire, ce que met en évidence les rectifications, reprises, ratures et autres autocorrections qui caractérisent nos actes de langage qu'ils soient parlés ou écrits (Charaudeau, 1995).

Nous percevons dans ces propos un attachement effectif à l'énonciation : Charaudeau défend l'intention de communication dont les faits de langue devraient résulter. Ces faits de langue sont à redéfinir selon une typologie en lien avec des situations énonciatives, dans le cadre de ce que l'on pourrait nommer dorénavant une *grammaire sémantique*. L'enjeu de taille demeure l'explication de ces faits linguistiques en lien avec l'extralinguistique et l'activité langagière dans son ensemble. Nous sommes bien dans l'exigence d'une grammaire liée au sens en discours :

> […] Il y a un autre volet à cette approche du sens, et c'est celui que P. Charaudeau a en vue lorsqu'il écrit que la grammaire du sens et de l'expression doit s'intéresser à décrire les faits de langage en fonction 'des enjeux communicatifs qu'ils révèlent' et 'des effets de discours qu'ils peuvent produire'. Il s'agit là du volet 'expression' de sa grammaire. On pourrait parler de sens 'fonctionnel' ou 'communicatif' […] (Courtillon, 2001: 27).

Un autre courant semble tourné vers les grammaires sémantiques, ce sont les grammaires dites cognitives*. Nous développons leurs principes dès à présent.

[49] Nous défendrons plus loin une sémantique interprétative (Rastier) opposée à une sémantique référentielle.
[50] Nous y reviendrons.

1.5.2. Les grammaires cognitives

La sémantique cognitive apparaît en prenant comme objet d'étude le langage comme outil cognitif. Elle s'appuie sur des catégorisations comme la prototypicalité, ou encore les stratégies cognitives. On observe alors un changement de paradigme entre l'analyse générative et l'analyse cognitive. En effet, là où Chomsky développe une grammaire formelle morphosyntaxique, les grammairiens cognitifs s'appuient sur un paradigme constructiviste élaboré sur des mécanismes cognitifs, en rapport avec la construction des phénomènes langagiers. Ainsi, à partir des années 80, des ouvrages de référence tels que *Espaces Mentaux* (Fauconnier, 1984) ou encore *Foundations of Cognitive Grammar Volume I* (Langacker, 1987) instaurent une nouvelle approche sémantique, dite sémantique cognitive, qui correspond à l'affirmation d'une identité entre sémantique et syntaxe. Cette grammaire concerne aussi bien les structures conceptuelles (Langacker), les espaces mentaux (Fauconnier, Vandeloise) ou encore les représentations cognitives (Talmy). Dans ce cadre, on démontre que sens grammatical et sens lexical (classiquement disjoints) sont en corrélation étroites. En somme, la linguistique cognitive semble fortement inspirée de la linguistique fonctionnelle. En effet, on pourrait situer sur une frise chronologique trois générations différentes de grammaires dites « cognitives » :

- une première génération avec Troubetzkoy (en phonologie),
- une seconde avec M.A.K Halliday (et l'articulation phrase/discours),
- enfin une troisième avec Dik et Givón (et l'explication du fait de langue).

En refusant une grammaire structurale éloignée des préoccupations contextuelles, les défenseurs des grammaires cognitives effectuent une véritable révolution, en réintégrant le caractère social et situé de la langue, et de son apprentissage. C'est ce que souligne Lapaire :

> Rejetant l'idée d'une grammaire en circuit fermé - que Talmy Givón ironiquement nomme "grammar about grammar" - et remettant à l'ordre du jour les théories vygotskyennes du développement langagier, les fonctionnalistes rendirent la grammaire indissociable de la communication : 'Grammar is not a set of rigid rules that must be followed in order to produce grammatical sentences. Rather, grammar is a set of strategies that one employs in order to produce coherent communication' (Lapaire, 2004).

Bien que ces grammaires cognitives s'opposent à la grammaire générative, elles prolifèrent, malgré tout, elles aussi, sur le terreau d'un universalisme, mais différent : l'universalisme des opérations cognitives. Elles nous semblent, pourtant, intéressantes dans la

mesure où elles incarnent un modèle explicatif puissant pour le sémantisme des termes, qui semblent plus motivés qu'arbitraires (comme le souligne l'approche structurale). La démarche des grammaires indique un attachement au sens (parfois caché), pour aller vers l'expression, et montre un affranchissement des grammaires structurales :

> Avec le *fonctionnalisme* et l'*énonciation*, la grammaire des langues vivantes pouvait s'extraire de l'atelier de mécanique syntaxique que la modernité générative semblait lui destiner, en se plaçant sous la protection de théories universitaires d'égale respectabilité. De façon plus significative, la grammaire était à nouveau libre d'incorporer à ses analyses des dimensions anthropologiques, sociologiques et cognitives (*id.*).

Si les adeptes des grammaires sémantiques et cognitives prônent des faits de langue en rapport avec la situation d'énonciation, quel est leur lien avec les théories des actes de paroles ?

1.5.3. Searle, Austin et les actes de paroles

Même si l'on doit à Austin les expressions comme « actes locutoire, illocutoire et perlocutoire », c'est bien Searle qui a développé à partir de ce travail en binôme une théorie cohérente. Il postule que chaque fois que nous formulons un énoncé, nous accomplissons trois actes différents. Premièrement, nous ajoutons quelque chose à la somme d'informations échangées dans la conversation. C'est le sens *locutoire* de la phrase. Deuxièmement, nous accomplissons un acte tel que prévenir, informer, persuader, répondre, menacer, etc. Il s'agit du sens *illocutoire*. Et finalement, ce que nous disons a un effet, quelquefois inattendu, sur l'auditeur : le mettre en colère, l'émouvoir, le remplir d'admiration, etc. C'est l'effet *perlocutoire* (Cormon, 1992 : 65). Il nous faut préciser ici que le sens locutoire correspond au contenu propositionnel de la phrase. Ce contenu est à comprendre dans le cadre d'une sémantique formelle. Cette unité d'information logique est corrélée par une intention du locuteur en contexte qui, en émettant une phrase, sous-entend[51] plus qu'il ne dit d'un point de vue littéral. C'est l'aspect illocutoire. La mise à jour de ces fonctions sont essentielles pour nous, puisqu'elles indiquent que l'élaboration d'une grammaire qui ne tienne pas compte des aspects situationnels (comme l'importance de l'implicite, du présupposé, du sous-entendu) serait vouée à l'échec. L'individu n'est pas un automate qui encode et décode des informations, il est actif et réagit à la langue qui l'entoure.

[51] Souvent inconsciemment, ou encore, sans pouvoir anticiper la compréhension qu'en tire l'interlocuteur.

La théorie des actes de parole rejoint les buts de l'analyse énonciative, et d'une grammaire du sens, dans la mesure où respectivement, l'acte énonciatif et l'intention du locuteur sont pris en compte. Par ailleurs, une grammaire dite « logique » s'est développée à la même époque que la grammaire cognitive, ceci dans la ligne de la grammaire générative et transformationnelle : quels sont ses liens avec la grammaire cognitive ?

1.5.4. Les grammaires logiques

Les grammaires logiques, dans la lignée de la GT, travaillent sur des algorithmes à différents niveaux : des modèles de calcul, ou encore des problèmes de logique et de syntaxe sémantiques. Ils sont utiles en traduction automatique principalement. Ces derniers nous intéressent plus particulièrement. Leur formalisation engendre cependant un principe sous-jacent selon lequel un mot renvoie à une chose :

> Les référents sont des entités du monde réel auxquelles on renvoie précisément à l'aide des expressions linguistiques (Kleiber, 1997 : 10).

Une expression linguistique constitue un ensemble de traits ou de conditions. Pour qu'une expression linguistique puisse être employée de façon adéquate, il faut qu'il y ait correspondance entre l'objet et l'expression linguistique, c'est à dire que l'objet, tel qu'il s'expose sous nos yeux, présente les traits sémantiques en question. Ceci « donne directement lieu à la mise sur pied d'une sémantique vériconditionnelle » (Kleiber, 1997 : 23, cité par Gagne[52]). Les expressions linguistiques acquièrent donc leur signification par leur capacité ou incapacité, à correspondre au réel. Or, une tradition anglo-saxonne, dénoncée par Rastier, s'attache à une conception de la langue aristotélicienne, dans laquelle le mot décrit la chose :

> [Cette conception] s'est perpétuée jusqu'à nos jours, surtout dans la philosophie du langage anglo-saxonne, y compris chez les rares critiques du *mentalisme* cognitiviste (Putnam, Searle) […] On la trouve notamment presque inchangée dans le célèbre « triangle » d'Ogden et Richards (*symbol, thought of referent, referent*), qui fait autorité en sémantique dans le monde anglo-saxon , mais aussi dans la triade syntaxe/sémantique/pragmatique de Morris, reprise par Carnap, Chomsky et Montagüe […]. Pour Rastier, la théorie extensionnelle de la signification peut convenir aux langages formels, mais pas aux langues naturelles » (Lacour, 2004).

La grammaire logique, fortement computationnelle dans ses modélisations (de Port-Royal à Chomsky) reflète une tradition ontologique pour laquelle on traite de ce qui est vrai (ou faux), grammatical (ou non). En rejetant la médiation effectuée entre le monde et un sujet

[52] *Eléments d'analyse du discours dans une perspective contrastive anglais-français*, (2001) Master II, Lyon II.

(ou entre un sujet et un autre sujet) par le langage, la métaphore de l'automate écarte ce qui constitue l'humanité pour Perron et Danesi : l'imaginaire et la narration. Selon ces deux auteurs, une nouvelle tendance, que l'on a appelée « sciences cognitives », a émergé du fait que l'on pensait nécessaire de réunir les approches scientifiques de disciplines séparées, et de leur donner une focalisation commune. Les sciences cognitives ont adopté les notions et les méthodes des ingénieurs de la communication et des chercheurs en intelligence artificielle. Or, le computationalisme en tant que tel ne saurait expliquer le vaste domaine de l'activité symbolique humaine : l'histoire, la littérature, les mythes, la conversation quotidienne, notamment, dépendent davantage de la narrativité que du computationalisme (1996). Cette métaphore de l'*automaton* poussée à l'extrême refoule la notion de culture même, érodée par une représentation universaliste monoculturelle :

> Engagées dans un vaste programme de naturalisation des cultures, les sciences cognitives négligent généralement les facteurs culturels dans la cognition. Cela procède non pas d'un programme scientifique, mais d'une idéologie scientiste héritée du positivisme logique, voire du positivisme qui florissait déjà à l'époque de Darwin (Rastier, 2008b : 2).

En effet, la grammaire générative (et ses avatars) impose une grille de lecture *a priori* sur la langue et son fonctionnement, alors que nous recherchons à tirer des « règles » à partir de l'observation de ce fonctionnement de la langue, même si cela n'est valable que pour les substantifs.

1.6. Le problème de la référence

La perspective imposée par une véritable linguistique descriptive pose un problème ontologique de l'ordre de la philosophie du langage que nous ne saurions escamoter : le lien entre le mot et l'objet désigné.

1.6.1. Une perspective sémiotique

Il nous faut bien conclure que le modèle expose la langue comme objet systématisable et rejette la parole hétérogène à cette systématisation individuelle. Dans ce cadre, la langue est un objet homogène, un en-soi, une structure, un système de signes. Quelques nuances méritent cependant d'être apportées pour contrer une comparaison abusive des modèles

chomskyen et saussurien. En effet, ce dernier prône avant tout l'avant-garde'[53] structuraliste, l'importance de la relation entre les signes :

> La sémiologie cherche le fonctionnement des signes sur le mode du système. Un élément du système ne signifie pas par adéquation mais par rapport à sa relation d'opposition ou de distinction au sein de la structure (Bougnoux, 2002 : 29).

Si ce logocentrisme linguistique est susceptible de rejoindre un grammaticocentrisme, comment alors prétendre embrasser la complexité du faire signe ? L'analyse de Peirce permet de viser le fonctionnement des signes en dehors du langage. Alors que Saussure relie un signifié et un signifiant[54], « aussi inséparables que le recto et le verso d'une feuille de papier », renvoyant plus tard aux plans de l'expression et du contenu hjelmsleviens, Pierce, quant à lui, part d'un schéma triangulaire :

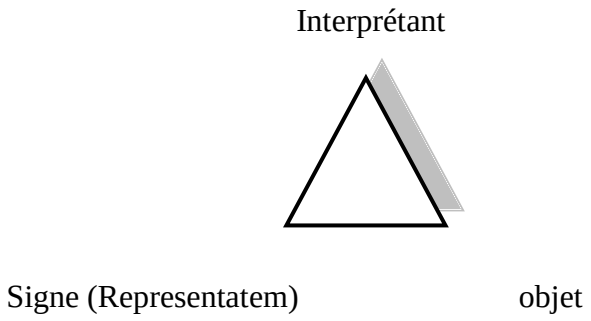

Figure 1.1. Le triangle sémiotique de Peirce

Peirce répond, en fait, au rapport entre biosphère et sémiosphère, entre nature et culture, entre chose et mot. Pour lui, tout est sémiotique. Il déborde alors largement la sémiologie saussurienne. Pour lui, « connaître, c'est reconnaître », selon des codes déjà présents. Au lieu d'une chose mise pour autre chose (définition classique du signe, *aliquid stat pro aliquo*), Peirce met en scène trois éléments en coopération : *signe*, *objet* et *interprétant*. Il met en avant une conception éloignée des rapports binaires et causaux, tels que les paires stimulus/réponse, ou encore cause/effet. Il réintègre au contraire l'action interprétatrice du sujet. Pour Bougnoux :

[53] Nous avons conscience de la limite de ce terme qui sous-entend que science et progrès vont de pair. Nous allons voir que toute science dépend d'un cadre social de référence.
[54] Le signifiant est la face matérielle du signe (sonore ou graphique pour le langage), le signifié désigne l'idée exprimée par celle-ci.

> L'intérêt de l'approche de Peirce c'est que, loin d'être émis par une personne, le signe peut émaner de n'importe-quoi et ne se ramène nullement à la classe étroite des messages. Le ciel rouge m'indique qu'il fera beau demain, sans y mettre lui-même aucune intention. Le récepteur élabore ce rapport de sémiose, mais l'émetteur peut être l'univers en général (ouvr. cit. : 33).

L'interprétant peircien n'est pas un individu, mais le code, le savoir constitué, la grille de lecture. Ainsi, nous allons de signe à signe. Tout objet peut servir de signe pour un autre, engendrant une sémiose infinie, ce qui sous-tend la non-finitude du sens (Sadoulet, 2012).

De plus, l'approche de Peirce, en différenciant « type » (la catégorie) et « token » (l'occurrence singulière) montre que sémiotiser, c'est trouver le type invariant dans l'empirisme de l'interaction (Bougnoux, 2002 : 38). Faire signe, c'est donc simplifier, structurer pour pouvoir manipuler, c'est trouver *la grammaire du monde*.

On trouve ici un argument en faveur d'une grammaire dont les règles, loin de normaliser les rapports de manière externe, peut aider à contenir le réel, à l'ordonner, à le structurer. Nous pensons à ces élèves de Terminale CAP primo-arrivants qui ont découvert (parce qu'on les y invitait) que l'anglais et l'arabe dialectal[55]ont les deux mêmes prononciations du « th » en /θ/ (comme dans *nothing*) et /ð/ (comme dans *this*). Ces élèves 'pensaient' ne pas savoir prononcer deux sons qu'ils maîtrisaient par ailleurs. Ils ont alors créé un lien, (re)construit ce qu'ils détenaient déjà sous forme de savoir passif*, et mis un ordre dans leur propres constructions. Il leur fallait reconnaître pour connaître, faire leur pour comprendre.

L'analyse sémiotique permet une critique du logocentrisme propre à unifier les mots et les choses sans médiation, sans interprétation humaine, sans herméneutique :

> Le dualisme particulier propre au cognitivisme […] ne reconnaît que deux couches de l'Être : le symbolique et le physique. Cette conception simpliste ne permet guère que des théories rudimentaires de la cognition. Elle ne peut en effet assurer de médiation entre le monde des représentations et le monde physique, ni penser les langues, qui n'appartiennent ni à l'un ni à l'autre. Il faudra bien admettre qu'existe un troisième monde, celui du sémiotique, et qu'il joue un rôle central dans la cognition humaine. Outre les langues, il comprend les autres systèmes de normes sociales que sont les arts, le droit, la religion, la politique, etc. (Rastier, 1991 : 240).

Dans ce contexte, il est difficile de décréter une homologie entre mot et chose, en appuyant alors une sorte de grammaire qui transcrirait directement le monde. Nous posons en fait, en analysant la nature de la grammaire descriptive qui nous aiderait, une question ontologique proche de la philosophie du langage : soit nous concevons que le langage transcrit parfaitement un monde déjà-là ; soit nous affirmons que le langage crée le monde, et

[55] Nous le savions évidemment nous-mêmes.

donc, que seule la représentation subjective est atteignable. De cette dichotomie première, dépend en fait notre conception de la grammaire. Nous tâcherons d'y répondre dès à présent.

1.6.2. Rapport entre langue et objet

L'extralinguistique exige un positionnement entre deux paradigmes : le monde est soit une construction, soit une donnée objective pré-existante au langage. Le discours, dans sa mise en œuvre, témoignerait d'une tension entre échanges stéréotypés et négociations ouvertes. L'approche interactionnelle montre que le sens est constamment négocié *in situ*, et rejette donc l'idée d'une langue statique. Il faudrait non pas considérer un énoncé comme constitué d'un sens fixe auquel viennent s'ajouter des paramètres contextuels, mais plutôt que l'énoncé est produit par le cadre. Sadoulet confirme ce point de vue, en montrant que toute parole est glose d'une autre parole, d'une co-construction, et complexifie ainsi l'accès aux représentations :

> J'ai proposé une formulation qui me semble décrire de façon nette cette phénoménalité particulière : le produit d'une perception sémantique consciente est toujours un X– (prononcer « X tiret »). C'est à dire qu'elle reste pour moi, malgré le fait que je crois l'avoir saisie en conscience, une inconnue (un X) dont je ne peux saisir toute la potentialité que si je la dis, que si je la *glose* (*id.* : 3-4).

Tenter de donner du sens à la grammaire en contexte institutionnel d'enseignement-apprentissage relève d'une tâche ardue. Elle se heurte à la complexité de l'action d'enseigner une langue véritable et authentique afin de développer chez les élèves une compétence effective. Grammaticaliser, n'est-ce pas figer dans une formalisation caduque et une fonctionnalité robotique, la langue vivante alors que le sens émerge *in situ* dans la complexité de l'échange ? Pour François :

> Il ne faut pas oublier qu'il y a d'un côté les fonctions en petit nombre posées par le chercheur et de l'autre les usages de fait, manifestement en inventaire ouvert. De même, on oublie que justement cette organisation fonctionnelle n'est pas la même pour celui qui parle et pour le récepteur, celui qui prononce l'éloge funèbre de celui qui est, pour lui, un inconnu et celui qui entend alors évoquer le mort familier ou pour l'auteur de la « première génération » et pour les lecteurs de génération en génération. Et c'est cela le mouvement du sens (François, 2001 : 108).

Nous affirmons, au final, avec Mondada[56] et Pekarek Doehler, que l'interaction analysée en situation comprend, à la fois, des opérations stéréotypées qui reposent sur les bases communes des participants, et une négociation ouverte sur le dire dans le même temps.

[56] Elle s'inspire des travaux de Garfinkel.

C'est ainsi que Garfinkel introduit *la méthode du ad hocing*, qui permet d'adapter aux circonstances présentes des raisonnements généraux, *la méthode du et caetera*, qui permet de donner une complétude à des listes toujours nécessairement ouvertes, ou *la méthode documentaire d'interprétation*, qui permet de donner sens à ce qui se passe en l'associant à un pattern reconnu et familier. Ces procédures permettent à l'activité sociale de traiter de façon adéquate l'indexicalité et l'indétermination nécessaire de toute forme sociale (Mondada & Pekarek Doehler, 2000). Ces opérations relèvent de multiples phénomènes développés par la linguistique descriptive : les phénomènes d'économie et d'efficacité, les présupposés, les implicites, les implications, les non-dits, etc. Ainsi, le discours n'est jamais transparent : il agit et est agi dans la praxis d'une tension constante.

Après ce premier travail sur la grammaire descriptive, nous nous apercevons qu'en plus d'une orientation objet, il nous faut considérer la langue dans le processus *complexe* de sa mise en œuvre. Cela entraîne la prise en compte d'un modèle de langue, de normes variées selon leur adéquation, d'une mise en avant des apports de la sémantique et de la pragmatique, d'un point de vue constructiviste, autant que sémiotique (en tant qu'étude des systèmes de signes). La grammaire est au service d'une langue située, fondée sur des savoirs communs, et en même temps co-construite avec un degré d'indétermination dont la négociation est l'apanage. Nous conclurons maintenant ce premier chapitre par les modèles de la communication, en tentant de trouver une analyse opératoire de l'échange verbal pour une grammaire entre transmission d'information, échange interpersonnel, co-construction et négociation.

1.7. Les modèles de la communication et leur implication

Notre grammaire a trait aux phénomènes de communication, pour nous, d'échanges verbaux dans la classe. Le terme de communication est tellement galvaudé qu'il nous faut définir dans quel sens nous le considérons. Nous choisirons le modèle qui semble le plus pertinent pour notre recherche.

1.7.1. De quoi parle-t-on quand il s'agit de communication ?

Celle-ci, rappelons-le, porte sur la grammaire hétérogène que nous voyons fonctionner dans les interactions à l'intérieur de la classe. Pour atteindre une grammaire qui ait un sens, c'est-à-dire qui *signifie* pour les interlocuteurs tout en indiquant un but, une *direction* (polysémie du terme *sens*), on propose, du côté de l'enseignant, que cette grammaire soit au

service de la communication, comme le stipule justement le CECRL et les Instructions Officielles, et comme cela est mis en avant depuis la fin du XIXème siècle ! La querelle entre les langues modernes et les langues vivantes repose déjà sur la problématique d'une langue comme outil de communication. Dans le champ didactique, la Méthode Directe reprendra le flambeau d'une culture vivante et d'un besoin de communiquer né du développement du commerce et de l'industrie. L'idée d'authenticité a été soulignée par la Méthode Audio-Orale (années 1950/60) puis reprise en Europe par la Méthode SGAV[57] (1960/70). La recherche européenne se penche sur un niveau, qui peut être considéré comme le seuil nécessaire pour pratiquer la langue, et les travaux y afférant, dans les années 1970, nous mènent à *l'approche communicative* des années 1980, éclectique dans son appellation même (*approche*, et non *méthode*) comme le rappelle Bourguignon.

Déjà à ce stade, la communication dans l'enseignement/apprentissage doit alors englober les facteurs sociaux qui influencent l'interaction : c'est la nature de l'opposition entre Hymes et Chomsky, même si ces deux chercheurs ne sont pas concernés par la didactique au premier chef. En effet, à l'opposé du locuteur idéal abstrait chomskyen, Hymes met en avant la parole en discours dans une perspective anthropologique. La compétence de communication de Hymes est :

> indissociable de certaines attitudes, valeurs et motivations touchant à la langue, à ses traits et à ses usages et tout aussi indissociable de la compétence et des attitudes relatives à l'interrelation entre la langue et les autres codes de conduite en communication. […] L'acquisition d'une telle compétence est bien sûr alimentée par l'expérience sociale, par des besoins, des mobiles et elle se traduit en actions qui sont elles-mêmes nouvelles sources de mobiles, de besoins, d'expérience (Hymes, 1984 : 74) (Juanals & Noyer, 2007 : 3).

Enfin, comme nous l'avons dit en introduction, nous trouvons, aujourd'hui, dans *l'approche actionnelle*[58] une idée de communication pour effectuer des tâches avec les autres (ces tâches deviendraient alors des actions en sortant du lieu classe, pour Puren). Dans cette évolution apparaît une circularité : depuis la fin du XIXème siècle, on passe de méthodes soit traditionnelles, soit vouées à des objectifs formatifs à des méthodologies essentiellement tournées vers la pratique. D'un côté, on trouve un pôle classique ou traditionnel, fondé sur une littérature et une grammaire normative, que nous avons décrite. L'autre pôle, quant à lui, incarne un désir d'authenticité, de communication réelle avec des individus en situation exolingue[59].

[57] Méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle.
[58] Que nous expliciterons dans notre partie méthodologique.
[59] Avec au moins un natif, à opposer à *endolingue*, entre individus non-natifs de même langue maternelle.

Comment, dans ce contexte, étayer une grammaire au service du désir de communiquer, de travailler avec l'autre ? Comme nous le verrons en prenant compte de l'identité de l'apprenant, la classe est un lieu ritualisé dans lequel la relation entre professeur et élève est asymétrique. Dans cette visée, nous désirons définir la notion de communication. Suffit-il de 'parler' pour communiquer ? Quels sont les contenus de cette communication ? Comme nous l'avons déjà fait pour quelques termes ambigus, nous devons décomposer le terme de *communication* qui nous paraît vide de sens et galvaudé à souhait si l'on ne prend pas la peine d'interroger le type de communication qui nous intéresse en premier lieu.

1.7.2. Comment définir la communication ?

L'étymologie de ce terme nous indique qu'il vient du latin *communicare* (XVI), c'est-à-dire mettre en commun. On voit une proximité avec *communion*, qui apparaît au XIIème siècle. Communiquer, c'est une manière d'être ensemble déjà présent dans l'ancien français. [60]Dans le *Nouveau Petit Robert*, on trouve la définition suivante :

> Action de communiquer, de transmettre quelque chose à quelqu'un ou de le mettre à sa disposition ; résultat de cette action ; Action de donner une information, un renseignement, un avis ; exposé oral ou écrit, fait devant les membres d'une société savante sur un sujet déterminé ; La chose que l'on communique ; Action de communiquer avec une autre personne par un moyen quelconque ; Ce qui permet de joindre deux lieux, de les faire communiquer.

Par ailleurs, dans le *Lexis* du Larousse (1979), on retrouve une définition dite linguistique :

> Ensemble des processus d'échanges signifiants entre un sujet parlant qui produit un énoncé et un interlocuteur dont il sollicite l'écoute et/ou une réponse explicite ou implicite (Larousse : 382).

Ces définitions montrent la complexité de ce terme. En effet, elles soulignent une ambiguïté entre à la fois l'activité et le résultat, la forme et le contenu, ou encore le moyen. Nous aborderons les principaux modèles de la communication qui ont été proposés.

1.7.3. Les principaux modèles

Par commodité, nous effectuerons une analyse diachronique critique, même si proximité chronologique ne signifie pas forcément progrès.

[60] *Dictionnaire historique de la langue française*, 1998.

1.7.3.1. Après la deuxième Guerre Mondiale

Trois modèles naissent pendant, et après la deuxième Guerre Mondiale. Ils traitent de la transmission de l'information. Le modèle de Shannon est un des plus connus :

Source→ Message (bruit)→ Codage→ canal→Décodage→ Message→ Destinataire

Il est mis au point à des fins militaires. Ses désavantages, tant décriés par la suite, sur la non-prise en compte du contexte, et du caractère robotique et behaviouriste de ce modèle, sont évidents. Cependant, Shannon, et son collègue scientifique Weaver[61], ont été dépassés par le succès du modèle, et le lancement de recherches cybernétiques :

> […] Il est important de comprendre ce que leur formalisation [celle de shannon et Weaver] a mis en pleine lumière : nous appelons information une variation qui arrive à une forme, et cette variation éventuellement se mesure, donnant ainsi carrière à une science. Ce modèle déjà complexe à l'époque met tout de même en avant le fait que l'information (ici un bruit) peut être perturbée. C'est un modèle opératoire élaboré à la fin de la seconde guerre mondiale (Bougnoux, 2001 : 906).

Dans le contexte de la Guerre Froide, les militaires mettront en place des codes qui permettront de distinguer si un message est complet, ou non, à travers des envois successifs. Par exemple, si le message codé reçu sous la forme D127 est tronqué et incomplet, la seule lettre initiale D indique une suite de quatre chiffres. La forme du message complet et attendu pouvant être D1278. Ce modèle s'intéresse donc à ce qui affecte la communication en termes de détérioration possible du message. Dans le prolongement de la cybernétique, une complexité systématique apparaît avec Laswell, qui appartient à la fameuse École de Chicago. Il s'intéresse à la communication de masse et aux techniques de propagande politique. C'est aussi après la seconde Guerre Mondiale qu'il met au point son modèle :

Qui dit Quoi à Qui par Quel Canal et avec Quel Effet ?

Dans ce contexte, Laswell apporte une étude au niveau de la motivation de l'émetteur, et conçoit la communication comme un rapport d'influence et de persuasion, donc, comme un rapport de pouvoir. La finalité de l'action de communiquer est mise en évidence, ainsi que le caractère dynamique de tout échange. A ce stade, malgré la description d'un certain

[61] Weaver a amélioré la modélisation avec la notion de récepteur sémantique.

dynamisme, ces deux modèles demeurent linéaires et font l'impasse sur les phénomènes de rétroaction. Que dire des corrections de l'enseignant ou des pairs ? Que dire de l'interaction négociée ? Le récepteur semble passif, même si Laswell développe l'idée d'enjeu de la communication.

Grâce aux recherches en cybernétique et à l'influence de Wiener[62], le modèle de Riley & Riley apporte la notion de feed-back, de boucle rétroactive. Il s'agit de considérer l'inter influence des « communicateurs ». Le véritable premier modèle complexe va être celui de Jakobson.

1.7.3.2. Le modèle de Jakobson

Rappelons que tout professeur de français enseigne ce schéma qui permet d'aborder l'acte communicatif de manière exhaustive. Ce schéma se trouve dans la plupart des manuels de français langue maternelle, et demeure un des rares cas de savoir savant pratiquement directement transmis en savoir enseigné. Son exhaustivité, et sa relative 'simplicité', en sont certainement les raisons principales :

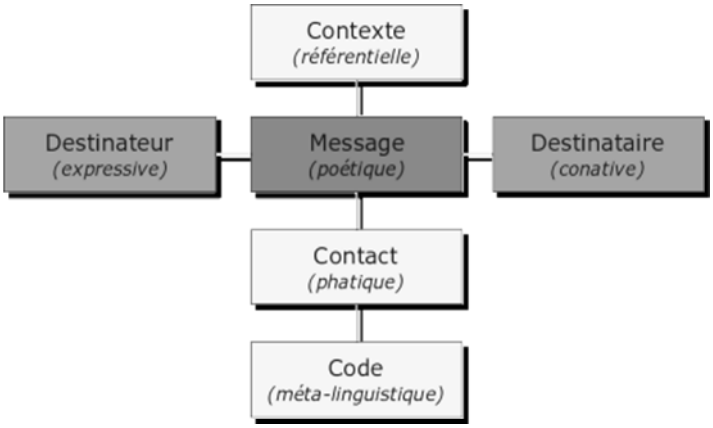

Figure 1.2. Le modèle de la communication de Jakobson

Il permet d'aborder l'énonciation, et son contexte. Avec Jakobson, six aspects sont mis en avant :

- le contexte : c'est l'ensemble des conditions sociales de l'événement langagier. Il est lié à la fonction référentielle. Le message renvoie au monde extérieur.

[62] Le père de la cybernétique.

- le destinateur : cela concerne le locuteur et l'expression de ses pensées, de son identité. Cela est lié à la fonction expressive.
- le destinataire : il est lié à la fonction conative, à ce qu'on veut lui faire faire ou lui faire comprendre. L'enjeu de la communication est mis en avant.
- le contact : ceci correspond à la fonction phatique, c'est-à-dire tout ce qui correspond au maintien de la communication. Le visuel, les figures de rhétorique mais aussi tous les termes redondants dont le seul but est de maintenir le canal : « euh... ». Le canal peut être le téléphone.
- le code : ceci concerne la fonction métalinguistique, quand l'échange porte sur le code lui-même. Cet aspect est directement lié à notre recherche et à la métacognition. Le code peut être la langue utilisée.
- le message : lié à la fonction poétique, cet aspect concerne outre la poésie toute expression particulière, idiolectale. La forme du texte détient une importance particulière.

La dimension phatique est aujourd'hui développée grâce au téléphone portable grâce auquel le contenu et une valeur informative proche de zéro laissent place à une valeur relationnelle. Jakobson affirme que ces fonctions ne s'excluent pas les unes des autres. Il s'intéresse par ailleurs à ce à quoi sert le langage. En tant que linguiste, Jakobson intègre avec intérêt, selon nous, la notion de contexte, dès les années 1960, en évoquant dans son modèle les travaux d'Austin[63]. Malheureusement, même si Jakobson améliore les apories des autres modèles, si tant est que ces modèles prétendent symboliser la communication humaine, il demeure critiqué :

> Le rapport au contexte y est secondaire, le code y est considéré comme unique, préexistant et identique chez les interlocuteurs, la signification y est considérée comme relevant d'un décodage mécanique du message verbal qui est censé la contenir, lequel est intentionnel et unidirectionnel (Blanchet, 2000 : 101).

Malgré deux aspects psychologiques et contextuels nouveaux, Bourguignon rappelle que ce qui intéresse Jakobson, c'est ce qui est transmis au détriment du sujet (Bourguignon, 1998 : 59). En effet, la véritable prise en compte du sujet et du contexte dans l'interaction communicative ne peut évincer une myriade de variables qui influent sur l'acte communicatif : on ne dit pas la même chose si un individu arrive au milieu d'une

[63] Austin a mis en évidence la notion d'acte de langage, comme nous l'avons déjà signalé. Pour lui, dire, c'est faire. La fonction conative de Jakobson y fait plus particulièrement référence.

conversation, on interprète de façon différente un même énoncé dit par des individus habillés différemment, on ne s'exprime pas de manière homogène, etc.

Cependant, Jakobson met en avant l'aspect relationnel de toute communication (en plus d'une valeur de transmission d'information). Cette complémentarité entre contenu et relation nous amène à solliciter d'abord l'Ecole de Palo Alto et son approche thérapeutique de la communication, puis le travail de Hymes, qui a aussi permis d'élaborer un modèle avec une prétention plus exhaustive et un cadre systémique[64], voire complexe, qui nous sied.

1.7.3.3. L'École de Palo Alto

La communication est un acte complexe qui lie accord collectif et négociation, entre subjectivités. Pour Bougnoux, qui reprend les principes de Palo Alto :

> Toute communication présente deux aspects : le contenu et la relation, tels que le second englobe le premier et par suite est une métacommunication. [...] Ce cadre, proche de la fonction métalinguistique de Jakobson, peut ne pas être explicite et indique la « règle du jeu ». [...] Il faut donc comme préalable à toute communication un accord ou une négociation partielle pendant le processus. Dans le même ordre d'idées, Bateson pense que communiquer revient à entrer dans l'orchestre. Cet ordre précède chacun à partir d'un amont incalculable que nul ne fabrique de toute pièce et dans lequel on ne peut qu'entrer. Cela dévoile une autre contrainte de la communication ordinaire, qui est de faire avec, plutôt que de créer, de composer en épousant le réseau disponible (2002 : 20).

Cette mise en avant du relationnel nous interpelle à plusieurs niveaux. Les règles grammaticales, si elles répondent à la possibilité d'entrer dans un orchestre dont le cadre est en partie déjà là, ne sont plus simplement normatives et externes, mais également essentielles. En outre, mettre à jour cette relation, souvent invisible, peut donner à la posture métalinguistique des élèves et de l'enseignant un nouveau rôle : mieux cerner les enjeux du fonctionnement des langues, mais aussi de leur apprentissage. Évidemment, ne pourront être exclus des analyses des séquences retranscrites les aspects comiques ou imaginaires, ou encore poétiques des recadrages, des non-sens, des paradoxes. Cette complexification de l'acte de langue est poursuivie par Hymes et son modèle complexe.

1.7.3.4. Le modèle de Hymes

Blanchet présente en détail la conception de Hymes dans son ouvrage *La linguistique de Terrain* (2000 : 105). A travers l'acronyme SPEAKING, Hymes redéfinit la compétence de communication dès 1967 et la commente en 1972 comme suit :

[64] Les termes *systémique* et *complexe* sont pour nous synonymes.

- **Setting (cadre) :** il s'agit tout à la fois du cadre physique (temps et lieu) et du cadre psychologique.
- **Participants :** sous ce terme général, Hymes regroupe non seulement le Destinateur et le Destinataire, mais aussi tous ceux qui sont présents et participent d'une façon ou d'une autre au déroulement de l'action, qu'ils prennent la parole ou non et qu'on la leur adresse ou non (nous songeons aux élèves qui répondent au professeur devant la classe avec un inspecteur toujours silencieux, aux problématiques de la double énonciation aussi). Pour chacun des participants, il convient de donner le plus de caractéristiques pertinentes possibles du point de vue socioculturel et psychologique.
- **Ends (Objectifs) :** iI s'agit d'une part du but ou de l'intention, d'autre part du résultat de l'activité de communication. L'élève veut donner la réponse qu'il juge pertinente, ou bien veut-il satisfaire le vouloir implicite du professeur, et ne pas parler de son véritable avis ? Ou encore, s'adresse-t-il, en fait, à ses camarades, en voulant les faire rire ?
- **Acts (au sens d'acte de langage en pragmatique) :** ce terme recouvre à la fois le contenu du message (thème) et sa forme. La première sous-composante désigne les sujets de la conversation ; la seconde, beaucoup moins claire, a trait au style global : s'agit-il d'un message poétique ou au contraire purement référentiel ?
- **Key (tonalité) :** aspect principalement psychologique de l'échange. Cette composante, très proche de la précédente, permet cependant de caractériser de façon plus détaillée les particularités de la manière dont se déroule l'activité de langage sur le plan linguistique ou paralinguistique. Les rapports de face dans la classe peuvent faire basculer une plaisanterie vers un sentiment d'agression.
- **Instrumentalities (instruments de communication) :** il s'agit d'une part, des canaux de la communication, et d'autre part, des codes qui lui correspondent. Les codes sont linguistiques, mais aussi kinésiques et proxémiques. Les sous-codes recouvrent les styles, les idiolectes, entre autres. Dans une approche praxéologique, nous aurons à décrire ceux des codes qui sont pertinents.
- **Normes (les normes) :** les normes d'interactions concernent les mécanismes de la conversation : tours de parole, interruptions et chevauchements, silence, etc. Les normes d'interprétation ont trait au sens du message tel qu'il est transmis et reçu, étant donné les normes d'interaction sociale, le système de présupposés socioculturels des participants, etc. Ces normes sont autant prescriptives (règlement intérieur)

qu'implicites (le contrat didactique) et reposent souvent sur des habitudes inconscientes. Nous tenterons de montrer que les moments de dysfonctionnements dans les échanges sont autant d'indices d'obstacles à la compréhension, ou de manière moins attendue, de remise en question des places.

- **Genre :** on parle ici de type de discours faisant l'objet de conventions langagières préalables comme une interrogation orale, un rappel de la leçon précédente, une discussion sur le fait de langue.

1.7.3.5. Synthèse sur les modèles

En lien avec le modèle mathématique de Shannon, l'information est ce qui modifie l'état du récepteur. L'information concerne la notion de probabilité. Ce qui est le moins probable est le plus informatif. Or, dans ce modèle, on confond message et signal. De plus, seuls des usages hyper-ritualisés pourraient, à la limite, correspondre à ce modèle[65], même si son aspect robotique, inspiré du contexte de la deuxième guerre mondiale, n'empêche aucunement qu'un message est beaucoup plus complexe, et tient compte d'un récepteur actif. Jakobson, en mettant en avant l'importance du contexte, du référent, souligne cette complexité à ne pas négliger. Il anticipe aussi sur l'importance du caractère phatique de nos communications actuelles, soutenues par les nouvelles technologies, et l'ère de la *vidéosphère*[66].

Nous préférons une définition de la communication proche de celle de Hymes. Les compétences passives plus développées chez les individus nous intéressent autant que celles qui sont actives, leurs attitudes face à la langue, leurs difficultés quant à l'adaptation, à l'échange en classe, leur position de négociateurs autorisés pour discuter les règles, leur rôle dans les projets de la classe, leurs capacités linguistiques, mais aussi discursives, ethnosocioculturelles et stratégiques sont essentielles. Les notions de proxémique et de kinésique demandent à ne pas rester autour d'une communication exclusivement verbale : les distances et les gestes varient aussi d'une langue à l'autre, tout en créant potentiellement des problèmes interculturels si non-maîtrisés. La communication montre donc autant un aspect informatif que *relationnel*. Le modèle de Hymes indique, également, la complexité que les compétences à acquérir renferment.

---

[65] On pense aux échanges de commerce, considérés comme des scripts ritualisés dans les études de Traverso et Kerbrat-Orecchioni par exemple (Kerbrat-Orecchioni & Traverso (2004) « Types d'interactions et genres de l'oral »).

[66] À opposer à l'ancienne graphosphère, selon Debray (cité par Bougnoux, 2002: 14).

Les processus inhérents aux interactions en classe, les négociations et le caractère métacommunicatif des échanges, seront analysés par le chercheur pour mieux orienter la classe vers des procédures, des stratégies efficaces, une compréhension effective et renouvelable.

Nous avons en fin de compte besoin d'élaborer une grammaire de l'usage avec les élèves. Pour mettre en œuvre cette grammaire de l'usage liée à la variation, à l'adéquation et à la négociation, nous devons prôner une grammaire de la parole effective qui prend en compte la complexité élaborée par le modèle de Hymes. En quoi alors une grammaire peut-elle étayer l'action ? C'est ce que nous verrons autour de la notion de savoir d'action. Quel est le lien entre action et savoir ?

Nous allons dans un premier temps partir de la notion de savoir-faire qui semble cristalliser ces deux versants. Nous verrons ensuite quels liens les savoir-faire tissent avec les savoirs d'actions. Nous analyserons enfin le rapport dialectique entre nouveau et ancien dans l' (inter)action efficace.

1.8. Les savoirs et l'action

Nous cherchons à développer des savoir-faire chez les élèves, c'est-à-dire à les voir réussir des actions langagières : expliquer, argumenter, se faire comprendre, convaincre, décrire, etc. et ceci en anglais. On peut difficilement transmettre ces types de savoirs, qui sont directement liés à l'action, car il est complexe de formaliser et d'enseigner des compétences discursives dont les conditions de réussite sont complexes, non-reproductibles à l'identique, différentes d'un élève à l'autre, et qui relèvent plus d'un processus négocié, que d'un savoir statique.

1.8.1. Le savoir-faire

Le savoir-faire indique communément une capacité ou un savoir dont on voit l'efficacité en action, dont les caractéristiques sont observables, que ce soit la préparation d'un plat par un grand chef ou la vente d'un bien par un vendeur 'doué' en affaire. Dans le *Grand Robert*, le savoir-faire correspond à :

> l'habileté à réussir ce que l'on entreprend, à résoudre les problèmes, la compétence et l'expérience dans l'exercice d'une activité artistique ou intellectuelle, la traduction de l'anglais *know how*, ensemble des

connaissances et techniques accumulées par une personne ou une société, et que l'on peut mettre à disposition d'autrui.

Le savoir-faire désigne donc à la fois un savoir encyclopédique* et une potentialité à faire. Cette dichotomie statique/dynamique renvoie à la notion de compétence chez Chomsky. Pour lui, la compétence (langagière) est universelle et innée. Elle fonctionne pour lui comme un algorithme capable de générer toutes les phrases possibles. Ainsi, la compétence concerne ici directement l'élève idéal qui, s'il la détient, peut comprendre et produire une infinité de phrases. Hymes (dont nous avons vu le modèle de la communication) réinvestit, à l'inverse, la performance, c'est-à-dire, la mise en actes de la compétence pour revenir au local, à la variation, à la subjectivité, en somme, à la complexité de l'interaction. Ainsi, le savoir-faire est tantôt lié à une disposition individuelle et 'naturelle' (habileté) ou à un phénomène interactionnel (capacité). Le domaine de la conception, comme d'ailleurs de la didactique, présente des descriptions de savoirs en action qui optent, *a contrario*, pour une approche procédurale.

1.8.2. Les savoirs d'action

Le champ des savoirs d'action concerne pour nous l'enseignant/expert et son intervention, autant que le travail de l'élève pour améliorer ses compétences.

1.8.2.1. Les savoirs d'actions de l'enseignant

Du côté de l'enseignant/chercheur, dans le cadre des théories de la conception, Barbier propose le concept de *savoir d'action*. En didactique, on parle de l'étude des savoirs professionnels des enseignants. Deux attitudes s'opposent : une définition rationnelle de ces savoirs d'expérience (qui résultent en un concept cognitif épuré et computationnel où l'enseignant/expert maîtrise une ingénierie) opposée à une conception ethnographique qualitative qui montre que tout est savoir (émotion, décision, improvisation). Comment échapper à ces deux positions extrêmes pour construire une définition opératoire ? Avec Altet, nous définirons le savoir d'action en termes de savoirs d'expérience. C'est un objet à multiples facettes :

- il s'agit d'un savoir lié aux tâches d'enseignement et à des routines (Perrenoud parle d'habitus[67]),
- son utilisation est fonction de son adéquation. C'est un savoir pratique,
- il fonctionne en interaction et comporte des décisions rapides in situ,
- la mobilisation des savoirs dépend des situations.

Sa perméabilité en fait moins une connaissance 'sur' le travail qu'une connaissance 'au' travail comme le déclarent Tardif et Lessard (2001). D'emblée, le savoir d'action chez le praticien enseignant exige une prise en compte non seulement des situations mais aussi de la personne en action dans toutes ses dimensions, cognitives et affectives. Ces savoirs ont un intérêt pour la formation continue en ce sens qu'ils s'éloignent de 'recettes' et défendent l'adaptation et l'adéquation. En quoi ces savoirs d'action concernent-ils nos élèves ?

1.8.2.2. Les savoirs d'action des élèves

Dans la littérature didactique du côté de l'élève, les concepts de savoirs mis en action sont appelés chez Vergnaud *connaissance-en-acte* ou *théorème-en-acte* dans le domaine des sciences. Il se pose dans la continuité du constructivisme de Piaget mais institue comme définitoire que « la connaissance est opératoire ou n'est pas ». Dans un cadre logico-mathématique, il prend en compte le sujet (l'élève) et les savoirs constitués. Le savoir n'est pour lui pas dissocié de son utilisation. Il révise ainsi la notion de champ conceptuel en l'élargissant à des situations (souvent de résolutions de problèmes) où le langagier comme l'extra-langagier joue un rôle pour l'élève. Il redonne ainsi une dimension importante au rapport entre savoir et pratique, un type de savoir-faire. Cependant, pour Perrenoud, la conscientisation de ce savoir-faire n'est pas toujours présente chez le sujet :

> Évitant ce terrain miné, Vergnaud propose de parler de *théorèmes-en-acte* ou de *connaissances-en-acte* pour désigner les dispositions qui sous-tendent nos actions efficaces. Dire qu'ils sont 'en acte' atteste du fait qu'il ne s'agit pas de véritables théorèmes, de véritables connaissances, même si, pour un observateur extérieur, 'tout se passe comme si' les praticiens observés mettaient en pratique certains théorèmes, certaines connaissances déclaratives ou procédurales (Perrenoud, 1998).

En effet, il faudrait prouver un rapport de cause à effet entre *connaissance explicite de règles* et *mises en pratique*. Suffit-il d'apprendre par cœur une recette de cuisine pour savoir faire un plat ? Bien sûr que non. On conçoit alors toute la complexité de notre projet sur la

[67] En référence à Bourdieu évidemment.

parole. À l'inverse, on peut tout aussi bien réaliser des actions, sans pour autant détenir les qualités oratoires pour expliquer les procédures sous-jacentes. Vergnaud le reconnaît par ailleurs lui-même en soulignant la difficulté de la mise en mots. En effet, selon lui, il existe dans les compétences de l'expert beaucoup de savoir-faire qu'il est souvent incapable de restituer à autrui sous forme explicite :

> La même idée s'applique à tous les professionnels expérimentés : ils ne sont que faiblement en mesure de traduire en explications claires leurs pratiques professionnelles : ils sont peu capables de spécifier les pratiques alternatives dont ils disposent et les moyens par lesquels ils adaptent ces pratiques aux différentes conditions qui peuvent se présenter. D'une manière générale, ils sont faiblement conscients des décisions et des jugements implicites sur lesquels repose leur action (Vergnaud, 1996 : 277).

Le savoir d'action relève d'une performance opaque pour la compréhension. De plus, de toutes ces définitions, que ce soit du côté du praticien/enseignant ou de l'élève, nous notons une dichotomie, récurrente et problématique, entre un arrière-plan statique et une émergence dynamique, dont les liens causaux sont complexes. Qu'est-ce qui est déjà là (un stock de connaissances) et qu'est-ce qui est intégré (le nouveau) ? Quels processus sont en jeu quand l'action est efficace ? Deux thèses sont susceptibles de nous éclairer : la notion de *savoir encyclopédique* de Kerbrat-Orecchioni dans le contexte de l'analyse conversationnelle, et la distinction entre *savoirs déclaratifs* et *savoirs procéduraux*, reprise par Griggs et Carol & Bange, dans un cadre interactionniste.

1.8.3. Le pré-discours

Kerbrat-Orecchioni montre que la compétence encyclopédique est « un vaste réservoir d'informations extra-énonciatives portant sur le contexte »[68]. Ce réservoir représente une base commune que Clark (1983) scinde : le *common ground*, c'est la base commune attribuée à une communauté alors que le *personal common ground* correspond à des connaissances partagées sur la base d'expériences communes d'un groupe (on pense aux fameuses « private jokes »). L'avantage de la notion de compétence encyclopédique permet de montrer encore une fois le rapport foncièrement dialogique du langage, ce qui conditionne une compétence en contexte. On peut rapprocher la notion de compétence encyclopédique de la notion de savoir déclaratif. En effet, ce dernier correspondrait au :

[68] « L'effacement dans le sous-titrage », Bouguerra & Gagne in *Ellipse et Effacement*, 2005.

> réservoir des faits dont nous avons connaissance et des expériences que nous avons faites. Selon Anderson, il faut distinguer de cette mémoire déclarative une mémoire procédurale qui contient les règles d'action gouvernant les savoir-faire (Griggs, 2002a).

Les « règles d'action », quant à elles, coïncideraient avec les savoirs d'action que nous nous efforçons de formaliser. Ce serait des procédures de mise en œuvre directement liées à l'enseignement/apprentissage :

> On peut traduire une règle d'action (règle procédurale) sous forme verbale en la représentant comme une inférence pratique : si X (antécédent), alors fais Y (conséquent). Dans le cas d'une langue étrangère, il pourrait s'agir d'une règle formelle du genre *si le but est de générer le pluriel d'un substantif, alors ajoute S* ou bien d'une règle très fonctionnelle telle que *si le but est de remercier quelqu'un, alors dis thanks* » (*id.*).

Alors que la notion de Kerbrat-Orecchioni est indissociable de l'interaction, l'analyse efficace de Griggs, Carol et Bange (inspirée du modèle d'Anderson) apporte une simplicité à la mise en mots de la règle, qui a le mérite d'être adaptée aux élèves. En fait, notre examen des limites de la rationalité, du dicible, comme du caractère complexe mais essentiel de la variation, nous pousse à affirmer avec Perrenoud que la séparation entre *savoir* et *action* est frauduleuse à deux titres. Premièrement, le savoir est toujours incarné, il est mis en forme par un individu dont la personnalité, les croyances, l'idéologie, le moment d'énonciation ne peuvent être écartés (Perrenoud, 1998 : 494).

Deuxièmement, le savoir en action n'est pas forcément conscient, ou n'appelle pas toujours une conscientisation métalinguistique qui serait nécessaire : on n'a pas besoin de maîtriser la biologie pour marcher, la méthode Agostini[69] pour jouer de la batterie jazz, l'appellation de toutes les gammes classiques pour jouer du piano. Alors, dans notre cadre didactique, comment conceptualiser des opérations efficaces ? Comment analyser ce qui est la plupart du temps inconscient chez le praticien ? Dans cette optique, Perrenoud attaque la vision cognitive sous-tendue par l'opposition savoir procédural/savoir déclaratif, et ajoute un schisme entre *savoir-faire efficace* et *savoir procédural*. Il estime plus fécond d'affirmer qu'un savoir-faire n'est pas un savoir :

> Du coup, on ne saurait confondre savoir faire et savoir procédural. Le premier se manifeste dans l'action efficace, sans préjuger du mode opératoire. Un savoir procédural est une représentation de la procédure à suivre. Il ne garantit pas, en tant que tel, la réussite de l'action (Perrenoud, 1998 : 500).

[69] Méthode de batterie éclectique la plus connue et la plus vendue dans le monde depuis 1963.

Enfin, il préconise une définition des savoirs qui affirme l'idée d'un curseur glissant entre activité consciente et activité inconsciente. Il y a, pour lui, un degré de conscience mais sa mise en mots est difficilement accessible. Il nous livre deux catégories :

> Des savoirs qui ne résultent pas d'un travail intense de l'esprit, mais sont plutôt des sédiments de l'expérience ou de la culture apprise. Des savoirs qui ne sont pas l'objet d'une abstraction réfléchissante ou d'une réflexion métacognitive, qui ne sont donc pas perçus et pensés comme des savoirs par les sujets qui les détiennent (Perrenoud, 1998 : 502).

Le savoir d'action est bien un savoir socialisé, préconçu dans des savoirs partagés mais aussi dynamiquement co-construits de manière imprévisible. Il ne semble pas y avoir nécessairement une séparation claire entre les savoirs statiques et les schèmes d'actions (les opérations). Pour Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, c'est l'habitus, l'ensemble des schèmes, qui permet la prise de décision, l'opérationnalité.

Bourguignon, quant à elle, éclaire justement le terme de compétence d'une manière nouvelle en définissant cette dernière comme l'intégration du savoir et de l'action appropriée à une situation. Pour elle, la compétence est différente du savoir-faire qui est l'aptitude à faire ; elle se distingue du savoir qui est une aptitude à comprendre. C'est une aptitude à juger qui ne va pas sans savoir ni savoir-faire mais qui les intègre. C'est la possibilité, dans le respect des règles d'un code, de produire librement un nombre indéfini de performances imprévisibles, mais cohérentes entre elles et adaptées à une situation (Bourguignon, 2006b).
La compétence répond donc aux savoirs d'action en incarnant une intégration complexe. Elle est liée à un jugement, une prise de décision. Elle correspond à un processus dynamique et intègre différents types de savoirs (Bourguignon, 2005 : 56) :

- un savoir intégré qu'il faut maîtriser pour mettre en œuvre une compétence,
- un savoir-faire spécifique, une habileté mise en œuvre dans une situation précise,
- un savoir-faire général transférable à de multiples situations.

Du coup, enseigner la LE, ce n'est plus transmettre des contenus/savoirs statiques mais *viser des objectifs, visibles dans des performances*, et qui répondent à l'exécution de tâches complexes. L'enseignant évolue vers une professionnalisation de son métier. Charlier conçoit les nouvelles compétences des enseignants de la sorte :

> [Evelyne Charlier] présente une approche qui combine les deux types de fonctionnement de l'enseignant : l'application de routines et les prises de décision. Elle propose une définition qui prend en compte un fonctionnement en trois temps : le moment de la planification, traitement rationnel de

> l'information, le moment de l'interaction en classe où interviennent les schèmes d'action et de réflexion dans l'action, et le moment post-actif de réflexion sur l'action. L'enseignant-professionnel construit progressivement ses compétences (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1998 : 22).

Le savoir d'action comportera alors plusieurs moments dont les temps forts pour notre recherche seront *les analyses des élèves après l'action avec explicitation de règles efficaces*. La reconstruction métalinguistique *a posteriori* sur laquelle porte principalement notre corpus corrobore une mise en récit, un choix des élèves pour des éléments saillants, qui dépassent un mode figuratif creux du réel (une correspondance logique entre mot et chose) pour générer du sens dans la narration :

> […] Les récits ne reflètent pas simplement ce qui se produit (la figurativité) ; mais ils explorent et prédisent ce qui se peut se produire. Ils ne narrent pas seulement des états et des événements mais ils les interprètent également. La narrativité amène de l'ordre au flux chaotique des événements dans le temps » (Perron & Danesi, 1996 : 33).

Revenons à notre question de départ sur la complexité de l'action. Quel est le lien entre action et savoir ? Nous avons pu observer, au fil de notre réflexion, la coexistence des représentations et des opérations, de l'arrière-plan et de l'émergence *in situ*, du général et du local. Ces aspects sont en fait indissociables, comme la culture et la pratique. La grammaire de la parole sera analysée à travers des usages, des pratiques, des expériences. Le retour après-coup sur l'action ne donnera accès qu'à des représentations, des traces. Les élèves, comme l'enseignant, sont invités à théoriser leur expérience dans un système toujours ouvert et révisable, pour améliorer leur compétence et développer de la *projectivité*, une capacité à produire de l'action[70] (Le Moigne, 1990). Si l'enseignant/ praticien/ expert/ réflexif analyse ses pratiques dans une rationalité limitée, et que l'élève analyse après-coup des savoirs en action afin de savoir dire, de corriger ses erreurs et d'améliorer ses performances, nous obtiendrons alors la démarche métalinguistique recherchée, un discours de contrôle sur la langue et sur l'action.

[70] Cité par Lièvre, « La construction de savoirs pour l'action par intégration de connaissances pratiques 'tacites' et de savoirs scientifiques 'classiques'», in *La Construction de Savoirs pour l'Action*, Avenier & Schmitt (Dir.).

1.9. Synthèse sur la grammaire : quel cadre scientifique ?

Dans cette première partie, nous avons tenté de montrer plusieurs aspects qui concernent directement l'étude de la notion de grammaire : la grammaire traditionnelle domine encore dans les classes, ainsi que les normes basées sur une langue standard écrite. La langue est un lieu de conflits, de tensions.

Dans ce contexte, la formalisation structurante linguistique, comme la demande de la prise en compte de la variation et de la complexité situationnelle, ne doivent pas s'opposer, mais permettre une démarche didactique élargie, qui prenne en compte ces deux paradigmes *a priori* contradictoires. Nous avons de même vu que le terme grammaire est hautement polysémique. Par ailleurs, le sens que l'on attribue à ce terme varie selon le courant linguistique ou disciplinaire auquel on se rattache. Nous gardons comme définition générique pour l'instant une grammaire qui corresponde à *l'ensemble des règles de fonctionnement d'une langue en discours*, c'est-à-dire, au cœur même des situations interactionnelles vécues en classe.

Après ces longs prolégomènes sur la grammaire descriptive, nous avons mis en avant les apports de l'extralinguistique, et d'une approche sémiotique de la langue. Nous rejetons un modèle cognitif fort, axé sur une vision computationnelle, et lui préférons des références théoriques qui intègrent l'humain, le contexte, la complexité des relations entre formes et sens. Pourquoi ? Parce que nous faisons l'hypothèse que la négociation d'une grammaire, et des termes métalinguistiques afférents, permet de corriger des difficultés de compréhension, et d'améliorer les performances des élèves, tout en développant des conditions sociales d'entraide patente. Éloigné d'un échange d'information binaire, nous essayerons de favoriser une langue comme moyen non-exclusif d'échanger des représentations négociables, et de réintégrer le locuteur dans l'acte de parole. Nous défendons la prise en compte d'une dialogique entre intériorité subjective et extériorité objective normative, entre savoirs encyclopédiques et savoirs d'actions.

Il reste, pour terminer cette analyse, à préciser dans quel cadre épistémologique nous plaçons cette pratique d'une grammaire du discours, et à définir la méthode scientifique qui encadrera ce type de grammaire du discours.

Nous avons mis en avant, dans notre analyse de la grammaire descriptive, une conception de la langue qui intègre la complexité du contexte, du facteur humain dans les interactions. Nous avons donné toute leur part à l'importance de la représentation dans

l'analyse sémantique et sémiotique, à l'aspect relationnel de tout échange verbal, comme à l'improvisation dans la réalisation de tâches langagières.

Dans la mesure où l'épistémologie est la théorie de la science en général, c'est à dire la théorie qui essaie de définir les fondements, les méthodes, les objets et les finalités de la science, nous sommes invité par la recherche à définir notre méthodologie, ainsi que l'objet à proprement parler sur lequel s'appuie notre recherche. En grec le terme d'*épistémè* signifie la *connaissance*, et le terme *logos* équivaut à discours : on peut donc dire, en traduisant littéralement le terme, que l'épistémologie est le 'discours sur la connaissance'. Il s'agit aussi de savoir comment trouver une cohérence, alors que notre travail est volontairement transversal, transdisciplinaire et hétérogène.

1.9.1. Les deux courants épistémologiques principaux

Les sciences humaines auxquelles nous appartenons sont traditionnellement opposées aux sciences dites dures dans leur approche scientifique. Cependant, quel que soit le champ de recherche, science dure ou étude des interactions humaines, la subjectivité du chercheur semble opérer. C'est pourquoi nous n'hésitons pas à choisir une analyse qualitative. Ce cadre qualitatif semble adapté à notre recherche, malgré sa part subjective – qui existe même dans les sciences dures[71].

1.9.1.1. Le courant positif

Il existe deux grands axes épistémologiques dans la pensée moderne. Le premier correspond aux :

> *méthodes dites 'hypothético-déductives'* [qui] sont dominantes en sciences depuis le XIXe siècle. Elles ont été transférées depuis les sciences de la nature (dites exactes ou dures). Elles consistent à proposer au départ de la recherche à titre d'hypothèse une réponse à une question et à valider ou invalider cette réponse en la confrontant par expérimentation en situation contrôlée, à des données sélectionnées, travail de bureau ou de laboratoire » (Blanchet, 2000 : 28-29).

Hamers et Blanc qualifient cette épistémologie d'expérience scientifique de type classique où :

[71] Il n'y a qu'à voir les polémiques très dures entre théories différentes en physique fondamentale, ou sur la question du Big-Bang.

> pour vérifier l'existence d'une relation supposée entre deux ordres de faits, l'expérimentateur doit maintenir constantes toutes les données de la situation sauf une appelée la variable indépendante, qu'il fait varier et dont il observe les effets » (Blanchet, 2000 : 35).

Inspiré par Morin, Blanchet rappelle les déficits d'une telle épistémologie positiviste : le regard du chercheur est orienté *a priori* (même si cela est souvent inconscient), le caractère positif est forcément réducteur et néglige la complexité des phénomènes, la déduction est faussée car l'hypothèse repose sur une question préalable orientée par la recherche antérieure. Mondada rejette de même une vision scientifique qui suppose que les termes et les objets correspondent dans une hypothétique réalité statique. Elle affirme que :

> La puissance du langage est évaluée selon sa capacité à faire correspondre au mieux les mots et les choses et donc selon sa capacité à s'effacer devant ce qu'il représente. Cette conception donne lieu à une méthodologie qui considère l'observateur et la configuration des objets observés par l'observation comme des biais que les dispositifs techniques de l'enquête scientifique doivent dissiper. Cette vision du langage est fortement enracinée dans la culture occidentale. Une de ses origines est la croyance que les noms dérivent des choses, selon la théorie iconique du langage défendue par Cratyle chez Platon (Mondada, 1998).

Nous avons-nous-mêmes critiqué l'approche formelle forte qui sous-tend ce type de correspondance entre réalité et mots. Pour Jordan (2004)[72], la démarche hypothético-déductive fonctionne selon le protocole suivant :

- un questionnement,
- un problème à résoudre,
- la formulation d'une hypothèse,
- la mise à l'épreuve,
- une vérification pour validation.

Cette démarche semble toujours s'appuyer sur un rapport de cause à effet. De plus, elle exige un isolement de laboratoire peu propice à l'enseignement/apprentissage.

1.9.1.2. Le courant empirico-déductif

Le second axe, à l'autre pôle du continuum méthodologique, correspond au courant empirico-déductif. Celui-ci réintègre l'observateur dans la recherche scientifique, autant que les acteurs concernés. L'objet étudié est d'emblée considéré comme construit et interprété.

[72] Cité par Grobois (2007 : 68).

L'ethnométhodologie, comme la praxéologie, et les recherches-actions, sont représentatives de cette approche dont nous nous sentons proches.

1.9.1.2.1. L'ethnométhodologie

L'ethnométhodologie est une approche scientifique qui sied à l'étude de la classe de langue. Elle aide à trouver des cohérences locales au sein des groupes. Dans notre recherche, nous participons aux constructions de règles en classe et nous choisissons les éléments saillants qui nous intéressent aux dépens d'autres éléments présents dans les corpus.
Dans le même ordre d'idée, Blanchet parle pour ce second axe de *méthodes empirico-déductives* qui :

> caractérisent notamment un paradigme compréhensif émergeant en sciences de l'homme. Il continue une approche dialogique, interprétative, déjà présente précédemment comme alternative au rationalisme naturalo-positiviste dans la philosophie occidentale. Ce paradigme dit 'qualitatif' réintègre le sujet et son contexte dans l'analyse, considérant que lorsque l'homme est l'objet' de sa propre démarche de connaissance, il ne peut être que subjectif, c'est-à-dire interprétatif (Blanchet, 2000 : 29).

Cette approche montre des liens avec la praxéologie.

1.9.1.2.2. La praxéologie

Dans un champ similaire, l'approche praxéologique incarne une recherche qui se donne pour visée l'intervention dans un contexte social. Elle s'intéresse également aux acteurs en contexte (pour nous les enseignants et les apprenants), et à l'analyse d'un travail de praticien. Enfin, son objet, c'est d'abord l'activité langagière. Cette approche est susceptible donc d'éclairer notre problématique didactique. Mondada affirme que les objets sont complexes car ils émergent par et dans l'interaction contextualisée et dynamique. Pour elle :

> une conception interactionniste et praxéologique de la communication la conçoit comme constitutivement liée aux situations où elle se déroule, comme émergeant au fil d'un travail de négociation, de construction interactive, d'élaboration collective, comme s'ordonnant de façon endogène au cours de son accomplissement pratique. Cette conception *auto-organisationnelle* traite les objets de discours, les compétences, les interlocuteurs, les contextes comme n'étant pas prédéfinis ou donnés à l'avance, mais comme se constituant mutuellement et localement (Mondada, 1998).

La praxéologie se donne pour objet l'analyse de l'action humaine et les moyens d'intervenir ou de transformer ces actions. Dans le cadre d'une réflexion sur l'épistémologie du champ didactique, Demaizière et Narcy-Combes invitent les didacticiens à défendre le lien entre praxéologie et discipline didactique d'intervention :

> Cette définition [du mot didactique d'après Bailly] nous conduit vers une série de réflexions. Puisqu'il s'agit autant d'observer que d'agir, on peut admettre que l'objet de la didactique relève aussi bien de la description que de l'action, tout en restant dans le champ de la praxéologie (Demaizière & Narcy-Combes, 2007 : 5).

Cette démarche interventionniste s'inscrit dans un projet (et non un programme irréversible) clairement établi dans lequel un raisonnement sur une situation à décrire entraîne des actions selon un objectif qui cherche à modifier une situation donnée. Ces interventions dans des cadres sociaux, culturels ou encore institutionnels (ou les trois) nécessitent, selon Gillet, une éthique avouée, une mise en avant des valeurs recherchées, exprimées de manière explicite. La problématique de ces recherches émerge dans des situations d'interaction entre individus. Les théories et hypothèses sont alors testées et reconstruites selon le feed-back du terrain. Elles relèvent historiquement de l'action-research :

> Historiquement, la recherche-action voit le jour aux Etats-Unis dans l'immédiat après-guerre, qui doit faire face à un nombre grandissant de problèmes : ghettoïsation, racisme, paupérisation et industrialisation massive, suites de la guerre, pénurie alimentaire, etc. […] L'Ecole de Chicago propose alors une voie de recherche originale et implicationnelle (Barbier, 1996) en instituant les Life stories, les récits de vie ou histoires de vie, qui révolutionnent les approches quantitatives européennes, faites d'enquêtes, de questionnaires et de statistiques hérités de Durkheim (Montagne Macaire, 2007 : 99).

La recherche-action renoue donc avec une tradition de l'intervention, du savoir en action, de la volonté de modifier les pratiques. La praxéologie, proche de l'etnnométhodologie, ainsi que de la recherche action, nous a permis de développer un champ de recherche exemplaire tourné vers l'action en milieu social. Les études de cas tirés de nos corpus devront porter les traces d'un changement au niveau de la pratique de la langue des élèves. L'épistémologie qui étaye cette approche ne peut cependant relever d'une exigence analytique de laboratoire. Car, dans ce type de recherche, les faits pris en compte ne sont jamais reproductibles.

1.9.1.2.3. La non-reproductibilité

La reproductibilité des processus (et des procédures pour les élèves) devient très relative en sciences humaines, comme le souligne Leclerc à propos de la linguistique :

> La différence d'avec les sciences de la nature est qu'on ne peut pas faire des interprétations univoques des phénomènes observés et décrits. De plus, il est pratiquement impossible de répéter deux fois les mêmes expériences humaines avec des résultats identiques parce que les variables impliquées ne

> peuvent être ramenées à la valeur qu'elles avaient lors de la première expérience. [Il est impossible de les] maintenir à leur valeur initiale durant la même expérience (Leclerc, 1979 : 9).

Cette non-reproductibilité est bien sûr évidente dans le cas de la situation de classe, dont la complexité est accentuée par le nombre de facteurs à prendre en compte. Pour pouvoir travailler, il faudra donc n'envisager qu'un nombre limité de variables. Nous sommes ici dans la quasi-expérimentation pour Grosbois, une approche entre l'hypothético-déductif et l'approche qualitative. Elle rappelle la remarque sans appel de Mialaret :

> Les situations d'éducation, considérées sous l'angle de leur existence réelle, sont uniques, c'est-à-dire qu'elles ne se reproduisent pas à l'identique ni dans l'espace ni dans le temps. Une fois une telle situation réalisée, tous les acteurs changent par le fait qu'ils l'ont vécue, et un essai de répétition, de reproduction ne peut trouver tous les partenaires dans les mêmes conditions (Grosbois, 2007 : 71).

Ainsi, aucune copie du paradigme des sciences de la nature, ou sciences dures, n'aurait d'intérêt, comme aucun essai de reproduire en milieu institutionnel la parfaite réplique du milieu dit *naturel* n'aurait de sens. Il nous faut affirmer une épistémologie complexe, qui s'appuie entre autres sur la notion de rupture et d'obstacle.

1.9.1.2.4. L'obstacle comme paradigme épistémologique

Bachelard défend une épistémologie basée sur la notion d'obstacles, qui évite tout cadre préconstruit. Selon lui, la science ne progresse pas de manière continue et linéaire, mais de manière antagonique, en dépassant de nombreux obstacles épistémologiques. On peut distinguer, pour lui, trois grandes périodes dans l'histoire discontinue de l'évolution de la science : la période préscientifique pendant laquelle les hommes sont demeurés dans le cadre d'explications magiques, ou au mieux philosophiques. Ensuite, la période scientifique donne naissance à l'outil mathématique, qui permet aux scientifiques de synchroniser véritablement leurs théories avec l'expérience (Galilée, Descartes, Newton). Enfin, la période moderne correspond, selon lui, à une conception réellement ouverte de la science (où tous les concepts ont été modifiés radicalement) : c'est la période qui correspond au *nouvel esprit scientifique*.

> La première période représentant *l'état préscientifique* comprendrait à la fois l'antiquité classique et les siècles de renaissance et d'efforts nouveaux avec le XVIe, le XVIIe et même le XVIIIe siècle. La deuxième période représentant l'état scientifique, en préparation à la fin du XVIIIe siècle, s'étendrait sur tout le XIXe siècle et sur le début du XXe. En troisième lieu, nous fixerions très exactement l'ère du nouvel esprit scientifique en 1905, au moment où la Relativité einsteinienne vient déformer des concepts primordiaux que l'on croyait à jamais immobiles (Bachelard, 1999 : 7).

Le passage d'une époque à une autre incarne ce que Bachelard nomme une révolution épistémologique, c'est-à-dire un changement radical dans la conception générale de la science, de ses outils, de sa méthode, et de ses concepts. Bachelard nomme cette nouvelle philosophie de la science la *philosophie du non* parce qu'elle progresse par négation et remise en question permanente de ses postulats de départ. La méthode scientifique est, également, un construit :

> Et, quoi qu'on en dise, dans la vie scientifique, les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes. C'est précisément ce sens du problème qui donne la marque du véritable esprit scientifique. Pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir de connaissance scientifique. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit (Bachelard, 1999 : 14)[73].

Afin d'éviter de décrire un 'réel' candide auquel le scientifique aurait accès comme à un *deus ex machina*, l'appel à l'analyse abstraite, ou à la tentative de formalisation des phénomènes, permet le franchissement de l'obstacle épistémologique, obstacle foncièrement nécessaire à la science :

> G. Bachelard (1936) a montré la nécessité d'une rupture épistémologique pour passer d'une explication "toute prête" d'un phénomène, suscitée par divers conditionnements ou habitudes, à une compréhension qui s'appuie sur une théorie ou une approche scientifiques. Ce qui gêne ce passage, c'est l'obstacle épistémologique, qui est conçu comme une entrave à la connaissance scientifique, entrave inhérente à la construction du savoir lui-même, et donc aux représentations naïves que l'on se fait initialement, et qui ne vient pas de difficultés liées à l'objet (Demaizière & Narcy-Combes, 2007 : 4).

Le franchissement de cet obstacle fait appel à une épistémologie qui, sous la prétention d'affirmer l'artefact du réel, convoque la possibilité d'une intervention, d'un changement dont le sujet serait à l'origine :

> Ce sont sur ces fondations lointaines et proches à la fois, notamment philosophiques, que s'élabore peu à peu une adhésion à une épistémologie de type constructiviste, axée sur *"les interactions du sujet et de l'objet"* (J. Piaget, 1967), amenant à considérer la connaissance comme *"liée à une action qui modifie l'objet et qui ne l'atteint donc qu'à travers les transformations introduites par cette action."* On retrouve ici en écho, en quelque sorte, la pensée de Marx invitant les philosophes non plus seulement à interpréter le monde, mais surtout à le transformer (Gillet, 2004).

Il s'agit en fait pour nous de mettre en évidence des pratiques structurées et de tenter de les changer. Connaître, c'est aussi transformer, du moins en sciences humaines :

> L'empirisme défendrait l'idée que la science a pour caractéristique de se brancher de la manière la plus immédiate sur la réalité concrète. Or rien n'est plus illusoire que cette idée d'un branchement ou d'une prise directe, sans intermédiaire, sur la réalité empirique. Car il n'existe pas d'accès pur (Legrand, 1983 : 48).

[73] Première édition en 1938.

Ainsi, avec Bachelard, on connaît « contre une connaissance antérieure ». L'obstacle épistémologique est essentiel pour lui car constitutif du savoir. L'idée d'un réel (co)construit nous amène à évoquer Piaget et son attachement constant à l'interaction entre le monde et la pensée de l'individu.

1.9.1.2.5. Le constructivisme

Le constructivisme incarne une approche épistémologique qui regroupe aujourd'hui une myriade d'auteurs qui fait toujours référence à son chef de file : Piaget. Il peut incarner un lien entre construction épistémologique scientifique et fonctionnement métacognitif de l'élève. En effet, Piaget[74], en définissant une théorie de l'apprentissage, de l'intelligence et de l'être au monde, défend la thèse selon laquelle l'individu se construit en interaction avec son environnement. Pour lui, l'intelligence n'est pas innée, elle se construit progressivement. Dès les premières années, en effet, l'enfant observe autour de lui, verse et transvase des liquides, manipule des objets. Grâce à cette interaction avec l'environnement, l'enfant s'instruit car il commence à établir des liens entre les objets et leurs transformations.

Piaget développe plusieurs stades qui suivent chronologiquement l'enfant qui grandit. Un stade va plus particulièrement nous intéresser puisqu'il apparaît vers quinze ans : le stade des *opérations formelles* (de onze ans vers quinze ans). A ce stade, l'adolescent va accéder au monde hypothétique, il va élaborer un raisonnement *hypothético-déductif* et passer du concret à l'abstrait. Il va ainsi construire un système de valeurs, maîtriser la logique des propositions et accéder à l'*introspection*. L'introspection est une étape décisive dans le développement de l'enfant car elle permet de se penser soi-même, à la fois dans le présent et le futur. Feuerstein (1989) remettra en question le caractère rigide des stades de Piaget en avançant que les structures cognitives peuvent être réactivées à n'importe quel âge, et cela avec n'importe quel individu. Selon ce psychologue, l'intelligence se développe dans un milieu physique et social. Apprendre à être intelligent, c'est d'abord reprendre confiance en soi et briser le cercle vicieux de l'échec. Pour que l'élève apprenne à regarder le monde, donne du sens à ce qui l'entoure, il faut selon son propos : « transformer l'élève de récepteur passif d'informations en générateur actif d'informations ».

[74] Piaget, J. (1979) « Schèmes d'action et apprentissage du langage » in M. Piatelli-Palmarini (Dir.), *Théories du langage, théories de l'apprentissage*.

Pour nous, il manquera à la théorie de Piaget une analyse interactionnelle d'individu à individu qu'un psychologue russe peut combler. Vygotsky s'intéresse en effet à la question suivante : comment l'intervenant peut influer sur l'ensemble des relations qui se trouvent au centre d'une interaction. Une illustration de ce point de vue peut nous être fournie par une notion clef que Vygotsky appelle la *Zone Proximale de Développement* (Z.P.D). Ce concept consiste à dire que nous avons, en tant qu'êtres humains, deux systèmes de compétences. Le premier système de compétences renvoie à tout ce que nous sommes capables de faire seul. Le second système, à tout ce que nous sommes capables de faire avec un tiers. Vygotsky a appelé la différence entre les deux situations B/A la Zone Proximale de Développement. L'activité de médiation définie par Vygotsky a donc pour conséquence, si elle est bien conduite, de permettre à la personne de fonctionner parallèlement avec autrui à un niveau supérieur à ce quelle était capable de faire, de fonctionner seul dans un deuxième temps, au niveau atteint en groupe.

La mise en place d'une activité de médiation jouerait un rôle capital, elle représenterait une base essentielle pour construire la réussite de l'apprentissage et agir sur le développement psychologique de la personne. Nous notons ici que la langue représente, pour Vygotsky, un outil de médiation essentiel dans l'interaction-tâche : il n'est pas simplement un instrument de transfert des connaissances, il peut devenir le *régulateur* même des processus mentaux. Selon ce psychologue, le langage intérieur est comme un laboratoire mental où chaque apprenant élabore des discours futurs, construit des plans d'action, émet plusieurs hypothèses par rapport à des problèmes rencontrés, mais ces hypothèses se développent par l'interaction, à l'inverse du point de vue de Piaget :

> Jean Piaget et Vygotsky ont deux interprétations radicalement différentes de cette évolution. Pour Piaget, le développement de l'enfant s'effectue de l'individuel au social, tandis que Vygotsky pense au contraire qu'il procède du social vers l'individuel […] D'autre part, il critique la conception de Piaget qui estime qu'on ne peut enseigner quelque chose à un enfant que s'il a atteint le stade requis pour cet apprentissage. Or, Vygotski constate que des enfants qui réussissent très bien dans des disciplines scolaires ne possèdent pas la maturité cognitive qui devrait selon Piaget être présente. C'est le cas, affirme-t-il, pour l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, de la grammaire, de l'arithmétique, des sciences naturelles, etc. (Lecomte, 1998).

Le travail respectif de ces deux psychologues détient cependant une complémentarité. En effet, Piaget a construit un modèle dans lequel la *métacognition* est essentielle. Il a également parlé d'*abstraction* réfléchissante*. Il suppose un *mécanisme de réfléchissement* (réflexion sur le développement de la connaissance). Il a observé que le sujet est capable de dégager les caractéristiques de ses actions et de ses processus cognitifs. Piaget s'oppose

ouvertement ainsi aux postulats behaviouristes skinneriens (comme Vygotsky), qui reposent essentiellement sur la dichotomie stimulus/réponse. Le sujet déconstruit et reconstruit à partir de ce qu'il sait déjà et de qu'il apprend. Il est actif. Cependant, chez cet auteur, le rôle de l'interaction fait défaut. Il ne faut pas oublier que le terrain d'observation de Piaget reposait sur ses enfants, et que toute transposition de son approche à la classe de langue se doit, au moins, d'être prudente.

Les travaux de Vygotsky complètent ceux de Piaget. Nous notons l'avant-gardisme dont ce dernier fait preuve au regard que tous travaux sur l'interaction et la construction en commun lui doivent. Là où Piaget considère l'acquisition comme une construction, Vygotsky parle d'appropriation avec une signification sociale. Piaget considère le langage comme secondaire dans le développement de la connaissance alors que Vygotsky le souligne comme crucial. Pour Piaget, le développement est installé avant l'apprentissage, de même que pour Chomsky un peu plus tard, l'acquisition se fait à partir d'un inné[75].

Pourtant, Vygotsky considère que l'apprentissage dirige le développement. Ce développement a alors lieu grâce à un tuteur. Quand Piaget prône une pédagogie de la découverte et de la manipulation, Vygotsky défend un adulte qui sert de médiateur entre l'enfant et l'environnement dans une culture donnée. L'enfant seul ne découvre pas quoi que ce soit.

À la suite de Vygotsky, Bruner incarne une synthèse intéressante pour le cadre éducatif. Il souligne une théorie constructiviste de l'apprentissage, axée sur l'idée d'un sujet actif, qui construit de nouveaux concepts, ou idées, à partir des connaissances déjà en place. Le sujet sélectionnerait et transformerait l'information, élaborerait des hypothèses et prendrait des décisions, relierait le fruit de ce travail cognitif à sa structure cognitive (i.e. schémas, modèles mentaux). En 1996, Bruner a ajouté à sa théorie l'aspect socioculturel de l'apprentissage. Comme en écho aux remarques de Bange, qui le cite abondamment, il insiste également sur la nécessité d'une structuration cohérente des connaissances pour favoriser le processus d'appropriation des savoirs. Il nommera l'aide appropriée en contexte l' « étayage ».

Cette approche constructiviste du savoir éclaire la pédagogie, en prenant en compte le travail de l'élève et le rôle de soutien du tutorat enseignant. Le constructivisme met également en relief le fait que la science elle-même est conditionnée par des pré-constructions et une culture propre. Il évoque une herméneutique du savoir en rappelant la construction par le sujet des savoirs :

[75] Piaget comme Chomsky rejoignent sur ce point la conception mentaliste.

> Toute compréhension comporte une précompréhension, une structure d'anticipation qui est à son tour préfigurée par la tradition dans laquelle vit l'interprète et qui modèle ses préjugés (Gadamer, 1996). L'existence humaine se caractérise donc par son interprétativité (Grondin, 1993b). Cette compréhension préalable peut à son tour se déployer pour elle-même, se comprendre de façon explicite. Cette explicitation d'une compréhension préalable, telle est la tâche de l'*Auslegung*, de l'interprétation (Simard, 2002 : 66).

Entre sujet actif et aide sociale, intervention et médiation, construction et interprétation, l'approche constructiviste nous semble proche des problématiques épistémologiques mises en avant dans le cadre de l'analyse des pratiques et de la complexité.

1.9.1.2.6. Du constructivisme à la complexité

L'épistémologie piagétienne trouve un écho aujourd'hui chez Le Moigne. Celui-ci, dans une critique de l'épistémologie analytique, défend une approche *systémique* dans laquelle la construction de l'objet par le sujet est d'entrée revendiquée. Il faudra donc au didacticien passer par la *représentation* (la présentation à nouveau, pourrait-on dire), la reproduction théorique dans une modélisation (Le Moigne, 1999). Alors que les sciences analytiques – comprendre 'dures' ou 'exactes' ici – simplifient pour expliquer, l'épistémologie complexe est modélisée pour « construire » une compréhension :

> La construction d'une théorie ne peut en aucune façon être issue directement de la pratique : elle passe par une représentation, une reproduction en quelque sorte de celle-ci par la voie de la pensée et de l'abstraction [...]. La pratique réfléchie n'est pas équivalente à la pratique réelle [...] (Gillet, 1998 : 176).

Les savoirs scientifiques sont donc bien produits par le sujet actif qui en fait l'expérience par la construction de modélisation fondée sur ses perceptions de la réalité :

> au lieu d'être présumées données par les phénomènes objectivables indépendamment du sujet, comme le postulent les épistémologies positivistes [Le Moigne, 1997] (Gillet, 2007).

On s'éloigne d'une recherche de la vérité (universelle, objective) pour aller vers un paradigme de l'adéquation (locale, complexe). Les paradigmes de l'obstacle et du constructivisme rejoignent celui de la *complexité* cher à Morin :

> La constitution d'un principe organisateur de la connaissance doit donner autant de force à l'articulation et à l'intégration qu'à la distinction et à l'opposition car il faut chercher non pas à supprimer les distinctions et les oppositions mais à renverser la dictature de la simplification disjonctive et réductrice (Morin, 1986 : 20).

Pour ce dernier, il s'agit bien de réorganisation constante du système de pensée, ainsi que d'une méfiance envers une analytique trompeuse. Cette complexité affirmée et cette suspicion envers les méthodologies positives trouvent une résonnance au sein de l'approche écologique (qui prend en compte la complexité de l'environnement, du contexte). Pallotti souligne la non exclusivité des rapports de cause à effet sous-jacents aux conclusions des recherches. Il nous rappelle les excès possibles dus à la prise en compte d'un seul paradigme épistémologique :

> Mais les problèmes théoriques d'une approche écologique de la seconde langue ne se limitent pas au repérage des catégories adéquates pour la description des contextes. Encore faut-il fonder épistémologiquement les assertions relatives aux rapports existant entre les contextes et les processus d'apprentissage […] Peut-on faire état de causalité linéaire (le contexte X entraîne le processus d'apprentissage Y), de dépendance (certains types de processus ne peuvent apparaître que dans des contextes déterminés), de concomitance (certains types de processus se retrouvent plus particulièrement dans certains contextes) ? […] (Pallotti, 2002 : 168).

Ainsi, une exigence de *complexité* (*écologique* pour Pallotti) met en garde contre toute généralisation abusive de modèles efficaces. L'activité en classe de langue et la prise en compte de la complexité du contexte engendrent une attitude systémique, soucieuse de la *complexité, écologique,* qui guide nos recherches vers la *multipolarité.* Pallotti pense que les représentations traditionnelles considèrent l'acquisition comme un processus essentiellement linguistique fondé sur un jeu entre *input* et *output* :

> […] Or, comme tous les modèles, celui-ci n'est pas nécessairement juste ou faux, ni meilleur ni pire que d'autres : il privilégie simplement un certain niveau de description et d'analyse (*ibid.*).

La complexité et l'approche écologique permettent de réintégrer la dimension sociale, identitaire, et relationnelle de l'enseignement/apprentissage souvent reléguée à un statut secondaire par les recherches en acquisition proches de modèles systémiques cybernétiques :

> Comprendre et produire des énoncés dans la L2 n'est donc qu'un des problèmes, si important soit-il, parmi tous ceux que l'apprenant a à résoudre, tels que établir des relations avec les autres participants, se construire une identité, définir des rôles sociaux pour lui-même et pour les autres acteurs concernés, donner un sens à ses pratiques d'interaction dans tel ou tel microcontexte (Pallotti, 2002 : 170).

Dans le cadre de notre expérience, l'obstacle épistémologique est incarné par les écarts et les problèmes de compréhension récurrents des élèves. La construction de l'objet de recherche ainsi que la mise en avant de la relation entre sujet et objet invitent à prôner une épistémologie complexe, systémique, ou encore écologique.

Kuhn nous rappelle cependant que cette exigence éthique subsiste à l'état larvaire la plupart du temps :

> Ce qui intéresse les hommes de science, affirme Kuhn, ce n'est pas du tout de mettre en question ou de critiquer leur théories à la lumière des faits, c'est bien plutôt de regarder les faits à la lumière de leur théories (Legrand, 1983 : 93).

Nous nous interdisons donc l'adaptation de nos observations à un modèle préconstruit. Le but n'est pas ici de nier toute possibilité de conclusions scientifiques crédibles dans des contextes humains, mais plutôt d'affirmer que la modélisation permet d'agir tout en étant limitée, réductionniste et méliorative. Nous avons conscience des limites des outils utilisés :

> Le méta-point de vue complexe objective la connaissance (ici la théorie), c'est-à-dire la constitue en système objet, en langage objet. Point de vue critique, il décape, nettoie, purifie la théorie, la ramène à ses constituants fondamentaux, en révèle l'organisation interne. Point de vue englobant et constructif, il intègre et dépasse la théorie par la réflexivité qui élabore des concepts de second ordre (Morin, 2009 : 16).

Notre statut de praticien/chercheur impose un regard à la fois ambigu et critique entre théories et mises en pratiques, entre didactique conceptuelle externe des chercheurs et didactique appliquée interne des acteurs de l'enseignement. La grammaire descriptive est ainsi perçue comme une construction socialement marquée. Morin nous invite à travailler sur la connaissance de la connaissance, mais bien pour aboutir à la connaissance de nous-mêmes, entre intuition et grilles de lecture modélisées. Cette critique épistémologique qu'il incarne rétablit bien le sujet (élève, enseignant ou chercheur) de la 'méthode'. Nous travaillons sur les conditions et les moyens de transmission des pratiques langagières sans négliger ce que la langue fait sur les locuteurs. Comment ? La grammaire est un savoir construit : l'élève s'approprie la grammaire, la transforme, la redéploye. Il est aidé par une interaction avec les pairs, l'enseignant, le natif. L'élève est actif : il réorganise ses savoirs, à l'image de la définition de l'interlangue (que nous verrons plus tard) dans une recherche d'adéquation. Cette adéquation est dictée par l'usage en discours.

L'obstacle épistémologique et didactique fonde notre recherche. Encore faut-il que cet obstacle soit exprimé par les élèves, bien souvent résignés à ne pas comprendre. De même, ces obstacles à la compréhension exigent du praticien une volonté et une capacité à expliciter de différentes manières, à prendre en compte les pauses explicatives nécessaires. L'intervention que nous proposons a trait à la négociation. Elle est susceptible d'engendrer des réussites adéquates, locales, concomitantes. Si la relation et le jeu autour des identités que

l'enseignement/apprentissage exclusivement linguistique évite sont mis en avant, nous devrons gérer la complexité de la co-construction des règles, du rapport qu'entretiennent les élèves au savoir, de la formalisation de l'action, comme du lien supposée entre grammaire explicite et action.

Quelle approche didactique va étayer notre grammaire pédagogique ? C'est ce que nous verrons dès à présent.

Deuxième partie : Réflexion sur la didactisation de la grammaire

L'analyse linguistique que nous avons effectuée nous a conduit à considérer un cadre épistémologique à la fois large et pluridisciplinaire. Depuis les années 1980, les recherches en acquisition d'un côté et les recherches en didactique de l'autre n'ont pas travaillé de concert bien que des liens existent entre acquisition (ou appropriation) et apprentissage d'une langue. Dans ce contexte, Véronique constatait récemment que peu de travaux concernent l'acquisition en classe de langue (2007).

Dans un premier temps, nous étudierons le rapport de complémentarité que la *Recherche en Acquisition des Langues* (désormais RAL) et la didactique des Langues-cultures (DDL) peuvent développer. Ensuite, nous définirons avec plus de précision le terme « didactique » et ses liens avec la pédagogie. Une analyse diachronique du terme nous permettra d'éclairer une histoire faite de ruptures, et qui aboutit à l'autonomie disciplinaire de notre champ d'investigation. Nous discernerons enfin quel modèle didactique peut nous aider à appréhender l'enseignement/apprentissage dans sa complexité.

2.1. Lien entre didactique et recherches sur l'acquisition

En sondant les représentations grammaticales et métalinguistiques des apprenants et les processus cognitifs en jeu, nous nous insérons dans la lignée des recherches sur l'acquisition des années 1990, la Recherche en Acquisition des Langues Secondes (ou RAL à la suite de Coste). Cette recherche est toujours évidemment active et stipule que l'apprenant, en travaillant sur ses représentations, est susceptible d'améliorer ses compétences, sa pratique et ses connaissances. Murzeau signale la difficulté pour l'apprenant d'une position métalinguistique :

> Ce que visent dès lors les entretiens métacognitifs à visée pédagogique, c'est la découverte par le sujet de son propre fonctionnement mental, au travers d'un développement d'une attitude d'élucidation et de *conscientisation*, qui lui permette de se décentrer des contenus d'apprentissage pour prendre sa manière d'apprendre comme objet de réflexion. […] Ce basculement demande au sujet de distinguer la démarche d'apprentissage du contenu d'apprentissage. Ce basculement est difficile du fait que le contenu d'un apprentissage correspond à des connaissances et à des actions de l'apprenant, le second correspond également à des connaissances et à des actions de l'apprenant mais d'un autre niveau parce qu'elles englobent les premières à la manière des poupées russes[76].

[76] Murzeau, 2002 : 3.

Nous nous intéressons donc aux interactions en classe, terrain susceptible d'engendrer une aide aux élèves en difficultés, en laissant la place à des échanges ouverts et dirigés vers le questionnement, la mise en évidence de problèmes, de dysfonctionnements, et leur résolution éventuelle, à cours, à moyen ou à long terme.

L'ère communicative des années 80 vouée justement à la *communication* a eu comme effet de recentrer les problématiques sur les interactions. Elles concernent l'observation de communication dite « naturelle » (c'est-à-dire non scolaire) chez des adultes (souvent des travailleurs peu qualifiés). En fait, la RAL s'affirme sur l'autre terrain délaissé par la didactique et les sciences de l'éducation, et s'intéresse au dehors de la classe de langue.

La didactique est tournée vers l'institution mais la communication dite *naturelle* aboutit à des simulations en classe de la réalité. Elle est aujourd'hui réorganisée par le CECRL autour d'un nouvel objectif : effectuer une tâche (une action sociale) en communiquant. Cependant, le rapport entre ces recherches, la didactique et la pédagogie (en tant que mise en œuvre en classe) n'a pas été à notre sens assez exploité ou expérimenté. D'ailleurs, ce rapport ne va pas de soi, comme le rappelle Bange en 2005 :

> Les relations entre chercheurs dans le domaine de l'acquisition des langues (les acquisitionnistes) et chercheurs dans le domaine de la didactique des langues (les didacticiens) se caractérisent souvent par une série d'incompréhensions réciproques (Bange et al, 2005 : 7).

Cette opposition est artificielle pour nous car les recherches en acquisition revigorent le travail sur le processus d'acquisition, tout en s'écartant d'une linguistique appliquée et en s'attachant aux aspects, pour le coup, sociaux et interactionnels de l'enseignement/ apprentissage (ainsi mentionnés car indissociables).

Les domaines de l'acquisition et de la didactique réfléchissent l'opposition entre cadre scolaire et espace extérieur à l'institution. Or, ce n'est que de leur comparaison et de leurs spécificités que peut naître un travail sur le langage en classe selon De Pietro :

> Il est important, certes, de montrer que les interactions scolaires ressemblent parfois à ce qu'on observe dans les situations naturelles, que parfois elles semblent s'en éloigner davantage, et de tenter de comprendre les différences constatées (Pekarek, 1999 ; Trévise, 1979 ; de Pietro & Schneuwly, 2000 ; Vasseur à paraître, etc.) ; il est important aussi d'examiner comment, dans les deux milieux, s'élaborent et se définissent les objets langagiers à s'approprier et d'observer s'ils suivent un même parcours d'appropriation (Schlyter, 1997 ; Diehl, 2000)[77].

[77] De Pietro, 2002.

Deux grands courants émergent de cette foisonnante émulation : dans le premier courant, on traite des situations exolingues et on analyse la collaboration entre locuteurs natifs et apprenants pour construire du sens dans les conditions sociales et interactionnelles du processus d'appropriation. Dans une situation exolingue, les participants n'ont pas le même niveau de maîtrise de la langue utilisée, ce qui engendre une asymétrie et des comportements adaptatifs. Cette situation est courante dans les migrations, le tourisme, la vie professionnelle internationale, mais aussi dans le cadre scolaire. En effet, l'un des participants est l'informateur, l'expert. Cette notion tend d'ailleurs à réduire le schisme entre didactique des langues et recherche en acquisition :

> […] l'attention portée à la communication exolingue et aux échanges entre natifs et alloglottes met en évidence des moments de focalisation sur les formes linguistiques et de négociation entre interlocuteurs, moments qui, dès lors qu'un « contrat didactique » est tacitement établi, présentent des séquences « potentiellement acquisitionnelles », « SPA » qui ne sont pas sans analogie avec des échanges ternaires généralement observés en classe, encore que les réalisations en soient plus diversifiées quant à l'initiative et à la gestion des tours de parole (Coste, 2002 : 8) ».

Dans le second courant, on porte une attention particulière aux fonctionnements de la langue cible, au recours aux autres ressources linguistiques (la langue maternelle ou L1), et au développement des activités réflexives, même si dans l'enseignement de l'anglais en France, comme d'ailleurs dans l'enseignement du français langue maternelle ou langue étrangère, la tentation de copier le milieu naturel a toujours été grande. Elle traverse l'histoire des méthodologies. Comme nous allons le montrer plus loin, cette tentation a tout de même été source de rénovations et d'avancées vers « l'authenticité ».

Pourtant, l'idée de mettre en avant notre spécificité pour mieux l'analyser, et ainsi améliorer notre action auprès des élèves, nous semble autant opportune que de poser une hiérarchie et un rapport de reproduction direct entre *l'apprentissage naturel* et *l'apprentissage guidé* :

> Les interactions en milieu naturel tendent parfois – et peut-être plus souvent qu'à leur tour – à mimer des fonctionnements scolaires, lorsque le comportement communicatif est traversé de préoccupations normatives (Matthey, 1996) ou lorsque s'instaure, plus ou moins explicitement, un « contrat didactique » (De Pietro, 2002 : 48-49).

De même que la didactique a gagné son autonomie par rapport à la linguistique appliquée, nous devons défendre l'originalité propre du lieu institutionnel et prendre position contre l'idée d'en faire un artefact total du monde extérieur en classe. Nous en reparlerons

dans le cadre de la grammaire pédagogique. Mais auparavant, pour construire notre didactique intégrative, il nous faut élargir notre perspective.

2.2. Comparer pour construire notre modèle

Comme nous l'avons dit dans notre analyse épistémologique, nous sommes à la recherche d'un cadre qualitatif large. Tirer profit de la RAL, c'est aussi s'inscrire dans une démarche didactique qui est capable de s'analyser elle-même en tant que matrice disciplinaire constituée et perfectible :

> D'un point de vue stratégique, il est devenu urgent [de développer] de véritables constructions didactiques originales. C'est pourquoi une approche comparative interne en didactique des langues-cultures est devenue indispensable pour constituer, entre tous les terrains d'enseignement, de recherche et de formation en français langue étrangère répartis dans le monde entier, un domaine de réflexion commun conçu dans une perspective moderne d'échanges égalitaires et de développement durable (Puren, 2003).

En fait, nous voulons développer une position méta-didactique qui nous permette d'avoir assez de recul dans l'analyse et en même temps la capacité de construire une nouvelle connaissance, une nouvelle approche adaptée à notre terrain d'investigation. La didactologie complexe dans le champ de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures de Galisson promeut cette position de surplomb. Pour lui :

> La discipline actuelle didactique des langues-cultures est le produit d'une évolution historique marquée ces dernières décennies par deux passages au méta : au méta-méthodologique avec l'émergence du concept de '*didactique'* au début des années 70 (Dabène et Girard la même année 1972, en particulier) ; puis au métadidactique au début des années 80, avec l'apparition du concept de '*didactologie'* (Puren, 2004).

Ce positionnement méta (cher à Edgard Morin) va de pair avec une invitation à la concertation chez tous les acteurs de l'enseignement-formation :

> L'idée de départ est que l'éducation aux langues-cultures a besoin d'une discipline d'accueil, de soutien et de service qui canalise et capitalise les efforts de tous les acteurs du domaine (quel que soit leur statut) désireux de faire aboutir leurs idées sur le terrain, de les transformer en actes […] (Galisson & Puren, 1999 : 76).

Ce cadre comparatif conduit à évoquer nos remarques praxéologiques. Celles-ci invitent aussi à promulguer une modestie affichée quant à nos résultats qui seront forcément locaux et embryonnaires. En effet, de la même façon, comme le rappelle Vasseur, on peut se

poser des questions sur l'aboutissement, la dissémination et la réception-circulation des travaux de recherche. Un constat est sûr, c'est que la généralisation et la théorisation sont toujours des processus longs. Ce qui ressort donc de la recherche 'en cours' telle qu'elle se présente, ce sont plutôt des généralisations progressives (Vasseur, 2007 : 30).

Nous ne pouvons cependant revendiquer un cadre didactique complexe sans en préciser la nature de manière plus précise. Plus haut, Puren indique une évolution pour la didactique qui va de la revendication d'autonomie (années 1970) à un questionnement épistémologique (années 1980). Nous suggérons d'effectuer une analyse diachronique du terme didactique afin de noter les phases clés de cette évolution et de mieux comprendre, d'un point de vue synchronique, l'état actuel de notre didactique complexe.

2.3. La didactique : perspective historique

Nous avons besoin de lever les ambiguïtés qui pèsent sur la notion de didactique à plusieurs niveaux : c'est un terme équivoque, tantôt synonyme de méthode, ou de théorie, souvent connoté péjorativement. La didactique semble en général proche de l'élaboration des savoirs alors que la pédagogie serait impliquée dans la mise en œuvre. Nous verrons qu'en fait la didactique est une discipline dont les acteurs ont recherché leur indépendance scientifique.

2.3.1. Une notion polymorphe

Notre recherche se situe dans un cadre dit *didactique*. Or, nous ne pourrons faire l'économie d'une approche sémantique de ce terme, tant les sens qu'il peut prendre varient, et tant l'approche historique écarte toute univocité, comme le rappelle Sarremejane. Selon lui, lorsque nous employons le terme générique (l'*hyperonyme*) de *didactique*, c'est pour la « commodité du propos ». En vérité, sous la généralité, il faut entendre l'ensemble des didactiques disciplinaires. La plupart des disciplines scolaires ont leur pendant didactique. Il s'agira donc de didactique de langues, de didactiques des mathématique, etc. (Sarremejane, 2001 : 8).

Nous nous situons, bien sûr, dans le domaine de la didactique des langues. Cependant, la polysémie de la notion de didactique induit le fait qu'il n'y a finalement de didactique qu'à l'intérieur d'une discipline et pas réellement de didactique générale. La complexité augmente quand on remarque que la didactique peut faire référence à une discipline, mais aussi à

plusieurs disciplines en même temps, à un rapport entre disciplines, voire à aucune discipline particulière :

> L'objet d'apprentissage ou d'enseignement a certainement contribué à distinguer les didactiques, selon qu''il revêtait un caractère monodisciplinaire (didactique des mathématiques), pluridisciplinaire (didactique des sciences humaines) interdisciplinaire (didactique de l'éducation morale, de l'éducation sexuelle, de l'éducation à la santé, etc. .) ; mais n'oublions pas qu'il existe aussi des didactiques presque adisciplinaires (didactique de l'apprentissage par ordinateur, par exemple) (Jonnaert & Laurin, 2001: 16).

Que signifie alors « didactique » dans la langue ? Quelle signification lui donnerons-nous en fonction de nos objectifs ?

2.3.2. Différentes définitions

Commençons par donner les définitions du terme didactique dans le *Grand Robert* afin de confirmer qu'aucun sens univoque ne s'y trouve comme on pourrait s'y attendre. L'origine grecque de ce terme (*didaktikos*) rapproche l'adjectif 'didactique' de l'acte d'enseignement (*didaskein*) par opposition à l'acte d'apprendre. Ce sens proche de l'enseignement perdure tout au long de la définition :

> Qui vise à *instruire*, qui a rapport à l'enseignement […] Procédé didactique, Volonté, souci didactique (Pédagogique) […] Type de discours qui *transmet* des structures de connaissance (opposé au discours scientifique, qui les élabore) d'une manière neutre (opposé par ex. à discours polémique) […] Le genre didactique : genre littéraire où l'auteur s'efforce d'*instruire* sous une forme agréable et poétique [...] Théorie et méthode de l'*enseignement*. Pédagogie, Spécialiste de didactique des langues[78] (*Le Grand Robert*).

La répétition des mots « instruction » et « enseignement » confirme une proximité de l'enseignement par rapport à la didactique. Cependant, la polysémie élargit encore le champ sémantique du mot. En effet, le terme est mis en parallèle avec le terme 'pédagogie', lui-même traditionnellement proche des notions d'*élève*, d'*apprentissage* ou de *relation enseignant/enseigné*. La didactique engloberait à la fois théorie et méthode pratique[79].

En outre, selon le même dictionnaire, le discours *didactique* transmettrait des connaissances figées, et serait opposé à un discours scientifique *critique*, conçu comme vrai processus. Cela confine alors au contre-sens par rapport à notre problématique quand la

[78] Mis en italique par nos soins.
[79] Nous aborderons l'analyse de l'opposition didactique/pédagogie sans tarder.

notion de didactique est définie comme propre à la langue des sciences dans la définition suivante :

> Qui appartient à la langue des sciences et des techniques, Terme didactique, inusité dans la langue courante […].

Le terme « didactisme » est, quant à lui, fortement connoté péjorativement en référant à un type de discours pédant, lourd et pompeux, sans attention pour son destinataire, si l'on en croit ces citations tirées à nouveau du *Grand Robert* :

> Ah ! Pourquoi suis-je né dans un siècle de prose ! Catalogue de produits. Carte de restaurant. Magister. Didactisme en poésie et en peinture (Baudelaire, *Curiosités Esthétiques*, Notes, III, Pl., p. 926). Ce providentialisme va paraître non seulement artificiel et forcé, mais pesant ; il ne peut pas se passer d'un affreux didactisme (Abellio, *Ma Dernière Mémoire* : 25).

Ce sens négatif perdure d'ailleurs de nos jours, comme par exemple, dans cette remarque de l'écrivain américain Robert Coover, qui inflige au terme *didactisme* un manque de subtilité affirmé et une certaine lourdeur :

> […] Bien sûr, ces films empruntaient à ce que vous appelez la «Série noire», dont les maîtres comme Chandler ou Hammett ont été adaptés à l'écran quand le succès du genre a permis d'augmenter les budgets de production. Ce courant littéraire était apparu pendant la Dépression : il permettait de développer une vision critique, voire subversive de l'Amérique, tout en s'inscrivant dans le cadre de la littérature populaire, donc sans sombrer dans le didactisme d'une attaque frontale, mais en faisant émerger de l'intrigue même la critique sociopolitique[80].

Force est de constater que le terme *didactique* est ambigu ; tantôt synonyme de méthode, tantôt de théorie, emprunt d'un aspect péjoratif parfois, proche ou éloigné du discours scientifique. Il nous faut, pour répondre aux questions de départ, confronter les termes didactique et pédagogique.

2.3.3. Didactique et pédagogie

Alors que la didactique se situait du côté de l'enseignement (au moins provisoirement), la pédagogie s'insère dans l'ensemble plus vaste de l'éducation. La pédagogie inclurait donc la didactique. Meirieu décrit la didactique comme une partie de la *pédagogie*, qui serait selon lui une :

[80] *Le Nouvel Observateur*, juin 2008.

> réflexion sur l'éducation de l'enfant, et par extension, de l'adulte, en tant que chez lui, la genèse ne s'arrête pas avec la jeunesse […] au sein de la réflexion pédagogique, la didactique s'intéresse plus particulièrement aux situations d'enseignement-apprentissage (Meirieu, 1997 : 189).

Dans cet ensemble plus large, la pédagogie se subdiviserait en spécialités (pour adultes, manuel pour la classe etc.). Elle correspondrait aussi à un travail conjoint avec des sciences de référence. Elle peut aussi demeurer synonyme de méthode d'enseignement et dans ces trois cas, elle se confond alors avec didactique et le flou devient total. Malgré cela, la pédagogie (et donc le pédagogue) conserverait un sens laudatif opposé au sens péjoratif de didactisme :

> Pédagogie et didactisme […] Qualité du bon pédagogue […] Il manque de pédagogie.

Bailly, quant à elle, propose une conception opposée à celle de Meirieu : elle estime que la pédagogie est un sous-ensemble de la didactique. Cette dernière permettrait :

> [...] de s'abstraire de l'immédiateté pédagogique et d'analyser à travers toutes ses composantes l'objet d'enseignement, les buts poursuivis dans l'acte pédagogique, les stratégies utilisées par l'enseignement [...] (Bailly, 1997).

Il faut bien remarquer que la première est didacticienne, le second pédagogue ! Bailly soulignerait ici l'attitude foncièrement « méta » de la didactique, qui procurerait un recul essentiel à l'analyse. Cela correspond à notre cadre épistémologique complexe.

Pour faire une synthèse, nous pouvons dire que le sens académique du terme didactique demeure opaque si on envisage tous ses emplois en langue. Il est, en effet, polysémique, tantôt général, tantôt disciplinaire. Il peut contenir des connotations péjoratives. Il se confond avec la *pédagogie* qui l'engloberait, ou en ferait partie, ou bien encore serait purement et simplement synonyme de ce dernier.

Face à ce flou des emplois, une étude diachronique s'impose pour élucider comment s'est créée la discipline. Nous étudierons l'histoire de la notion de didactique, puis celle du concept de pédagogie, pour enfin asseoir avec plus de précision notre cadre théorique et épistémologique.

2.3.4. Analyse diachronique du terme « didactique »

Une analyse diachronique va nous permettre de déceler les invariants dans l'histoire de la didactique (Puren, 1988), voire de repérer des phénomènes de circularité. Dans l'ouvrage de Sarremejane déjà cité (2001), ce dernier propose une approche sémantique et revisite le terme didactique en tentant de reconstruire le contexte d'émergence de cette notion. Il ne peut y avoir, pour notre auteur, d'expression « totale et homogène » (Sarremejane, 2001 : 18) pour tous les acteurs, qu'ils soient théoriciens, praticiens, enseignants-chercheurs, formateurs-chercheurs.

2.3.4.1. Didactique et enseignement

Depuis l'origine, le terme didactique semble correspondre à enseignement. Il bénéficie alors du sens de méthode :

> L'expression didactique ou art d'enseigner que Compayré utilise comme ayant la signification de méthode est étonnement proche de la définition que Coménius attribue à la didactique (Sarremejane, 2001 : 33).

Le pédagogue suisse Claparède parle au début du XXème siècle de problèmes de didactique méthodologique :

> […] sous ce nom, nous comprenons les problèmes relatifs aux meilleurs méthodes d'enseignement de chaque discipline.

La congruence avec l'enseignement est de même soulignée par Buyse qui pense :

> qu'il convient d'entendre par [didactique] la branche de la pédagogie qui règle la pratique enseignante (Sarremejane, 2001 : 27).

Cette proximité s'accompagne dès le début d'une dévalorisation potentielle de la didactique qui, du coup, peut être considérée comme éloignée de la pratique et de l'élève, en hommage aux affirmations de Comenius :

> Selon Comenius, pour développer l'esprit d'un enfant et le meubler de connaissances nécessaires […] il faut s'abstenir le plus possible de la méthode didactique qui impose des vérités toutes faites à des intelligences trop souvent incapables de la comprendre et de les assimiler[81] (*id.* : 31).

[81] Sarremejane cite ici Compayré.

En plein XVIIème siècle, ce philosophe, théologien et grammairien tchèque, propose une démocratisation de l'enseignement dans un but métaphysique et pacifique. Pour lui, la 'didactique' est un précepte d'encyclopédistes qui accumulent les savoirs alors que l'élève doit d'abord bien penser.

Il est en contradiction à l'époque avec l'âge classique français où, après une Renaissance riche et libérale linguistiquement et idéologiquement, Richelieu et Louis XIV installent un centralisme sévère en France. La création de l'Académie Française vise à imposer un seul dictionnaire, une seule grammaire, une seule poétique et une seule rhétorique. Un Français de prestige gagne d'autres pays, jusqu'en Amérique du Nord, mais le peuple est évincé de cette « belle » langue (Leclerc, 1979 : 128). Après les aléas des situations plurilingues et hétérogènes, l'idée d'une pensée pure, liée à une langue immaculée, s'exprime chez un Boileau pour qui « ce qui se conçoit bien s'énonce clairement »[82], on le sait. On qualifierait de nos jours cette attitude d'élitiste, à l'opposé de l'attitude égalitaire de Comenius.

Historiquement donc, le terme didactique montre traditionnellement une continuité avec l'enseignement et apparaît toujours du côté du maître, dans une conception transmissive de l'enseignement. A la recherche d'un gage de scientificité, les pédagogues et les didacticiens vont participer à la complexification de la définition de leur champ de travail.

2.3.4.2. La pédagogie en quête de scientificité

Si nous revenons au XIXème siècle, nous pouvons voir que la 'méthode' didactique et pédagogique se réfère à une pratique expérimentale positive. L'influence d'Auguste Comte concerne une approche rationnelle de l'étude de la société basée sur les sciences « exactes » de l'époque[83]. Dans ce contexte, la méthode didactique, pour Compayré, s'appuie sur des sciences de références reconnues : la pédagogie devient dépendante d'une psychologie appliquée (Sarremejane, 2001 : 34) et acquiert ainsi un cachet scientifique que l'on qualifierait aujourd'hui de dur, positif à l'époque[84].

---

[82] *L'Art Poétique*, 1674.

[83] Et rejoint la méthodologie hypothético-déductive dont nous avons parlé.

[84] Nous ne pouvons nous empêcher de remarquer l'exactitude avec laquelle Puren décrit une évolution cyclique de la didactique qui balance entre période révolutionnaire et période gestionnaire, et dont les paradigmes oppositifs restent les mêmes. En effet, la psychologie appliquée rappelle la linguistique appliquée, qui influença l'enseignement dans les années 50/60 jusqu'à la rupture des années 70. Nous y reviendrons.

Malgré cela, pour certains, ce besoin de crédibilité scientifique peut gêner l'acte éducatif en faisant montre d'une grande rigidité. C'est l'avis de Buyse qui rejette cet assujettissement de la pédagogie à la psychologie en rappelant l'importance de la pratique et en soulignant qu'un bon éducateur peut ne rien comprendre aux théories pédagogiques (Sarremejane, 2001 : 39). Durkheim se ralliera par la suite à ce mouvement plus inductif en définissant la « pédagogie comme une théorie pratique » dirigée vers l'action. L'esprit scientifique ne rime alors plus avec psychologie appliquée mais plutôt avec art d'éduquer.

Sous l'effet des tensions entre enseignement scientifique et pratique éducative, à l'image du travail de Devolvé, la pédagogie devient alors un ensemble de manière de faire qui s'acquièrent au sein de situations vécues. C'est aussi l'époque d'une opposition terme à terme de la Méthodologie Directe émergente et de la méthode traditionnelle grammaire/traduction (Bourguignon, 2005 : 18).

Donc, un certain *didactisme* se verra attribuer un sens péjoratif en correspondant à « la façon de penser la relation pédagogique en faisant complètement abstraction de celui qui apprend » (Sarremejane : 40), c'est-à-dire en appliquant une méthode traditionnelle. La méthodologie directe va correspondre, à contre-courant de ce didactisme, à une méthodologie globale et inductive.

En résumé, le terme didactique concerne le point de vue de l'enseignant et conserve un sens péjoratif fait de rigidité, alors que la pédagogie se dégage du scientisme et effectue un retour vers le terrain.

2.3.4.3. Réaction contre la méthodologie traditionnelle

L'affirmation d'une dialectique entre théorie et pratique et le refus d'une méthode scientifique dogmatique correspondent en fait à une opposition à la méthodologie grammaire-traduction (ou traditionnelle) du XIXème siècle, opposition matérialisée par la méthode directe :

> La méthodologie directe a construit sa cohérence sur une opposition quasiment terme à terme avec la méthodologie traditionnelle, que ce soit au niveau des objectifs, des contenus, de leur organisation (Bourguignon, 2005 : 17).

La méthodologie grammaire-traduction en vogue du XVIIème au XIXème siècle laisse donc place à une approche inductive et proche de l'apprenant. Si, avec Bourguignon, nous concevons la notion de méthodologie comme « une formation historique prenant en compte

des paramètres soumis à des variations dans le temps » (*id.* : 6) et « en fonction d'éléments extérieurs aux apprenants » (*id.* : 7), la méthodologie directe et sa cohérence, symbolisent pour nous ce refus du scientisme (proche d'un intellectualisme élitiste) et le retour vers l'élève décrit par Sarremejane plus haut. Elle apparaît en réaction contre un enseignement calqué sur les langues mortes (Bourguignon, 2005 : 16). Cependant, son échec en milieu scolaire (car calquée en opposition à la méthode grammaire-traduction traditionnelle) cèdera la place à une nouvelle méthodologie dite *active*, compromis entre méthodologie directe et méthodologie traditionnelle (*id.* : 18).

Au début du XXème siècle, le terme didactique semble donc renvoyer à une méthodologie traditionnelle, dogmatique et transmissive, alors que les défenseurs d'un art d'éduquer plus proche de l'élève et de la pratique, défendent la pédagogie. La méthodologie active apparaît dans les années 1920 et annonce une méthodologie constituée éclectique.

2.3.4.4. L'éclectisme de la Méthodologie Active

La méthodologie active semble répondre au souhait de Durkheim qui rejette une science univoque et peu crédible :

> Si donc il nous était permis d'attendre, il serait prudent et méthodique de patienter jusqu'à ce que les sciences eussent fait des progrès et pussent être utilisées avec plus d'assurance[85].

Cette méthodologie signe la mise en avant d'un éclectisme ouvert à tous les procédés techniques et matériels, à partir du moment où ils sont compatibles avec les objectifs et les principes de la méthodologie :

> On assiste donc, en fonction des courants, soit à un retour vers une méthodologie traditionnelle, soit à quelques modifications de la méthodologie directe (Bourguignon 2005 : 18).

La méthodologie active correspond à une réaction contre l'empirisme scientifique et dogmatique et perdure jusqu'aux années 1960. Comme nous l'avons dit, elle arrive après la méthodologie directe, jugée en définitive trop radicalement opposée à la méthodologie grammaire-traduction traditionnelle.

Wallon en France et Piaget[86] en Suisse prennent des positions proches de la méthodologie active et de ce que l'on appelle alors l'Éducation Nouvelle. Celle-ci se place

[85] Cité par Sarremejane, 2001 : 41.

aussi sous l'égide de la psychologie. L'influence des théories associationnistes pour Montessori, ou de la Gestalt[87] pour Decroly, préfigurent un rapprochement entre psychologie et pédagogie : la psychopédagogie. À partir de 1945 et jusqu'aux années 1970, cette discipline fait son entrée et souligne le rejet d'une didactique, toujours connotée péjorativement dans l'hexagone.

L'Éducation Nouvelle (prônant une École Active) émet le désir de se recentrer sur l'élève dès le début du XXème siècle, et « trouvera chez Dewey, Montessori et Decroly les précurseurs les plus influents de son mouvement » (*Quinze Pédagogues* : 48). En effet, Dewey préconise une interaction entre cadre social et matière scolaire :

> Nous devons les concevoir [les occupations scolaires] par leur signification sociale comme types de processus par lesquels la société continue d'exister, comme agents pour faire comprendre à l'enfant certaines des nécessités primaires de la vie communautaire (Bertrand & Valois, in *Quinze pédagogues* : 131)[88].

Une illustration exemplaire de ce mouvement est incarnée par Decroly. En effet, il rejette, dès le début du XXème siècle, le concept qui compare l'élève à une cire molle, une tabula rasa, et met en avant l'interaction de l'éducation avec le milieu dans lequel l'enfant se développe (Cf. *Quinze Pédagogues* : 137). Il critiquera avec force le manque d'implication des enseignants qui tentent à développer des routines et inculquer des dogmes, plutôt que d'éveiller l'esprit scientifique. En plus de la classe-atelier où l'élève se trouve dans un laboratoire, il souligne le phénomène de globalisation, directement inspiré de la Gestalt :

> Par globalisation, Decroly entend un phénomène [où] le jeune enfant apprend et accumule des expériences sans ordre, qu'il saisit, d'abord globalement, les êtres et les choses dans leurs relations entre eux et par rapport à lui-même, qu'il perçoit le monde comme une totalité vivante. Il est à remarquer que la notion de globalisation ne diffère pas fondamentalement de la théorie de la Gestalt élaborée par les psychologues allemands (Desmet & Pourtois, « Ovide Decroly », in *Quinze pédagogues* : 141)

Pour Piaget, la psychologie de la pensée du début du XXème siècle entre dans un cadre structuraliste (en cherchant un système implicite) et anti-associationiste (en critiquant des associations mécaniques). La Gestalt[89] est donc un structuralisme psychologique pour Köhler et Wertheimer. Ils affirment que l'idée centrale du structuralisme gestaltiste est celle de totalité fonctionnant comme telle, et il s'agit de l'expliquer. La première loi de la Gestalt

---

[86] Piaget signe en effet un ouvrage intitulé *Essai de didactique expérimentale fondée sur la psychologie* en 1953.
[87] Mot allemand signifiant forme, conformation, configuration, cité par Merleau Ponty en 1945 et qui indique un courant en psychologie qui postule que dans un ensemble structuré, les propriétés des parties ou des processus partiels dépendent du tout.
[88] Cité par Yves Bertrand dans *Quinze Pédagogues.*
[89] Fondée en réalité par le maître de Wertheimer, Christian von Ehrenfels (*Über Gestaltqualitäten*, 1890).

est que la valeur quantitative du tout n'est point égale à la somme des parties (comme l'avancent la systématique de la complexité dans les travaux de Morin). La seconde est celle de :

> la tendance des totalités perceptives à choisir la meilleure forme et engendre des phénomènes de figure se détachant sur un fond, de simplicité, de régularité, de symétrie, de continuité […] (*ibid.*).

Cette vision psychologique de la Gestalt influence alors les courants de pensée, dont la méthodologie SGAV[90] en France par son approche globale (1960/1970).

En parallèle de la MA, nous remarquons ainsi que la psychologie influence le monde de l'éducation. À nouveau, le cachet scientifique revient au goût du jour. Dans les années 1950, la didactique, quant à elle, prend le sens de méthode et équivaut aux expressions *didactique expérimentale*, *psychologie pédagogique* ou encore *didactique psychologique*. Elle est cependant tolérée quand elle correspond à une intervention sur les processus.

2.3.4.5. Retour à l'applicationnisme ?

Dans les années 1960, la psychopédagogie revient à une forme d'applicationnisme (jusque-là rejeté par la méthodologie active). La psychologie joue ainsi le rôle de faire-valoir pour la pédagogie, comme en parallèle la linguistique structurale[91] pour les sciences humaines. La linguistique est dans les années 1960 l'archétype de la scientificité au sens des sciences de l'homme. Le langage est considéré comme un système clos régi par ses propres lois applicatives. Le modèle structuraliste va vite se diffuser aux autres sciences de l'homme en quête d'objectivité (Sarremejane, 2001 : 76).

La linguistique va influencer la didactique et s'appliquera d'abord à la méthodologie du F.L.E. par l'entremise de la linguistique appliquée (*id.* : 79). La méthodologie audio-orale (ou MAO) américaine prévaut à la même époque. La psychologie behaviouriste de Skinner fondée sur le renforcement comportemental du schéma stimulus/réponse, coïncide avec des avancées technologiques (le magnétophone entre autres)[92] :

> La méthode audio-orale est l'exemple même d'une cohérence parfaite entre la théorie et les matériels didactiques. C'est la première tentative interdisciplinaire d'approche enseignement/apprentissage des langues. Elle a de ce fait contribué à une redéfinition complète de ce domaine. Dans le même temps,

[90] La Méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle « implique une linguistique de la parole en situation, celle-ci étant conçue comme un phénomène à la fois individuel et social, soit un ensemble où il est possible de repérer des invariants structurels » (Bourguignon, *LDDA* : 26).
[91] Nous en avons déjà parlé.
[92] Voir notre analyse du modèle behaviouriste plus haut.

> lorsque les fondements théoriques qui sous-tendaient cette méthodologie fut invalidée. C'est la raison pour laquelle la méthodologie audio-orale disparut sans avoir évolué (Bourguignon, 2005 : 26).

Alors que la linguistique appliquée finit par perdre de son influence, la psychopédagogie glisse dans les années 1960 vers un retour à l'art d'éduquer. L'applicationnisme recule, alors que Piaget critique le behaviourisme, comme nous l'avons vu. La didactique des disciplines naît, en fait, de la psychopédagogie des disciplines scolaires. La didactique est passée aujourd'hui de l'autonomie disciplinaire au paradigme de la complexité, comme nous le verrons à présent.

2.3.4.6. Vers une didactique complexe

La didactique complexe incarne, en somme, le désir d'être érigée en discipline autonome indépendante des sciences appliquées.

2.3.4.6.1. La conquête de l'autonomie

Les institutions scolaires connaissent après 1945 une massification grandissante que la psychopédagogie, courant hétéroclite, essaie de compenser :

> […] L'institution éducative encore déterminée par sa structure de classe ne parvient pas à se "moderniser" face à la demande grandissante de scolarisation générale et prolongée. La "crise" de l'éducation s'intensifie […] des réponses qualitatives sont recherchées pour rendre plus actifs et plus dynamiques les apprentissages des savoirs abstraits. La psychologie de l'apprentissage est fortement sollicitée (Piaget) mais également ce qu'on nommera jusqu'à l'abolition des Écoles normales (1991), la 'psychopédagogie' (Guigou, 2006).

La complexité nouvelle du public de l'école des années 1970 appelle au renouveau une didactique auparavant esclave d'une linguistique appliquée dont les tenants sont souvent éloignés de la situation d'enseignement/apprentissage :

> On a connu, il y a quelques décennies, des phases d'hégémonie, réelle ou ressentie, de la linguistique sur le champ de l'intervention pédagogique. On était dans la perspective de la linguistique appliquée, et l'on a, rien là d'exceptionnel, plaqué plutôt qu'appliqué une ou des théories dont l'objectif n'était en aucun cas au départ d'améliorer les pratiques d'enseignement ou les démarches d'apprentissage. N'ont été véritablement pris en compte ni le problème d'une théorie de l'application ni la spécificité de l'acquisition-apprentissage (Demaizière & Berthoud, 2005).

Des années 1970, contexte de massification de l'enseignement secondaire, un axe méthodologique demandera à être développé pour faire face aux mutations de la société française et à leurs conséquences à l'École. Coste souligne, en 1980, que :

> Les cycles secondaires accueillent des populations plus vastes, moins sélectionnées que jadis, la société demande des travailleurs plus qualifiés, disposant de savoirs et de savoir-faire souvent nouveaux. Ainsi, le développement du nombre de secteurs d'activités […] rend utile non seulement des connaissances techniques […] mais aussi quant aux maniements de la langue maternelle (et parfois d'une ou plusieurs langues étrangères), des capacités de l'oral et de l'écrit qui ne se confondent pas forcément avec celles qu'on cultivait auparavant (Galisson, 1980 : 24).

La demande économique et l'ouverture européenne changent la donne. La complexité de la situation de communication prise dans son ensemble et l'insertion du 'locuteur'[93] ont certainement montré la limite d'une linguistique appliquée jusque-là suffisante, comme le souligne fort justement Chini :

> Il n'est sans doute pas anodin que l'application ait concerné une théorie qui proposait une structuration apparemment rationnelle et stable des formes de la langue, et que la nécessité d'une transposition soit apparue avec l'introduction du concept de sujet parlant qui posait le problème du traitement didactique d'un vécu pragmatico-énonciatif éminemment variable et difficile à normaliser (Chini, 1997).

De la sorte, la mise en avant du locuteur/apprenant montre également une volonté et des besoins d'ordre économique. On parle une langue pour travailler, pour se socialiser. Au même moment, on passe en France à la méthodologie SGAV. Bourguignon souligne qu'elle a souvent été amalgamée à tort avec la Méthode Audio Orale parce qu'elles ont été développées pratiquement en même temps (la première en Europe et la seconde aux USA). Or, l'auteure souligne que :

> la méthodologie SGAV était suffisamment flexible et ouverte pour pouvoir s'adapter aux évolutions et innovations ultérieures dans le domaine de la didactique des langues (Bourguignon, 2005 : 32).

On passe aussi d'une didactique liée à une linguistique de l'objet, à une linguistique du sujet, comme l'affirme Chini :

> on peut dire que […] on s'est appuyé sur un nombre réduit de lignes de force, passant de la domination d'une linguistique de l'objet, qui privilégiait une analyse morphosyntaxique des langues, à une réintégration du sens et de la notion de langage, qui a conduit à l'émergence progressive de l'élève comme sujet communicateur tout d'abord, puis timidement, il est vrai, comme sujet énonciateur en puissance (Chini, 1997).

Selon Galisson, pour comprendre la fin de la linguistique appliquée, il faut considérer en fait deux périodes principales : la première, où la L.A. est dite linguistique appliquée de première génération qui se développe de 1962 à 1972 et concerne une méthodologie dans

[93] On pense à Hymes.

laquelle l'objet et la méthode sont confondus. À partir de 1972, la linguistique appliquée de seconde génération se détache du méthodologique et ne se préoccupe plus que de l'objet. La méthodologie pédagogique se charge alors du comment enseigner. Le français fondamental en est une illustration parfaite. Un objet est filtré scientifiquement par la linguistique dorénavant sans indication de son utilisation scolaire.

Comme déjà souligné, ce détachement coïncide avec une orientation globale du début des années 1970 dans l'enseignement scolaire, visant à une nouvelle prise en compte des critères pédagogiques concernant les besoins des apprenants. La mise en avant des facteurs sociaux avec les travaux de Hymes (dont nous avons développé le modèle) conduit même à critiquer, sinon à réviser, la notion de linguistique appliquée de manière irréversible. En effet, la didactique est liée à une linguistique socialement constituée à partir du moment où les rôles, les statuts, et les tâches sont considérés. Du coup, l'hétérodoxie devient la règle et la pratique d'enseignement s'ouvre à une juxtaposition de règles méthodologiques (*id.* : 87).

En parallèle, la deuxième génération de la méthodologie SGAV s'adapte au contexte scolaire et la troisième génération de 1982 intègre les approches « fonctionnelles, notionnelles-fonctionnelles et communicatives » (Bourguignon, 2005 : 32). Ces écarts d'ordre épistémologique préparent, au début des années 1970, l'émergence nette de la didactique en tant que discipline autonome :

> L'émergence de la didactique est aussi l'affirmation d'un positionnement de l'enseignement des langues par rapport à la linguistique. La linguistique n'est pas déterminante du point de vue de l'enseignement/apprentissage des langues. C'est la méthodologie qui […] réduit l'apport de la linguistique appliquée à un simple outil de connaissance de la langue (Sarremejane, 2001 : 88).

On assiste pour la première fois à un changement des rapports entre linguistique et didactique. Alors qu'avant 1972, la théorie linguistique était considérée comme première, avant la pratique, une didactique autonome s'affirme. Les didactiques des disciplines accèdent à leur autonomie scientifique. Pour preuve, le *Dictionnaire de Didactique des Langues* parait en 1976, sous l'égide de Galisson et Coste. De même, la didactique des mathématiques, au sein de l'IREM, développe dès 1977 des concepts didactiques clefs dont nous reparlerons, comme la transposition didactique de Chevallard.

2.3.4.6.2. Une complémentarité

Didactique ou pédagogie, méthode ou méthodologie ? Il faut nous « positionner et adopter une définition pour chacun des termes » (Bourguignon, 2005).

La didactique relève d'une réflexion formalisée au travers d'une démarche et matérialisée par la conception d'un projet (Bourguignon, 2005 : 4). Il est important ici, pour nous, de souligner le lien étroit entre didactique et pédagogie. Ces deux aires convergent vers une action. Par ailleurs, nous n'effectuons aucun découpage chronologique entre l'un et l'autre, dans la mesure où la pédagogie peut être issue d'un projet en amont comme une situation problématique dans la classe peut faire appel à un nouveau cadre didactique. La pédagogie correspond à la mise en œuvre de ce projet en classe face à un groupe d'élèves particuliers. La pédagogie serait donc subordonnée à la didactique. Ainsi, la Didactique des Langues Étrangères se définit :

> [...] par le va-et-vient permanent entre les réalités du terrain pédagogique (la classe de langue) et les apports de la réflexion théorique dans les domaines scientifiques concernés » (Dabène, 1989 : 5).

Elle demande de :

> [...] s'abstraire de l'immédiateté pédagogique et d'analyser à travers toutes ses composantes l'objet d'enseignement, les buts poursuivis dans l'acte pédagogique, les stratégies utilisées par l'enseignement [...] (Bailly, 1997 : 10).

La méthode de l'enseignant concernera une manière de faire particulière pour amener les apprenants à atteindre l'objectif visé. Nous pourrons en parallèle faire référence à des méthodologies constituées historiquement (par exemple, la méthode SGAV ou l'approche communicative) tout en gardant un œil critique face à ces systèmes qui conservent « des paramètres soumis à des variations dans le temps ». Entre terrain pédagogique et modélisation didactique, notre recherche touche plus à la complémentarité et à la relation réciproque de ces deux champs disciplinaires qu'à une opposition factice pour nous.

Le tableau ci-après (fortement inspiré de Rézeau, 2001) souligne pourtant l'opacité des définitions respectives de la pédagogie et de la didactique pour les spécialistes eux-mêmes :

Auteurs	Didactique	Pédagogie
Houssaye (1988)	Le processus 'enseigner' la relation Enseignant/savoir Les pédagogies du contenu	Le processus 'former' La relation Enseignant/apprenant Les pédagogies de la relation
Labelle (1996)	Dimension cognitive Un ou des objets	Aspect relationnelle Un ou des sujets
Astolfi (1997)	« Le moment didactique » est centré sur la recherche ; il est froid et réductionniste.	« Le moment pédagogique » est centré sur l'action ; il est chaud et multidimensionnel.
Bailly (1997)	Plan général et conceptuel	Réalité singulière de la classe Pratique concrète
Demaizière et Buisson (1992)	Recherche disciplinaire	Mise en œuvre pratique
Lerbert (1984)	Information	Communication et médiation
Develay (1992)	Transposition didactique	Contrat didactique
Legendre (1988)	Relation entre agent et objet	L'ensemble des relations d'enseignement et d'apprentissage

Tableau 2.1 Didactique et pédagogie

Même si la *pédagogie* semble toujours classée du côté du terrain et de l'action (la relation, l'action, le concret, la communication et le contrat) et inclurait (avec la formation et la relation pédagogique) la didactique en tant que discipline multidimensionnelle, donc plus complexe, ces deux notions ont pour nous une relation de *complémentarité*, plutôt que d'opposition.

Si la pédagogie tient à l'action pratique, nous pouvons ajouter que les pédagogues ne sont pas forcément des hommes de terrain : Rousseau n'a jamais pratiqué, Cousinet a surtout été inspecteur formateur (Cf. Houssaye, 1988 : 12). En outre, Houssaye n'hésite pas à classer sur un axe horizontal, allant de la théorie à la pratique, les pédagogues les plus fameux. Ainsi, Cousinet ou Steiner seraient plus théoriciens et Neill, Freinet, Decroly ou Pestalozzi 'mériteraient' l'appellation de praticiens.

L'idéologie implicite qui reposerait sur une plus grande crédibilité attribuée à la pratique, et à l'émission de doutes quant aux approches théoriques, n'a pour nous aucun sens. Au contraire, le recours à une pratique (ou au terrain) reste très fréquemment une sorte « d'alibi involontaire ignoré que la didactique se donne à elle-même », comme le signale Porcher (cité par Janitza, 2003). Ce phénomène de valorisation de la pratique n'est qu'un détour conceptuel stéréotypé et idéologique que nous éviterons en multipliant les points de vue, attitude que Puren souligne :

> Quoi qu'il en soit, on voit bien que la méthode sans doute la plus puissante pour lutter simultanément contre tous ces types de biais, c'est l'activité que j'ai appelée d'extension, réalisée sous forme de recherche et de confrontation d'un maximum de données, concepts, conceptualisations provenant de sources les plus diversifiées possible (Puren, 2001a : 409).

Notre expérience de formateur dans trois départements (Ain, Rhône et Loire) fut l'occasion de rencontrer cette méfiance fortement cristallisée des *enseignants praticiens* face aux *formateurs théoriciens*. Nous n'étions plus dans le 'même camp'. L'anecdote et le ponctuel servent à rejeter la théorie et l'analyse après-coup. La didactique semblerait n'être d'aucune utilité dans les classes très difficiles par exemple[94]. Nous avons vérifié que c'était discutable alors que nous avons connu des expériences avec des élèves dits « difficiles », ou « peu dociles », dans la plupart des lycées professionnels et collèges de la Loire, comme de l'Ain. Comme le rappelle Porcher, on ne peut expliquer le concret que par l'abstrait, et c'est la grande leçon de l'analyse épistémologique de Bachelard :

> Si l'on prétend ne traiter le concret que par le concret, on s'adonne nécessairement au pittoresque. Ce qui n'est ni louable, ni déplorable, mais n'entre en rien dans le champ de la connaissance, et ne peut en aucun cas être confondu avec celle-ci ou amalgamée avec elle. L'immédiat ne s'explique pas par l'immédiat, ni le spontané par le spontané. Toute connaissance passe par la construction abstraite, il n'y a simplement pas d'autre voie, même si on en a l'illusion (Porcher, cité par Janitza, 2003 : 185).

Ainsi, le pédagogue est pour Houssaye un praticien-théoricien qui s'appuie sur une dialectique entre théorie et pratique qui inclut sa propre action. C'est aussi pour nous la définition de l'enseignant en recherche pour qui aucun rapport de hiérarchie ne peut exister entre le terrain et l'analyse.

La recherche concernant l'enseignement/apprentissage des langues/cultures adopte une complexification plus grande en élargissant encore les paramètres (Puren, « Pour une didactique comparée des langues-cultures », 2003). Cette interdépendance déclarée entre didactique et pédagogie sert une discipline de l'intervention, de l'action, entre distanciation didactique et action pédagogique. Nous développerons maintenant le champ qui, au final, nous sied : celui de la *didactologie complexe*.

2.3.4.6.3. L'agir et l'éclectisme

L'autonomie gagnée au fil de l'histoire n'empêche pas la didactique des langues et des cultures de garder un lien avec des domaines de contribution plus large. Par exemple, les

[94] Loin de mépriser ce rejet de la théorie de certains collègues, nous pensons en réalité que les formations sont aussi le lieu, pour certains enseignants dont la tâche est difficile, de se confier, de se décharger d'un fardeau trop lourd. Le travail en équipe (avec un chercheur ?) devrait tenter de compenser cette solitude parfois fatale de l'enseignant en confrontation relationnelle constante face à un groupe-classe rétif. De plus, on ne peut simplement ignorer ce schisme redondant.

aspects psycholinguistiques et sociolinguistiques sont intégrés. L'éclectisme cher à Puren (déjà présent avec la Méthode Directe et la méthode SGAV) se déploie :

> L'éclectisme marque aussi la reconnaissance des données pédagogiques qu'elles soient théoriques ou méthodologiques. Les sciences de l'éducation (qui ont une réalité institutionnelle depuis 1967) apportent des connaissances relatives aux objectifs, aux curriculums, à la gestion des groupes […] (Sarremejane, 2001 : 146).

Cet éclectisme s'accompagne d'une position méta méthodologique où la cohérence forte autour de laquelle chaque méthodologie était construite peut être alors analysée avec distance, en faisant des mises en parallèle. Il est devenu clair que l'on ne peut plus enseigner de la même manière à tous :

> C'est en France au tout début des années 1970, et en didactique du français étrangère, que ce deuxième niveau se constitue à l'intérieur de la discipline. On peut le définir comme un niveau " méta méthodologique ", à partir duquel il va être possible de considérer la méthodologie non plus comme un ensemble de questions compliquées […] mais comme une problématique, c'est-à-dire un ensemble de questions complexes pour chacune desquelles, par conséquent, les réponses ne peuvent jamais être que plurielles, imparfaites, locales et provisoires. […] (Puren, 1988).

Ce niveau méta méthodologique est directement lié à la didactique du français langue maternelle :

> l'objet français contrairement à l'objet langue n'est pas le contenu exclusif d'une discipline […] il est aussi le support véhiculaire de toutes les autres (Sarremejane, 2001 : 173).

Il se trouve que la didactique du Français Langue Maternelle[95] nous intéresse de ce point de vue plus particulièrement puisqu'elle fait partie intégrante de notre cadre de recherche. Cette discipline émerge réellement dans les années 1980 et rejette toute forme d'applicationnisme :

> La didactique du français langue maternelle condamna vigoureusement toute forme d'applicationnisme, qu'il soit linguistique ou bien issu d'autres sciences. En effet, l'attitude de la didactique du français langue maternelle à l'égard de la linguistique fut semblable à celle de la didactique du français langue étrangère et de la didactique des langues (Sarremejane, 2001 : 193)

Ceci est foncièrement important pour nous puisque, à travers notre recherche en didactique dans le cadre de l'enseignement de l'anglais en France, nous soulignons l'importance du français comme socle interdisciplinaire sur lequel des compétences d'ordre

[95] La notion de « langue maternelle » est complexe. Les études sur le français langue seconde vont même aujourd'hui plus loin, dans le cadre d'une reconnaissance des plurilinguismes dans le milieu institutionnel.

transversal peuvent être développées par les élèves dans le cadre de PPCP[96] ou de classes à PAC[97].

Ainsi, la didactique du français langue maternelle revendique un lien privilégié avec la situation d'enseignement/apprentissage, le terrain, et la prétention d'agir pour la réguler et la transformer. À rebours de la psychopédagogie des langues et de la linguistique appliquée, la tâche essentielle de la didactique des langues devient l'analyse des pratiques langagières en situation scolaire [98](Sarremejane, 2001 : 179).

Les recherches en pédagogie rejoignent une didactique de la praxis à l'image de la didactologie/didactique des langues-cultures résolument tournée vers l'action. Cette dernière affirme son autonomie épistémologique dans les années 1990 :

> La didactique des langues n'a pas pour objet de rendre compte des pratiques langagières existantes. Elle étudie les processus d'acquisition et d'apprentissage des langues pour agir sur l'enseignement et le rendre plus efficace (Galisson, cité par Sarremejane, 2001 : 158).

La transdisciplinarité (scolaire et scientifique), l'éclectisme, l'analyse des pratiques de terrain et le désir d'intervention rejoignent donc l'épistémologie de la recherche-action. Cet éclectisme qui, on l'aura compris, réaffirme une approche complexe de la connaissance, n'est cependant pas considéré unanimement comme valide. Chini pourrait incarner le courant qui refuserait un éclectisme absolu comme l'autre extrême à éviter, un applicationnisme systématique :

> La question, toujours d'actualité, est bien de savoir comment définir le rôle de l'une (la linguistique) par rapport à l'autre (la didactique). Entre les deux extrêmes que sont une hiérarchie forte, dans une optique de dépendance applicationniste, aujourd'hui rejetée comme néfaste, où la logique interne au modèle linguistique de référence détermine l'ensemble des choix didactiques, et une autonomie complète, qui suppose la possibilité de prélèvements opportunistes et éclectiques[99] au sein de théories diverses, il semble ardu de trouver un équilibre harmonieux et efficace (Chini, 1997).

La didactique devient malgré tout une discipline autonome dirigée vers la pratique, point de départ de sa théorisation. La didactologie de Galisson vise à construire des pratiques cohérentes pour l'enseignement-apprentissage des langues-cultures (ces nouvelles appellations impliquent la prise en compte de l'apprenant et la relation intrinsèque entre langue et culture dans le cadre du Français Langue Étrangère). C'est une position métadidactique (pour Puren) constituée, à l'origine, pour Galisson d'une déontologie (une

[96] Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel.
[97] Projet Artistique et Culturel.
[98] J.L. Schiss, cité par Sarremejane.
[99] C'est nous qui soulignons.

morale humaniste), une programmologie (une articulation et des choix dans les contenus) et une méthodologie (fondement pour la mise en œuvre). Ainsi vient s'ajouter à une problématique théorie/pratique une dimension éthique affirmée (Galisson, 1989).

La dimension éthique montre que Galisson est revenu dans les années 2000 sur le concept de langue/culture (qu'il a fondé) en signalant que la concentration sur l'apprentissage, nécessaire, est maintenant révolue. Il veut revenir au terme éducation, selon lui plus large et, surtout, susceptible de mettre en avant une axiologique, une éthique, un nouveau socle, en somme, pour l'enseignement :

> Depuis plusieurs années déjà, considérant que le couple enseignement/ apprentissage, toujours employé dans le domaine, a enfermé la discipline dans un espace trop étroit pour répondre aux finalités attendues, je l'écarte de ma terminologie et lui substitue le terme éducation. Ce couple est devenu obsolète, après avoir justement recentré sur l'apprentissage le double processus qu'il désigne (Galisson, 2002 : 498).

L'éthique est la seule voie permettant au chercheur de dépasser les contradictions de la didactique complexe : entre inné et acquis, universel et relatif, naturel ou institutionnel. Ce qui peut nous guider, c'est la conviction que tout élève est capable d'apprendre et de devenir un citoyen critique :

> Seule l'éthique permet que s'institue de temps en temps et toujours suspendues à la détermination des hommes, des enclaves éducatives où l'on échappe aux simplifications du 'fais comme tu veux' ou 'fais comme je veux' (Meirieu, 1997 : 76).

Dans une approche comparatiste, nous avons montré que la didactique et la pédagogie sont complémentaires. De plus, l'analyse diachronique montre une évolution en ruptures. Une position métadidactique est primordiale. La didactique, en tant que champ disciplinaire autonome, est relativement récente. Elle expose de plus une dimension éthique devenue essentielle.

Nous voudrions montrer à présent que la problématique de l'autonomie de la didactique, après avoir cédé la place à une didactique complexe, nous invite à incorporer à notre recherche la notion d'action à plusieurs niveaux :

- au niveau épistémologique (méta didactique),
- au niveau didactique (ou méta méthodologique),
- au niveau méthodologique (de mise en œuvre).

Comme dans un système en gigogne, ces trois niveaux correspondent par homologie au cadre respectif des trois grammaires en présence : descriptive (savante et externe)[100], pédagogique (enseignante et externe) et interne (apprenant).

En quoi, alors, la notion d'intervention dans un cadre institutionnel professionnel corrobore-t-elle cette visée constante autour du terme 'action' ? Quelles difficultés un professionnel peut-il rencontrer dans l'analyse méliorative de ses pratiques ? Comment aider les élèves à développer des compétences effectives ?

2.4. Action et nouvelle référence sociale

La didactologie affirme son paradigme, son cachet scientifique et son autonomie, en lien avec une rupture idéologique. Notre recherche s'inscrit dans une période dont les références sociales sont historiquement particulières. C'est une tautologie que de le dire. Sans remonter à la période pré-galiléenne où une découverte scientifique balayait la suivante, ce n'était pas clairement établi dans le monde de la science avant Marx. Ce dernier décrit l'idéologie comme :

> un concept épistémologique à fonction polémique, appliqué à des systèmes de représentation qui s'expriment dans la langue de la morale, de la religion, de la métaphysique (Canguilhem, G., *Idéologie et rationalité dans l'histoire des sciences*, cité par Legrand, 1983 : 35).

2.4.1. Le retour du terrain en didactique

Une influence réciproque peut être observée entre des pratiques de références* et l'idéologie dominante d'une période. Pour le coup, la définition de la grammaire, ou des savoirs en général, va dépendre d'un cadre social qu'il s'agit de tenter de mettre au jour. On perçoit une congruence entre objectifs, finalités didactiques et contexte social, comme le souligne Puren :

> Au cours de mes recherches sur l'histoire de la Didactique des langues-cultures (DLC) au XXe siècle, j'ai souvent été frappé par l'influence décisive, à l'intérieur de cette discipline, exercée par le système d'idées dominant à chaque époque dans l'ensemble de la société (par sa « porosité idéologique », en d'autres termes), et particulièrement, depuis un demi-siècle, par les analogies répétées entre ses modèles idéologiques d'innovation et de conception et ceux déjà en vigueur plusieurs années plus tôt en management d'entreprise (Puren, 2002).

[100] Nous préciserons ces termes dans le cadre du phénomène de transposition.

À l'heure où nous écrivons, l'approche communicative est toujours mise en relief avec en plus, des recherches sur le plurilinguisme et l'intérêt pour les marques transcodiques[101] né dans les années 1990, auxquelles se rajoute la notion d'*action* (promulguée officiellement dans le CECRL par la notion d' « approche actionnelle »). Apparemment, nous serions toujours dans une longue période communicative innovante, qui s'inscrirait dans la tradition des méthodologies proches de l'imitation du milieu extérieur à l'école :

> Le projet de reproduire en classe les conditions mêmes d'une acquisition naturelle des langues hante toute cette histoire [celle de la DLC] et est dû au fondement de son courant probablement le plus novateur […] celui qui va de la méthode naturelle aux méthodes communicatives actuelles (Besse & Porquier, 1991 : 87).

Pour Besse & Porquier, la Méthodologie Naturelle, la MAO, la méthodologie SGAV comme l'approche communicative bouleversent les méthodologies constituées en défendant autant de notions comme l'imitation, l'authenticité, la répétition, l'interaction et la communication. Le rapport entre tâche scolaire et action sociale n'appartiendrait-il pas à ce courant innovant ? Nous ne le pensons pas, car, travaillant dans l'institution, nous ne pouvons pas nous insérer dans un projet de reproduction du milieu naturel mais nous en retirons le désir de créer du lien entre les apprentissages à l'école et la société.

Par ailleurs, en parallèle avec cette jonction affirmée entre école institutionnalisée et milieu externe (dit 'naturel'), nous sommes conduits à demander à l'apprenant d'effectuer une tâche particulière conditionnée, en fait, par le cadre social de référence d'une époque donnée. Dans tous les cas, il s'agit d'action. C'est dans ce sens que nous avons construit le tableau suivant qui reprend l'analyse de Puren. Il permet de voir que l'on serait passé dernièrement d'un objectif centré sur la communication, à un objectif centré sur l'action :

Méthodologie	**Paradigme**	**Action sociale**	**Ce que l'élève *est censé* faire**
Grammaire-traduction	Traduction/valeur	Lire	*traduire*
Méthode Active	Explicitation/connaissance	Parler sur	*tâche autour d'un document 'authentique'*
MAV Approche Communicative	Interaction/représentation	Parler avec	*simuler*
Plurilinguisme	Comportements	Vivre avec	*interpréter*
Approche Actionnelle	Co-action/conception	Projet	*Agir avec*

Tableau 2.2. Méthodologies et action de l'élève

[101] Ou mélanges de langues.

La quatrième colonne de notre tableau pourrait renvoyer à la définition de l'apprentissage pour chaque période donnée. Ainsi, aujourd'hui, apprendre est synonyme d'agir. Cette mise en avant de l'action n'est pas une nouveauté puisqu'elle rappelle les postulats de L'École Nouvelle et des pédagogies axées sur l'agir, et le lien entre école et vie sociale.

Il faut rendre au GFEN[102] une part importante de cette évolution vers l'action puisque Wallon et Piaget, membres de ce groupement, ont participé à la définition d'une théorie dans laquelle sont liés action et apprentissage, le socioconstructivisme :

> Ces apports conséquents de Piaget et de Wallon, entre autres, ont nourri notre réflexion depuis une cinquantaine d'années au GFEN, et nous ont permis de construire des ateliers et démarches en langues dans une perspective actionnelle, bien avant les prescriptions officielles. Les lecteurs en trouveront de nombreux exemples dans nos ouvrages cités en bibliographie et sur notre site (Medioni, 2003 : 4).

Cette mise en avant de l'action aujourd'hui va de pair avec l'importance du caractère social de la LE. Ceci est congruent avec le fait que nous avons montré que l'on passait d'une linguistique du système à une linguistique de la parole, avec prise en compte du contexte. Une conception praxéologique du dire et du savoir identifie comme objet de l'analyse des pratiques et des procédures. Ceci signifie qu'au lieu de privilégier une vision du langage comme code, comme système, elle invite à se pencher sur les activités langagières indissociables de leurs contextes sociaux, « au lieu de privilégier une vision substantielle et idéalisée du savoir », elle appréhende des raisonnements pratiques incarnés. Au lieu de parler d'articulations entre dire et savoir, elle invite à penser plutôt « l'unité du faire, du dire et du savoir » (Cf. Mondada, 1998).

Ce contexte présente des interactions et des locuteurs 'non idéaux'[103] qui interagissent et construisent le tissu langagier. L'élève doit apprendre non plus à devenir exclusivement traducteur, lecteur, simulateur ou interprète, il doit être tout à la fois au service d'une action en tant qu'allophone[104] (à l'étranger) ou avec l'allophone (en francophonie) :

> Il s'agit plutôt de substituer à la notion de locuteur, idéal ou non, celui d'acteur social, à la notion de communauté linguistique, celui de formation sociale, et à la notion de langue celle de pratiques langagières, régulées par des enjeux sociaux, dont ceux de la construction des significations sociales et de l'identité (Véronique, 2007 : 124).

[102] Groupement Français d'Éducation Nouvelle.
[103] En référence au locuteur idéal chomskyen.
[104] Individu dont la langue maternelle est différente de la langue officielle de l'endroit où il vit.

Le CECRL, qui est certes un cadre institutionnel avec ses limites, incarne cependant pour nous un outil de réflexion, et polarise en même temps les questionnements divers que l'enseignement pose aux praticiens. On y décèle la prise en compte d'une formation en continue durant toute la vie, la volonté de mettre en relief l'entraide potentielle entre pairs, mais aussi les bagages linguistiques réels des élèves :

> Bien au-delà, l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent […] Des partenaires peuvent, par exemple, passer d'une langue ou d'un dialecte à l'autre, chacun exploitant la capacité de l'un et de l'autre pour s'exprimer dans une langue et comprendre l'autre. D'aucun peut faire appel à sa connaissance de différentes langues pour comprendre (CECRL : 11).

Le locuteur apprenant devient un apprenant-usager dont les compétences doivent être mises en œuvre dans un contexte social, par définition hors de l'école :

> L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement (CECRL : 15).

Ce cadre touche des aspects variés de notre pratique et fait écho à la complexité des paramètres auxquels nous avons affaire : l'hétérogénéité des rapports avec le natif, empathique ou peu coopératif (CECRL : 110), la maturité de l'élève (CECRL : 114), le statut de l'erreur (CECRL : 118), les facteurs affectifs de l'apprentissage (CECRL : 123), une formulation positive de l'évaluation (CECRL : 148) entre autres[105]. Certes, les fondements théoriques sous-jacents du CECRL sont parfois flous. Par exemple, on remarque que la différenciation entre compétence sociolinguistique et compétence pragmatique y est approximative. En effet, le phénomène de la politesse, par exemple, en contexte interculturel, appartient à ces deux compétences[106] (et non une seule en exclusivité comme on le suggère dans le CECRL page 18). Cependant, le caractère novateur dépasse pour nous ces écueils.

Nous avons vu que les méthodologies d'apprentissage conçues au plus près des pratiques du milieu extérieur à l'école, sont les plus novatrices en termes d'enseignement-apprentissages. Le domaine de la pédagogie au sens large a aussi contribué à penser l'apprendre en termes d'actions. Il nous faut préciser en quoi l'enseignement/apprentissage est

[105] Afin d'éviter l'effet catalogue, nous renvoyons le lecteur au texte du CECRL que nous condensons ici.
[106] En termes de normes sociolinguistiques ou de types de discours pragmatiques.

lié à l'action. Quels modèles pédagogiques allons-nous convoquer justement pour notre *approche actionnelle* ?

2.4.2. Les modèles pédagogiques existants

Les modèles permettent de discerner une cohérence entre idéologie et praxéologie, entre axiologie, sciences de référence et outils. Comme le rappelle Meirieu, en matière d'éducation et de formation, les modèles que nous utilisons mettent en œuvre trois séries de données hétérogènes : les finalités que l'on se donne, les apports et étayages scientifiques que l'on sollicite (le plus souvent psychologiques) et les outils que l'on élabore pour agir.

2.4.2.1. Transmissions, comportements et constructions

En résumé donc, notre visée est éthique, formative et pratique. La revendication d'une négociation correspond à une posture particulière par rapport au savoir. Le triangle pédagogique d'Houssaye montre les relations entre éléments de la situation didactique :

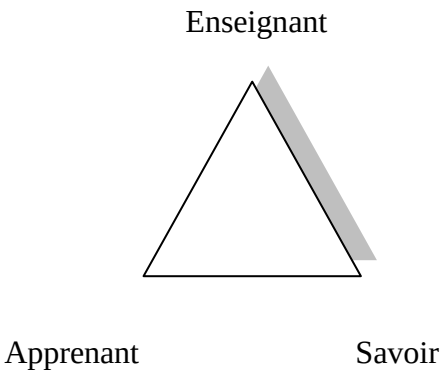

Figure 2.1. Le triangle pédagogique d'Houssaye

L'enseignant transmet, fait apprendre, indique, fait découvrir un savoir à l'apprenant. Le savoir peut désigner tout contenu de la formation : savoir-faire, savoir-être, savoir-dire. L'espace entre ces trois sommets montre la situation pédagogique. Chaque pôle concerne un acteur de la situation pédagogique : l'enseignant (âge, parcours …), le savoir (contenus disciplinaires, objectif de formation …) et l'apprenant (histoire langagière, catégorie sociale, difficultés …). Pour Houssaye, les côtés du triangle montrent la relation entre chacun des pôles : entre l'enseignant et le savoir, c'est la *relation didactique*, entre le savoir et

l'apprenant, c'est l'*apprentissage*, entre l'enseignant et l'apprenant, c'est la *relation pédagogique*.

Ainsi, nous avons respectivement trois actions : *enseigner, apprendre et former*. L'auteur signale que toute relation pédagogique écarte en partie un des pôles. Il dit que ce troisième pôle 'fait le fou'. Chaque relation correspond à une idéologie, une posture, une manière d'enseigner. Ce modèle permet de saisir les éléments saillants de toute méthode enseignante : la posture *enseigner* correspond à une méthode transmissive comme décelable par exemple pour des classes de première année de médecine où trois cents étudiants suivent (en partie en visioconférence) une leçon[107]. La posture *former* concernera le débat, la formation, par exemple de citoyens en ECJS. La posture *apprendre* s'intéressera au travail et aux stratégies des apprenants, comme l'étude de leur interlangue, de leurs raisonnements.

Dans cette modélisation, les logiques sont exclusives : faire varier sa pédagogie, c'est changer de relation. Ce modèle détient des valeurs heuristiques certaines et nous permet de classer, au gré des différentes méthodologies constituées depuis le XIXème siècle (déjà vues) de cerner leur noyau dur respectif. Pour aller vite, le modèle tourné vers l'enseignant aura tendance à être transmissif, le modèle tourné vers le savoir sera plutôt de type behaviouriste, et enfin le modèle tourné vers l'apprenant sera de type socioconstructiviste. Nous allons schématiser pour chacun de ces modèles la représentation du savoir, le but de l'apprentissage, le rôle de l'enseignant, celui de l'apprenant et de ses représentations. Ceci nous permettra de mieux pouvoir discerner les avantages et les inconvénients de chacune de ces entrées :

Modèle	**transmissif**	**behaviouriste**	**socioconstructiviste**
Représentation	Concept de cire molle dans laquelle on effectue une empreinte	Décomposition d'un savoir complexe en parties plus simples	Assimilation et accommodation, restructuration constante, obstacle mis en avant
but	Former un citoyen conforme	Laisser des traces pérennes de la pratique	Former l'élève à 'apprendre à apprendre' et à gérer les conflits sociocognitifs*.
Rôle de l'enseignant	Effectuer un cours magistral	Stimuler la pratique	Gérer des situations-problèmes
Rôle de l'apprenant	Écouter	Pratiquer selon la consigne	Partager, co-construire
Représentations de l'apprenant	Ignorées ou équivalentes à zéro	Étudiées de manière diagnostique	Étayées ou critiquées pour construire du nouveau en s'appuyant sur l'hypothèse de l'interlangue.

Tableau 2.3. Modèles pédagogiques

[107] Personne ne songerait, dans ce contexte, à émettre une critique pédagogique.

Cette approche suscite une première réflexion : tout enseignant utilise (parfois à son insu) ces trois modèles à des moments différents : une correction de devoir peut être magistrale, des exercices structuraux nécessaires pour l'engrangement à long terme de savoirs purement linguistiques seront de l'ordre du behaviourisme. Enfin, la construction avec les élèves d'une règle, la réalisation commune d'une tâche (fabriquer une robe pour notre défilé annuel) sera plutôt dans une démarche constructiviste.

Ensuite, ces modèles ont l'avantage d'être applicables à toutes sortes de situations où de l'information circule, même dans un contexte non institutionnel : un patron d'entreprise pourra être magistral et transmissif dans ses ordres, une mère peut stimuler son enfant par répétition langagière, un ami pourrait vous aider à réparer votre voiture en explicitant et en vous laissant procéder afin que vous puissiez faire l'opération sans son aide plus tard.

Ces remarques effectuées, on voit ici à nouveau la congruence entre modèle socioconstructiviste et approche actionnelle, dans la mesure où seul le socioconstructivisme permet une action sur les processus (restructuration, gestion, construction) et une négociation sur les savoirs. Nous revendiquons nous-mêmes d'aller chercher des savoirs sclérosés, passifs et de négocier le sens à partir d'eux.

Le socioconstructivisme s'inscrit dans l'histoire de l'enseignement/apprentissage en affirmant l'éducabilité de tous. Cette assertion rejoint les pédagogies centrées sur l'activité du sujet qui, du même coup, revient au centre des méthodologies alors que l'on passe en grammaire du code linguistique à l'activité langagière.

2.4.2.2. Le sujet dans l'histoire de la pédagogie

Comme le souligne Murzeau à propos des travaux de Reuven Feuerstein, le fait de considérer tout individu comme éducable est une assertion de départ. La modification des capacités rejoint le constructivisme de Piaget. Elle affirme que :

> […] l'individu est éducable, car il est avant tout modifiable. Le postulat de la *modifiabilité* au sens de R. Feuerstein est un acte de foi, foi dans un homme qui est habité par la liberté de se modifier en fonction de l'environnement dans lequel il vit, afin de se retrouver dans son humanité ; il peut alors se transcender, dépasser son état actuel, grâce à cette plasticité qui le caractérise. Cet auteur introduit donc dans le cadre de la théorie de la modifiabilité une conception optimiste de l'être humain, selon laquelle celui-ci, en tant que système ouvert, susceptible d'intégrer des informations extérieures, dispose de cette nature à transformer ses modes de fonctionnement et à s'adapter aux conditions environnementales, quels que soient son patrimoine génétique ou les aléas de son histoire[108].

[108] Sylvie Murzeau, 2002.

Un individu éducable est un individu qui sait quelque chose. Dans la Grèce Antique, la méthode socratique indiquait que la connaissance émergeait du dialogue entre le tuteur et l'enfant, dans un jeu rhétorique de questions et de réponses :

> Le pédagogue était un esclave […] il avait pour fonction de faire accoucher l'enfant de ce savoir » (Denis, 2004 : 7).

D'où le sens étymologique de « maïeutique ». Cette méthode socratique[109] s'appuie sur le fait que l'élève détient déjà des capacités et des savoirs. Par ailleurs, l'hétérogénéité des classes, visible au niveau des élèves et de leurs connaissances même, nécessite une vérification préalable du déjà connu avant toute construction de projet didactique. L'évaluation à l'entrée en classe de seconde en est une bonne traduction pratique, bien qu'elle ne soit pas toujours effectuée[110].

Un individu éducable est un individu qui est aussi citoyen. Au XVIII ème siècle, alors que le projet de l'encyclopédie repose à la fois sur une classification des savoirs, mais aussi sur une critique des institutions, Rousseau, dans son ouvrage *L'Émile ou l'Éducation*, propose de montrer comment il faut s'y prendre pour découvrir la vérité plutôt que de montrer la vérité. Pour Soëtard, c'est un avant-gardiste :

> *L'Émile* a donné le coup d'envoi de la pédagogie moderne […] On n'a certes pas attendu 1762 pour éduquer […] mais il revient à Rousseau d'avoir dégagé l'idée de toutes les finalités sociales qui la portaient jusqu'ici, pour l'identifier au projet même d'humanisation (Soëtard, in Houssaye, 2002 : 33).

D'aucuns s'appuieront sur Rousseau, et sa défense de la Nature et de l'état débonnaire de l'homme, pour justifier une pédagogie éloignée des institutions. Ce serait caricaturer sa pensée car l'idée de milieu naturel pur est idéal et inatteignable ici-bas : « *L'Émile* n'a pas de lieu, ni en ce monde, ni dans un autre, c'est une utopie » (Soëtard, in Houssaye, 2002 : 36). Rousseau parle au praticien :

> En libérant au contraire la pratique, Rousseau laisse place à la liberté de l'éducateur et à l'action. Il souligne, par ailleurs, le premier le paradoxe fondateur de la pédagogie. C'est un paradoxe très simple mais auquel peut-être on ne réfléchit pas suffisamment, à savoir qu'un sujet n'apprend bien que ce qu'il apprend lui-même, et que ce qu'il demande à apprendre, mais qu'en même temps un sujet ne peut pas demander à apprendre ce qu'il ne connaît pas, puisque s'il le connaissait c'est qu'il serait déjà éduqué et qu'il n'aurait plus besoin de l'apprendre par définition. Et ce paradoxe-là est un paradoxe fondateur de

[109] Même s'il est difficile de qualifier avec des représentations contemporaines une méthode vieille de plus de 2500 ans avec une noosphère partiellement accessible.
[110] Elle est 'redevenue' obligatoire en 2007.

la réflexion pédagogique. L'enfant n'apprend bien que ce qu'il apprend lui-même et que ce qu'il demande, Rousseau ne cesse de le dire (Meirieu, 2001).

Même si, comme aime à le rappeler Meirieu, Rousseau a été tout sauf un praticien modèle (en abandonnant ses nombreux enfants par exemple), il est tout de même l'instigateur de la notion de ce que l'on appellerait aujourd'hui l'autonomie, et la construction par l'élève même des savoirs. Il prône, au final, la formation *intellectuelle* du citoyen.

Un individu éducable est un individu qui lie l'apprentissage et l'expérience. Nous ne pouvons ici omettre de parler de Pestalozzi, dont le travail pédagogique fut directement influencé par l'*Émile* de Rousseau. Les apprentissages passent par les sens et s'ancrent dans le vécu enfantin à chaque stade de son développement. L'enfant doit participer activement aux activités d'apprentissage et ainsi élaborer par lui-même sa propre autonomie. La méthode Pestalozzi, c'est un ensemble de principes qui guident une action :

- le principe de l'*Anschauung* : tout apprentissage passe par les sens et doit rester ancré dans le vécu le plus immédiat des enfants […]
- le principe de la *Simplification Elémentaire* : il faut, dans tous les domaines de la formation, faire régulièrement retour vers les éléments les plus simples contre la tendance moderne à élaborer des méthodes pédagogiques aussi complexes qu'artificielles […]
- le *Principe d'Activité* : l'enfant doit toujours être placé en position d'action, d'initiative, de création […]
- le *Principe de la Reprise Autonome* : la procédure pédagogique n'a pas sa fin en elle-même, mais dans l'enfant et dans la façon dont il se la réapproprie […]
- *Éduquer des Éducateurs* : si l'éducation s'adresse essentiellement aux individus et si la compétition n'est pas absente dans les apprentissages, Pestalozzi a régulièrement veillé à ce que la solidarité s'exerce dans le partage des savoirs. Un enfant qui sait ne sait qu'à moitié tant qu'il n'est pas allé mettre son savoir au service d'un camarade en difficulté […][111].

Même si cela pourrait paraître étrange de considérer une pédagogie spécifique pour les enfants, nous restons attaché à cette idée, avancée par Pestalozzi, d'un savoir en rapport avec le quotidien et la réalité des élèves hors de la classe. Ce savoir est également en rapport avec une activité physique (bouger dans les ateliers, lors de notre défilé de fin d'année, en travaux

[111] Soëtard, Quinze Pédagogues (« J. J. Rousseau » : 46-47).

pluridisciplinaires, mais aussi dans ses représentations[112]), avec la réappropriation par l'élève des contenus et des dires, de la trace écrite, et enfin avec l'entraide entre pairs[113]. L'extrait suivant montre la complexité anti-mécaniste de la compréhension. L'élève E1 (en Terminale CAP) exprime de manière claire l'importance du droit à l'erreur et la peur de se tromper, et incrimine le vocabulaire complexe employé par les enseignants :

> 1, 1 E1 j'ai compris grâce à sa façon de parler. On est plus à l'aise qu'avec le prof
> 1. 2 E2 il (le professeur) emploie des mots que tu ne comprends pas alors que moi je parle simplement
> 1, 3 E1 il y a moins de pression avec toi
> 1, 4 P pourquoi vous ne le dîtes pas ?
> 1, 5 E1 on est trop// un seul calcul faux gâche le résultat du devoir en math/avec Benoît, je peux me tromper / ce n'est jamais grave
> 1, 6 E2 en une heure // on a fait les statistiques et les pourcentages.

Ce bref survol (éloigné du catalogue exhaustif) a simplement pour but de montrer que le socioconstructivisme s'inscrit dans un courant qui considère le sujet pour *ce qu'il sait, ce qu'il peut apprendre et ce qu'il fait*. La prise en compte des individus et de leur fonctionnement cognitif et affectif est pour nous essentielle. Comment alors articuler action et enseignement/apprentissage ?

2.4.3. Enseigner et apprendre, c'est agir

Nous avons montré la complémentarité entre pédagogie et didactique. Cette complémentarité est symbolisée par le traitement, au sein de ces deux champs, des mêmes problématiques. En pédagogie, l'action peut ainsi être pensée en lien avec les acteurs de la classe. Nous posons sans hésitation comme acquis le fait qu'un enseignant éduque autant qu'il instruit. La classe est le lieu de l'action (possible). L'enseignant régule des savoirs, mais aussi des comportements dans une collectivité. Pour Meirieu, cinq éléments sont mis en relief dans une définition exhaustive : « L'éducation est une relation (1) dissymétrique (2), nécessaire (3) et provisoire (4), visant à l'émergence d'un sujet (5) » (Meirieu, 2001).

En effet, il y a toujours une relation entre individus (présents ou non). C'est l'analyse du discours qui nous permettra de mettre à jour les dysfonctionnements et *remédiations* possibles dans et hors de la classe. Cette relation est dissymétrique. La classe est caractérisée, comme l'ont montré les recherches sur l'acquisition, par des positions hautes (professeur) et

[112] Si l'on nous permet ce zeugma.
[113] Nous avons parlé de Vygotsky sur ce thème.

basses (élèves). Il s'agirait alors de voir comment ne pas systématiser ce type de relation verticale, et co-construire, avec les élèves, l'analyse de l'anglais[114].

Cette relation est tout autant nécessaire car elle impose d'éduquer tout le monde, et évince les aléas des relations sociales non-institutionnelles. Les tenants de l'approche naturelle en langue étrangère dénoncent un milieu institutionnel étriqué, mais oublient qu'il est le seul à garantir les savoirs préparés en amont. L'aléatoire n'a pas réellement sa place en pédagogie, et c'est bien paradoxalement sa force : un enseignant, et les autres élèves, fourniront un feedback d'entraide là où un locuteur natif décidera, ou non, de coopérer avec un apprenant, de répéter, de parler plus lentement, etc. selon sa personnalité ou son humeur ! Cette éducation est provisoire, car elle n'a pas une fin en elle-même. Elle doit être intégrée, transférée et réutilisée, comme le prônent les pédagogies actives, de Freinet à l'approche actionnelle contemporaine :

> C'est que, inévitablement, comme le dit Gaston Bachelard, 'tout enseignement donné est un rationalisme et tout enseignement reçu est un empirisme' […] Cela ne veut pas dire que l'éducateur doit abandonner la rationalité de son projet mais, bien plutôt, qu'il a à se préoccuper tout autant de constituer l'éduqué en apprenant-chercheur qu'à lui présenter des connaissances. D'autre part, et c'est la deuxième difficulté, un savoir n'est vraiment utile que s'il peut être « transféré » ailleurs que dans le lieu où il a été appris […] (Meirieu, 2001).

C'est selon nous la condition *sine qua non* pour donner du sens aux apprentissages :

> C'est pourquoi l'éducateur doit, tout à la fois, se vouloir le plus efficace possible dans le domaine des conditions qui favorisent le développement et les apprentissages de l'autre, et se savoir totalement impuissant quand il s'agit de prendre des décisions que seul l'autre peut prendre […] Cela ne veut pas dire, bien sûr, que l'éducateur doit basculer dans le fatalisme ; cela signifie qu'il n'a jamais fini d'inventer des moyens pour rendre possible par l'autre une prise de risque irréductible à sa propre volonté (*id.*).

Sous un angle didactique[115], l'approche actionnelle imposée aux enseignants par l'intermédiaire du CECRL et des textes officiels se rapproche des pédagogies actives. C'est une approche par compétences, selon les préconisations du CECRL. On « entre dans l'apprentissage […] par l'action » (Bourguignon, *Pour Enseigner les Langues avec le CECRL* : 49). Cette démarche intègre un objectif culturel, un objectif grammatical, et un objectif communicatif. Le CECRL invite, d'une part, l'élève à agir en langue, mais aussi, incite l'enseignant à créer des situations de résolutions de problèmes en rapport avec des tâches. Cette nouvelle approche change d'abord le rôle de l'enseignant, qui devient un

[114] Ce dont nous parlerons dans le cadre de l'analyse des rôles.
[115] Comme conception d'un projet d'enseignement.

formateur/médiateur ressource. La communication sert à effectuer des tâches avec les autres (pour Puren, ces *tâches* deviendraient alors des *actions* en sortant du lieu classe).

Pourtant, une dichotomie jalonne l'histoire du lycée professionnel, et des centres d'apprentissages : ces institutions seraient destinées aux élèves 'manuels', séparés ainsi des élèves 'intellectuels' du lycée général. Or, au-delà de l'analyse de la grammaire comme co-construite en interaction, notre projet se situe au croisement de deux objectifs, exprimés de manière récurrente, dans les textes officiels : l'objectif de formation générale (ou culturel) d'un côté, et l'objectif pratique du métier visé de l'autre. L'enseignement/apprentissage de l'anglais et du français s'insert dans cette double visée. Cependant, les deux objectifs ne sont pas toujours considérés comme complémentaires dans la littérature didactique. Les méthodologies axées sur l'action peuvent être opposées aux méthodologies fondées sur une culture littéraire traditionnelle élitiste. L'évolution des méthodologies, puis des approches éclectiques, vers l'action des élèves, n'entraîne-t-elle pas un rejet de la culture dite 'générale' ? Comment trouver un équilibre entre humanisme et fonctionnalité ?

2.4.4. L'action au détriment de la culture ?

Nous l'avons déjà remarqué : alors que le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues remet au goût du jour une langue de communication pour effectuer des actions avec les autres, elle provoque des réminiscences du Niveau Seuil élaboré dans les années 1970 en Europe et qui s'inspirait du besoin des migrants adultes. Le milieu professionnel était source (et est toujours) de besoins pragmatiques et d'outils efficaces et réutilisables. La différence est un choix effectué par l'adulte (ou un choix effectué par l'entreprise dont il dépend pour le 'bien' de sa carrière). Deux courants idéologiques opposés soutiennent ou rejettent une continuité entre ces deux univers : soit on pense que l'apprentissage initial doit servir le futur emploi et se rapprocher des besoins des entreprises, soit on pense que la formation initiale donne des outils et n'a pas à se soumettre à une logique économique éphémère. Le lycée professionnel, par son statut hybride, permet de trouver une position intermédiaire complexe qui lie les deux aspects. Cet avantage du lycée professionnel réside dans deux formes centrales : d'une part, la formation entre école et entreprise selon un référentiel précis, et d'autre part, la flexibilité des parcours de formation.

Nous posons en fait ici la question cruciale de notre travail : quel sens pour la grammaire et l'enseignement-apprentissage ? Globalement, l'éternelle opposition entre objectif culturel et objectif pratique, entre objectif humaniste et objectif fonctionnel perdure.

Verreman se méfie dans ce sens d'une approche actionnelle dictée par le CECRL et simplement au service d'un cadre social utilitariste pour adultes, alors décalé en contexte scolaire :

> S'il s'agit seulement de former 'l'usager et l'apprenant d'une langue étrangère' comme 'des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier', la notion de formation générale des individus ne peut être prise en compte. Ce qui ne prête pas à conséquence pour des adultes, et peut donc être livré aux marchands. Pour des jeunes en formation, cette perspective n'est pas acceptable (2002)[116].

Trois points nous conduisent à être rassurés quant à l'éventuel oubli de la culture. Le premier point appuie l'argument d'une langue avec une visée pratique, « actionnelle » : on n'enseigne pas de la même manière le latin et une LE vivante, aujourd'hui élargie aux langues parlées hors de France, mais aussi en France par les migrants[117]. Notre but est non seulement la performance économique, mais aussi la communication entre des individus respectueux des identités linguistiques, dans des territoires de plus en plus plurilingues :

> Dans le cas des langues classiques, la compétence linguistique de l'apprenant va être réceptive, tandis que dans le cas des langues vivantes, cette compétence sera à la fois réceptive et productive. Pour les langues classiques, les objectifs éducatifs sont humanistes, tandis que pour les langues vivantes, ils sont à la fois humanistes et fonctionnels, comme d'ailleurs pour les langues de scolarisation[118] (*Les langues étrangères, vivantes et classiques*, Conseil de l'Europe, 2009).

Le second point, c'est que contre toute attente, le CECRL donne une chance aux élèves de 'seconde zone' et au lycée professionnel, longtemps considéré comme une voie de garage par son côté manuel, pratique. La pratique est depuis longtemps vue comme de second ordre. Dès le XIXème siècle et au début du XXème, l'affirmation des langues modernes concernent un objectif particulier, des savoirs encyclopédiques en LE pour assurer une distinction 'bourdieusienne'. Pour Coste :

> Il est clair que ce à quoi servent d'abord les langues étrangères dans les établissements secondaires de la fin du XIXe siècle, et grosso modo, pendant la première moitié du XXe, ne relève qu'en apparence du conflit entre un objectif pratique […] et un objectif culturel. En fait, de façon plus ou moins discrète, il y a convergence pour que l'apprentissage des langues vivantes fonctionne [comme] la constitution d'un stock commun pour bacheliers (Coste, in Galisson, 1980 : 21).

---

[116] « La perspective actionnelle peut-elle constituer un nouveau modèle didactique en DLE ? Remarques critiques à propos de l'article de C. Puren ».

[117] C'est le travail des ELCO (Enseignement des Langues et des Cultures d'Origine), remis au goût du jour par l'Éducation nationale.

[118] Le français dans nos classes est bien une langue de scolarisation.

Dans les Instructions officielles de 1958, l'idéologie dominante, comme l'analyse des besoins de la société, convergent vers un hiatus dans les finalités de l'enseignement de l'anglais : une finalité 'pratique' pour les études courtes et professionnelles, et une finalité 'culturelle' et formative pour le lycée et l'enseignement supérieur :

> […] Les élèves des cours complémentaires sont, nous dit-on, "*moins brillants que ceux qui ont été dirigés vers le lycée*" et l'enseignement doit tenir compte des "*moyens dont ils disposent et des fins qu'ils poursuivent*" (IO58). Si le jugement porté sur la valeur intellectuelle des élèves est discutable, les considérations sociales sont, elles, incontournables. Ce système éducatif […] distinguait très nettement une filière longue qui ouvrait sur l'enseignement supérieur, […] et une filière courte à visée professionnelle pour les enfants des classes moyennes et inférieures, à qui la formation scolaire devait fournir un bagage utile pour leur avenir de travail […] (Chini,1996).

Dans les années 1960, un anglais oral, utile et pratique, ne gêne donc pas la suprématie de l'écrit et de la grammaire traditionnelle[119], réservée aux élèves plus avancés du lycée général. L'objectif dit pratique et tourné vers l'oral est réellement mis en avant dans un sens moins élitiste dans les années 1970, avec le cadre européen, comme le souligne Neumeister (Neumeister, 1973 : 33).

À la fin des années 1990, pour Charaudeau, dans le cadre du FLE (1999), les finalités et les objectifs ont évolué car les destinataires de l'enseignement se sont diversifiés. Alors que l'appareillement d'une grammaire, d'un lexique et d'un dictionnaire pouvait correspondre à tous (*Le Bon Usage* de Grévisse), c'est-à-dire à un public homogène jusqu'aux années 1970, il faut aujourd'hui prendre en compte un public cible hétérogène, adulte, élève, en formation continue, en formation initiale, parlant la langue étrangère occasionnellement ou quotidiennement, en France ou à l'étranger, et dont le français n'est parfois pas la LM. En fait, nous sommes passés d'un *objectif pratique politique et élitiste* à une nécessité qui touche toutes les couches de la société et avec des besoins diversifiés.

Dans les années 1980, dans une période d'éclectisme de bon aloi, mais aussi de difficultés matérielles pour l'enseignement des langues étrangères, Coste argumentait déjà en faveur d'un objectif pratique de l'enseignement des langues qui permet, selon lui, en s'appuyant sur des efforts vers le réemploi en milieu extrascolaire de ce qui a été appris en classe, de défendre l'enseignement/apprentissage en général. Donc, l'approche actionnelle n'évince en rien l'importance de la culture :

> Les enseignements de langues vivantes sont une composante essentielle de la formation générale et personnelle des divers publics de la voie professionnelle (B.O 2009).

[119] Toujours présente comme nous l'avons montré.

Le troisième point réside dans la confiance tacite que l'on peut avoir dans les enseignants qui, malgré tout, ont une marge de manœuvre assez large dans leurs classes, et ne sauraient exécuter un type de programme (actionnel ou autre) au détriment de la formation générale des élèves dont ils ont la charge.

En conclusion, nous rappellerons cependant que cet objectif pratique, actionnel, pragmatique, n'empêche pas trois questions principales implicites :

- quelles langues sont à étudier pour l'avenir ? Choisir pour les parents des langues « utiles » (anglais, espagnol) n'augmente-t-il pas le fossé entre langues dominantes et langues destinées à disparaître ?[120]
- l'objectif pragmatique ne concerne-t-il pas une infime portion de la population qui utilisera réellement la LE professionnellement tout au long de son existence ?
- comment prendre en compte les élèves qui détiennent déjà des bagages multilingues ?

Nous pensons qu'un enseignement plurilingue qui prend en compte les langues effectivement parlées (comme les histoires langagières des élèves) permet de développer une empathie et une valorisation de toutes les langues étrangères présentes. De plus, la mobilité européenne est une réalité pour de plus en plus de lycéens et d'étudiants : les programmes Erasmus (pour les étudiants) ont dépassé en 2009 la barre des deux millions d'étudiants à l'étranger. La hausse annuelle est de 5%. Le lycée professionnel peut tirer en outre de cette nouvelle donne ses lettres de noblesse depuis quelques années puisque les PFE à l'étranger et les dispositifs tels que les projets 'Leonardo' ou la mention 'Europass' (qui sanctionnent une mobilité professionnelle de l'élève en Europe) que nous pratiquons officialisent des déplacements certifiés.

Ainsi, la dichotomie entre formatif et culturel peut être dépassée à travers une nouvelle didactique dont la matrice serait *la formation générale de l'individu au monde social* :

> […] Un examen attentif révèle qu'en fait ces objectifs partiels constituent des éléments d'une formation à la vie en société, à la formation des "être-au-monde", selon l'expression de Sachot (1995). Le terme "monde" étant polysémique à l'extrême, nous préférons parler de formation à la vie en société. Le jeune homme, la jeune fille doivent être rendus capables de s'insérer humainement et professionnellement dans la société française d'aujourd'hui, y compris pour la critiquer et la réformer (Verremann, 1995).

[120] Six langues sont répertoriées et analysées de manière exhaustives dans le CECRL : l'allemand, l'anglais, l'arabe, l'espagnol, l'italien et le portugais.

Il nous faut saisir cette occasion historique où la dichotomie intellectuel/manuel, littéraire/pratique, s'étiole au profit d'une langue/culture du quotidien, de l'existentiel, pour Galisson :

> Dans une école où l'exercice intellectuel fut érigé en principe fondateur pour toutes les matières, on ne s'étonnera pas que le travail avec l'esprit ait discrédité le travail avec le corps. Mais le balancier de l'histoire a inversé sa course avec l'irruption de l'approche communicative dans l'enseignement des langues étrangères, vers le milieu des années 70. Aujourd'hui, le besoin social en matière de culture existentielle (ou comportementale) précède, et surpasse même souvent, l'attente sociale en matière de culture institutionnelle (littéraire en particulier) (Galisson, 2002 : 502).

Nous avons vu que la linguistique que nous prônons est liée à une didactique complexe. Les innovations dans l'enseignement s'inspirent la plupart du temps du milieu extérieur à la classe de langue. Si l'élève doit agir avec l'étranger, avec l'exolingue, nous nous insérons dans la perspective des méthodologies actives. L'enseignement/apprentissage devient intégré pour former un apprenant/usager. Dans ce contexte, apprendre, c'est agir. Cependant, nous avons aussi remarqué que l'action apporte une réussite économique et/ou culturelle. Or, le lycée professionnel, par son caractère polyvalent, peut répondre à cette double attente tout en préparant les élèves, non plus à un statut de seconde zone face au lycée général, mais à une *formation sociale* effective.

Dans ce contexte général, cette dichotomie entre culture et action exige pourtant un éclaircissement de la notion d'action elle-même qui s'y trouve en creux. Si développer une grammaire du sens, c'est lier objectif pratique et objectif culturel, nous verrons maintenant comment tenter de formaliser l'action en congruence avec les théories de la conception. Cette formalisation montre-t-elle des faiblesses ?

2.4.5. Compréhension, (re)construction et passage à l'action

Dans le même ordre d'idées que les thèses défendues par Piaget, le constructivisme de Le Moigne nous intéresse particulièrement car pour lui, n'est compris que ce qui a été construit. Ici, il reprend une citation de Valéry qu'il aurait pu décliner lui-même en parlant d'Herbert Simon :

> Il [Léonard de Vinci] ne concevait pas de savoir véritable auquel ne correspondit pas quelque pouvoir d'action. Créer et construire étaient pour lui indivisibles de connaître et de comprendre (Le Moigne, 2004).

Dans une approche de systèmes faits d'emboîtements et de positions 'méta', l'action transformatrice concerne l'enseignant/intervenant et, nous verrons ensuite, l'élève. Apprendre, c'est donc construire, déconstruire et reconstruire, opter pour un réglage constant entre formalisation et manipulation. Comme dans un système en gigogne, le chercheur, l'enseignant, l'élève et l'apprenant tâtonnent, même si l'obstacle est certes ici, de nature différente car souvent mis en place volontairement par l'enseignant pour l'élève.

Cette position sur l'enseignement/apprentissage (dont on a parlé pour la recherche-action) rejoint pour l'enseignant la théorie de la conception telle que l'entend Herbert Simon. En effet, toute analyse du milieu professionnel est liée à une intervention afin de transformer les pratiques :

> Quiconque imagine quelque disposition visant à changer une situation existante en une situation préférée est concepteur. L'activité intellectuelle qui produit les artefacts matériels n'est pas fondamentalement différente de celle par laquelle on prescrit un remède à un malade […] La conception ainsi conçue est au cœur de toute formation professionnelle. […] (Simon,2004 : 202).

L'action concerne une prise de décision. Cette prise de décision s'appuie sur une rationalité procédurale complexe avec plusieurs alternatives :

> Le concept de rationalité procédurale consiste à considérer que les procédures par lesquelles les individus parviennent à prendre des décisions sont rationnelles. Dès lors, ces décisions peuvent faire l'objet d'une analyse scientifique puisque leur caractère rationnel implique qu'elle relève d'un ordre que l'on peut exhiber […] (Parthenay, 2005 : 6).

Cette action, pour Simon, est liée à la notion d'organisation, utilisée en économie et pertinente pour nous. On définit en général une organisation comme un groupe d'individus (une unité) qui structure, ordonne et pilote des ressources (matérielles, humaines, financières) afin d'atteindre un but commun. Dans cette définition entrent les organisations à buts lucratifs (entreprises privées généralement) et les institutions (l'école pour nous). Notre institution, notre établissement et notre classe fonctionnent comme une organisation et s'adaptent à cette métaphore biologique qui insiste sur le caractère vivant et mouvant de notre collectivité. Notre classe forme à la fois un système, et le résultat de ce système.

De plus, pour parodier le titre de l'ouvrage de Crozier et Friedberg, l'acteur dans le système est au centre de relations et de stratégies complexes. Sa liberté et ses stratégies doivent être incorporées afin de trouver un espace pour agir. Ce qui nous intéresse dans ce croisement entre une analyse sociologique et une approche systémique de l'organisation, c'est de montrer que l'acteur doit avoir conscience de son champ d'action et de ses capacités, non

pour acquérir des règles préconstruites, mais pour développer en conscience des *règles négociées, renouvelables, transformables* :

> Il s'agira de découvrir les caractéristiques, la nature et les règles des jeux qui structurent les relations entre les acteurs concernés et, partant, conditionnent leurs stratégies, et de remonter ensuite aux modes de régulation par lesquels ces jeux s'articulent les uns aux autres et sont maintenus en opération dans un système d'action (Crozier & Friedberg, 2007 : 392).

On ne peut rejeter ouvertement les rapports de pouvoir qui existent dans une classe, et qui en sont par ailleurs fondateurs. Le professeur est garant des conditions optimales pour chaque élève et est censé détenir l'autorité. Cependant, un travail sur la relation enseignant-élève peut permettre une *dévolution** dans des moments circonscrits et répétés (la découverte d'une règle à partir d'une occurrence, ou d'une récurrence, ou d'un besoin, ou d'une difficulté) ou dans des moments impévus pendant lesquels les élèves se sentiront le droit de dire qu'ils n'ont pas compris sans tabou :

> 2, 184E j'comprends pas

La parole donnée aux élèves, la dévolution[121] volontaire leur permet de prendre en charge l'enseignement/apprentissage dans des moments clés :

> 8, 19E5 y avaient des débats des fois et on pouvait discuter et donner son avis // y avait pas que les règles
> 8, 20P c'est pas une perte de temps ça ? // ça peut être vu comme une perte de temps de s'arrêter pendant le cours et de discuter d'un sujet au sens large ..
> 8, 21E5 non: un cours normal/ c'est moins bien
> 8, 22P c'est quoi un cours normal
> 8, 23E5 j'sais pas (3s) on écoute et on écrit // même si on comprend rien // alors que là//y a de l'imprévu.

L'acte de *dévolution*, qui ne va pas sans acceptation préalable de l'enseignant à partager sa place haute, va de pair avec le processus d'*institutionnalisation* : c'est un acte qui consiste à donner un statut culturel ou social aux productions des élèves. La solution est construite par eux. Tous les enseignants savent par expérience que la méthode pédagogique de l'induction et de l'inférence se termine souvent en mascarade. Les élèves disent ce que le maître attend et ne construisent rien, illustrant alors à merveille le fameux effet Jourdain. Si nous réussissons à faire-faire en terme de faire-dire, faire-réfléchir, faire-construire, nous

[121] Acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation a-didactique ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert.

acceptons alors de changer le flux de notre propre cours. Cet acte est sous la responsabilité de l'enseignant. Par le processus de dévolution, les élèves s'engagent dans leur apprentissage. Le processus d'institutionalisation est le moment ou l'enseignant canalise et reconnaît le travail fait par les élèves, que leur apprentissage avance et relève bien du savoir dont il est chargé :

> 8, 29E7 on peut mieux s'exprimer on parle on s'écoute // tout le monde se respecte //
> 8, 30E8 si on n'a pas compris on explique //
> 8, 31E7 on est moins aussi // au collège // on était plus et on s'occupait pas de nous
> 8, 32E1 on voit bien que c'est pas un cours // d'extra-terrestres (rires)
> 8, 33P [c'est-à-dire ?
> 8, 34E1c'est un cours général // on peut parler des détails // c'était pas comme ça avant //
> 8, 35E9 y a la règle dans le cahier // on l'a construit nous-mêmes
> 8, 36P d'accord // quand tu relis les phrases de ton cahier // tu comprends tout //
> 8, 37E9 oui // on l'a fait tous ensemble // avant y avait [des mots que je comprenais pas // et là je comprends tout
> 8, 38E XXXXXXXX
> 8, 39P [chu : t S'IL-VOUS-PLAIT // ON N'ENTEND RIEN
> 8, 40E1 avant // on recopiait ce qu'y avait au tableau sans comprendre // / mais bon // peut-être que le prof avait pas le temps //

Dans cet extrait, lors d'un bilan de fin d'année, en Terminale BEP, les élèves ont conscience d'avoir participé à la construction du cours. Ils vont même jusqu'à comparer le collège et le lycée professionnel, sans même incriminer leur ancien enseignant, qui est, en l'occurrence, excusé par le manque de temps, le décalage *chronogénétique*.

Le chercheur/praticien que nous sommes veut aussi analyser ses pratiques pour intervenir et aider les élèves à engranger des coups de force, des réussites. On considère ici l'enseigner comme une action de transformation, pour nous, en particulier, de la grammaire sous-jacente d'une LE. Qu'en est-il alors de l'action et de l'apprendre de l'élève ?

Piaget emprunte à Kant, puis à Bergson, la notion de *schème*. Il met en évidence une structure de l'action qui permet essentiellement une reproduction :

> Un schème est la structure ou l'organisation des actions telles qu'elles se transfèrent ou se généralisent lors de la répétition de cette action en des circonstances semblables ou analogues (Piaget, 1966 : 11).

Les schèmes fonctionneraient comme des grilles d'analyse, faites de sensations motrices et de notions intellectuelles, qui sont susceptibles de créer des liens entre des situations similaires, de leur donner du sens et de générer des règles générales d'actions :

> Nous appelons schèmes sensori-moteurs les organisations sensori-motrices susceptibles d'application à un ensemble de situations analogues et témoignant ainsi d'assimilations reproductrices (répétition de

> mêmes activités), récognitives (reconnaître les objets en leur attribuant une signification en fonction du schème) et généralisatrices (avec différenciations en fonction de situations nouvelles) (Piaget, 1950 : 46).

Nous avons déjà développé, plus haut, les concepts d'assimilation et d'accommodation, que Piaget a décrits, et qui fondent ces règles générales. C'est bien de la comparaison entre les situations que les règles d'action se font jour. Dans le phénomène complexe de l'apprentissage, l'action est ici vue comme un une régulation, une organisation, une adaptation et une généralisation. Le sujet agit et transforme pour comprendre. Nos élèves doivent développer des grilles d'analyse, reconstruire pour comprendre, reformuler pour dépasser des obstacles formateurs et nécessaires. On doit aider les élèves à construire une trame adaptable et reproductible :

> Le schème est donc la *structure de l'action* - mentale ou matérielle -, l'invariant, le canevas qui se conserve d'une situation singulière à une autre, et s'investit, avec plus ou moins d'ajustements, dans des situations analogues (Perrenoud, 1994 : 3).

Mais les théories de la conception montrent aussi que *l'homo oeconomicus* s'avère plus complexe qu'il n'y paraît.

2.4.6. Les limites dans la programmation de l'action

Analyser les interactions dans la classe qui permettent d'intervenir sur les difficultés récurrentes des élèves, et les aider à développer des compétences effectives fait partie intégrante pour nous de notre mission éducative. Cependant, mettre en avant une didactique complexe signifie aussi prendre conscience des limites de l'intervention à plusieurs niveaux, que ce soit au niveau des *rétroactions*, de l'*observation* des mécanismes mentaux ou de leur *explicitation*.

Tout d'abord, toute action va engendrer des rétroactions et des phénomènes d'auto-organisation et de régulations que nous devons prendre en compte. Puren avance que dans son *Introduction à la Pensée Complexe*, Morin donne l'exemple de la boucle récursive 'produite par les interactions entre les individus, mais qui, une fois produite, rétroagit sur les individus et les produit' (1990 : 100) :

> Il s'agit de même, dans nos classes, de mettre en boucle l'apprenant individuel et l'apprenant collectif […] d'impulser enfin dans la réflexion sur l'enseignement/apprentissage des langues-cultures ces mises en boucle récursive caractéristiques de la pensée complexe, et en tant que telles constitutives de cette 'didactique complexe des langues –cultures' désormais indispensable […] (Puren, 2002).

Ainsi, la transformation effectuée par le sujet chez Piaget doit être intégrée à une analyse complexe de l'action. En effet, le sujet agit et est agi comme nous l'avons développé dans le cadre praxéologique :

> Nous ne sommes pas seulement possesseurs d'idées, nous sommes aussi possédés par elles, capables de mourir ou de tuer pour une idée. Les idées ne sont pas seulement des moyens de communication avec le réel, elles peuvent devenir des moyens d'occultation. L'élève doit savoir que les hommes ne tuent pas seulement dans la nuit de leurs passions, mais aussi dans la lumière de leurs rationalisations (Morin, Radio Canada, 1999).

Les conséquences principales de ces rétroactions systémiques pour l'appropriation d'une LE sont de deux ordres : le premier concerne le décalage inopiné et souvent constaté entre la mise en place d'une *remédiation* et l'échec renouvelé de l'élève, ou encore les ratés des examens de fin d'année alors que les notions avaient été vues, expliquées et travaillées. De plus, les opérations cognitives des élèves comme l'organisation de l'action sont relativement opaques et appartiennent à la fameuse 'boîte noire' :

> le schème d'une action n'est ni perceptible […] ni directement introspectible et l'on ne prend conscience de ses implications qu'en répétant l'action et en comparant ses résultats successifs (Piaget, 1950 : 251).

Cette accessibilité limitée aux processus mentaux est soulignée par Perrenoud. Il rejoint notre critique du formalisme et rappelle en outre que même si la possibilité d'une reproduction est nécessaire en apprentissage, cela ne change pas la nature hermétique des opérations mentales. Pour lui, que certains schèmes soient peu à peu codifiés sous forme de connaissances procédurales et deviennent transmissibles, au moins en partie, par voie discursive, ne change rien à leur nature : les schèmes, en tant que tels, ne sont pas d'ordre représentatif ou figuratif, ils fonctionnent et se conservent à l'état pratique, en fonctionnant, en reliant des situations analogues (Perrenoud, 1994).

Cette 'nébulosité' fait partie intégrante d'un travail sur des processus. Gaonac'h signale, sur le sujet épineux de la mémoire, que ce que l'apprenant conserve et réactive de ses réussites, ce sont justement des processus, et non des entités stockés dans un 'disque dur' anthropomorphique. De plus, l'aspect hermétique des processus est dû également à l'imprévisibilité de l'émergence *in situ* des réussites :

> L'évolution des recherches en sciences cognitives a fait naître l'idée que la plus simple action cognitive exige un nombre de connaissances apparemment infini, implicites, aveuglantes tellement elles vont de soi et pourtant constitutives d'un "arrière plan". Varela et ses collaborateurs (1993) utilisent le terme

> d'enaction pour qualifier ce caractère émergent des connaissances sur le fond d'un arrière plan de compréhension (Cizeron & Gal-Petitfaux, 2003).

Le caractère imperméable de ces processus et de leur forme d'émergence est augmenté encore par la maîtrise partiellement explicite ou dicible du professionnel. On peut savoir faire sans savoir forcément dire, traduire, formaliser :

> [Une conception logique] de l'action d'un professionnel pêche bien sûr par excès de rationalisme et de simplisme […] Souvent, la décision est prise dans l'urgence, le stress, l'incertitude, parfois dans des conditions de fatigue ou d'angoisse qui empêchent de raisonner tranquillement et sûrement. Face à l'abondance des tâches, aux conséquences des erreurs possibles, le chirurgien, le manager, le thérapeute ou le juge ne sont pas toujours en mesure de suivre les règles de l'art et de peser longuement le pour et le contre. Du professionnel, on ne peut qu'accepter la part d'irrationalité inhérente à toute action humaine (Perrenoud, 1994).

On peut croire à l'inverse savoir, et donc savoir dire et exprimer une représentation personnelle erronée de ses actions (dans un contexte de bonne foi, cela va sans dire), ce que Labov a démontré, de manière éclairante, en sociolinguistique, chez des sujets qui niaient utiliser des traits phonologiques socialement stigmatisés Il affirme que :

> [...] ce n'est pas un fait nouveau de dire que les gens affirment une chose et en font une autre. Dans nos recherches sociolinguistiques, nous n'avons pas été surpris de découvrir que les personnes qui affirment ne pas dire *ain't*, ni laisser tomber les */g/*, ni prononcer de manière plus aiguë les /*a*/ brefs, les utilisent en fait dans la demi-heure qui suit en discours non-surveillé (Labov, 2001 : 14).

Ces phénomènes peuvent être analysés comme une limite scientifique de nos résultats, très dépendante d'un contexte donné :

> A une vision de l'action dont l'organisation serait basée sur la capacité à programmer, [les approches praxéologiques] opposent une vision de l'activité qui s'auto-organise dans les ajustements multiples et contingents avec les autres interactants, avec les objets, avec le contexte (Mondada, 1998).

Les élèves ne seront jamais des locuteurs idéals, comme nous ne serons jamais des programmateurs computationnels des données exhaustives sur toutes les situations. Le concept simonien de 'rationalité limitée' pointe notre détachement de la cybernétique classique, en remettant en question l'exhaustivité informationnelle de toute situation qui est impossible à cerner complètement par l'humain :

> Pour Simon en effet, l'homme est 'intentionnellement rationnel mais rationnellement limité'. Ces limites sont de plusieurs ordres : contraintes spatio-temporelles qui empêchent une vision globale de la situation, contraintes psychologiques qui limitent le traitement des informations disponibles, attention, mémoire, raisonnement, ou encore, identification de l'acteur à l'organisation à laquelle il appartient (Le Moigne, 2004).

Tout n'est pas maîtrisable et circonscrit, comme l'exigent les sciences dites naturelles :

> [Les approches praxéologiques] Ce sont elles aussi qui permettent d'effectuer une critique radicale d'une conception des acteurs comme agents intentionnels s'engageant dans l'action en ayant des informations suffisantes et nécessaires, en la programmant de façon rationnelle et calculatrice (Mondada, 1998).

Ainsi, l'action et ses limites sont liées à la prise de décision. Un individu ne choisit pas telle ou telle action face à une infinité de possibilités alignées et équivalentes mais tranche dans le vif selon un besoin particulier et selon son degré de 'satisfaction' :

> Cette procédure consiste à « *générer* » des alternatives par l'acquisition de faits et à mesurer les éventuelles conséquences de ces différentes alternatives [Simon 1983, p. 22]. La recherche de solutions alternatives (*search*) ne se poursuit pas jusqu'à une solution optimale ; elle s'arrête lorsque l'agent trouve une solution qui lui semble pouvoir satisfaire ses besoins (*satisficing*)[122] (Parthenay, 2005 : 7)

Il tranche aussi selon ce qu'il sait déjà ou ce qu'il anticipe. Une leçon classique est souvent programmée sur trois phases : une découverte repérage (aussi appelé 'warm up'), une compréhension, et enfin une réutilisation dans des exercices. Cette grille permet de construire, de programmer. Cependant, selon Meirieu, cette manière de procéder nie le caractère dynamique et intégré des processus mentaux :

> En réalité, cette conception ignore en particulier qu'une simple identification perceptive n'existe pas, qu'une information n'est identifiée que si elle est déjà, d'une certaine manière, saisie dans un projet d'utilisation, intégrée dans la dynamique du sujet et que c'est ce processus d'interaction entre l'identification et l'utilisation qui est générateur de signification (Meirieu, 1997 : 54).

Comme le montre Eco dans *Kant et l'Ornithorynque*, on ne peut classer l'inconnu qu'à partir du connu : Galilée ne peut pas 'voir' dans son télescope les anneaux de Saturne, car aucune préconception ne l'y aide. Toute compréhension exige un cadre, un déjà-là. Dès les années 1970, la complexité épistémologique a été prise en compte. La linguistique a dû alors changer. Bailly, dans le cadre d'une grammaire énonciative, pointe déjà les limites d'une linguistique externe exhaustive tout en soulignant l'importance de l'observation du fonctionnement langagier :

> Or, ce qui crée l'une des difficultés majeures est que cette réalité dont on veut rendre compte est la combinaison d'un nombre infini de processus, et non pas une simple juxtaposition d'états […] le souci d'adéquation de la théorie à la réalité va obliger à forcer des outils adaptés, par exemple une logique

[122] Ceci explique avec force le phénomène de fossilisation que les populations migrantes développent. Si on obtient ce que l'on veut avec un verbe, on développe une parataxe par nature limitée, mais efficace.

> naturelle plus conforme à la souplesse dialectique humaine [...] cette linguistique sera en mesure de proposer des schémas, des procédures, des concepts et des opérations susceptibles de donner une image assez fidèle de la réalité de l'activité langagière (Bailly, 1975 : 87).

Donc, nous venons de voir les limites de la programmation de l'action. Nous avons avancé que grâce à la notion de schème, l'humain peut générer des règles d'action. La compréhension relève d'une reconstruction. Malgré cela, les phénomènes de rétroactions, le caractère hermétique des savoirs d'actions, et la difficulté à expliciter comment on agit, brouillent la formalisation des procédures de l'action. En effet, ces règles peuvent être opaques pour l'observateur, mais aussi pour l'usager lui-même, car elles correspondent à des processus, et émergent parfois *in situ* de manière accidentelle, ou encore en mobilisant des compétences dont les tenants sont, en partie, inconscients. L'être humain n'est pas rationnel, l'action n'est pas complètement rationalisable. Que faire alors ?

Nous avons là un point d'achoppement difficile à dissiper. Il n'y a pas de causalité, mais une recherche obstinée des conditions interactionnelles peut suppléer à cette difficulté. Nous sommes voué à développer des procédures qui semblent correspondre à ce qui se passe dans la réalité de surface de la langue pour construire notre enseignement sur une grammaire de la parole. L'enseignant va aider l'élève à formaliser, à modéliser et à faire à des actions efficaces.

Cependant, nous avons aussi vu que le savoir (grammatical) n'est pas un objet simplement transmis par l'enseignant et intégré par l'apprenant. Le constructivisme indique en effet que cette intégration est plus complexe : l'élève détient déjà une grammaire hétérogène. Il opère alors une transformation et une assimilation de ce savoir en constante évolution. Cette assimilation doit se faire, pour Bachelard, contre l'expérience commune et immédiate des sens. Elle doit répondre à une question, à un obstacle et demander un effort d'abstraction, pour nous, un travail métacognitif. La sémiotique élargit le faire signe à l'extra-langagier et indique une tension constante entre intention et co-construction.

Pour prolonger cette analyse épistémologique de notre objet/grammaire, nous devons interroger le passage (s'il a lieu) de la grammaire externe savante à la grammaire usitée par l'enseignement. C'est toute la problématique de la transposition que nous tâcherons d'éclairer à présent.

2.5. La 'transposition' didactique

Dans notre cours de LE, un moment récurrent permet d'analyser ce que la classe vient de réaliser afin d'en tirer un bilan, une règle, à partir d'un fonctionnement tacite de la langue étrangère. Ce moment est nommé *Pratique Raisonnée de la Langue* (PRL), ou encore *Observation Raisonnée de la Langue* (ORL) dans les textes officiels. Ces instants privilégiés forment la plus grande partie de notre corpus. Ils concernent tous les grammaires hétérogènes de la langue anglaise et française, entre grammaires de références, grammaire des manuels et grammaires des élèves issues des différentes disciplines, des différents enseignants, des différents manuels et la liste n'est pas exhaustive.

De manière classique, la transposition didactique interroge le passage de la grammaire du linguiste à la grammaire pédagogique. Cependant, nous avons mis en évidence les rapports complexes qu'entretiennent la grammaire descriptive et la grammaire pédagogique. Pour quelle raison ? Essentiellement parce qu'on est passé ces dernières décennies d'une grammaire prescriptive basée sur l'écrit à une grammaire de la parole, de l'énonciation, du contexte. Nous tenterons de démontrer alors que les savoirs savants convoqués dans la tradition de la transposition ont, du coup, changé de nature, et que la prise en compte des représentations explicitées des apprenants est essentielle s'ils sont invités à véritablement construire 'la' grammaire.

Pour ce faire, nous verrons quand le rapport entre didactique et transposition a intéressé le monde de l'éducation. Nous étudierons d'abord des exemples de grammaire sémantiques. Nous verrons ensuite les opérations effectuées sur le savoir pour passer de la grammaire de référence à la grammaire du manuel. Nous nous demanderons enfin s'il y a aporie ou réduction à cause de cette transposition. Nous nous interrogerons ultérieurement sur la nature du savoir savant : est-il plus complexe ? Doit-il changer au regard d'une langue, d'un discours particulier ? Enfin, nous proposerons les nouveaux 'savoirs savants' que nous devons, selon nous, dorénavant prendre en compte.

2.5.1. La transposition comme transformation

Nous l'avons observé, dès le début du XXème siècle, la Méthodologie Directe va inciter un questionnement sur la transformation des savoirs pour les adapter à la langue, ceci dans le contexte d'une prise en compte des langues vivantes et de leurs rapports avec la réalité extérieure, comme le signale Schleminger :

> La reconnaissance des langues vivantes en tant que matière d'enseignement autonome, au début de ce siècle, va de pair avec la constitution de la didactique des langues. D'emblée se posait la question de la transposition didactique : comment enseigner une langue vivante, quelle méthode appliquer ? (Shleminger, 1995 : 147).

Alors que par la suite la MAO rejetait toute approche sémantique et prônait la forme avant le sens dans les activités en classe, la méthodologie SGAV 1ère génération propose des activités qui vont du global vers l'analytique. Il faut en fait attendre la 2nde génération de cette méthodologie pour que l'autonomie de l'élève devienne un véritable objectif. C'est en fait plus tard, dans le contexte des didactiques fondatrices des années 70, qu'émerge le concept de transposition. L'affirmation d'une nouvelle discipline didactique corrobore une interrogation sur les contenus. Ainsi, la prise en compte du fonctionnement cognitif de l'élève va de pair avec un questionnement sur le 'quoi' enseigner.

Cette notion devenue classique est aujourd'hui employée dans toutes les disciplines scolaires, pour étayer une différenciation opératoire entre savoirs disciplinaires et savoirs scolaires. Comme le rappelle Perrenoud :

> « La notion de transposition didactique est devenue d'usage courant en sciences de l'éducation, notamment dans les diverses didactiques des disciplines. Réduite à sa plus simple expression, elle est expliquée par le sous-titre du livre de Chevallard (1991) : *Du Savoir Savant au Savoir Enseigné,* entièrement consacré au savoir mathématique et plus particulièrement aux transformations que subissent les théories des mathématiciens lorsqu'elles deviennent savoirs scolaires » (Perrenoud, 1998).

La notion de transposition didactique demeure cependant problématique à part entière. Elle appartient, au début, à une matrice disciplinaire propre aux sciences dites *exactes*. Dans notre problématique grammaticale à trois entrées, la transposition didactique (dorénavant TD) concerne pour nous trois grands ensembles que sont la sphère 'savant' (qui cherche et crée l'objet de savoir), la sphère 'enseignant' qui propose le savoir pédagogique et enfin la sphère 'apprenant', qui apprend le savoir. Si notre objet est la grammaire, celle-ci revêt différentes formes selon le champ d'appartenance :

	Objet	*Acteur*	*Institution*
Sphère savante *Savoirs que produisent les savants*	Objet de savoir savoir savant **grammaire descriptive**	Chercheurs Producteurs de savoirs nouveaux	Laboratoire Universitaire, Grandes écoles Communautés scientifiques (pairs)
Système didactique	Objet à enseigner savoir à enseigner Objet d'enseignement **grammaire pédagogique**	Concepteur de programmes. Auteurs de manuels scolaires Enseignant	Institutions, centres de recherches, de documentations, instituts ad-hoc,

			référentiel professionnel
Système de l'élève	Objet d'apprentissage Savoir à apprendre savoir appris **grammaire de l'élève**	L'élève L'adulte en formation continue	Classe, cours, entreprises en France et à l'étranger.

Tableau 2.4. La transposition didactique

La TD engendre des transformations sur l'objet dans les différents passages d'un système à l'autre (passage qui pour nous devra être multidirectionnel ou multilatéral). Plusieurs attitudes peuvent être décelées à propos du passage du savoir savant au savoir enseigné. Pour certains, le processus de transposition suppose une *dégradation* du savoir, donc la TD serait une mauvaise chose. Il faudrait coller au maximum au savoir savant, savoirs externes à imposer tels quels.

À l'opposé, Chevallard est un des premiers à mettre en avant le travail de transformation opéré du savoir savant au savoir enseigné, dans le cadre de la didactique au sein de l'IREM. Comme il l'explique, dans le processus de transposition, la didactique doit opérer une :

> rupture pour se constituer son domaine propre et pour que l'enseignement de tel élément de savoir soit seulement possible, cet élément devra avoir subi certaines déformations, qui le rendront apte à être enseigné. Le savoir que produit la transposition didactique, précise-t-il encore, sera un savoir exilé de ses origines, et coupé de sa production historique dans le domaine du savoir savant (Perrenoud, 1986).

Pour d'autres, le savoir enseigné est à mille lieux du savoir savant. Autant s'en éloigner et inventer à partir de ce qui vient de l'élève, au risque de ne plus trouver de lien avec le savoir savant. Pour ces derniers, l'objet a changé de nature, entre le savoir savant (qui n'est pas destiné, au premier chef, à être enseigné[123]) et le savoir enseigné. Pour être enseigné, un objet doit être décomposé et programmé comme le postule la pédagogie par objectifs des années 1980. Malgré cela, la démarche réflexive du chercheur doit être conservée[124]. En quoi la nature de l'objet change-t-elle ?

[123] Chomsky se plait, à raison, à répéter que sa grammaire générative n'a jamais eu de prétention didactique ou pédagogique, et rend *de facto* stériles les critiques de l'enseignement à son égard.

[124] Comme le font les élèves des écoles primaires, par exemple dans le cadre du projet *Pollen* au niveau européen. Ils travaillent sur des poulies et des engrenages pour tirer des conclusions, après manipulation, sur les caractéristiques de ces appareils. On peut aussi 'manipuler' la langue, puis réfléchir sur son fonctionnement sous-jacent.

- le savoir est désincarné : combien d'élèves (ou de professeurs de français) savent que le schéma de la communication utilisé dans presque tous les manuels de français est de Jakobson ? D'ailleurs, cela est-il pertinent ?
- il est dé-syncrétisé, c'est-à-dire découpé pour être enseignable,
- il est programmé selon une progression,
- il est évalué.

La transposition didactique a pour origine un questionnement sur les contenus. Un tel questionnement est né avec la MD, qui a amené une recherche d'authenticité, et l'abandon de l'influence des apprentissages propres aux langues mortes. La méthodologie des langues vivantes apparaissait. Rappelons que dans les années 1970, la notion de transposition voit le jour, dans le cadre des sciences dures. De ce fait, les transformations que nous venons de voir correspondent à une hiérarchisation verticale, et unidirectionnelle. Nous constatons une coupure entre un objet scientifique global et complexe, origine du savoir, et son utilisation en classe. De telles hiérarchisations et de telles coupures ne nous semblent cependant pas adéquates dans le cadre des sciences humaines. Nous allons voir pourquoi.

2.5.2. Les limites de la transposition mathématique

Ce qui est opérationnel pour les mathématiques ne l'est pas forcément pour les disciplines proches des sciences humaines, comme l'enseignement d'une langue, qu'elle soit maternelle ou étrangère.

Grâce à Perrenoud, nous pouvons, maintenant, revisiter plus profondément les conditions d'apparition de la transposition, et des problématiques liées à la didactique. Ce dernier nous rappelle l'origine de cette notion de transposition, que Verret a développée dans une étude sociologique, en 1975. Perrenoud en profite pour nous signaler les limites que cet auteur indique, dès le début de la conception de cette notion :

> Lorsque Verret (1975) introduisit le concept de transposition didactique, […] il s'intéressait à la façon dont toute action humaine qui vise la transmission de savoirs est amenée à les apprêter, à les mettre en forme pour les rendre 'enseignables' et susceptibles d'être appris. Chacun conviendra sans doute qu'il importe de rendre les savoirs accessibles aux apprenants, au prix d'une simplification et d'une vulgarisation en rapport avec leur âge et leurs acquis préalables. La transposition didactique passe, selon Verret, par des transformations plus radicales […] Une formation sur le tas, un entraînement sportif ludique, une initiation artistique informelle, comme l'inculcation familiale des bonnes manières à table, passent par des interventions et des transpositions didactiques, même si les acteurs n'en ont pas toujours pleine conscience (Perrenoud, 1998).

Cette transposition n'est, ainsi, pas toujours évidente ou explicite. Elle rejoint la complexité de la formalisation de l'action et de sa conscientisation que nous avons évoquées. En outre, Verret n'a jamais connoté péjorativement le savoir transposé (considéré parfois dans la littérature scientifique comme un savoir appauvri ou dénaturé). De plus, il considérait *le savoir en général*, alors que les disciplines ont recentré la notion de transposition sur les savoirs scolaires (*id.*).

Par ailleurs, cette transposition à travers laquelle une transformation des savoirs est opérée, peut correspondre selon Perrenoud à une distinction entre *curriculum formel* et *curriculum réel*, perméable aux contraintes horaires, sociales, relationnelles et pour tout dire, pragmatiques que la classe engendre :

> Le curriculum formel est une image de la culture digne d'être transmise, avec le découpage, la codification, la mise en forme correspondant à cette intention didactique. Le curriculum réel est un ensemble d'expériences, de tâches, d'activités qui engendrent ou sont censées engendrer des apprentissages (Perrenoud, 1998 : 489).

Cette différenciation pointe l'écart que l'on peut trouver entre les finalités, telles que décrites dans les BO, et la pratique de l'enseignant dans sa classe. A ce propos, les textes officiels, en Lettres par exemple, contiennent des indications claires, qui montrent que c'est à la charge de l'enseignant de décider des faits de langue à étudier effectivement :

> Cette terminologie grammaticale a été élaborée par l'inspection de lettres, et un groupe de professeurs de l'université. Elle vise à donner […] un ensemble commun de termes indispensables à l'analyse du fonctionnement de la langue. Elle ne constitue pas en elle-même un objet d'apprentissage […] il appartient au professeur de l'utiliser à bon escient […] en tenant compte des besoins et des capacités des élèves[125].

La culture 'digne d'être transmise' met en relief des rapports de pouvoir entre, *grosso modo*, des savoirs universitaires et des savoirs scolaires. Or, le modèle de Chevallard demeure, à ce niveau, seulement descriptif puisqu'il ne prend pas en compte les domaines sociaux de référence et leurs propres valeurs :

> Une critique de ce concept-clé de la science didacticienne qu'est la transposition didactique porte alors moins sur la nécessaire réorganisation des savoirs que demande l'acte enseignement que sur les constituants de la transposition didactique, le savoir savant d'une part et le savoir enseigné d'autre part. Cette critique, si elle veut dépasser le cadre descriptif dans lequel se situe en fin de compte le travail de Chevallard, doit prendre en compte les aspects problématiques : autant ceux de la construction du savoir que ceux de l'enseignement de certains de ces savoirs […] Le point faible de la théorie de Chevallard est la notion de *savoir savant* dans la mesure où les raisons d'ordre épistémologique sont ignorées » (volontairement ou non, peu importe) (Reverdy, 2000).

[125] « Terminologie grammaticale », 1997, CNDP, Inspection générale des lettres.

Ainsi, l'enseignant choisit, découpe et réassemble les savoirs. Un autre type d'écart existe entre textes officiels et examens terminaux. Pour exemple assez classique dans l'enseignement des langues étrangères, les examens finaux correspondent à des analyses de textes et des questions de compréhension auxquelles viennent s'ajouter des exercices structuraux de type « écrivez ces chiffres en toutes lettres » ou encore « trouvez la bonne préposition » (BAC PRO section industrielle 2007) alors que « l'oral » doit être la nouvelle priorité, et reste une option dans la plupart des cas. L'écart entre finalités, examens, et pratiques de la classe est ainsi problématique dès la formation des futurs enseignants, comme le signale Bourguignon :

> […] Ils se rendent compte que la vérification des connaissances est antinomique avec des programmes définis en termes d'objectifs et de niveau(x) de compétence(s) à atteindre. Il en est de même pour le décalage entre les préconisations officielles en matière d'enseignement/apprentissage et les exigences des examens terminaux ; à titre d'exemple, les stagiaires d'anglais ne savent pas comment préparer les élèves aux épreuves écrites du baccalauréat alors que les textes officiels préconisent l'oral comme priorité (Bourguignon, 2006b).

Dans le même ordre d'idées, Puren va jusqu'à affirmer que nos examens finaux habilitent ce que la *Méthode Active* préconisait il y a près d'un siècle : parler d'un texte en langue culture étrangère par documents authentiques interposés. Pour lui, le modèle d'évaluation du baccalauréat actuel en est resté, en effet, jusqu'à nos jours, pour toutes les langues, à celui d'évaluer le candidat sur sa capacité à parler en langue étrangère, sur le texte :

> [...] tout en extrayant et en mobilisant des connaissances culturelles spécifiques. Il est parfaitement inutile de vouloir modifier les modes d'évaluation dans les classes en s'appuyant sur le CECRL, tant que le dispositif d'évaluation institutionnelle final (le baccalauréat) en restera, comme maintenant, avec deux guerres de retard par rapport à l'évolution de l'objectif social de référence (Puren, 2006a : 11)[126].

On ne peut, dans ce cadre, imputer aux seuls enseignants la responsabilité d'une prise en compte trop timide de l'action et de l'oral. L'institution dans son ensemble pourrait travailler avec plus de cohérence, et ne plus concevoir comme seul paradigme l'explication de texte et les connaissances[127].

En analysant la transposition, nous avons montré des décalages qui valent pour les sciences humaines : entre méthodologie et méthode, textes officiels et terrains, évaluations

[126] Même si un effort a été effectué pour la rentrée 2012 avec une épreuve axée principalement sur l'oral.

[127] Nous n'omettons pas que des diplômes tel que le DCL intègrent véritablement l'approche actionnelle et l'entrée par les tâches. Cependant, cette démarche ne pourra être élargie à l'ensemble de l'enseignement qu'au prix d'un investissement qui relève de décisions politiques.

sommatives finales et évaluations formatives au long cours, entre savoirs savants et savoirs triés et réorganisés.

Travailler sur ces contradictions rejoint le refus d'une grammaire externe traditionnelle imposée sans tenir compte des pratiques, formatives ou sommatives. Le sens doit avoir pour origine les pratiques, quitte à être confrontés aux réfutations d'un système complexe. En effet, les élèves en difficultés et leurs questions multiples sur le fonctionnement de la langue ou sur la pertinence d'une règle pédagogique comme celle du manuel engendrent un travail ultime, nécessaire et constant sur la règle finale écrite dans le cahier. Elle devra satisfaire non pas une transposition réussie (si elle a lieu) mais correspondre à une règle censée et efficace pour les élèves eux-mêmes avant tout, et non pour une grammaire imposée *de facto* de l'extérieur.

Entre linguistique universitaire, finalités institutionnelles, grammaire des manuels et propositions des élèves, quelle grammaire de référence appréhender alors, dans la complexité de la constitution même de ces savoirs référents ?

2.5.3. La complexité de la 'référence'

Nous avons déjà exposé notre conception de la *référence* dans la langue. Nous optons pour une perspective relativiste et herméneutique dans laquelle le monde est construit par, et avec, la langue. Le savoir savant n'échappe pas à cette construction. Ainsi, les origines du savoir savant sont multiples : les pratiques de référence peuvent passer des savoirs savants classiques (pour les mathématiques par exemple) à des savoirs savants de professionnels, ou savoirs experts (un élève sera intéressé par la pratique artisanale du grand couturier japonais Issey Miyake car il étudie la mode). Raby et Accardi soulignent l'hétérogénéité de la référence du savoir :

> Chez les didacticiens des disciplines scientifiques, la question de la référence est posée en relation avec la transposition didactique (Chevallard, 1985, 1997) et couvre trois grands champs de référence : les références savantes (Chevallard, 1985), les références expertes (Joshua, 1996) et les pratiques de référence (Chevallard, 1997 ou Martinand 1986) (Raby & Accardi, 2004).

Comme en écho à la confusion avérée de la grammaire de l'élève, les savoirs de référence semblent noyés dans des origines hétéroclites, dues à la multiplication des points d'appui de l'enseignement d'une LE. Le découpage du domaine des langues étrangères fait apparaître un imbroglio de savoirs et de pratiques entremêlés. Les objets référents sont faits de langues étrangère et maternelle, de disciplines académiques, de discours scientifiques, de discours officiels, de situations de la vie quotidienne (*id*). Par exemple, dans les textes

officiels pour l'anglais en BEP de 1997 (*L'anglais au BEP*, B.O. numéro 4), les savoirs à enseigner sont découpés en savoirs –faire linguistiques ou repérages, opposés à des moyens linguistiques, et rappellent le rapport fonctionnel, et/ou énonciatif au langage :

Savoir faire linguistique/repérages	**Moyens linguistiques**
Excuses	To be
Instruction	Impératif
Présence/absence	Déterminant

Cette référence utilisable en classe doit cependant être filtrée, découpée, adaptée par l'enseignant à qui l'on rappelle le caractère aléatoire :

> « L'inventaire proposé n'est qu'un cadre général de référence qui n'implique ni hiérarchie, ni progression grammaticale. Les unités linguistiques correspondant à chaque rubrique seront choisies par le professeur qui se reportera à la présentation grammaticale » (B.O. numéro 4, 1997).

Accardi et Raby (2009) découpent les savoirs savants en deux catégories distinctes : des savoirs savants académiques d'un côté, et des savoirs experts[128] de l'autre. Les normes savantes comprennent alors trois champs principaux : linguistiques, culturels et scientifiques. Les normes expertes, quant à elles, apparaissent en externe dans les métiers, chez les professionnels, et également en interne, dans les pratiques scolaires instituées (résumer, argumenter, etc.).

Cette dichotomie a l'avantage de montrer que les savoirs (et les normes qui leur correspondent) ont des origines complexes. De plus, elle indique que la grammaire morphosyntaxique, fondée sur l'écrit, s'inscrit dans une grammaire savante traditionnelle prescriptive. Si on veut mettre en avant une grammaire de la parole, on doit alors intégrer des savoirs experts externes (les besoins des professionnels, l'action avec un tiers en LE en entreprise) liés à des pratiques sociales de référence* et changer les normes internes avec des pratiques scolaires (les pratiques scolaires tournées dorénavant vers l'actionnel). Donc, la grammaire de la parole que nous tentons de construire mobilise des savoirs de référence jusque là ignorés. La transposition est alors plus complexe, moins verticale et moins unilatérale. On passe bien d'une grammaire de référence prescriptive à une grammaire codifiée, certes, mais à partir de *pratiques sociales externes et expertes*.

[128] Nous en avons déjà parlé concernant les savoirs d'action.

Encore une fois, cette polyphonie référentielle existe déjà en lycée professionnel : le programme éducatif met en synergie un référentiel professionnel (pour nous celui des BAC PRO Métiers de la Mode et des Industries Connexes), des projets pluridisciplinaires transversaux (Classes à PAC, PPCP), des PFE, etc. A la différence des filières plus académiques, la filière professionnelle a intrinsèquement comme référence le cadre social :

> Les savoir-faire ont leur place dans les filières de l'enseignement secondaire débouchant sur la vie active et dans les disciplines telles que les arts plastiques, l'éducation physique ou les langues étrangères, domaines dans lesquels la transposition didactique part de pratiques sociales plutôt que de savoirs savants (Perrenoud, 1995 : 75).

Ainsi, une division peut être perçue entre savoirs savants et savoirs véritablement enseignés. Les origines des savoirs de référence sont complexes, surtout dans un cadre actionnel et professionnel, où les valeurs sociales ne sont pas escamotées. Rapprocher les savoirs savants et les savoirs experts, c'est rapprocher les savoirs des pratiques professionnelles, c'est lier le savoir et l'action ! Oui, mais comment ?

2.5.4. Savoirs et pratiques

Perrenoud refuse tout hiatus clair entre savoir et pratique. La transposition de savoirs devient obsolète puisque le savoir est lié de manière indéniable à l'action. Comme nous l'avions déjà remarqué, les limites de l'explicitation biaisent un rapport hiérarchique entre savoir savant constitué, et simplification avec une visée transmissive. La conscientisation du savoir est, comme il le souligne, explicitée seulement si elle est sollicitée, parfois même avec difficulté :

> On admettra sans doute facilement que les savoirs de sens commun, les savoirs d'action, les savoirs implicites, les savoirs professionnels soient liés à des pratiques sociales. On en parle d'ailleurs souvent comme de savoirs pratiques, ceux dont les détenteurs n'ont pas ou n'ont plus entièrement conscience, tant ils sont contextualisés, liés à une expérience et à des formes d'action dont on ne les détache que pour les besoins de l'analyse. […] On atteint d'abord les pratiques, les savoirs s'y trouvent 'en creux' (Perrenoud, 1998).

Il critique selon nous de manière éclairante la division entre savoir et action déjà mentionnée plus haut. L'auteur de continuer :

> Faut-il connaître la linguistique pour parler une langue ? L'histoire de l'art pour peindre ou sculpter ? La biologie et la physiologie pour pratiquer un sport ? Certains savoirs savants sont assurément des bases nécessaires de telles pratiques. Au-delà, on en rajoute, par souci de respectabilité ou pour faciliter la sélection [...] (*ibid.*).

L'action et les savoirs sont dès lors intimement liés. La division entre les deux n'est qu'un aspect pratique pour une définition théorique.

Ainsi, la transposition didactique ne va pas de soi. Tout savoir scientifique n'est pas forcément transposable. Par ailleurs, il n'est pas nécessairement transposé. Parfois, la référence au savoir savant est trop complexe, ou réservée aux spécialistes. Elle ne peut, dans ce cas là, être envisagée en classe. Culioli lui-même, avec une honnêteté indéniable, comprend que l'élève ne conçoive pas les termes de la linguistique énonciative tels quels :

> On n'a pas affaire à un domaine de transmission directe. Ainsi, le terme 'borné' que vous signalez à propos du passé simple, n'est pas compréhensible par les élèves. Il l'est déjà difficilement pour les linguistes (in Ducard, 2004 : 18).

Si nous prônons une didactique du 'faire' où les apprenants réalisent avec les autres des actes sociaux en langue étrangère, les pratiques sociales de référence sont pour nous aussi importantes que les savoirs eux-mêmes, qui y sont alors subordonnés. Puren rejette, dans le cadre de la didactologie et d'une critique d'une didactique comparée en langue maternelle, cette transposition pour lui issue des sciences dures et incompatible avec la complexité :

> Cette didactique comparée interdisciplinaire est très influencée par la didactique des sciences exactes en général et des mathématiques en particulier, avec une focalisation traditionnelle sur la notion de « transposition didactique ». Or cette notion est épistémologiquement non pertinente en didactique des langues-cultures parce que l'objectif y est l'apprentissage non pas d'un savoir scolaire en rapport avec un savoir savant, mais d'un savoir-faire social en langue-culture (Puren, 2003 : 125)[129].

Savoirs et actions sont intimement liés. Tout n'est pas transposable, ni transposé. A la différence du contexte des sciences dures, c'est le savoir-faire social en rapport avec des pratiques de référence qui doit guider la construction de la grammaire.

2.5.5. Des exemples de transposition

Nous allons dès lors analyser des exemples de transpositions grammaticales tournées vers le sens. Quel est leur intérêt ? Quelles en sont les limites ? Nous déchiffrerons deux exemples de grammaires externes tournées vers le sens, la grammaire du sens de Charaudeau et la grammaire explicative d'Adamczsewski. Nous parlerons ensuite des manuels, emblème de la grammaire pédagogique. Qu'est-ce qui préside, finalement, au choix de l'enseignant

[129] Puren, 2003.

pour la classe ? Du côté des savoirs savants, Charaudeau a tenté d'élaborer une grammaire du sens.

2.5.5.1. La Grammaire du Sens et de L'Expression

Dans une démarche onomasiologique (du sens vers la forme)[130], des tentatives de prise de distance d'avec les savoirs savants morphosyntaxiques traditionnels existent ; par exemple, *La grammaire du sens et de l'expression* (dorénavant GSE) de Charaudeau[131] remet sur le devant de la scène les enjeux de la communication, et l'importance du contexte. Cet auteur effectue une critique de la grammaire structurale en mettant en avant l'intention de communication et les conditions de sa réalisation. Nous retiendrons de son ouvrage de 1992 le fait qu'il tente de s'attaquer à l'opacité de la parole en action.

Il dessine quatre procédés (qui nous rappellent les grammaires pédagogiques de français) selon la mise en scène de la communication, le mode d'organisation du discours et construit en parallèle les formes sémantiques équivalentes : l'énonciation (la modalisation), la description (la qualification), la narration (l'action) et l'argumentation (les relations logiques). Les catégories de langue quant à elles formalisent le discours alors que le texte est le résultat de la communication. Dans une approche proprement sémantique, il défend trois classes grammaticales ouvertes : Les *êtres*, les *processus* et les *propriétés*. Le tour de force de son ouvrage est de lier catégories grammaticales traditionnelles et catégories sémantiques. Nous reproduisons ici un tableau comparatif :

Catégorie grammaticale	***Catégorie sémantique***
Pronoms personnels	La personne
Article	L'actualisation
Possessifs	La dépendance
Démonstratifs	La désignation
Quantificateurs	La quantification
Indéfinis	L'identification indéterminée
Présentateurs	La présentation
Procédés d'adjectivisation	La qualification, la comparaison
Actants	L'action
	La localisation dans l'espace
	La situation dans le temps
	L'argumentation
Relations logiques	L'affirmation
	La négation

Tableau 2.5. Catégories grammaticales et catégories sémantiques

[130] Congruente avec une démarche inductive, constructiviste.
[131] Nous y avons fait allusion dans notre première partie.

Charaudeau part toujours de la grammaire traditionnelle pour mieux s'en écarter et construire une approche sémantique véritable. L'intérêt de sa démarche est pour nous de rechercher l'homogénéité sémantique de l'acte de parole en récusant une grammaire morphosyntaxique éloignée de la situation. Cependant, nous avons un problème métalinguistique de taille qui réside dans le fait que nos élèves doivent construire et nommer les phénomènes en contexte. Nous ne pouvons alors simplement changer de terminologie et imposer à nouveau une grille qui n'aurait aucun lien avec leur réflexion :

> Cela ne signifie pas que l'explication fournie dans une grammaire théorique soit immédiatement accessible à un apprenant. Une étape intermédiaire s'impose où l'on devrait tenter de paraphraser l'explication sémantique correcte en une définition notionnelle, utilisant les termes du langage courant, compréhensible par tous (Courtillon, 2001 : 156).

Cette grammaire théorique sémantique est très intéressante pour la classe car elle apporte des perspectives nouvelles, ainsi que des notions pertinentes quant à l'analyse de la langue. De Salins souligne le rôle du locuteur selon la 'vision' qu'il a de l'événement (ce qui doit s'ajouter au contexte, qui n'est plus seul déterminant). Ainsi, le choix grammatical est légitimé par une intention de communication et une illustration grammaticale motivée avec un métalangage sémantique : De Salins s'attache à la vision, au point de vue du sujet sur l'objet.

> […] Le terme de vision massive et non massive, ou dénombrable, est aussi utilisé pour expliquer pourquoi on peut dire : "J'ai renversé de l'œuf sur mon pull", montrant qu'un objet naturellement nombrable peut être, ou non, vu comme non-dénombrable. On voit la simplicité et l'efficacité de ce genre d'explication. […] (*id.* : 157).

Dans le même ordre d'idée, Adamczsewski tente, à partir d'un problème de terrain, de savoir pourquoi les élèves n'entendent pas grand chose à la grammaire. Il prône une grammaire dite explicative.

2.5.5.2. Adamcsewski et la grammaire explicative

Un type de grammaire serait intermédiaire entre nos trois grammaires décrites en début de ce travail : celui d'une grammaire explicative critique à l'image de celle défendue par Adamczewski. Elle a l'avantage d'éviter l'écueil d'une hiérarchie inconsciente entre grammaire descriptive savante supérieure et stable et grammaire pédagogique forcément 'bâtarde', bigarrée, bricolée, moins académique, moins scientifique, donc illégitime. Son point de vue nous intéresse profondément en tant que réflexion sur une grammaire du sens car

il repose sur un problème de terrain : pourquoi les élèves ne comprennent-ils rien à la grammaire à l'école ? Y a-t-il un rapport avec les difficultés qu'ont les Français en général avec les langues étrangères ? La réponse est oui : Adamczewski déplore les causes évoquées çà et là et qui ratent selon lui l'essentiel :

> L'entreprise *étude d'une langue* est de se donner les atouts nécessaires pour réussir. De très nombreux docteurs se sont penchés sur le malade, je veux dire par-là que les remèdes à l'inefficacité du système scolaire ont été et sont très régulièrement proposés : il faut, disent les uns, renforcer les horaires de langues […] Ce qu'il faut, c'est alléger les effectifs des classes de langues, disent les autres […] Les remèdes mis en avant pour améliorer l'état de choses existant ne s'arrêtent pas là : il y a les séjours linguistiques, les assistants étrangers, l'échange de professeurs, les laboratoires de langues, l'enseignement d'une ou de deux matières du programme par un professeur *natif* sans parler de ceux qui misent sur un enseignement précoce pour abattre la barrière des langues (Adamczewski, 1998).

La véritable solution à étudier serait de développer une grammaire qui ait du sens, une entité cohérente avec des réseaux internes qui se feraient écho. Il faut changer la manière d'enseigner la grammaire française pour changer l'enseignement de la grammaire étrangère. Adamczewski confirme que la grammaire du sens que nous recherchons doit se détacher d'une tradition orthographique et morphosyntaxique qui perdure, mais aussi fournir du sens, en créant une continuité entre les apprentissages, et entre les cycles[132]. Il s'appuie sur la notion de méta-opérateurs pour distinguer des opérations élémentaires et des opérations complexes plus abstraites (Adamczewski, 1993). Il indique par exemple que le déterminant 'the' anglais indique d'abord grammaticalement une suite d'opérations déterminantes qui le précède, un fléchage à gauche pour Culioli. Ceci doit précéder toute analyse extralinguistique en termes de connu/inconnu, absent/présent. Cette gradation d'éléments élémentaires vers des éléments plus complexe pourrait selon nous aider à la mise en place d'une progression grammaticale pédagogique. La grammaire pédagogique des manuels n'est-elle pas justement une tentative réussie de transposition ? Nous effectuerons ci-après quelques comparaisons.

2.5.5.3. La grammaire des manuels

Nous avons parlé de didactologie et de démarches comparatistes. Après avoir effectué une analyse diachronique des méthodologies, et décrit deux exemples de grammaires de référence, axée sur le sens, il est intéressant de voir les grammaires à disposition dans la classe pour observer le support de la grammaire pédagogique par excellence : le manuel. Dans les manuels, les règles de grammaire sont 'pédagogiques' car elles sont fabriquées pour être

[132] Les rectorats travaillent depuis plusieurs années sur la continuité collège/lycée.

utilisées par les élèves. Nous avons choisi quatre ouvrages, parmi les plus usités par nos collègues, et qui sont susceptibles d'incarner un échantillon représentatif pour des élèves de BEP. Voilà ci-après les entrées grammaticales que nous trouvons, en incipit de la plupart des manuels[133]utilisés en anglais, en lycée professionnel. Nous ajoutons une colonne qui concerne un manuel de 3ème que nous avons utilisé en collège. Il servira à élargir la comparaison de ces grammaires pédagogiques :

Manuels	*New goals BEP*, Foucher, 2002	*Far Out BEP, Hachette technique, 2003*	*New horizons, Delagrave, 2004*	*Move up 3ème*, Nathan, 2003
Index	be au présent can/could	Have et be	I can talk about myself	Le comparatif et le double comparatif
	Possessif	L'impératif	I can talk about daily activities	La proposition infinitive
	Have	*Présent simple et présent ING*	*I can discuss my environment*	*Le présent et le prétérit*
	There is/there are	Prépositions	I can talk about people's lifestyles	Reprises par opérateur
	Présent simple Adverbes de fréquences	Prétérit	I can refer to the past	La construction there is/there are
	How much	Possession	I can use different forms of communication	L'opérateur have (got) et le verbe have
	Présent ING	Futur	I can refer to my experiences	Le présent simple
	Modaux	Questions	I can give directions	Le prétérit simple
	Be au prétérit	Nombres	I can follow rules and give advice	Le présent composé
	Prétérit simple	Adjectifs	I can talk about the future	Le prétérit composé
	Would like	Quantifieurs indéfinis	I can talk about hypothetical situations	Le présent perfect
	Comparatif	Construction à deux verbes		La subordonnée relative
	Which	Present perfect		Le present perfect ING
	Futur	Modaux		Le past perfect
	Impératif	Passif		Les différentes façons d'exprimer le futur
	Prétérit ING Past perfect	Articles		L'impératif
		Discours indirect		Le déterminant Ø
		Pronoms relatifs		L'article a/an
				L'article the
				Some, any et no
				A few, a little
				Verbes à deux compléments
				Le style indirect

Tableau 2.6. Entrées grammaticales des manuels

[133] A l'époque du début de la recherche, nous n'utilisions pas de manuels en rapport avec le CECRL. C'était encore trop tôt pour les fabricants.

Hormis le manuel *New Horizons*, qui exhibe une approche fonctionnelle de la langue, les autres entrées sont bel et bien grammaticales. A partir de 2010, le BEP a disparu et les fabricants de manuel ont épousseté leurs livres à la lumière du cadre européen et de l'approche actionnelle[134]. Cependant, notre travail concerne une promotion qui devait passer le baccalauréat en 2008, examen final alors adapté à des exigences relativement 'classiques' en termes de grammaire. Ainsi, cette centration sur les temps ne fait que refléter une congruence entre grammaire pédagogique (le manuel) et exigences de l'examen final du BAC PRO. Du coup, une grande partie de la grammaire se concentre sur les temps grammaticaux[135]. Les tableaux récapitulatifs des manuels de BEP mettent en évidence une propension de notre culture d'enseignement à faire travailler principalement cet aspect.

Deux remarques peuvent être faites. Tout d'abord, au niveau du lexique grammatical utilisé dans les présentations de manuels, l'abondance des verbes d'action montre l'influence assise de la linguistique fonctionnelle, qui tentait de développer une langue outil pour communiquer ('*faire un bilan', 'exprimer', 'dire'*). La linguistique énonciative de Culioli a également marqué de son influence ces manuels, dans les termes *'énonciateur', 'énonciation', 'repérage', 'éclairage'*. Ensuite, la comparaison des manuels de lycée professionnel avec celui usité en 3ème montre des hiatus. D'abord, dans une perspective quantitative, le manuel de 3ème est bien plus exhaustif, et indique des entrées grammaticales, dont certaines ne seront vues qu'en Terminale BAC PRO (le present perfect ING), voire jamais (verbes à deux compléments)[136]. En outre, plusieurs faits de langues sont vus en même temps, à l'occasion d'une leçon. Les premières leçons correspondent à une révision de ce qui aurait été vu auparavant : par exemple, l'unité 1 rebrasse les deux prétérits, les modaux, les tags, *used to* et *wish*[137]. Deux parcours différenciés sont cependant proposés dans le manuel, pour s'adapter au niveau des élèves. Dans les manuels de BEP, l'unité 1 ne propose qu'un seul fait de langue : *be* et *have* pour *Far out*, le présent simple pour *New horizons*. *New Goals* fait exception en présentant plusieurs faits de langue, toujours moins importants que ceux du manuel de 3ème pourtant : *be* au présent, présent simple, *can* et *could*. On peut expliquer ce chiasme par le niveau attendu en fin de BAC PRO, qui est équivalent à celui de 2nde générale (B1, voire B1+). En termes de grammaire pédagogique, nous pouvons donc remarquer que la

[134] Les manuels représentent une source non-négligeable de mise en application des textes officiels, même si une vigilance critique sur les supports utilisés est de mise.
[135] Il est toujours étrange de parler de temps grammaticaux en anglais ('tense') puisque le système anglais repose essentiellement sur la modalité, hormis le présent et le passé (*present tense* et *past tense*).
[136] Si l'enseignant s'en tient aux règles du manuel. Dans les faits, d'autres faits de langue sont étudiés selon les différents supports choisis.
[137] L'habitude passée révolue et le souhait.

transposition didactique engendre une simplification paradigmatique des savoirs savants aux savoirs enseignés, mais aussi syntagmatique, du collège/lycée général au lycée professionnel. Ceci vaut pour les entrées. Qu'en est-il de la formulation des règles ?

Si nous prenons, par exemple, le cas du present perfect, nous pouvons comparer la règle telle qu'elle est décrite dans une grammaire de référence, comme celle de Larreya et Rivière[138], dans les manuels de lycée professionnel de BEP, et enfin de 3ème. Le *present perfect* est une forme aspectuelle qui marque essentiellement l'aspect d'accompli (même si parfois le procès n'est pas encore terminé). Il appartient, en fait, au présent : il est lié au moment de locution (donc à la situation d'énonciation) mais considère un moment différent, celui de l'événement décrit. On envisage un fait du passé pour l'intérêt qu'il comporte au moment de l'énonciation. Ainsi, souvent, aucun repère chronologique ne lui est associé[139]. Le plus perfect a, en fait, exactement les mêmes valeurs que le present perfect, hormis le fait que le moment d'énonciation où sont envisagés les conséquences d'une action ou d'un état sont situés dans le passé, et non pas au moment présent. Le contexte correspond souvent au récit d'événements passés. En grammaire de référence, le present perfect peut être associé à la notion de bilan, d'expérience vécue, de conséquences sur la situation présente, à la validation de la relation sujet / prédicat envisagée dans un intervalle temporel fixe, ou quantifié, pour annoncer des nouvelles, après des expressions telles que 'it's the first time'. Quand le present perfect est combiné à une forme Be + ING, une subtile différence de sens est opérée. Alors que le present perfect s'intéresse au résultat de l'action, la forme Be + ING prend en considération l'activité du sujet. Que reste-t-il de cette règle exhaustive dans les manuels ? Si l'on reprend nos quatre manuels référents, nous remarquons à nouveau que la définition la plus exhaustive se trouve dans *Move up 3ème* :

Manuels	*New goals BEP*, Foucher, 2002	*Far Out BEP, Hachette technique, 2003*	*New horizons, Delagrave, 2004*	*Move up 3ème*, Nathan, 2003
Règle du present perfect	On emploie le present pêrfect pour faire un bilan de ce qui s'est passé jusqu'au moment où l'on parle, une constatation dans le présent de ce qui s'est passé.	Le present perfect fait le lien entre le présent et le passé. Il permet d'expliquer le présent en faisant un bilan du passé, de parler d'une action ou d'un état qui dure encore, de faire un bilan du passé.	Le présent perfect simple est employé pour parler d'actions commencées dans le passé et qui se poursuivent dans le présent.	Le present perfect et la valeur de résultat : cet emploi concerne toujours un événement passé, mais on ne s'intéresse pas à l'événement lui-même, on s'intéresse à son résultat dans le présent. Le present perfecet la valeur de durée : l'événement a commencé

[138] *Grammaire explicative de l'anglais*, (2005).
[139] Hormis avec *since*, qui indique le point de départ de l'action.

				dans le passé et dure encore.

Tableau 2.7. Comparaison sur la règle du present-perfect

Cependant, toutes les règles détiennent des formes de simplification : le terme saillant dans les manuels de lycée professionnel demeure le mot 'bilan'. Quant au manuel de 3ème, il indique deux termes importants : 'résultats' et 'durée'. Dans tous les cas, l'explication destinée aux élèves évite des notions telles que celles d'*accompli*, d'*énonciation*, ou encore de *validation de la relation sujet/prédicat*.

La transposition effectuée de la grammaire de référence vers les manuels, de la grammaire savante vers la grammaire pédagogique, présente une transposition nécessairement réductrice, qui choisit un aspect plutôt qu'un autre. C'est bien l'enseignant qui choisit la conformité de la règle en fonction de ses élèves, de l'éclairage qu'il voudra apporter, et de la pertinence de cette même règle dans le contexte de (co)construction.

Un questionnaire enseignant[140] distribué lors d'une formation (pour atteindre un public cible maximum), et rempli par une trentaine de collègues de l'académie, nous permet de tirer quelques statistiques sur l'utilisation de la règle du manuel. Ce questionnaire concerne l'utilisation du français, la PRL[141], l'évaluation, le PPCP[142], la grammaire, les erreurs d'élèves et l'utilisation même de l'ouvrage pédagogique. Les résultats seront donc convoqués plusieurs fois dans notre travail. Ici, nous parlerons de l'utilisation de la règle dans le manuel.

Sur 29 enseignants, les réponses sont relativement homogènes et montrent des habitus communs et installés en lycée professionnel :

- pour tous, la grammaire est construite en situation,
- 24 affirment s'inspirer du manuel pour la règle grammaticale et 5 ne l'utilisent pas du tout pour des fins grammaticales (seulement pour les exercices et les aspects iconographiques),
- tous utilisent plusieurs manuels,

[140] Annexe 6.
[141] Pratique Raisonnée de la Langue.
[142] Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel.

- tous essayent d'adapter la règle au niveau des élèves.

Dans les limites de la représentativité de nos résultats, (nous avons vu en gros un tiers des enseignants de notre discipline dans l'académie de Lyon), nous pouvons dire que la règle pédagogique est un repère utile, que les enseignants transforment quoi qu'il arrive. Ce repère peut être, d'ailleurs, rassurant pour un enseignant qui n'aurait pas envie d'improviser une règle 'sans filet' avec ses élèves, comme l'a souligné plus haut Courtillon. En outre, nous gardons à l'esprit qu'un écart peut être constaté entre ce que l'on dit faire, et ce que l'on fait, entre les pratiques et les représentations que l'on a de ses pratiques.

Nous verrons, en tout cas, dans l'étude de nos corpus si ce qui préside à notre choix, c'est bien la classe, les élèves, et les obstacles à la compréhension. Nous irons plus loin en déclarant que, idéalement, c'est aux élèves d'infirmer ou de confirmer l'adéquation de la règle (du manuel ou non) avec ce qu'ils ont observé, à partir du moment où l'argumentation est pertinente. La démarche se veut constructiviste, afin de mettre en avant le sens.

Ce travail se situe effectivement au niveau des connaissances grammaticales de l'élève : en effet, comment développer des capacités, puis des compétences, sur un imbroglio grammatical tautologique[143] ? Cela n'est pas possible. Il faut que l'élève développe une grammaire du sens. Certes, l'enseignant demeure l'expert/référent, mais il guide l'activité réflexive vers de la cohérence. Malheureusement, ce changement de paradigmes demande de la part de l'enseignant une maîtrise linguistique large que certains n'osent pas affronter :

> Ces propositions [où l'élève juge de l'adéquation de la règle avec la situation] se heurtent au fait que les enseignants sont trop peu ou mal formés à la réflexion proprement linguistique pour oser risquer de prendre leurs distances avec une doxa qui constitue leur unique culture […] pour beaucoup : les manuels (Lavieu & Vaguer, 2004).

Nous pourrions nuancer ce propos en remarquant que le niveau linguistique requis au concours assure un niveau d'analyse linguistique poussé. Cependant, ce niveau s'émousse forcément au fil de la pratique, ne serait-ce qu'à cause de l'écart entre savoirs exigés pour réussir un concours et savoirs véritablement enseignés.

Les démarches des grammaires sémantiques peuvent évidemment malgré tout éclairer des perspectives de travail de manière opératoire. Par exemple, Courtillon, dans le cadre d'une critique de grammaire morphosyntaxique 'escamotée derrière des étiquettes fonctionnelles', développe l'idée de vision fondamentale et de ce qui peut alors fonctionner

[143] Une grammaire dont les règles sont répétées par les élèves sans qu'ils y mettent un sens.

comme classement efficace des règles grammaticales d'élèves entre sens basique et sens en contexte :

> Il est intéressant d'utiliser le concept de vision fondamentale qu'on opposera à signification contextuelle. Par exemple, c'est parce que le sens de l'imparfait est une vision « d'action en cours », « d'accomplissement » ou « d'état » au passé qu'on peut l'utiliser dans la phrase : « Cinq minutes de plus et je partais ». Mais on ne saurait inclure dans les sens de l'imparfait la notion « d'irréel du passé » (G.D. de Salins) ou la « capacité à décrire un fait qui a failli se produire » (P. Charaudeau). […] Celui qui narre le fait utilise l'imparfait pour faire vivre l'action dans son déroulement, procédé narratif banal, utilisé par les écrivains et rendu possible par la vision fondamentale de l'imparfait (Courtillon, 2001 : 18).

En outre, il serait caricatural de considérer les savoirs dits *savants* comme homogènes puisque l'enseignement de grammaire, que nous effectuons à l'université en tant qu'ATER[144], nous a permis de voir que les collègues et nous-mêmes devons nous accorder sur une terminologie linguistique. Cette terminologie est non seulement hétérogène d'un point de vue synchronique, mais elle évolue, de plus, d'un point de vue diachronique (et c'est son aspect le plus scientifique). Il suffit par exemple de comparer l'ouvrage de Grévisse (*Le Bon usage*) et une parution plus 'récente' rectifiée dans laquelle sont pris en compte des phénomènes nouveaux : des différences de prononciations selon les régions, les registres de langue, etc., dans le souci de « prendre en compte les acquis de la linguistique moderne »[145].

Dans le même ordre d'idées, l'orthographe a subi plusieurs réformes, dont la dernière, en 1990[146], préconise plusieurs changements : la soudure d'un certain nombre de noms composés, l'harmonisation du pluriel des noms composés avec celui des noms simples, la possibilité de supprimer certains accents circonflexes sur le *i* et le *u*, l'application des règles usuelles d'orthographe et d'accord aux mots d'origine étrangère, etc.[147]. Pourquoi les enseignants, dont nous ne sommes pas exclus, ne les prennent-ils pas en compte ? Est-ce encore l'expression résiduelle d'une résistance due à l'habitus des professionnels, ou des parents ?

Enfin, la grammaire dite *nouvelle*[148] met en avant la manipulation syntaxique (remplacement, ajout, suppression), ou encore décrit des phénomènes non attestés antérieurement : la différence entre adjectif *qualifiant* et *classifiant*, la mise en relief des adverbes de *commentaire phrastique*, ou *énonciatif*. Ce dernier type d'adverbe incarne, en l'occurrence, la prise en compte de l'énonciation. Tout cela conduit à la modification de la

[144] Depuis septembre 2011 à l'Université Jean Monnet de Saint-Etienne.
[145] Grévisse & Goose (1995).
[146] « Rapport du Conseil Supérieur de la Langue Française », *Journal Officiel du 6 décembre 1990*.
[147] Ces changements orthographiques font évidemment couler beaucoup d'encre.
[148] L'ouvrage de Riegel, Pellat & Rioul en est une bonne illustration.

terminologie traditionnelle : à titre d'illustration, les anciens *adjectifs possessifs* deviennent des *déterminants possessifs*. Cette évolution de la grammaire de référence va dans le sens d'une pédagogie constructiviste puisqu'elle invite l'élève à manipuler et à paraphraser avant de trouver la bonne appellation.

Nous avons ainsi vu que la transposition didactique des savoirs n'est pas forcément toujours effectuée. Elle est définie au départ dans un cadre mathématique que les sciences humaines ne reconnaissent pas unilatéralement. Elle concerne le savoir en général, et peut correspondre à des opérations aussi bien liées au savoir savant qu'aux savoirs experts, ceci en rapport avec des pratiques sociales. Reconnaître les savoirs experts, c'est intégrer l'action. Aucune grammaire linguistique, même explicative et sémantique, ne peut nous aider *directement* dans la classe, malgré l'évolution de la linguistique de référence. C'est bien toute la problématique du rejet de la linguistique appliquée par la didactique que nous retrouvons. C'est pourquoi nous prônons une co-construction qui prenne en compte la grammaire interne de l'élève. L'approche constructiviste exige un travail de déconstruction des habitus. En effet, autant dans les grilles des manuels que dans le travail des enseignants, la grammaire traditionnelle perdure, car nos vieilles chaussures sont toujours plus confortables (Klein, 1989). Une grammaire traditionnelle, à la fois escamotée et présente, indique que les habitus des enseignants peuvent assurer plus de confort, et donc les éloigner d'un cadre constructiviste véritable. Comment cet habitus est-il lié au contrat institutionnel ? Comment changer ponctuellement les termes du 'contrat didactique' ?

2.5.6. Savoir et relation au savoir

Les savoirs en classe de langue en lycée professionnel montrent un hiatus entre les savoirs que les élèves maîtrisent dans l'aspect professionnel de leurs études (technolectes, techniques, savoir-faire liés au métier étudié) et les savoirs/savoir-faire en rapport avec l'explicitation métalinguistique dans les matières générales. L'étude du contrat didactique montre, en outre, des implicites qui posent problème aux élèves de manière récurrente. Nous nous intéresserons à la relation aux différents savoirs que les élèves développent.

2.5.6.1. Le concept de 'cire molle' se perpétue

Si le savoir et l'action sont liées de manière intrinsèque, il est pourtant pratique d'adhérer à l'opposition entre savoir conceptuel, ou déclaratif (savoir en termes de *savoir que*) et savoir pragmatique, ou procédural (en termes de *savoir faire quelque chose*)[149]. Astolfi rejoint Perrenoud et préfère cependant conserver une définition générique :

> La célèbre trilogie *savoirs, savoir-faire, savoir-être* fonctionne comme une opposition faussement naturelle. Elle […] est discutable car il y a des savoirs dans les savoir-faire… […] C'est pourquoi, à l'usage de ces notions relativement apatrides – et sans doute pour une part idéologiques –, nous préférons celui de *savoirs*, avec l'hypothèse de travail qu'il y a toujours des savoirs en jeu. Des savoirs explicites ou non sus, des savoirs d'action ou théoriques… mais des savoirs ! Encore faut-il les chercher, au sens fort du mot, car cela nécessite chaque fois un sérieux travail de recherche (Astolfi, 2006 : 11-12).

Dans le milieu scolaire, certaines pratiques ont intégré une terminologie fondée sur les notions de savoirs (des dates historiques), de savoir-faire (piquer droit en utilisant une machine à coudre, fraiser sur une machine conventionnelle, etc.) et de savoir-être (ôter sa casquette en entrant en cours, saluer les autres hors de la classe) qui permettent de classer de manière opératoire les différentes actions que l'élève effectue. Ces définitions sont utiles dans certains contextes. C'est pourquoi nous ne pouvons les réfuter en bloc.

Nous avons montré que l'action et le savoir sont liés et que le découpage de la notion même de savoir est complexe. Nos élèves semblent non pas manquer de compétences, mais plutôt de la capacité (ou du désir) de les utiliser de manière adéquate : comment expliquer qu'un élève puisse avoir des difficultés sur le texte argumentatif et être le meilleur vendeur de son lieu de stage ? Comment concevoir sans fort étonnement qu'une élève bilingue serve de traductrice quotidiennement à des parents analphabètes et soit, dans le même temps, considérée en cours d'anglais comme une apprenante 'faible en langues' ? On voit au quotidien que, si le savoir n'est pas intégré, reconstruit, mis en lien avec des objectifs de sens, transféré dans d'autres situations, il est mort. Nous avons suggéré qu'une des difficultés pour l'élève (et même l'expert) peut résider dans le fait de ne pas être capable d'expliciter un savoir-faire. Nous émettons en plus l'hypothèse selon laquelle pour pouvoir dire, ou faire le cas échéant, encore faut-il penser en être capable.

En effet, si nous nous intéressons à l'acteur social, à l'usager, au sujet qui co-construit avec les autres pour transférer* ses connaissances dans le monde social, alors il nous faut peut-être changer de perspective et concevoir la problématique sur nos savoirs d'action en

[149] Voir le glossaire pour plus de détails.

termes de relation au savoir. D'après Charlot (*Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, 1999) en effet, les enfants de milieu populaire (qui constituent en général près de 80%[150] des élèves dans un lycée professionnel comme le nôtre) ont un rapport négatif au savoir. Malgré leur orientation, ou canalisation, vers le lycée professionnel, ils ne montrent pas plus souvent d'intérêt pour le métier nouvellement appris qu'ils n'en développaient pour la culture générale en collège et en lycée général. Pourquoi ? Selon ce spécialiste des sciences de l'éducation qui enquête sur des élèves de banlieue parisienne, le problème n'est pas tant le savoir que le rapport au savoir. Nous avons, selon lui, une conception binaire du savoir à travers laquelle on considère (consciemment ou non) qu'un élève sait ou ne sait pas, alors qu'on sait toujours quelque chose, comme nous l'avons affirmé plus haut. Charlot prône une progressivité :

> [.. .] Si l'on sait déjà cette chose, on ne cherchera pas à l'apprendre ; si on ne la connaît pas, on ne peut pas chercher à l'apprendre. C'est une difficulté philosophique fondamentale […] Il faut au contraire expliquer à l'enfant qu'il ne va pas passer du non-savoir au savoir, mais d'une situation où il lit un peu, lentement, à une situation où il lira plus rapidement (Charlot, 2005 : 14)

Il nous faudra donc revisiter la notion d'évaluation en lien direct avec la compétence et l'invitation du CECRL à juger en positif. Par ailleurs, et comme en résonnance à l'œuvre de Bachelard dont nous avons abondamment parlé, ce rapport au savoir et au droit à l'erreur concerne directement la transposition. En effet, le savoir 'didactisé'[151] semble fini alors que les sciences de références effectuent éternellement des recherches et procèdent par tâtonnements. Cette démarche par échecs et par expérimentations ne se retrouve parfois pas en classe alors qu'elle pourrait donner du sens aux activités[152] :

> Le chercheur en mathématique a une idée de théorème qu'il soumet à la communauté mathématique. Les autres cherchent des contre-exemples, des cas où cela ne fonctionne pas, ou des exemples […]. On voit bien que faire des mathématiques est une activité où il y a des impasses, des échecs, des obstacles ou des formulations curieuses […] » (*id.* : 15).

Le fait de donner aux élèves ce sens de la recherche, de la manipulation, de la construction de règles par tâtonnements est tout de même mis en pratique petit à petit dans les classes, même s'il faudrait généraliser ces coups de force ponctuels[153]. Cette vision éclaire l'apprentissage et

[150] Dans notre lycée, ces 80% englobent des enfants de retraités, de sans emplois ou encore d'employés avec des salaires bas.
[151] Transformé pour les besoins de la classe.
[152] Cf. la coupure de la transposition évoquée plus haut.
[153] Nous avons en effet effectué le sous-titrage en anglais du documentaire 'Pollen', destiné à être diffusé dans douze pays d'Europe. On y voit un professeur des écoles mettre en place avec ses élèves des manipulations

rejoint la notion bachelardienne d'obstacle : d'abord, elle ne crée pas une rupture entre un savoir scientifique recherché et expérimenté et un savoir scolaire fini. Elle peut permettre en effet de considérer l'élève comme un individu qui recherche et tâtonne face à un obstacle (pas toujours construit par l'enseignant) et trouve du sens à ériger une solution, un compromis. Cette façon de faire sollicite un désir d'apprendre, une motivation chez les élèves selon Meirieu :

> Globalement ce sont les notions qui émergent avec Piaget de situations problèmes, de situations impasses de problèmes ouverts […] qui cherchent à intégrer dans le même acte les deux logiques de finalisation et de formalisation […] comme l'a écrit Jean-Louis Martinant, spécialiste de la didactique de la technologie, l'important pour l'enseignant dans cette affaire, c'est de combiner la motivation et l'obstacle. Il faut qu'il y ait à la fois une situation motivante et un obstacle identifié puisque c'est autour de l'obstacle que se construira le savoir […] (Meirieu, 2001).

L'intégration de l'obstacle et le désir d'assimiler formalisation et manipulation peut aider à construire en classe une grammaire de la parole. Mais au-delà du lien entre savoir savant et savoir enseigné, l'enseignant doit surmonter un autre obstacle de taille : nous appartenons à un monde souvent étranger à l'élève en difficulté. En effet, comme le rappellent Porcher et son équipe :

> [Les élèves] identifient l'enseignant et le monde de l'école. Ces deux mondes constituent pour eux le contact le plus direct avec les classes sociales aisées. Il est difficile pour eux de s'identifier à un univers qu'ils ressentent comme dominant, le langage étant l'expression la plus immédiate de cette domination » (*Le PPCP* : 52)[154].

Cette dernière remarque nous pousse à reconsidérer la question de la norme du point de vue de l'institution et de la classe. Pour analyser ses pratiques, pour co-construire avec les autres, il faut d'abord que l'élève sache ce qu'on attend de lui dans la classe et qu'il ait envie de répondre à ces attentes. Si, comme le veut Bateson, nous l'avons vu, il faut entrer dans l'orchestre, encore doit-on connaître la clef et la tonalité de la partition (pour filer la métaphore musicale). La grammaire de la parole pose donc un problème au niveau du contenu, mais aussi au niveau de la relation. Même si nous avons montré dans le lien entre RAL[155] et didactique une opposition parfois artificielle, la spécificité du lieu classe institutionnel et les engagements tacites qu'il impose conditionnent justement cette relation au

---

d'engrenages et de poulies. Les élèves de primaire tirent ainsi des conclusions sur les forces en jeu. Des intervenants extérieurs éclairent ces manipulations et échangent avec la classe.

[154] *Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel*, scérén, coll. Repères, 2002.

[155] Recherche en Acquisition des Langues.

savoir. La notion de contrat didactique lève le voile sur les codes souvent implicites du fonctionnement scolaire.

2.5.6.2. Le contrat didactique : un contrat institutionnalisé

Qu'est-ce qu'une 'classe' ? La traduction anglaise nous permet de discerner à la fois un lieu physique (*classroom*) et un objet social, institutionnel (*class*). Elle engendre alors un contrat didactique tacite et ritualisé. Nous reprendrons la définition de Pallotti qui décrit finalement une classe et ses rituels au sens de Durkheim de la manière suivante :

> Une classe de langue est un espace communicationnel où interagissent deux ou plus de deux personnes, qui ont établi entre elles un contrat didactique. Le contrat didactique implique que l'un ou plus d'un des participants se sente(nt) responsable(s) de rendre possible l'acquisition de la L2 par les autres participants. Quand un tel contrat didactique est mis en œuvre, les événements communicationnels sont institutionnalisés, ce qui signifie qu'ils présentent les caractéristiques d'un rituel et sont perçus et définis comme tels par les participants (Pallotti, 2002 : 176).

Donc, la classe est un lieu où une personne est responsable de la formation dont d'autres sont les récepteurs. Deux positions hiérarchiques s'imposent donc. Si ce contrat est parfois implicite, on corroborera finalement la définition de la classe que Gajo & Mondada proposent :

> La classe de langue est un lieu de communication vraie mais spécifique, régie par un contrat didactique largement implicite, qui débouche sur l'attribution de certains rôles et une asymétrie dans la distribution et l'évaluation de la parole (cité par De Pietro, 2002 : 59)[156].

Par ailleurs, dans ce lieu ritualisé, on parle une langue et on apprend cette langue, elle est fin et moyen. Cette homologie fin/moyen demeure pour Puren un noyau dur depuis l'avènement des langues modernes de la fin du XIXème siècle à nos jours[157]. De plus, l'interaction institutionnelle en classe repose sur le phénomène de la double énonciation[158] comme le souligne De Pietro :

> La communication scolaire reste – quoi qu'il en soit – contrainte par son caractère institutionnel, comme nous le rappelle sans cesse, par exemple, l'omniprésence des phénomènes de double énonciation (Trévise, 1979) » (*ibid.*).

[156] Nous parlerons des rapports de pouvoir plus loin.
[157] « Explication de texte et perspective actionnelle : entre le dire et le faire », APLV, 2006.
[158] Souligné par Bange à l'origine.

En effet, quand les élèves s'adressent à l'enseignant ou à leurs pairs, ils ont toujours une épée de Damoclès évaluative, qui n'est pas sans rappeler la situation de l'acteur au théâtre. Au théâtre, un acteur s'adresse à l'autre personnage et au public en même temps[159]. Cette situation résultant du contrat didactique implicite peut gêner la production, et la réflexion des élèves. On le constate dans les jeux de rôles, ou les discussions entre pairs, où l'élève jette sans cesse des coups d'œil furtifs vers l'enseignant, en quête d'un acquiescement ou à l'inverse, d'une grimace réprobatrice. Dans ce sens, il est marquant de constater que les élèves parlent plus librement (et souvent de manière efficace) avec un natif en cours qu'avec nous-mêmes, comme le rappelle ce collègue enseignant/formateur pour qui nous (enseignants) avons du mal à sortir de notre rôle de 'correcteur grammatical automatique' :

> C'est hallucinant comme les élèves parlent de tout avec mon assistant américain. Ils m'étonnent car ils arrivent toujours à se débrouiller pour dire ce qu'ils ont à dire. Pendant qu'ils parlent, moi, je me retiens de corriger leurs fautes[160].

Paradoxalement, la mise en place d'une situation d'enseignement peut gêner, dans une certaine mesure, l'expression car ce phénomène de double énonciation est souvent inconscient. Le contrat didactique somme l'élève de parler un anglais 'correct' évalué comme tel par l'enseignant seul, ce qui génère en même temps et *a contrario* un obstacle à un véritable échange fondé sur le sens. Ne faudrait-il pas accepter ponctuellement de changer les termes du contrat, de faire en sorte que les élèves prennent réellement le contrôle de l'échange sans qu'il y ait une correction intempestive de l'enseignant et promeuvent leur individu social ?

Dans l'extrait suivant tiré du corpus « the odd one out »[161] en Terminale BAC, les élèves doivent trouver un intrus dans une liste de mots et expliquer et argumenter ensuite. L'intérêt actionnel de l'exercice, c'est que plusieurs solutions sont possibles, à partir du moment où ce que l'on avance a du sens pour les autres. Ici, la discussion porte sur l'intrus dans la liste suivante : *lion/cat/tiger/bear*[162]. Ici, 'cat' est considéré comme intrus :

> 18,171E1 yes // a pet is a small animal
> 18,172P and it's smaller ?
> 18,173E1 smaller // it's a small animal // alors que ?
> 18,174P while

[159] S'il s'adresse explicitement au public, c'est l'aparté bien entendu.
[160] Remarque de Pascal Herrerias, un collègue du LEP hôtelier de Saint-Chamond dans la Loire.
[161] Corpus 18 : 'Chassez l'intrus'.
[162] Lion, chat, tigre et ours.

18,175E1while // while // the other animals like *lion tiger and bear* // are big animals // and // what's the English for *sauvage* ?
18,176P *wild*
18,177E *wild* (unisson)
18,178E4 *wild* ?
18,179P [W.I.L.D
18,180E1 [I prefer this proposition
18,181E4 *wild* ?
18,182E1 it's more logic
18,183E2 for you
18,184E1 no // for us
18,185P like in *hey baby take a walk on the wild side* // you know this song ?
18,186E1 yes
18,187P that's right // that's right // there's something else interesting // a bear stands // what did you say ? a lion // I don't have the paper and
18,188E1 and a cat
18,189E XXXXX
18,190P they are felines // oh excuse me (je mime une claque sur ma joue) shut up ! just ask questions ! I am not a good professional
18,191E (rires)
18,192E4 you speak
18,193E2 too much
18,194E4 too quickly
18,195P it's true // it's true
18,196E8 I'm agree with you.

Si nous suivons les répliques de l'élève E1 tout au long de l'échange, il répète, puis refuse une correction inutile et réitère sa phrase (« smaller … a small animal »). Il insiste ensuite sur sa proposition discriminatoire (une opposition entre petits et grands animaux doublée du caractère sauvage) contre la suggestion sauvage/domestique seule qu'E4 propose. Enfin, suite à une autocritique de l'enseignant/chercheur qui répète sans cesse qu'il parle trop (et empêche les élèves de parler), E1 confirme que sa proposition est plus logique. En outre, les élèves parlent entre eux (182, 183, 184) en LE pour poursuivre l'argumentation. Nous ne sommes plus en présence d'un dialogue stéréotypé et répété de manière mécanique, on parle en anglais dans la classe dans le but d'échanger et de convaincre l'autre, quitte à rejeter des corrections superficielles momentanément. Ici, ce sont des individus sociaux qui changent les positions hautes et basses, s'emparent du fond, s'opposent à l'expert/enseignant. La marque humoristique finale montre à la fois une autocritique consciente, mais aussi un habitus plus fort que soi. Pour Moore et Simon, ce sont des moments clefs de déritualisation :

> Bien que l'enjeu pour l'apprenant soit de s'exprimer en anglais, il semble vouloir ici ignorer les aides de l'enseignant, qui lui paraissent plus orientées vers une norme que vers la volonté de participer à la co-construction d'un discours dont les enjeux communicatifs seraient partagés. L'apprenant reste ainsi attaché à son objectif communicatif, et choisit de s'exprimer en mobilisant les ressources linguistiques dont il dispose. Dans ce cas précis, l'essentiel pour lui est de se faire comprendre, et les écarts par rapport à la norme ne gênent pas la compréhension. Il refuse ainsi à deux reprises d'intégrer les

> corrections grammaticales proposées en incises métalinguistiques par l'enseignant. C'est bien ainsi dans la prise de parole délictueuse que l'apprenant affirme son rôle social (Moore & Simon, 2002 : 126).

Le contrat didactique peut, certes, détenir des aspects très explicites. Avec des difficultés à maintenir la discipline dans une classe, nous avons parfois recours à des contrats signés par l'élève en question, ou par un groupe-classe, relatifs à l'acceptation tangible du fait de rendre les devoirs demandés, d'avoir une attitude respectueuse, de faire signer son carnet de correspondance, d'avoir telle ou telle tenue vestimentaire, etc. Le règlement intérieur qui se trouve en incipit des carnets de correspondance, lien privilégié, mais non unique, entre enseignants et parents, appartient à ce type de contrat explicite.

Cependant, si l'école incarne un lieu ritualisé avec des rapports et des relations complexes qui touchent aux pouvoirs en jeu et aux identités, l'enseignant doit pouvoir lâcher prise et accepter l'irruption, dans le dialogue, de l'expression libre des individus sociaux que sont les élèves (parfois majeurs). Le faire à caractère actionnel commence ainsi paradoxalement dans la classe, ce qui réduit la distance entre école et monde social.

Le contrat implicite peut générer des difficultés sur la compréhension des objectifs assignés à l'élève, mais aussi des sentiments de frustration si le « je » social ne peut agir en classe. Car ce contrat didactique repose sur un autre contraste, apparemment inextricable, que nous développons maintenant.

2.5.6.3. Un contrat paradoxal

L'illustration du paradoxe du contrat, c'est le fait que si l'enseignant explique ce qu'il veut que les élèves fassent, il les empêche de faire. Nous nous souvenons tous de la scène du film *Topaze* dans laquelle Fernandel accentue et prononce des lettres normalement muettes pour aider ses élèves à ne faire aucune faute d'orthographe sous l'œil vigilant et menaçant de l'inspecteur. L'effet Topaze, inspiré de cette scène, indique qu'un professeur qui dit inconsciemment ce qu'il veut entendre empêche en fait tout apprentissage, et va à l'encontre même de son but. De plus, dans le cas de Topaze, on notera que la double-énonciation fonctionne chez le professeur puisqu'il s'adresse aux élèves et en même temps à l'inspecteur qui est en train de l'évaluer :

> Le contrat didactique est en fait souvent intenable. Il met le professeur devant une véritable injonction paradoxale : tout ce qu'il fait pour faire produire à l'élève les comportements qu'il attend tend à priver celui-ci des conditions nécessaires à la compréhension et à l'apprentissage de la notion visée ; si le maître dit ce qu'il veut, il ne peut plus l'obtenir (Brousseau, 1984, cité par Denis, 2004).

Un second paradoxe réside dans le fait que l'apprentissage lui-même est une activité foncièrement contradictoire. Dans ce sens, Meirieu poursuit cette idée en demandant comment :

> [...] on peut apprendre à faire quelque chose que l'on ne sait pas faire, si ce n'est en le faisant ? Et si on le fait, c'est qu'on sait déjà le faire ! (Meirieu, 1997 : 29).

Ainsi, l'enseignant peut faire preuve de contradiction entre ce qu'il croit faire et faire-faire et ce qu'il fait effectivement. Il n'échappe pas aux phénomènes de rétroactions systémiques définies plus haut. Le contrat didactique incarne l'ensemble des comportements (spécifiques) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître[163]. Les difficultés des élèves seraient alors saisies comme un problème de rapport au savoir et aux demandes implicites, comme le pense Charlot, plutôt que comme des défaillances permanentes en termes de capacités individuelles exclusivement. Le contrat est une injonction paradoxale qui semble n'avoir de contractuel que le nom hormis pour les règles de vie en commun dans l'établissement.

Dans la mesure où nous prônons une grammaire sémantique liée à l'intention, au contexte, à l'interaction, nous prétendons amener l'élève à co-construire les règles à partir de l'*input* linguistique et extralinguistique dans la classe. Nous devons alors accepter une prise en charge de l'énonciation par l'élève, qui est alors invité à sortir de son 'je' apprenant pour laisser s'exprimer son 'je' social. Pour s'affirmer socialement, encore faut-il maîtriser les codes. Le caractère implicite des codes et du contrat font en effet écho à la mauvaise compréhension des termes métalinguistiques usités. Si les élèves ont des difficultés et que la co-construction est une hypothèse efficace selon nous pour les aider, nous devons définir ce que nous ferons en commentant la langue après-coup. Entre savoirs et savoir-faire, savoirs et savoirs d'actions, savoirs formatifs et savoirs pratiques, l'élève doit aujourd'hui se sentir capable de dire, être capable de dire, savoir dire et agir, avoir l'opportunité de dire, en sachant ce que l'on attend de lui, mais aussi ce qu'il peut apporter lui-même. Dans ces conditions, si l'individu social est pris en considération dans la classe, si la négociation sont stimulée, nous ne pouvons évincer la question de savoir comment la grammaire de la parole sera évaluée dans les tâches demandées aux élèves.

[163] Brousseau G. et Warfield V. (2002) « Le cas de Gaël », *Les Cahiers du Laboratoire Leibnitz* no 55, p. 42.

2.5.6.4. Évaluer le savoir

Dans tout acte d'enseignement/apprentissage, l'enseignant doit opérer des vérifications sur les connaissances et les compétences des élèves. Ces *évaluations*, ou *contrôles*, ou *tests*, n'interviennent pas tous au même moment, mais jalonnent régulièrement l'enseignement.

Pour Legendre, l'évaluation est une opération qui consiste à estimer, à apprécier, *à porter un jugement de valeur* ou à accorder une importance à une personne, à un processus, à un événement, à une institution ou à tout objet à partir d'informations qualitatives et/ou quantitatives et de critères précis en vue d'une prise de décision. Mais c'est aussi comprendre, éclairer l'action de façon à pouvoir décider avec justesse de la suite des événements (*Dictionnaire Actuel de l'Éducation*, 1993). Nous avons ici, d'emblée, deux aspects essentiels de l'évaluation : elle émet un jugement sur un produit fini (et elle relève du bilan) ou bien elle aide l'activité d'apprentissage, et elle est liée à la régulation. De manière classique en didactique, on relève trois sortes d'évaluations :

- l'évaluation *diagnostique* (pour vérifier les connaissances avant l'apprentissage),
- l'évaluation *formative* (pour réguler l'apprentissage et remédier aux difficultés),
- l'évaluation *sommative* (pour contrôler en fin d'apprentissage).

Dans le cadre constructiviste qui est le nôtre, l'évaluation *diagnostique* effectuée en début d'année permet de situer les élèves, et de leur indiquer les éléments sur lesquels ils auront à travailler de manière ciblée et individuelle[164]. L'évaluation *sommative* ultime correspond à l'épreuve nationale du BEP[165] et du BAC PRO. Enfin, L'évaluation *formative* nous intéresse plus directement puisqu'elle peut inclure l'analyse grammaticale. En effet, chaque négociation symbolise potentiellement le moment de la prise en compte des savoirs des apprenants. Ainsi, au bilan ponctuel de début d'année, s'ajoutent des bilans récurrents et dynamiques que la phase de construction de règles fournit.

Même si notre travail étaye la réflexion métalinguistique de l'élève *a posteriori*, nous ne pouvons écarter les problèmes que la mise en avant de l'action elle-même pose à l'évaluation. L'action est liée à la notion de compétence et de performance, comme nous l'avons vu. Notre évaluation se situe ainsi pour nous autant dans l'analyse de capacités, de

[164] Le CECRL fournit des documents à ce propos, *prêts à l'emploi*, qui permettent de traiter les connaissances de départ, mais aussi l'histoire langagière des apprenants.
[165] Celui-ci ne sera plus en vigueur en 2010.

potentialités que dans la conduite ou la stratégie d'actions, la réalisation d'une tâche. Dans notre cadre, la compétence (et son évaluation) est symbolisée par la réflexion de l'élève, par sa capacité à mettre en œuvre ses habiletés hors de l'école et donc, à être capables de transformer et de transférer ses compétences.

En travaillant sur la régulation de la réflexion métalinguistique de l'élève, nous nous insérons dans un mode d'évaluation formative qui ne va pas de soi : en effet, on peut se demander en quoi cette dernière est adaptée, fiable.

2.5.6.4.1. S'adapter à l'élève

Après la MAO des années 1960, le paradigme cognitif et l'approche communicative font irruption dans l'enseignement. La prise en compte nouvelle de l'apprenant engendre la difficulté d'adapter son cours au niveau des élèves. La pédagogie différenciée des années 1980 symbolise un attachement à s'adapter à l'hétérogénéité des élèves, et donc à adapter les savoirs. Un niveau de difficulté trop élevé risque d'engendrer, à moyen terme, un décrochage de la classe. Il est tout autant surprenant de se rendre compte qu'un cours trop aisé, trop facile, entraîne de même un rapide désengagement car l'intérêt s'émousse aussi vite chez les apprenants, qui par ailleurs ressentent parfois cela comme un dénigrement de leurs capacités. Montessori rappelait à juste titre que se mettre à la portée des élèves, ce n'est pas 'se mettre au niveau des élèves'.

En ce qui concerne l'écart entre ce que l'élève sait et ce qu'il va apprendre, Brousseau parle de 'saut informationnel'. Celui-ci doit correspondre, chez l'apprenant, à la possibilité de passer d'un état antérieur de connaissance à un état postérieur et supérieur. Ce saut informationnel, en plus d'être rendu possible par un obstacle adapté, doit aussi intégrer le fait que la ZPD chez Vygotsky donne un rôle essentiel au tuteur, l'enseignant pour nous. L'élève entame un exercice possible.

En outre, Decoo & Colpaert, en écho à l'importance de l'*input* chez Krashen, sollicitent une analyse de l'*output* attendu chez l'élève, qui peut le réduire au mutisme :

> Higgs and Clifford suggest in this respect an output hypothesis, analogous to Krashen's input hypothesis: "When the communicative demands made upon the students are too far beyond their current competence, they are forced to adopt or invent communication strategies that lead to fossilisation and ultimately prove self-defeating. For this reason it is important to match the communicative task to the student's performance level" (Decoo & Colpaert, 1997: 28)[166].

[166] « Higgs et Clifford suggèrent, à ce propos, une hypothèse de production, analogue à l'hypothèse de saisie de Krashen : "quand les exigences communicatives faites aux étudiants sont trop au-delà de leur compétence

Selon ces mêmes auteurs, la compétence idéale chomskyenne, malgré son apport en termes de prise en compte du sujet et de ses capacités, indique un objectif parfait, proche d'un natif standardisé, objectif hors de portée et virtuel. Ils proposent donc de substituer à cette compétence idéale une compétence progressive qui prenne en compte l'idée d'un processus de formation :

> The only nuance one could signal is that the strict Chomskyan meaning of competence applies to a culminating point of mother tongue acquisition. Competence in a foreign language, on the other hand, is to be defined, at its initial stage, on a non-creative level (e.g. the capability to repeat elementary sentences) and only gradually develops its potentiality to understand and generate sentences never before encountered. We are dealing here with a more dynamic concept of progressive potentiality[167] (Decoo & Colpaert : 27).

Ce passage d'une maîtrise basique et partielle à une complexification graduelle est essentiel car il permet de ne pas utiliser des outils ou des modèles de manière anachronique. En l'occurrence, un modèle ou une méthodologie constituée n'est efficiente que si elle arrive au bon moment . Encore faut-il que cette dernière montre une capacité chez l'expert à jongler avec les paradigmes comparatifs. Nous nous expliquons : l'opposition entre deux méthodologies peut se faire de manière diachronique et syntagmatique sur la 'chaîne de l'histoire'[168]. Elle peut également se faire selon l'ancienneté d'apprentissage de l'apprenant sur un axe synchronique et paradigmatique. Comme Bachelard mettait en parallèle la philologie et l'ontologie, nous devons en effet connaître aussi l'apprenant et son histoire pour adapter notre méthode.

Pour illustrer cette remarque, Galisson, dans le cadre d'une analyse sémique, développe l'idée que la répétition et l'écoute globale sied au débutant, l'approche analytique aux plus avancés. Ainsi, les préceptes respectifs de la MAO et du behaviourisme sont comparés à l'analyse grammaticale traditionnelle selon le niveau de l'élève, et non selon une idéologie méthodologique préconstruite :

---

véritable, on les force à adopter, ou à inventer, des stratégies de communication qui mènent à une fossilisation, et s'avèrent finalement funestes. C'est pourquoi il est important de faire correspondre la tâche communicative et le niveau de performance de l'étudiant" » (notre traduction).

[167] « La seule nuance qu'on pourrait apporter est que la signification strictement chomskyenne de compétence s'applique à un point culminant d'acquisition en langue maternelle. La compétence en langue étrangère, par contre, doit être définie, au départ, par rapport à un niveau non-créatif (par exemple, la capacité de répéter des phrases élémentaires), puis doit intégrer, progressivement seulement, la potentialité à comprendre, et à produire, des énoncés jamais rencontrés auparavant. Nous avons affaire ici à un concept plus dynamique de potentialité progressive » (notre traduction).

[168] Cf. notre analyse didactologique.

> Quoiqu'il en soit, le problème est moins de savoir lequel des deux modes d'approches du sens [global ou analytique] est valable dans le plus grand nombre de cas, que de les rendre didactiquement complémentaires. Au niveau de l'initiation, c'est évidemment la méthode globale qui est la mieux appropriée […] ce n'est qu'au niveau du perfectionnement que l'universalisme de la méthode analytique devient effectif (1979 : 204).

Cette analyse explique en partie l'échec relatif de la MAO dans le secondaire. Dans le même ordre d'idées, nous ne pouvons transférer des méthodologies mises au point pour un public adulte directement dans une classe de collège ou de lycée. La question de la maturité psychologique, de l'environnement de vie, des besoins, des intérêts des apprenants/formés est essentielle. C'est l'idée que défendent Decoo & Colpaert en soulignant que l'apparition de l'approche communicative coïncidait au départ avec des besoins sociétaux pour un public de migrants :

> Although we should recognize the fresh breeze and many positive aspects that the communicative movement brought into language learning, we must note that some policy makers indiscriminately copied the easy slogans of approaches developed for heterogeneous adult learners with immediate survival objectives, without considering the characteristics of language learning in school-bound curricula[169] (Decoo & Colpaert, 1997 : 25).

L'adaptation est ainsi conditionnée non seulement par le niveau de difficulté des tâches, par le stade d'apprentissage mais aussi par l'âge du public. L'adaptation, c'est donc la recherche du moment adéquat. De plus, notre étude de la transposition didactique montrait que le savoir est forcément désyncrétisé, découpé, pour être appréhendé, évalué de manière formative. Quelle logique préside au découpage de la compétence globale de communication et d'action ?

2.5.6.4.2. Comment découper et évaluer les contenus ?

Bolton déclare qu'avec la prise en compte de facteurs pragmatiques (que nous avons développés), la question a été avancée en docimologie[170] de savoir s'il fallait évaluer globalement ou partiellement la compétence sur la base des fameuses quatre capacités (compréhension orale et écrite, expression orale et écrite[171]) :

---

[169] « Bien que nous devions reconnaître la fraîcheur, et beaucoup d'aspects positifs, que le mouvement communicatif a apportés à l'apprentissage des langues, nous devons remarquer que quelques décideurs ont copié sans distinction les slogans faciles, tirés d'approches développées pour des apprenants adultes hétérogènes, avec des objectifs de langue pragmatique fondamentale, sans considérer les caractéristiques de l'enseignement/apprentissage des langues dans des programmes institutionnels » (notre traduction).

[170] L'étude scientifique de l'évaluation.

[171] Auxquels le CECRL ajoute une production orale en continu.

> Ainsi s'affrontent en docimologie deux courants de pensée que Holler/Hinofotis désignent par *divisible competence hypothesis* et par *unitary competence hypothesis* (Bolton, 1991 : 29).

Les behaviouristes ont prôné le découpage alors que le mouvement antagoniste (mentaliste) a défendu l'acquisition plus ou moins 'naturelle' de règles[172].

Bourguignon avance que de toute manière, la compétence générale doit être découpée pour pouvoir être enseignée (Bourguignon, 2008). Cependant, elle déplace la problématique vers l'*adaptation* de l'enseignement (et donc de l'évaluation), vers l'*adéquation* dont nous avons parlée. La prise de décision de l'élève dépend d'une situation (ici du scénario-apprentissage) pour laquelle il va mobiliser certains aspects de sa compétence. C'est bien l'adéquation à la situation qui sera évaluée dans ce cadre. Le jugement de cette adéquation exige fiabilité et validité. Cette fiabilité de l'évaluation requière *une reproductibilité des résultats* : plus la marge d'erreur est faible, plus la fiabilité s'accroît. Cependant, les facteurs humains nous situent dans une approche plutôt qualitative. Bolton recense trois types de facteurs qui jouent comme autant de variables :

> [Les] erreurs de mesure peuvent être conditionnées par des facteurs individuels (intensité de l'effort, fatigue, angoisse), […] des facteurs qui relèvent de la situation d'examen (niveau sonore ambiant, interaction entre l'examinateur et le candidat) ou encore des faiblesses dans la construction du test (obscurité des questions, ambiguïté des alternatives de réponse, imprécision des consignes) (Bolton, 1991 : 10).

La pertinence d'une évaluation, quant à elle, est liée à un *caractère prédictif* (une pertinence déterminée empiriquement sur des valeurs d'ordre statistiques comme l'évaluation à l'entrée en classe de Seconde). On compare des objectifs d'apprentissage avec le contenu des épreuves[173]. Enfin, la pertinence a trait à des concepts psycholinguistiques sous-jacents à l'évaluation. En effet, la méthode transmissive prendra en compte l'accumulation quantitative de connaissances, le behaviourisme considérera comme essentielles les structures de la langue étrangère (intonation, accentuation, sons), et le modèle constructiviste que nous prônons examinera le cheminement, le processus de construction des savoirs. L'élève n'additionne pas les savoirs mais réorganise son système intermédiaire, système qu'il s'est construit à chaque nouvel apprentissage.

L'évaluation de la compétence à la communication a posé des problèmes dès les débuts de l'approche communicative. En effet, Morrow (1979) montrait déjà avant les années

[172] Les deux approches sont naturalistes, sauf que le behaviourisme prône l'imitation et le mentalisme l'acquisition 'passive' et non-explicite.

[173] Nous interrogeons, à tort, nos élèves sur ce qu'ils sont *censés* avoir appris avec d'autres enseignants les années précédentes. Cela est évité en partie par l'évaluation diagnostique et le rebrassage constant.

1980, que l'essentiel dans un test communicatif, c'est la pertinence du contenu (représentativité de l'échantillon), des concepts psycholinguistiques et de la valeur prédictive, rejoignant ainsi l'analyse de Bolton.

Ce changement de paradigme est susceptible de répondre à nos difficultés de terrain. En effet, si l'on veut donner du sens à l'apprentissage et que la langue apprise soit efficace pour l'élève en situation, encore faut-il élargir l'évaluation classique basée sur la grammaticalité de la phrase vers une réelle prise en compte des facteurs pragmatiques. Détient-on des outils qui permettent de formuler une évaluation à la fois linguistique et pragmatique ? Pour Bourguignon, l'analyse de l'action comprend ces deux aspects. Il 'suffit' pour cela d'énoncer des indicateurs et des critères clairs en amont. Ceux-ci permettront d'évaluer un écart entre objectif et résultat :

> La compétence n'étant pas directement observable, c'est la performance (comportement observable de la compétence) qui sera mesurée. C'est la raison pour laquelle ce type d'évaluation nécessite de définir des *critères* qui seront déclinés en *indicateurs* de performance. Au lieu de mettre une note, souvent arbitrairement, l'enseignant devra remplir des grilles d'évaluation critériées, grilles linguistiques et grilles pragmatiques en relation avec la performance de l'apprenant (Bourguignon, 2006c).

Ainsi, la performance est évaluée à l'aune d'une sélection de critères en amont. Nous ne jugeons ainsi qu'une partie de la complexité de l'action, irréductible par essence, mais d'une manière multipolaire, linguistique et extralinguistique, para-verbale, voire non-verbales[174]. On ne peut cependant balayer aussi rapidement la complexité de l'objet/action à évaluer.

Tout d'abord, nous voulons convoquer, avec Decoo & Colpaert, la complexité de la théorie des actes de paroles d'Austin et Searle, trop souvent évoquée de manière caricaturale :

> All authentic language production is extremely variable, complex, depending on external factors, unplanned and unpredictable. It is precisely the theory of speech acts, often quoted as the foundation of the communicative approaches and applied to formulate communicative objectives, which renders the variability of performances endless and uncontrollable[175] (*id.* : 30).

Bourguignon propose, de même, de nous méfier d'une représentation partiale et sclérosée de la dimension hétérogène de l'action. Elle indique deux limites essentielles pour

[174] Cf. les apports de la proxémique et de la kinésique.

[175] « Toutes les productions linguistiques authentiques sont extrêmement variables, complexes, et liées à des facteurs externes, improvisés et imprévisibles. C'est précisément la théorie des actes de parole, souvent citée comme le fondement des approches communicatives, et utilisée afin de formuler des objectifs communicatifs, qui rend compte du caractère infini et incontrôlable de la variabilité des productions » (notre traduction).

l'évaluation : l'aptitude à l'action globale n'est pas la somme d'aptitudes[176] séparées et l'intention n'est évidemment pas mécaniquement satisfaite dans toute interaction. Pour elle, si les actes de parole n'ont pleinement de sens qu'à l'intérieur d'actions, développer chez les apprenants des aptitudes à comprendre d'un côté et à produire d'un autre, aptitudes qui n'impliquent que le locuteur, n'a pas non plus de sens, à moins de penser que la somme de plusieurs aptitudes donne une aptitude globale, ce qui n'est évidemment pas le cas. Le CECRL nous invite, par ailleurs, à dépasser un apprentissage de la langue qui serait fondée uniquement sur l'intention du locuteur utilisée comme moyen d'action sur l'Autre, sachant qu'une intention ne débouche pas nécessairement sur la réussite d'une action.

L'analyse pragmatique montre qu'il est possible de formuler des questions à l'aide de phrases interrogatives, des ordres avec l'impératif ou des souhaits avec l'exclamatif, mais que dans la pratique, cette correspondance n'est ni exclusive, ni respectée à la lettre, ce que la grammaire de la parole prend en compte[177]. Ces facteurs pragmatiques montrent aussi que complexité grammaticale et efficience pratique ne riment pas forcément. Que faire des stratégies compensatoires, d'évitements, des gestes et mimiques ? Cette complexité est énoncée à longueur d'articles et d'ouvrages depuis les années 1970 sans transformation réellement perceptibles dans l'institution. Il faut intégrer dans l'évaluation le fait que sur le terrain, l'efficacité est souvent un facteur plus important que la grammaticalité :

> Even direct and frequent utterances in everyday communication can easily be evaded. "Knowing how to express that you want to buy a certain thing" could be rendered, in a cake shop, through the utterance "I would like that apple cake of 60 francs". But saying "That!" while pointing at the cake is an entirely valid language performance. If this "That!" is pronounced gently, accompanied by a polite and kind nod of the head and a facial expression that excuses the fact of not knowing the name of the desired product, the performance will be socially acceptable[178] (Decoo & Colpaert, 1997 : 32).

Enfin, si l'on prend en compte les batteries de résultats dans lesquels les élèves français sont médiocrement classés (Bourguignon, 2006b), nous devons sortir d'une justification purement méthodologique et dogmatique[179] et aller vers une autocritique et une expérimentation nouvelle.

---

[176] Principe systémique.

[177] Par exemple, celle de Charaudeau.

[178] « Des phrases, même directes et fréquentes, dans la communication quotidienne, peuvent facilement être éludées. "Savoir comment exprimer que vous voulez acheter une certaine chose" pourrait être traduit, dans une pâtisserie, par l'énoncé "je voudrais ce gâteau aux pommes à 60 francs". Mais dire "cela", en montrant le gâteau du doigt, est une performance linguistique entièrement valable. Si ce "cela" est prononcé doucement, et accompagné d'un signe de la tête poli et doux, et d'une expression du visage qui exprime la gêne de ne pas savoir le nom du produit désiré, la performance linguistique sera socialement acceptable » (notre traduction).

[179] Même si des facteurs tels que le nombre d'élèves en classe de langue jouent évidemment un rôle : comment exiger sérieusement d'un enseignant qu'il mette en avant l'oral avec 35 élèves par classe ?

Des tentatives d'évaluation de la performance selon les observations que nous venons de faire sur la fiabilité, la pertinence et la prise en compte de la pragmatique existent.

2.5.6.4.3. Exemples d'évaluations de l'action

Même si dans les années 1970/1980, on s'intéressait plus à la communication avec l'exolingue qu'à l'action, nous percevons une analyse intéressante des modalités d'évaluation de la compétence de communication dès les débuts de la période communicative. Par exemple, l'Association des Universités Populaires Autrichiennes (Verband Esterreichischer Volkshochschlulen) s'occupe de la formation d'adulte depuis les années 1950. Son travail a servi ensuite de référence aux enseignants, en parallèle des travaux du conseil de l'Europe (*Threshold level* et *Un Niveau seuil*). L'intérêt de leur approche, c'est la prise en compte d'une méthode que Bolton qualifie de *multimode test* dès les années 80.

Le test présenté dans l'ouvrage de cette auteure est formé de plusieurs documents authentiques et d'une suite de consignes qui semblent soudés à une réalité plus ou moins authentique : l'élève doit lire une lettre, y répondre. Ensuite, pour se rendre à Londres, l'élève doit remplir une fiche de douane. Il (ou elle) doit ensuite choisir un train selon des horaires, puis enfin réserver un hôtel : « On part d'une situation de communication globale, qui motive les différentes activités et leur succession à l'intérieur du test. [Cet exemple] permet d'illustrer cette méthode du *multimode test* » (Bolton, 1991 : 74). Ces tests mobilisent les productions écrites et orales, mais aussi les compréhensions écrites et orales. Le décor est réaliste : l'aéroport, les lieux à proximité. De plus, les actions effectuées sont congruentes et crédibles :

- lire la lettre d'amis londoniens
- leur écrire pour dire que vous allez à Londres
- remplir une fiche de douane dans l'avion
- trouvez le bon couloir à l'aéroport
- calculez les produits détaxés
- choisir le bon train de Gatwick à Londres
- acheter le billet de train au guichet
- cherchez un hôtel près de la Tour de Londres
- remplir une fiche à l'hôtel.

Cependant, l'anomalie principale de ces tests réside dans le changement de rôles exigé par l'approche communicative des années 1980 (touriste, guichetier, ami …). De plus, même

si le décor est authentique, les situations demeurent exclusivement touristiques (hôtel, carte postale, douane, annonce sonore à la gare …). Dans le cadre de l'approche actionnelle, ces tests globaux ont-ils évolué ? Bourguignon parle d'évaluer une tâche complexe qui lie différentes actions : lectures, résumé, prise de notes, compte-rendu. Ces actions sont au service d'une tâche finale :

> [L'évaluation] devra se faire autour d'une tâche complexe, le degré de complexité variant évidemment avec la classe et le niveau des élèves. Pour accomplir cette tâche, les élèves devront mobiliser ce qu'ils ont appris en termes de savoir et de savoir-faire. L'évaluation conçue de la sorte porte sur le processus plus que sur le produit final. Le degré d'accomplissement de la tâche permettra d'évaluer à quel stade de l'apprentissage un élève se situe, c'est-à-dire quel est son niveau d'autonomie dans l'utilisation de ses connaissances (Bourguignon, 2006b).

Elle propose le scénario d'apprentissage dans le cadre de l'approche actionnelle, ceci en accord avec les préceptes du CECRL, qui désignent l'apprenant comme *usager social*. À la différence de l'approche communicative classique pour laquelle l'élève effectue des tâches scolaires sans véritable lien hormis thématique, le scénario engendre une succession de micro-tâches dont chacune dépend de l'autre et font partie sans gratuité d'une mission dévolue à l'élève :

> Ainsi, le scénario se caractérise par une mission […] à laquelle l'apprenant-usager de la langue va être confronté et qui va servir de trame au processus d'apprentissage, tout en orientant les activités d'apprentissage proposées par l'enseignant. La mission donne du sens à la tâche […] Cette mission se situe dans un contexte donné […] Enfin, elle est reliée à un domaine […] qui permet de définir l'arrière-plan thématique et culturel du scénario (Bourguignon, 2007).

On évite, dans cette proposition, les écueils de l'application de connaissance : l'élève recherche les connaissances dont il a besoin pour accomplir la tâche[180]. La contrainte fonde les stratégies pour atteindre l'objectif. L'adéquation guide l'élève et permet des chemins variés pour atteindre le but fixé, ce qui correspond plus à l'action sociale et son caractère intrinsèquement imprévisible. Le Diplôme de Compétence en langue, issu des besoins du milieu professionnel, répond à une évaluation *translangue* pragmatique en interaction :

> Définir un niveau de compétence en langue par rapport à l'accomplissement d'une tâche, comme le fait le DCL, c'est considérer que, si la connaissance de la langue (composante linguistique de la compétence de communication) est nécessaire, elle ne saurait suffire pour mener à bien une action. De fait, comme le souligne le CECRL, des paramètres d'ordre socioculturel et pragmatique entrent en ligne de compte. C'est ce que le DCL a regroupé sous l'appellation composante pragmatique (Bourguignon, Delahaye & Puren, 2007).

[180] Ceci existait partiellement dans le *multimode test* quand l'élève devait retrouver les horaires correspondant à son train par exemple.

Cependant, même si le DCL[181] lui ressemble beaucoup, le scénario d'apprentissage est adaptable à l'âge des candidats. Donc, évaluer la pertinence des informations retenues autant que les aspects grammaticaux permet de prendre en compte la dimension pragmatique de l'action. Ces deux propositions d'évaluations diachroniques permettent de mettre en évidence que linguistique et pragmatique doivent être intégrée à la grammaire de la parole. Cela ne signifie pas un rejet de toute correction grammaticale.

Nous illustrerons cette analyse par deux exemples tirés de nos corpus. Le premier tend à montrer que nos élèves, habitués à être corrigés, développent une sorte de schizophrénie entre la tâche d'exprimer ce qu'ils pensent et, en même temps, la crainte de se tromper. Du coup, ils arrivent à être perturbés par une *véritable* question de notre part (non pas une question rhétorique ou didactique pour faire dire). Dans l'extrait qui suit où l'on cherche le sens des mots inconnus en début de séance, l'élève rectifie un premier jet correct :

> 18,7 P what's the English for/ what's the French for / you remember ? what's the English/ for what's the French for / you can ask questions
> 18,8 E4 [OK
> 18,9 E5 [what's the French for *shark* ?
> 18,10P sorry ?
> 18,11E5 what friend // what friend // for shark ?
> 18,12P requin
> 18,13E2 très bien

L'élève substitue *French* à un terme proche phonétiquement, *friend*, car il comprend notre *sorry*[182] non comme une simple invitation à répéter, mais comme une demande implicite de correction, ce qui indique un habitus sclérosant pour les élèves. En revanche, l'intégration de l'aspect pragmatique a donc, en plus de l'enjeu d'aider l'expression orale, celui de laisser passer une faute pour des raisons de maintien de la communication.

Le second exemple illustrera le fait que l'analyse pragmatique ne rejette en rien la grammaticalité de manière systématique. Un devoir portant sur la dérivation comporte un tableau dans lequel certaines cases sont à remplir. Cet exercice sur 5 points sert à vérifier la maîtrise de la transformation des lexèmes (corpus 24) :

verb	**Adjective**	**noun**	**adverb**
	Successful		
		creativity	

[181] Diplôme de Compétence en langue né « d'un besoin exprimé auprès des GRETA, et des Centres de Formation des Universités, par des entreprises à la recherche d'un outil fiable, garantissant une compétence opérationnelle à un niveau donné » (*id.*).
[182] 'Pardon'

		suit	
			confidently
To clean			
To attract			
			freely

Tableau 2.8. Exercice sur la dérivation

Il va comporter des *surgénéralisations* (extraction d'une règle à partir d'un exemple, puis application à tous les exemples *a priori* semblables). Toutes ne seront pas, dans ce devoir bilan, considérées comme des fautes liées à un processus en construction, mais plutôt comme des erreurs montrant un déficit dans la maîtrise des savoirs. Des suggestions non attendues seront cependant acceptées incontestablement, puisqu'elles indiquent une créativité de l'apprenant, qui sait fabriquer des mots nouveaux. Ces suggestions doivent correspondre à la consigne :

Erreurs de surgénéralisations non acceptées :	**Termes non attendus mais acceptés**
Creatful Suitful Attractful	Creator (*creativeness* attendu) Cleaner (*cleanliness* attendu)

Tableau 2.9 Surgénéralisations et réponses acceptées

Dans le même ordre d'idée, les erreurs dues aux polysémies ne sont pas tolérées : un exercice de traduction comprend des éléments de la leçon et porte sur un acteur indien qui joue le rôle de Mangal Pandey, un personnage historique. L'acteur porte un déguisement dans le film (« a get up »). La traduction possible (due à la polysémie du terme) en « se lever » n'est pas acceptée, car elle nie le sens du texte étudié auparavant. Même chose pour « Il a dépensé sa vie » (pour *he spent his life*).

En somme, les erreurs qui, dans un contexte, n'auraient pas empêché une interaction de se prolonger, sont dans un autre, irrecevables. L'adéquation au contexte guide une évaluation du sens. En TBEP, l'évaluation écrite finale que nous proposons lie contenu grammatical (pronoms relatifs) et tâche à réaliser, définir des types de magasin selon leur enseigne pour un correspondant anglophone (annexe 2). Dans le même ordre d'idée, une évaluation en TBAC comporte des difficultés de l'ordre du filtre de la bonne information

selon la contrainte de l'âge des clients pour accéder à l'*Empire State Building*[183]. En effet, l'élève n'est pas invité à tout comprendre de manière exhaustive, il est censé repérer l'information profitable. Cette évaluation intermédiaire sera complétée par la réalisation d'un prospectus en anglais pour le Musée d'Art Moderne de Saint-Etienne.

Puren élargit ce point de vue en indiquant que l'agir d'usage complexifie les critères d'évaluations, qui dépassent la correction linguistique, et engage l'enseignant à diversifier ses objectifs formatifs[184] :

Orientation de l'agir	**Critère principal**
« langue »	correction de la forme
« procédure »	l'articulation et réalisation correctes des différentes tâches partielles indiquées
« résultat »	l'obtention de l'effet recherché
« action »	la réussite du projet
« processus »	la gestion consciente de l'effectuation de la tâche
« produit »	l'adéquation culturelle du rapport forme-sens
« communication »	l'efficacité dans la transmission de l'information

Tableau 2.10 Critères d'évaluation de l'action

Bien que l'inspiration du scénario semble représenter une proposition didactique attachée aux actions sociales tangibles, à l'intégration de données pragmatiques, la valeur du contexte et la référence implicite à l'authenticité et au 'réel' en revanche posent justement quelques problèmes à l'enseignant. Nous les verrons maintenant.

2.5.6.4.4. Quelle authenticité ?

Depuis au moins la méthode directe, l'homologie entre fin et moyen est mise en avant dans l'apprentissage des langues : pour apprendre à parler, il faut parler ! Dans cette logique, pour apprendre à effectuer des actions dans un cadre social, il faut donc faire des actions sociales authentiques. Qu'est-ce que *l'authentique* en didactique ? Pour Cortes,

[183] Cf. annexe 2.
[184] Tableau inspiré de Puren, (Puren, 2006a : 25).

> En DDLE, on entend le plus souvent par documents authentiques des messages (verbaux ou verbaux-iconiques) prélevés au sein d'échanges ayant réellement eu lieu entre des natifs de la langue enseignée et donc, par nature, conformes aux pratiques communicatives attestées (Cortes, 1992 : 183).

Alors qu'elle préconisait de s'appuyer sur une culture étrangère authentique, la MAO a paradoxalement généré des documents peu 'authentiques' car simplifiés (surtout en début d'apprentissage), régularisés et appauvris dans leurs implications socioculturelles. On suit une matrice dialoguée qui ne permet pas l'initiative de l'élève et s'écarte d'une LE réaliste :

> L'allégeance à la linguistique structuraliste a pour conséquence l'émergence d'un modèle de communication qui favorise une manipulation formelle des structures linguistiques au détriment du sens. Un tel modèle néglige les fonctions phatiques, émotive, conative ; il réduit la communication à un schéma simplifié d'émetteur-récepteur. Les dialogues artificiels de la méthodologie audiovisuelle en sont le meilleur exemple : ils suivent les besoins de la progression grammaticale et lexicale, mais correspondent bien peu à un langage parlé et aux besoins de l'apprenant (Schleminger, 1995 : 154).

Le paradigme cognitif, qui supplantera le distributionnalisme avec Chomsky, nourrit l'approche notionnelle/fonctionnelle des années 1980. Pourtant, et malgré un intérêt renouvelé pour la culture étrangère, l'authentique est, pour ainsi dire, mensonger car on 'fait semblant de' :

> En définitive, c'est toute l'approche communicative qui se révèle inadaptée à la situation scolaire (tout autant que l'inverse !…), puisque dans la mise en œuvre de cette approche l'enseignant demande à l'élève, pour bien apprendre la langue en classe, surtout de s'imaginer qu'il est ailleurs, dans une situation « authentique » de communication, en faisant comme si son dire en classe était un faire social (Puren, 2006b : 4).

Au niveau de la production orale, nous pensons que la problématique nodale de l'authentique réside dans ce faire-semblant demandé à l'élève, non pas sur le plan d'une imitation artificielle (l'imitation et la répétition sont nécessaires) mais plutôt en termes de compétences exigées afin d'être capable d'imiter.

D'abord, l'imitation n'est pas toujours simple. On perçoit traditionnellement l'imitation comme un vulgaire exercice aisé de perroquet, alors qu'une graduation peut être effectuée : répéter une salutation en anglais standard n'exige pas les mêmes compétences qu'imiter l'accent de l'Est londonien pendant plusieurs minutes.

Ensuite, nous avons vu que le fonctionnement de la langue exige contexte et interaction complexe, capacités d'improvisations et savoirs encyclopédiques culturels larges. L'élève est ainsi sommé de réagir adéquatement sans indices contextuels complexes, sans natif, parfois sans l'expérience adéquate quand il s'agit d'adolescents :

> Indeed, almost all "natural" items used in language tests include elicitations, which do not coincide with the reality of the situation. […] To understand and/or to react adequately the candidate has to imagine, straightaway and under the stress of the test, the situations, which these elicitations might evoke. This obligation entails the application of a supplementary, essentially pragmatic competence, i.e. the capability to integrate oneself for a brief moment in an imagined situation. Younger students may also lack experience with the situation in question[185] (Decoo & Colpaert, 1997 : 29).

De plus, il faut pour l'élève détenir certaines qualités (que nous qualifierions d'artistiques) qui font appel à la créativité et à l'observation. Si dans l'approche actionnelle, on doit faire preuve d'improvisation, de stratégies, de réactivité et de créativité, on ne peut demander *de facto* à tous les élèves de détenir ces compétences fortement liées à la personnalité de chacun[186] :

> A great part of speech training bleeds to death because of tasks that are too open and require too much creativity, fantasy and erudition from the learners. It is great to see that the learners have these talents, but one should not make speech training, and even less the evaluation depend on them[187] (*ibid.*).

Ces qualités artistiques de l'ordre de ce que l'on exige de comédiens de théâtre en herbe sont encore concurrencées par des capacités intellectuelles larges et complexes :

> Quand on demande, dans un exercice reproduit dans la diapo suivante n° 51, « d'expliquer 'simplement' (sic !) pourquoi, ou comment, à votre avis, les noms de plusieurs animaux apparaissent dans le récit poétique », et que l'on attribue à cette activité un niveau B2 sur l'échelle de compétence du CECRL, cela veut dire que l'on évalue en même temps des compétences langagières, culturelles, scolaires, et intellectuelles. J'ose espérer qu'on ne les confond pas […] (Puren, 2006a : 50).

À ces écueils nombreux s'ajoute le problème de l'appréhension de la langue-culture étrangère. En effet, le degré d'authenticité est lié à un dilemme bien connu en traduction. Deux attitudes s'opposent traditionnellement : *sourcistes* ou *ciblistes* (Demanuelli J & C., *La traduction : Mode d'Emploi. Glossaire Analytique*). Les premiers s'attacheront à expliciter la langue étrangère en référence à la langue maternelle, parfois au risque d'équivalences douteuses, là où les ciblistes tâcheront de laisser au maximum les traces de la culture étrangère transparaître (même si elles demeurent évidemment implicites pour le novice),

[185] « En effet, pratiquement toutes les phrases 'authentiques' utilisées dans des tests de langue incluent des stimuli qui ne coïncident pas avec la réalité de la situation. […] Pour comprendre et/ou réagir de manière adéquate, le candidat doit imaginer, d'emblée et sous la tension du test, les situations que ces stimuli pourraient évoquer. Cette capacité exige l'application d'une compétence supplémentaire, essentiellement pragmatique, c'est-à-dire la capacité de se projeter, l'espace d'un instant, dans une situation imaginée. Des élèves plus jeunes peuvent également manquer d'expérience en rapport avec la situation en question » (notre traduction).

[186] D'où l'intérêt pour les élèves de travailler et de créer/jouer (en français ou en anglais) des pièces de théâtre, de présenter des travaux oralement devant le groupe.

[187] « La plupart des cours, consacrés à l'entraînement à prendre la parole, sont voués à l'échec à cause de tâches trop ouvertes, et qui exigent trop de créativité, d'imagination et d''érudition de la part des apprenants. Il est enthousiasmant de voir que les apprenants détiennent ces qualités artistiques, mais il ne faudrait pas faire dépendre de ces qualités les séances d'entraînement à la parole, et encore moins l'évaluation » (notre traduction).

demandant au lecteur/auditeur/spectateur un effort supplémentaire de décentration et de compréhension[188]. Certes, on présente aux élèves des documents authentiques (extraits de films, de chansons, vidéos courtes récupérées sur *youtube* et balisées par une exploitation, courriers de correspondants natifs, etc.). Cependant, en tenant compte d'une pénurie de contexte authentique[189], effacements potentiels (contextuels et culturels), et compétence imitative complexe, comment les pratiques d'évaluation vont-elles intégrer un faire social authentique, sans le biaiser ?

Le CECRL et l'approche actionnelle nous invitent à évincer les aléas d'une note hasardeuse avec plus de transparence. On peut, en effet, pondérer des critères d'évaluations, les expliciter aux élèves en lien avec le sens de la tâche, pour plus de justesse et d'équité.

Il faut bien, cependant, noter que ce questionnement sur le sens de l'évaluation est effectué parfois collectivement, mais ponctuellement entre enseignants : lors des corrections des épreuves de BEP ou de BAC PRO. À cette occasion, on se rend compte de la variabilité de la notation d'un enseignant à un autre, des différences de point de vue quant à la pondération des critères, et, enfin, du caractère flou de l'activité d'évaluer même. L'échange entre collègues permet d'affiner la marge d'erreurs, et la correction, vers plus de pertinence. Cette attitude critique et collective pourrait être généralisée.

Évaluer le pragmatique et le linguistique, c'est donc, d'abord, définir en amont des objectifs clairs, et considérer l'évaluation comme un pivot du projet pédagogique. Ceci sert, à terme, la crédibilité des enseignants, et une transparence vis-à-vis des élèves, deux aspects qui permettent de donner du sens :

> Ces grilles ne doivent pas seulement contenir des critères, mais aussi et surtout des « indicateurs de performance ». En effet, comment peut-on évaluer « grammaire correcte » sans indicateurs qui spécifient précisément ce que l'on entend par « grammaire correcte ». Ne pas définir d'indicateurs, c'est d'une certaine manière pervertir l'évaluation qualitative qui, de ce fait, devient subjective, et ne peut plus servir de repère objectif commun à tous (Bourguignon, 2007).

De plus, intégrer les aspects pragmatiques et l'authenticité ne signifie pas renier la spécificité du lieu classe, qui permet un travail non contraint par l'immédiateté et l'urgence du *bain naturel* :

[188] L'analyse de sous-titres dans des extraits de films anglophones en V.O. permet une comparaison en termes de manques, d'effacements et de reconstructions dans un cadre authentique et transférable et montre qu'un choix entre source et cible est toujours opéré. Pour une analyse détaillée, cf. Bouguerra & Gagne, « L'effacement dans le sous-titrage et ses implications culturelles et pédagogiques », PUSE, 2008.

[189] Même si l'accès à internet a inverse la vapeur, à condition de baliser les supports, donc, de procéder à une didactisation minimum.

> Je parle ici de *faire social réel-authentique* pour opposer le *réel* au *virtuel* de la simulation (3.2), et l'authentique à l'artificiel de l'environnement scolaire (3.3), sans mettre sous « virtuel » ni sous « artificiel » la moindre connotation péjorative : la seule supériorité de l'apprentissage scolaire sur le bain linguistique , mais elle est grande, est justement de pouvoir jouer sur toute cette palette d'activités (réelles ou virtuelles, authentiques ou artificielles) et de les combiner et articuler les unes aux autres selon les besoins des apprenants (Puren, 2006b).

En effet, l'institution autorise essentiellement la régulation et le retour réflexif de l'enseignant/praticien et de l'élève. L'organisation de la classe permet d'échapper aux aléas du bain naturel dans lequel les natifs ne sont pas forcément coopératifs, compréhensifs et empathiques :

> Furthermore, we have to acknowledge that the "teaching language" - the foreign language as a progressive entity for didactic purposes - has an authentic right to exist on its own merits : it is a simplified and manipulated language created to guarantee an easy integration and a calculated progression[190] (Decoo & Colpaert, 1997 : 31).

Ainsi, évaluer, c'est élargir l'opposition globale/analytique non seulement aux méthodologies, mais aussi aux différentes étapes de la scolarité de l'élève. Pour répondre aux questions de départ, l'évaluation doit être transparente pour être valide et fiable. Elle doit articuler exigences linguistiques et pragmatiques. La performance peut être évaluée selon des critères et des indicateurs partiels, mais précis. Intégrer la grammaire morphosyntaxique et les exigences contextuelles, c'est respecter une certaine authenticité de la langue en invitant le 'je' social de l'élève tout en affirmant la spécificité constructive et éclectique de la classe. La régulation de la réflexion de l'apprenant nous engage dans l'aspect formatif (dans tous les sens du terme) de l'enseignement/apprentissage. Si l'on en croit le rapport d'étude de Grisay (« Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de 6e et de 5e », MEN, 1993), ce qui favorise l'apprentissage efficace en dehors des conditions idéales, c'est l'évaluation formative.

Nous nous insérons donc dans un mouvement de recherche qui s'attache au fonctionnement cognitif de l'apprenant. Un travail sur la réflexion métalinguistique, comme construction des règles explicites, est lié à l'utilisation de la grammaire en cours de LE. La réflexion métalinguistique de l'élève a été soit motivée, soit rejetée, par les différentes méthodologies. A la complexité d'un enseignement/apprentissage dirigé vers l'action, nous répondons par un élargissement des références savantes, une recherche d'adéquation

[190] « En outre, nous devons reconnaître que "la langue d'enseignement" - la langue étrangère comme une entité progressive pour des buts didactiques - a le droit d'exister authentiquement sur ses propres mérites : c'est une langue simplifiée, manipulée, et créée pour garantir une intégration facilitée, et une progression calculée » (notre traduction). Dans le milieu institutionnel, le français est bel et bien une langue d'enseignement, et non une LM.

constante, et le pari qu'une construction avec l'apprenant apporte une efficience des compétences. La grammaire explicite en classe pose cependant le problème récurrent de son inutilité, selon ses détracteurs. Une mise au point s'impose.

2.6. La grammaire explicite est-elle utile à l'enseignement/apprentissage ?

Il y a deux types de grammaire dans le cadre institutionnel, selon Besse & Porquier : une grammaire implicite (défendue par les tenants d'un enseignement /apprentissage inductif d'une description grammaticale particulière de la LE), et une grammaire explicite ('explicitée'). Celle-ci est utilisée lors d'un :

> [...] enseignement/apprentissage systématique ou ponctuel d'une description grammaticale particulière d'éléments de la LE explicitée par l'enseignant et/ou les apprenants en ayant recours à la terminologie originale ou simplifiée du modèle métalinguistique qui la construit (Besse & Porquier, 1991 : 93).

Pour rapporter cette distinction à notre définition tripartite de départ, ces deux types correspondent respectivement à la grammaire de l'apprenant (et/ou du locuteur cible) et à la grammaire pédagogique. Nous travaillons justement sur l'interaction dans la classe entre grammaire pédagogique de l'enseignant et grammaire de l'élève. En quoi les séquences raisonnées sur le fonctionnement de la LE sont-elles utiles à l'enseignement apprentissage de la langue étrangère ?

Pour certains, les règles de grammaire explicites ne servent à rien : Sharwood-Smith[191] dans son fameux article (1994) parle d'un langage sans règle, « the unruly world of language ». Il appuie son propos sur la grammaire universelle de Chomsky en prenant comme exemple qu'il n'y a pas de règles pour la place du verbe dans les langues. Il critique les règles externes du linguiste et de l'enseignant comme des règles de seconde main (« second-hand rules » : 34). Il met en avant le fait que les enfants, dans la vie pratique, ne font pas appel à ce genre de règles externes mais plutôt à des processus du type « si X, fais Y »[192]. Les seules règles essentielles sont donc celles de la grammaire interne[193]. Au contraire, Gawelle, selon Besse & Porquier :

> […] conclut que l'acquisition purement linguistique (morphosyntaxique) est première et prépondérante et que l'objectif d'un enseignement de la compétence de communication est un leurre. Il faut donc

[191] Sharwood Smith, 1994 : 33-43.
[192] Ce qui rappelle Anderson.
[193] On peut voir dans la position de Sharwood-Smith, sur la base d'une grammaire logique dont nous avons montré les limites, que le monde sans règles annoncé en détient tout de même.

> commencer par l'enseignement de la compétence linguistique et la pratique de la pseudo-communication est la meilleure possible (Besse & Porquier, 1991 : 90).

Entre ces deux positions extrêmes, nous notons que nous commençons à avoir assez de recul dans la littérature didactique et acquisitionnelle pour donner les résultats d'études longitudinales. Celles-ci confirment-elles ou infirment-elles l'importance de l'enseignement grammatical explicite ? Par exemple, Hendrix, Housen & Pierrard présentent, dans *AILE* 16 (2002), des résultats assez significatifs. Nous considérons avec les trois auteurs que la grammaire explicite :

> désigne toute intervention pédagogique dans le processus d'appropriation d'un apprenant en contexte de classe qui vise à une présentation systématique des caractéristiques formelles morphosyntaxiques d'une structure langagière de la langue cible (Hendrix, Housen & Pierrard, 2002 : 74).

L'étude porte sur des apprenants néerlandophones en FLE et plus particulièrement sur des structures grammaticales cibles répertoriées (la négation et le conditionnel) concernant respectivement la syntaxe et la morphologie. Avec la mise en place d'un arsenal méthodologique complexe et croisé concernant 100 élèves séparés en 5 groupes (dont un *groupe contrôle* comparatif), ils arrivent à la conclusion suivante :

> D'une façon générale les deux modes d'instruction retenus semblent donc être efficaces en production contrôlée. L'approche *input* déductif[194] est toutefois plus efficace que l'approche *input* inductif dans toutes les composantes du test : cette dernière approche présente en effet une avancée moins importante et en général un léger reflux lors du post-test différé, ce qui pourrait indiquer une persistance moins stable de la connaissance acquise (Hendrix, Housen & Pierrard, 2002 : 94).

Évidemment, les auteurs eux-mêmes relativisent leurs résultats, en précisant que les facteurs tels que le mode d'implémentation du fait de langue, l'évaluation, et le niveau de départ des élèves, influenceront obligatoirement les résultats.

De plus, pour Faerch (1986), les règles de grammaire sont, de toute manière, intrinsèques à la classe. Le cadre scolaire demande en effet, quoi qu'il arrive, un développement métalinguistique, en langue étrangère comme à l'écrit, où le niveau d'abstraction est élevé, pour éviter que les élèves ne construisent des systèmes explicatifs sans régulation (Berthoud & Demaizière : 2005).

Nous faisons référence ici aux défenseurs de l'approche « naturelle » dure qui affirment que le métalinguistique doit être évacué des classes de langue pour prôner un bain dit « naturel». Or, la division en linguistique entre mention et usage montre aisément que l'on

[194] Synonyme ici d'explicite.

parle sans arrêt en situation dite ‘authentique’ à la fois du monde et des termes employés sur le monde dans un contexte extra langagier large.

Pour tout dire, les partisans de la grammaire explicite et leurs opposants (pour le courant implicite) sont, en fait, divisés par le projet didactique qu’ils défendent : les premiers reconnaissent l’artificialité et la spécificité de la classe, quand les seconds voudraient reproduire dans l’institution le milieu naturel. Nous produisons ci-après un tableau, d’après le travail de Bourguignon (2005), qui indique clairement la position de chaque méthodologie constituée :

Méthodologies constituées	**Conception de la grammaire**
Méthode grammaire-traduction	• explicite • déductive • métalangage lourd qui éclaire les connaissances de l’apprenant sur sa propre langue • normative • limitée au fonctionnement de l’écrit
Méthode directe	• implicite, inductive • *la préoccupation métalinguistique est mise au 2nd plan* • une langue est comprise et parlée quand il n’y a plus d’effort de réflexion mais instinct • la correction grammaticale résulte d’un instinct pratique créé et cultivé par l’éducation • ≠ application raisonnée et réfléchie de règles théoriques.
Méthode audio orale	• entièrement implicite et inductive • intuitive • apprentissage basé sur la forme plus que sur le sens • *pas de métalangage grammatical*
Méthode SGAV	• *grammaire implicite et inductive* • inspirée du structuralisme européen • s’intéresse plus à la parole qu’à la langue • progression du simple au complexe en tenant compte des fréquences (verbes irréguliers)
Approche communicative faible	• les contenus enseignés sont déterminés par les besoins langagiers formulés en termes de fonctions langagières auxquels sont subordonnés les énoncés linguistiques, le lexique et les structures • des méthodes à objectifs spécifiques se développent dès le niveau débutant • La grammaire peut être implicite ou explicite • Grammaire pour parler avec
Approche actionnelle	• Grammaire pour ‘faire avec’

Tableau 2.11 Méthodologies et conceptions de la grammaire

On pourrait remarquer que, depuis la réaction contradictoire point par point de la MD contre la méthode traditionnelle, l'authenticité, l'imitation, la répétition, l'interaction et la communication ont incarné autant d'arguments contre la grammaire explicite. Plutôt que de se demander si la grammaire est utile ou non dans un contexte d'enseignement institutionnel français, nous préférons, au final, nous demander quelle grammaire enseigner (celle de la parole), comment, et surtout quand ! En effet, imagine-t-on des cours d'analyse grammaticale en primaire, ou avec de grands débutants, ou des primo-arrivants dès la première heure ?

Dans le cadre d'une étude sur l'approche sémique, proche du questionnement sémantique de la grammaire qui est le nôtre, Galisson (1979) pense qu'il faut détenir un certain bagage linguistique et certaines compétences en LE avant d'envisager une approche grammaticale explicitée, c'est-à-dire analytique de la langue :

> Au niveau de l'initiation, c'est évidemment la méthode globale qui est la mieux appropriée pour faire acquérir les connaissances nécessaires au démarrage ultérieur de la méthode analytique. Ce n'est que beaucoup plus tard, au niveau du perfectionnement, que l'universalisme d'emploi de la méthode analytique devient effectif […] (Galisson, 1979 : 204).

Bange appuie cette vision en affirmant qu'il n'est pas nécessaire que :

> le savoir déclaratif, la connaissance explicite de règles, soit le premier pas dans l'apprentissage (Bange, 1992 : 65).

Ainsi, l'importance des différents moments de l'action pédagogique dans la scolarité des élèves ne peut être occultée et dépasse le débat guidé/non-guidé. Nous avons montré dans notre analyse de l'évaluation qu'un changement dans les pratiques enseignantes est essentiel. En effet, allier la logique linguistique et la logique pragmatique, c'est affirmer le rôle primordial de l'institution tout en intégrant les sommations de l'analyse acquisitionnelle. Le tableau suivant met en regard les différences fondamentales entre apprentissage et appropriation sociale. Nous prétendons les prendre en compte sans exclusive[195] :

[195] C'est le but affirmé de la sociodidactique, comme l'entendent Rispail & Blanchet (2011).

Objectif scolaire	Objectif social
Expliciter	Se faire comprendre
Simulacre	Réalité
Apprentissage assuré et rebrassé	Fossilisation[196]
Tutorat	Aléas
Règle de grammaire	Règles d'usage
Correction grammaticale	Stratégie de compréhension et de production
Bottom up : *on met en place des outils et on les utilise pour communiquer*	Top down : *on part des buts globaux et on met en place des stratégies*

Tableau 2.12 Objectif scolaire et objectif social

Ce parallèle permet de voir que l'on ne peut juger *a priori*, de manière positive ou négative, chaque élément du tableau sans contexte particulier, sans objectif affirmé (et c'est là selon nous l'erreur des tenants d'un paradigme inductif ou déductif exclusif !).

Au final, la grammaire semble utile et pertinente sauf en initiation. Pour les niveaux intermédiaires et avancés, il faudra donc définir avec les élèves une *nomenclature critique* et *opératoire* des termes employés pour décrire la langue, faute de quoi une interlangue inexacte et embrouillée ne fera que les persuader qu'ils ne comprennent pas grand chose dans la classe. Notre rôle en tant qu'enseignant, c'est d'éviter de plaquer une grammaire externe sur l'apprenant, et de négliger ainsi ses connaissances. Nous ne devons pas non plus, au titre d'une intégration nécessaire des modes sociaux de communication, imiter le naturel. En effet, nous suivons Bange quand il affirme que l'enseignant tente de maximiser l'efficience de l'apprentissage, en évitant le hasard de la communication exolingue naturelle, et en rythmant régulièrement l'apprentissage. Ce dernier défend ce lieu comme garant de l'apprentissage et s'oppose à la conception krashenienne d'une classe qui imiterait *l'acquisition naturelle* en précisant que :

> La classe permet d'échapper aux difficultés et aux hasards de la communication exolingue naturelle […] elle garantit l'apprentissage selon un horaire réduit et un rythme contraint par rapport à ce qu'exige l'acquisition naturelle […]. Ces deux conditions font de la classe un lieu où l'on affiche comme objectif la *maximisation de l'apprentissage* de L2 par la réalisation de la relation interactionnelle enseigner/apprendre considérée souvent comme définissant une relation de cause à conséquence (Bange, 1992 : 69).

En réponse au LAD inné chez Chomsky (Language Acquisition Device), Bruner développe la théorie du LASS (Language Acquisition Support System) et affirme la primauté de l'interaction et de l'entraide. Ainsi, la classe de LE se pose comme la forme institutionnelle

[196] Évidemment, la fossilisation en langue est un phénomène que l'on retrouve en milieu scolaire. Cependant, cette notion n'est pas parfaitement exacte puique la langue est en mouvement constant. On confond ainsi souvent, par commodité, résultat et processus.

de réalisation du LASS. Pallotti module cependant ce point de vue en remplaçant *maximisation* par *possibilité*.

Le choix de la complexité nous pousse à affirmer notre spécificité institutionnelle sans nier les apports de l'étude des communications exolingues. C'est pour cela aussi que l'analyse de l'action et de l'accès aux représentations métacognitives, mais aussi de l'explicitation de ces données, nous amène à interroger la nature des représentations métalinguistiques sous l'angle de la négociation et de la co-construction. Nous entreprenons dès lors la quatrième partie de notre prospection, et sa pierre de touche : l'étude de la grammaire interne de l'apprenant.

2.7. La grammaire de l'apprenant

Tel qu'annoncé, notre programme de recherche se poursuit pour arriver à l'épine dorsale de notre travail : la grammaire de l'apprenant, ou grammaire interne. Passer de la grammaire traditionnelle à une autre grammaire exige une rupture épistémologique. Le socioconstructivisme et l'herméneutique de la complexité sont congruents avec un terrain de recherche complexe où le chercheur réévalue ses modèles et ses théories, comme les élèves sont, eux aussi, invités à réfléchir et à réajuster les règles de grammaire en classe. Nous passons ainsi à l'étude de la grammaire de l'élève dans une attitude proche de celle des ethnographes, qui tentent de déceler un point de vue de l'intérieur :

> […] Il est habituel, en ethnographie, de distinguer entre approche émique et approche étique. Une approche émique de la culture cherche à reconstruire les catégories « internes » à la culture étudiée, en recourant le plus possible aux catégorisations « locales » (Geertz, 1983). En d'autres termes, il s'agit de décrire la culture en utilisant les mêmes catégories que les natifs, les sujets qu'on observe. […] Que peut retirer le lecteur d'une analyse émique ? Ce qui est recherché essentiellement, c'est de construire un sentiment d'y être » (*being there*, Geertz, 1988), tendant à faire accéder le lecteur de l'analyse à la situation décrite (Pallotti, 2002 : 168).

Ainsi, nous devons d'abord selon nous asseoir une grammaire homogène dans la classe au niveau des règles générales émises par les élèves. Nous n'ignorons cependant pas la complexité du passage pour l'élève de la connaissance grammaticale à l'action en discours. Nous prétendons donc effectuer une recherche sur les savoirs, les savoir-faire et les compétences opérationnelles en situation.

Tout d'abord, si nos 'natifs' sont les élèves, leur apprendre à se décentrer et à comprendre le système langue étranger commence pour nous par essayer de déchiffrer leur(s) fonctionnement(s) à travers les erreurs récurrentes. En premier lieu, quelle est la nature de

l'activité métalinguistique de l'élève ? Quel(s) lien(s) cette activité entretient-elle avec les travaux sur la métacognition ? Aider l'élève à effectuer un contrôle sur ses activités réflexives implique de se confronter à la difficulté de l'accès aux représentations. Comment atteindre la grammaire interne de l'élève ?

2.7.1. Activités et représentations métalinguistiques de l'apprenant

L'activité métalinguistique de l'apprenant est un objet difficile à saisir. Cette activité concerne tantôt le métalinguistique, mais aussi le métalangagier dans un sens plus large. En outre, les phénomènes inconscients (que Culioli qualifie d'épilinguistiques*) viennent complexifier notre tâche. Nous tenterons alors d'avoir accès à notre objet d'étude entre attention et contrôle de l'élève.

2.7.1.1. Quelle activité métalinguistique ?

Pour mettre au jour les représentations des élèves, deux types d'activités métalinguistiques sont à distinguer :

- la première est celle que qu'un individu emploie pour parler du discours (souvent sous forme d'autonymie). Elle semble plus présente chez l'adulte que chez l'enfant. En situation de communication, elle concerne la gestion du linguistique dans l'échange sous forme verbale, mais aussi de pauses, de gestes…etc.…elle demande une analyse du monitoring, le contrôle en temps réel décrit par Levelt (*Speaking, from intention to articulation*). Les apprenants rencontrent des difficultés car ils doivent gérer des opérations de bas niveau morphosyntaxiques au détriment du contenu, qui relève du haut niveau (Gaonac'h, 2000 : 3),
- la seconde est une réflexion *a posteriori* sur un discours.

Le premier type d'activité fonctionne en temps réel et connaît des contraintes complexes comme la mémoire, la gestion du flux, l'attitude face à l'activité, le comportement de l'interlocuteur, pour ne citer que quelques difficultés. En psychologie cognitive, le travail sur la connaissance est considéré en termes de saisie et de traitement de l'information. On s'intéresse aux processus mis en œuvre. Comme déjà dit, on a observé que ces derniers

aspects automatisés en LM[197] posent des problèmes en LE, car ils sont coûteux en énergie, au détriment du contenu propre, et engendrent des phénomènes de saturation. Ceux-ci peuvent expliquer chez les élèves des erreurs dues à des surcharges cognitives, ou encore un mutisme chronique et un sentiment de honte dus aux piètres performances, trop souvent systématiquement corrigées. On pourrait même souligner que l'attribution d'énergie au bas niveau est coûteuse en LM pour les élèves dyslexiques puisque ceux-ci conservent, pour certains types, une lecture analytique pénible.

Le second type d'activité repose sur un travail de compréhension et de réflexion postérieure à la production. Nous nous intéresserons dans un premier temps à cette seconde activité en tant que *structuration des connaissances et formulation générale sur le fonctionnement de la langue maternelle et étrangère*. Notre recherche concerne donc *un méta-objet linguistique* : la métalangue de l'apprenant et son caractère hétérogène.

Nous tenterons maintenant de définir l'activité métalinguistique des élèves pour connaître les types de savoirs auxquels nous pouvons avoir accès.

2.7.1.2. Comment définir l'activité métalinguistique ?

Pour Benveniste, une métalangue, c'est une langue qui décrit une langue. Dès *Problèmes de Linguistique Générale* paru en 1966, il aborde la complexité de l'émergence de l'énonciation pragmatique, et de fait, la remise en cause d'une métalangue formelle inappropriée (Trévise, *AILE* 8 : 9). Si cette dénonciation implique la recherche d'une métalinguistique du contexte et du sens, donc du sujet, nous pouvons observer dans un premier temps les définitions même du terme métalinguistique dans la littérature contemporaine.

Un travail d'enquête en profondeur réalisé par Huot et Schmidt dans *AILE* 8 (1996) retrace les différentes occurrences de ce terme dans les analyses acquisitionnelles et didactiques. Nous reproduisons le tableau synthétique qu'ils tirent de leurs lectures :

[197] Qui peut être différente du français.

NOTIONS	AUTEURS	SENS
Activité métalinguistique	Trévise 1979 Berthoud 1982	Réflexion, analyse à propos de la langue, paraphrase
Compétence à caractère métalinguistique	Dabène 1991	Pour susciter une prise de conscience
Dimension métalinguisique	Gajo	Composante de la double énonciation caractérisant l'apprentissage scolaire
Travail métalinguistique développement de la conscience métalinguistique	Trévise 1994 Moore 1995	Capacité de porter attention sur les formes et de les manipuler
Modèle métalinguistique	Besse et Porquier 1984	Concepts et raisonnements qui décrivent la grammaire intériorisée commune à des locuteurs
Activités métalangagières	Trévise 1994	Sens plus large qu'activités métalinguistiques
Activité épilinguistique	Culioli 1979 Gombert 1987 Berthoud 1982 Trévise 1994	Activités non conscientes
Catégories métalangagières	Bouchard et Nuchèze 1987	Incluse métalocutoire, métalinguistique, métadiscursif, métacommunicatif et métainteractionnel
Fonction métalangagière	Trévise 1994	Non défini dans le texte
Activité réflexive	Vasseur 1993	Thématiser ses problèmes, poser des questions sur la langue
Activité métalinguistique et métadiscursive	Mittner 1987	Le préfixe méta- n'implique pas une réflexion consciente, mais plutôt épilinguistique

Tableau 2.13. Définitions du métalinguistique

Malgré l'exhaustivité de ce tableau à l'époque, on voit bien tout d'abord que des contradictions se font jour. Certains définissent le métalinguistique en s'appuyant sur la forme (Trévise, Berthoud, Moore, Vasseur) ; d'autres insistent sur l'intégration du métalangagier (Bouchard et Nuchèze). Certains préfèrent souligner le caractère inconscient de ces activités (Mittner, Culioli, Gombert). Enfin, les derniers décrivent une métalangue conceptuelle (Besse & Porquier). Ensuite, les auteur(e)s peuvent évidemment évoluer à l'image de Trévise : elle passe du concept de *réflexion* à celui de *manipulation*, pour enfin introduire le contexte large et *métalangagier* (à l'image des avancées en pragmatique dont nous avons longuement parlés). Dans le même ordre d'idées, Mittner prend des précautions, en rappelant que le métalangagier n'est pas forcément conscient.

S'il s'agit pour nous de tenter d'avoir accès à la grammaire intériorisée de l'apprenant en provoquant des réflexions sur le fonctionnement de la langue, nous emploierons donc *métalinguistique* pour le code, *métalangagier* pour le champ pragmatique, conversationnel, discursif et enfin *épilinguistique* pour une activité métalinguistique non consciente qui correspond à un jeu sur la langue selon Culioli[198]. Pour ce dernier auteur, le

[198] Il est évidemment difficile de faire autre chose que des hypothèses en décrivant le travail épilinguistique, inaccessible par définition en dehors, peut-être, d'une analyse psychanalytique.

locuteur/apprenant opère des opérations inconscientes et organise son énoncé selon des indices émis en situation.

Nous parlerons d'activité métalinguistique quand nous étudions les traces observables de l'activité métalangagière qui induit une distance, un changement de plan sur le dire, ici *la grammaire de l'apprenant*, un objet interne inhérent à la classe. Les termes et les règles métalinguistiques utilisés représentent alors le résultat de cette activité mis en mot, les représentations. Si nos élèves ont des difficultés pour la formulation, la rétention et la réutilisation des règles, quel est alors le lien entre les termes usités (métalangue) et les activités de réflexion et de mise à distance (métacognition) ?

2.7.1.3. Métalangue ou métacognition ?

Dans la mesure où notre problématique gravite autour du métalinguistique, le lien entre questionnement grammatical métalinguistique et la notion de métacognition en sciences cognitives nous semble intéressant car l'analyse de la prise de distance face au langage et aux actions mentales est développée dans ce domaine depuis plusieurs décennies.

En effet, la métacognition renvoie non seulement aux activités mises en œuvre pour exécuter une tâche, mais aussi au contrôle et à l'ajustement de ces activités (gestion de l'activité mentale). En d'autres termes, le contrôle des capacités métacognitives consiste à mettre en œuvre des activités de régulation. Le développement de capacités métacognitives donne alors à l'élève des outils qui lui permettraient d'effectuer des autocorrections et des transferts. Pour Gombert (*AILE* 8), la métacognition en tant que contrôle conscient des activités cognitives est de l'ordre du vécu. Cet auteur a proposé la distinction que nous évoquions en termes de *contrôle* (activité métalinguistique en temps réel de communication) et de *réflexion* (activité métalinguistique en dehors du contexte de la communication). C'est au résultat de ce second type d'activité métalinguistique, les activités d'analyse ou activités réflexives générales sur la langue cible que nous nous intéresserons au premier chef : notre objet concerne donc *l'activité métalinguistique et métadiscursive qu'un élève développe en classe quand il fait un commentaire a posteriori sur ce qu'il vient de dire, de faire ou d'écrire, en somme, sur ses production ou celles des autres*.

Comment et jusqu'à quel point peut-on aider l'élève à analyser après-coup les productions ? En somme, quelle analyse peut-il avoir sur son activité réflexive et ses erreurs ?

2.7.2. L'accessibilité des représentations

Pour accéder à ces activités métacognitives organisées par des métadiscours intérieurs *a priori* inobservables, il faudra provoquer chez l'élève des inférences lors de l'interaction *in situ* à partir de leurs propres verbalisations métalangagières (ou celles des autres dans un esprit vitgoskyen).

Le caractère *épilinguistique* gêne l'accès : les activités cognitives dites inconscientes existent toujours mais sont difficilement accessibles pour Trévise. En effet, tout discours n'est pas l'expression d'une idée clairement préconstruite, comme le défendait avec assurance Boileau. La part de glose et de co-construction complexifie l'accès aux représentations par le caractère foncièrement potentiel de toute actualisation de sens, comme le rappelle Sadoulet :

> La contextualisation serait donc aussi une opération modale opérée par le sujet de l'interprétation : il apprécierait les différentes unités de contenu constituant le contexte sémantique qu'il évoque, selon leur degré d'existence modale par rapport à son système de croyances, dans un continuum plus ou moins accentué de potentialisation. Toute opération de contextualisation consisterait à activer plus ou moins fortement certains contenus, à en repousser plus ou moins fortement d'autres [...] (Sadoulet, 1998 : 90).

Cette analyse met en évidence le caractère herméneutique et interactionnel de tout discours. Nous avons défendu cette idée dans notre partie épistémologique. Cette donnée interprétative concerne ainsi le métalinguistique :

> En fait, il ne faudrait sans doute pas distinguer la glose métalinguistique et les autres *genres* de discours. Car ils mobilisent, apparemment, le même type d'opération : il s'agit toujours d'utiliser les réglages du *dialecte*, conçus comme constituant une *psychosystématique*,[199]pour manifester, à l'aide d'une chaîne signifiante et de sa signification, une intuition perçue comme contenu de sens ; cette chaîne signifiante permet de poser une potentialité de sens, elle-même susceptible de compléments, etc. (Sadoulet, 2012).

Nous n'écarterons pas de notre recherche cette pesée inhérente à tout échange puisque nous introduirons bientôt la notion de *négociation*. Cependant, seul est observable un métadiscours, un métalangage, un discours constitué, une représentation métalinguistique au sens large. Dans une problématique métacognitive, nous exigeons de l'élève qu'il contrôle (vérifie, analyse) les dires des autres et les siens. Le terme 'contrôle' est souvent employé en français au sens anglo-saxon de 'commander', 'diriger', 'réprimer', ou encore 'avoir la main sur un objet'. Autant d'expressions comme *self-control* ou encore *birth-control* ont l'équivalent français de *maîtrise*, et de *limitation*. Cependant, le sens originel de 'vérifier' nous parait correspondre d'une manière plus précise à notre recherche.

[199] Sadoulet fait ici référence à Guillaume.

L'élève serait invité à contrôler aussi bien l'exactitude d'une assertion, ou encore qu'une action a été effectuée comme elle devait l'être. Cette rétroaction correspond plus au terme *feed-back* en anglais. Pour étudier les analyses d'élèves, nous nous appuyons sur l'évolution du degré de conscience que ceux-ci développent afin de devenir des observateurs de leurs productions, ou des productions environnantes. Les erreurs sont considérées comme autant de traces du fonctionnement de leur interlangue (cf. 2.8.1.).

Que signifie le terme *conscience* ? *Le Grand Robert* nous indique que cela correspond à l'intuition par laquelle l'homme prend, à tout instant, une connaissance immédiate et directe, *plus ou moins* complète et claire, de son existence, de ses états, et de ses actes. La nuance exprimée par la locution adverbiale 'plus ou moins' nous intéresse au plus haut point puisque seule une activité consciente sur les connaissances, et les actes, sera susceptible de participer à une structuration. Nous pouvons tirer du *Grand Robert* cette synthèse :

Contrôle :

- Étymologiquement, terme venant de « contre-rôle », registre tenu en double pour vérification au XIVème siècle. Sens actuel de vérification dans les domaines financiers, de l'état, des connaissances des élèves, vérification technique
- Surveillance sévère, domination
- Maîtrise de soi (maîtrise des naissances)
- Régulation de l'activité ou de la synthèse d'une enzyme. Métaphoriquement feedback.

Conscience :

- Lien avec connaissance et science.
- Faculté qu'a l'homme de connaître sa propre réalité et le résultat de cette connaissance.
- Faculté d'avoir une connaissance intuitive de soi
- Prise de conscience, réaliser l'existence de quelque chose, conscientiser quelque chose d'implicite.
- Sens moral au XIIème siècle

Attention (Vient étymologiquement de *attendere* [attendre] et apparaît vers le XVème siècle) :

- Concentration volontaire de l'activité mentale sur un objet, prendre garde, veiller
- Destinataire
- Prendre conscience, s'apercevoir de quelque chose

- Attention flottante : technique d'écoute préconisée par Freud dans une psychanalyse, requérant de l'analyste la suspension des motivations qui orientent habituellement son attention.
- Amabilité, prévenance.

Nous entendons *contrôle*[200] au sens de vérification et de surveillance (le fameux monitoring de Krashen), *conscience* avec prise de conscience (telle la notion de *language awareness* chère à la littérature didactique et acquisitionnelle anglo-saxonne) et enfin *attention* au sens de concentration volontaire. Il y a-t-il plusieurs degrés de contrôles ? Pouvons-nous les graduer ?

2.7.3. Activité de l'apprenant en tant que contrôle réflexif

Dans la littérature didactique et acquisitionnelle, on trouve trois niveaux de contrôles cognitifs allant graduellement du moins accessible au plus accessible en termes métalinguistiques :

1 Le traitement linguistique primaire qui correspond à des réponses conditionnées face à un questionnement : les exercices structuraux où l'automatisme est atteint à force de répétition en sont un exemple. On peut malheureusement savoir *faire* un exercice sans avoir compris quoi que ce soit au fonctionnement de la langue.

2 Le traitement cognitif contrôlant les processus primaires mais non disponibles pour l'intention et la gestion (épilinguistique chez Culioli)[201] : correspond à un épiprocessus visible à travers des faits épilinguistiques qui en portent la trace en surface.

3 Le traitement métacognitif de mentalisation effectué sur le langage (métalinguistique chez Culioli). Correspond à une gestion métacognitive, à un contrôle cognitif. Ce travail sur les connaissances nous intéresse particulièrement mais sans exclusive. Il sera étudié *a posteriori* en classe.

[200] En accord avec Gombert cité plus haut.
[201] « Nous n'opérons pas ici sur du classificatoire et du figé, mais sur du dynamique et des processus, où la géométrie est d'ordre topologique », (*Pour une Linguistique de l'Énonciation : Domaine Notionnel* : 18)

Pour illustrer cette classification, nous pouvons citer des exemples (souvent des dysfonctionnements) respectifs :

1 Les erreurs qui surviennent lors d'un exercice structural, avec une consigne du type « mettez à la forme négative les phrases suivantes » et qui signalent un fonctionnement de type stimuli→ réponse sans réflexion intermédiaire :

Utilisez
Éteignez
N'essayez pas
Ne vous précipitez pas [202].

L'élève réussit les deux premières phrases en utilisant la base verbale pour former l'impératif, pense avoir 'compris' l'exercice, et finit par écrire *not try* alors que *don't try* était attendu[203]. Ou encore, un élève répond *I'm fine, thank you* à la question *how are you ?* et reste bouche bée, en situation, avec un natif, après la question *all right ?* qui signifie sensiblement la même chose dans le contexte[204]avec une intonation spécifique.

2 L'élève utilise correctement une règle mais n'est pas capable de l'expliquer, ce qui n'est pas propre aux élèves 'en difficulté'. Ce phénomène peut concerner pour nous les gênes de nos élèves à *transférer* des connaissances dans des contextes différents des savoirs a priori opératoires en classe. L'exemple frappant demeure l'échec à l'examen sur un type d'exercice que l'élève « savait » faire en classe.

3 L'élève est capable d'expliquer les règles sous-jacentes qu'il utilise en termes variables. Dans l'exemple qui suit, la modalité déontique[205] (en termes d'influence sur le sujet) est expliquée de manière exacte et efficace par l'élève, ce qui conduira à la prise en compte de son analyse pour la trace écrite sur le cahier (passage en italique). Soulignons qu'il s'agit ici pour les élèves de faire correspondre trois termes métalinguistiques à trois cas différents. Évidemment, le troisième cas correspond logiquement à la dernière solution restante ! Nous forçons malgré tout l'élève à expliciter son raisonnement. Une grammaire du sens n'a pas

[202] *GOALS CAP*, Foucher, p. 76.
[203] Difficulté due à l'opérateur 'do' nécessaire pour la négation.
[204] Constat effectué lors d'un voyage à Londres avec la section.
[205] C'est un cas particulier de la modalité radicale.

pour but de répondre de manière attendue à un exercice, elle a bel et bien pour but l'explication et la compréhension des élèves :

> 3, 8 P Vous êtes d'accord ? ça porte un nom particulier les choses que l'on ne peut pas faire ?
> 3, 9 E des interdictions
> 3, 10P et ce que l'on peut faire//ce sont des possibilités comme l'a dit votre camarade tout à l'heure…et ce qu'on est obligé de faire ?
> 3, 11E des obligations ?
> 3, 12P des obligations\…on regarde focus one…vous avez trois phrases//*the people mustn't cross the road//the vehicles can go//the little girl must wait* …à quel énoncé correspond une interdiction//une obligation//une possibilité ?
> 3, 13E le premier//c'est une interdiction
> 3, 14P pourquoi ?
> 3, 15E c'est quelque chose qu'on ne doit pas faire
> 3, 16P d'accord///ensuite ?
> 3, 17E le deuxième//c'est une possibilité/ ?
> 3, 18P pourquoi ?
> 3, 19E les voitures sont autorisés à partir//enfin//à rouler=là
> 3, 20P oui///bon//le troisième//c'est toujours le plus difficile (rires) ?
> 3, 21E c'est une obligation //on n'a pas le choix
> 3, 22P sauf si tu expliques ton choix…alors ?
> 3, 23E justement //la fille là //elle a pas le choix///y faut qu'elle attende en fait
> 3, 24P tout le monde est d'accord ?///très bien //on va noter ça //on écrit sur le cahier phrase un deux et trois et on note un deux trois devant chaque phrase//

Pour Gaonac'h, ces trois niveaux de contrôle correspondent pour les deux premiers à un stade primaire inconscient (épilinguistique) et pour le dernier à un stade tardif réflexif et conscient (métalinguistique). Le dernier stade (ou niveau) est coûteux en terme d'efforts, comme nous l'avons déjà remarqué, si l'on est en train de communiquer car les opérations de bas niveau ne sont pas automatisées chez l'apprenant. Il faudra qu'il disparaisse par la suite, à travers une automatisation pour la production orale[206].

Ces distinctions sont susceptibles de rejoindre un modèle opératoire de Faerch, qui propose de classer *sans hiérarchie* les formulations de l'apprenant à des degrés de contrôle conscient divers (cité par Bange, 2003, « L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère » : 24). Le tableau comporte des exemples tirés de nos corpus :

[206] Automatisation souvent difficile car l'élève n'est pas exposé de manière continue à la langue cible, mais aussi parce que cette exposition n'est pas régulière 'à cause' des vacances, des périodes de stage…

IMPLICITE	→	→	→ **EXPLICITE**
A utilise une règle, mais ne réfléchit pas sur cette règle : E c'est le present en fait P pourquoi ? E ben y a ing	A peut décrire la règle avec ses mots à lui : P alors ? c'est quoi le point commun entre *she has cut the branches* et *they have got off the plane* ? E ils viennent juste de faire l'action	A peut décider si le discours est / n'est pas en accord avec la règle : E faut doubler la consonne là P pour quel verbe ? E pour *cut* parce que ça se finit par *consonne voyelle consonne*[207]	A peut décrire la règle en termes métalinguistiques : P oui : et alors ? qu'est ce que tu veux dire E elle vient de terminer : c'est un passé proche

Tableau 2.14 Classements des formulations métalinguistiques (Faerch 1986 : 126)

Le modèle de Faerch nous semble opératoire, dans la mesure où il nous permet de classer les dires des élèves, et de déceler, le cas échéant, une évolution de l'implicite vers l'explicite. Nous voulons rendre l'élève capable d'expliciter l'utilisation de 'sa' grammaire. La grammaire de l'apprenant doit être une grammaire de la parole située, comme nous l'avons montré. Elle est stimulée par la réflexion après-coup. Cette réflexion sur la langue repose sur un contrôle, une conscientisation des opérations en jeu et une attention intense de la part des élèves.

Nous pensons en effet qu'il y a continuité entre explicitation de la grammaire (savoirs), réutilisation en classe (savoir-faire opératoires) et dans le milieu social (savoirs opérationnels). On ne peut en effet raisonnablement exiger des élèves qu'ils communiquent de manière opérationnelle sans l'étayage des savoirs. C'est ce que Klein (1989) nous apprend en évoquant la *fossilisation*[208] de la langue des migrants analphabètes ou peu scolarisés qui, certes, réalisent des buts communicationnels pragmatiques, mais demeurent limités dans le contenu de leurs échanges. Nous avons la prétention de viser des buts incontestablement pragmatiques (commander à manger ou réserver un hôtel), mais aussi professionnels et culturels. Pourtant, on peut légitimement se demander si pouvoir expliquer une règle engendre automatiquement une utilisation efficace ? Ne pas pouvoir expliquer *a contrario* empêche-t-il de communiquer ? Par ailleurs, la complexité de l'accès à cette fameuse 'boîte noire' nous pousse à chercher encore dans quelle mesure ces activités métalinguistiques relèvent de processus observables. Enfin, cette complexité définitoire implique de cerner ce que nous entendons par conscience : nous répondrons dans le champ acquisitionnel sous un angle

[207] Ici, *cut* est irrégulier, et malheureusement, la forme du participe passé n'appelle pas de doublage de consonne car le verbe est invariable. La règle est cependant juste pour *cut* suivi d'ING. L'élève devra l'affiner et l'ajuster aux exceptions plus tard.
[208] Terme qui détient une connotation péjorative alors que nous l'employons de manière neutre.

psycholinguistique. Pourquoi certains savoirs sont-ils plus conscientisés que d'autres ? Comment le cas échéant aider la mise en mots chez les élèves ?

2.7.4. Aider l'élève à conscientiser

En supposant avec Clark & Clark qu'il n'y a pas de lien direct entre règles et applications[209], nous devons poser le problème de la conscience chez nos apprenants, et cerner ce que l'on entend par ce terme qui reste flou :

> Il n'y a pas de relations directes entre les règles de grammaire et la manière dont on procède pour produire ou comprendre du discours. La relation est seulement indirecte et il appartient aux psychologues du langage de découvrir laquelle (cité par Bange et al, 2005 : 93).

Les échanges métalangagiers, ainsi que notre journal d'apprentissage, devraient permettre aux élèves de sonder leur pratiques dans un après-coup, de se décentrer de ce qui les entoure en général. Si la langue et la culture sont intimement liées, comme le pensait Galisson, prendre conscience rejoint pour nous une démarche critique. En effet, la découverte de règles sous-jacentes s'apparente à la démarche bourdieusienne visant à dévoiler l'éthos de notre culture et de celle de la LE pour arriver à une explicitation : l'éthique.

Nous voulons aider l'élève, au final, à une prise de conscience civique, à :

> […] entrer chez les gens pour déconcerter leurs idées, leur faire la surprise d'être surpris de ce qu'ils font, de ce qu'ils pensent, et qu'ils n'ont jamais conçu différent, c'est, au moyen de l'ingénuité feinte ou réelle, donner à ressentir toute la relativité d'une civilisation, d'une confiance habituelle dans l'ordre établi (Valéry, 1930 : 67).

Aider l'élève à conscientiser, c'est l'aider à adopter une position critique, étymologiquement de discernement. La conscientisation est une attention dirigée.

2.7.5. Entre conscience et attention

Pour Bange, l'opposition entre grammaire explicite et grammaire implicite, entre travail conscient ou inconscient, entre apprentissage et acquisition, repose sur une confusion. Les frontières ne sont pas si nettes. On confondrait dans la littérature sur l'acquisition l'attention et la conscience :

[209] Ce qui met notre recherche dans une position délicate.

> Il faut se garder de confondre l'attention et la conscience, comme on le fait trop souvent par référence à une conception obsolète. Il faut retenir comme fondamentale la proposition de Tomlin/Villa : la perception consciente a pour condition nécessaire l'attention, mais l'attention ne requiert pas la perception consciente. C'est-à-dire qu'il n'y a de conscience que dans le cadre de l'attention ; qu'il est faux qu'il n'y ait d'attention que dans le cadre de la conscience ; il existe une attention non-consciente (Bange, 2003 : 26).

En fait, quand nous parlons d'activité consciente, nous faisons référence à une attention appuyée de l'élève, attention qui est toujours présente, en réalité, à différents degrés :

> L'attention est définie par Anderson (1995) simplement comme l'attribution de ressources cognitives à des processus en cours. Et la conscience n'est pas *une boîte* ou un opérateur séparable ; c'est une propriété émergente (Karmiloff-Smith, 1992 : 190). Une propriété émergente du processus d'autorégulation, d'auto-observation interne qui constitue la cognition (*Ibid.*).

Cette attention rejoint la notion de saisie défendue par Porquier, Corder, Noyau et Véronique depuis les années 1980. Huot & Schmidt parlent de glose, comme d'ailleurs Py. En fait, il s'agit pour tous d'une attention portée à l'input en LE comme le rappellent Wong et Simard :

> La saisie est généralement considérée comme étant le résultat d'une certaine attention portée à l'input (N. Ellis, 1994a, 1994b ; Long, 1991 ; Schmidt, in press ; Tomlin & Villa, 1994). Les conclusions des recherches en acquisition des L2 (Alanen, 1995 ; Leow, 1997, 1998a, 1998b ; Van Patten & Cadierno, 1993 ; White, 1998 ; Wong, *in press*) suggèrent qu'une certaine forme d'attention portée à l'input est cruciale ou du moins profitable pour la création de la saisie, la partie de l'input qui est disponible pour des traitements ultérieurs (Wong & Simard, 2001 : 63).

Cependant, nous travaillons sur une prise de conscience *ad hoc*. Nous aidons les élèves à analyser dans un après-coup ce qu'ils ont fait.

Ainsi, pour qu'il y ait apprentissage selon Bange, il faut en plus de cette attention dirigée, donc de contrôle, une *mise en relation* avec les savoirs déjà acquis. Cette mise en relation entre savoirs acquis et savoirs nouveaux fait écho à la dichotomie déjà analysée entre savoir encyclopédique et savoir d'actions et se rapportent selon nous plus à un travail de réflexion post communicatif. Bange s'appuie (comme nous-mêmes et bien d'autres avant nous) sur le constructivisme que nous avons déjà développé.

En définitive, nous devons provoquer une forme de prise de conscience de l'apprenant de sa propre personne à la fois après l'agir, mais aussi en train d'apprendre. Le fameux « apprendre à apprendre » est bel et bien la clef de voûte de l'apprentissage. Il faut tenter d'arriver à mettre en place un véritable travail efficace sur ce type particulier d'action : pour pouvoir engranger des réussites, l'élève doit être capable de relever ses propres

dysfonctionnements et de les rectifier. Il doit donc développer une grammaire interne cohérente et révisable. Si nous pensons, comme Balas-Chanel, que la conscience correspond à différents niveaux, différents degrés, nous tenterons dans cette recherche de faire dire aux apprenants comment ils apprennent, de les aider à accéder à l'attention réfléchie, et de les mener ainsi à agir en LE.

On pourrait selon l'auteur s'entraîner à cette position d'abstraction réfléchie :

> Il existerait donc des actes irréfléchis de réflexion ; c'est en prenant conscience des actes de réflexion que la conscience devient réfléchie. De même, au cours d'un apprentissage, quel qu'en soit l'objectif (compréhension d'une notion, résolution d'un problème, mémorisation ou production d'un savoir ou d'un savoir-faire), l'apprenant peut se situer dans l'action et dans la cognition pré-réfléchie. L'explicitation de l'une et de l'autre lui permettra d'accéder à un niveau métacognitif (Balas-Chanel, 2002 : 11).

Notre ***journal d'apprentissage***, remarques d'élèves récoltées sur quatre années consécutives, peut matérialiser ces traces. Qu'est-ce qu'un journal d'apprentissage ? C'est un récit à la première personne qui retrace un apprentissage de manière linéaire. Il faudrait, selon Martinez, se méfier d'un modèle conceptuel trop affirmé qui :

> [...] pourrait déterminer artificiellement des perceptions, stériliser une pensée divergente, amener encore à mettre en avant des éléments qui n'auraient pas été sans cela ressentis comme primordiaux (Martinez, 1994 : 48).

Hormis un corpus de transcriptions d'échanges en classe sur des moments de focalisation métalinguistique, les apprenants rédigent systématiquement sur un cahier collectif ce qu'ils ont compris ou non, quelles explications ils ont appréciées ou non, ce qui les a aidés à trouver du sens en classe. De plus, nous notons après chaque cours des remarques qui nous paraissent pertinentes afin de conserver un data enseignant des échanges. Notre journal, un cahier à portée de main, rassemble plus de notes d'élèves que de véritables récits. Cependant, ces traces, mêmes succinctes, nous semblent primordiales. Pourquoi ? Le travail de conscientisation de l'élève passe par une auto observation. Il met en évidence une différence de traitement par les apprenants d'un cours conçu globalement par l'enseignant, ainsi que des stratégies d'échecs et de réussite, un décalage entre les faits et les représentations. Par ailleurs, la médiation qu'apporte ce journal est fondamentalement sociale. Elle crée du lien dans la classe et aide à la mise en mots de processus d'appropriation, comme le souligne Molinié :

> […] ces apprenants explicitent les enjeux sociaux liés à l'acte d'apprendre. Vue sous cet angle, l'écriture réflexive est un acte adressé socialement, que l'apprenant pose dans le but d'inscrire l'acquisition de la langue et le travail d'apprendre dans le continuum de ses apprentissages sociaux passés, présents et à venir. Pour cela, le récit sélectionne, valorise et met en ordre les événements. Par

> les normes sémantiques qui l'organisent, il impose aux événements qu'il relate les normes sociales selon lesquelles : a) une interaction peut être promue au statut d'acquisition et b) l'acquisition d'une langue peut attester d'une compétence à apprendre tout au long de la vie. En ce sens, l'acte de retracer son apprentissage a aussi une fonction de socialisation (Molinié, 2005 : 137).

Les finalités de ce journal (pour nous collectif) seront les suivantes : dégager les *invariants structurels* (éléments fixes de l'apprentissage qui ne peuvent être contournés en terme de contenu de connaissance, d'activités à effectuer et d'opérations mentales à réaliser) et les variables-sujets qui diffèrent d'un individu à un autre (l'apprenant négocie les mêmes invariants structurels de manière spécifique), et mettre en évidence un modèle opératoire, des comportements efficaces dans des situations d'enseignements précises qui typifieraient « des stratégies d'apprentissage » (Meirieu, 1997).

Les apprenants s'observent, et analysent ce qui s'est déroulé en classe de manière systématique. Gageons que quand les élèves notent des analyses et des réactions après-coup, et relisent leurs propres notes, ils s'habituent à se décentrer. Nous les invitons à observer leurs propres pratiques :

> Dans une situation complexe où communiquer et apprendre sont des activités menées de pair par l'apprenant en milieu institutionnel, le journal d'apprentissage grossit la part du métalinguistique par la place que prend l'observation du processus même, et influence finalement toute l'interaction (Martinez, 1994 : 52).

Dans cette optique, l'apprenant prend une place, un rôle, qui lui est dévolu dans la reconnaissance de sa participation à son apprentissage :

> La didactique peut sans aucun doute mettre à profit ce que dit le JA : elle y trouve l'occasion de redonner la parole à l'apprenant lui-même et par là peut confronter les hypothèses d'apprentissage (sur lesquelles elle bâtit sa méthodologie) et une représentation personnelle du processus vécu au moins aussi légitime et, dans tous les cas, éclairante. Il me semble que c'est une manière modeste mais efficace de contribuer à une 'didactique explicative et descriptive non pas centrée sur l'apprenant mais dont l'apprenant est le centre' (Bouchard, 1992) » (*id.* : 54).

En parallèle de la *programmation didactique* enseignante nécessaire (puisqu'elle est soumise à un programme, des textes officiels et un référentiel professionnel), la progression de l'élève devient *intégrative*. En effet, elle lui permet, dans une sorte de dialogisme ancien/nouveau, de se voir évoluer, changer, se transformer, acquérir. De plus, en référence à la notion d'écho que l'on trouve chez Galisson le retour régulier sur des points grammaticaux déjà vus, fonctionne comme un travail sur la mémoire à moyen terme. Ces points sont complexifiés et réajustés, au service de la parole, ou d'une situation régie par des contraintes

pragmatiques. Les *traces* qui prennent forme dans le cahier, permettent de transformer une myriade de remarques personnelles en histoire de vie :

> Une autre façon de penser la narrativité serait en termes de la dichotomie très connue de la mémoire comme systèmes épisodique et sémantique (Tulving 1972). Le premier spécifie et emmagasine les événements en tant qu'épisodes non liés et constitue une sorte d'annales des événements (Bruner et Weisser 1991). Le système de la mémoire sémantique, par contre, fournit des structures signifiantes aux événements en façonnant l'information en ensembles signifiants et en convertissant les épisodes en chroniques et histoires (Bruner et Weisser 1991) (Perron & Danesi, « Sémiotique et sciences cognitives » : 34).

Tel que pour le personnage de Revel dans *L'Emploi du Temps* de Butor, c'est au prix d'une réécriture que l'appropriation de son propre cheminement peut avoir lieu. Certes, une prétention scientifique ne peut s'attacher à des métaphores littéraires. C'est bien en revanche dans l'entraînement à la *mise en mots*, au *décentrement*, à *l'analyse a posteriori*, que nous invitons nos élèves. Tel que Montesquieu le prônait dans ses *Lettres Persanes*, la décentration, l'essai de mise en mots après-coup, leur donne accès à leur propre fonctionnement, et à des outils de régulation et d'ajustement du dire.

Malheureusement, cette réflexion après-coup est intimement liée à une difficulté de nos élèves, difficulté souvent à l'origine d'une 'relégation' en lycée professionnel. Ils ne savent pas parler de la langue, qu'elle soit maternelle ou étrangère. Comme le rappelle Kerbrat-Orecchioni, tout acte de parole est typologique, taxinomique :

> Ces questions ne peuvent que hanter tout linguiste dans la mesure où l'activité langagière est avant tout une activité classificatoire : parler, c'est dénommer, donc classifier ; en énonçant "Passe-moi ton stylo", j'étiquette "stylo" un objet individuel doté de caractéristiques propres, je l'insère donc dans une classe d'objets découpés par la langue dans le continuum référentiel, sur la base d'un certain nombre de propriétés communes à l'ensemble des membres de la classe (Kerbrat-Orecchioni, 2003).

Sans maîtrise des outils taxinomiques, l'élève succombe au 'fascisme' de la langue décrit par Barthes, et finit par énoncer, dans le meilleur des cas, des tautologies, des phrases insensées (au sens propre), avec l'espoir vague « d'avoir juste ». Les aider à comprendre la grammaire d'une langue, sur des bases constructivistes et interactionnelles, c'est donner du sens à l'activité de recherches de règles. Ainsi, entre prise de conscience *ad hoc* et classement opératoire, comment viser une véritable différenciation entre processus conscients et inconscients ?

2.7.6. Processus inconscients et activité métalinguistique

Il paraît prétentieux de se demander comment distinguer l'activité consciente de l'activité inconsciente (et donc la plus difficilement observable) de l'apprenant. Pourtant, quelques pistes nous semblent pertinentes. Bailly nous aide à défaire l'écheveau de l'inconscient. Commençons par différencier l'activité épilinguistique de l'activité métalinguistique :

> Ces processus [les activités épilinguistiques] recouvrent la connaissance intuitive, tacite, implicite, non analysée qu'un locuteur a de la langue en tant que système. Ces *habiletés automatiques*, intrinsèquement inaccessibles, préexistent chez l'enfant aux activités métalinguistiques, sous forme d'intuitions d'acceptabilité, de compétences correctives, de manipulations et de jeux précoces (concernant le contenu ou la forme) sur le langage (Bailly, 1997 : 100).

L'enfant passerait progressivement d'un stade épilinguistique à un stade métalinguistique. Les causes du développement métalinguistique en L1, selon Byalistock, sont liées aux progrès accomplis par l'enfant dans les domaines suivants :

- processus de structuration (par maturation graduelle des connaissances), qui fait passer celles-ci du stade de représentations implicites à celui de représentations explicites ;
- contrôle des procédures attentionnelles de sélection et de traitement des informations linguistiques et accroissement du niveau d'intentionnalité ;
- accroissement de l'interdépendance entre aspects procéduraux et déclaratifs des traitements langagiers.

Une progression aurait lieu vers une maturation des processus intellectuels liée au passage de l'implicite à l'explicite[210]. Karmiloff-Smith, pour sa part, souligne que l'automatisation finale, vers six ou sept ans, des *métaprocessus*, survient à la suite de l'utilisation répétée de stratégies métacognitives et d'une prise en compte accrue et plus rapide des modèles adultes (Bailly 1997 : 101). Elle montre, de la sorte, que le travail métacognitif doit être étayé par l'environnement verbal.

Si cela n'a pas été apporté par le milieu familial, ou social, de l'élève, alors que les acteurs de l'institution ne cessent de lui demander, à travers leurs 'consignes' et leurs implicites, une décentration métalangagière (les temps, l'énonciation, le récit, le discours rapporté, rendre

[210] Le stade tardif de Gaonac'h déjà indiqué.

compte, expliquer, etc.), les enseignants tentent de travailler[211] sur ce qui n'est pas à considérer comme une lacune, mais plutôt comme un type de fonctionnement particulier auquel l'élève n'a pas été initié. Nous retrouvons ici autant la nécessité de l'étayage brunerien et du tuteur vygotskyen au service du développement de compétences méta-communicatives qu'une éthique éducative visant à répondre aux difficultés des élèves qui ne maîtrisent pas les implicites métalangagiers scolaires.

Nous avons vu que nous travaillons sur un objet métalangagier large. Il s'agit bien pour nous de provoquer chez l'élève une prise de conscience métalinguistique. Cette mise en mots, cette décentration, exigent, en l'occurrence, un système de classification opératoire. De plus, nous avons montré que le lien entre pensées et mots n'est pas direct. Pour accéder à la forme véritable que revêt la grammaire de l'apprenant dans le contexte qu'est l'institution, nous nous demanderons maintenant comment obtenir un discours qui ne reflète pas ce que l'enseignant veut entendre. Comment éviter une vacuité tautologique née d'un discours qui se génère lui-même ? Comment aider l'élève à dire en anglais une idée personnelle plutôt que de tenter de dire quelque chose de juste et ne pas être sanctionné au mépris du sens ?

2.8. Le métalangage de l'apprenant

Nous avons posé que l'enseignant maîtrise plus ou moins un système grammatical adapté à la classe de langue. Ce système hétérogène se retrouve principalement dans les manuels sous forme de grammaire pédagogique. Cependant, cette grammaire externe ne correspond pas toujours aux représentations des apprenants, soit parce qu'ils n'ont jamais vu cette règle, soit parce qu'ils ont une vision fossilisée de cette règle, soit enfin parce qu'ils ne comprennent pas la logique interne et le métalangage de cette règle. Cette règle ne saurait être imposée. Toute notre étude de la grammaire de la parole et du sens part de ce postulat, comme le souligne Bange :

> Les règles de la grammaire pédagogique sont, quant à elles, des éléments qui appartiennent au système linguistique de l'enseignant et à son rôle institutionnel, et sont donc conformes à la norme de la langue cible. Les imposer revient à introduire de l'extérieur des éléments du savoir déclaratif qui n'ont rien à voir avec le développement interne du système propre de l'apprenant (Bange, 1992 : 81).

À nouveau, on pourrait se demander si refuser d'imposer une règle ne relève pas d'une forme d'angélisme que les détracteurs des pédagogies nouvelles ne manquent pas de

[211] Nous n'avons pas le choix.

dénoncer. L'enseignant est, la plupart du temps, celui qui sait, l'expert qui détient le savoir linguistique. Dans une optique centrée sur les processus, l'enseignant doit selon nous non pas refuser d'imposer, mais plutôt *accepter* :

- que la règle soit réellement construite à partir des observations (ce qui évite le défaut des règles exhaustives, lourdes, et incomprises copiées dans les cahiers des élèves, et ce à partir d'illustrations langagières microscopiques),
- que le sentiment chez l'élève d'une incompatibilité entre règles et phénomènes soit pris en compte par lui-même ou ses pairs,
- que la construction soit véritablement tournée vers un sens négocié avec le tuteur/expert ou les pairs, même si seul l'enseignant l'institutionnalise.

Ainsi, faire verbaliser à l'apprenant des productions métalinguistiques dont les 'traces' permettraient de percevoir son interlangue implique que l'enseignant admette la dévolution momentanée de la responsabilité de son apprentissage. Il faudrait aussi que l'enseignant accepte la situation a-didactique, seule garante d'apprentissage véritable :

> Le maître se refuse à intervenir comme possesseur des connaissances qu'il veut voir apparaître. L'élève sait bien que le problème a été choisi pour lui faire acquérir une connaissance nouvelle mais il doit savoir aussi que cette connaissance est entièrement justifiée par la logique interne de la situation (Brousseau, 1998 : 59).

La logique interne de la situation, c'est la règle que le contexte invite à découvrir, ce qui peut engendrer de l'imprévu, des retournements de situations et des ajustements. Il nous arrive de noter en marge d'un transparent rétro-projeté, une solution non prévue mais adéquate, pertinente dans le contexte. Une rigidité doctrinale, et une pédagogie faussement inductive, font perdurer le risque de rester dans une périssologie inextricable : l'apprenant serait amené à verbaliser des idées préconçues sur la langue. Les exercices et les pratiques enseignantes correspondraient, dans ce cas, à un discours compatible avec une programmation :

> On tourne en rond (Vasseur & Arditty, 1996 : 62).

Pire, l'élève commettrait des fautes qu'ils n'auraient pas édictées hors enseignement :

> Plutôt que d'impertinence, on pourrait même parler, dans certains cas, de *sabotage*, lorsque l'élève scolarisé produit des fautes que, sans enseignement, il n'aurait probablement pas commises (Mahieu-Marneffe, 1988 : 102) », (De Pietro, 2002 : 51).

Il faut éviter l'écueil d'une approche maïeutique censée faire accoucher l'apprenant des savoirs qu'il détiendrait sans les lui souffler au passage[212]?

Nous avons vu que les savoirs savants sont formalisés[213], alors que les savoirs d'élèves (comme parfois ceux des experts d'ailleurs), ne résultent pas d'un travail intense de l'esprit, mais sont plutôt :

> [...] des sédiments de l'expérience ou de la culture apprise, et ne sont pas l'objet d'une abstraction réfléchissante ou d'une réflexion métacognitive [Ils] ne sont donc pas perçus et pensés comme des savoirs par le sujet qui les détient (Perrenoud 1998 : 22).

Le travail *ad hoc* que nous avons développé avec les élèves vise à valoriser leur cheminement intellectuel et de tenter d'amoindrir le rapport d'incompatibilité entre savoirs officiels figés, ritualisés et sacralisés et leurs réflexions, qui montrent à la fois bon sens et capacités réflexives logiques. En guise d'illustration, lors de la traduction d'une gamme de montage[214], les élèves ont souvent des connaissances plus précises que celle de l'enseignant. En effet, ils peuvent décider, à l'aide d'un dictionnaire, de l'adéquation en LM d'un terme anglais car les savoirs d'actions de terrain qu'ils détiennent leur permettent de trancher sans équivoque. Ainsi, sur la bretelle d'un vêtement, un hyperonyme anglais tel que 'ring' ne peut correspondre pour les élèves qu'à 'anneau de réglage' : ils sont en situation d'experts et mettent en pratique une connaissance pragmatique. En tant qu'experts temporaires, ils explorent toutes leurs ressources : plurilingues, mais aussi ici professionnelles. Ces ressources sont de l'ordre du technolecte en LM. Vasseur (Vasseur, 2002 : 44) est une des rares chercheuses/didacticiennes à souligner cette expertise locale et complexe des élèves.

En sus de ces moments particuliers où l'expert change de 'place', il nous semble que le *dysfonctionnement* dans la communication en classe est susceptible d'être un moteur de l'appropriation. A la condition que l'erreur fasse partie intégrante de l'apprentissage et du coup, que les élèves appréhendent leurs dysfonctionnements comme autant d'occasions de réguler leurs connaissances. C'est bien à partir des erreurs collectées en production écrite et orale que nous pouvons intervenir sur les traces du système interne de l'élève. Celui-ci révise

---

[212] « Le petit esclave ne s'y exprime que par monosyllabes et Socrate effectue la totalité de la démonstration » (Meirieu, 1997 : 25).

[213] Ils dépendent tout de même d'une culture donnée et ne pourraient prétendre à aucune positivité.

[214] Document omniprésent en lycée professionnel qui récapitule les étapes, le *process* du montage d'un produit (une pièce de productique mécanique, un vêtement, etc.).

ainsi son dire dans ses termes et peut prendre confiance dans le fait que l'erreur, le tâtonnement, le processus sont des outils qui servent l'acquisition, mais aussi à l'interaction sociale authentique. Nous avons explicité plus haut que l'enseignant doit cependant différencier clairement entraînement et évaluation. Comme le souligne Bourguignon, l'autonomie dans l'utilisation de la langue repose sur deux aspects : la connaissance de la langue [la grammaire du sens], soit la dimension linguistique, et l'aptitude à faire passer un message de manière pertinente et efficace, ce qu'elle appelle la dimension pragmatique[215]. Nous ne pouvons évaluer selon les mêmes critères ces deux facettes complémentaires.

Le travail métacognitif est lié à l'utilisation de stratégies chez l'apprenant. Les élèves les plus faibles tenteront de développer les stratégies les moins coûteuses d'un point de vue cognitif en étant guidés par leurs pairs et par l'enseignement. Nous acceptons un sens large pour le terme « stratégie » tel celui souligné par Duquette :

> […] Pour Nisbet & Shucksmith (1986), une stratégie est une séquence intégrée, plus ou moins longue et complexe, de procédures sélectionnées en vue d'un but afin de rendre optimale la performance. Elle peut concerner des procédures très générales, […] ou très spécifiques, par exemple inférer un mot à partir du contexte. Pour ces chercheurs, la conscience de ses processus mentaux, la possibilité de parler de son propre apprentissage et de la façon d'améliorer sa mémoire ainsi que l'approche systématique face aux problèmes - réflexion, compréhension et régulation - correspondent à ce qu'ils appellent 'le septième sens' (Duquette, 2002 : 33)

Ces stratégies opératoires ne sont pas toujours développées à cause de phénomènes complexes qui ont trait à des facteurs affectifs et identitaires que les défenseurs d'une théorie purement utilitariste et transmissive négligeraient. En analysant les stratégies des 'bons' apprenants, Cyr rappelle que l'élève doit être amené à devenir conscient de son rôle dans le processus d'apprentissage pour atteindre une autonomie grandissante. Les croyances et l'attitude de l'élève face à l'apprentissage et aux processus qu'il engendre donnent le ton. Seule une transformation de cette attitude peut influencer l'apprentissage :

> Ils [les bons élèves] ont acquis des stratégies d'apprentissage, des connaissances techniques et des habiletés pour apprendre ainsi que des attitudes qui les rendent capables d'utiliser ces connaissances et ces habiletés avec confiance, de façon judicieuse et flexible, et cela indépendamment de l'enseignant qui se trouve devant eux (Cyr, 1996 : 122).

Comment alors des élèves résistants envers la LE pourraient-ils devenir des élèves autonomes qui développent les stratégies de bons apprenants, des élèves qui ont appris à apprendre, qui maîtrisent des procédures reproductibles ? La prise en compte de facteurs pragmatiques dans l'évaluation, la différenciation entre entraînement et évaluation,

[215] Bourguignon, 2010, p. 66.

l'invitation à prendre la parole en conservant des exigences grammaticales pointues, la dévolution, la négociation, sont autant de variables qui développeront une attitude positive face à l'apprentissage. Le 'septième sens' auquel fait référence Duquette est sans doute coûteux en énergie pour certains élèves. Ce travail métacognitif devra donc être travaillé à force de pratique. Le classement des formulations d'élèves selon la maturation métalinguistique peut nous aider à montrer un rapport entre processus métalangagiers et appropriation potentielle de connaissances.

Cependant, le travail sur la cognition demande une réflexion des élèves sur les tâches effectuées. L'amélioration du fonctionnement métacognitif passe aussi par un échange entre pairs et entre enseignant et élèves :

> Loarer affirme que le développement de l'intelligence se fait par l'action, la médiation et la métacognition. Coen voit dans ses trois composantes, les trois axes théoriques principaux de la métacognition : les théories piagétiennes, lorsque le savoir se construit par l'action du sujet en interaction avec son milieu, les thèses de Vygotsky et Bruner pour la médiation sociale des apprentissages et tous les travaux des cognitivistes (Flavell, Brown, Campione) pour ce qui est de l'axe métacognitif (Romero,2004 : 14).

Le métadiscours de l'élève, pour être réellement pris en compte, est déclenché par des dysfonctionnements que l'enseignant doit accepter comme autant d'invitations à expliciter et construire la grammaire du sens. Le caractère social mis en avant par l'approche actionnelle fonctionne en tant qu'interaction, en tant que négociation, en tant qu'intégration de l'individu et de l'apprenant. Pour mettre en œuvre cette grammaire de l'usage, nous devons prôner une grammaire de la parole effective : d'après les indices que les supports didactiques donnent, les élèves construisent une règle générale provisoire.

Nous venons de détailler le travail métalinguistique de l'élève. Ce travail, considéré comme une réflexion après-coup, est tout de même lié à la notion de stratégies opératoires, et donc d'action. Depuis les travaux de Corder, nous savons que le système de l'apprenant est par nature instable et relève autant d'un processus en construction constante (une activité) que d'un état de langue à un moment X (une représentation).

À titre d'illustration, lors d'un exercice à travers lequel nous décrivons l'action effectuée par des personnages sur des images, il s'agit de choisir entre présent aspectuel en BE+Base verbale+ING (action ponctuelle qui se déroule devant nous sans borne à droite : l'action représentée correspond au verbe) ou présent simple de l'énonciation ici avec notion d'habitude (l'image représente une action qui ne correspond pas au verbe suggéré). L'élève

E4 a saisi la stratégie[216] à utiliser pour choisir efficacement le bon temps mais une fossilisation du Présent ING sans l'auxiliaire BE (être) l'empêche d'avoir une réponse parfaitement correcte. La bonne réponse surgit cependant quand nous la[217] questionnons implicitement sur ce qui semble être une erreur de compétence et non une faute ponctuelle de production :

6, 37E1quand l'image est en train de se passer
6, 38P oui : quand l'image correspond à l'action décrite
6, 39E1 eh ben : on emploie le présent I.N.G=
6, 40P et dans l'autre cas ?
6, 41E3 on emploie le présent simple/ si ça correspond pas
6, 42P d'accord / il faut vérifier si ça marche toujours // troisième image
6, 43E4 they [going
6, 44E5 [non /they go /elles vont au magasin
6, 45E4 [SI/ elles marchent vers le magasin
6, 46E5 [non elles ont un sac
6, 47P le verbe c'est venir ici
6, 48E5 elles y vont donc
6, 49P est-ce que l'image correspond à l'action ?
6, 50E4 oui
6, 51P alors ?
6, 52E4 il faut dire *they shopping*
6, 53P *they are going shopping* // oubliez pas l'auxiliaire be au pluriel ici [quatrième image
6, 54E4 [ah ouais :
6, 55E he plays the guitar
6, 56P pourquoi ?
6, 57E parce-que il est en train de le faire
6, 58P vous êtes d'accord les autres ?
6, 59E oui
6, 60P she for the bus ?
6, 61E she's waiting for the bus
6, 62P mmm : six ?
6, 63E [she doesn't//cook
6, 64E [she doesn't cooking
6, 65P qu'est-ce que vous pensez de *she doesn't cooking* ?
6, 66E3 elle est pas en train de cuisiner, là
6, 67P oui / c'est tout ?
6, 68E1 non on mélange tout là
6, 69P et oui/ il y a un mélange des deux temps/ *does* c'est l'auxiliaire du présent simple
6, 70E m : (acquiescement général)
6, 71P pas de problème/ par contre c'est très bien parce-que vous avez contourné la difficulté de la négation [ici sans
6, 72E [oui
6, 73P réfléchir ça a l'air de bien fonctionner /donc je remonte un peu la feuille on continue ? sept
6, 74E4 he thinking
6, 75P he ?
6, 76E4 he thinking

[216] Nous reviendrons sur ce terme en parlant de l'interlangue.
[217] C'est une jeune fille.

6, 77P are you sure ?
6, 78E4 he is thinking
6, 79P great/ ça vous va tous ?
6, 80E oui
6, 81P he ?
6, 82E driving
6, 83P ici on dit ce que l'on veut en imaginant que le tee shirt est rouge ou non / mais votre choix doit être motivé/ vous me l'expliquerez
6, 84E4 he is wearing

En plus d'une aide de l'enseignant à formuler la règle, et malgré la difficulté de réfléchir tout en produisant, d'effectuer à la fois des opérations de haut et de bas niveau non automatisées ou fossilisées, l'élève E4 finit l'échange en ayant, semble-t-il, commencé à intégrer la bonne forme et la bonne utilisation. Nous sommes bien en présence d'un travail de l'élève qui s'appuie sur un processus en construction. Ce dernier se nourrit autant de rétroactions, que d'un savoir faire stable. De plus, ce processus efficace devra être reproduit régulièrement, sous peine d'un recommencement éternel et démotivant pour des élèves affublés généralement d'un 'mythe de Sisyphe scolaire' insupportable. Nous vérifierons dans nos corpus si les connaissances grammaticales générales, comme le présent simple et le présent ING, transformées en capacités ou savoir-faire par l'exercice[218], sont mobilisées de manière adéquate en situation d'échange. Avant cela, nous verrons comment appréhender l'interlangue de l'élève.

2.8.1. L'interlangue en construction de l'élève

Dans les années 1970, on s'intéresse à ce que fait l'élève en classe au vu de l'hétérogénéité nouvelle des classes, et donc de l'augmentation des difficultés dans les parcours d'apprentissage. La théorie qui a tenté de rendre compte du travail actif de l'apprenant entre L1 et L2 est due à Selinker et sa définition de l'interlangue, un véritable processus intermédiaire entre deux codes. Selon lui, il y a un état *transitoire* entre la L1 de l'apprenant et la L2 qu'il vise. Cet état médiateur est une langue en construction constante qui s'améliore au fur et à mesure en se rapprochant de la langue cible. Hamers et Blanc décrivent ce processus ainsi :

> [L'acquisition d'une L2] est perçue comme un problème d'apprentissage cognitif et la maîtrise d'une L2 comme la possession d'une compétence plutôt que comme une disposition à donner un ensemble de réponses à un stimulus donné (Corder, 1975). Dulay et Burt (1974a, 1974b) font observer qu'il est nécessaire que l'apprenant acquière un ensemble de structures cognitives qui lui permettent de générer

[218] Au sens noble de pratique.

des hypothèses sur la L2 ; les erreurs sont des manifestations d'acquisitions de ces structures cognitives. Sur la base de l'input linguistique en L2 auquel il est exposé, l'apprenant se crée la récurrence des configurations d'erreurs à un moment de l'apprentissage (Nemser, 1971) ; ce système approximatif n'est cependant pas statique, il évolue et se rapproche de plus en plus du système enseigné et utilisé par les locuteurs natifs de L2 (Hamers & Blanc, 1983 : 362).

Il existerait une systématicité interne des processus qui s'appuie sur une structure psycholinguistique latente. Giaccobe souligne qu'une interlangue a ses propres règles (« des microsystèmes relativement autonomes ») qui par ailleurs ont des caractéristiques évolutives. Elle est à la fois stable et instable. Une dialectique s'opère entre cohérence et contradiction et correspond au travail de l'apprenant. L'erreur reprend ici un statut essentiel : *la trace d'un système en construction et l'objet sur lequel nous voudrions nous appuyer*.

Malgré cela, si l'apprenant déploie « un système d'hypothèses diversifiées et partiellement contradictoires », ce système se développe en manifestant deux types de contradictions, une interne (ayant trait à l'instabilité du système) et une externe directement liée à l'inadéquation entre interlangue (IL) et LE. La reconstruction constante de l'apprenant exige d'être « capable de percevoir les contradictions et d'intégrer les nouvelles hypothèses ». La conscientisation dans un cadre métalinguistique que nous visons se concentre donc sur la mise en avant des contradictions, des dysfonctionnements qui *doivent* être repérés par l'apprenant et non être artificiellement montrées (dans la mesure du possible). C'est en effet dans ces conditions qu'une véritable conscientisation aura lieu.

Comme son titre l'indique, l'ouvrage de J. Giaccobe, *Acquisition d'une langue étrangère* (issu d'une thèse) traite des activités de construction d'hypothèses et de résolution de problème d'apprenants. Ces apprenants sont des adultes hispanophones qui acquièrent le français en situation exolingue, et en milieu *naturel*. L'étude montre que ces derniers construisent différents systèmes, qui incarnent différentes stratégies potentielles que l'auteur met en relief. Il s'appuie sur des travaux et des corpus de 1985 provenant de l'université de Heidelberg, et de la Fondation Européenne de la Science (European Science Foundation).

Dans ce cadre, il ébauche l'idée que l'apprenant met en contact trois langues (L1, IL et L2) et décrit le rôle actif de l'élève qui dépasse les notions d'interférence de L1 et de surgénéralisation de L2 inspirées essentiellement des thèses comportementalistes. Il critique les études contrastives de Lado qui rejette complètement la LM mais amalgame, selon l'auteur, processus et résultat, objet et méthode linguistique. Robert Lado s'appuie sur l'étude contrastive des langues et émet l'hypothèse que les différences entre les langues gênent l'apprentissage. Il utilise une prédiction statistique des erreurs d'apprenant en LE. Or, ces

prédictions ont rapidement été mises en doute puisque les erreurs des apprenants ne sont pas exclusivement dues à la L1.)

Giaccobe avance le travail de Kellerman. Ce dernier définit comme *compatibles* approche cognitive et influence de la langue maternelle. En effet, c'est l'apprenant qui est actif et qui est en position de contrôle sur les objets transférables ou non (et non la structure de la langue elle-même), ceci aux deux conditions expresses que l'on tienne compte de la distance variable entre L1 et L2 d'un côté, et de l'autre que la proximité entre ces dernières ne soit pas considérée systématiquement comme une aide. Ainsi, l'apprenant est acteur de son propre système linguistique, et peut même être guidé vers une comparaison systématique.

Adamczewski va plus loin, et affirme que ce n'est pas l'utilité de la grammaire qui serait en cause. Il faut recourir à une grammaire qui reflète une organisation sous-jacente qui ait du sens. Cette grammaire indiquerait que les phrases sont le résultat d'opérations précises. Il parle de la première LE[219] de l'élève, le français :

> « […] AVANT D'ABORDER UNE L2 IL FAUT QUE L1 CESSE D'ÊTRE UNE LANGUE ETRANGERE […] Tout comme les autres langues, le français est un ensemble de sous-systèmes organisés selon un schéma commun, ce qui signifie en clair qu'un nombre très réduit de principes structurent l'ensemble de la machine grammaticale qui est l'âme de la langue » (Adamczewski, 1998).

Ainsi, le travail métalinguistique de l'élève nourrit à la fois sa L1 et sa L2. Dans le contexte d'une interlangue atteignable à travers sa reconstruction constante entre savoir acquis et feedback, Giacobbe indique des variations intra-groupales en la personne de deux sujets d'étude : Berta et Cacho. Cette observation concerne des stratégies communicatives en interaction.

2.8.2. Berta et Cacho

Afin d'illustrer le processus instable de l'interlangue de l'apprenant et le lien potentiel entre LM et LE, Giaccobe s'intéresse à deux phénomènes linguistiques alliant sémantique et morphologie : la référence pronominale et les verbes de mouvement.

Pour la construction des pronoms en LE, il se demande si la catégorie de la personne est un « préconstruit notionnel dérivé du savoir langagier préalable », c'est-à-dire la langue source. Le cas de Berta est prolixe. En effet, son interlangue semble être constituée de micro systèmes contradictoires à l'origine d'une dynamique de l'acquisition. Elle emploie des

[219] Polysémie intéressante puisque le français peut être étranger à l'élève au sens figuré par sa complexité, mais aussi au sens propre en tant que langue seconde.

formes idiosyncrasiques ([el] est utilisé pour « el », langue première, et « elle », langue cible). L'emploi d'une forme espagnole peut être considéré comme un moyen provisoire permettant de résoudre une contradiction interne. Berta neutralise en fait les conflits entre les deux valeurs opposées de [el]. Cette étape doit demeurer une étape transitoire. Giaccobe conclut ainsi que la catégorie de personne est un *préconstruit notionnel* et que l'interlangue déploie des activités hétérogènes qui diversifient les moyens cognitifs selon les interlocuteurs.

L'auteur étudie aussi l'acquisition des verbes de mouvement et la représentation de l'espace en L2. Il analyse le processus d'acquisition des verbes de mouvement sous l'angle de la fonction référentielle et des contenus représentatifs de la langue. Giaccobe s'appuie sur trois modèles :

- le modèle de Talmy,
- le modèle de Klein,
- le modèle de Langacker[220].

Talmy a démontré que l'organisation spatiale pouvait être découpée en deux entités : figures et fonds. Son approche n'est pas sans rappeler les tenants de la Gestalt :

> […] Ainsi, la construction des représentations linguistiques s'organise constamment autour d'un même principe hiérarchique par lequel un concept est pris comme point de référence stable (fond) pour l'introduction d'un autre concept qui a besoin de déterminations et constitue l'objet de cette construction (la figure cible) (Robert, 2002 : 74).

Klein rejoint cette définition en étudiant l'apprentissage de morphologie et conclut que dans les récits, les formes marquées de passé apparaissent d'abord pour des procès d'arrière-plan, dans des énoncés qui ne sont soumis à aucune contrainte du point de vue des relations temporelles et de l'aspectualisation, et où cette information n'est donc pas redondante :

> Ce ne sont pas les procès transitionnels, téliques, qui sont marqués en premier, mais des procès duratifs homogènes, contrairement à ce qui semble le cas dans l'acquisition enfantine. L'évolution du marquage temporel, de contextes discursifs spécifiques (dans l'arrière-plan vs la trame) vers une généralisation, illustre bien la conception de la grammaire comme émergente (cf. Hopper 1987) (Noyau, 1997 : 235).

Langacker quant à lui défend des processus généraux en termes de profilage :

[220] Cf. Bouguerra (2007) « Giaccobe et l'importance du système évolutif de l'apprenant, stratégies et différences en interaction exolingue », [en ligne] Edufle.

> Langacker (1987) pose ainsi que la construction de la signification passe par la spécification de différentes 'dimensions du sens' qui procèdent de mécanismes cognitifs généraux. L'un des principaux mécanismes linguistiques est le « profilage » ; il consiste à imposer un profil (une figure) sur une base (un fond). Ainsi, par exemple, le terme oncle désigne un élément particulier (profil) dans une structure qui relève du domaine des relations de parenté (base) (Langacker, 1987 : 74).

Les représentations auxquelles renvoient les termes que nous utilisons sont pour lui ainsi plus ou moins « schématiques » ou plus ou moins « spécifiques ». Le degré variable de spécificité permet de définir un continuum de relations entre différents termes, entre différents sens d'un même terme et aussi entre lexique et grammaire. Il généralise la relation bien connue en sémantique entre hyperonymes et hyponymes :

> […] La polysémie d'un terme peut également être définie à partir d'une valeur schématique (par exemple « entité circulaire » pour l'anglais ring) qui est instanciée dans des domaines divers, avec des degrés de spécificité variables (ring : « anneau, bijou, cernes sous les yeux, cercle de personnes, syndicat... »). La polysémie repose ainsi sur l'abstraction d'une forme schématique (image-schéma) et sur son transfert d'un domaine à un autre (Langacker, 1987 : 75).

Giaccobe s'oppose à Langacker et à sa grammaire cognitive. Il a, selon lui, une approche trop universaliste. Dans le cas de Berta, la référence par des moyens déictiques à l'espace est impossible car elle réagit face à un film. Ainsi, la représentation prend un sens strict et conceptuel. En effet, Langacker définit un profil objectif type donné à l'intérieur d'un domaine cognitif. Or, l'analyse des corpus de Berta tend à montrer que le domaine cognitif spatial est une construction du locuteur *in situ*. Giaccobe semble ainsi renouer avec les thèses plus relativistes et constructivistes que nous avons défendues. Dans la lignée des travaux de Culioli, l'auteur met en avant que la représentation que le locuteur a construite se réfère au texte. Ainsi, ce dernier construit d'une façon spécifique des formes discursives pour des besoins langagiers lors de l'interaction avec un interlocuteur natif.

Le locuteur est acteur de cette construction et, dans les activités contradictoires de l'interlangue, il développe, sur un modèle hypothétique, une structure en mouvement jusqu'à un certain point, liée à la spécificité de chaque locuteur. Nous retrouvons le rapport dialectique entre fond et co-construction procédurale dans l'interaction, entre savoirs encyclopédiques et négociations situées. Toute la complexité des savoirs d'action est directement liée à cette dialectique qui émerge dans l'interaction et dépasse, du coup, la comparaison *a priori* entre deux codes linguistiques.

Nous pouvons d'ores et déjà affirmer alors que la L1 est centrale dans l'étude de l'interlangue, mais elle semble jouer un rôle différent pour Cacho et pour Berta, comme pour

nos élèves. Si nous prônons la prise en compte de la variation, nous nous demanderons maintenant sur quelles bases ces différences cognitives sont étayées.

En supposant que les apprenants utilisent un système instable et continuellement restructuré, celui-ci est le lieu de réajustements continuels qui englobent des aspects formels (par exemple phonologiques) et des aspects sémantico-représentatifs, c'est-à-dire à la fois des processus de haut niveau et de bas niveau. Pourtant, les deux adultes étudiés vont montrer différentes stratégies et donc développer différentes compétences dans le même contexte.

Berta n'effectue pas de rapprochement entre L1 et L2. Ses constructions sont moins complexes. Elle est très dépendante de son interlocuteur et l'instabilité de son interlangue est très marquée. Limitée par sa mémoire et par sa production lexicale basée essentiellement sur la phonétique, elle ne peut incorporer de façon définitive des lexèmes. Elle utilise beaucoup sa L1 et met en place plusieurs stratégies de communication, que nous qualifierions de simplificatrices :

- Berta utilise occasionnellement une hypothèse de simplification. Elle évite par exemple les dérivations, mais sa stratégie n'est pas systématique,
- elle fait coexister deux hypothèses contradictoires et juxtaposées en sollicitant la L1 pour la simplification et la L2 en prélevant (le fameux « pick up[221] » chez Krashen) directement chez l'interlocuteur des lexèmes,
- elle utilise exclusivement des schèmes lexicaux de base.

Ainsi, parce qu'elle ne produit pas de lexèmes à partir de données stockées dans la mémoire, Berta utilise un procédé cognitif qui reflète une réflexion consciente sur son propre discours, mais l'instabilité de ses constructions signale une absence d'hypothèse générale. Nous parlons ici *d'instabilité externe* qui concerne des contradictions chez le sujet confronté à la LE *in situ*. Cette analyse se retrouve chez certains élèves, en TBEP (corpus 13) et en 1BAC (corpus 14) en termes de calque de la structure de la L1 :

13 If you're agree

14 I have a black

[221] Généralement traduit par 'saisie'.

Les élèves E1, E3 et E4 *fossilisent* et simplifient un terme utilisé pour toutes les catégories dérivées dans les corpus 15 et 18 :

15, 3E1 do you want to wed with me

15, 12E3 if you are chance

18, 37E4 my [tʃu:z] is turtle,

18, 182E1 it's more logic,

18, 71E4 but in in Indian // Inde ?

[tʃu:z] est une forme phonétique unique qui sert à exprimer verbes et noms, conjugués ou non ('to choose', 'choice'). La même analyse peut être effectuée avec 'logic', qui sert comme nom ou adjectif (et correspond de plus parfaitement à la L1), ou encore 'Indian', qui fait fonction de nom de pays. E8, quant à lui, a complètement figé[222] une expression incorrecte :

18, 196E8 I'm agree with you.

Cependant, cette analyse est loin d'être définitive, puisque dans la même heure de cours, les mêmes élèves produisent des phrases parfaitement acceptables grammaticalement :

18, 373E8 to cure // I think psychologist priest and poet cure the mind,

et vont même jusqu'à faire de l'humour en LE avec réactions spontanées des pairs :

15, 3E1 in the end of your journey you must drink a glass at Amplounge and say do you want to tell (rires) do you want to wed with me.

18, 650E4 you always talk about // food,

18, 538E4 [and we can take tickets to get into the transport but not into the bird (rires),

[222] Stabilité due à une influence de la L1 ici.

Ces traits d'humour signalent un jeu sur le métalinguistique, entre sens propre et sens figuré. Ils montrent les traces d'une compétence difficile à acquérir en LE qui, pour Trévise, indique une maîtrise métalinguistique :

> Il est d'ailleurs une activité métalinguistique qui sera difficile à acquérir en LE, même en activité de compréhension, ce sont les jeux de mots [...] c'est le jeu même qui leur [aux enfants de langue maternelle différente] échappera, son intégration à la culture cible, mais aussi la dissociation des signifiants et des signifiés et la maîtrise des ambiguïtés phoniques, par exemple (Trévise, 1996 : 24).

Ces phénomènes illustrent, selon nous, parfaitement la théorie de l'interlangue puisqu'on peut constater les traces d'une comparaison L1/L2, mais aussi un processus en mouvement, en construction, qui, s'il n'est pas 'torpillé' par une correction constante, permet à l'élève, dont les erreurs sont tolérées temporairement[223], d'avancer et d'évoluer vers plus d'assurance, et plus de correction. Cette coexistence entre correspondance et écart par rapport à la norme, semble étayer la thèse de Py. Ses travaux sont plus 'récents'. Ils concernent cependant la même problématique autour du fonctionnement de l'interlangue. Ce chercheur refuse de voir l'interlangue de l'apprenant comme une progression constante vers un modèle standard. Il prône plutôt un système intermédiaire, non linéaire :

> Tout semble se passer comme si l'apprenant s'efforçait de combler progressivement les lacunes de sa compétence grammaticale afin de mieux maîtriser le discours. Il y aurait une sorte de continuité entre l'état initial de l'interlangue, qui serait un simple répertoire d'entités lexicales, et les états plus élaborés dotés d'une grammaire de plus en plus puissante et conforme à la compétence des interlocuteurs natifs. Nous soutenons au contraire que le processus d'acquisition comporte des ruptures logiques. Ou, si l'on préfère, que le processus n'est pas rectiligne, mais qu'il comporte des phases profondément différentes. Et que ces phases ne se succèdent pas toujours de manière tranchée (la phase n+1 débutant après le terme de la phase n), mais que le plus souvent elles se chevauchent mutuellement (les phases n et n+1 coexistant pendant une certaine période, voire de manière définitive) (Py, 2002 : 49-50).

Son analyse correspond à nos observations. D'autres élèves cependant, comme Cacho chez Giaccobe, développent une dialectique entre schématique et spécifique, entre global et local, ce qui fait aboutir leurs stratégies à des schèmes lexicaux de base, élaborés sur un double repérage L1/L2. Ils s'expriment alors clairement, et interagissent de manière authentique, en interaction dans la classe. le corpus 13 indique une annonce d'absence par courriel, le corpus 16 correspond à un récit, le corpus 18 est argumentatif :

> 13, 2I'm so sorry because I shall not come to the lesson on Friday the 5th.
>
> 16, 130E1 I went to the restaurant and after I went to the cinema

[223] Ici pour un cours en demi-groupe voué à l'entraînement oral.

18, 390E1 yes // absolutely // as you want // for me it's doctor for her it's poet[224]

18, 23E1 I don't understand the exercise

18, 448E7 it's not a good reason but it's a reason
18, 449P there's no good or bad reason // it's a right reason
18, 450E7 I don't have another reason

31, 51E at the beginning yes // at the end no
31, 52P why ? could you / could you explain ?
31, 53E [XXX
31, 54P because of the people who were not very nice with you ?
31, 55E yes I had problems with the boss. not the big boss but the boss at the beginning
31, 56P why with the boss ?
31, 57E because the woman whose was // who was with me to the XX tell my / tutrice/
31, 59P the tutor
31, 59E the tu // my tutor // mm that I have made a lot of cuts and I didn't make anything else so my tutor was going to tell to the boss and euh I have problems because // of it/ I made nothing and I have problem.
31, 60P Why was it a problem to make only cuts ?
31, 61E [because at the beginning of the the. the. training I asked to make other things.

L'interlangue en processus est perceptible : en 31, 57, l'élève effectue une auto-correction et indique un travail sur la forme et sur le sens vers la langue cible. Elle doit être soumise à des évaluations grammaticales et pragmatiques[225]. Elle donne à voir, de plus, l'intégration de l'écart comme clef de l'apprentissage. Nous devons donc aider nos élèves à développer des règles générales sur la langue, pour se rapprocher du modèle moins sclérosé, et plus évolutif, de Cacho.

2.8.3. Implications didactiques et pédagogiques de l'interlangue

D'un point de vue cognitif, le travail de Giaccobe définit les processus internes de l'apprenant comme une activité en constante déconstruction/reconstruction systémique et défend de façon subtile le rôle de la langue maternelle dans la construction systématique des règles lexicales de la langue cible. Ainsi, le va-et-vient entre deux langues peut donc être susceptible d'avoir un intérêt didactique en nous invitant à étayer les systèmes instables des élèves. Comment ? En les aidant à formuler des règles opératoires, construites par eux et éprouvées dans leur efficacité. Le bon apprenant/locuteur est donc celui qui construit une interlangue en évolution et en relation avec un système général opératoire. Cet aspect de

[224] Les termes 'doctor' et 'poet' sont en mention. Pas d'écart ici.
[225] C'est-à-dire tolérer dans le dernier exemple des termes phatiques et des interjections en L1.

l'inter langue correspond à l'enseignement d'une grammaire évolutive, non exhaustive, et adaptée, comme les textes officiels le stipulent :

> « Il en va de même de la grammaire, qui n'est jamais abordée ex abrupto ni présentée de façon exhaustive à ce niveau d'apprentissage. Là aussi la distinction est opérée entre les faits qui doivent être explicités - pour être réutilisés - et ceux dont l'explicitation - partielle et progressive - sera différée au jour où l'élève aura intégré intuitivement de lui-même le mécanisme mis en œuvre empiriquement » (Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010, Programme d'enseignement de langues vivantes du cycle terminal pour les séries générales et technologiques).

Ce savoir d'action doit cependant aussi coïncider avec une réalité pratique, intersubjective, et négociable. À ce propos, Giaccobe nous éclaire sur l'importance du rôle de l'interlocuteur. Tout le questionnement de l'enseignant durant l'apprentissage en milieu guidé doit ainsi prendre en compte le fait que l'apprenant, et lui-même, co-construisent un système en mutation, et qu'un questionnement ouvert, non directement et systématiquement correctif, peut aider à mettre en place et étayer l'apprentissage explicite de la grammaire. Ce dernier met pareillement en exergue les variations dues au contexte, à l'interaction, et pas seulement aux compétences propres au locuteur. L'interaction ouvre alors une marge de manœuvre, un espace de négociation co-construit dans l'interaction. L'apprenant doit être pris en compte dans la complexité de sa cognition, mais aussi de son interaction et des stratégies qu'il (qu'elle) déploie pour 'réussir' une action communicative. Culioli (2000) rappelle, à ce propos, et ceci contre un *référentialisme* pour lequel le mot renverrait à la chose, que les relations entre les mots viennent des pratiques. Lier le monde extérieur et la classe de langue en acceptant des échanges d'usage est stimulant puisque l'action sociale est en ligne de mire.

Dans ce sens, les interférences constatées dans les productions d'élèves peuvent être assimilées à des phénomènes de fusions constatés chez les bilingues. Ils peuvent alors être rapprochés de moyens provisoires pour résoudre un problème : une contradiction interne à l'interlangue (contradiction entre deux règles). Les mélanges de codes en classe de langue pourraient-ils aider à la construction *provisoire* du système et ne pas générer les tabous que l'on connait ? Si le but de l'activité est l'expression (et non la justesse implacable des termes), ceci peut-il rassurer l'apprenant et rappeler les situations de contacts entre bilingues en milieu naturel ? Quels liens entretiennent les mélanges de langues avec la métacognition ?

Comme l'affirment Bange, Carol et Griggs, l'usage de la L1 comme repère ou comme 'bouée transcodique' s'opère dans la classe *de facto* : comment répertorier ces phénomènes de contact des langues et comment les gérer en classe ? Comment provoquer à bon escient la

comparaison entre ce que l'élève détient et ce qu'il tente de s'approprier ? Les phénomènes de bilinguisme représentent-ils un chaînon manquant entre L1 et L2 ?
Ces remarques iraient dans le sens d'une acceptation, en classe, de phénomènes d'alternances codiques, d'utilisation impromptue de la L1, de phénomènes de fusion, de comparaisons linguistiques. Qu'est-ce que cela suppose alors pour nous puisque l'interlangue de l'élève est susceptible de mettre au jour les traces de son travail métacognitif ?

2.9. Langue(s) maternelle(s) et alternance codique

Dans notre recherche de master II antérieure signalée en introduction, nous avons interrogé le bilinguisme et ses effets potentiellement positifs en classe. Cependant, nous n'avons jamais réellement cerné de manière opératoire son utilisation, et sommes resté au niveau des aléas de l'interaction en classe, basée sur un corpus, somme toute, limité. Cette recherche est l'occasion pour nous de prolonger notre réflexion et, si possible, de l'étayer. Dans notre partie sur l'utilité de la LM, nous avons remis en question le postulat selon lequel la L1 devait être proscrite du cours de L2, ou assignée à des tâches spécifiques et limitatives. On peut se demander, dans le cadre scolaire, comment tirer profit principalement des deux langues en présence. Vion (1995) délimite plusieurs niveaux ou points d'ancrage des phénomènes de bilinguisme dans la communication. Nous nous intéressons plus spécifiquement aux dimensions métalinguistiques et métacommunicatives, ou à ce que l'auteur appelle plus particulièrement la mise en correspondance bilingue (mettre en relation ou en opposition des éléments des deux langues). Ce phénomène fait intervenir deux ou plusieurs langues, met en exercice une attitude comparative des codes et stimule une position *métagrammaticale* que nous défendons dans notre travail.

Dans notre classe de lycée professionnel, les phénomènes de bilinguisme les plus courants sont les mélanges entre français langue de scolarisation et anglais, lors de commentaires métalinguistiques. Cependant, pour les classes de CAP avec des primo-arrivants[226], puis de BEP et de BAC, les élèves sont souvent les sources de rapprochements multilinguaux qui concernent toutes les langues en présence.

La complexité de ces langues, et des phénomènes de mélanges de codes, ne peuvent être écartées de notre recherche pour trois raisons principales : elles ont une existence en classe et ne sauraient être niées. Deuxièmement, leur nature et leur classement peuvent nous

[226] Dans la plupart des lycées professionnels, les sections de CAP fonctionnent, de manière implicite, comme relais intégratifs des primo-arrivants.

aider à déceler des avantages que la recherche d'une grammaire du sens, autant que la négociation métalinguistique, révèlent. Enfin, si l'on considère la langue comme une institution sociale dans laquelle se jouent les identités, nous ne pouvons rejeter ce type de manifestations discursives qui, nous le verrons, a des conséquences en termes attitudinaux.

2.9.1. Présence de commentaires métalinguistiques et plurilinguismes

Tout d'abord, le phénomène de contact des langues apparaît naturellement dans les analyses métalinguistiques après-coup. Dans le court extrait suivant tiré de nos corpus, un élève multilingue, Jonathan (J), entame de manière improvisée une analyse en français entre anglais et allemand pour essayer d'expliquer son intuition linguistique. Il est élève de TCAP et vit en France depuis deux ans. Il parle plusieurs langues : sa langue maternelle est le serbo-croate. Sa L2 est le tzigane. Sa L3 est l'allemand qu'il a parlé en vivant plusieurs années en Allemagne. Sa L4 est l'anglais (qu'il a appris avant le français) et sa L5 est le français qu'il parle désormais le plus avec sa langue maternelle et l'anglais. Ainsi, en vivant en France, le français est devenu sa langue véhiculaire. Il parle ici du sentiment de la justesse d'une phrase en anglais avec Benoît (B)[227], ce que l'on appelle aussi l'intuition en langue. La discussion porte sur l'emploi ou non du déterminant « the » devant un nom. Nous sommes hors-programme en l'occurrence :

> 2A, 1 B Quand je dis *I hate the tomatoes* ça veut dire je déteste LES tomates alors que *I hate tomatoes* c'est je déteste DES tomates
> 2A, 2 J On peut utiliser les deux // *I hate tomatoes* me paraît plus naturel *the* me gêne // c'est dur de comparer les deux // l'allemand et l'anglais/ c'est plus proche pour moi
> 2A, 3 B la formulation tu veux dire ?
> 2A, 4 J oui la formulation ..elle est plus simple // l'instinct vient de l'allemand pour moi// *Ich hasse Tomaten*
> 2A, 5 B on met toujours *a* devant un nom de métier
> 2A, 6 J On dit *the US* parce qu'on connaît déjà le pays// je connais pas la grammaire /mais je pense que je me corrige tout seul de mémoire grâce à la musique // en Allemagne j'étais nul en anglais parce que c'était que de l'écrit // la musique / c'est oral // dans la classe y en a plein qui disent *I'm like* // moi je trouve que *I'm* appelle *liking* // c'est clair pour moi comme dans les chansons anglaises // ou je peux pas dire *she can to speak* /c'est *she can speak* /c'est évident// si on l'entend souvent // tout le monde devrait écouter des chansons en anglais et essayer de comprendre les paroles // après /on décide au feeling /sans avoir à se rappeler la grammaire.

[227] Élève de BAC PRO qui a choisi de suivre des cours supplémentaires pour améliorer son niveau et fait fonction de tuteur de temps à autre.

Cet extrait indique des phénomènes très précis : le mode métalinguistique est majoritaire avec les occurrences répétés de termes en mention (‘I hate the tomatoes’, ‘I’m like’, ‘a’ …), de règles grammaticales (on dit ‘the US’ parce qu’on connaît déjà le pays), les commentaires sur le dire relèvent aussi d’intuition métalinguistique (‘I hate tomatoes’ me paraît plus naturel, on décide au feeling sans avoir à se rappeler la grammaire). Il est intéressant de noter aussi que l’élève pense que la grammaire n’est pas utile, qu’il faut plutôt écouter de l’anglais pour développer un instinct « naturel », mais il défend en même temps une règle métalinguistique tout à fait juste ici (sans être forcément exhaustive, certes). Cette séquence est un exemple de comparaison des langues effectuée dans le feu de l’action en allant chercher comme ressource une langue autre que celles de l’institution. Cette mise en comparaison bilingue que Jonathan utilise comme stratégie comparative est réitérée la même année :

2B, 1 P bon qu’est-ce qu’on a ? *I have to clean my room* et *I must work hard to pass my exam* // est-ce que quelqu’un peut me dire la difference d’utilisation entre *must* et *have to* ici ?
2B, 2 J *have to* et *must* ça se traduit par devoir en fait ?
2B, 3 P ici oui
2B, 4 B ben *have to* c’est quand on est obligé mais que c’est pas nous qui décide
2B, 5 J on nous force en fait // en allemand on dit *müssen* // ché pas moi // *wir müssen das machen*
2B, 6 P traduis ça pour les autres
2B, 7 J on doit faire ça // vous voyez ?
2B, 8 P et pour *must* ? comment on ferait en allemand ?
2B, 9 J je vois pas // il y a *sollen* aussi mais c’est quand les parents nous obligent
2B, 10 P ah bon ?
2B, 11 J oui // *du sollst das machen* tu dois faire ça
2B, 12 P alors / ça t’aide l’allemand là ?
2B, 13 J pour *have to* oui / mais je vois pas pour *must* // on fait pas la différence en allemand / c’est tout // peut-être que *sollen* c’est pour *must*
2B, 14 P quand tu dis *ich solle*
2B, 15 J [*ich soll*
2B, 16 P *ich soll* // il me reste que de vieux souvenirs eh bien *ich soll* c’est quelqu’un d’autre qui décide
2B, 17 J oui un peu // je me sens obligé en fait
2B, 18 B *have to* c’est quand on nous oblige et *must* c’est moi qui me force // c’est moi qui veut
2B, 19 J ok d’accord // ça m’aide /eh ben je pense que *have to* c’est *sollen* et *must* c’est *müssen*
2B, 20 P il faudrait vérifier tout ça mais ça a l’air de fonctionner la comparaison là // *sollen* ce serait un locuteur qui est soumis à une autorité extérieure //

Le français, langue véhiculaire et scolaire, est la langue matricielle. L’anglais et l’allemand sont convoqués de manière autonymique. Pour tenter d’éclairer la différence d’utilisation entre les deux modaux anglais ‘must’ et ‘have to’, Jonathan passe par une

traduction en allemand (5) et introduit ‘müssen’ et ‘sollen’ comme modaux allemands susceptibles d’être comparés. Nous proposons une analyse improvisée de ‘sollen’ avec un mauvais emploi rectifié par l’élève (15). Benoît nous rappelle la différence entre ‘have to’ et ‘must’ dans ses termes personnels (18) et l’échange se termine, après différents ajustements, sur une règle communément et provisoirement co-construite. En réalité, cette comparaison peut fonctionner en mettant en parallèle d’un côté ‘sollen’ comme obligation résultant de la volonté d’autrui, et ‘müssen’ comme nécessité selon des lois naturelles, et de l’autre côté, ‘have to’ et ‘must’. Non seulement Jonathan va puiser dans ses ressources et détient ponctuellement l’expertise, mais il effectue en outre une comparaison opératoire, sans être exhaustive, bien évidemment. De la même manière, Katy (K), originaire de Curaçao et néerlandophone, est invitée à comparer anglais et néerlandais :

> 8, 169E admettons un élève qui parle anglais et qui se moque de nous // nous on se moquerait pas si il parlait anglais
> 8, 170P bien sûr / et toi tu te souviens que tu avais certains mots de vocabulaire que tu connaissais parce que tu les avais entendus dans ton enfance ?
> 8, 171K chez moi dans ma langue maternelle il y a certains mots anglais qu’on dit qui sont pareils en anglais ou en espagnol
> 8, 172P ça t’a aidé ça en fait
> 8, 173K oui
> 8, 174P à quel niveau ?
> 8, 175K y’a des mots anglais je mets EN derrière et t’as la signification de ce que ça veut dire dans ma langue
> 8, 176P d’accord // tu peux nous redire la langue que tu parles
> 8, 177K c’est une langue néerlandaise
> 8, 178E on peut lui poser des questions ?
> 8, 179P bien sûr // c’est vrai que ça fait naître une certaine curiosité
> 8, 180E je sais pas ce que c’est le néerlandais
> 8, 181P tu peux nous dire je m’appelle Marie Katia ?
> 8, 182K [mi neim o Katy]
> 8, 183P C’est vrai que ça ressemble à l’anglais en effet // mijn naam o katy ?
> 8, 184K mijn naam a katy // a ça veut dire c’est // mijn naam a Katy
> 8, 185P mijn naam a monsieur Bouguerra ?
> 8, 186K oui
> 8, 187P ça marche plus à l’oral quand même

Katy exprime une règle pragmatique (175 y’a des mots anglais je mets EN derrière et t’as la signification de ce que ça veut dire dans ma langue) qui lui permet de fabriquer des traductions de l’anglais vers le néerlandais. Cette règle dérivationnelle lui est personnelle. De plus, elle prend, comme Jonathan, une position d’expert momentanée et indique à l’enseignant comment prononcer les termes.

La convocation des répertoires des élèves est également effectuée sans préparation lors de la traduction du mail d’une correspondante anglophone en Égypte. En effet, les

francophones, les turcophones et les arabophones de la classe ont explicité les emprunts concernant la nourriture : ‘kofta’ en turc, ‘foul’ en arabe, et ‘puree’ en français. À l’inverse, ce répertoire peut être convoqué à l’initiative de l’enseignant/expert. Des élèves de Terminale CAP primo-arrivants arabophones ont découvert (parce qu’on les y invitait) que l’anglais et l’arabe dialectal[i] détiennent des prononciations proches du « th » en /θ/ (comme dans *nothing*) et /ð/ (comme dans *this*). Ces élèves « pensaient » ne pas savoir prononcer deux sons qu’ils maîtrisaient par ailleurs. Ils ont alors créé un lien, (re)construit ce qu’ils détenaient déjà sous forme de savoir passif, et mis un ordre dans leur propres constructions. La réflexion multilingue peut aider à contenir le réel, à ordonner le répertoire des élèves, à le structurer.
Enfin, expertise et alternance codique surviennent lorsque qu’un élève dont les parents sont d’origine polonaise tape un courrier destiné aux correspondants d’un lycée polonais jumelé au notre sur la plate-forme etwinning (corpus 13) :

> 6 dziendobry!!!
> slt cher ami poloné je me presente lionel 18lat !! du lycée adien testud!!!! je suis d'origine polonaise allemande!!! Je suis originaire de Poznan en Pologne!!! je suis fan dé groupe de muzyka po polsku (akcent, d-bomb,etc) jest super piosenka !!!! ma chanson pref en se moment est kolysanka ou pocaluj mnie bref!!! jak kocham barzo ciezarowki y smadchod, muzyka,dom,disco,disco polo,dyscoteky!!! en attendant de vos nouvel dobra djen !!!

Ces mélanges de codes et ces comparaisons fonctionnent chez des élèves bilingues. Nous définirons alors dans un premier temps le bilinguisme. Nous évoquerons ensuite les raisons pour lesquelles la prise en compte du plurilinguisme est si tardive. Nous affinerons subséquemment les phénomènes de mélanges de langues/codes que nous avons relevés. Après les avoir classés, nous tenterons de voir comment certaines stratégies communicatives opératoires peuvent en être extraites pour l’enseignant, mais surtout pour l’apprenant, en termes d’analyse métalinguistique, mais aussi en ce qui concerne des stratégies opérationnelles en production. Enfin, nous soulignerons en quoi la prise en compte de ces phénomènes, et leur canalisation, témoigne d’une implication identitaire des élèves et peut influencer l’acquisition des langues, comme l’appropriation de la grammaire, dans le « bon » sens, celui de la construction d’un système cohérent et révisable.

2.9.2. Qu’appelle-t-on bilinguisme ?

Selon Hamers et Blanc, le bilinguisme réfère à l’état d’un individu qui a accès à deux codes linguistiques distincts, qui a une compétence de natif dans les deux langues et qui est perçu

par chaque groupe comme un membre à part entière (1983 : 448). Ces auteurs opposent la notion de bilinguisme à celle de *bilingualité*, qui montre alors une compétence potentielle et, surtout, très variable, car elle peut être additive (et donc équilibrée), ou encore soustractive (un code se développe au détriment de l'autre[228]).

De plus, on confond la bilingualité avec l'association de deux monolinguismes, alors que le tout n'est pas la somme des parties[229] :

> […] Comment savoir si son enfant, que l'on suppose bilingue et biculturel, l'est réellement ? Derrière ces questions, on voit se profiler la représentation du bilingue-bi-culturel comme étant deux fois monolingue et mono-culturel car, pour savoir si leur enfant est "vraiment bilingue", beaucoup de parents le comparent aux enfants monolingues de son âge dans les deux pays. Il est évident que cette comparaison débouche souvent sur le constat qu'il ne parle pas exactement comme, ou avec le même accent que, des enfants qui n'ont pas été élevés dans les deux langues. […] si le répertoire du bilingue est un peu plus petit que celui d'un monolingue dans chacune de ses langues, son répertoire global (bilingue) est bien plus considérable (Varro, 1998).

Cette complexité est rappelée par Stoll. Il nuance la position absolutiste bloomfieldienne des années 1930 pour mieux affirmer la révision moins idéale qu'apporte Weinreich dans les années 1950 :

> Est bilingue celui qui possède au moins une des quatre capacités (parler, comprendre, lire, écrire) dans une langue autre que sa langue maternelle (Stoll, 1997).

Il nous faut donc de prime abord indiquer que la notion de bilinguisme fait référence à un état de compétence variable d'un point de vue synchronique d'un individu à l'autre, mais aussi diachronique chez un même individu à des moments et dans des contextes différents.

De plus, des questions de normes et de référence viennent encore complexifier ce classement : des normes intralinguales (l'anglais natif d'un cockney a-t-il la même valeur que celui de la 'Queen Mum', plus proche du RP English[230] ? Dans toutes les situations ?) mais aussi interlinguales : un enfant d'immigrés issu de classes populaires voit-il son bilinguisme considéré de la même manière qu'un enfant provenant d'une immigration des classes moyennes ou supérieures ? Varro démontre qu'une tradition monolingue républicaine, associée à une différenciation sociale en termes de qualifications des parents, tend à particulariser, voire dénigrer, les langues des primo-arrivants souvent issu du tiers-monde :

[228] On pense aux phénomènes d'acculturation.
[229] Adage systémique bien connu.
[230] *Received Pronunciation English* ou anglais standard.

> […] la langue étrangère que les enfants immigrés parlent chez eux ne paraît pas représenter un plus dans l'évaluation du travail scolaire. Bien au contraire, elle est considérée comme un obstacle à l'acquisition du français, condition de leur intégration. Leur mission est d'assurer cet apprentissage, que des langues familiales qui ne font pas partie du programme scolaire risquent de compromettre (Varro, 2003).

Nous considérons évidemment dans la classe tous phénomènes transcodiques quels qu'ils soient[231] car il s'avère que ceux-ci engendrent dans les échanges des phénomènes d'alternance de langues. Sont-ils pris en compte dans l'institution ? Quelle est leur nature dans la classe de langue ? En quoi sont-ils liés à l'enseignement-apprentissage ? Que peut apporter leur analyse à notre approche métalinguistique résolument intégrée ?

2.9.3. Les alternances de codes dans la classe

Olcay Sert (2005) décrit les alternances codiques en classe comme une émergence naturelle, dont l'étude pourrait servir l'acquisition :

> Following this definition, *"discourse"* will be handled as the students' and teachers' *naturally occurring language use* in classroom settings throughout this paper. Additionally, the languages between which alternation is performed, are *the native language* of the students, and the foreign language that students are expected to gain competence in[232].

Cette émergence immanente, comme montrée plus haut, lie la salle de classe aux phénomènes extérieurs de multilinguisme et estompe, comme nous ne cessons de le montrer, les différences entre École et monde social extérieur. Des élèves bilingues, voire trilingues, emplissent nos salles de classe en lycée professionnel, sans que leurs compétences (qu'elles soient exclusivement orales ou non) soient sollicitées, alors que nous prônons un cours de *langue étrangère*. Il faut intégrer ces phénomènes :

> Même si les lois du marché tendent à favoriser l'emploi d'un très petit nombre de langues grâce auxquelles on atteint un maximum de personnes, le plurilinguisme individuel devient de plus en plus fréquent, soit qu'il résulte d'une acquisition simultanée de deux ou plusieurs langues, soit comme conséquence d'un enseignement généralisé de langues secondes et étrangères (Lüdi, 2004 : 126).

Il est vrai que les travaux effectués sur le bilinguisme, et les implications éventuelles concernant l'apprentissage d'une langue, sont relativement inédits. Castelloti & Moore

[231] Dans la limite de processus inconscients de notre part.
[232] « Dans le sens de cette définition, le terme de " discours" signifiera l'utilisation naturelle de la langue par les apprenants et l'enseignant les enseignants dans la salle de classe tout au long de cet article. De plus, les langues, entre lesquelles l'alternance est effectuée, sont la langue maternelle des étudiants, et la langue étrangère pour laquelle les étudiants sont censés développer des compétences».

relèvent que l'étude de l'alternance codique dans les classes de langue apparaît de manière naissante :

> […] ce qui s'explique vraisemblablement par le lourd héritage de méthodologie d'enseignement où le recours à la langue maternelle des apprenants s'est trouvé relégué […] à des cas circonscrits (Castelloti & Moore, 1999).

En réalité, les études sur la bilingualité se sont développées en même temps que l'analyse contrastive dont nous avons déjà parlé avec Lado. En effet, le postulat commun aux deux perspectives bilingue et contrastive est que la langue étrangère ne s'acquiert pas comme la langue maternelle. Weinreich (1953) utilise le premier le terme d'*interférence* pour différencier discours monolingue et discours bilingue. Il indique ainsi toute déviation par rapport à la norme de la LM ou de la LE. Lado (1957) utilise pédagogiquement la théorie de Weinreich, mêlée au behaviourisme (donc au rejet de la LM, nous l'avons vu). Les habitudes acquises en LM devaient être comparées à celles potentiellement visées en LE afin d'anticiper sur les transferts négatifs :

> […] individuals tend to transfer the forms and meanings and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture - both productively when attempting to speak the language and to act in the culture, and receptively when attempting to grasp and understand the language and the culture as practiced by natives[233] (Lado, 1957 : 1).

Le pouvoir prédictif de cette théorie s'écroule rapidement sous la multiplicité des contre-exemples perçus chez les apprenants : par exemple, la place du pronom en anglais et en français diffère. Pour traduire *Son ami lui a donné un portable* (*His friend gave him a mobile*), l'analyse contrastive prédit qu'un locuteur français placera le pronom *him* avant le verbe en anglais : *his friend him gave a mobile*). Or, ce type d'erreurs n'a jamais été relevé chez nos apprenants en dix ans d'enseignement.

Cette limite patente de la théorie des interférences anticipées va permettre aux travaux de Corder, mentionné plus haut, d'entrer en scène, et de modifier les points de vue sur l'acquisition : d'un enseignement prédictif, on passe à un apprentissage fondé sur le fonctionnement, et surtout *les erreurs d'un système en construction*. Cette approche est, pour nous, toujours d'actualité. Pour quelle raison ? Parce que les études sur les langues en contact montrent des aspects fort intéressants pour l'apprentissage, quant aux stratégies énonciatives

[233]« […] Les individus ont tendance à transférer les formes et les significations, et leur distribution, de leur langue/culture maternelle vers la langue/culture étrangère - tant en production, en essayant de parler la langue et d'agir en accord avec la culture cible, qu'en réception, en tentant de saisir et de comprendre la langue et la culture comme pratiquées par les natifs » (notre traduction).

des bilingues. En effet, après la centration sur l'apprenant, nous suggérons de passer à une prise en compte plus large de *son identité*. Ceci va de pair avec l'interaction, et le fonctionnement multilingue réel, à la condition que l'institution propose une gestion équitable des langues présentes[234] :

> La différence ne tient pas au fait que certains apprenants ne seraient pas suffisamment doués […] Les raisons du manque d'équilibre sont plutôt à chercher dans les conditions d'acquisition et d'emploi des langues ainsi que dans leur valeur sur le marché linguistique respectif. C'est pourquoi les recherches sur les compétences bi-/plurilingues se recoupent souvent avec celles sur l'acquisition des langues secondes, voire étrangères (Lüdi, 2004 : 10).

Il faut noter que depuis les années 1950, les méthodologies constituées rejetant la LM ne pouvaient, *a fortiori*, faire une place aux histoires langagières personnelles et variées et prônaient forcément un monolinguisme d'immersion. Au grand dam de leurs détracteurs, les auteurs signalent que les alternances :

> interviennent non seulement comme véhicules mais apparaissent aussi comme constitutives de la construction des savoirs et des savoir-faire (Lüdi, 2004 : 12).

Les résistances à prendre en compte les multilinguismes présents peuvent être expliquées, selon Lüdi, en plus des différentes valeurs socialement marquées dénoncées par Varro plus haut, par une assimilation du mélange des langues, n'ayons pas peur des mots, à la *bâtardise*. Il révoque le mythe d'un unilinguisme fondateur :

> L'unilinguisme représente l'état originel, voulu par Dieu et/ou politiquement légitime, des êtres humains. Ce stéréotype remonte d'une part à la Bible, à savoir à la croyance que le plurilinguisme, résultat d'une confusion, pèse sur les hommes comme une malédiction divine depuis la construction de la tour de Babel [...] (Lüdi, 2004 : 2).

Les enseignants, eux-mêmes, ont du mal à considérer le multilinguisme des élèves non-européens comme un atout. Ils vont alors valoriser la langue scolaire au détriment de la langue du foyer, vue comme une gêne, un obstacle :

> cette hétérogénéité linguistique constitue, aux yeux des équipes éducatives, un obstacle à l'apprentissage de la langue de scolarisation, et non une richesse (Clerc & Rispail, 2008).

Au-delà du rejet de la LM et d'une idéologie normative sous-jacente qui appareillerait langue correcte et langue 'pure', bilinguisme et classes moyennes lettrées, le mélange de codes présente de plus une complexité au niveau de sa gestion même qui pourrait décourager

[234] L'invitation du CECRL à la prise en compte des phénomènes plurilingues ne trouvera de réponse que si les enseignants s'en emparent réellement.

les enseignants les plus motivés sans formation, ni compétences préalables[235]. Enfin, les tensions entre norme collective et expression subjective/individuelle trouvent certainement ici encore un terrain de tensions fertile puisque l'identité a toujours trait à la perception et aux représentations.

Malgré cela, l'utilisation de l'alternance codique à bon escient reposerait nouvellement sur l'axiome selon lequel l'apprenant doit être amené à déployer des compétences plurilinguales (Cf. le CECRL). Si l'alternance codique et le mélange codique sont des stratégies de communications observées chez les bilingues, en quoi peuvent-elles être utiles lors de l'apprentissage ?

Lüdi (1999) atteste, bien avant l'officialisation de positions similaires dans le CECRL, que l'alternance codique devient incontournable :

> Un changement d'attitude s'impose à la lumière de la nécessité grandissante de développer […] des compétences plurilingues (donc en plusieurs langues étrangères) (CECRL : 27).

Ces compétences observées en milieu dit naturels ou institutionnels appellent une prise en compte que les grammaires prescriptives nient[236]. Il s'insurge en effet contre la conceptualisation abstraite de la langue que les linguistes et les grammairiens construisent :

> La langue émerge dans et par l'interaction, comme une ressource à la fois reprise et élaborée, bricolée contextuellement par les locuteurs (Lüdi, 1999 : 84).

Il exhorte à la primauté de la pratique langagière (la performance) suggérée par la souplesse des échanges transcodiques. Selon elle, la prise en considération sérieuse de :

> pratiques multilingues qui rendent problématiques l'identification de frontières linguistiques pratiques (Lüdi, 1999 : 85)

est à estimer. La langue cible devient un objet d'étude visé et pour lequel on a recours à des bricolages linguistiques (Lüdi, 1999 : 90). [La langue] source (L1) sert en effet autant pour traduire que pour commenter métalinguistiquement la langue cible (L2). En ce qui nous concerne, nous voulons nous inspirer de ces travaux plutôt en termes de *stratégies mixtes fonctionnant comme une aide à l'intercompréhension et l'explicitation*, que comme la 'fantasmagorie' de faire atteindre un état de bilingualité équilibré à tous les élèves. Prendre en

[235] Même si les cours en LE couplés avec une discipline non linguistique se développent. En lycée professionnel, il est cependant toujours difficile de trouver un enseignant professionnel angliciste.
[236] Même si nous avons vu que la grammaire nouvelle et les réformes orthographiques montrent que les instances normatives font preuve d'une certaine souplesse, et intègrent les principes énonciatifs.

compte les représentations de l'apprenant dans une visée constructiviste, c'est s'attacher à toutes les ressources potentielles utilisables. Reste à les classer et les canaliser dans l'intérêt de l'apprentissage.

Nous définirons donc et aménagerons dans un premier temps les stratégies bilingues. Nous filtrerons ensuite des aspects éventuellement opératoires pour une approche didactique en partant cependant exclusivement des phénomènes enregistrés sur le terrain dans une perspective descriptive et explicative, et non purement appliquée[237]. Nous analyserons enfin dans notre partie empirique les bienfaits ou non de l'alternance codique d'un point de vue qualitatif et longitudinal.

2.9.4. Les stratégies bilingues et leurs implications

Pourquoi parlons-nous d'emblée de stratégie ici et non de compétence ? Parce que nous avons démontré dans notre partie sur les savoirs d'actions que la compétence discursive est d'une complexité car la langue en interaction est un lieu de négociation entre malentendus et consensus. Les stratégies discursives nous paraissent dans ce cadre liées à la négociation du contenu et de la relation et nous intéressent directement, et plus modestement, en termes de compétences locales et *potentiellement* reproductibles.

2.9.4.1. L'alternance codique et l'apprenant

Il existe en fait une stratégie principale de communication répertoriée chez les bilingues : l'alternance de codes ou code-switching. L'alternance codique correspond à un phénomène observé entre deux bilingues équilibrés, ou non, qui communiquent, en ayant deux langues communes. On observe alors l'insertion sporadique d'un code différent à l'intérieur du code utilisé principalement :

> Une des stratégies les plus courantes des bilingues entre eux est l'alternance de codes (code-switching). Dans l'alternance de codes, deux codes (ou plusieurs) sont présents dans le discours, des segments ('chunks') de discours dans une langue alternant avec des segments de discours dans une ou plusieurs autres langues […] Un segment /X/ appartient uniquement à la langue Lx ; Il en va de même pour un segment /Y/ qui fait partie uniquement de la langue Ly. Un segment peut varier en ordre de grandeur, allant d'un mot à un énoncé ou un ensemble d'énoncés, en passant par un groupe de mots, une proposition ou une phrase (Hamers & Blanc, 1983 : 198).

[237] Nous partons toujours de l'observation, aussi biaisée et complexe soit-elle, selon Labov.

En classe, ce phénomène est fréquent dans les commentaires métalinguistiques, ou plutôt ici métalangagiers, sur ce que l'on dit, ou la manière dont on le dit :

18, 159E2 animal is *lion cat tiger* donc euh : this animal // run and euh (3s) mince j'peux pas.

De la même manière, lors du commentaire de la réponse par mail d'une correspondante en Égypte (Cf. annexe 10), les turcophones et arabophones de la classe ont explicité les emprunts égyptiens concernant la nourriture, que le courrier anglophone contenait, ici pour les mots 'kofta' en turc, et 'foul' en arabe[238] :

What do you eat ? Are there Egyptian specials ?
Egyptian food is very tasty, but not very varied. Egyptians eat a lot of meat and rice. the most common dishes are kebab and kofta, but also foul (a sort of fava bean puree), koshary (dish made out of rice, pasta and lentils, with onions and tomato sauce, very nice but not easily digested), and molokheya (a green slimy soup eaten with rice and chicken). there are a few other dishes but these are the most commonly eaten daily in a standard Egyptian household.

Donc, l'alternance codique fonctionne comme *un commentaire métalinguistique*, et renvoie à la langue en mention. La L2 est intégrée dans des places vides non pas de manière aléatoire mais selon les règles de la L1 :

18, 167E1 the bear has legs like humans // you know // the *genoux*

18, 320E9 bat is a // *souris* in French ?

A l'écrit aussi :

E Le Royaume-Uni, however[239].

En 18, 167, le substantif 'genoux' vient confirmer une explication paraphrastique en anglais certainement due au doute de l'élève. En 18, 320, le terme français détient une valeur métalinguistique. La place potentiellement vide indique un manque encyclopédique que l'évaluation pragmatique (et non prescriptive) considérera comme une stratégie compensatoire pour continuer à communiquer. Dans un exercice de traduction, ce vide

[238] Le courrier contient également un emprunt français : 'puree'.
[239] Bac pro industriel 2006, exercice de traduction.

encyclopédique est très visible. Cette stratégie compensatoire sera ici sanctionnée en contexte d'évaluation sommative.

De même, dans la production écrite[240] qui suit, nous avons deux insertions, une apparemment inconsciente ('problème' est orthographié à la française et peut être analysé comme une *influence orthographique*) et une autre plus contrôlée, entre guillemets, avec « bretonnes » qui signale une lacune effective :

> 13, 5 no probleme ,we'll be here ....with some "bretonnes" specialities[241].

Selon Griggs, cette lacune peut, *a contrario* d'une analyse dépréciative, être le signe d'une 'opération fusionnelle' qui met en évidence des compétences réellement bilingues. Cette opération aiderait en effet à la réalisation de buts communicatifs, que ce soit pour pallier une lacune lexicale (assimilation provisoire d'une forme de L1 dans l'interlangue) ou pour emprunter directement un mot dans la L1 chargé ironiquement[242] :

> Les locuteurs perçoivent ces mots comme étant si ancrés dans une culture partagée qu'ils ne peuvent pas ou ne doivent pas être traduits (Griggs, 1999 : 61).

Même si son observation concerne des adultes, le constat de Griggs peut nous être directement profitable puisque le travail en binôme en cours de langue s'effectue entre deux personnes parlant la même L1, d'où le constat équivalent de fusions multiples. Chez les bilingues équilibrés en effet, l'insertion d'un terme de L2 peut détenir des aspects sémantiques et déictiques en permettant l'allusion à une complexité culturelle que la L1 ne renferme pas forcément. L'allusion est volontaire, et crée une connivence entre interlocuteurs, comme ici entre Kevin P., un enseignant gallois, et nous-mêmes :

> KP[243] L'élève le saurait s'il avait été *tangoed*[244]
> P je pense oui (rires).

[240] Les productions d'élèves ne sont pas exclusivement orales.
[241] Courriel d'un élève avant la visite des correspondants.
[242] Pour créer une connivence entre bilingues.
[243] Il s'agit d'un intervenant gallois natif et enseignant en France depuis une dizaine d'années invité ici ponctuellement. Cet extrait a été relevé à la main de manière improvisée.
[244] Une allusion est faite à une publicité humoristique des années 90 dans laquelle un individu orangé donnait une paire de gifles aux consommateurs de la boisson 'tango'. Le slogan était : « you know when you've been tangoed ».

Cette alternance comme marque d'une connivence est attestée dans une production d'élève en TBEP (corpus 21). MP crée un dialogue, se met dans la peau d'un anglais qui répond à un français et exprime une connivence avec un 'bonjour' :

> MP
>
> On the corner of the Church Road and Park Avenue:
> Hello Excuse me to disturb you/ I'm French and I have to go to the toilet/ Can you show me the way please?
> Oh yes! *Bonjour*! It's in the Park Avenue/ Walk straight and after the police station take the first on your right/ Continue to walk and turn on you left/ This is in front of the Museum/
> Thank you very well for your help/ It's very nice/ Have a nice day
> Your welcome/ Thank you/

L'alternance codique en cours de langue peut aussi détenir une valeur auto-facilitatrice à travers une stratégie transcodique claire :

> La formulation en L1 comme stratégie auto facilitatrice et avec la fonction de demande d'aide à la formulation […] (Moore, 1996) (Lüdi, 1999 : 29).

La 'bouée transcodique' est, face à une lacune lexicale, une demande d'aide. Elle est de plus initiée par les élèves eux-mêmes (E1 répond à E2) dans l'exemple suivant où ils doivent trouver l'intrus dans des listes de mots et expliquer leur choix :

> 18, 56P pet // right ? and what about the elephant [you said something
> 18, 57E1 [ça dépend
> 18, 58E2 what about euh // *sauvage*
> 18, 59E1 XXXX
> 18, 60P you just said it // I heard it
> 18, 61E1 *wild*
> 18, 62E5 spell ? spell ?
> 18, 63P W.I.L.D (à l'unisson en anglais avec les élèves)
> 18, 64E2 D ?
> 18, 65P D all right ?

De même, lors d'un exposé dans lequel l'élève doit parler d'un monument londonien à partir de notes [245](corpus 12), ou encore d'un résumé effectué par une élève en fin de séance (corpus 17), la difficulté engendre de manière automatique un appel à l'aide en français :

> 12, 1 E the London's eye is an observation wheel // it is 135 meters high // the telephone number is 44 0870 5000 // euh :: the maximum number of visitors is / *comment on dit là* ? thirteen hundred

[245] Dans le cadre d'un travail sur la communication en continu.

12, 2 P c'est une [date ?
12, 3 E [euh fifteen hundred je veux dire
12, 4 P C'est pas une date // donc //
12, 5 E ah oui // one thousand five euh :: hundred
12, 6 P good // carry on.

Dans le même ordre d'idée, pour la recherche d'une préposition :

12, 7 E it is open from Monday to Saturday ///
12, 8 P yes // carry on
12, 9 E or // ça va pas / comment on dit *de*
12, 10P comment tu dis d'où tu viens ?
12, 11E euh // where are you come ?
12, 12P venir c'est *come* // comment tu dis d'où viens-tu ?
12, 13E ah ... where are you from ? // ok //. from 5.30 to 11.30 /the address is Jubilee Garden South bank,

d'un verbe, ou d'un nom, pour tout dire d'un manque lexical :

16, 170E1 and euh //we stayed euh comment on dit jusqu'à

17, 7 E1 comment on dit découvre ?
17, 8 E2 découvre ?
17, 9 KP discovered.

17, 12E1 Paris and euh : she : poisoned euh she : comment on dit produits chimiques=enfin

Griggs (1999) rejoint l'analyse de la bouée transcodique. En effet, l'opération contrastive (l'emploi d'un mot en L1 après une pause comme en E2 « what about euh : sauvage ? ») montre pour ce chercheur que l'apprenant est en situation de stratégie de contrôle, car il demande un nouvel item en indiquant un problème de compétence. Voilà un autre exemple tiré de nos corpus :

18, 71E4 but in in Indian // Inde ?
18, 72P [India yes.

Enfin, l'enseignant peut lui-même traduire certains segments pour aider à la compréhension. Dans notre cas, c'est l'intervenant natif bilingue qui l'effectue lui-même :

16, 86K white or red thank you cause normally they will think of wine. il faut les piéger // did you drink red or white wine ? mm : who works in a restaurant ? who works in a restaurant ?

Tous ces phénomènes apparaissent de manière impromptue en cours et en production. D'autres phénomènes d'alternance sont plus attendus dans la mesure où ils émergent dans les analyses métalinguistiques des élèves plus courantes comme dans les moments explicatifs des leçons :

> 2, 1E Quand je dis *I hate the tomatoes* ça veut dire je déteste LES tomates alors que *I hate tomatoes* c'est je déteste DES tomates
>
> 7, 52E4 il faut dire *they shopping*
> 7, 53P *they are going shopping* // oubliez pas l'auxiliaire be au pluriel ici [quatrième image.

En résumé, le mélange de codes correspondrait à un commentaire métalinguistique, à des opérations fusionnelles, ou encore à une demande d'aide explicite, ceci en ce qui concerne le français et l'anglais. Le mélange de code est également le résultat de comparaisons *in situ* entre L1 de l'élève et langue étrangère (allemand, néerlandais), de traductions (emprunts), d'explicitation dues aux compétences de l'enseignant, ou enfin de mélanges de codes dans un courrier avec un locuteur partageant la même L1.

Si on considère les mélanges de codes avérés comme autant d'écarts, ils présentent des emprunts lexicaux conscients et connotent une connivence volontaire, un questionnement métalinguistique ou métalangagier. Il s'agit bien ici de déviations *volontaires*, contrôlées.

Gardons-nous cependant d'élargir des stratégies vérifiées chez des bilingues 'équilibrés' à nos élèves sans analyse plus poussée. Cependant, Si nos élèves montrent une maîtrise, même partielle, mais opératoire, de ces pratiques bilingues, et s'ils les utilisent de manière adéquate, il nous faut accepter dans l'analyse métalinguistique et dans les productions en langue étrangère en classe les marques transcodiques et les comparaisons, malgré des déséquilibres évidents entre élève et enseignant, ou entre pairs ne partageant pas les mêmes répertoires linguistiques. Si comprendre la grammaire d'une langue, c'est interroger son fonctionnement tous azimuts, la L1 de l'élève peut symboliser une compétence acquise, une langue matricielle, un matériel sémiotique déjà-là qui va servir de cadre à l'intégration de la LE, et appuie notre hypothèse de l'intérêt de l'utilisation des langues présentes. C'est là le support essentiel de notre travail : tenter de montrer qu'avec les savoirs des élèves, leurs bagages, on peut construire des règles véritables, logiques, non exhaustives, réajustables en situation, et efficaces.

Cependant, la compétence bilingue *potentiellement opérationnelle* exige une intuition linguistique développée pour les opérations de fusions. Celles-ci sont malheureusement

rarissimes, et n'arrivent qu'entre enseignant et apprenant en L3[246]. Chez les apprenants de nos corpus, il ne s'agit malencontreusement que de manques lexicaux et de demandes de clarification dirigés vers l'enseignant expert, exceptionnellement de recherche de connivence (corpus 21). Nous obtenons parfois, mais trop rarement, des connivences en LE venant de l'élève, par exemple, dans l'utilisation adéquate d'un proverbe, ou d'une expression telle que 'piece of cake'[247]. C'est un embryon de complicité linguistique dans tous les cas. Malgré tout, l'analyse de ces stratégies acceptées en cours de langue nous mène vers la prise en compte de facteurs affectifs, selon nous bénéfiques pour l'apprentissage.

2.9.4.2. Les facteurs affectifs entre LM, interlangue et alternance codique

Lüdi défend un point de vue pragmatique selon lequel la majorité des apprenants aura toujours des compétences approximatives, faute de les perfectionner en bain linguistique, et de les conserver par un contact exolingue régulier. Ainsi préfère-t-il créer une atmosphère où l'apprenant ose laisser le 'je' personne s'avancer en même temps que le 'je' apprenant[248] :

> Il est légitime de subordonner le principe de l'unilinguisme en classe de L2 à l'exigence de faire parler les élèves dans des échanges où ils s'engagent en temps que personnes et dans lesquelles ils prennent des risques (Lüdi, 1999 : 46).

Par conséquent, l'apprenant exploiterait ses ressources communicatives en utilisant des ressources transcodiques : « […] plus il utilise des formulations transcodiques, plus il apprend différentes tâches cognito-discursives où le discours est un alibi communicatif pour reproduire des phrases » (1999 : 41). Lüdi conseille cette approche, qui permet une attitude positive face à l'approximation tout en mettant les enseignants en garde contre le danger de « sacrifier l'interaction en L2 à l'emploi de la L1 par souci de facilité […][249] (*ibid.*).

Notre analyse de l'évaluation, en circonscrivant efficacité pragmatique et correction grammaticale, est susceptible de nous permettre des tolérances.

Si l'élève s'engage, c'est dans des moments où le rapport vertical[250] enseignant/expert/correcteur est suspendu. On affirme, à juste titre, qu'une déritualisation est

[246] Nous 'parlons' un peu allemand, et certains élèves croates germanophones utilisent des termes en allemand à mon endroit pour pallier certaines lacunes lexicales.
[247] 'facile', 'c'est du gâteau'.
[248] Dabène, L. (1984) « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère » In *Etudes de linguistique appliquée n° 55*, (pp. 39-46).
[249] Nous avons montré notre proposition entre correction linguistique et intégration pragmatique dans notre analyse de l'évaluation.
[250] Dans le sens des rapports de places.

nécessaire pour que l'apprenant puisse exprimer autant son 'je' élève que son 'je' individu. Le contrat didactique peut 'bâillonner' les élèves :

> […] le contrat didactique qui lie l'enseignant et l'apprenant est institutionnalisé, il fixe certains droits et des obligations, et positionne les acteurs sur un axe expert-non-expert, selon une distribution surtout verticale du savoir, qui ordonne l'orientation des prises de parole et le contrôle du discours. Dans la classe, l'apprenant est cadenassé par les contraintes du rôle dont il est investi. Il se doit de produire du langage, de montrer qu'il sait parler, qu'il a acquis des connaissances langagières et qu'il les teste dans son activité discursive. Il lui incombe de se soumettre aux règles du rituel pédagogique sous peine de 'sanctions' (Moore & Simon, 2002 : 123).

Pourtant, l'apprenant 'cadenassé', si la co-construction de règles efficace est mise en place, renoue lui-même avec le contrat didactique en questionnant et en corrigeant, comme nous allons le voir. Dans le corpus 16, un élève corrige l'autre :

16, 123E what do you do euh : yesterday ?
16, 124E did (chuchote)

Nous guidons de même dans l'extrait suivant (*choice, eggs*) tout en maintenant la fonction phatique d'un véritable dialogue. La meilleure preuve de continuité authentique, c'est la reprise de la question de l'enseignant par un autre élève (E7) qui lui aussi, *veut* savoir :

18, 37E4 my [tʃu:z] is turtle
18, 38P your choice is turtle // why ?
18, 39E5 [why ?
18, 40E4 because a turtle make // euh /// egg
18, 41E7 [eggs
18, 42P yes
18, 43E1 for reproduction
18, 44P Yeah

Il est essentiel de noter ici un phénomène selon nous très peu relevé dans les analyses d'interactions en classe : le questionnement s'effectue à l'initiative de l'élève avant l'enseignant (39) et la correction aussi (41). Autre exemple, les élèves proposent des moyens mnémotechniques pour se souvenir des termes, non sans humour. Le groupe classe participe à la construction et à l'aide dans l'objectif d'améliorer leur LE dans tous ses aspects :

18, 113E8 and euh what's the French for *flood* ?
18, 114P *flood* // inundation
18, 115E2 *flood* //ah // ok /
18, 116E1ça fait penser à la flotte
18, 117P [yeah

18, 118E2 [facile
18, 119E1 c'est vendredi soir
18, 120E5 non non pas mal je trouve
18, 121E7 and *drought* ?
18, 122P la sècheresse // D.R.O.U.G.H.T

Au final, ce ne serait pas tant l'institutionnalisation du *savoir* dont l'élève serait exclu qu'il faudrait remettre en cause, mais l'institutionnalisation de la *relation*, comme le clame Charlot. Institutionnaliser la règle négociée ne peut s'appuyer que sur l'institutionnalisation de statuts parfois contingents chez les élèves : novice ou expert, apprenant ou partenaire. Les interventions à l'initiative de l'apprenant sont dites « hétéro-déclenchées », et trouvent leur place si elles sont acceptées par l'enseignant, ou si l'élève estime qu'il a le droit d'intervenir. Il est bel et bien mis et accueilli en position de détenteur des connaissances, et participe à la construction des savoirs en LE, en appuyant le contrat didactique, parce qu'il recherche du sens, et non une hypothétique[251] approbation de l'enseignant[252]. Ainsi, déritualisation, marques transcodiques et entraide vygotskyenne vont de concert. On pressent un lien *de facto* entre cognition et interaction : l'interlangue de l'élève se nourrit du feedback de son enseignant, mais aussi de ses pairs.

Gilly, Roux et Trognon (1999) définissent l'analyse conversationnelle comme une démarche d'investigation des structures normatives des raisonnements impliqués dans la compréhension, et la production, de l'intelligibilité du déroulement de l'interaction. Ils étudient l'organisation séquentielle de l'interaction et du raisonnement qui l'habite. La conversation est considérée comme une matrice de la pensée, et la dynamique de l'interlocution produit simultanément du social et du cognitif. L'enseignant a donc un rôle à jouer dans la construction de la relation, et des places de chacun. Quelles sont les stratégies communicatives à étayer ? Existe-t-il des stratégies peu propices à l'acquisition ? En quoi la *déritualisation* momentanément acceptée éclaire-t-elle le contrat didactique ?

2.9.4.3. Les stratégies de l'apprenant en interaction

Bange (1992) rappelle que dans la communication exolingue (entre natif et non-natif) comme en classe, la réciprocité des compétences n'existe pas. Ainsi, la communication met en évidence une fragilité du locuteur non natif, pour nous l'élève :

[251] Mais trop souvent prépondérante.
[252] Exactement comme quand les élèves trouvent la bonne traduction à partir de leur expérience en PFE.

> Ces conditions particulières font que la réalisation de la coopération en vue de la réussite de la communication exige une vigilance accrue de la part des interactants en ce qui concerne les problèmes qui peuvent apparaitre dans le déroulement de la conversation. La réciprocité des perspectives ne pourra être établie qu'au prix d'efforts partculiers (Bange, 1992 : 56).

Dans ce contexte, l'élève peut faire montre de stratégies d'évitements, et abandonne les buts communicationnels, partiellement ou entièrement (comme Berta) en ne s'appuyant que sur des acquis et des saisies ponctuels et locaux. Cette stratégie est peu propice à l'apprentissage. Au contraire, il peut développer des stratégies de réalisations de buts de communication, notamment les stratégies d'élargissement ; l'apprenant prend des risques, et accepte la faute afin de privilégier la communication. Ce sont les plus propices à l'apprentissage. Enfin, entre les deux, les élèves utilisent parfois des stratégies de substitution : l'apprenant abandonne momentanément les buts de communications en sollicitant le professeur, ou en ayant recours à sa langue maternelle afin de résoudre un problème. Ces dernières stratégies aident l'élève à développer son interlangue et à se rapprocher du modèle cible.

Le recours à la langue maternelle est, de plus, lui-même ambigü : il ne suffit pas de déclarer que le français est utile pour que ceci soit constaté dans les faits. En effet, nos corpus montrent un recours différencié. Nous avons relevé deux cas : le français étaye un but communicationnel comme décrit plus haut, ou il souligne un rapport de face[253] négatif caractérisant un malaise de l'élève qui tente, à certaines occasions, devant le groupe, de « sauver sa face », mettant en avant du même coup l'individu social qu'il est aussi.

Ainsi, nos corpus devraient indiquer une évolution de la prise de parole de l'élève de stratégies d'évitements, vers des stratégies qui élargissent l'interlangue, et servent des buts communicationnels. Dans une perspective actionnelle, les stratégies de réalisations vont-elles coïncider avec la compétence selon laquelle, à travers des phénomènes observables, les élèves résoudront des problèmes en LE et en interaction ? Nous y reviendrons.

Ce travail, comme déjà esquissé en parlant de déritualisation, ne pourra être effectué que si les différentes ambiguïtés que le lieu classe génère sont, autant que possible, levées. Quelles sont ces ambiguïtés ?

[253] Nous développerons bientôt cet aspect.

2.9.4.4. Lever les ambiguïtés

Kramsch[254] s'intéresse aux 'ambiguïtés' générées dans les échanges en classe de langue. Pour elle, l'aspect ambivalent du discours de l'enseignant entraîne des problèmes de compréhension chez les élèves, qui ne différencient plus sanction et aide, évaluation et entraînement. Pour cette chercheuse, enseignante plurilingue, le caractère foncièrement social des interactions en classe de langue amène à accepter le fait que la compréhension unilatérale est une exception. Les intentions des interlocuteurs en présence sont toujours floues. Ceci fait écho, pour nous, à la problématique de l'opacité des consignes scolaires également. Nous développerons cet aspect dans notre partie sur l'analyse interactionnelle de la grammaire négociée dans notre troisième partie.

Nous avons déjà levé une part de ces ambiguïtés, en différenciant évaluation et entraînement à la communication. En production en anglais, pour que l'élève passe de stratégies d'évitements à des stratégies véritablement communicatives, ces ambiguïtés exigent éclaircissement. Bange propose un modèle[255], que nous reprenons à notre compte, et qui nous permettra d'évaluer une évolution patente vers une communication efficace, de plus en plus proche de la langue cible :

1.1. Stratégies de résolution de problèmes de communication				
Abandon des buts de communication		Substitution	Réalisation des buts de communication	
Réduction fonctionnelle	Réduction formelle	*L'élève a recours à sa L1, fait appel à une autorité.*	Choix parmi les savoir faire existant en IL	Elargissement
L'élève abandonne la communication, réduit les thèmes, réduit les buts, réduit les activités relationnelles	*L'élève évite les savoirs incertains ou difficiles pour des savoirs plus sûrs*		*L'élève accepte les savoirs incertains*	*L'élève généralise, demande des achèvements, utilise des hyperonymes et des synonymes.*

→ → → → → → → → → → → → →

\- *Favorable à l'étayage et à la communication* +

Tableau 2.15 Stratégies de résolutions de problèmes

Nous verrons si ce passage de l'abandon, à la réalisation, coïncide avec un passage de l'apprentissage à l'usage. Comme nous pouvons le constater, la complexité de la gestualité, omniprésente, ne sera pas prise en compte puisque nos corpus sont exclusivement audio-

[254] *Interactions et Discours dans la Salle de Classe*, 1984, p. 56.
[255] Directement inspiré de Faerch & Kasper (1980).

phoniques ou écrits. Quitte à prendre en compte la finalité de l'enseignement/apprentissage incarnée par une communication efficace de l'élève, la réalisation des buts de communication doivent correspondre à terme à la mobilisation par l'élève des moyens langagiers nécessaires dans une situation donnée.

Le feed-back de l'enseignant (et parfois des élèves) a un rôle essentiel pour aider la co-construction de l'élève, que ce soit à un moment réflexif, ou en production. Les enseignants font montre de marques transcodiques. Quelles sont-elles ? A quoi servent-elles ?

2.9.4.5. Les stratégies de l'enseignant

Aussi étonnant que cela puisse paraître dans une partie où nous nous intéressons à la grammaire de l'élève, il nous semble opportun de définir les mélanges de codes issus de l'enseignant pour, à la fois, montrer que le mélange n'est pas l'exclusivité de l'apprenant, mais, en outre, différencier les formes stratégiques d'apprentissage et d'enseignement. L'enseignant utilise trois formes d'alternance codique, selon nos corpus :

1. La première correspond à l'explication grammaticale que les séquences de pratique raisonnée de la langue déploient. Ce sont des alternances comprises dans la plus grande partie de notre corpus qui illustrent la prise en compte de la réflexion métalinguistique :

   6, 46P donc le prétérit // on peut le reconnaître avec le ED // attention à pas confondre avec le présent perfect mais on reverra ça // quel type de texte on a là ?

2. Un second type d'alternance, impulsé par l'enseignant (et moins attendu), correspond à une recherche de connivences, de solidarité :

   E I don't like England
   P Oh // why ?
   E Ils expliquent pas quand on comprend pas // ils sont froids
   P C'est vrai qu'ils peuvent paraître distants[256].

[256] Notes prises lors d'un examen oral national de BEP avec un candidat.

3. La troisième coïncide avec une clarification qu'on sent nécessaire dans un dialogue afin de pouvoir continuer l'interaction. Il s'agit de lever des ambiguïtés ou des malentendus :

> 18, 339P *a pan a pan* c'est une poêle // mais *a* l'article n'est ni masculin ni féminin .. y a des anglais qui disent *he* ou *she* pour leur animal domestique sans forcément que ça ait un rapport avec le sexe de l'animal // tu vois ?

Ces alternances codiques ont une valeur principalement explicative. Le premier type correspond à un après-coup, un temps de l'analyse après des productions en LE, alors que les deux autres apparaissent pendant les conversations, en anglais, et indiquent une suspension possible du fait qu'enseignant et apprenant partagent, le plus souvent, la même LE. Nous avons malheureusement remarqué que ces explications étaient plutôt néfastes quand les élèves ne partagent pas la même LM. Ils se sentent, dans ce dernier cas, incapables de s'insérer dans un cours qui devient vite cacophonique. Le bain linguistique que nous prônons avec Galisson pour les débutants est, dans ce dernier cas, mieux adapté.

Évidemment, le feedback en LE de l'enseignant est tout aussi important lors de réalisations de buts communicatifs de la part de l'élève. Ainsi, indiquer subtilement une correction que l'élève effectue seul étaye l'interlangue de manière plus effective que si on corrige directement. Reprendre les propos avec une intonation montante ou demander à l'élève s'il est sûr de ce qu'il dit sont des stratégies utiles pour générer des auto-corrections astucieusement hétérodéclenchées[257].

2.10. Conclusion de la deuxième partie

Notre objet, c'est l'activité métalinguistique et métadiscursive qu'un élève développe en classe, quand il fait un commentaire *a posteriori* sur ce qu'il vient de dire, de faire ou d'écrire, en somme, sur ses productions ou celles des autres. Pour accéder à ces activités métacognitives organisées par des métadiscours intérieurs difficilement observables, il faudra provoquer chez l'élève des inférences lors de l'interaction *in situ* à partir de ses propres verbalisations métalangagières (ou celles des autres, dans un esprit vitgoskyen).

La grammaire que nous voulons co-construire se situe entre la grammaire externe savante transposée (que l'on retrouve dans des ouvrages de réfréences et dans les textes

[257] La formation que nous avons eue à l'IUFM de Lyon en tant qu'enseignant stagiaire traitait à juste titre de ces aspects, sous l'égide de Griggs.

officiels) et une transposition 'interne' qui dépendrait de la relation entre l'enseignant et l'élève, et se rapprocherait du curriculum réel dont parle Perrenoud.

Nous voulons influencer l'évolution du degré de conscience que les apprenants développent, afin de devenir les observateurs de leurs propres productions, ou des productions environnantes, enseignantes, natives ou pédagogiques. La grammaire de l'apprenant vise une grammaire de la parole située, comme nous l'avons montré. Cette réflexion sur la langue repose sur un contrôle, une conscientisation des opérations en jeu, et une attention intense de la part des élèves. Leur interlangue devrait montrer les traces d'un cheminement grammatical de l'implicite vers l'explicite.

C'est bien dans l'entraînement à la mise en mots, au décentrement, à l'analyse *a posteriori*, que nous convions les élèves. Cette mise en mots, cette décentration, exigent, en l'occurrence, une classification opératoire. Pourtant, faire verbaliser à l'apprenant des productions métalinguistiques dont les 'traces' permettraient de percevoir son interlangue, implique que l'enseignant admette la dévolution momentanée de la responsabilité de son apprentissage, en plus de la recherche de dysfonctionnements.

Nous avons vu que l'interlangue de l'élève a ses propres règles qui, par ailleurs, ont des caractéristiques évolutives. L'erreur reprend ici un statut essentiel : la trace d'un système en construction, et l'objet sur lequel nous voudrions nous appuyer[258]. L'interlangue est intermédiaire entre L1 et L2.

En parallèle du travail sur la langue en construction de l'élève, l'étude du bilinguisme peut engendrer, pour l'enseignant, un changement d'attitude vis-à-vis du mélange du français langue de l'institution et de l'anglais en cours de langue, mélange non pas considéré comme la marque d'une langue 'impure', mais comme un outil stratégique pour la compréhension, dans une perspective métalangagière. En effet, la prise en compte des langues-cultures des élèves est nécessaire si nous voulons inviter la créativité et la comparaison des langues pour une grammaire co-construite. Pourtant, pour que l'élève s'engage et qu'il mobilise les moyens langagiers en constant remaniement dont il dispose (Bourguignon, 2010), encore faut-il qu'il trouve du sens et que sa face ne soit pas mise en danger. Certes, les langues comparées ne sont parlées ni par tous les élèves, ni même parfois par l'enseignant. Cependant, l'invitation de toutes les langues en présence est susceptible d'institutionnaliser une nouvelle relation aux langues étrangères comme répertoire à convoquer. Notre travail peut redonner ses lettres de noblesses à l'enseignement institutionnel, en montrant que spécificité de l'institution, et prise en compte de la complexité du monde social, est possible.

[258] Nous effectuerons un relevé des erreurs caractéristiques en 4.2.

En plus d'un travail métalinguistique après-coup au service d'une véritable co-construction propre à développer des stratégies facilitatrices, un travail sur la relation et sur les places des acteurs en présence nous semble obligatoire. Pour quelles raisons ? Nous en avons déjà esquissé certains aspects tout au long de notre réflexion **:** nous avons fait référence à la relation au savoir et aux phénomènes de dé-ritualisation et nous avons souligné l'importance des rapports de places. Nous continuerons donc l'analyse de la relation et de la place de l'apprenant dans la classe en convoquant les modèles de l'analyse conversationnelle et de l'interaction qui nous permettront de dessiner non seulement, d'après nos corpus, un jeu sur les cadres et les places, mais aussi une dimension fictionnelle de l'ordre du scénario que la 'mission' actionnelle exhorte également. Nous pourrons alors rappeler nos hypothèses interventionnistes et analyser les résultats de notre travail de recherche.

L'objectif reste d'appréhender le langage à travers la diversité des langues et, pour ce faire, de construire, à partir d'observations systématiques et minutieuses, un système métalinguistique de représentation qui permette de poser des problèmes et d'en donner des solutions raisonnées. Ainsi peut-on espérer retrouver, à travers la forme apparemment banale des énoncés quotidiens, les opérations enfouies du travail énonciatif.

A. Culioli, « Valeurs modales et opérations énonciatives »,

Le Français Moderne, Vol. 46 (: 151).

Troisième partie : Observer de la négociation

Nous avons vu que si notre grammaire est une grammaire qui correspond à l'ensemble des règles de fonctionnement d'une langue en discours, nous rejetons un modèle cognitif fort, axé sur une vision computationnelle[259] de l'individu, et lui préférons des références théoriques qui intègrent l'humain, le contexte, la complexité des relations entre formes et sens. Nous nous intéressons à la co-construction des règles sur la base d'une grammaire énonciative, non pas préréglée sur des normes externes, mais opératoire et efficace pour les élèves, et en rapport avec des pratiques sociales de référence. Dans un cadre *émique*[260], nous désirons observer la complexité des interactions en classe, et vérifier quels phénomènes amènent l'élève à effectuer quelles formulations métalinguistiques générales. On considère ici le fait d'enseigner comme une action de transformation, et l'apprendre comme une action de régulation et d'ajustement, pour nous, de la grammaire sous-jacente d'une LE. Si l'on ne peut séparer savoir et action, la co-construction de la grammaire de l'élève est conditionnée par une négociation possible.

3.1. Méthodologie

Nous définirons à présent nos hypothèses et nos choix méthodologiques. Ensuite, nous décrirons le contexte de notre recherche, comment s'est effectué le recueil de données. Enfin, nous expliciterons les outils que nous utiliserons pour observer les négociations en classe.

[259] Qui compare le cerveau humain à un ordinateur.
[260] Recherche de l'intérieur, comme défini en 2.7.

3.1.1. Hypothèse de travail

Nous formulons l'hypothèse que négocier et co-construire les grammaires, en classe de langues, permet d'améliorer les compétences des élèves en termes d'élaboration de règles, mais aussi en termes de compréhension et de production, en anglais et en français. Nous proposons quatre sous-hypothèses de départ, que nous rappelons :

- Sous-hypothèse 1 : la grammaire négociée engendre une amélioration de la cohérence des règles, et une adéquation des *métatermes*,
- Sous-hypothèse 2 : la grammaire négociée entraîne le passage, chez les élèves, de stratégies communicatives qui évitent l'échange en langue étrangère, à des stratégies qui permettent la réussite de l'interaction,
- Sous-hypothèse 3 : différencier évaluation et apprentissage, entraînement et usage, permet à l'élève de *véritablement intégrer* les buts communicatifs de l'échange, sans ambiguïtés,
- Sous-hypothèse 4 : *dévoluer* momentanément la prise en charge du *topic* à l'élève dans la classe étaye l'enseignement/apprentissage en invitant l'individu social/élève.

Nous verrons, dans cette partie méthodologique, un rappel de notre cadre épistémologique : qualitatif, didactologique, et praxéologique. Ensuite, nous préciserons le cadre interactionnel choisi, congruent avec notre approche épistémologique. Nous développerons, par la suite, le contexte institutionnel spécifique qu'est le lycée professionnel, le public, d'un point de vue tant socio-économique que cognitif, puis les données sur lesquelles porte notre recherche. Enfin, nous décrirons les outils qui nous permettront d'observer les interactions négociées.

3.1.2. Choix épistémologiques

Pour valider ces hypothèses, nous travaillons sur la grammaire que les élèves construisent, et utilisent, en cours de français et d'anglais en lycée professionnel. La réflexion métalinguistique pose des problèmes aux élèves. Notre recherche sur la grammaire de l'apprenant nous amène à nous intéresser à leur activité métalinguistique, en tant que structuration des connaissances, et formulation générale du fonctionnement de la langue maternelle et étrangère. Appréhender la complexité que la prise en compte de la variation

entraîne dans l'analyse linguistique, c'est passer à une analyse du discours située et dialogique, qui dépasse une langue figée écrite, externe, et normative. Dans quel but ? Nous voulons influencer l'évolution du degré de conscience que les apprenants développent, afin qu'ils deviennent les observateurs de leurs propres productions, ou des productions environnantes, enseignantes, natives ou pédagogiques. Cette réflexion sur la langue repose sur un contrôle, une conscientisation des opérations en jeu et une attention intense de la part des élèves. Leur interlangue devrait alors montrer les traces d'un cheminement grammatical de l'implicite vers l'explicite.

Du coup, le cadre *épistémologique* qui nous intéresse englobe, mais dépasse, les limites d'une approche analytique causale, pour tendre vers un paradigme qualitatif, dont les buts sont d'intervenir dans un cadre socialement posé. L'analyse linguistique que nous avons effectuée nous a conduit à considérer un cadre épistémologique large et pluridisciplinaire. Quelle approche didactique va étayer notre grammaire pédagogique ?

La didactologie affirme son paradigme, son cachet scientifique, et son autonomie, en lien avec une rupture idéologique. Nous avons, en outre, montré la complémentarité entre didactique et recherches en acquisition des langues, entre pédagogie et didactique également. L'étude du bilinguisme des élèves peut engendrer pour l'enseignant un changement d'attitude vis-à-vis du mélange des langues présentes et de la LE en cours de langue, considéré comme un outil stratégique pour la compréhension. Comprendre la grammaire d'une langue, c'est interroger son fonctionnement tous azimuts. Le français symbolise ici une compétence acquise, un matériel sémiotique déjà-là qui va servir de cadre à l'intégration de la LE, et appuie encore notre défense de l'utilisation du français. Le passage d'une langue à l'autre n'est pas effectué sans étapes intermédiaires.

Nous avons vu que l'interlangue de l'élève a ses propres règles (« des microsystèmes relativement autonomes ») qui, par ailleurs, ont des caractéristiques évolutives. Elle est, à la fois, stable et instable. Une dialectique s'opère entre cohérence et contradiction, et correspond au travail hypothétique et cognitif de l'apprenant. L'écart reprend ici un statut essentiel : il incarne la trace d'un système en construction, et l'objet sur lequel nous voudrions nous appuyer. L'interlangue est intermédiaire entre langue(s) connue(s) et langue à apprendre. La conceptualisation est soit déjà en place, soit à mettre en place. La créativité et le travail de construction de l'élève, ainsi que l'évaluation de ses performances, sont, pour nous, conditionnés par une tâche, à laquelle l'élève trouve du sens.

3.1.2.1. Choix d'une didactologie complexe pour l'intervention : vers une recherche-action

D'un point de vue épistémologique, nous défendons une épistémologie complexe qui ne rejette ni la formalisation hypothético-déductive, ni l'interprétation empirico-déductive, à partir du moment où nous avons conscience de la complexité des phénomènes observés, ainsi que du réductionnisme d'une approche purement causale. Nous avons mis en évidence, dans ce sens, une didactologie complexe, une métadidactique, entre théorie et pratique.

En tant qu'enseignant, nous désirons analyser nos pratiques afin de faire émerger nos difficultés et nos échecs, puis tenter d'y remédier. Celle-ci va nous permettre de mettre en lumière les réussites qui surgissent, souvent, dans le feu de l'action, proviennent de savoirs implicites, et sont donc difficiles à formaliser. Nous nous sentons proche de l'analyse du praticien réflexif de Schön (1994) qui affirme la tâche complexe qui incombe au chercheur : formaliser l'action pour mieux la transformer.

Où nous mène cette réflexivité sur l'action ? À des changements visibles. En effet, améliorer les pratiques relève à la fois d'une axiologie (par exemple, l'égalité des élèves devant l'enseignement, la capacité pour tous d'apprendre, le désir de développer l'empathie entre eux, la nécessité de promouvoir toutes les langues présentes), mais aussi d'une influence et d'une transformation effective des pratiques :

> La théorie doit en conséquence s'intéresser d'emblée à l'amélioration des situations sociales et à sa capacité à influencer les pratiques : plus encore, la pratique sociale a le devoir de décider de la valeur des théories, dans la mesure où les théories doivent montrer leur validité dans les pratiques sociales (Gillet, 2007).

Nous nous sentons, cependant, plus proche de la recherche-action, que de l'ethnologie. En effet, notre but est bien la transformation du terrain d'observation. Pourquoi la recherche-action ? Elle s'intéresse à la fois à la praxéologie dans sa version située, ainsi qu'à l'intervention. L'apparition des recherches-actions, dans les années 1990, a influencé le domaine de la didactique. Les tenants de ce type de recherche revendiquent un lien fort entre théorie et pratiques :

> À l'heure où la didactique des langues se tourne vers des objets de plus en plus complexes, elle doit également prendre en compte les réalités sociales des langues (la mondialisation, la variété des biographies langagières dans les sociétés civiles, etc.), les prescriptions des politiques linguistiques des états, eux-mêmes influencés par les politiques européennes et enfin les conditions de l'apprentissage et de l'enseignement des langues, c'est-à-dire à la fois des facteurs internes et externes au système scolaire, mais également des dimensions micro, macro et mésosociales (Montagne-Macaire, 2007 : 97).

Nous avons vu que la praxéologie incarne une recherche qui se donne pour visée l'intervention dans un contexte social (1.9.1.2.2.), l'étude des pratiques des acteurs, ou des praticiens, en contexte. Elle oriente une démarche interventionniste. C'est pour cette raison qu'elle convient à l'analyse du praticien/enseignant. Dans ce sens, la recherche-action a une prétention praxéologique, et est enracinée dans une situation particulière. L'approche est systémique, donc congruente avec la didactologie, et n'exclut aucun élément susceptible d'être considéré comme une variable opératoire :

> Il s'agit avant tout d'une démarche de compréhension et d'explication de la praxis des groupes sociaux, par l'implication des groupes eux-mêmes, dans le but d'améliorer leur praxis. La recherche-action, à visée émancipatrice et transformatrice du discours, des conduites et des rapports sociaux, exige des chercheurs qu'ils s'impliquent comme acteurs et dès lors qu'ils s'imprègnent des fruits de leurs réflexions pour expliquer dans l'action et hors de l'action leur devenir en constante évolution. Elle est toujours liée à une action qui la précède ou qui l'englobe et s'enracine dans une histoire ou un contexte (Cardinal & Morin, 1993).

La praxéologie rejoint une *sémiotique des cultures*, en affirmant que l'interaction humaine est foncièrement située, et détient plusieurs couches, plusieurs niveaux d'analyse possible, cette épaisseur pouvant être niée par un cognitivisme télégraphique :

> Du fait de cette imbrication de la langue et de la pensée dans la culture, on peut constituer une véritable praxéologie, ou théorie de l'action, prenant en charge les différents niveaux de toute pratique : le niveau représentationnel (raisonnement, mémoire...), le niveau sémiotique (génération et interprétation des performances sémiotiques), le niveau physique (qui concerne surtout l'activité technique et productive). Dans le cadre de cette praxéologie, on peut étudier avec précision la manière particulière dont l'humain se rapporte sémiotiquement à son environnement (Lacour, 2004).

Si la praxéologie redonne la parole aux acteurs, elle pose également le problème de la légitimité dans le discours. On redécouvre alors la notion des rapports de pouvoir sous-jacents dans la langue, et son utilisation. Nous pensons que notre statut de praticien/chercheur peut, justement, fonctionner comme une interface entre les différents champs de l'action, *in situ* ou distanciée. Cette position double permet, en effet, de créer un lien entre une praxéologie de l'enseignant dirigée vers l'analyse de l'action pratique, et une approche heuristique de chercheur qui tenterait de généraliser une théorie explicite[261]. :

> On peut, certes, imaginer des dispositifs de recherche-action où les enseignants sont également des chercheurs. Ce type d'organisation de la recherche, prônée par Nunan (1991) et Crookes (1997) par exemple, est certainement bénéfique pour l'enseignant et pour l'innovation pédagogique. Elle soulève des questions quant à sa mise en forme, à la diffusion des activités de recherche qu'elle génère, et quant à la validation de la recherche, au-delà de l'action effective en classe (Véronique, G.-D., 2007 : 127).

[261] Cette opposition est soulignée par M.T. Vasseur (2000).

Cette double étiquette est susceptible d'éviter le sentiment de trahison que certains enseignants ressentent en lisant[262] l'analyse faite à partir du corpus de leurs cours. Le praticien, en tant que tel, obéit à des impératifs qui sont ceux de l'activité qu'il conduit :

> Il lui est difficile de fait, même aidé par le chercheur, d'appartenir à une autre sphère d'activité, dont les enjeux ne sont pas les siens. Le risque est grand de se sentir 'trahi' dans ce nouveau domaine d'activité (Vasseur, 2007 : 21).

Le chercheur que nous sommes désire vérifier que la coopération entre pairs engendre un climat favorable à l'apprentissage. Ce climat favorable est également fondé sur l'échange, l'entraide. Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage, cette assistance doit, à la fois, être opportune, et provenir d'une collaboration volontaire de l'élève. Le tutorat de l'enseignant aide, dans ce cas, l'élève dans sa réflexion et son travail cognitif personnel, comme le défend Bange :

> Une telle intervention extérieure ne peut évidemment se faire que dans la zone où l'apprenant fournit un réel effort d'apprentissage, c'est-à-dire la zone que Vygotsky appelait 'zone de développement proche' […] au guidage s'oppose l'étayage que nous concevons comme un soutien au processus cognitif de l'apprenant (Bange et al, 2005 : 181).

Face à ces choix didactiques sur le terrain, le chercheur que nous sommes se demande également comment évaluer et modéliser ces pratiques mises en place. Cela explique la mise à distance effectuée par l'enregistrement et l'analyse des interactions dans nos classes de langues.

3.1.2.2. Le modèle de l'analyse interactionnelle

Pour analyser le corpus de notre recherche, nous ferons appel au modèle de l'approche interactionnelle. Ce courant montre que le sens est constamment négocié, et rejette donc l'idée d'une langue statique. Il faudrait non pas considérer un énoncé comme constitué d'un sens fixe auquel viennent s'ajouter des paramètres contextuels, mais plutôt que l'énoncé est produit par le cadre. Par conséquent, si nous nous intéressons à la dynamique de l'échange, nous tenterons de déceler dans nos corpus des régularités, des invariants, des traits pertinents saillants, qui soulignent l'aboutissement d'une négociation du sens réussie. Comment les détecter ? Ces traits opportuns surgissent, pour nous, lors de dysfonctionnements, de différends, de ratés de l'échange, et indiquent une remise en question, simultanément ou exclusivement, les statuts des participants, la manière dont ils prennent en charge le discours

[262] S'ils la lisent.

ou non, ou encore les tours de paroles. La grammaire négociée que nous prônons sera passée au crible des outils que l'analyse interactionnelle procure.

Observer la grammaire négociée signifie étudier les phénomènes qui se produisent quand l'élève est autorisé à changer le cours du script. Nous vérifierons si ce dernier participe à la création d'un véritable dialogue, à la fois non-unilatéral, et axé sur le sens. Ceci est principalement matérialisé par le non-respect, en l'occurrence, des tours de paroles et de la distribution enseignante. Ce non-respect des tours de paroles n'est pas erratique. Il correspond en fait à des interstices précis. A ce propos, Harness-Goodwin montre, avec insistance, que les interactants prenant part à une conversation s'immiscent à des moments particuliers, qui correspondraient à des règles implicites sous-jacentes :

> [.. .] The basic unit of analysis could be talk-involved participation frameworks in which the hearer is just as active a co-participant as the speaker. The concept of participation framework includes the talk in progress, as well as participation in it and alignment to it, of both speaker and hearer[263] (Harnes-Goodwin, 1990 : 155).

Berthoud & Mondada prolongent cette analyse discursive et conversationnelle à propos de l'introduction d'objets dans le discours : ces derniers deviennent alors des *topics*. Elles reprennent la notion d'ancrage à plusieurs niveaux : le dire, les attitudes cognitives, ou encore les objets du discours. Généralement, la gestion des savoirs en termes de gestion du *topic* est délaissée par l'apprentissage au profit d'une gestion essentiellement linguistique. Or, la « matière référentielle » participe aux enjeux communicatifs. Mondada & Berthoud concluent ainsi que le travail sur la référence et son ancrage dans la communication concerne autant le dire, que les outils pour y parvenir :

> Si l'on admet dans une approche communicationnelle de l'acquisition que l'activité métalinguistique (séquence de négociation des topics linguistiques) doit être motivée, pour être pertinente, par un objectif et par des enjeux communicatifs, on peut ajouter qu'à l'inverse un travail sur des topics linguistiques est indispensable pour que puissent être progressivement partagés de véritables enjeux communicatifs, concernant des topics référentiels (Berthoud & Mondada, 1992 : 142).

En effet, il ne suffirait pas d'avoir envie de commenter. Encore faut-il disposer d'outils pour structurer son dire. C'est alors dans l'interaction qu'émerge le produit de l'échange, foncièrement social. L'interaction est donc constitutive du développement langagier d'un point de vue interactionnel. En somme, les compétences langagières sont à

[263] « L'unité fondamentale des analyses pourrait être des cadres participatifs conversationnels dans lesquels l'auditeur est un coparticipant aussi actif que le locuteur. Le concept de cadre participatif inclut la conversation en cours, aussi bien que la participation et l'alignement, tant par le locuteur que par l'auditeur » (notre traduction).

mettre en œuvre de manière contextuelle et locale, de manière variable et adaptée, négociée. La règle institutionnalisée donne alors au produit de cette négociation un caractère pérenne. Il se joue un enjeu important selon les auteures : le fait de ne pas maîtriser l'introduction du thème de l'échange en situation de communication va entraîner un échange asymétrique. Les auteurs supposent que :

> L'évolution des moyens d'ancrages du topic, dans des séquences conversationnelles, serait la trace d'un processus acquisitionnel plus général, faisant passer l'apprenant du statut de locuteur « agi » à celui de locuteur « agent » de la gestion thématique […] comme [elles l'avaient] déjà observé en L1, dans des cas d'interaction fortement asymétrique, où la négociation du topic peut devenir le lieu où l'apprenant revendique et fait connaître son identité d'interlocuteur véritable (*Id.* : 141).

Le locuteur agi ne participera pas à la construction d'une grammaire du sens et fera appel en production à des stratégies d'évitements. Nous noterons cependant que cette notion d'asymétrie souvent décrite dans l'enseignement/apprentissage n'est pas propre à la classe de langue, ni aux échanges exolingues, mais concerne toute interaction :

> Il apparaît ainsi que le modèle idéal de l'échange symétrique est un modèle illusoire. L'interaction 'ordinaire' se caractérise, comme le montrent de nombreux travaux sur les échanges en langue maternelle, par l'inégalité des positions, par l'instabilité et par la complexité (Grünig & Grünig, 1985 ; François, 1990 ; Vion, 1992, 1999…) [...] (Vasseur, 2000).

Dans le processus d'apprentissage de la langue, entre un adulte et un enfant, entre un professeur et ses élèves, entre locuteur natif et non natif, ces phénomènes sont courants. Ces situations ne sont encore une fois pourtant pas exclusives : « [Ces négociations sur le sens] sont fréquentes dans tous les types d'interactions […] » (Kerbrat-Orecchioni, 2000 : 107). Pourtant, dans le cadre qui nous intéresse, cette analyse souligne la prise en compte du besoin d'assertion sociale de l'apprenant. Si le lien entre extérieur (professionnel, formatif), et intérieur scolaire doit être mis en avant, la classe devient le lieu non plus seulement de l'apprentissage de savoirs, mais aussi un lieu où l'on est transformé par le contact avec l'autre :

> L'accent n'est plus mis sur les seuls actes d'enseignement mais sur l'interaction dans sa dimension collective, sur le groupe d'apprenants et sur le déroulement de leurs échanges. L'apprenant est vu comme appartenant à un groupe social dans lequel il se fond. Cependant ce rééquilibrage ne va pas tant dans la direction d'un effort pour envisager la classe comme lieu de progression langagière, que pour l'instaurer comme lieu de parole et de socialisation (Cicurel, 2002 : 149).

À un niveau dialogal, c'est-à-dire celui d'une analyse des individus en présence dans la situation d'interlocution, le rôle de chacun peut être analysé à l'aune de deux axes : vertical et horizontal :

> En même temps que se construisent les identités mutuelles, s'instaure dans l'interaction entre les interactants un certain type de relation – de distance ou de familiarité, d'égalité ou de hiérarchie, de conflit ou de connivence… Ces différentes facettes que comporte la dimension relationnelle seront ici ramenées à deux grands axes : l'axe horizontal et l'axe vertical […] les indices, ou unités variables et pertinentes pour nous, seront appelés « relationèmes » (Kerbrat-Orecchioni, 2000 : 128).

En somme, on ne peut évacuer les dimensions de distance et de places que chacun s'approprie dans l'échange. La *relation horizontale* concerne les différents procédés pour exprimer la distance plus ou moins grande entre les participants. Les moyens para-verbaux proxémiques et kinésiques définis par l'École de Palo Alto (regards, gestes, postures) ou verbaux (niveau de langue, pronom et noms d'adresse) sont autant d'*indices*. L'importance (ou non) de l'expression de la distance, pour nous verbale, sera observée en lien avec les activités en classe et permettra, nous l'espérons, de dégager des situations propices ou non à l'appropriation des élèves.

La relation verticale concerne les rapports de pouvoir. Dans notre optique, le renversement du contrat didactique, de la relation de maître/expert à élève/novice, peut être susceptible de promouvoir le 'je' social et individuel de l'élève :

> La relation verticale (de hiérarchie, pouvoir, dominance, domination) dépend à la fois des données institutionnelles et de la manipulation de certaines unités conversationnelles qui parfois ne font que confirmer les déterminations contextuelles, mais peuvent aussi les remodeler, voire les inverser (*id.* : 132).

Ces *taxèmes* (ou relationèmes verticaux) jouent un rôle dans le rapport de place : se trouvera en position haute celui ou celle qui imposera à l'interaction son vocabulaire. Ces rapports de place sont sans cesse remis en question en classe, et engendrent des négociations. A l'évidence, ces conversations dialoguées indispensables indiquent une posture particulière de l'enseignant, qui accepte temporairement une dévolution pendant ce que l'on appelle traditionnellement la pratique raisonnée de la langue, mais aussi lors d'un questionnement *inattendu*, mais tout de même pris en compte. Cette dévolution est susceptible de donner à l'élève un statut temporaire particulier. A titre d'illustration, en lycée professionnel, l'élève est fréquemment en position d'expert, par exemple quand il faut traduire un matériel authentiquement professionnel comme une gamme de montage. Alors que l'enseignant

dispose de plusieurs traductions pour un terme anglais comme 'seam ripper'[264], seul l'élève peut trancher pour 'découseur' en lien avec ses savoirs d'expérience en entreprise. Les catégories d'enseignant et d'apprenant se « trouvent ainsi problématisés par le fait qu'elles peuvent à tout moment être renégociées et renversées » (Mondada & Py, 1993 : 389). Coste & Galisson signalent dans leur dictionnaire didactique (1976 : 511) que ces connaissances lexicales professionnelles (*technolectes* chez Demanuelli) échappent au plus grand nombre de locuteurs, même natifs ! La valorisation ainsi générée chez l'élève apporte chez lui, à la condition d'un changement de perspective, un sentiment de maîtrise particulier, et mérité.

Dans le même ordre d'idées, lors d'un oral d'anglais BAC PRO, l'élève court le risque, en parlant de son stage et des tâches effectuées, d'employer un vocabulaire technique que l'enseignant/jury ne maîtrise pas. Si cet enseignant n'est pas prêt à considérer l'élève/expert potentiel, il risque de confondre technolecte inconnu de lui-même, et erreur de l'élève. Cette analyse vaut pour le lycée professionnel, mais aussi pour le lycée général et technique. On nous a rapporté l'utilisation par un étudiant, lors de l'oral de l'épreuve pratique en STG, la non acceptation par un membre du jury du terme 'bruit documentaire'[265]considéré comme inventé et inapproprié.

Ces anecdotes rappellent, en effet, que l'introduction du *topic* contrôle le discours à la condition d'une négociation et d'un renversement des places possibles. Ce renversement potentiel dépend de l'individu en position haute. Tout terme 'trop' spécialisé peut apparaître alors soit comme un refus de la place haute de l'interlocuteur (et une menace pour la *face* de l'enseignant[266]), soit dans le meilleur des cas comme une *invitation à renégocier les termes de l'échange*.

Moore et Simon convient l'enseignant à accepter de changer le script classique du déroulement du cours. De la sorte, l'élève sujet social pourra alors s'exprimer au-delà de l'élève apprenant :

> Les ruptures discursives peuvent entraîner l'enseignant à suivre l'apprenant (au moins pour un temps) et à réorienter la focalisation de l'échange. Ou, au contraire, à manifester une dérive des buts interactifs de chacun, qui se croisent mais ne se rejoignent pas (Moore & Simon, 2002 : 121).

Cette analyse des rôles en classe souligne les moments de dysfonctionnements, les dérèglements, les ratés du contrat didactique, à la fois comme propres à tout échange, mais aussi comme *lieux de réajustements et de rappel* : l'enseignant a pour rôle de faire atteindre à

[264] Un ciseau, un découd-vite.
[265] Qui signifie informations disparates et non vérifiées sur internet.
[266] Nous y reviendrons.

l'élève des objectifs en langue. Le rôle de l'enseignant est alors complètement redéfini. Il peut apprendre à lâcher prise :

> Le mouvement de double focalisation peut aussi s'opérer *à l'inverse*, c'est-à-dire que c'est l'enseignant qui devient le réceptacle de la nouvelle donnée. Nous avions émis l'hypothèse, dans un article précédent (voir Moore, 1998), que cette réflexivité des contrats didactiques pouvait renforcer la collaboration dans le contrat d'apprentissage, en donnant aux élèves un vrai statut d'associés, par le fait que l'enseignante leur ouvre un champ d'intervention sur sa propre interlangue (*ibid.*).

Si la praxéologie redonne la parole aux acteurs, elle pose également le problème de la légitimité dans le discours. On redécouvre alors la notion des rapports de pouvoir sous-jacents dans la langue, et son utilisation. Nous pensons que notre statut de praticien/chercheur peut, justement, relever d'un double point de vue sur l'action, *in situ* ou distanciée. Cette position double permet, en effet, de créer un lien entre une praxéologie de l'enseignant dirigée vers l'analyse de l'action pratique, et une approche heuristique de chercheur qui tenterait de généraliser une théorie explicite :

> On peut, certes, imaginer des dispositifs de recherche-action où les enseignants sont également des chercheurs. Ce type d'organisation de la recherche, prônée par Nunan (1991) et Crookes (1997) par exemple, est certainement bénéfique pour l'enseignant et pour l'innovation pédagogique. Elle soulève des questions quant à sa mise en forme, à la diffusion des activités de recherche qu'elle génère, et quant à la validation de la recherche, au-delà de l'action effective en classe (Véronique, G.-D., 2007 : 127).

En outre, cette double étiquette est susceptible d'éviter le sentiment de trahison que certains enseignants ressentent en lisant l'analyse faite à partir du corpus de leurs cours. Le praticien, en tant que tel, obéit à des impératifs qui sont ceux de l'activité qu'il conduit :

> Il lui est difficile de fait, même aidé par le chercheur, d'appartenir à une autre sphère d'activité, dont les enjeux ne sont pas les siens. Le risque est grand de se sentir trahi dans ce nouveau domaine d'activité (Vasseur, 2007 : 21).

Notre observation est déclarée, dans la mesure où les élèves sont prévenus du début des enregistrements, et que l'appareil est mis en évidence, en général, sur notre bureau. Nous préciserons dès à présent le contexte institutionnel de notre recherche.

3.1.3. Contextualisation de la recherche

Le lycée professionnel est une institution transdisciplinaire par essence, qui associe matières générales et matières professionnelles. Ainsi, travailler sur la grammaire de l'anglais est lié aux autres disciplines, générales et professionnelles (3.3.1.). En outre, les parcours de formation sont variés et adaptés aux besoins des élèves, comme à ceux des partenaires professionnels, entre théorie et pratique, école et entreprise (3.3.2.). Enfin, le public que nous

étudions est linguistiquement hétérogène. Le français est une langue étrangère, ou seconde, pour une partie d'entre eux. A travers eux, des langues-cultures variées sont présentes, et invitent à une plus grande prise en compte (3.3.3.).

3.1.3.1. Les langues au service de la transdisciplinarité

Nous travaillons au lycée professionnel Adrien Testud depuis 2003. Ce lycée professionnel est classé REP[267]. Avec ses 205 apprenants, il est situé à dix kilomètres de Saint-Étienne, à la limite de la Haute-Loire. Il offre des formations professionnelles (Contrat d'Apprentissage, CAP, BEP, BAC PRO, et Formation Complémentaire d'Initiative Locale post-bac[268]) dans les secteurs des métiers de la mode, de l'industrie et de l'entretien des articles textiles, ainsi qu'une formation générale (arts appliqués, français, anglais, histoire-géographie, mathématiques et sciences, vie sociale et professionnelle, éducation civique juridique et sociale, technologie) [269]. Ci-après le parcours classique d'un lycéen :

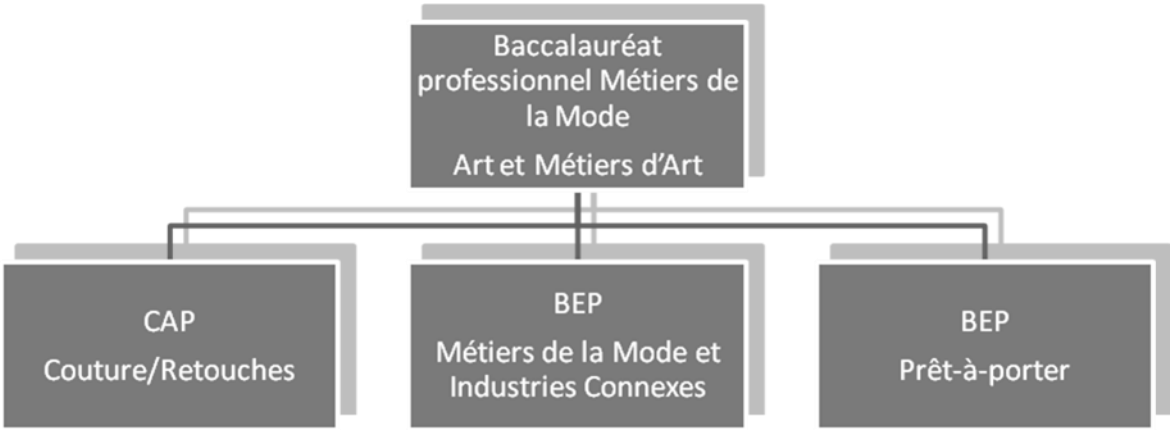

Figure 3.1. Formations au lycée Adrien Testud

[267] En 2006, le plan de relance permet la création des réseaux ambition réussite (RAR) dans les zones où la difficulté est la plus importante et des réseaux réussite scolaire (R.R.S.). Ces réseaux favorisent la continuité des apprentissages tout au long de la scolarité obligatoire. Ils mettent en cohérence les actions engagées dans le temps scolaire et hors temps scolaire.
[268] Équivalente à un diplôme de niveau IV.
[269] Depuis 2009, les sections du lycée professionnel sont calquées sur celles du lycée général. Nous parlons, depuis, de 2nde, première et terminale professionnelle.

Le LEP délivre, de plus, des passeports de langues du CECRL en français et en anglais (qui comprennent les compétences attestées des apprenants), ainsi que des certificats *europass mobilité*, destinés aux apprenants ayant effectué des PFE en Europe.

Les différentes matières scolaires sont mises en synergie, de manière interdisciplinaire, à travers les classes à projet artistique et culturelle (PAC), ou les projets professionnels à caractère pluridisciplinaire (PPCP). Les projets pédagogiques sont menés avec des artistes, des créateurs, des artisans, des entreprises culturelles et industrielles, partenaires du lycée. Les textes officiels eux-mêmes indiquent un travail transdisciplinaire, par exemple, en ce qui concerne les compétences visées en termes de culture artistique, entre français et arts appliqués :

> Le diplôme du baccalauréat professionnel garantit que, au terme du cursus de formation, dans la logique du socle commun de connaissances et de compétences, le candidat est désormais capable : - d'être autonome dans la construction et la mise en perspective de ses connaissances ; - d'exprimer, en respectant autrui, un jugement et des goûts personnels ; - de réfléchir sur soi-même et sur le monde ; - de se confronter aux productions artistiques d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs ; - d'affirmer ses choix[270].

Quelle est la place du français et de l'anglais dans le lycée ? Les élèves effectuent 3 heures de français et 2 heures d'anglais hebdomadaires. Les périodes de formation en entreprise (PFE) correspondent à trois semaines en 2nde BEP, puis seize semaines en BAC PRO, c'est-à-dire 19 semaines en tout. La durée de formation pour le français est donc de 204 heures (3 heures hebdomadaires fois 17[271] fois 4 années). Le nombre d'heures d'anglais est de 136 heures (17 fois 2 heures hebdomadaires fois 4 années de formation). L'objectif institutionnel en anglais est d'amener tous les élèves au niveau d'un utilisateur indépendant (le niveau seuil B1, voire B1+), niveau qui nécessite, selon le CECRL, 310 heures d'études pour les débutants, et 150 heures pour les élèves détenant déjà le niveau A2. Nous sommes en-deçà du nombre d'heures exigées, en imaginant que tous nos élèves détiendraient un niveau A2 solide. Une majorité a passé son examen obligatoire en 3ème, mais l'hétérogénéité des classes de 1ère année de BEP demeure.

Cependant, une spécificité du lycée professionnel mérite d'être mise en avant : le lien constant entre institution et monde social à travers la transdisciplinarité. En effet, nous avons travaillé dans différents LEP de spécialités diverses[272]. Chaque fois, l'anglais et le français étaient convoqués pour des actions variées. La construction de pompes, destinées à l'Afrique,

[270] *Bulletin officiel spécial* n° 2 du 19 février 2009, Ministère de l'Éducation Nationale.
[271] 36 semaines 'classiques' moins les périodes de stage en entreprise.
[272] Plusieurs années en tant que titulaire en zone de remplacement permettent de développer une expérience variée.

conjuguaient productique mécanique et anglais ; au lycée Joseph Haubtmann (Saint-Etienne), la fabrication d'un DVD, sur la résistance pendant la Seconde Guerre Mondiale, exigeait l'intervention du français, de l'histoire, de l'ECJS[273] et de quelques rudiments audio-visuels. Autre illustration, le défilé de mode annuel du lycée Adrien Testud ne peut se passer de l'art appliqué, du dessin industriel, du français, de la couture industrielle et artistique, voire de la musique[274].

Les périodes de formation en entreprise, couplées à ces travaux, donnent aux élèves une expérience réelle du 'terrain', et une connaissance claire des compétences visées. Les PFE ont des effets visibles sur leur travail d'apprentissage, et apportent un principe de réalité[275] quant aux contraintes. Elles donnent, également, des éléments d'évaluation aux enseignants : le *feed-back* des professionnels améliore notre enseignement, quand ces derniers remplissent, avec nous, un compte-rendu de stage comportant des questions sur des compétences tout de suite perceptibles (coudre droit, faire un ourlet, répondre aux clients, gérer un stock) ou moins formalisées (être psychologue avec des clients ardus …), quand il ne s'agit pas de capacités au long cours (travailler en équipe, adapter un modèle, devancer les attentes d'un client …). En amont, nous aidons les élèves à rédiger des CV *europass*[276] et des lettres de motivation, en français, pour la recherche de PFE dans la région en France, mais aussi à l'étranger (France, Algérie, Maroc, Madagascar). Ils écrivent également en anglais (pour le Royaume-Uni, la Finlande). Cette multidisciplinarité, et ce va-et-vient entre pratique et théorie, concernent directement l'analyse des savoirs experts qu'ils visent. De plus, les parcours, loin d'être sclérosés, sont balisés et modulables, selon les besoins de formation des adolescents et adultes qui sillonnent l'établissement (et beaucoup d'autres).

Cependant, ce terreau fertile *a priori* pour l'apprentissage ne donne pas des résultats de manière automatique. La grande partie des élèves sont en échec, quand ils arrivent au lycée professionnel. Il s'agit de voir si notre dispositif redonne du sens aux apprentissages, puis, si c'est le cas, d'observer comment les élèves investissent cette transdisciplinarité.

[273] Éducation Civique Juridique et Sociale.
[274] Discipline non-enseignée mais convoquée chez les élèves.
[275] Selon Freud, principe qui permet de remettre le principe du plaisir, alors sublimé, ou refoulé. Le principe de réalité fonde la possibilité de la vie en société.
[276] Valables dans le Communauté européenne.

3.1.3.2. *Flexibilité des parcours de formation*

Entre école et organisation[277], l'élève passe des diplômes directement liés au monde professionnel. Un CAP, ou un BAC PRO, permettent souvent de travailler, si les besoins du bassin économique coïncident avec nos formations. Le lycée propose, de plus, une formation complémentaire d'initiative locale (FCIL) après le BAC PRO, qui permet de devenir technicien dans les métiers de la corsetterie, lingerie et vêtements balnéaires[278]. Enfin, des CAP en apprentissage[279], en Métiers du pressing et en vente, sont accessibles.

La mixité et la variété de l'offre du lycée a permis à ce dernier d'obtenir l'appellation Lycée des Métiers en 2008. Cette appellation certifie la mise en œuvre d'un cahier des charges exigeant. Le lycée devrait permettre donc une insertion professionnelle dans un domaine circonscrit (lycée des métiers de la mode et du textile), tout en accueillant un public varié, entre formation initiale et formation continue : élève, apprenti ou stagiaire. L'offre de formation est accessible à des publics diversifiés, après entretien et 'positionnement', dans le cadre de la formation initiale classique, ou continue (avec le GRETA). L'enseignement est adapté en termes d'horaires : les emplois du temps peuvent être aménagés selon les besoins individuels.

De plus, la flexibilité en formation est nécessaire : le LEP prépare au BAC PRO en trois ans (temps plus court que les quatre années classiques) certains élèves repérés en amont depuis au moins une dizaine d'année (bien avant le projet de loi unilatéral en vigueur en septembre 2009)[280]. En effet, selon le niveau et les capacités des élèves, on pouvait faire un an de BEP, ou passer le BEP en 1ère année de BAC PRO, puis passer le diplôme final en terminale.

Que deviennent les diplômés ? Après le lycée, les élèves/adultes œuvrent dans des secteurs aussi variés que le spectacle vivant (costumier), la vente et la retouche (les boutiques), la fabrication sur mesure (chez des tailleurs, des vendeurs de robe de mariée), l'industrie textile spécialisée (qui fournit des bas de contentions, des vêtements adaptés aux

[277] Terme préféré à 'entreprise' en économie-gestion.
[278] Une soixantaine de demandes, issues d'une quinzaine de départements, sont étudiées chaque année pour douze places.
[279] Formation rémunérée, encore plus axée sur l'insertion professionnelle ; elle touche des élèves qui veulent rapidement travailler, ou des adultes qui désirent 'apprendre un métier', et pour qui les cours en matières générales sont dispensés, à la condition préalable qu'ils détiennent déjà un diplôme de niveau V.
[280] Le BAC PRO s'obtient en trois ans depuis 2009, alors qu'il fallait quatre années pour l'obtenir auparavant (deux années de BEP et deux années de BAC PRO).

grand-brûlés, des bâches), la lingerie, etc. Pour les élèves obtenant les meilleurs résultats, la poursuite d'étude est possible en BTS, à l'Université, ou encore en DMA[281].

Les textes officiels reprennent les critères du CECRL pour exprimer les objectifs des langues vivantes en lycée professionnel, et postulent une grammaire active en lien avec la réalité du travail :

> Les apprentissages de langues vivantes définis par ce programme sont également ancrés dans la réalité des différents environnements professionnels. Ils préparent ainsi à la mobilité dans un espace européen et international élargi (*Bulletin Officiel spécial* n° 2 du 19 février 2009).

En effet, permettre à nos élèves de s'exprimer en LE, pour nous en anglais, leur permet pareillement[282] de mener une vie professionnelle, et pas forcément à l'étranger, comme on pourrait le penser. En effet, le plurilinguisme est une exigence intégrante du monde professionnel aujourd'hui, au niveau national, mais aussi local. Le plurilinguisme est aussi un mode de vie partagé par un nombre remarquable de concitoyens. Nos élèves en prennent conscience dès la période de formation en entreprise (PFE). Ils ont employé l'anglais en Finlande (dans une entreprise textile à Turku), ou en Pologne (à l'Opéra de Varsovie). Ils ont expérimenté le fait que pour travailler dans une entreprise de lingerie à Saint-Etienne (Lise Charmel), il faut être capable de lire une gamme de montage en anglais, pour travailler à l'hôtel Mercure à Lyon[283], inutile de se présenter sans pouvoir accueillir des étrangers (souvent anglophones) : une élève de CAP, fraîchement arrivée de Sierra Leone, a décroché un stage dans un hôtel stéphanois grâce à son anglais courant, sa véritable LM.

Dans la plupart de ces études, les langues étrangères demeurent. L'anglais, bien sûr, mais d'autres langues déjà détenues par nos élèves. Une élève croate s'appuie sur son allemand courant en LEA, notre élève de Sierra Leone, avec un anglais natif, travaille dans un hôtel stéphanois, une élève d'origine malgache retournera à Madagascar, après une PFE réussie.

Ainsi, dans l'esprit d'un curriculum plurilingue, alors que les études plurilingues sont généralement réservées à des catégories socio-économiques privilégiées (lycées internationaux, écoles d'ingénieurs aux E.U.), la mise en avant des langues des élèves est susceptible de formaliser une reconnaissance linguistique et culturelle, parfois exclue de l'institution. L'acceptation des mélanges de codes, ainsi que des savoirs linguistiques variés des élèves, peut permettre une vitalité ethnolinguistique à réinvestir tous azimuts, dans le

[281] Diplôme des Métiers d'Art.
[282] Pas seulement, bien évidemment.
[283] Travailler dans différents lycées professionnels nous a permis de voir les besoins de corps de métiers variés : hôtellerie, vêtement, productique-mécanique, imprimerie, maintenance, électrotechnique, comptabilité, Véhicules Industriels, mais aussi les Métiers d'Art …

contexte plurilingue et migratoire qui est le nôtre. Qui sont les élèves dont le travail sera étudié ?

3.1.3.3. Le public sur qui porte la recherche

Nous avons décidé de faire porter notre recherche sur une classe de 24 élèves. Quinze élèves demeurent au long des quatre années. Cinq changeront d'orientation, ou arrêteront pour des raisons 'personnelles' après le BEP. Ils seront en partie remplacés. La classe est constituée essentiellement de jeunes filles, et de trois garçons. Les élèves se préparent, en effet, pour les Métiers de la Mode et la Production de Vêtements, activités qui attirent principalement un public féminin.

Nous les suivons de la première année de BEP jusqu'au BAC PRO, de septembre 2004 à juin 2008. Le nombre varie sensiblement d'une année sur l'autre, voire d'une séance à l'autre. Nous travaillons avec eux en français 3 heures par semaine, et en anglais 2 heures par semaines. Le nombre de 24 permet d'avoir une classe 'dédoublée', c'est-à-dire que les élèves ont respectivement une heure par semaine en demi-groupe, en français et en anglais[284]. Certains élèves viennent de CAP (comme Mehdi, choisi par ailleurs pour une étude de cas, corpus 32). Les origines culturelles et linguistiques interpellent le chercheur car elles sont variées : près d'un tiers de la classe n'est pas né en France. Les élèves peuvent avoir pour langue première aussi bien le croate, que le serbe, le turc, l'algérien, le marocain, le tunisien, le néerlandais[285], le polonais[286], ou encore l'albanais. Pour ces élèves, communiquer dans plusieurs langues est banal : à l'extérieur de l'institution, certains servent d'interprètes à leurs parents allophones, une élève croate parle croate et allemand. Dans l'institution, d'autres communiquent avec nous parfois dans leurs langues natives, pour pallier une difficulté en français. Les élèves de même langue maternelle communiquent entre eux dans cette langue. Les langues d'origine sont parfois convoquées dans des échanges (cf. corpus 13), par exemple, avec un lycée polonais jumelé avec nous sur *Etwinning*[287]. Nous verrons quelques exemples d'utilisations opportunes de ces bagages linguistiques dans l'analyse des corpus.

On peut observer, en effet, que le lycée professionnel intègre d'office des primo-arrivants, souvent en CAP. La non-maîtrise de la langue française semble opérer comme un handicap, sans que les autres bagages linguistiques soient réellement évalués, ou simplement pris en

[284] Ce qui permet un travail en effectif réduit.
[285] Katy, originaire de Curaçao.
[286] Lionel, natif français dont les parents parlent polonais.
[287] Plate-forme de jumelage en ligne.

considération[288]. Certains élèves, signalés par les enseignants, sont pris en charge par le collège des Bruneaux (42700, Firminy) pour des cours de français langue étrangère. De plus, le plurilinguisme n'est pas considéré comme un atout de manière unilatéral dans le milieu éducatif. La croyance que ne pas parler uniquement en français à l'école gêne le développement intellectuel perdure. En travaillant sur la grammaire de la LE, nous voulons prendre en compte les phénomènes interlinguistiques.

Nous présenterons dorénavant le groupe-classe étudié. Nous verrons l'origine socio-économique, le profil cognitif, ainsi que les qualités et les difficultés des élèves.

3.1.3.3.1. Quelle est l'origine socio-économique des élèves ?

Les catégories socioprofessionnelles des parents sont, pour nous, un indicateur de l'origine sociale des individus en présence :

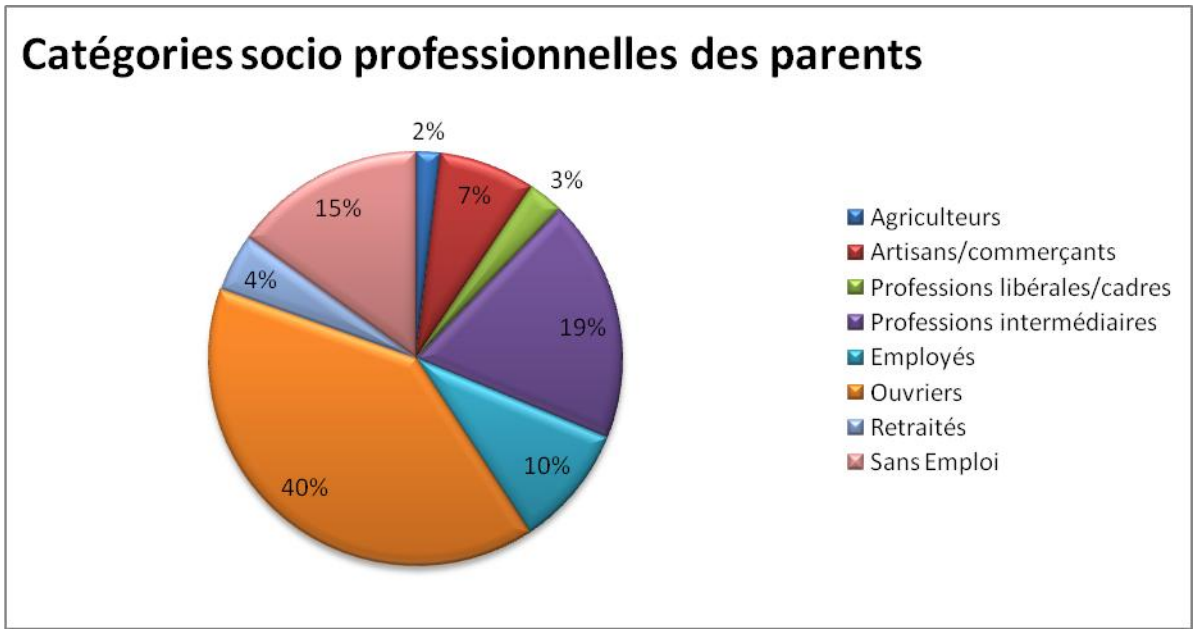

Figure 3.2. Catégories socioprofessionnelles des parents

Ce qui frappe au premier abord sur ce diagramme, c'est l'écrasante majorité de parents ouvriers (40%), suivis de près par les professions intermédiaires[289] (19%), et en troisième position, les sans-emploi (15%). Nos élèves sont donc issus de milieux plutôt modestes, avec

[288] Toutes les langues étrangères ne sont pas traitées de la même façon, en raison des différents statuts connotés, prestigieux ou non.
[289] Professions qui exigent au moins un baccalauréat selon l'INSEE.

un capital économique et culturel[290] souvent faible. 75% ont suivi une scolarité médiocre en collège. 15% seulement ont choisi leur orientation, souvent vers des lycées professionnels dont la formation est réservée aux meilleurs[291] : un travail sur la grammaire, et sur le métalinguistique, est un véritable défi puisqu'ils ont développé, pour la plupart, un rapport négatif au savoir[292] :

> D'après les travaux de Bernard Charlot sur le rapport au savoir, les enfants de milieu populaire, qui constituent au moins 80 % de la population des lycées professionnels, n'ont pas plus de rapport positif au savoir professionnel et au métier qu'ils n'en avaient à la culture générale au collège (*Le PPCP* : 51)[293].

Les élèves de la classe, suivis de 2004 à 2008 (date d'obtention de leur BAC PRO), puis pour certains jusqu'en 2009 (inscrits dans notre établissement dans une Formation d'Initiative Complémentaire Locale) après le BAC, sont en lycée professionnel, généralement[294], par défaut (ils ne peuvent intégrer une section de seconde générale). Ils sont donc déjà, après le collège, en situation d'échec, ou au moins sans pouvoir de décision. Qu'en est-il de leur profil cognitif ?

3.1.3.3.2. Le profil cognitif de la classe

Nous avons utilisé l'outil Hermann[295] afin d'avoir une photographie, même partielle, de leurs préférences cérébrales. Il ne s'agit aucunement pour nous de déceler des compétences, mais plutôt d'avoir une idée de départ sur les comportements préférés, et les processus utilisés des élèves. La méthode Hermann s'appuie sur une typologie comportementale fondée sur quatre types, que l'on peut combiner. On aboutit à un style personnel de communication, bien que le profil dessiné n'ait rien de définitif, ni de figé. Le cerveau est métaphoriquement partagé en quatre quadrants. Chaque quadrant indique une tendance générale qualifiant l'élève qui s'est soumis au questionnaire :

[290] Selon la terminologie de Bourdieu.
[291] L'industrie de précision.
[292] Nous ajouterions volontiers l'adjectif 'scolaire'.
[293] *Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel*, scérén, coll. Repères, 2002.
[294] Cela ne concerne pas les élèves qui ont un projet professionnel en fin de collège, et qui sont donc orientés selon la formation qui les intéresse.
[295] Chalvin, M. J. (1996) *Deux Cerveaux pour la Classe,* (p. 161).

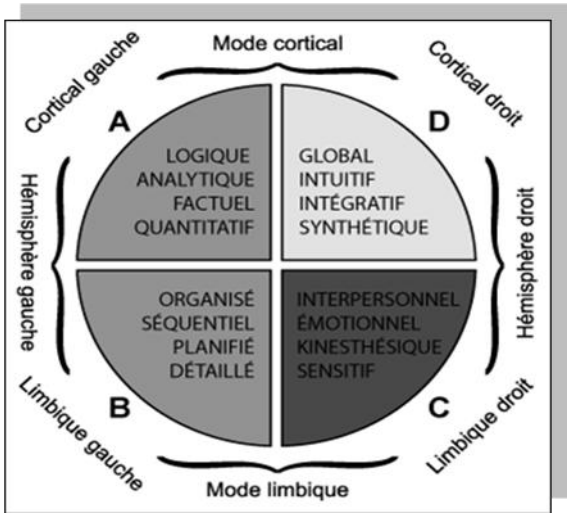

Figure 3.3. L'outil Hermann

- le cortical gauche (CG) indique l'expert
- le cortical droit (CD) indique le stratège,
- le limbique gauche (LG) indique l'organisateur,
- le limbique droit (LD) indique le communicateur.

Selon Herrmann (Chalvin, 1996 : 143), l'élève expert affectionne la théorie, les lois, les fonctionnements. Il aura tendance à apprécier une méthodologie déductive. L'élève organisateur quant à lui (dont le cadran principal sera le limbique gauche) travaille au mieux dans des cours structurés. Il apprécie l'organisation. Le stratège à dominance corticale droite se mobilisera pour l'originalité, la nouveauté. La démarche expérimentale lui sied. Enfin, l'élève communicateur a besoin de partager ce qu'il entend. Il apprécie les reformulations de l'enseignant ou de ses voisins.

Si cette méthode favorise une prise de conscience pour les élèves de leur propre fonctionnement et de celui des autres, elle est pour nous un premier pas pour les connaître et les aider à analyser leurs activités métacognitives. En plus d'être le moyen de lever des blocages, d'observer objectivement ses préférences pour pouvoir en parler librement, elle peut incarner à long terme le moyen de s'en détacher et de développer d'autres types de méthodes d'apprentissages. Les élèves ont ainsi répondu à vingt-deux questions en forme de QCM. Nous obtenons les résultats suivants :

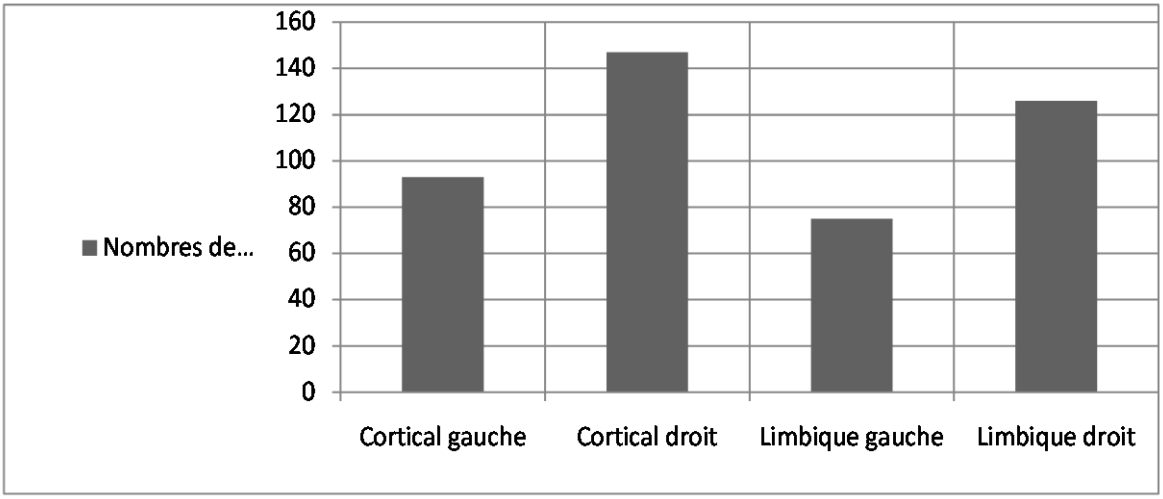

Figure 3.4. Préférences cérébrales des élèves

La classe se situe majoritairement dans une préférence corticale droite. Apparemment, la démarche expérimentale, la manipulation, la méthode inductive seront adaptées à la classe. Ce quadrant indique par contre un profil parfois en désaccord avec le fonctionnement scolaire classique : là où l'élève 'cortical gauche' lit les énoncés, se rappelle des conseils de l'enseignant, puis élabore sa grille de progression, le 'cortical droit' « laisse venir les idées sans se fonder sur l'énoncé, laisse aller son esprit dans toutes les directions » (Chalvin, 1996 : 122). Dans cette situation, une pédagogie transmissive occasionnera un échec programmé.

Le groupe tend, ensuite, vers le besoin de partage, de discussions, de reformulations. Cependant, l'analyse métalinguistique devra être, pour eux, l'occasion de développer une approche conceptuelle et abstraite de la langue, nécessaire pour réussir leur examen final. Un travail sur la logique, ainsi que sur l'approche structurante, devra venir, en complément, les aider à formuler des règles.

Cette approche métalinguistique devrait permettre d'éclairer le français d'enseignement face à des élèves dont une partie parle un français langue seconde, ou langue étrangère. Les élèves en général rencontrent principalement des difficultés en orthographe, et en ce qui concerne le lien entre son et graphie (homonymie, paronymie), de même qu'en syntaxe. Les élèves dont le français n'est pas la LM développent des écarts spécifiques : des écarts entre phonétique et graphies, une difficulté pour l'orthographe alors que la langue, d'origine leur semble plus simple (le turc), et des phénomènes de mélanges de langues non volontaires, comme nous le verrons plus en détail dans l'analyse du corpus (en *4.2.1.1.2.*).

Qu'en est-il de leur anglais ? La dernière question (21) du test Herrmann nous intéresse tout particulièrement. En effet, en plus de confirmer la dominante corticale des élèves, elle donne une indication quant aux stratégies communicationnelles qu'ils peuvent développer, et à celles qui leur font défaut :

Question 21 : Langues étrangères

A je suis assez doué pour les langues, j'aime parler et échanger. Il m'arrive d'empêcher les autres de s'exprimer. A l'écrit, je suis moins bon.

B je connais bien les règles de grammaires et je suis bon à l'écrit. J'ai moins de facilité à l'oral.

C J'apprends par cœur mon vocabulaire, j'ai pourtant des résultats moyens. J'ai du mal à construire des phrases et je n'ai pas un bon accent.

D je retiens facilement les expressions typiques et j'ai un bon accent. Quand je ne trouve pas le mot exact, je me débrouille et cela passe.

Respectivement, la question A correspond à LD, la B à CG, la C à LG et enfin la D à CD. Nos élèves sont présents, vivants et stratèges, mais ils manqueraient de méthode et de logique. L'Évaluation à l'Entrée en Classe de Seconde[296] effectuée en première année de BEP indique, quant à elle, une classe qui a du mal à synthétiser, à mettre en relation, à structurer. Ils ne savent pas prendre des notes. Ils sont, par contre, capables de discriminer, de vérifier des hypothèses, et de réutiliser du déjà connu. Ils sont de plus coopératifs.

Pour compléter ce profil cognitif, nous avons utilisé le questionnaire d' O'malley et Chamot (adapté d'Oxford 1990)[297]. Ce dernier permet de mettre en avant les stratégies préférentielles des élèves en termes cognitif, métacognitif et affectif[298]. Voici les stratégies correspondantes que les élèves utilisent, selon eux, souvent[299] :

Partie A

5 Quand je lis un texte en anglais, j'essaie de comprendre le sens global avant de demander le sens des mots inconnus….

7 Je surveille mes erreurs en anglais en essayant de les corriger

8 J'écoute attentivement quand on me parle en anglais

Partie B

1 Je réponds dans ma tête aux questions du professeur même si il ne s'adresse pas à moi

[296] Cf. annexe 3

[297] Cyr, *Les stratégies d'apprentissage.*

[298] Ici dans le sens de gestion de l'émotion et de l'aide d'autrui.

[299] 1 pour souvent, 2 pour parfois et 3 pour jamais.

2 Je note les mots nouveaux

6 Quand je cherche un mot dans le dictionnaire, je lis tous les exemples

Partie C

1 Quand je ne comprends pas, je demande au professeur de répéter ou d'expliquer

9 J'aime ou j'aimerais parler avec des anglais

Et celles dont ils n'usent jamais :

Partie A

6 Je regarde des films en version originale sous-titrée pour améliorer ma compréhension

Partie B

5 Je compare ce que je sais déjà et ce que j'apprends

8 Je me souviens d'un mot nouveau en me représentant la situation où il a été employé

10 J'essaie de ne pas traduire mot à mot

Partie C

6 J'ai honte de parler anglais devant la classe

7 Je demande au professeur de parler moins vite si je ne comprends pas

8 Je pratique l'anglais avec mes camarades

Le tableau ci-après montre les résultats sur 20 élèves présents[300], et affine encore notre bilan de départ. Nous avons délibérément retenu les questions qui dépassent 10 réponses favorables (grisées dans notre tableau). Nous décelons, dans un premier temps, des contradictions au sein des réponses du groupe classe, vu dans son ensemble. En effet, les élèves affirment en majorité essayer de comprendre le sens global d'un texte (partie A réponse 5), et lisent pourtant tous les exemples dans un dictionnaire, avant de choisir la bonne définition d'un mot, stratégie plutôt analytique (partie B réponse 6), due à une insécurité linguistique. De manière plus homogène, ils ne regardent jamais de films ou de séries en V.O.[301] Au niveau cognitif, les apprenants anticipent plus à l'écrit. Ils ont tendance à s'autoréguler. Au niveau métacognitif, ils mettent peu en relation l'ancien et le nouveau. Au niveau socio-affectif, ils maîtrisent leurs émotions et ne sont pas inhibés face à la classe. Ils développent, de plus, l'expression d'un besoin d'aide :

[300] Sur un groupe de 24 élèves, nous avons hebdomadairement des élèves absents.

[301] Aujourd'hui accessible à tous grâce aux DVD, à la Télévision Numérique Terrestre et à internet.

Partie A cognitif	souvent	parfois	jamais
1	6	10	4
2	8	6	4
3	4	10	6
4	4	6	10
5	14	6	0
6	2	4	14
7	16	4	0
8	20	0	0
9	4	12	4
10	12	8	0
Partie B métacognitif			
1	16	4	0
2	12	6	2
3	7	3	10
4	8	10	2
5	4	5	11
6	11	8	1
7	5	15	0
8	1	6	13
9	8	12	0
10	0	8	12
11	7	7	6
12	8	6	6
13	4	4	12
Partie C affectif			
1	15	4	1
2	6	6	8
3	8	3	9
4	6	5	9
5	10	6	4
6	1	3	16
7	6	1	13
8	0	7	13
9	15	5	0

Tableau 3.1. Styles cognitifs des élèves étudiés

Nous voudrions maintenant prolonger ce profil cognitif et stratégique, triple photographie théorique, certes rudimentaire et partiale, par l'explicitation de la récolte des données.

3.1.4. Recueil de données

Les données que nous avons décidé d'étudier ont été récoltées en suivant une classe pendant quatre années. Ce sont principalement des enregistrements audiophoniques que nous avons transcrits. Nous avons également soumis un questionnaire sur l'utilisation des manuels à des enseignants. Nous décrirons la constitution du corpus, les conventions de transcriptions, et enfin les limites de notre protocole.

3.1.4.1. Le suivi de la classe

Le corpus principal correspond à une classe suivie pendant quatre ans : 2nde BEP (2004/2005), TBEP (2005/2006), 1BAC PRO (2006/2007), TBAC PRO (2007/2008). Nous avons travaillé avec un même groupe d'élèves même si quelques changements sensibles ont eu lieu : quelques élèves nous quittent après le BEP, d'autres avant le BAC. Les corpus de TCAP (classe différente) ont été enregistrés ponctuellement la même année que les corpus de 1BEP (2004/2005), puisque nous avions les élèves en parallèle.

3.1.4.2. Descriptif des corpus

Nous n'étudions qu'une seule classe, bien que deux enregistrements effectués avec une classe de Terminale CAP débutent les transcriptions, comme signalé plus haut. Le nombre de participants total est de 24 élèves en classe entière et 12 en demi-groupe. Cependant, des absences impromptues font varier le nombre d'élèves effectivement présents lors des cours, ou des évaluations effectuées (de 16 à 24). Le corpus étudié est disparate : enregistrements avec un magnétophone MP3 d'interactions orales en classe, en anglais et en français, constituées d'analyses grammaticales d'apprenants, prévues ou spontanées. Nous étudions de plus des productions écrites et orales, des remarques notées à la volée pendant les cours, ou même en dehors, des questionnaires enseignants et élèves, des évaluations diagnostiques, formatives, et sommatives, et enfin, un journal d'apprentissage.

Le premier groupe d'échanges correspond à des séquences interactives de durées variables : du corpus **1** au corpus **11**. Ces interactions enregistrées correspondent à des commentaires réflexifs et métalinguistiques après-coup, en général, en fin de séance, lors de la co-construction de la règle selon les observations et les manipulations effectuées. A un niveau macrostructural, les *interactants* (enseignant, intervenant et apprenants) connaissent le déroulement implicite du script dans lequel l'analyse métalinguistique s'insère. En ce qui concerne la construction de la grammaire, des séquences d'ouverture et de fermeture, principalement à l'initiative de l'enseignant, indiquent le début et la fin de l'*unité dialogale* (elle-même divisible en interactions, en séquences, en échanges). En effet, généralement, le questionnement réflexif de l'enseignant ouvre cette unité (corpus 3 : 1 P alors//qu'est-ce qu'on vient de faire ici ?). L'invitation à noter la règle construite la referme (corpus 3 : 200P ok///on termine la règle pour la prochaine fois et on corrigera ensemble///vous le notez avant

de sortir…). D'autres enregistrements comportent, bien entendu, des échanges spontanés dont les élèves sont à l'origine. Ces derniers ont un intérêt particulier, puisqu'ils indiquent l'obstacle au moment où il surgit. Nous détaillons ci-après le premier groupe de corpus : on en trouvera la transcription dans la partie annexe, en volume II, de ce travail ; il contient des éléments écrits et des éléments oraux transcrits.

- Corpus 1 TCAP Entraide

Alors qu'un de nos élèves de 1BAC PRO désire perfectionner son anglais, nous lui proposons de participer aux cours de BEP et de CAP, en supplément de son emploi du temps normal. Il s'avère que deux cours (anglais et mathématiques) correspondent à un vide dans son emploi du temps. Ce dialogue (ou décalogue) authentique se déroule entre Jonathan TCAP (E1), Benoît BAC PRO (E2) [302] et moi-même à la recherche de l'emploi ou non du déterminant 'the' avec 'toamtoes' dans le cadre de l'expression des goûts. Benoît, dont le niveau d'anglais est supérieur à ses camarades de BEP et de CAP, prend rapidement le rôle de tuteur. Il aide ses pairs en cas de difficultés de compréhension, en classe, et hors de la classe, pour toutes les disciplines. Lors d'un échange sur ce qui aide la compréhension, Jonathan explique pourquoi les explications de Benoît sont plus efficaces que celles de l'enseignant de mathématiques, ou les miennes.

- Corpus 2A TCAP comparaison entre allemand et anglais

Lors d'une autre séance dans le même contexte, Jonathan parle avec nous du sentiment de la justesse d'une phrase en anglais, ce que l'on appelle aussi l'intuition en langue. La discussion porte sur l'emploi ou non du déterminant « the » devant un nom. Nous sommes hors-programme par ailleurs.

- Corpus 2B TCAP comparaison entre allemand et anglais

Lors d'une séance dont l'aboutissement concerne l'expression de l'obligation, Jonathan tente une mise en symétrie de la paire modale allemande *sollen/müssen* et de la paire anglaise *have to/must.*

[302] Ces élèves n'appartiennent pas au groupe classe étudié.

- Corpus 3 2nde Obligation et code de la route

Cette séance a lieu en février 2005. Elle concerne une première co-construction grammaticale sur les modaux. A partir d'une image représentant un piéton londonien qui traverse un grand axe, les élèves ont construit des phrases liées à la modalité (Goals BEP, p. 52-53)[303]. Par la suite, la traduction de panneaux du code de la route incite les élèves à employer les modaux. Enfin, quelques exercices permettent de peaufiner leur emploi. Nous terminons par la construction de la définition des modaux, et de leur emploi.

- Corpus 4 2nde BEP Bilan méthodologique après les modaux

Cette séance fait suite au corpus 3. A l'occasion d'un cours en demi-groupe (avec six élèves), nous échangeons sur la manière de construire la règle sur les modaux, en les invitant à donner librement leur avis. Il s'ensuit une comparaison entre le travail au collège et le travail au lycée.

- Corpus 5 TBEP La biographie de Jesse Owens

Lors d'une séquence qui a pour objectif de savoir écrire la biographie d'une personnalité, nous avons étudié la vie de Jesse Owens, athlète remarqué lors des jeux olympiques de 1936 à Berlin. Cette séance concerne une réutilisation du prétérit en corrigeant une biographie de M'n'M truffée d'erreurs volontaires (de grammaire et de fond). Les élèves créent un lien, de manière spontanée, entre français et anglais.

- Corpus 6 TBEP opposition present simple, present ING

Il est demandé aux élèves de conjuguer des verbes à l'infinitif correspondant à des vignettes. Il leur faut choisir entre le present simple et le present ING. L'objectif est d'expliciter son choix par la suite, c'est-à-dire d'utiliser une forme adéquate. Ce cours fait appel à des savoirs déjà vus au collège.

[303] La page du manuel est scannée en début de corpus.

- Corpus 7 TBEP present perfect

Échange sur la formation et l'utilisation du present perfect après la description d'images.

- Corpus 8 T BEP bilan annuel

Échange qui porte sur l'enseignement en général. Les élèves sont invités à exposer ce qu'ils ont vu, ce qu'ils ont retenu, ce qu'ils ont appris. Cette interaction permet de déceler des opinions critiques et étayées sur l'enseignement/apprentissage de l'anglais selon les élèves.

- Corpus 9 problème de consigne

Lors d'une surveillance d'examen du BEP national en histoire-géographie, un élève (externe au lycée) exprime une difficulté à l'attention de ma collègue.

- Corpus 10 1 BAC Obstacle créé par une polysémie

Une discussion inattendue est déclenchée par l'expression « have your breakfast », traduite par « prends ton petit-déjeuner », alors que nous sommes en train de noter le vocabulaire de la leçon à retenir en fin de séance.

- Corpus 11 1 BAC Élargir la règle du present perfect

Corpus enregistré à la rentrée des vacances d'avril pour vérifier la mémoire des élèves et peaufiner la règle de l'emploi du present perfect et voir l'emploi du present perfect ING. On sent une relative excitation, appuyée par une élève absente la séance auparavant, et qui n'a pas tous les cours. Elle demande, de manière répétitive, les feuilles qui lui manquent, non sans entamer la patience de l'enseignant.
Nous proposons ci-après un tableau récapitulatif :

	Lieu	**Moment**	**Participants**	**Contenu**
Corpus 1	Salle de classe	Heure d'anglais en classe entière	Jonathan (TCAP) et benoît (1BAC PRO)	Entraide
Corpus 2	Salle de classe	Heure d'anglais classe entière	Jonathan (TCAP)	Comparaison des langues

Corpus 3	Salle de classe	Heure d'anglais en classe entière	2nde BEP	Modaux
Corpus 4	Salle de classe	Heure d'anglais en ½ groupe	2nde BEP	Bilan méthodologique
Corpus 5	Salle de classe	Heure d'anglais classe entière	TBEP	Lien français et anglais
Corpus 6	Salle de classe	Heure d'anglais classe entière	TBEP	Opposition present simple present ING
Corpus 7	Salle de classe	Heure d'anglais classe entière	TBEP	Present-perfect
Corpus 8	Salle de classe	Heure de français classe entière	TBEP	Bilan annuel
Corpus 9	Salle d'examen	Examen du BEP	TBEP inconnue	Consigne
Corpus 10	Salle de classe	Heure d'anglais classe entière	1BAC	Polysémie
Corpus 11		Heure d'anglais classe entière	1BAC	Present-perfect

Tableau 3.2. Récapitulatif des corpus 1 à 11

Le second groupe de corpus coïncide avec des interactions en LE, des productions en anglais et en français, à l'oral ou à l'écrit, du corpus 12 au corpus 29 :

- Corpus 12 2nde BEP parler en continu d'un monument londonien d'après des notes

L'objectif, pour l'élève, est de décrire un monument londonien (ici, la grande roue de Londres, *London Eye*) en termes physiques ou architecturaux, puis de donner l'adresse et les horaires d'ouverture. Ceci doit être effectué à partir de notes vérifiées par l'enseignant, et égrenées lors d'une *webquest* effectuée en amont.

- Corpus 13 Courriels d'élèves en anglais

Les élèves peuvent m'écrire par courriel en cas d'absence, d'information particulière, de devoirs à envoyer ou à récupérer, etc. Ceci est l'occasion pour nous de récupérer des productions écrites.

- Corpus 14 1 BAC Chloé et Kevin, *buying clothes*

A la suite d'une séquence visant à développer les compétences nécessaires pour vendre ou acheter des vêtements (ce qui implique de maîtriser l'échange de type commercial, ainsi qu'un lexique complexe), Chloé accueille Kevin P., dans le rôle d'un 'client' natif, qui désire

acheter un vêtement dont elle ignore la description. Le déroulement demeure, cependant, plus ouvert que dans l'approche communicative classique, dans la mesure où le client choisit n'importe quel vêtement, et que l'échange invite la 'vendeuse' à trouver des stratégies au fur et à mesure du dialogue, pour être en adéquation avec le souhait spécifique du natif. En effet, l'élève n'a le droit de réutiliser, dans ce cas, que les éléments pertinents de la séquence effectuée en amont. De plus, le but est réaliste : satisfaire le client, et non l'enseignant[304].

- Corpus 15 1 BAC Will Smith à Ellis Island

Ce cours a lieu en demi-groupe. C'est un échange qui fait suite au cours 'Hitch in New-York'. Le cours s'appuie sur le visionnage d'un bonus du DVD 'Hitch'. Eva Mendes et Will Smith revisitent, en les décrivant, les lieux du tournage (cf. annexe 11). La prise de parole en continu répond à la dernière question du cours.

- Corpus 16 1BAC *Who's guilty ?* Avec Kevin P.

Kevin P., un anglophone gallois, intervient dans notre classe. Il présente une activité (sous forme de jeux de rôles) dans laquelle deux élèves, suspectés de vol, vont voir leurs témoignages de la veille comparés, individuellement et successivement. Le cadre ludique permet de pousser les élèves à formuler des questions (suspects et groupe-classe en entier) pour mener à bien la tâche, avec une contrainte pragmatique : piéger les deux élèves, et prouver qu'ils sont coupables, en mettant en évidence, dans leur récit respectif, des réponses contradictoires.

- Corpus 17 résumé de l'enquête policière

A la suite d'une activité sous forme d'enquête policière, et en présence de Kevin P., un élève résume les faits.

- Corpus 18 TBAC PRO *the odd one out*[305]

Lors de ce cours, en T BAC en demi-groupe, les élèves doivent trouver un intrus dans une

[304] Malgré les phénomènes de double-énonciation qui persistent.
[305] 'Chassez l'intrus'.

liste de mots, et expliquer leur choix. L'intérêt actionnel de l'exercice est que plusieurs solutions sont possibles, à partir du moment où ce que l'on avance a du sens pour les autres. Nous donnons ici la liste des mots, ce qui peut permettre une lecture plus aisée du corpus.

(1)	cat	dog	turtle	elephant
(2)	lion	cat	tiger	bear
(3)	human	dolphin	shark	whale
(4)	angry	happy	violence	jealous
(5)	war	flood	drought	plague
(6)	eagle	owl	bat	penguin
(7)	doctor	psychologist	priest	poet
(8)	archeologist	sociologist	historian	paleontologist
(9)	helicopter	airplane	bus	bird
(10)	novel	newspaper	magazine	radio broadcast[306]

- Corpus 19 2nde BEP évaluation diagnostique

Pour vérifier l'état des connaissances grammaticales[307], les élèves sont interrogés en début d'année, et doivent donner une définition des modaux, une définition oppositive du présent simple et du présent ING, et enfin une explication du prétérit. Ceci est effectué anonymement, individuellement et par écrit. Nous réutilisons ces représentations pour les comparer, plus tard, aux règles co-construites.

- Corpus 20 Test expression du futur

En TBEP, à l'occasion d'un devoir sur l'expression du futur en anglais, les élèves doivent effectuer deux tâches différentes : ils doivent poser quatre questions au futur (en rapport le texte). Ensuite, ils doivent écrire un court texte, guidé par la question : « You meet a Martian : what will you do ? » (Vous rencontrez un Martien. Que ferez-vous ? »).

- Corpus 21 Donner une direction

On trouve, dans ce corpus, six productions écrites d'élèves en anglais, qui correspondent à un dialogue à créer entre un touriste qui cherche son chemin, et un anglophone. Le

[306] D'après une fiche du site boggle's world ESL (http://bogglesworldesl.com/adultesl1.htm).
[307] La première année de BEP (ou 2nde BEP) est en réalité une classe de remise à niveau car le public provient de parcours divers : CAP avec ou sans anglais ou 3ème de collège.

dialogue s'appuie sur le plan d'une ville. Les productions ont été récoltées lors d'une séance en demi-groupe.

- Corpus 22 Que voulez-vous faire plus tard ?

Lors d'un entraînement au BAC en demi-groupe (sujet de 2005), les élèves doivent effectuer une production écrite de six à huit lignes à propos du métier qu'ils aimeraient faire, tâche correspondant au sujet suivant : *E- Write six to eight lines IN ENGLISH about the job you would like to get. (Job, employer, working conditions, schedule, pay, days off...).*

- Corpus 23 Inférence à partir du français

En 1BAC, les élèves doivent traduire une phrase extraite d'un texte étudié lors d'un devoir : Traduisez : « Americans tend to be more informal than people from other countries but politeness is more than welcome »[308]. Cette traduction engendre des écarts récurrents, et parfois similaires. En parallèle de cette traduction où le terme « politeness » apparaît, les élèves ont à traduire dix mots de vocabulaire en rapport avec la leçon dont « polite ». Nous attendions une inférence, ou un lien entre les deux termes. 24 élèves sont présents.

- Corpus 24 : Test sur *Mangal Pandey* et dérivation

Ce test clôt une séquence sur l'Inde. Ce pays anglophone est visité à travers plusieurs supports : un texte tiré d'un manuel de 3ème : *About India* (*Move up 3ème*), un texte tiré d'un manuel de BEP, *Arranged marriages* (*Catch up* BEP), un texte du quotidien britannique *The Guardian* sur le film *Mangal Pandey* (août 2005), ainsi qu'une bande-annonce. Cette séquence est clôturée par un courrier (dont le but est d'approfondir les questions que les documents auraient laissé ouvertes) envoyé à Rattan Sharma, un étudiant indien en séjour à Saint-Etienne (Annexe 10). Cette séquence comporte un objectif culturel (géographie, histoire, culture indiennes) et un fait grammatical : la dérivation.

[308] « Les Américains ont tendance à être plus décontractés que les habitants d'autres pays. Cependant, la politesse est toujours appréciée ».

- Corpus 25 : Elargir la règle des modaux 1BAC

Les productions écrites en langue étrangère (au nombre de 16) appartiennent à un test sur les modaux. Ce fait de langue, vu en 2nde BEP en termes de possibilité et d'obligation, est ici repris et développé dans le domaine de l'expression des besoins et des excuses, au terme d'une séquence dont l'objectif est de comprendre et de répondre à des messages écrits et téléphoniques.

- Corpus 26 : talking about my training period/le compte-rendu de stage(groupe Mehdi H.)

A l'écrit, en demi-groupe, les élèves parlent de leur période de formation en entreprise en quelques lignes. Cet exercice est itératif puisqu'il est plus ou moins imposé à chaque retour de PFE. Une de nos études de cas à venir (Mehdi H.) fait partie de ce demi-groupe.

- Corpus 27 : TBAC Statue of Liberty

Nous avons réuni 16 productions d'élèves en anglais tirées d'un test sur New-York. Le sujet est le suivant : « *You are a grand pa. Your children and grand-children would like to visit New-York. They like shopping and history. Give advice about places and activities".*[309]

- Corpus 28 : contrôle description de l'image

Ce corpus relève du commentaire d'un élève à propos d'un tableau du XVIème peint par un des plus illustres peintres flamands : Bruegel. Ce commentaire fait référence à des termes issus de deux disciplines scolaires.

- Corpus 29 : contrôles de français

Lors de deux contrôles, respectivement sur la fable et sur le conte, nous relevons des écarts de compréhension, ou d'expression. Voici à nouveau un tableau récapitulatif :

[309] "Vous êtes grand-père. Vos enfants et petits-enfants voudraient visiter New-York. Ils aiment l'histoire, et faire les magasins. Donnez-leur des conseils ».

	Lieu	**Moment**	**Participants**	**Contenu**
Corpus 12	Salle de classe	Heure d'anglais en ½ groupe	2nde BEP	London Eye
Corpus 13	Courriel	extrascolaire	Anonymes	Divers
Corpus 14	Salle de classe	Heure d'anglais en classe entière	1BAC	Buying clothes
Corpus 15	Salle de classe	Heure d'anglais en ½ groupe	1BAC	*Hitch* (le film)
Corpus 16	Salle de classe	Heure d'anglais classe entière	1BAC	Who's guilty ?
Corpus 17	Salle de classe	Heure d'anglais classe entière	1BAC	résumé oral en anglais
Corpus 18	Salle de classe	Heure d'anglais en ½ groupe	TBAC	The odd one out
Corpus 19	Salle de classe	Heure d'anglais en classe entière	2nde BEP	Évaluation diagnostique
Corpus 20	Salle d'examen	Heure d'anglais en classe entière	TBEP	Expression du futur
Corpus 21	Salle de classe	Heure d'anglais en ½ groupe	TBEP	Directions
Corpus 22	Salle de classe	Heure d'anglais en ½ groupe	1BAC	Future job
Corpus 23	Salle de classe	Heure d'anglais classe entière	1BAC	Traduction
Corpus 24	Salle de classe	Heure d'anglais classe entière	1BAC	Mangal Pandey
Corpus 25	Salle de classe	Heure d'anglais en classe entière	1BAC	Modaux
Corpus 26	Salle d'examen	Heure d'anglais en ½ groupe	TBAC	Training period
Corpus 27	Salle de classe	Heure d'anglais en classe entière	TBAC	Statue of Liberty
Corpus 28	Salle de classe	Heure de français en classe entière	TBEP	Tableau de Bruegel

Tableau 3.3. Récapitulatif des corpus 12 à 28

Pour terminer, nous avons réuni trois études de cas dans nos corpus 30 à 35. Cela va nous permettre d'effectuer une analyse comparative entre deux productions d'un même élève, à deux ans d'intervalle, de la TBEP à la TBAC PRO. Les deux premiers cas concernent des productions en anglais. Le troisième cas se rapporte à une production en français.

- Corpus 30/31 Périodes de stage Anne Lise 1et 2

En TBEP, Anne-Lise est interviewée par nous en 2006, de retour de 4 semaines de PFE. Elle doit raconter son expérience. Ce n'est pas réellement une présentation en continu puisque nous interagissons avec elle. C'est un bon élément qui réussit en anglais (14 de moyenne au premier trimestre). Elle détient des compétences assises (maîtrise des temps et

du vocabulaire), et d'autres beaucoup moins (articles, recours fréquent au français). Dans un but comparatif, nous retrouvons Anne-Lise de retour de 6 semaines de stage en TBAC. La distance temporelle permet un jugement plus plausible, puisqu'aucun travail spécifique sur la période de formation n'a été effectué. Nous voulons analyser essentiellement une évolution en termes de stratégies de communication.

- Corpus 32 : Périodes de Stage de Mehdi 1 et 2

Le second élève suivi a un profil plus atypique. En effet, c'était un primo-arrivant marocain, arabophone et francophone, en 2002. Il a effectué un passage en CAP sans anglais[310], a obtenu son diplôme, puis a effectué un BEP et un BAC PRO. Ce parcours de 4 ans a exigé un travail à la fois sur le français et l'anglais, alors respectivement Langue Seconde et LE. Nous nous appuyons, cette fois-ci, sur le même sujet, la période de formation, mais à l'écrit. Nous avons scanné les deux productions manuscrites (corpus 32). Les productions finales en TBEP et en TBAC PRO sont à nouveau comparées sur les mêmes critères, même si la spécificité de l'écrit empêche d'évaluer les stratégies interactionnelles propres à l'oral, comme l'autocorrection par exemple.

- Corpus 33 : Mélissa, TBEP, production spontanée en français

Ce corpus est l'enregistrement d'une production orale, non-préparée. Dans une séquence sur la communication en français en TBEP, chaque élève doit décrire au reste de la classe l'image qu'il a devant les yeux. Les autres élèves doivent dessiner l'image décrite sur une feuille vierge. La comparaison de l'image originale et des croquis permet de vérifier et de réajuster la manière de décrire, de donner des informations. Elle permet aussi d'essayer de se mettre à la place de l'autre, de se décentrer, et de développer des capacités à objectiver pour l'autre, tant que faire se peut un objet. Il s'agit ici d'une image tirée d'une représentation théâtrale de *La trilogie marseillaise* de Pagnol, *Fanny*.

- Corpus 34 : Mélissa, TBAC, Description d'image et portrait

En TBAC, Mélissa décrit une image à nouveau. Le contexte est autre, nous travaillons sur la construction de l'image : profondeur, points forts et lignes de force, échelle des plans, et

[310] Notre spécialité exclut les épreuves d'anglais en CAP.

perspective. A la suite, dans un test sur la description, Mélissa brosse un tableau, le portrait de B. Castiglione, par Raphaël. Ces deux productions, orale et spontanée, puis écrite et réfléchie, nous servent de comparaison pour déterminer les critères de l'évolution des compétences de Mélissa.

- Corpus 35 : Le journal d'apprentissage.

Tout au long des quatre années de recherche, nous avons mis à la disposition des élèves un cahier. La consigne a été la suivante : les élèves devaient écrire les obstacles qu'ils avaient rencontrés dans le cours, ou les points particuliers qui les avaient aidés à comprendre. Le but était de matérialiser une mémoire de la classe axée sur le processus d'enseignement-apprentissage. Ce cahier a constitué un outil de *remédiation* pour l'enseignant, et également un lieu d'expression pour l'élève, sans les contraintes du cours. Il est à noter que ce cahier n'a été rempli que de manière sporadique[311], peut-être parce que nos élèves ont un rapport particulier à l'écrit et à la correction. Chaque année est représentée par une lettre, A (2nde BEP), B(TBEP), C (1BAC PRO), ou D (TBAC PRO). Chaque écrit est chiffré. Ainsi, une citation B4 correspondrait à des lignes écrites par un élève en TBEP en position 4.

Quelques documents sont ajoutés en Annexes. Ils correspondent à des évaluations données en cours d'année, des grilles de compétences, des questionnaires utilisés, ainsi que des courriers échangés entre élèves et natifs.

- Annexe 1 : Giving definitions

C'est un test effectué en TBEP en anglais. Il porte sur l'utilisation du pronom relatif, pour donner ou comprendre, une définition au sens large. La mise en pratique de ce fait de langue a pour objectif que l'élève soit capable d'expliciter les enseignes de magasins à un anglophone, et donc de trouver des équivalences interculturelles.

- Annexe 2 : Go West

C'est un test effectué en TBAC. Il ferme une séquence sur les lieux touristiques de New-York. Le fait de langue visé a été le questionnement. Il s'agit, en objectif final, pour l'apprenant, de décrire un lieu touristique de Saint-Etienne en anglais. Les prospectus

[311] Une trentaine de pages manuscrites sur quatre ans.

fabriqués en anglais ont été offerts au Musée d'Art Moderne de Saint-Etienne.

- Annexe 3 : Échelle globale des indicateurs du CECRL

Il s'agit d'une grille tirée du CECRL. Elle indique les niveaux de compétences de manière globale, du niveau A1élémentaire, au niveau C2 expérimenté.

- Annexe 4 : Évaluation à l'entrée en seconde en anglais

Nous proposons le tableau utilisé pour l'évaluation diagnostique en anglais à l'entrée en seconde. Cette évaluation était en vigueur depuis 1992, et concerne la réforme des lycées mise en place en 1999. Elle concernait le français, l'anglais (ou LV1 correspondante), les mathématiques, l'histoire et la géographie. Cette grille évoque la compréhension orale et écrite, et seulement l'expression écrite. Elle figure au dos des cahiers d'évaluation que nous avons nous-mêmes utilisés en 2004, avec nos TBEP.

- Annexe 5 : Profil linguistique du candidat

C'est une grille récente (Ministère de l'Éducation Nationale, 2010) liée aux indicateurs du CECRL. Elle permet de positionner un élève au moment de l'obtention (ou non) de son BEP, c'est-à-dire à la fin de la scolarité obligatoire.

- Annexe 6 : Questionnaire Oxford

Pour évaluer le profil cognitif de nos élèves, nous avons utilisé le questionnaire d' O'malley et Chamot (adapté d'Oxford 1990)[312]. Ce dernier permet de mettre en avant les stratégies préférentielles des élèves en termes cognitif, métacognitif et affectif[313].

- Annexe 7 : Questionnaire destiné aux professeurs sur le manuel

Ce questionnaire, que nous avons mis au point, porte sur l'utilisation du manuel. Il a été rempli par 29 enseignants PLP2 anglais/lettres de l'académie de Lyon.

[312] Cyr, *Les stratégies d'apprentissage.*
[313] Ici dans le sens de gestion de l'émotion et de l'aide d'autrui.

- Annexe 8 : Résultats de la classe au baccalauréat professionnel session 2008

Nous trouvons ici le résultat des élèves en anglais, et en français, au baccalauréat, après la session 2008.

- Annexe 9 : Réponse de Rattan Sharma, un correspondant indien

Rattan Sharma a été le correspondant natif de la classe pour commenter des questions d'élèves sur l'Inde, et sur l'actualité. Il nous a rendu visite par la suite.

- Annexe 10 : Réponse de Bérengère Waked, une correspondante anglophone égyptienne

Bérengère a été une autre correspondante. C'est une amie. Elle est française. Elle a vécu plusieurs années à Londres, puis s'est installée en Égypte en 1995. Elle y vit avec son mari, l'acteur égyptien Amr Waked. Les élèves ont correspondu avec elle.

- Annexe 11 : Hitch in New-York

Fiche d'exploitation d'une vidéo tirée des bonus du DVD 'Hitch', avec Will Smith et Eva Mendes dans les rôles principaux. L'objectif principal est lexical et culturel : connaître et décrire des endroits typiquement new-yorkais. L'exploitation grammaticale n'est qu'un rappel d'un fait de langue déjà vu. Il s'agit ici de confirmer une utilisation spontanée et authentique par des natifs américains.

3.1.4.3. Conventions des transcriptions

Nous utilisons les conventions de transcriptions telles que décrites dans Mondada 2008 (« La transcription dans la perspective de la linguistique interactionnelle »), que nous complétons par des marquages liés à la prononciation.

- Tours de parole

Le premier chiffre/nombre indique le numéro du corpus, le second le numéro du tour de parole. Les élèves (E) sont parfois numérotés pour un repérage à l'intérieur des polylogues :

4, 51E1 non non/ rien
4, 52E5 si /des exercices

Cet extrait indique que nous nous situons dans le corpus **4**, et que nous avons affaire aux tours de parole 51 et 52.

- Les locuteurs

Les locuteurs sont notés par lettre (E pour élève, P pour Professeur, initiales pour un intervenant exceptionnel comme KP pour Kévin Pon). Les majuscules ne sont pas respectées pour les noms propres ou les débuts de phrases :

17, 7 E1 comment on dit découvre
17, 8 E2 découvre ?
17, 9 KP discovered

Notre transcription des échanges verbaux évince, malgré tout, certains éléments dus à la complexité des phénomènes interactionnels. En effet, la transcription est essentiellement linguistique, et écarte les phénomènes para-verbaux (gestes d'auto-contacts par exemple), et non-verbaux [314](grimaces, regards, etc.). Nous notons cependant des phénomènes séquentiels, segmentaux, et prosodiques, comme nous le voyons ci-après

- Phénomènes séquentiels

[note le début du chevauchement entre deux locuteurs
] note la fin du chevauchement, lorsque cela a été jugé nécessaire
= note un enchaînement rapide

18, 38P your choice is turtle // why ?
18, 39E5 [why ?
18, 40E4 because a turtle make // euh /// egg

[314] Comme les développe par exemple Heath, à partir d'enregistrements vidéos effectués lors de consultations médicales (Heath & Luff, « Explicating face to face interaction »).

18, 41E7 [eggs

7, 68E et le present perfect ben exprime une // une action qui=qui est passée euh : qui vient de se dérouler

- Notation des pauses

Pauses non chronométrées : / et // et /// notent des pauses petites, moyennes, longues.

(3s) notent des pauses plus longues, indiquées en secondes (à partir de 1 seconde) de manière non mesurée.

7, 102P voi : là(3s) d'accord (3s) on récapitule tout ce que vous venez de me dire faites moi la règle récapitulez moi tout ce que vous venez de me dire

- Phénomènes segmentaux

: notent des allongements syllabiques (de manière iconique. Par rapport à la durée, on pourra avoir :: ou :::)

12, 1 E the london's eye is an observation wheel // it is 135 meters high // the telephone number is 44 0870 5000 // euh :: the maximum number of visitors is / *comment on dit* là thirteen hundred

- Prosodie

/ et \ notent les montées et descentes intonatives.

18, 274E7 [(bas) la violence blanche/ quoi

Les capitales notent un volume fort de la voix.

1 P ok c'est parti // c'est parti // pas de problèmes ALORS ON VA ESSAYER DE PARLER LES UNS / APRES LES AUTRES D'ACCORD ? mais les uns après les autres mais je vous // je vous montre pas // euh : c'est au choix

Les capitales entrecoupées de points indiquent une épellation :

20E ben y a I.N.G.
21P tu ne vois que I.N.G. dans ta phrase ? lis la

Les *italiques* indiquent des termes en LE en mention, et non en usage.

11, 31P alors ? c'est quoi le point commun entre *she has cut the branches* et *they have got off the plane ?*
11, 32E ils viennent juste de faire l'action
11, 33P vous êtes d'accord les autres ?

Les termes soulignés indiquent une accentuation :

61P oui / on l'a assez dit ça / très bien / pas de date. Si la date n'est pas importante ici / on se fiche de savoir <u>quand</u> ça été fait / qu'est-ce qui devient important ici ?

- Descriptions et commentaires

(rires) entre parenthèses sont notés les commentaires du transcripteur, ainsi que des phénomènes non transcrits (une voiture passe dans la rue).

3, 139E dans la première c'est une // obligation // et la deuxième // c'est une ///[possibilité
3, 140E [possibilité] (rires)

- Incertitudes du transcripteur

XXX notent un segment incompréhensible.

8 P [oui
9 E2 parce que XXXXXXXX

3.1.4.4. Les limites de la transcription

L'anomalie principal de la transcription, à partir d'un enregistrement audio-phonique, est la suivante : des éléments contextuels, para-verbaux et non-verbaux, n'apparaissent pas, que ce soit les positions physiques, les gestes divers qui accompagnent les interactions verbales, ou encore d'autres facteurs présents dans la situation, mais effacés, à cause du choix indubitablement restrictif du transcripteur. Les indications entre parenthèses ne compensent,

en effet, que très peu la richesse des signes en présence. Cela est dû aux choix interprétatifs. Le code de la transcription est donc un 'inventaire fermé' (Mondada, 2008 : 81).

De plus, une autre limite apparaît. Elle est d'ordre technique. Des bruits parasites viennent, çà et là, appauvrir la qualité sonore de l'enregistrement : bruits de chaises, de portes, de travaux effectués par les employés de maintenance près des salles de cours, bruissement de fond dans la classe, questions croisées d'élèves non liées directement au cours, distance entre le magnétophone et le locuteur, ou encore paroles croisées. Ces phénomènes donnent un segment qui sera noté comme incompréhensible.

Enfin, notre recherche se situe dans le cadre de cours que nous donnons nous-mêmes. Nous incarnons donc un praticien qui effectue une recherche sur sa propre pratique. D'un point de vue épistémologique, ce statut bivalent pose un problème en termes de démarcation nette entre deux rôles, et également en termes de subjectivité de l'observateur.

En ce qui concerne les conséquences sur la nature des échanges, les élèves savent qu'ils sont enregistrés. Ceci en limite l'authenticité, puisque la présence d'un magnétophone, même s'il se fait parfois oublier, biaise l'interaction. Dans le même temps et *a contrario*, la 'familiarité' développée, entre un enseignant et ses élèves, peut permettre une relation plus 'naturelle' que dans une relation enquêteur/enquêté ponctuelle. S'agissant

En plus d'un travail métalinguistique après-coup, au service d'une véritable co-construction propre à développer des stratégies facilitatrices, un travail sur la relation, et sur les places des acteurs en présence nous semble obligatoire. Pour quelles raisons ? Nous en avons déjà esquissé certains aspects tout au long de notre réflexion **:** nous avons fait référence à la relation au savoir et aux phénomènes de *déritualisation*, et nous avons souligné l'importance des rapports de places. Nous continuerons donc l'analyse des relations et des places dans la classe en convoquant les modèles de l'analyse conversationnelle, et de l'interaction, qui nous permettront de dessiner non seulement, d'après nos corpus, un jeu sur les cadres et les places, mais aussi une dimension fictionnelle de l'ordre du scénario, que la 'mission' actionnelle exhorte également. Nous pourrons alors rappeler nos hypothèses interventionnistes, et analyser les résultats de notre travail de recherche.

3.1.5. L'observation des langues des élèves

Les traces de l'état transitoire de la langue des élèves se trouvent dans les écarts qu'ils commettent en production. Par ailleurs, en concomitance avec notre volonté de prendre en

compte les phénomènes multilingues, nous relèverons l'utilisation que font les élèves des alternances codiques.

3.1.5.1. L'interlangue

Nous considérons l'anglais et le français de l'élève comme une interlangue, c'est-à-dire une langue en évolution avec son système propre. Elle est constamment en processus, en transition. Dans cette optique, ce que l'enseignant dénomme 'erreurs' sera examiné par le chercheur comme des écarts par rapport à une langue standard. Ces écarts incarnent, pour nous, autant de traces de la grammaire interne de l'élève. Le relevé de ces écarts nous permettra d'observer son évolution. Nous collecterons, de manière chronologique, les écarts dans les performances grammaticales des élèves pendant les analyses métalinguistiques, en production en anglais et en français, à l'oral et à l'écrit. A l'oral, nous prendrons en compte les interactions en continu, ou avec l'enseignant, avec un natif, ou encore entre pairs.

3.1.5.2. Les alternances de codes

En parallèle de l'évolution de l'interlangue de l'élève, nous prendrons en compte les phénomènes d'alternance de codes. Nous analyserons aussi bien les phénomènes inter-linguistiques qu'intralinguistiques. Les segments de L2 insérés dans les productions contenant des mélanges de codes seront signalés en italique :

16, 306K elles sont coupables/ they are guilty *donc moi* // I have one question

Cette analyse de la performance des élèves sera doublée de l'observation de la négociation du sens de la grammaire. A l'aide de quels outils effectuerons-nous cela ?

3.1.6. Observer les négociations en classe

Alors que négociations et explicitations apparaissent comme nos deux pierres de touche, nous allons observer une langue proposée comme moyen d'échanger des représentations

négociables, et ré-ajustables : c'est ce que nous nommons la grammaire négociée. Nous voulons réintégrer le locuteur/élève dans l'acte de parole. Dans l'optique didactique de Simon & Moore (2002), nous voulons construire un cadre scolaire où l'implication, l'engagement discursif, et la prise en charge de l'orientation discursive dans l'interaction, sont des actions possibles pour l'apprenant. Ceci dépend des occasions où l'expression par l'apprenant de sa double identité (celle du « je » sujet personne et celle du « je » apprenant) dans toute la complexité de ses dimensions sociale, socioculturelle et cognitive est possible. Si l'analyse praxéologique et interactionnelle indique une émergence dans l'interaction des formes négociées, et non une pré-construction stable du savoir, nous verrons maintenant quels types de négociation nous allons observer, à travers quelles interactions langagières. Comment ces dernières se déroulent-elles ? Comment les rôles y sont-ils distribués ? Quels rapports de places se dessinent ? Quelle est la forme de notre intervention ?

3.1.6.1. Comment analyser les interactions dans la classe ?

Afin de pouvoir analyser les échanges et productions que nous avons récoltés, nous nous demandons comment modéliser l'interaction :

> Adopter une perspective situationnelle, sur l'organisation du discours, revient en premier lieu à admettre que la communication ne constitue pas jamais une fin en soi mais une modalité particulière de transformation de l'environnement par l'action (Kerbrat-Orecchioni, 2000 : 87).

La notion de négociation conversationnelle, que Kerbrat-Orecchioni a développée dès les années 1980, concerne des discours dialogués, en exclusivité envisagés comme des constructions collectives (2000 : 67). Lors de l'analyse de ces dialogues (qui peuvent, en classe, correspondre à des *polylogues*[315]), le désaccord va engendrer un ajustement, une négociation, afin que les interlocuteurs résolvent les dysfonctionnements, pour nous, les problèmes de compréhension et d'explicitations des élèves. Pour cette chercheuse, la communication en classe appartient à un sous-genre du vaste domaine des interactions verbales. En attachant une importance particulière au dialogue en classe, nous prétendons être en congruence avec une grammaire de la parole négociée :

> Le développement des recherches sur la conversation dans le domaine de la pragmatique interactionnelle pousse à considérer la classe, à partir des années 80, comme un lieu socialisé, où s'établit un échange actif entre des partenaires ayant leur place dans l'interaction. Les interactants ont

[315] Avec plus de deux participants.

> des buts partiellement convergents (à visée didactique), préexistant à l'interaction et la légitimant (programmes, objectifs à atteindre, résultats), mais cette planification n'élimine pas pour autant l'existence de dispositifs communicationnels complexes (Cicurel, 2002 : 148).

Ce sous-genre peut être étudié, selon Bouchard, à l'aide des modèles de la conversation qui permettent de confirmer le passage de la didactique à l'oral :

> On pourrait décrire l'itinéraire qui mène, en linguistique française, le chercheur à l'étude du polylogue comme la poursuite logique de celui qui a fait s'intéresser progressivement les spécialistes contemporains de l'oral, à la langue (Blanche-Benveniste, 1997), puis au fonctionnement contextuel des discours monologaux (Kerbrat-Orecchioni, 1990a), puis à leur réalisation interactionnelle la plus fréquente, la conversation (Roulet *et al.*, 1985 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990b), et enfin à d'autres réalisations moins fréquentes peut-être mais d'une incontestable importance professionnelle ou sociétale, les polylogues (Bouchard, 2005).

De plus, l'approche interactionnelle (dont la conversation fait partie) ajoute à notre analyse du métalangage le fait que l'interaction constitue et fonde la langue. Nous devons ici réaffirmer l'importance pour nous de la co-construction dialoguée :

> Les approches interactionnistes, dont les racines remontent à divers versants de l'interactionnisme social (Schutz, Goffman ; Garfinkel), se concentrent sur le fonctionnement interactionnel même – le processus discursif donc – comme lieu de mobilisation et de construction des compétences langagières. Largement inspirée ou directement issue des travaux sur la conversation exolingue entre locuteurs natifs et non natifs (Alber & Py, 1986 ; Gülich, 1986 ; de Pietro, Matthey & Py, 1989 ; Lüdi, 1989 ; Py, 1989 ; Dausendschön-Gay & Krafft, 1991), cette orientation de la recherche a progressivement contribué à nourrir, sur des bases empiriques, une perspective nouvelle sur l'acquisition des L2 en insistant sur le rôle constitutif de l'interaction et des conditions sociales qui la régissent pour les produits et les processus de l'apprentissage (Mondada & Pekarek Doehler, 2000).

C'est à ce prix que l'apprenant peut être considéré comme un individu social, prenant part à la classe. Dans une démarche éclectique et complexe, nous analyserons donc des négociations qui portent sur des commentaires d'ordre métalinguistiques, au sens large, et qui correspondent à :

> tout processus interactionnel susceptible d'apparaître dès lors qu'un différend surgit entre les interactants concernant tel ou tel aspect du fonctionnement de l'interaction, et ayant pour finalité de résorber ce différend. Ces négociations sont permanentes, indispensables pour permettre l'élaboration progressive de ces constructions collectives que sont les discours dialogués (Kerbrat-Orecchioni, 2000 : 71).

Les différends en classe surgissent en cas d'incompréhension, de résistance, d'obstacle bachelardien à la compréhension. Nos corpus sont cependant exclusivement audio-

phoniques[316]. Ainsi, nous nous intéresserons strictement à la 'parole' acoustique. Notre objet concerne donc des échanges communicatifs en face à face par des moyens langagiers. Nous avons conscience du réductionnisme qu'un artefact comme une transcription sous forme de tapuscrit génère. Pour Castella :

> La perception du monde est une activité mentale dont la communication verbale constitue un processus de régulation. En apprenant à parler dans une certaine langue, nous avons appris à construire une certaine réalité de l'environnement à l'intérieur de laquelle nous communiquons. C'est cela que les constructivistes appellent 'culture', dont une large partie n'est ni verbale, ni explicite, mais d'ordre proxémique (Castella, 1994 : 128).

Même si l'essentiel du matériel para-verbal et non-verbal manquera forcément dans nos corpus (Kerbrat-Orecchioni, 2000 : 95), nous revendiquons ce réductionnisme épistémologique en nous penchant sur le contexte pertinent dans une démarche qualitative. Nous tenterons de remonter du texte (toute la complexité de l'énonciation) au contexte en nous attachant au statut des participants, aux tours de paroles, ainsi qu'aux interventions et aux prises en charges des locuteurs. Dans cet ordre d'idées et sur les traces de la *microsociologie explicative* d'un Goffman, Heath (1992) affirme que l'analyse de corpus transcrits met au jour des phénomènes de répétitions, d'organisations systématiques, d'invariants :

> Indeed, it is often only during the process of mapping out data that one begins to discover the ordering of actions, and in many cases, one discovers conduct during transcription which previously remained unnoticed[317] (Heath, 1992 : 318).

Dans un esprit *éthique*, les corpus permettent ainsi non seulement de saisir les régularités potentiellement explicatives, mais aussi de saisir les écarts entre hypothèses et résultats, dialogues imaginés et réalité de la classe, dans la limite du paradoxe de l'observateur. Pour que ce fameux échange ait lieu, encore faut-il un accord tacite entre les partis sur les règles du « jeu ». Quelles sont-elles ?

Une des règles premières dans l'analyse conversationnelle correspond au fait que les participants développent des procédures pour résorber les désaccords afin que la conversation perdure. Dans notre cas, les ajustements proviennent de la situation classe et du contrat

[316] Pour C. Goodwin, le jeu des regards et des gestes qui ponctuent, redirigent, arrêtent ou font redémarrer ('restart') une conversation, ajoute encore à la complexité de l'interaction des aspects que nous qualifierons de para-verbaux (par exemple : « Conversational organization : interaction between speakers and hearers » : 58).

[317] « En effet, c'est souvent seulement pendant le processus d'organisation des données que l'on commence à découvrir la logique des actions et, dans de nombreux cas, on découvre des conduites pendant la transcription même, sans laquelle elles seraient restées invisibles » (notre traduction).

didactique implicite qui y prévaut. Il s'y produit malgré tout des négociations sur le dire, pour nous essentiellement métalinguistique.

Cependant, la multiplicité des participants (selon la terminologie de Hymes) dépasse la vision classique frontale entre enseignant et élève, et engendre une complexité accrue, due au face à face individu/groupe :

> Au fait du tour de parole de l'enseignant s'opèrent de fréquents changements d'adressage. L'instabilité verbale et actionnelle du polylogue occasionne des réajustements constants du format d'interlocution des interventions de l'enseignant. L'événement de parole polylogal est sujet à des incidents eux-mêmes polylogaux, c'est à dire trouvant leur origine dans les comportements verbaux ou non verbaux d'un quelconque X des participants ratifiés (Bouchard, 2005 : 175).

Kerbrat-Orecchioni présente un modèle de la négociation comme suit :

> A fait à B une proposition
>
> B conteste cette proposition, éventuellement assorti d'une contre-proposition (*contre-prop*)
>
> Soit A accepte, et nous parlerons d'*ajustement*
>
> Soit A rejette, et l'amorce d'une *négociation* se fait jour (exclusivement donc au troisième tour de parole).

Dans ce contexte, comment dissocier les différentes parties de l'interaction ? On peut percevoir un emboîtement successif de l'ensemble de l'intervention, jusqu'à l'acte de langage unitaire, en passant par des rangs intermédiaires. Les unités dialogales se subdivisent alors comme suit de la plus grande à la plus petite :

Unités dialogales → interactions→ séquences → échanges

Les interventions de locuteurs sont, elles, considérées comme des unités *monologales* :

Unités monologales → interventions → actes de langage

Nous allons donc relever des *unités dialogales* présentant des négociations. Ces dernières peuvent porter sur des propositions de deux natures différentes : soit le désaccord porte sur la forme de l'échange (tours de paroles et aspects relationnels ou places des interlocuteurs), soit sur le contenu (pour nous, la règle grammaticale elle-même ou les métatermes utilisés autant

que le thème de l'échange). L'analyse conversationnelle incarne alors un modèle opératoire pour nous aider à imbriquer forme et fond.

3.1.6.2. Négociations au niveau de la forme

L'analyse des négociations indique qu'elles peuvent porter sur la forme de l'échange. On discerne une répartition guidée dans l'interaction entre deux rôles distincts : expert/enseignant et novice/élève. Cependant, le script n'est pas immuable.

3.1.6.2.1. Les tours de paroles

Les négociations peuvent porter sur la forme de l'échange. Dans le cadre scolaire, la distribution de la parole, et donc les tours de parole, sont préréglés sur le contrat didactique souvent tacite. Ce contrat entraîne un scénario, un script :

> a script is a structure that describes appropriate sequences of events in a particular context[…] Thus, a script is a predetermined sequence of actions that define a well-known situation […] Every script has associated with it a number of roles (Schank et Abelson 1977 : 41)[318] (Kerbrat-Orecchioni, 2000 : 89).

Ce script est de l'ordre de la macrostructure et demeure très ritualisé en classe. Au niveau microstructural, dans les échanges classiques en milieu scolaire, on assiste à des échanges ternaires de type :

1 Initiative de l'enseignant → 2 réponse de l'élève → 3 ratification de l'enseignant.

Bouchard discerne cependant deux temps distincts dans l'échange[319] clairement observables : un premier temps interrogatif de l'enseignant, puis un second temps en gigogne pendant lequel le professeur sélectionne l'élève qui parlera. Le maître poserait des questions au groupe, puis désignerait plus précisément le locuteur alors autorisé à s'exprimer :

> […] En effet après cette intervention de l'enseignant de nature souvent interrogative se pose la question, spécifique au polylogue, de la sélection d'un locuteur au sein de l'ensemble des élèves, tous participants ratifiés de l'interaction. La question « à la cantonade » de l'enseignant est donc suivie d'un indispensable échange enchâssé d'attribution de la parole. […] suivie par la désignation du seul locuteur autorisé par le maître (Bouchard, 2005).

[318] « Un script est une structure qui décrit des événements fréquemment rencontrés dans un contexte particulier [...] Ainsi, un script est une suite d'actions prédéterminée qui décrit une situation connue [...] chaque script est associé à certains rôles » (notre traduction).
[319] En français langue maternelle chez lui.

Cette répartition de la parole très guidée n'est pourtant pas la seule possible. En effet, alors que le contrat didactique est souvent décrit comme indéfectible dans la littérature acquisitionnelle, cet objet est en réalité flottant. Si « plus les règles sont rigides, moins elles prêtent à négociation » (Kerbrat-Orecchioni, 2000 : 75), notre optique grammaticale sera par nature ouverte à la négociation. L'analyse des tours de paroles et de leurs implications est fortement liée aux places des interlocuteurs. Quel sera alors dans ce contexte négocié le statut des participants ? C'est un des aspects clefs de notre analyse.

3.1.6.2.2. Les rôles

L'enseignant pourrait rendre l'apprenant plus responsable de ce qu'il fait, de ses réussites et de ses échecs. Seul un échange avec les élèves sur la perception qu'ils ont des tâches qu'ils exécutent, peut leur faire prendre conscience des facteurs positifs et/ou nuisibles à l'apprentissage. Un travail constant de feedback doit être automatique afin d'étayer une vision lucide du travail effectué. Des tendances générales se dessinent. Comme nous l'avions déjà remarqué plus haut, cette dévolution de l'expertise momentanée a pour conséquence, selon nous, de voir se répéter dans la classe des entraides entre élèves, qui étayent les difficultés de l'autre, en commentaire, ou encore en production comme ici au tour 404 :

18, 401P you are right // all the words begin with P except doctor // that's very logical
18, 402E5 but it's very difficult because// two week ago a man with a baby was // euh// *angoisse* ?
18, 403P stressed
18, 404E1 [disappointed
18, 405E5 disappointed // take // (bas) ah : j'arrive pas à le dire
18, 406E7 speak ?
18, 407E5 speak with me and said me euh /// for me it's most difficult to help man // I prefer help woman // it's more
18, 408P it's easier for you
18, 409E5 yes // for me/ and he tell me do you think you prefer what/ do you think it's better for me to //

Nous assistons à un véritable polylogue, avec des prises en charge multiples dont le but est la recherche du sens. Nous voulons *tous* comprendre le message en LE et le locuteur principal E5 veut 'réellement' dire quelque chose. Tout le monde joue le jeu, certes, mais un jeu social, un jeu proche de celui que l'on retrouverait en négociant le sens dans la réalité extrascolaire. L'enseignant est ainsi un médiateur, un régulateur de l'appropriation. Nos corpus nous serviront à cerner les traces du travail de l'apprenant, si furtif habituellement,

pour en mieux tirer un guidage efficace et une prise en compte de ses interventions, comme nous le rappelle Cicurel :

> L'activité cognitive d'un apprenant est le plus souvent cachée à l'observateur, car la tâche pédagogique proposée à la collectivité n'est accomplie de manière explicite que par quelques-uns des participants. Notons que l'apprenant fait parfois des commentaires sur ce qu'il fait, et que l'on a ainsi in situ une trace des opérations d'apprentissage, trace que l'on peut aussi trouver lorsqu'il y a tenue d'un journal de bord ou lors d'entretiens avec les apprenants […] Il ne faut pas que soient oubliés les moments furtifs où l'apprenant s'exprime à propos de son propre apprentissage. L'apprenant reste d'une certaine manière le maître de la façon d'apprendre et d'interagir. Inattention ou attention à des événements fortuits, refus de participation ou retour à l'activité de classe sont des comportements qui font partie du quotidien d'un apprentissage en classe (Cicurel, 2002 : 153-154).

Ainsi, il ne suffit pas de prendre en compte l'individu/élève pour obtenir *automatiquement* un échange vers le sens. La complexité des échanges écartent la tentation de la 'recette'. Qu'il s'agisse des tours de paroles ou des places, la forme est en fait indissociable du contenu, puisque l'on impose formellement un vouloir dire, un sens. La négociation va alors aussi concerner le fond. Lequel ?

3.1.6.3. Les négociations sur le contenu

Nous prétendons dans notre travail de recherche tendre vers une (méta)linguistique du sens qui met en avant de véritables enjeux communicationnels. En effet, un accord sur les aspects linguistiques à négocier donnera du sens à des règles sur des bases communes entre enseignant et apprenant. Quels sont les contenus à négocier qui incarnent cette thématisation ? Les signes eux-mêmes sont au cœur de toute négociation verbale :

> C'est dire combien sont solidaires les négociations qui portent sur les trois composantes du triangle sémiotique : la négociation du Signifiant présuppose, ou débouche sur la négociation du Signifié et du référent corrélativement, car les définitions de *mots* et *de choses* sont difficilement dissociables (Kerbrat-Orecchioni, 2000: 105).

L'apprenant peut être, comme nous l'avons vu, à l'initiative du second temps de l'échange. Nous observerons comment l'élève impose (délibérément ou spontanément) son intervention en cas de différend sur le sens des lexèmes. Nous décrirons également jusqu'à quel point l'enseignant accepte une dévolution à l'élève, des contre-propositions. La règle est-elle épuisée de manière exhaustive ? L'individu/élève a le droit d'intervenir, mais, au final, le degré de complexité de la tâche est effectivement limité par l'enseignant.

En termes de lexique, la dénomination des méta-termes est au cœur de notre recherche. Elle est aussi sujette à négociation. Là encore, l'attitude de l'enseignant prime : nous avons le choix entre *prescription* ou *négociation*, construction ou déduction. Négocier la nomenclature grammaticale c'est, certes, trouver des appellations communes, mais c'est aussi accepter des nominations floues, ambiguës, et temporaires, qui traduisent une difficulté à dire, à exprimer, à thématiser. Si l'élève se sent le droit de communiquer librement avec ses termes, la négociation peut alors prendre place. Le blocage des élèves en difficulté repose, selon nous, sur le fait de ne pas oser parler par préservation de leur face dans le groupe, comme nous l'avons vu plus haut. Ainsi, les taxèmes potentiellement relevés sont liés de manière intrinsèque à la négociation des identités de chacun de manière locale.

3.1.6.4. La négociation des identités

Moore & Simon développent l'idée selon laquelle la remise en question des rôles assignés par le contrat didactique implicite en classe est bien provoquée par les élèves. L'attitude de l'enseignant peut alors avoir un impact positif s'il sait prendre en compte ce travail sur l'apprendre car c'est bien l'individu social qui émerge :

> A la croisée de l'analyse de l'interaction dans ses liens avec l'acquisition et de la sociolinguistique du bilinguisme, nous souhaitons ici jeter un regard sur certaines interactions en classe de langue étrangère marquées par des échanges qui rompent le rituel canonique. L'apprenant y émerge dans sa double dynamique identitaire comme sujet social à part entière et comme acteur de son apprentissage. […] Les procédures inédites et imprévisibles ainsi mises à nu permettent au chercheur d'appréhender la notion de séquences potentielles d'apprentissage paradoxalement propres à la situation d'apprentissage tout en échappant étonnamment à ses règles car spécifiques aux parcours individuels et sociaux-culturels de chacun (Moore & Simon, 2002 : 121).

Comme nous l'avons vu, la dévolution à l'élève du statut d'expert, de bricoleur de la langue, lui permettront, en fait, de s'approprier un travail reproductible en classe, à la condition que l'enseignant délègue temporairement l'expertise :

> Nous nous intéressons ainsi ici à ces moments de parenthèses, où les enseignants pensent souvent *faillir* dans leur rôle de « maître » (Matthey & Moore, 1997) parce qu'ils abandonnent, au moins provisoirement leurs « obligations professionnelles », le faire produire, faire comprendre, et arbitrer (Cicurel, 1990). Les extraits que nous souhaitons analyser mettent en scène des séquences particulières, où l'expertise « change de mains », soit qu'elle s'exerce des apprenants en direction de l'enseignant, soit entre les apprenants eux-mêmes. Le déplissement du déroulement interactif de ces séquences montre pourtant que ces mouvements de repositionnement des rôles et des contrats interactifs (Pekarek, 1999 : 165), qui déritualisent le scénario engagé par l'enseignant, réengagent l'identité de l'apprenant (qui redevient un sujet à part entière) et s'inscrivent comme des interactions d'apprentissage renégociées, où l'apprenant redessine, de manière située dans l'interaction, les contours de son territoire (*Id.* : 122).

Cependant, nous avons vu également que les rapports de face parasitaient les pistes de l'échange en classe. Les corpus font montre de notions de face, autant chez l'enseignant que chez l'élève. La prise en compte de l'étude des faces remonte, en fait, à la conception de la politesse développée par Brown & Levinson[320]. Celle-ci repose sur la notion de face largement empruntée à Goffman. La conversation serait un acte où le 'moi' trace et préserve les limites de son territoire, où le *sujet social* est animé d'un désir de face, et met en action toutes sortes de stratégies pour sauver la sienne, ou préserver celle de son interlocuteur. Toute interaction serait traversée de "face threatening acts" (comme la menace, l'ordre, la critique) ou tempérée de "face flattering acts" (comme le compliment, la salutation). Dans le domaine de la politesse, une conversation serait, en fait, un mélange de *FTA* et de *FFA*.

> Nous essayons d'accepter que la distribution de la prise de parole ne soit pas unilatérale. Pourquoi ? Afin d'échapper à une relation dans laquelle l'enseignant aurait toujours une position haute (ce qui pourrait intimider l'élève, ou agresser celui qui la réfute) : En particulier, le contrat didactique qui lie l'enseignant et l'apprenant est institutionnalisé, il fixe certains droits et des obligations, et positionne les acteurs sur un axe expert-non-expert, selon une distribution surtout verticale du savoir, qui ordonne l'orientation des prises de parole et le contrôle du discours (Kerbrat-Orecchioni, 2000 : 123).

Dans cette perspective, l'apprentissage est vu d'une manière globale et complexe, au moins au niveau des relations et des rôles qui (se) jouent dans la classe. Nous n'écartons pas, cependant, le fait que des nuances sont à apporter dans ces rapports de place. Le lien entre l'objet de notre recherche, l'interaction en classe et la négociation des places et des identités, est incarné par des activités réflexives pendant lesquelles un apprentissage est susceptible de surgir de manière reconnaissable, *saisissable* :

> Dans un article récent, B. Schneuwly & J.-F. De Pietro rebondissent sur la notion des données *saisissables* à l'apprenant (Schneuwly & de Pietro, 2000 : 471). Ces auteurs développent l'idée que certaines séquences sont non seulement repérables, mais qu'elles peuvent être décrites et modélisées à des fins didactiques sous forme de démarches interactives conscientes de l'enseignant, pour non seulement focaliser sur la forme, mais surtout donner des outils et offrir ainsi à l'élève des données « *saisissables* pour faciliter l'acquisition. Si certaines formes d'interaction paraissent ainsi plus clairement que d'autres de nature à favoriser les progrès d'apprentissage, ces formatages sont aussi liés à la « forme » des données, et à leur *encadrement discursif* […] comme nous l'avons souligné plus haut (Moore & Simon, 2002 : 139).

Le contrat didactique instaure de manière implicite des rôles. Ceux-ci devraient être, dans l'idéal, renégociés, comme dans toute interaction (instable par définition) et sont susceptibles de nous indiquer en quoi ils profitent à l'apprentissage.

Nous venons de voir comment nous pourrons observer les identités transformées *localement*, en lien avec les rapports de face. En parallèle de cet aspect local, les identités se

[320] Gagne, 2001.

construisent également à long terme. Ainsi, négocier, c'est finalement raconter son expérience et ses ressentis, et revenir sur des traces, des marques, des repères, dans un but comparatif. Si nous voulons guider l'élève dans sa réflexion, comment l'enseignant prend-t-il la place d'*adjuvant*[321] dans leur récit scolaire ?

3.1.6.5. Rôles et narrativité

La zone proximale de développement vygotskyenne évoque un lien vers l'imaginaire collectif du conte, au cours duquel le parcours initiatique du héros/élève est facilité par des rôles adjuvants (enseignants, mais aussi pairs). En effet, l'aide d'un tuteur plus avancé est primordiale :

> [...] l'apprenant a besoin qu'une instance donne cette dimension tutoriale aux interactions de communication dans lesquels il est engagé (Bange et al, 2005 : 35).

Nous analyserons donc également les places de chacun d'un point de vue sémiotique et narratif. A un niveau dialogique, en lien avec à la fois la situation d'énonciation, mais aussi les rôles dévolus à chacun d'un point de vue narratif, Sadoulet propose une typologie basée sur la narrativité d'un point de vue sémiotique. Il s'inspire de schémas actantiels liés au conte :

> Une lecture narrative des séquences médiationnelles permettrait de décrire comment le style pédagogique *médiationnel* conduit les enfants à prendre la position narrative de ce que l'on pourrait appeler le *Sujet Transcendantal*, c'est-à-dire le *Destinateur* – garant des valeurs sociales (souvent un roi ou un mage) – bien connu dans l'analyse narrative des contes populaires (Sadoulet, 1999 : 213).

Dans ce type d'analyse, l'élève devient le destinateur. A ce stade, l'intérêt de sa recherche montre que le système sémiotique complexe qui régit les buts de la situation pédagogique peut demeurer flou pour des élèves en difficulté[322]. Le rôle du destinateur rejoint alors, avec subtilité, le fait de s'adapter au fonctionnement cognitif des élèves, et non pas de galvauder des contenus stéréotypés et dénués de sens :

> Il faut donc que l'enseignant moderne envisage comme objets de son enseignement non pas des contenus appauvris et vulgarisés qu'on chercherait à réduire au niveau du public et à ses modes

[321] Celui qui aide le héros à accomplir sa tâche.
[322] Nous verrons que les implicites scolaires conditionnent l'échec des apprenants en difficulté.

> d'appropriation spontanés, mais un apprentissage cognitif adapté au stade de développement de chaque élève, qui lui permette de pratiquer d'autres registres d'intentionnalité que ceux dont il a l'habitude (Sadoulet, 1999 : 222).

L'enseignant peut partager une véritable construction du dire, loin de savoirs prédigérés, puis forcés dans la 'cire molle' métaphorique du cerveau de l'élève. Bouchard (1995) défend l'idée que ce qui est dit en classe, et l'évaluation de ce dire, doit faire porter les risques autant du côté du destinateur, que de celui du destinataire (en l'occurrence l'élève). La notion de *tension*, dans la situation classe, correspond au besoin de maintenir un intérêt sur le dire, une invitation à prendre en charge le *topic* que l'élève veut avancer. Les processus énonciatifs, selon lui, ont pour résultat un produit organisé éventuellement comme un récit. Si le contrat didactique implicite engendre des rituels, les actes y sont progressivement construits de manière aléatoire. L'interaction pédagogique est sous-tendue par un enjeu, une tension externe minimale, qui n'est pas automatique. Dans ce cadre, la notion de récit et de narration est susceptible de créer *une mise sous-tension interne* étayée par une complication initiale et une résolution de l'intrigue.

La mise en avant d'une relation étroite entre narration et cognition permet de répondre au réductionnisme que les approches computationnelles dures défendent. La construction en récit de l'expérience génère du sens :

> Les récits ne reflètent pas simplement ce qui se produit (la figurativité) ; mais ils explorent et prédisent ce qui se peut se produire. Ils ne narrent pas seulement des états et des événements mais ils les interprètent également. La narrativité amène de l'ordre au flux chaotique des événements dans le temps […] Une autre façon de penser la narrativité serait en termes de la dichotomie très connue de la mémoire comme systèmes épisodique et sémantique. Le premier spécifie et emmagasine les événements en tant qu'épisodes non liés et constitue une sorte d'annales des événements. Le système de la mémoire sémantique, par contre, fournit des structures signifiantes aux événements en façonnant l'information en ensembles signifiants et en convertissant les épisodes en chroniques et histoires (Perron et Danesi, 1996).

Cette tension propre aux interactions sera un outil d'analyse supplémentaire.

3.1.7. Synthèse

Nous faisons le choix épistémologique d'une didactologie complexe, dans un cadre praxéologique. Ce cadre est congruent avec l'analyse interactionnelle, et une étude de praticien/chercheur. Nous avons dessiné le contexte institutionnel de notre recherche, et la place des langues en lycée professionnel. Ensuite, nous avons décrit le recueil de nos corpus,

et les conventions de nos transcriptions. Enfin, les outils de l'analyse conversationnelle ont été développés.

Nous allons analyser les interactions enregistrées. Nous voulons négocier les r_gles métalinguistiques et métalangagières en amorçant des négociations proprement dites qui devraient aboutir à des ajustements, à condition que l'on prennen en compte les contre-propositions des élèves. Nous étudierons les résultats, et vérifierons que les élèves sont effectivement passés du statut de communicateurs qui évitent l'interaction, à celui de locuteurs, qui prennent des risques et avancent des *topics*. Détiennent-ils, après l'étude, une vue globale du système grammatical de la langue cible, seule perspective permettant une évolution constante de la grammaire interne ? Quelles sont les qualités et les stratégies que l'étude de leurs échanges peut mettre au jour ? Prennent-ils en charge le thème de l'échange métalinguistique ?

Pour ce faire, nous commencerons par analyser les écarts[323] *idiosyncrasiques* des élèves, point de départ de notre recherche, en production écrite et orale. Ces écarts, si l'on adopte une perspective éclairée par la différenciation entre entraînement et évaluation, ainsi que par les phénomènes transcodiques, sont autant de traces de stratégies d'élèves qui 'font avec' la langue de l'école et l'anglais pour échanger. Nous observerons ensuite les analyses grammaticales négociées, ainsi que le résultat de ces négociations d'un point de vue diachronique. Enfin, nous décortiquerons les tours de paroles, les places et les phénomènes didactiques, afin de déceler éventuellement des variables en termes de rapport de correspondances entre changements d'attitude, et appropriation de la LE chez les élèves.

Nos choix épistémologiques et méthodologiques, précisés ci-dessus, nous permettront, nous l'espérons, de rendre compte, au mieux, de la réalité complexe qu'est la classe de langue, vue sous l'angle de ces négociations interactives.

3.2. La grammaire par les interactions : analyse de corpus

Pour ouvrir notre partie empirique proprement dite, nous entamerons subséquemment le relevé, puis l'analyse, des écarts linguistiques des élèves en production écrite et orale, en interaction, et en prise de parole en continu. Ces écarts seront ensuite classés chronologiquement, afin d'en déduire d'éventuels changements dus à la grammaire du sens que nous prônons. A ce propos, nous tenterons de déceler un rapport de concomitance entre négociation et amélioration des explicitations, voire des performances, de même qu'entre

[323] Les écarts nous intéressent en tant que traces du fonctionnement interne de l'interlangue.

règles efficaces, adéquates, opératoires et LE opérationnelle[324]. Pour finir, nous aborderons le résultat de la grammaire négociée : des règles construites par les élèves, et mise en regard des règles pédagogiques, et savantes. Nous verrons en quoi elles figurent des réussites, des tours de force que les élèves ont mis au point.

3.2.1. Performances grammaticales

Notre recherche porte sur les performances grammaticales de nos élèves. Nous avons cependant, dans un premier temps, été alerté par des traits métacognitifs[325] généraux relevés après-coup pendant la première année de BEP. Ces traits peuvent être regroupés en deux grandes catégories. Le premier groupe concerne le lien entre école[326] et monde extérieur, le second est lié à la notion de transdisciplinarité.

3.2.1.1. Lien intérieur/extérieur

Les difficultés des élèves face aux démarches que l'école impose apparaissent tout d'abord au niveau des termes. En ce qui concerne la langue utilisée dans les documents scolaires, certains élèves ne comprennent pas la tâche exigée par des verbes courants dans les consignes tels que 'expliquer', 'définir', 'justifier', 'prouver'. Dans le corpus suivant, l'élève doute du sens de conflit dans le contexte scolaire d'histoire-géographie lors d'un examen surveillé par nous-mêmes et une collègue (corpus 9) :

> 9, 1 E madame / pour la compétence d'écriture / le mot conflit // c'est la guerre ou ça peut être autre chose ?
> 9, 2 P vous êtes en examen // on ne peut pas vous répondre aujourd'hui // relis bien tout
> 9, 3 E s'il-vous-plaît madame // les conflits actuels // c'est comme les trucs aux infos /
> 9, 4 P oui // tous les conflits // c'est la manière d'en parler qui importe // pas le conflit
> 9, 5 E même si c'est régional /
> 9, 6 P même si c'est régional // bien sûr / bon // SILENCE MAINTENANT

De même, des termes considérés comme courants peuvent poser problème. Faire cours en lycée professionnel, c'est avoir à expliquer constamment un lexique qui paraitrait banal à l'extérieur à un francophone lambda :

[324] En usage social pour Bourguignon.
[325] Qui concerne des opérations de réflexion sur la démarche mentale.
[326] Pour nous, au sens de lieu institutionnel de formation initiale.

8, 176P d'accord // tu peux nous redire la langue que tu parles
8, 177K c'est une langue néerlandaise
8, 178E on peut lui poser des questions ?
8, 179P bien sûr // c'est vrai que ça fait naître une certaine curiosité
8, 180E je sais pas ce que c'est le néerlandais

Les gênes augmentent quand les consignes sont en LE. Or, placés dans d'autres conditions, avec des enjeux différents, les mêmes élèves sont souvent parfaitement *capables* d'argumenter leur point de vue ou de décrire tel phénomène. Ils sauront argumenter pour un besoin personnel, mais seront incapables de reproduire cette argumentation si elle est demandée par une consigne scolaire. Les élèves n'ont en fait aucune familiarité avec ce vocabulaire, voire persistent à le rencontrer sans le comprendre. Les exigences scolaires implicites et les enjeux, dont ils arrivent mal à lire la signification, n'ont pas de sens.

Dans le même ordre d'idée, les élèves comprennent le décalage horaire lors d'une coupe du monde de football, et ne sont pas étonnés de voir un match en direct qui se déroule en soirée, au Brésil, et en fin d'après-midi chez nous. Cependant, ils sont, en majorité, incapables d'utiliser les fuseaux horaires sur une mappemonde. Certains élèves en CAP arrivent à peine à placer la France sur une carte.

En plus de ce schisme constant entre exigences cognitives intérieures institutionnelles et compétences sociales dans le monde extérieur, les élèves continuent à voir les différentes disciplines de manière séparée, malgré des dispositifs transdisciplinaires bien connus en lycée professionnel comme le PPCP[327] ou les classes à PAC[328]. Nous verrons dès à présent les difficultés autour de la transdisciplinarité.

3.2.1.2. La transdisciplinarité

D'autres difficultés saillantes, pour nous, émergent régulièrement lorsque les élèves ne mettent pas en lien les différentes disciplines. Par exemple, l'intégration de la polysémie des termes employés dans chaque discipline pose des problèmes en français langue intitutionnelle : 'perspective' détient un sens différent en français ou en maths-sciences, de même que des termes comme 'milieu', 'plan'. 'Décrire' n'exige pas non plus la même action *implicite* selon les contextes. Le 'schéma' indique-t-il une narration, une distillation, un patron ? Les élèves n'ont pas appris les différentes perspectives possibles et emploient le vocabulaire de manière

[327] Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel.
[328] Projet Artistique et Culturel.

univoque. Le métalangage scolaire, polysémique d'une discipline à une autre, leur demeure étranger et hermétique.

Outre la complexité du sens en contexte, en termes de compréhension, nous nous sommes rendu compte que l'apprentissage spécifique de la *prise de parole en continu* (donc de la production), est souligné par les textes officiels qui multiplient le travail sur l'entrée dans l'oral : en anglais[329] et en français bien sûr, mais également pour leur examen final devant un jury en TBAC lors de la présentation d'un vêtement fabriqué personnellement. Ils sont censés faire preuve de qualités oratoires de même lors d'entretiens pour la recherche de stage, puis pour des emplois après le lycée. Malgré cela, ils n'ont en fait quasiment jamais appris à s'exprimer devant un groupe en français ou en LE. De plus, la prise de parole en continu est d'une complexité extrême en français : elle exige des compétences de l'ordre de savoir parler (diction, articulation), savoir communiquer (tenir compte de l'auditoire), savoir exposer (gérer le contenu informatif et les supports à manipuler), savoir adapter sa langue, savoir structurer, mais aussi un sentiment d'aise psychologique et affective. Les opérations de haut niveau et de bas niveaux gérées simultanément génèrent une surcharge cognitive[330] du haut niveau (planification, mise en mots, activation des idées) au détriment du bas niveau (graphie, orthographe, grammaire, syntaxe, phonétique), sans faire référence à la charge émotive qu'une telle action produit.

Une perspective globale de départ indique, chez les élèves, qu'ils n'ont pas appris à transférer[331] des compétences, ils ont une capacité très partielle à comprendre les consignes scolaires, et n'ont pas eu l'occasion de s'exprimer en continu et de manière méthodique sur un sujet. Dans la perspective plus précise de l'étude de la grammaire interne des élèves, qu'en disent-ils dans le journal d'apprentissage ? Trouve-t-on une continuité entre constat de l'enseignant et point de vue des élèves ?

3.2.1.3. Les remarques des élèves

Les écrits des élèves évoquent en miroir des points dont nous allons parler. Ils dépeignent des problèmes de lexique en anglais :

B 4 Manque de vocabulaire dur de traduire le texte

[329] Le CECRL invite pourtant les élèves à être évalués en continu et les textes officiels signalent un travail sur l'échange oral depuis 2011.
[330] Nous y avons fait allusion avec Gaonac'h.
[331] C'est plus un déplacement qu'un usage pour Bourguignon.

B 10 Il me manquait le vocabulaire.

Ils ont conscience qu'ils pourraient améliorer leur lexique en écoutant régulièrement de l'anglais chez eux, mais affirment que l'école est le seul lieu où ils le font[332], en congruence avec les réponses au questionnaire :

D 15 Plus de vocabulaire ! Il faut écouter des vraies conversations en anglais sous-titrées comme avec Will Smith plus souvent. On apprendrait plus de mots et d'expressions propres à la langue, au pays. Je sais que je pourrais regarder les films en V.O. chez moi mais je préfère ici.

Ils déplorent de plus le manque d'unités grammaticales à leur disposition et expriment une difficulté à nommer :

B 11 Apprendre le vocabulaire et les mots tels que *de car ce le* bref tous ces petits mots qu'on sait jamais

C 3 La grammaire est plus simple qu'au collège mais la compréhension de certains mots et les conjugaisons c'est toujours aussi dur.

Dans les corpus, cette difficulté à nommer correspond en même temps à un problème de compréhension des termes usités et de la logique discursive de la phase métalinguistique. Ceratins élèves répètent inlassablement tout au long des corpus qu'ils ne comprennent pas :

3, 184E j'comprends pas !

5, 39E J'ai jamais rien compris // ce truc

5, 56E je suis paumé là

10, 6 ça m'embrouille

Ils dressent également le constat d'un problème de mémoire, et ce jusqu'en première année de BAC :

B 18 Il faudrait faire des fiches de mémoire à chaque fin de leçon

D 12 Il faudrait faire des fiches mémoires ou de révision comme aujourd'hui à chaque fin de leçon

[332] Ils préfèrent les versions doublées dans leur langue.

D 18 Avoir deux heures à la suite chaque semaine ne permet pas de retenir ce qu'on fait.

D 13 Il faudrait plus travailler l'oral pour aider la prononciation et aider la mémoire.

Ajoutons qu'ils soulignent une difficulté à comprendre un texte en anglais, que cela concerne le courrier de correspondants natifs[333], ou tout autre texte. Ils analysent parfaitement la cause : le blocage dû à un mot inconnu. Nous retrouvons leur tendance à développer une approche trop analytique de la LE[334] :

C 4 J'ai eu du mal avec Donna Michelle Barnhill[335].

C 5 En anglais, j'ai de gros problèmes de compréhension quand je lis un texte je ne le comprends pas et me bloque pour répondre à des questions ou bien l'expliquer. Je ne suis pas capable non plus d'écrire un texte. Quand je ne comprends pas un seul mot, cela me bloque pour la suite. Ça me donne l'impression que je n'arrive pas à progresser.

D'autres remarques, moins attendues, témoignent de l'expression d'un besoin lexical, mais qui provient d'une expérience à l'extérieur. Cette expérience est susceptible d'indiquer une liaison faite par l'élève entre langue anglaise et monde social, de manière locale :

D 1 Je voudrais revenir sur une anecdote de ce week-end. J'ai un copain qui avait des Allemands et j'ai dialogué avec eux en anglais, mais je l'avoue au début c'était dur de trouver mes mots mais après j'ai posé des questions en anglais toutes simples et tout de suite l'Allemand et moi sont compris et j'étais très content qu'il comprenait ce que je lui disais. Il y a une chose qui m'a manqué, c'est de lui poser s'il avait encore soif, encore faim, quelle nourriture il mangeait le plus.

Ou globale :

8,83E1 oui mais l'oral c'est primordial // et on a beaucoup parlé // en français je veux dire
8,84E XXXXXXXXXX
8,85P pas tous en même temps // oui ?
8,86E1 moi je prends comme exemple la Finlande // les jeunes au collège ils parlent plein de langues différentes // et dans tous les cours ils font que de l'oral hein // les professeurs ils font des fautes au tableau // ils recopient avec des fautes // mais c'est pas forcément grave en fait // et comme ça ils arrivent mieux à parler
8,87P tu veux dire que notre problème en France/ c'est de bloquer sur les erreurs// sur les fautes ?
8,88E ouaih // surtout l'orthographe
8,89P enfin ce que moi j'appelle les erreurs
8,90E non/ je crois pas.

[333] Annexe 9 et 10.
[334] Ou d'un mauvais apprentissage de la lecture en général.
[335] Une correspondante anglophone.

Autre référence au lien avec l'extérieur, cette fois plus critique : un élève déplore de ne pas « fonctionner » en classe, comme il l'a fait sur le terrain en Finlande :

> **D** 19 A l'étranger on cherche à dire quelque chose et ensuite on traduit dans sa tête alors qu'en classe on réfléchit tout le temps sur l'orthographe et la grammaire[336].

Pour finir, nous relevons deux critiques qui sont directement liées à l'analyse métalinguistique après-coup que nous prônons. En effet, les échanges peuvent être déroutants pour des élèves qui ont besoin de structuration et de concentration[337] :

> **B** 2 Par contre, en anglais, c'est quelquefois brouillon. Il faudrait moins d'éparpillements et que chacun réponde tour après tour.

En outre, le français peut être trop utilisé au désavantage de l'anglais, en TBEP pour l'élève E1 (corpus 8), mais également en BAC :

> 8, 77E1 bon je veux dire //euh / le cours c'est bien // on a appris à se décrire / tout ça // mais on a fait beaucoup d'écrit et je trouve que l'oral c'est primordial/ ça manquait quand même
> 8, 78P on a trop utilisé le français tu penses ? On a perdu temps ?
> 8, 79E XXXXXXXXXXX
> 8, 80E4 parce-que quand on parle // si on parle tous en anglais/ c'est clair on fait quoi / on rentrait dans la salle on parle en anglais // on aurait rien compris du cours et c'est pas la peine/ // c'est ce qui s'est passé au collège [// enfin bon c'est vrai hein ?
> 8, 81E [(rires)
> 8, 82P c'est une opinion
> 8, 83E1 oui mais l'oral c'est primordial // et on a beaucoup parlé // en français je veux dire.

> **E** 1Le français est quand même trop utilisé. L'anglais technique me servira au travail alors que les sujets quotidiens me serviront plus en Angleterre. Je préfère le vocabulaire à la grammaire.

D'une manière générale, les élèves expriment leur non compréhension dans nos corpus de la 2nde BEP (3) jusqu'en 1BAC (10) :

> 3, 121E m'sieur//j'comprends pas l'impossibilité//
>
> 3, 184E je comprends pas
>
> 5, 39E j'ai jamais rien compris // ce truc
>
> 5, 70E je suis paumé là
>
> 10, 6ça m'embrouille monsieur

[336] Analyse pragmatique pertinente.
[337] Particulièrement les élèves dyslexiques.

En miroir de leur profil cognitif et des difficultés qu'ils expriment, les élèves ont conscience de leur besoin de lexiques et de grammaire sans pouvoir les nommer clairement. Ils ne regardent pas les films en V.O. en dehors de l'école. La complexité d'un texte en LE les décourage rapidement. Ils trouvent utile un travail de rappel pour aider leur mémoire. Ils ressentent en même temps des besoins en LE et déplorent enfin une utilisation trop importante, selon eux, du français. Nous retrouvons bel et bien en miroir ce que nous avions classé en termes de transdisciplinarité et de perspective globale déficiente. Quelles sont, dans ce contexte, les traces de leur réflexion grammaticale ? Que nous indiquent-elles, de manière plus visible, sur la grammaire interne de l'élève ? Quel travail cela implique-t-il sur les connaissances ?

3.2.2. Les traces de l'interlangue

Pourquoi partir des productions écrites et orales des élèves ? Le but est, à partir de corpus relevés à travers les différentes activités, de discerner ce qui conduit aux dysfonctionnements de la grammaire interne. Ainsi, nous avons pu tenter de déceler, et d'intervenir, sur une typologie liée à des phénomènes récurrents. Il s'est agi, pour nous, non pas de sanctionner systématiquement des écarts selon une grammaire savante externe, mais plutôt de *construire avec eux une grammaire explicative négociée*. Nous faisons l'hypothèse qu'elle les aidera à construire, à partir de leur interlangue, un système cohérent de la langue cible, système toujours perfectible. Cependant, les écarts par rapport à la norme demeurent chez tout locuteur, apprenant ou natif. Comment confirmer une évolution du système vers une congruence ? Burt propose, dès les années 1970, une analyse de l'erreur qui oppose *erreur locale* et *erreur globale*. Son concept est le suivant : un écart local n'est pas fatal à la communication, alors qu'un écart global empêche la compréhension des énoncés :

> In sum, global errors—those that affect overall sentence organization— cause the listener or reader to misinterpret the speaker or writer's message, while local errors—those that are limited to a single part of the sentence —rarely affect the communication of a verbal message [338] (Burt, 1975 : 62).

Dans ce cadre où les écarts sont considérés comme des traces du système interne de l'élève, nous avons mis au point un classement qui montre les items que nous avons relevés

[338] « En somme, les erreurs globales (celles qui affectent l'organisation de la phrase dans son ensemble), gênent une interprétation correcte du message par l'interlocuteur, ou par le lecteur, alors que les erreurs locales (celles qui sont limitées à un segment de la phrase) ne condamnent que rarement la communication d'un message verbal » (notre traduction).

dès la 2nde BEP, et ce jusqu'au BAC. Il faut noter que les évaluations, comme les échanges en LM et en LE, donnent à voir des écarts à la fois individuels, mais aussi parfois collectifs. L'effet de répétition est alors susceptible d'indiquer une difficulté individuelle, ou globale, qui incarnerait une trace visible des interlangues, une véritable idiosyncrasie[339] pour Corder. Le concept d'écart, ainsi décrit, permet de dégager un état des lieux de l'interlangue de l'élève. Or, si notre grammaire du sens aide l'élève à développer une interlangue qui tend vers le système général de la langue cible, nous devrions rencontrer une baisse significative des écarts globaux, comme des écarts purement linguistiques.

Nous décidons donc de partir des dysfonctionnements chez les élèves. Ce sont des écarts écrits (devoirs) et oraux (en production interactive ou continue). Que considérons-nous comme un écart ? Pour nous, c'est un phénomène qui appartient à une langue en construction. La fameuse 'mistake' de Corder, traduite généralement par 'faute', est accessible à la conscience juste après avoir été émise, ou *peut* être[340]corrigée par le locuteur lors d'autocorrection, et indique à la fois un contrôle, et une certaine maîtrise de la langue. L'erreur ('error') signalerait par contre un dysfonctionnement plus profond, une erreur de compétence, balise éventuelle d'une mauvaise assimilation de la règle de production. Ceci est particulièrement intéressant dans une perspective didactique car ce sont ces *erreurs de compétences* ('*error*' chez Corder') que nous tentons de débusquer.

3.2.2.1. Les aspects de la production écrite

Nous avons récolté des écarts dans les productions écrites, corpus aisé à glaner pour un enseignant, au vu des multiples évaluations qui ponctuent la scolarité. Nous avons aussi étudié des productions orales enregistrées sur magnétophone mp3[341] lors d'échanges en LE entre pairs, avec l'enseignant, avec un natif, ou encore seul en continu. Nous parlerons tout d'abord des productions écrites des élèves afin d'établir une typologie des écarts.

3.2.2.1.1. <u>L'aspect interlingual</u>

D'après Richards[342], les 'erreurs' au sens chomskyen se divisent en deux catégories. Soit elles résultent d'une confusion entre LM et LE, et elles sont interlinguales. Soit elles

[339] Corder préfère ce terme moins connoté.
[340] En effet, on ne corrige pas systématiquement car on n'entend pas toujours ses propres écarts de performances. On peut encore le faire sciemment.
[341] Format phonique *Mpeg 1 audio layer 3*.
[342] *Error analysis, perspectives on second language acquisitions*.

proviennent d'une mauvaise connaissance du système grammatical cible, et elles sont alors intralinguales. Nous débuterons donc par le relevé des écarts interlinguaux. C'est un problème provenant de la langue source de l'apprenant. Nous y avons déjà consacré un temps d'analyse, dans notre partie sur les marques *transcodiques*. On trouve ce type d'écart quand l'apprenant n'arrive pas à distinguer un trait de la lange cible, qui est différent de la langue source, pour la production.

- L'interférence LM⇒LE

La morphologie, la syntaxe ou la phonologie de la LM influence la LE au niveau :

- morphologique : poli pour polite, *my cousin is ill to Besançon*[343], *I need to see you for speak* (traduction littérale ou mauvaise équivalence)[344], *equip* pour *team*[345].
- phonologique : *probleme* (corpus 13 et 25), *Apparence* (corpus 20)[346] par exemple.
- syntaxique : *I am fashion designer* [347], *I can't listen Ø that music band (to), the Church Road* [348], *I want speak to John, this is the first time I go* (omission du preterit) *if you're agree* (être d'accord) pour *if you agree, E3 I will him hold tight* (corpus 20).
- orthographique : *confortable, adress, I would like work North country* (omission de préposition)[349]
- lexical : *baskets* pour *sneakers, person* pour *no one, in the time, I want to be a modelist, in a second time*[350]

- L'interférence L1⇒ L2

Beaucoup plus sporadique, cette interférence apparaît en CAP, et perdure pour ces élèves pour qui le français est au départ, une langue étrangère. Ils peuvent ainsi mélanger l'anglais (alors L2) et le français (L1), voire y introduire leur LM. On imagine la complexité

[343] Corpus 13, 2.
[344] 12 élèves sur 16 sont influencés par le français, corpus 25.
[345] Corpus 22.
[346] Ces transcriptions sont des exemples de ce que Gaonac'h appelle *crible phonologique*. Les sons de la LE sont passés au filtre de la phonologie de la LM. Le terme est noté tel qu'on l'entend.
[347] Pour Demanuelli (1995), ce sont des calques.
[348] Corpus 21.
[349] Corpus 22.
[350] Corpus 27.

du jonglage intellectuel que cette pratique les oblige à faire. Ces phénomènes apparaissent dans nos corpus pour Mehdi[351] en TBEP, en termes de non-correspondance entre phonétique et graphie : *diffeculty, respusibilities* (corpus 32), en 1BAC : *I weed a look* (corpus 25), ou encore pour une autre élève croate *: the Statu of Liberté*[352] *Island*. Ces écarts exigent, pour être analysés et interprétés, des compétences plurilingues que nous ne détenons incontestablement pas, au vu des nombreuses langues en présence : croate, serbe, turque, algérien, marocain, tunisien, néerlandais, ou encore albanais. Il n'empêche que ces écarts sont spécifiques.

- Les processus de transfert

Dans les productions d'élèves, on trouve des mots français entre guillemets, incrustés dans l'écriture. L'élève est conscient de cette alternance de code, ce qu'il signale typologiquement. Le transfert est un procédé particulier. En effet, il montre une conscience de l'élève qui, faute de mieux, effectue un emprunt volontaire. C'est une stratégie compensatoire. L'élève pointe un manque et est susceptible de le combler par la suite dans l'optique d'une évaluation pragmatique, transitoire. La réalité des échanges dit 'naturels' montre que ces alternances volontaires ne condamnent pas l'échange *endolingue* et peuvent receler une valeur phatique qui permet de garder le contact, de ne pas rompre l'échange. Nous avons un exemple écrit qui pointe un manque lexical :

25, 5 With some 'bretonnes' specialities[353].

3.2.2.1.2. L'aspect intralingual

Ce type de procédé résulte (*a contrario* de l'aspect interlingual) de l'apprentissage partiel de la langue cible de l'apprenant. Il révèle une difficulté chez ce dernier qui ne parvient pas à appliquer toutes les règles concernées afin de produire des énoncés en langue cible. Il fait des hypothèses en mélangeant les règles grammaticales. Les confusions appartiennent au système de la langue cible et sont donc alors intrasystémiques.

[351] Originairement du Maroc.
[352] Nous formons ici l'hypothèse (certes discutable) que le son [e] peut aussi bien être transcrit pour Nedjmi par '*é*' ou '*i*' puisque ces deux transcriptions appartiennent, pour elle, à deux langues étrangères (Cf. élève BN, corpus 27).
[353] Proche de l'anglais 'breton' tout de même.

- L’interférence LE⇒LE

Ces phénomènes concernent un glissement de catégorie grammaticale (nom/verbe, adjectif/adverbe, etc.), un glissement de dérivation (mauvais suffixe ou préfixe) : *creatful, suitful* :

I would like to earns (corpus 22)

I shall sall clothes (corpus 22)

Cepenfant, l’élève maîtrise certains aspects de la LE.

- La polysémie

Les élèves persistent à employer un terme de manière univoque dans plusieurs situations, sans se soucier d’une congruence cible. *Get up* [354] signifie déguisement dans le contexte de la biographie de Mangal Pandey[355], et non se *lever*. Dans le même ordre d’idée, l’élève emploiera *il a dépensé sa vie* pour *he spent his life*. Ce fait, axé sur la polysémie, existe déjà en LM comme nous l’avons signalé plus haut. Il faut noter cependant que ces traductions mot à mot sont conscientes. Elles ne résultent donc pas d'une interférence inconsciente de la LM.

- Les surgénéralisations

Nous en avons déjà parlé en tant que stratégie compensatoire en évaluation pragmatique d’entraînement. Elles sont le produit d’une règle simplifiée et élargie à tout le système linguistique étranger. L’exemple emblématique demeure les règles de dérivation utilisées dans toutes les situations : *Creatful, Suitful, Attractful*[356] . Ces erreurs sont dues à une connaissance des règles, mais cette règle est incomplète.

- Les fossilisations

[354] Cf. corpus 24.
[355] Héros militaire indien du XIXème siècle.
[356] Corpus 24.

D'abord décelées chez les migrants dans les années 1970, elles sont décrites comme un état sclérosé de la langue qui n'évolue plus. C'est, avec les problèmes morphologiques, ce que nous récoltons le plus dans nos corpus et dont nous ne livrons qu'un échantillon, ici à l'écrit :

E1 I am will very happy. It's will

E3 It's will be funny. I will to laugh (corpus 23)

Your welcome, I'm nedd shoes (corpus 21)

Bringed, maked, to go at (corpus 33).

Au-delà de ces erreurs, un cinquième type apparaît que l'on trouve chez les natifs.

- Confusions de termes proches en LE

Des écarts existent en anglais à cause des homophones. Ces phénomènes indiquent un rapprochement de termes différents : *Think you* (pour *thank*)[357], ou encore *leave* pour *live*. Certaines confusions se retrouvent par contre chez les natifs : there pour *they're*, ou encore *your welcome*. Ces écarts ne sont en effet évidemment décelables qu'à l'écrit puisque l'oral fonde à la fois la confusion et la proximité avec les phénomènes que l'on trouve chez les natifs[358], qui apprennent à parler avant de savoir écrire. Nous terminerons cet inventaire des phénomènes écrits par une série d'inclassables.

- Phénomènes difficiles à classer

Malgré la précision des typologies à portée de main, des phénomènes récurrents demeurent difficiles à classer par leur caractère intrinsèquement idiosyncrasique. L'apport de ces phénomènes est qu'on ne peut les relever que sur une étude longitudinale. Paradoxalement, bien qu'ils soient singuliers, ils n'en demeurent pas moins collectifs et récurrents, d'où l'intérêt non exclusif de les relever, mais aussi de tenter de les expliquer, voire de les faire disparaître.

Le premier type d'écart itératif correspond à l'exploitation partielle d'une règle (comme décrit pour les surgénéralisations) mais dans un même cotexte : ici dans le cas d'un

[357] PM, corpus 21.
[358] C'est tout simplement un phénomène d'homophonie ici.

changement de mode. L'élève maîtrise le questionnement mais perd le contrôle quand il s'agit de passer au mode affirmatif. Dans le tableau suivant, l'échantillon choisi pour son caractère représentatif du travail de trois élèves dans un devoir sur l'expression du futur à l'aide du modal *will* en TBEP montre clairement qu'alors qu'un élève maîtrise le temps en question ou en affirmation, les deux autres passent d'une grammaire normée pour le questionnement à une confusion des règles de la langue cible quand il s'agit de l'affirmation dans une production[359] :

Elève	Questionnement *Exercice 4 : posez quatre questions au futur*	Affirmation *Exercice 7: you meet a Martian: what will you do ?*
Elève 1	When will you land on mars What will you wear ? What will you do ? Why will you make the initial crossing ?	I am will very happy and very angry but my apparence is change and I am will not beautiful. My eyes will purple and the mouse will blue. I not hair. I am will angry for my hair, my mouse.
Elève 2	When will we land on Mars ? What will we put on ? What will you do ? Why will we make the initial crossing ?	If I am on Mars, I will visit this planet. I will see the fossil bacteria and leave their vehicle. I will put on spacesuit. After, I will return to earth. It will Ø a good experience for me.
Elève 3	When will you go to land on Mars ? What will you put on wear ? What will you do ?	It's will be funny. I will be so afraid. I will to laugh. I will him hold tight.

Tableau 4.1. Écarts itératifs

Les trois élèves savent parfaitement poser des questions, mais seul un élève réutilise le futur à la forme affirmative (élève 2). Avec l'élève 1, la langue est figée, sans verbe ; ou quand il y en a un, avec un imbroglio grammatical et lexical (fossilisation sur 'I am will' et 'I am will not', et influence de la LM sur 'apparence'). Pour l'élève 3, une fossilisation a eu déjà lieu. La préposition 'to' esseulée pourrait correspondre à une confusion dans la formule du cahier (*futur = will + base verbale*) transformée en mémoire à moyen terme en *futur = will + infinitif avec* 'to' comme marque fossile de l'infinitif. En ce qui concerne l'élève 2, le dernier écart (il manque une base verbale) semble ici correspondre à une *faute* (un écart de production

[359] Il est à noter que la complexité du passage d'un mode à un autre est amoindri par le fait qu'un inversement modal/sujet 'suffit' à créer une question (ce qui n'est pas le cas pour des temps plus complexes tels que le présent simple ou le prétérit, qui exigent l'extraction de l'opérateur respectif 'do' et 'did'.

qui n'est pas représentatif d'un trait profond de son système) au regard de l'exactitude du reste de la production, avec une utilisation exacte du présent simple après la marque du conditionnel 'if'.

Ainsi, dans notre classe, les phénomènes classiquement vus comme des *surgénéralisations* de règles unilatérales, sont remplacés, ici, par des écarts dans un même cotexte, selon le mode. Ce type d'écart est, cependant, systématique pour une majorité d'élèves (11 sur 20 dans ce devoir). Ce sont, en fait, des écarts dus à une transformation erronée sur l'axe syntagmatique que les exercices structuraux (tant décriés par la méthode directe) peuvent pallier.

Encore plus déroutant, dans la même phrase, un élève en TBAC peut encore employer le prétérit, puis utiliser deux fossilisations agrammaticales quelques mots plus loin :

> 26, I worked in Saint-Etienne at Devred. It is a clothe shop. I ate from 11 am to 1 pm but I didn't obligation. I was enjoy it.

Certes, dans ce dernier cas en production orale, la surcharge cognitive peut expliquer en partie cette variation. Peut-être est-ce également dû au relâchement rapide du contrôle dans le flux de la parole. En somme, nous sommes face à une difficulté pour l'élève à *transférer de manière logique* les tenants de la formation du futur maîtrisé alors partiellement selon l'exercice, ou encore du prétérit tout au long d'une production, même modeste. Les écarts sont synchroniques et peuvent durer.

Voyons un autre écart particulier relevant d'une difficulté de transfert dans un même cotexte, dans le cadre cette fois d'une dérivation à inférer pour deux termes appartenant au même champ lexical : l'adjectif et le nom 'polite' et 'politeness'[360]. 4 élèves sur 18 (présents ce jour-là) traduisent de façon attendue les deux mots, 9 élèves sur 18 traduisent 'polite' par 'poli'. Cependant, contre toute attente, seuls 7 traduisent ensuite 'politeness' par 'politesse'. Ceci est d'autant plus étonnant que le second terme semblerait *a priori* plus transparent, pour un francophone que le premier :

[360] 'Poli(e)' et 'politesse', corpus 23.

Elève	Polite	Politeness
1	Ø	Ø
2	Ø	Ø
3	Ø	politesse
4	poli	Ø
5	*poli*	*politesse*
6	*poli*	*politesse*
7	*poli*	*politesse*
8	*poli*	*politesse*
9	Ø	poli
10	politesse	politesse
11	poli	poli
12	police	Ø
13	Ø	poli
14	poli	poli
15	poli	politique
16	Ø	poli
17	poli	poli
18	Ø	poli

Tableau 4.2. Écarts en traduction

La dérivation appartient au domaine de la morphologie. Elle exige des compétences de compréhension et de perspective globale, qui font défaut à une grande partie de nos élèves.
Nos apprenants ne semblent pas créer de lien entre deux termes, entre deux phénomènes proches. Ils dépensent beaucoup d'énergie en mémoire, pour ne retenir que peu de vocabulaire, car il apparaîtrait qu'ils perçoivent les mots comme des unités séparées les unes des autres. Au contraire, celui qui sait « fabriquer » les mots peut, à tout moment, retrouver ceux dont il a besoin, voire créer un mot par suffixation, ou préfixation.

La grammaire du *sens* passe aussi par le lexique. Il en va de même pour la morphologie des verbes, ou encore pour les déplacements syntaxiques : tout se passe comme si toute transformation d'un système figé générait un reformatage de l'interlangue. Le modèle constructiviste montre qu'une restructuration transitoire est normale dans un système en construction. Les élèves détiennent cependant aussi des signes de stabilité tout au long de leur apprentissage. Nous verrons cela plus tard.

Nous décrirons maintenant deux autres types d'écarts que les élèves ont expliqué cependant à chaud. Nous pourrons donc, à la différence des écarts précédents, avoir accès à leur explication respective propre rendue telle quelle.

Le premier est un écart symptomatique et inattendu apparu lors d'un BEP Blanc donné dans le cours de l'année en TBEP. Alors qu'une des tâches à effectuer était de traduire une portion de texte de quelques lignes, 7 élèves sur 21 n'ont traduit que les phrases en gras ci-après servant de cadre dans la consigne : Traduisez en français de *but if you do something*

wrong à *a French student who worked there*. Les élèves ont simplement affirmé qu'ils croyaient qu'il ne fallait traduire que ce qui était écrit, et pas le reste. Un second écart explicité s'est manifesté dans un devoir dans lequel des traductions de verbe à l'infinitif étaient demandées. Une élève a traduit 'aimer' par 'like it' au lieu de 'to like'. L'explication a été la suivante : le 'it' indiquait que c'était un verbe, et non la préposition 'like'.

Que ce soit donc dans le passage d'un mode à un autre (la transformation sur l'axe syntaxique), dans le transfert dérivationnel, ou dans la compréhension des consignes, nos élèves semblent détenir une compréhension du système scolaire qui est décalée. Ils pourront travailler sur ce décalage en développant l'analyse métalinguistique, et ceci en congruence avec nos analyses diagnostiques. Pour respecter la démarche chronologique et qualitative que nous avons adoptée, nous avons eu tout de suite envie de comparer ces erreurs avec celles que l'on pouvait relever en français. Qu'en est-il des écarts en production écrite en français LM, ou langue de l'institution ? Sont-ils similaires ?

3.2.2.2. Production écrites en français

La production suivante est celle de Mélissa, une de nos trois études de cas. C'est un courriel avant correction, destiné à des correspondants Polonais. Nous constatons des écarts lexicaux et grammaticaux. Certes, l'orthographe (principalement les problèmes d'homophonie) et la grammaire (essentiellement les flexions et l'accord des participes passés) exigent un travail au long cours de rebrassage, voire d'apprentissage (corpus 35). Ces écarts formels ne devraient, cependant, pas oblitérer le contenu du texte, qui montre des prédispositions au dialogue, et à l'ouverture aux autres :

> Bonjour =)[361]
> Coucou ,
>
> Je me présente, je m'apelle Melissa Darles, je suis Francaise et j'ai 17 ans. J'habite à Saint-Etienne centre à environ 50 kilometre de Lyon et 500 Kilometre de Paris. Je suis en Terminal Bep en Metier de la mode , Cette filiere me correspond assez bien ; J'aime Improviser, Creer... Donc dans le Lycée Adrien Testud On apprend a coudre , faire des vetements..mais aussi nous avons de l'enseignement general c'est a dire le francais, les mathematiques, Histoire-géographique... J'ai pas mal de centre d'interet comme la photographie, le cinema , la musique , la mode . Je n'est aucun style particulier, ca ne veut rien dire pour moi, je porte, ecoute et fait ce qui me plais ... Je déteste l'idée que les gens puissent etre classés et regroupés, je pense que ca serait une entrave à l'enrichissement de chacun car c'est en goutant à tout qu'on ce forge une véritable personnalité, une véritable culture ... et Vous ? Vous faites quoi ? J'espère que vous nous répondrez.

[361] Message, avant correction, destiné à un lycée polonais jumelé avec le lycée Adrien Testud, sur Etwinning.

Au Plaisir.

Nos évaluations comportent parfois des questions grammaticales métalinguistiques. Il s'agit, pour l'élève, de décrire les phénomènes avec des termes précis. En BEP, Mélissa peut confondre plusieurs règles et juxtaposer des affirmations telles que « le pronom remplace un nom » et « le déterminant est suivi d'un nom » :

Ce sont des pronoms car ils sont suivis d'un nom

Ou effectuer une opération contradictoire, ou éloignée de la logique scolaire :

Tous les pronoms sont des déterminants

Des feuilles : 'des' est défini. On connaît le paquet de feuilles[362].

La plupart des élèves confondent, de plus, catégories et fonctions. Cependant, Alors que nous nous focalisions sur les écarts lexicaux, grammaticaux, en LE et en LM, ainsi que sur la difficulté chez les élèves à maîtriser le code métalinguistique, nous nous sommes aperçu qu'un autre type d'écart, moins visible, plus pernicieux, revenait de manière cyclique dans les cours de français. Obnubilé par notre approche métalinguistique de la langue, nous avons omis l'aspect métalangagier au sens large. En effet, nos élèves montrent des difficultés (plus ardues à saisir pour nous) dans les manipulations abstraites. Une typologie est apparue non seulement en français, mais en outre, laissait entrevoir un lien fort avec l'apprentissage de la LE. Nous avons très vite constaté que les élèves, dans leur grande majorité, confondent des notions clefs binaires telles qu'*énoncé* et *énonciation*, *fond* et *forme*. L'élève garde le support textuel à distance. Il n'arrive pas à prendre de la perspective. Nous assistons bel et bien à un fait métalangagier[363] récurrent. Devant ce sujet de BEP blanc en français, nous relevons des difficultés dans les devoirs, de l'ordre non de la compréhension des questions elles-mêmes prises isolément, mais plutôt de la relation entre ces dernières (corpus 29) :

L'Ane et le Chien (La Fontaine, 1678) en BEP

Où se trouve la morale ? Quel est l'effet produit ?
Elle se trouve au début et à la fin.
L'effet, c'est qu'il faut toujours aider les personnes qui le demandent.
L'effet produit est qu'il faut s'entraider.

[362] Corpus relevé manuellement.
[363] Un problème dû à la polyphonie énonciative, au dialogisme.

Ici, *la moitié* des élèves de notre groupe de sujets étudiés ne font pas le lien entre les deux questions du sujet de BEP, et confondent le sens de la morale (fond) et l'effet formel d'encadrement de la fable par la dite morale. Dans le même ordre d'idées, à propos d'un dessin caricatural du Prince de Galles Charles, nous demandons quels sont le type de dessin et le procédé utilisé. La plupart des élèves trouvent la caricature. Cependant, quatre élèves répondent que le caricaturiste a 'utilisé'[364] le fils de la Reine Elizabeth, qui devient donc le procédé, au lieu de l'exagération, terme vu et attendu.

En BAC, des problèmes de polysémie perdurent : pour un élève, fonction grammaticale et fonction communicative sont superposées.

En plus de ce phénomène ayant trait à la perspective, et dans le cadre d'une analyse des figures de style (dont le propre est de montrer que forme et sens convergent vers un même but), les élèves essaient de coller des définitions connues, par ailleurs, sur un texte alors opaque, *Le Rêve du Jaguar* de Leconte de Lisle :

Le rêve du jaguar

Sous les noirs acajous, les lianes en fleur,
Dans l'air lourd, immobile et saturé de mouches,
Pendent, et, s'enroulant en bas parmi les souches,
Bercent le perroquet splendide et querelleur,
L'araignée au dos jaune et les singes farouches.
C'est là que le tueur de bœufs et de chevaux,
Le long des vieux troncs morts à l'écorce moussue,
Sinistre et fatigué, revient à pas égaux.
Il va, frottant ses reins musculeux qu'il bossue ;
Et, du mufle béant par la soif alourdi,
Un souffle rauque et bref, d'une brusque secousse,
Trouble les grands lézards, chauds des feux de midi,
Dont la fuite étincelle à travers l'herbe rousse.
En un creux du bois sombre interdit au soleil
Il s'affaisse, allongé sur quelque roche plate ;
D'un large coup de langue il se lustre la patte ;
Il cligne ses yeux d'or hébétés de sommeil ;
Et, dans l'illusion de ses forces inertes,
Faisant mouvoir sa queue et frissonner ses flancs,
Il rêve qu'au milieu des plantations vertes,
Il enfonce d'un bond ses ongles ruisselants
Dans la chair des taureaux effarés et beuglants.

Trois élèves affirment que 'de bœufs et de chevaux' est une antithèse car *bœufs* et *chevaux* sont opposés. Leur vision ne correspond pas aux définitions académiques. On trouve

[364] Ceci peut être une preuve d'humour assez fin.

des figures de style inventées : *épiphémère* (pour euphémisme). Enfin, sur le fond du poème lui-même, seuls 6 élèves sur 24 comprennent que le jaguar ne fait que rêver ses qualités anciennes. Les questions appartiennent à un discours scolaire alors que les élèves s'intéressent au contenu seul.

Lors d'un examen en histoire-géographie déjà cité, un élève est perturbé par le mot 'conflit' qu'il comprend, mais qui lui pose des problèmes de références (corpus 9) :

> 11, 1 E madame / pour la compétence d'écriture / le mot conflit // c'est la guerre ou ça peut être autre chose
> 11, 2 P vous êtes en examen // on ne peut pas vous répondre aujourd'hui // relis bien tout
> 11, 3 E s'il-vous-plaît madame // les conflits actuels // c'est comme les trucs aux infos /
> 11, 4 P oui // tous les conflits // c'est la manière d'en parler qui importe // pas le conflit
> 11, 5 E même si c'est régional /
> 11, 6 P même si c'est régional // bien sûr / bon // SILENCE MAINTENANT

Est-ce un problème de polysémie, un manque de confiance en soi, une crainte exagérée de l'erreur ? En outre, les élèves mettent en œuvre une cohérence textuelle qui leur est propre. Ils mêlent, dans leurs productions écrites, des expressions et une syntaxe du domaine du français oral (en italique), avec un écrit du reste tout à fait respectable, comme dans cet extrait qui concerne Mélissa, une étude de cas à venir (corpus 29). La première partie du texte est cohérente, dans un style écrit. La dernière partie concentre, par contre, des traits du français oral : répétition, parataxe, langue familière :

> Jean Pierre Mothe soutient que Perrault écrivait ses contes pour tous âges, ainsi que Lafontaine écrivait ses Fables, car à l'époque de Perrault, seuls les pères et les fils aînés savaient lire, alors ceux-ci lisaient de vive voix afin que toutes les personnes de la maison puissent en profiter. Il montre ainsi qu'un livre ne peut pas être pour une seule tranche d'âge précise. Il illustre ceci d'ailleurs en comparant les livres à des chaussures. *Car les chaussures passé un temps les chaussures ne nous vont plus et que c'est la même chose pour un livre qui est écrit pour un certain âge. Une fois l'âge passé le livre ne nous va plus et avant l'âge le livre ne nous va pas encore.*

Une production écrite exige un contrôle au long cours, et des relectures. Ici, le passage d'un registre standard à un registre oral fait écho en anglais au passage d'un prétérit maîtrisé à des confusions morphologiques. L'orthographe s'est améliorée, mais Mélissa n'appartient pas au groupe d'élèves dyslexiques qui se voient canalisées vers le lycée professionnel pour leurs

difficultés orthographiques[365]. Qu'en est-il des phénomènes relevés en LE en production orale ? En quoi diffèrent-ils le cas échéant de ce relevé dans les deux langues ?

3.2.2.3. La production orale en LE

En production orale, nous avons pu récolter de manière longitudinale sur les quatre années des phénomènes linguistiques et métalinguistiques qui apparaissent lors de prises de parole en continu ou en interaction. Nous proposons un classement en quatre sections. Nous commencerons par les erreurs en production orales effectuées lors de l'analyse métalinguistique après-coup à l'occasion de la construction de la règle, le véritable noyau de notre recherche, rappelons-le.

3.2.2.3.1. Pendant l'analyse métalinguistique

Lors de la construction de la règle de la LE après une phase d'observation d'occurrences, les élèves (comme l'enseignant), sont amenés à donner des exemples à titre d'illustrations de la règle co-construite. Les approximations perdurent dans cette phase, qui, nous le soulignons, précède une étape nécessaire d'automatisation, afin de conserver la règle à plus long terme. Ces tentatives détiennent donc un caractère de 'normalité' puisque nous sommes dans une phase de construction. Dans l'ordre chronologique, nous avons relevé en TBEP des essais relevant de la confusion entre deux temps proches :

6, 10E [ah ben : là / c'est he's
6, 11E working in Paris.

Des hésitations liées à un manque lexical :

7, 24E euh : the plane has just euh :

Des symptômes plus profonds qui concernent de mauvaises applications de règles sous forme de fossilisations :

6, 43E4 they [going

[365] Une concentration d'élèves dyslexiques se retrouve en effet en lycée professionnel (trois dans notre groupe expérimental, et deux en moyenne par classe, c'est-à-dire 23 élèves sur 220, dont la dyslexie est *connue*).

6, 52E4 il faut dire they shopping

6, 64E [she doesn't cooking

14, 12E a moment please[366] (rires) here you are // I have a black.

En 1BAC, d'autres confusions du même type sont dues à une surcharge cognitive. Elles deviennent des fautes que l'élève peut corriger après-coup. Les élèves ont du mal à mettre la règle en pratique spontanément et donc à se concentrer à la fois sur la forme et sur le fond :

11, 93E euh : France have score two *buts.*

Outre ces confusions dans un contexte d'alternance entre français et anglais dues à la phase d'élaboration de la règle, les élèves effectuent des écarts quand ils prennent la parole en continu[367], bien que la maîtrise grammaticale soit normalement facilitée par le caractère expositif de la prise de parole.

3.2.2.3.2. Pendant la prise de parole en continu

La prise de parole en continu est spécifique. L'élève doit dépasser certes les difficultés inhérentes à la gestion de la forme et du sens. Cependant, une phase de préparation a toujours lieu et il devrait être en mesure de mettre en pratique ce qu'il a appris. En 2nde BEP, ces écarts peuvent concerner une connaissance grammaticale partielle de la langue cible, ici la lecture différenciée en anglais entre date et nombre :

12, 1 E the london's eye is an observation wheel // it is 135 meters high // the telephone number is 44 0870 5000 // euh :: the maximum number of visitors is /*comment on dit* là thirteen/ hundred ?
12, 2 P c'est une [date ?
12, 3 E [euh fifteen hundred je veux dire
12, 4 P c'est pas une date // donc //
12, 5 E ah oui // one thousand five euh :: hundred
12, 6 P good // carry on.

[366] Elle mime une recherche.
[367] Le CECRL prévoit à ce propos des grilles critériées très précises pour évaluer les élèves, même si ces grilles doivent être réadaptées à la classe, à la tâche demandée sous forme d'indicateurs plus précis.

En 1BAC et après un travail au long cours sur la grammaire, des écarts variés persistent. Ils concernent, pour un même élève, la prononciation :

15, 3 [...] laters,

la syntaxe avec des ellipses, principalement sur des prépositions :

15, 3 you must go Ellis Island,

et des glissements de catégorie grammaticale (ou interférence LE⇒LE) et des calques prépositionnels :

15, 3 do you want to wed[368] with me.

Pour lui et pour d'autres, des problèmes de calque ou de polysémie apparaissent :

15, 3 this is a magnific location is downtown,

31, 12 a fast period [369],

Nous trouvons également également des difficultés concernant la concordance des temps :

31, 3 during my training period I live in Lyon// every day I cook my lunch,

Ces écarts sont donc proches des erreurs que nous trouvons à l'écrit peut-être parce que la prise de parole en continu se rapproche de la forme écrite : en effet, l'élève expose son dire sans interaction. Dans notre approche complexe, nous passerons dorénavant aux écarts relevés en interaction avec l'enseignant.

3.2.2.3.3. En interaction avec l'enseignant

Rappelons, avant d'observer les phénomènes en interaction, que la situation interactionnelle est complexe pour l'apprenant, à la différence de ce que nous venons de voir.

[368] Au lieu de « Do you want to marry me ? ».
[369] Ici en TBAC.

En effet, la difficulté principale concerne la gestion des opérations de bas niveau (morphosyntaxe et phonologie) en même temps que celles de haut niveau (organisation du propos). Cette gestion est coûteuse en énergie pour des apprenants. Devant cet obstacle à franchir continuellement, l'élève développe des stratégies qui soit tendent vers une grande dépendance avec l'interlocuteur et la construction d'un système basique et sclérosé, soit montrent une relative autonomie et la construction d'un système général opérationnel et évolutif. Dans notre corpus en 1ère BAC PRO[370], nous relevons cinq catégories qui couvrent des phénomènes proprement lexicaux et grammaticaux (interférence morphologique, influence de la LM et règles de grammaires), des stratégies interactionnelles (bouées transcodiques) et enfin (et de manière inattendue) des autocorrections inutiles induites par l'enseignant.

- Interférence anglais⇒anglais

Dans le feu de l'interaction en LE, l'utilisation exclusive d'un terme permet d'économiser l'énergie du bas niveau pour se consacrer au contenu. Ces écarts indiquent donc une stratégie qui devrait disparaître pour développer une langue plus variée et plus complexe.

15, 3 this is a *magnific* location

15, 12 if you are *chance*

18, 37E4 my [tʃu:z] is turtle,

18, 71E4 but in in Indian // Inde ?

18, 93E5 because it’s a // enjoy emotion ?

18, 465E1 I made the same [tʃuz].

- Influence du français

Dans le même ordre d'idée, le français, langue maternelle matrice pour certains élèves, et langue seconde pour d’autres, permet de continuer l'échange et de garder le lien, au détriment malheureusement d'une LE inexacte. Nous relevons ainsi des termes en français empruntés tels quels, ou quelque peu anglicisés en TBEP (notés sans avoir été enregistrés) :

[370] La troisième année d’anglais est l’occasion d’un bilan du travail effectué.

I worked in a company called Christian Moreau that *fabric* gym suit // euh I live in euh :

The atmosphere was very *convivial.*

En 1BAC, les élèves anglicisent les initiales du terme ‘carte bleue’, mais Kevin, notre natif intervenant, ne saisit évidemment pas :

16, 65K ok question how.. did they :
16, 66E cb // cash XXXX
16, 67E American Express
16, 68K or ? C. B. ? what’s C. B. C’est quoi I don’t understand / did you pay ? by American Express by cash or by cheque // ou par chèque
16, 69E cheque.

Dans la séquence ‘chassez l’intrus’, les élèves prennent des risques et tentent de produire des mots inconnus selon le cadre de la LM :

18, 365E1 alors // seven // *doctor // psychologist / priest / poet //* I think it’s *doctor* because doctor is a scientific man (scientist),

18, 516E1 yes it’s good but // there is another explication (explanation),

18, 534E1 I think *helicopter // airplane bus* are mechanic objects (mechanical),

18, 593E5 I think *novel* can be the odd one because I think *newspapers magazine radiobroadcast* is // actuality ? (news).

Le français influence le lexique, comme la syntaxe :

18, 265E7 when you speak only ?
18, 196E8 I’m agree with you (I agree with you).

L'utilisation de termes proches indique une confusion :

31, 16E four thirty pm // I didn’t have a dress code / and my activity[371] was very different[372].

En outre, des tentatives de traductions littérales apparaissent :

18, 263E7 the white violence.

[371] Sens de ‘loisir’ en anglais.
[372] ‘varied’ serait plus approprié.

Enfin, des écarts dans la prononciation dus à une francisation de la phonétique étrangère (corpus 18) se font jour : nous relevons [**psikɔlɔʒist**] pour *psychologist*, [**api**] pour *happy*, [**sygʒɛstʃœn**] pour *suggestion*.

- La grammaire

Cette persistance d'erreurs montre la difficulté pour l'élève de passer de la règle à sa mise en pratique, de la dimension linguistique à la dimension pragmatique, et ensuite de conserver à long terme cette même règle de manière opérationnelle, c'est-à-dire de manière pertinente et efficace. Le présent simple et son fameux 's' de la troisième personne du singulier est constamment rectifié et constamment oublié[373] :

18, 206E8 because // human can swim but he don't live in the water
18, 40E4 because a turtle make // euh /// egg.

Les règles du comparatif, très usité dans la langue courante, ne sont pas effectivement maîtrisées par certains élèves, peut-être à cause du crible syntaxique du français :

18, 257E5 more large ?

18, 407E5 speak with me and said me euh /// for me it's most difficult to help man.

Enfin, des erreurs sur l'utilisation des temps persistent :

18, 469E4 I have choose / archeologist because archeologist finds objects in the / euh :

- Bouées transcodiques

Les bouées transcodiques, les appels à l'aide en français, sont présents et indiquent une envie de faire perdurer le dialogue, quitte à étayer son dire sur les 'béquilles verbales' de l'enseignant. Elles concernent une alternance liée à un manque lexical :

[373] Même si cet oubli est aussi, pour Labov, une marque native : celle d'une grammaire de l'américain parlé noir par exemple. Cette marque n'est pas volontaire par contre pour l'élève.

18, 417E5 he lives in the : *campagne* ?

Un doute sur le mot ou temps à employer avec demande de traduction ou de correction :

18, 455E2 because the three other words ///
18, 456P start with
18, 457E2 no // *concernent* ?

18, 554E5 they don't sing // they aren't sing non ?

Quels traits profonds pouvons-nous tirer de ces erreurs ? Tout d'abord, elles ne sont pas typiquement orales puisqu'elles rappellent les erreurs en production écrite : polysémies ou interférences LE/LE, glissements, influences du français langue institutionnelle ou maternelle, surgénéralisations et emprunts. Par contre, du fait de leur appartenance à une interlocution, elles indiquent des stratégies compensatoires qui, comme nous l'avons développé, peuvent aider l'interaction à perdurer[374]. En effet, une lacune lexicale est fatale à l'écrit alors qu'à l'oral, elle peut incarner une demande d'aide. Ces emprunts lexicaux en français seront amenés, dans le meilleur des cas, à disparaître. En effet, l'allophone sur le terrain est rarement bilingue. L'élève peut d'ailleurs parfois brutalement baisser les bras et abandonner, mettant en évidence le phénomène de la double focalisation. Il ne veut plus jouer le jeu et adopte une stratégie d'évitement :

14, 38E oh ok // c'est trop dur là monsieur //
14, 39P [continue
14, 40E euh // ok ok ///it will be delivered euh today.

Le dernier type d'erreurs en interaction est pour le moins surprenant, et c'est là tout l'intérêt de l'analyse de corpus, faire surgir l'inattendu : les erreurs dont nous sommes involontairement la source.

- L'influence de l'enseignant

Aussi surprenant que cela puisse paraître, nous sommes à l'origine de certaines erreurs. En effet, le phénomène de double focalisation brouille les pistes de l'échange en didactisant

[374] *A contrario*, l'écrit détient un caractère définitif, fermé.

les échanges. Faire répéter l'élève engendre une autocorrection[375] quasi automatique de ce dernier :

> 18, 9 E5 [what's the French for *shark* ?
> 18, 10P sorry ?
> 18, 11E5 what friend // what friend // for shark ?

Au delà de cette erreur induite mécaniquement, il apparaît de plus des erreurs d'hypercorrections dont nous sommes l'instigateur. En effet, l'élève/expert est corrigé dans l'exemple suivant alors qu'il avait utilisé le bon terme :

> 31, 39E and euh: to use a little Lectra program a program to euh: to put the elastic on the/ the bra
> 31, 40P ok / to put rubbers[376]
> 31, 41E euh :
> 31, 42P rubbers into bras // rubbers /// ok // it's a computer program ?

Ce type d'erreurs nous invite à quelque modestie, tout en soulignant par l'exemple le caractère ponctuellement variable des positions hautes et basses dans l'interaction[377]. Le contrat didactique pose l'enseignant comme sachant, comme correcteur, et induit des effets systémiques. Les erreurs sont-elles les mêmes avec un natif ?

3.2.2.3.4. Les interactions avec un natif

Un natif, Kevin P.[378], est intervenu en 1BAC deux fois dans l'année. Cet enseignant gallois est bilingue puisqu'il habite en France depuis une dizaine d'année. Les élèves savent qu'il comprend le français, ce qu'ils ont perçu très vite car il utilisait l'alternance comme stratégie d'aide à la compréhension. L'enregistrement nous a permis de relever des erreurs d'élèves supplémentaires. Certaines rappellent les erreurs avec l'enseignant alors que d'autres indiquent une spécificité.

[375] Autocorrection dont la source est un malentendu sur une hétérocorrection inexistante mais perçue comme telle par l'élève.
[376] L'élève expert a raison et ne devait pas être corrigé : 'elastic' s'emploie en couture.
[377] Nous avons déjà développé cet aspect de l'échange.
[378] Les élèves ont eu d'autres contacts avec des anglophones natifs à l'oral (Rattan Sharma) et surtout par écrit.

- Les bouées transcodiques

Les élèves utilisent, comme avec l'enseignant, des demandes d'aide en français, sous forme d'alternances, de questions explicites ou d'emprunt lexical :

16, 170E1 and euh //we stayed euh comment on dit *jusqu'à*
16, 171K until
16, 172E1 until 10 o'clock past non/ attendez quarter to ten pm and after we go to the cinema the film was ten to // quarter
16, 173K quarter to ten
16, 174E quarter to ten
16, 175K dix heures moins quart,

16, 306K elles sont coupables they are guilty *donc moi* [379]// I have one question
16, 307E vous avez une question
16, 308K yeah
16, 309E1 are you euh: machin ?
16, 310K no no where is the money ? (rires)
16, 311E1 euh: I don't know (rires)
16, 312K right.

3.2.2.3.5. Phénomènes spécifiques

D'autres erreurs détiennent en contraste une spécificité. En effet, la mauvaise prononciation est fatale avec le natif, alors que l'enseignant a tendance à comprendre/accepter les mots déformés avec plus de tolérance :

16, 257E2 he wear euh a coat euh : no a suit ([suit])
16, 258K oh / sweat shirt ?
16, 259P I think she means a suit ([su:t]).

Ici, le natif n'est pas un vérificateur/correcteur. Il veut véritablement comprendre de quoi l'on parle[380]. L'interaction se rapproche d'un échange social véritable. La mauvaise prononciation de l'élève est, de plus, une gêne 'authentique' au dialogue. Dans le même ordre d'idée, la mauvaise compréhension des élèves engendre un quiproquo. Alors que l'enjeu est de chercher des élèves suspectés d'un vol de banque dans la classe, la majorité du groupe n'a pas entendu *haired*, et pense que Kevin parle de la seule fille de couleur dans la classe. Il faut noter que c'est un élève qui traduit afin de dissiper le malentendu :

[379] Alternance du natif ici.
[380] Ce que nous tentons malgré tout de faire nous-mêmes.

16, 10K there were two suspects// two girls / one blonde girl and one black haired girl[381]
16, 11E (rires)
16, 12K the :
16, 13E (rires et brouhaha)
16, 14P ÉH// ÉH // black HAIRED girl
16, 15K [black haired
16, 16E XXXXXXX cheveux noirs XXXXXX.

Enfin, Kevin propose un questionnement pour compromettre les 'suspects', en différenciant pop corn salés et pop corn sucrés, distinction purement britannique, que les élèves ne relèvent pas, par manque de compréhension[382] :

16, 115K pop corn /now you have pop corn with sugar /du sucre/ ou du/ y'en a c'est du sel[383] salt or sugar (3s) est-ce que vous avez compris ? oui ? ok euh : on interroge qui alors ? who shall we interrogate ? Coralie first / and after //.

Ces quiproquos sont l'occasion pour les élèves, même si rien n'est explicite, d'expérimenter l'échange social. Ils auraient pu être, de même, l'occasion d'un échange métalangagier plus riche, mais les problèmes de compréhension des élèves les ont empêchés de réagir. La présence du natif a donc apporté une spécificité que l'enseignant ne peut compenser : *le dialogue avec une personne dont l'anglais est la langue maternelle*, et ses réactions authentiques, et non biaisées. Quelles sont, enfin, les erreurs que les élèves effectuent en dialoguant entre eux ?

3.2.2.3.6. Les échanges entre pairs en LE

Il nous paraît primordial de vérifier si les phénomènes perçus, quand les apprenants interagissent entre eux, sont spécifiques.

- Influence du français

Entre élèves, les dialogues contiennent des traces qui indiquent une influence du français dans la continuité de notre analyse. Cette influence est en partie prévisible puisqu'elle concerne un calque du français sur la LE. Ceci aboutit à des problèmes de détermination en

[381] Les élèves n'ont pas entendu 'haired' et pense que Kevin parle de la seule fille de couleur dans la classe.
[382] On voit bien ici l'intérêt de travailler constamment sur une approche interculturelle en LE.
[383] Problème de compréhension interculturelle

TBEP (*the* Church Road [Church road]) mais aussi de traduction (Hello *Mister* [Sir])[384]. Évidemment, les prépositions sont oubliées à cause de la matrice du français en TBEP et encore en 1BAC :

16, 151E how Ø euh go to the cinema.

Nous trouvons des confusions de termes proches :

16, 235E how long[385] have you paid in the restaurant ?

- Emplois flous de temps grammaticaux

Hormis cette influence parfois néfaste du français, nous constatons des erreurs de temps grammaticaux soit par utilisation inadéquate (le présent pour le passé) soit par stratégie de simplification :

16, 43E what she eat ? me I eat a pizza / and your friend euh spaghettis (rires),

16, 190E1 yes euh she take XXXXX and iCECRLeam // and me nothing,

16, 226E2 ah eat ? manger // d'accord eu euh we eat spaghettis,

ou par double marquage redondant :

16, 218E what did you euh : ate ?

Il est à noter que malgré une mauvaise utilisation, des autocorrections apparaissent, signe d'un travail métalinguistique, d'un contrôle, pendant la production :

16, 242E and what are you doing euh non what have you been doing between restaurant and cinema.

[384] Corpus 21.
[385] How much.

- Les expressions idiomatiques

En outre, des lacunes, d'ordre idiomatique, apparaissent, et nous rappellent l'intérêt de travailler sur une langue en contexte. Ceci arrive en TBEP :

M. P. Thank you very well for your help (corpus 21),

Et en TBAC. Alors qu'un élève propose une traduction logique pour lui, un dialogue s'installe alors entre ce dernier et nous-mêmes :

18, 263E7 the white violence
18, 264P what do you mean ?
18, 265E7 when you speak only ?
18, 266P yes well you would say verbal violence // rudeness //it's a French expression.

Un fait notable suit cet échange. C'est l'intervention de l'élève (E4) qui propose 'cold violence' pour traduire 'violence blanche' et a, en l'occurrence, parfaitement raison, puisque cette expression qualifie ce dont souffre le membre d'un couple qui se sent délaissé par sa/son partenaire. Cette proposition n'est malheureusement pas ratifiée, selon notre terminologie de l'interaction verbale :

18, 272E4 the /// cold // cold violence (rires)
18, 273P ok. it's a discreet violence // [but I don't think white violence is ok
18, 274E7 [(bas) la violence blanche/ quoi.

- Fossilisations

Les fossilisations, marqueurs d'une langue immobile, demeurent de même :

16, 133E what's the name is euh : restaurant ?

Nous parlerons enfin des erreurs de prononciation, tout en affirmant une position particulière : elles sont d'une complexité trop grande pour une correction systématique que

même les natifs ne maîtrisent pas toujours[386]à cause de la variation entre autres. En outre, notre travail sur le métalinguistique, sur la réflexion après-coup, ne peut concerner la complexité de la production orale. Nous développons ci-après ce point de vue.

3.2.2.3.7. Les écarts de prononciation

Inévitablement, dans une partie où nous parlons des erreurs de production, nous devrions faire allusion aux erreurs de prononciations. Pour quoi sont-elles partiellement exclues du corpus ? Tout d'abord, elles sont incroyablement nombreuses. Ensuite, la prétention métalinguistique de notre travail n'est pas directement liée à la complexité de la production orale. De plus, l'amélioration de la prononciation mériterait un travail de recherche poussé à lui seul que nous ne pouvons couvrir ici. En classe, nous avons pris le parti, tout d'abord, de ne pas les corriger systématiquement pour éviter de bloquer les élèves dans un mutisme trop connu des enseignants de LEP. Ensuite, nous avons différencié évaluation pragmatique d'entraînement (axée sur le sens et le contenu, qui invite à la prise de risque)[387] et sommative (axée sur la forme, qui vérifie l'acquisition effective). Nous avons, par ailleurs, mis en place des objectifs réalistes sur des activités telles que la prise de parole autonome en continu, le dialogue théâtralisé, les jeux de rôles[388], ou encore le dialogue argumenté à plusieurs[389]. Pour que ces objectifs soient à la portée des élèves, il faut les asseoir sur des critères efficaces comme la cohérence (sens) et la cohésion (connecteurs) de l'ensemble, la prise de risque, la prononciation, et la correction lexicale. Nous attendons une prononciation intelligible, et ne sanctionnons que les fautes de prononciation trop globales, empêchant la compréhension, comme par exemple [mil] au lieu de [mailz][390], etc. L'intonation et le placement systématique de l'accent[391] corrects ne sont pas exigibles d'un élève en bain linguistique français, comme le souligne Huart (2002). Évidemment, des règles oppositives (essentiellement sur les paires minimales[392], ou encore les diphtongues), ou efficaces (l'accentuation de la syllabe qui précède la syllabe 'tion') sont intégrées régulièrement aux cours.

---

[386] Nous savons bien qu'un natif pourra douter du placement de l'accent sur des termes peu fréquents, malgré l'intuition linguistique.
[387] Bien que la prononciation soit toujours liée au sens bien évidemment !
[388] 'Who's guilty ?'.
[389] Par exemple, le corpus 'The odd one out'
[390] Un anglais comprendrait 'moulin' au lieu de 'miles'.
[391] L'accent tonique.
[392] Par exemple [I] et [i :].

Pour prolonger l'idée de la complexité de l'acquisition de la prononciation standard, les natifs eux-mêmes ne connaissent pas, parfois, la prononciation d'un mot lu, mais jamais entendu : un anglophone apprend le schéma accentuel de chaque mot au moment où il apprend le mot, mais s'il voit un mot écrit pour la première fois, il le comparera à d'autres mots semblables dans son vocabulaire pour trouver un schéma accentuel convenable, ou il se renseignera pour connaître la 'received prononciation'[393].

Enfin, les supports en version originale formidablement accessibles grâce aux DVD et à internet, pouvant quelque peu contrebalancer la situation, ne sont que très peu utilisés par nos élèves malgré l'emploi important d'extraits de films[394] en classe :

> **D**, 15 Plus de vocabulaire ! Il faut écouter des vraies conversations en anglais sous-titré comme avec Will Smith plus souvent. On apprendrait plus de mots et d'expressions propres à la langue, au pays. Je sais que je pourrais regarder les films en V.O. chez moi mais je préfère ici.

Encore une fois, un travail spécifiquement phonologique est effectué sur certains points génériques, en cas de mauvaises prononciations fatales, ou encore si un élève demande des explications. Dans ce cadre, notre travail reste donc circonscrit à la grammaire, et écarte de nos corpus les erreurs phonologiques[395], sauf graves, ou gênant réellement le sens. Comme nous l'avons fait pour l'écrit, que retrouvons-nous en production en français ?

3.2.2.4. Difficultés en français en production orale

Dans une séquence sur la communication en français en TBEP, chaque élève doit décrire au reste de la classe l'image qu'il a devant les yeux. Les autres élèves doivent dessiner l'image décrite sur une feuille vierge. La comparaison de l'image originale et des croquis permet de vérifier, et de réajuster, la manière de décrire, de donner des informations. La description permet aussi d'essayer de se mettre à la place de l'autre, de se décentrer et de développer ainsi, le cas échéant, chez les élèves, des capacités à objectiver[396] pour l'autre tant que faire se peut un objet (corpus 33, avec image décrite). Nous donnons ici la production de Mélissa :

[393] La prononciation standard.
[394] Extraits balisés en lien directe avec une activité.
[395] Qui lient prononciation et sens, à la différence de la phonétique.
[396] Pour nous au sens large.

1 E1 : au milieu du carré .. faites un rectangle .. au milieu du rectangle .. faites un rectangle qui part en hauteur : euh : au milieu de ce .. non .. euh .. à droite du rectangle vous comptez un centimètre et vous faites un grand rectangle horizontal au milieu de celui que vous venez de faire au dessus vous [faites un rectangle .. un rectangle en longueur verticale ..
2 E2 : [ch'uis perdue là

3 E1 : et faites un petit rectangle au dessus .. sortez du cadre .. et faites un rectangle en longueur .. à droite .. plaqué contre le principal .. vous faites un rectangle vertical .. ça doit faire trois rectangle verticaux au dessus d'un rectangle horizontal .. vous l'isolez un peu .. en dessus du rectangle horizontal trois centimètres plus bas vous faites un rectangle plat .. qu'on voit comme ça .. pas une boîte avec des arêtes et tout .. à côté du du rectangle .. [vous faites
4 E3 : [hein ?
5 E1 : . une chaise .. quatre pieds .. un dos .. une assise .. à gauche du rectangle principal .. vous faites une table bistrot carré .. on la voit plate .. y a beaucoup de perspectives … c'est dur m'sieur .. [et à côté ..
6P[continue
7 E1 : .. de vos tables .. vous faites des trucs en fil .. comme dans les caravanes .. au milieu il y a deux personnages un qui tend la main à droite et l'autre a les coudes sur les hanches .. et sur votre table .. y a une autre chaise avec un homme face à la table .. sur le rectangle ..au dessus de la table .. y a des bouteilles …ah ..mais c'est un comptoir .. à gauche y a deux tables . une banquette et quelqu'un assis .. sachan,t que l'homme est à gauche du rectangle .. voilà .. c'est tout …
8 P : merci .. comment tu as a trouvé l'exercice comme ça à chaud ?
8 E1 : J'ai trop du mal à expliquer .. ouh là là .. c'est logique pour moi mais pas pour les autres .. les autres voient pas .. alors c'est dur .. et puis il faut mettre des mots sur une image .. c'est trop dur .

En français, des problèmes de perspective, de vision globale, de grammaire, de lexique, et de compréhension des consignes viennent donc accentuer, *a priori*, les difficultés en LE, également dues à une maîtrise fragmentaire des règles cibles. Ces problèmes sont, en partie, réglés à court terme dans la même heure :

E1 : déjà .. c'est un paysage . au milieu du bas de la feuille y a un arbre qui est tordu .. il part à gauche il a beaucoup de branches et beaucoup de feuilles .. sur la gauche du tableau y a un morceau d'arbre et on voit que les feuilles .. du côté gauche on voit un autre morceau d'arbre . en haut à gauche vous faites un rocher bien plaqué sur la gauche .. en haut à droite y a un rocher un peu tordu .. en haut un grand trait en longueur qui représente la mer .. tout ce qui est derrière l'arbre c'est la mer .. en bas y a un trait horizontal qui représente un rocher .. voilà ..

En effet, la description du global (« c'est un paysage ») vers le local (« y a un arbre qui est tordu ») est améliorée. Cependant, le lexique reste limité (« morceau d'arbre », « rocher bien plaqué », « un grand trait en longueur qui représente la mer »). Cette limitation lexicale peut être préjudiciable pour des élèves amenés à travailler dans la confection artisanale, ou le monde de la mode, univers dans lequel des capacités à décrire avec un vocabulaire adéquat leur sont demandées. Que nous apporte ce relevé longitudinal des écarts ?

3.2.2.5. Première synthèse

Que nous apprend donc cette étude sur l'interlangue des élèves ? D'un point de vue général, les erreurs des élèves sont donc à la fois lexicales et grammaticales (morphologiques, syntaxiques, phonologiques, et sémantiques). Le français langue de scolarisation est bien un cadre préalable dans lequel s'insère la LE, souvent à mauvais escient. Certains autres phénomènes sont cependant sans lien avec cette dernière mais tendent plutôt vers une langue immobile, sclérosée, comme arrêtée dans le temps. De plus, les catégories que nous avons décelées ne sont en rien imperméables. Nous pouvons effectuer une première comparaison selon le type d'erreur. Quels sont alors les points communs et les spécificités des différents contextes : écrits et oraux ?

Que ce soit à l'écrit ou à l'oral, en français ou en anglais, nous constatons des fossilisations, des surgénéralisations, des problèmes dues à la polysémie, ainsi que des confusions de termes proches. Toutes ces remarques sont chapeautées par un système grammatical au sens large avec une cohérence idiolectale*.

Plus particulièrement à l'oral, nous voyons en français une non-correspondance entre exigences scolaires (vision globale, perspective, capacité à présenter de manière ordonnée et logique) et productions d'élèves. En LE, les lacunes lexicales engendrent des demandes d'aide. Par ailleurs, les problèmes de prononciation apparaissent en continu, et lors de l'échange avec le natif. Dans un cas, les inexactitudes phonologiques sont saillantes pour l'enseignant lors de prise de parole en continu. Dans le second cas, le natif, comme dans une situation 'naturelle de communication', ne peut décoder la LE. La mauvaise prononciation des élèves ne provoque pas de rectifications chez eux par ailleurs. Entre pairs, le manque de maîtrise d'expressions idiomatiques, même simples, se fait jour. Enfin, la réussite performative n'est jamais acquise : les productions comportent moins d'écarts en TBEP (corpus 21) qu'en 1BAC (corpus 22), ou même en TBAC (corpus 27)[397]. Nous verrons bientôt que le relevé des écarts exclut des stratégies efficaces.

3.2.3. Stratégies métalinguistiques mises en jeu par les élèves

Nous avons émis l'hypothèse que négocier les règles et les termes de grammaire devaient affiner chez les élèves le système qu'ils se représentent de la LE. Nous verrons dès à présent si l'on peut constater une amélioration du produit de la réflexion métalinguistique des élèves.

[397] Même si le corpus 21 fait appel à des connaissances plus automatisables car il faut créer un type de script particulier : donner une direction, alors que les deux autres cas de production sont plus ouverts.

En clair, la négociation métalinguistique de la règle que nous prônons engendre-t-elle une évolution des méta-termes, et le passage tangible d'une grammaire implicite à une grammaire explicite ? Ce passage à la grammaire explicite correspond-il à un changement, une plus grande conscience métalinguistique, voire une disparition des écarts ?

3.2.3.1. En première année de BEP

Pour vérifier l'état des connaissances grammaticales[398], les élèves sont interrogés en début d'année et doivent donner une définition des modaux, une définition oppositive du présent simple et du présent ING, et enfin une explication du prétérit. Ceci est effectué individuellement et par écrit[399]. Sur 21 élèves, seul 1 élève donne une définition cohérente des deux présents, c'est-à-dire qu'il est capable de décrire la règle avec des termes métalinguistiques (selon la grille de Faerch), même si le style est télégraphique (corpus 19) :

Présent Be+V+ING action en cours présent simple une habitude (1) [400].

Un second élève définit correctement la règle oppositive mais avec moins de précision métalinguistique, avec ses mots à lui :

Présent Be+ing action en train de se faire présent simple c'est une habitude (1).

6 autres élèves effectuent une analyse partielle. On retrouve un problème récurrent de lecture de consigne ; ils répondent partiellement à ce qui leur est demandé, habitude hautement préjudiciable lors de tests, ou d'examens finaux :

Le présent progressif décrit ce que l'on est en train de faire (6).

12 élèves font des confusions dans leurs règles, et ne perçoivent pas les contradictions. Nous sommes face à une grammaire tautologique, celle qui nous pose problème, et qui est à l'origine de notre recherche :

---

[398] La première année de BEP (ou 2nde BEP) est en réalité une classe de remise à niveau car le public provient de parcours divers : CAP avec ou sans anglais ou 3ème de collège.
[399] Ces trois faits de langue font partie du programme de 2nde BEP et de notre progression.
[400] Le chiffre entre parenthèses indique dorénavant le nombre d'élèves.

Le présent ing sert pour exprimer des actions au moment où elles se déroulent et le présent simple c'est pour le moment où on parle (2),

Le présent ING est en train de se faire contrairement au présent (5),

V+ING est une action qui est en train de se faire et le présent simple est une action passée (5).

Enfin, une règle plus inattendue apparaît. Elle signale un trait d'humour, un pied-de-nez au questionnement de l'enseignant, sous couvert de l'anonymat. L'élève ne boude pas son plaisir, et fait montre de qualités métalangagières, même si elles ne sont pas celles que nous escomptions :

Si rien n'est évident, le présent BE+V+ING contrairement au présent simple est plus compliqué (1).

Qu'en est-il du prétérit ? Aucun élève n'est capable de décrire la règle intégrale avec des termes métalinguistiques. On trouve cependant une règle juste, mais incomplète[401] dans les méta-termes pour 1/3 de la classe :

Ça sert à exprimer des actions passées. On rajoute ED à la base verbale du verbe (7).

On observe, pourtant, une absence de référence à des termes formulés par les élèves auparavant, comme le fait que le prétérit indique une action datée, révolue, finie. Certains sont, par contre, capables de décrire la règle correctement, toujours de manière tronquée cependant :

C'est un temps du passé (2),

C'est un temps du passé qui se termine en ED (3),

Le présent progressif décrit ce que l'on est en train de faire (6).

Pour continuer, 5 élèves font des confusions, comme c'était le cas pour les deux formes de 'présents' anglais, sans percevoir derechef les non-sens. Nous retrouvons cette grammaire interlinguale :

C'est un temps du passé. Les verbes irréguliers prennent ED à la fin (1),

[401] L'erreur récurrente constatée, c'est l'emploi exclusif du prétérit à la place du present perfect, un temps aspectuel, pour lequel le mode de déroulement du procès est considéré en rapport avec le présent.

Ça sert à exprimer des actions passées. On rajoute ED à la base verbale du verbe pour les verbes irréguliers. (2),

C’est un temps (3).

En résumé, les élèves émettent des règles partielles en première année. Avançons dans le temps et tâchons de percevoir une évolution dans les négociations en TBEP.

3.2.3.2. En TBEP

Lors d’une phase d’observation raisonnée, les élèves sont invités, lors de négociations sur la règle, à l’expliciter. En ce qui concerne l'opposition présent simple, présent ING, une mise en commun éclaircit l'utilisation. L'élève E3, qui nous sert de fil rouge, clarifie en termes métalinguistiques la règle. Cela ne l'empêche pas de réexpliquer la règle dans ses termes propres :

6, 19E3 [c’est une habitude. une action répétée,

6, 30E3 [pour moi / c’est pas une action habituelle,

6, 32E3 [elles sont pas rencardées tous les jours à la même heure : [c’est pas une habitude là,

6, 100E3 ben : le présent continu c’est pour une action en cours et le présent simple décrit / euh : une habitude.

C'est là le bémol que nous voudrions souligner dans l'utilisation de l'outil de Faerch ; encore une fois, le passage de l'implicite à l'explicite s'opère autant de manière diachronique que synchronique. Le cotexte comprend toutes les facettes du métalangage. Le passage à la grammaire explicite s'effectue aussi bien sur le long terme, que dans le feu de l’action, et à travers une négociation ouverte. C'est bien le groupe classe qui produit une règle de plus en plus affinée, de manière non linéaire, et qui s'entraîne, du même coup, à l'explicitation métalinguistique :

P C'est quoi alors la différence entre must et have to pour traduire devoir ?
E1 eh ben moi je dirais que quand on dit must je me donne un ordre et have to c'est quelqu'un d'autre qui m'a donné un ordre
P intéressant oui /// on peut encore essayer d'expliquer autrement ?

E2 ben must c'est le sujet qui a l'autorité // alors que have to // non // c'est pas moi qui commande
P donne-nous un exemple
E2 ben un gamin qui doit ranger sa chambre // et ben il dira I have to // c'est sa mère qui lui a dit de la faire
P vas-y / ré-explique avec l'idée d'autorité // là
E2 must/ on l'emploie quand on a l'autorité/ et : have to /on l'emploie quand on n' a pas l'autorité
P on va marquer ça[402].

Finalement, on attend de l'élève qu'il sache passer de ses mots à des termes métalinguistiques compréhensibles sans difficulté. La grammaire du sens est bel et bien une grammaire qui aide à comprendre, à faire sien, le système général dans le but de l'utiliser.

En 2BEP, les modaux sont cernés en termes métalinguistiques, et les élèves détiennent des savoirs passifs (du collège) qu'il faut réactiver :

3, 2 E on a parlé de [possibilités,

3, 13E le premier//c'est une interdiction
3, 14P pourquoi ?
3, 15E c'est quelque chose qu'on ne doit pas faire,

3, 37E non : quand tu peux le faire //t'es pas obligée //c'est une possibilité //tu as le choix si tu préfères,

3, 55E c'est des opérateurs ça m'sieur /,

3, 75E [c'est invariable.

Un aspect notoire se fait jour, alors que le prétérit est (re)vu à l'occasion d'une leçon portant sur les articulations logiques dans une biographie. Le corpus restitue une grammaire explicite en termes métalinguistiques (actions finies, dates). De plus, une réactivation transdisciplinaire[403] est à noter : le terme d'autobiographie fait référence au cours de français et permet aux élèves ici de saisir la valeur du temps propre au récit. La règle est construite en contexte. Elle est réduite, non-exhaustive, mais elle fait référence à une mise en réseau patente des savoirs :

5, 1 P Bon / qu'est-ce qu'on vient de faire ?
5, 2 E On a lu un texte sur M'n'M
5, 3 P oui
5, 4 E on a corrigé des fautes qu'y avaient dedans

[402] Corpus noté à la main en TBEP.
[403] Nous avons déjà fait référence à une réactivation transdisciplinaire dans notre partie sur la négociation où les élèves avaient lié prétérit et vocabulaire du récit en LM.

5, 5 P Oui // quel type de texte c'est ?
5, 6 E Une autobiographie /// comme avec Georges Sand
5, 7 P C'est lui qui l'a écrit ?
5, 8 E Non, une biographie
5, 9P D'accord/ Quel temps est employé dans presque tout le document
5, 10E C'est le prétérit
5, 11P Oui, c'est quoi le prétérit pour vous ?
5, 12E [C'est I.N.G.
5, 13E [C'est E.D.
5, 14P Expliquez un peu plus
5, 15E Ben, c'est quand y a E.D. à la fin du verbe
5, 16P Ça sert à exprimer quoi ?
5, 17E C'est pour une habitude
5, 18P Une habitude c'est quoi ?
5, 19E Ben c'est c'qu'on fait tout le temps
5, 20P M'n'M nait tout le temps ? il divorce tout le temps aussi ?
5, 21E Non, c'est arrivé qu'une fois !
5, 22P Pour la naissance, c'est sûr //alors ?
5, 23E Ah / c'est pour des actions finies
5, 24P Oui // explique un peu plus
5, 25E Ben : ici / c'est passé et c'est fini
5, 26E C'est loin
5, 27E Y a des dates en plus.

De même, en ce qui concerne des temps aspectuels complexes vus en TBEP, les élèves ont bel et bien retenu la règle en termes métalinguistiques :

7, 8 E on a fait le present perfect
7, 9 P oui // donc euh // à quoi ça sert le present perfect on l'utilise dans quelles situations ?
7, 10E [XXXXXXXXX
7, 11E pour parler de l'expérience (lointain)
7, 12E pour parler de l'expérience
7, 13P oui.

Ils sont capables de comparer les valeurs des temps, en réveillant le souvenir de la règle effectuée sur le prétérit la même année :

7, 66E ben le preterit euh : exprime // une action qui est passée
7, 67P oui
7, 68E et le present perfect ben exprime une : une action qui qui est passée euh qui vient de se dérouler.

Ils savent comment leur choix doit être organisé ; un des repères pour choisir le bon temps, ce sont les indicateurs temporels (liés à des compléments circonstanciels de temps) :

7, 71P comment vous choisiriez entre les deux ? /// comment vous choisiriez entre le prétérit et le present perfect ?

7, 72E XXXXXXXXXXX
7, 73P alors ch // chacune votre tour on va prendre les trois réponses hein ?
7, 74E1 selon les mots qu'il y a dans la phrase comme les indicateurs de temps ou autre.

La grammaire du sens s'appuie sur le texte, sur les occurrences, et sur le contexte. Nous voudrions ici faire part d'une expérience effectuée dans une démarche comparatiste : deux collègues et nous-mêmes avons en charge une classe de BEP (dont un professeur extérieur à l'établissement). Nous décidons d'interroger les élèves après deux années d'enseignement sur les verbes irréguliers les plus courants que nous aurons obligatoirement vus. Mes collègues conservent leur méthode respective : faire apprendre une liste de cinq verbes par cœur, auxquels viendront s'ajouter cinq nouveaux verbes régulièrement jusqu'à épuisement de la liste. Pour la première classe comparée, aucun classement n'est effectué *a priori*. Pour la seconde, les verbes sont classés en terme de changement orthographique : ceux qui ne changent pas (forme AAA), ceux qui changent une fois (forme AAB), et enfin les autres. Nous décidons, quant à nous, d'exiger que soient sus seulement les verbes vus en contexte à travers des textes, des documents authentiques, et nos manuels, en accord avec la thèse constructiviste. Pour diminuer au maximum l'influence sur la mémoire à long terme d'un travail trop proche, nous acceptons la contrainte suivante : personne ne traitera le prétérit avec ses élèves au moins un mois avant l'épreuve commune en mai.

Les résultats comparatifs à la fin des deux années nous paraissent sans appel : pour une classe de 22 et 23 élèves pour mes collègues et 21 pour nous, nous obtenons les résultats suivants sur un test comportant 10 verbes à transformer au prétérit :

Méthode	*Nombre d'élèves*	*Nombres de formes attendues*	*Erreurs de surgénéralisations*	*Verbes non traités*
Professeur 1 méthode classique	22 élèves	8 élèves	44	13
Professeur 2 méthode classificatoire	23 élèves	11 élèves	23	6
Professeur 3 verbes en contexte	21 élèves	15 élèves	2	0

Tableau 4.3. Trois méthodes pour l'apprentissage des verbes irréguliers

D'autres facteurs complexes, comme le niveau de départ des classes, ou la régularité des évaluations, relativisent ces résultats. Cependant, le caractère commun de l'évaluation présage une relative objectivité. Les erreurs de surgénéralisation montrent une tendance à utiliser une langue sclérosée, et les verbes non traités indiquent une stratégie d'évitement en production. Chez nous, tous les élèves effectuent leur production, donc préfèrent une prise de

risque face au doute. Les erreurs de surgénéralisation (qui montrent une langue sclérosée) sont, au final, infimes.

Nous avons conscience que cette analyse métalinguistique montre des qualités essentiellement scolaires : elle permettra aux élèves de réussir l'examen final du BACPRO, qui contient toujours une partie linguistique de cet ordre. De plus, le milieu institutionnel ne peut provoquer bien souvent qu'artificiellement des réflexes performatifs : se fabriquer des règles de résolutions de problèmes qui « marchent », des schèmes d'actions efficaces, qui, paradoxalement, devront ensuite devenir automatisés au sens de Gaonac'h, c'est-à-dire peu coûteux en charge cognitive[404].

Il nous faut ajouter que le caractère transdisciplinaire demeure dans les analyses des élèves, et ce, non en unissant anglais et français, mais français et histoire-géographie. Dans le journal d'apprentissage, on trouve un élève qui lie différentes disciplines dès la 2nde BEP :

> **B** 3 J'ai compris 'canon de beauté' parce que on l'a déjà vu en VSP et en Arts Appliqués.

En TBEP, dans un devoir sur le lien entre peinture et littérature, un élève emploie un lexique emprunté à une autre discipline, et de manière *adéquate* :

> Au centre du tableau, il y a un couple. Ils paraissent bien habillés. Ils marchent tranquillement pendant que des gens autour d'eux travaillent. On dirait des *nobles* au milieu du *tiers état*. Bruegel nous renseigne sur son époque grâce aux vêtements, à l'architecture, aux objets .

Figure 4.1. Le combat de Carnaval et de Carême, P. Bruegel l'ancien, 1559.

[404] Nous reparlerons plus loin du problème de l'automatisation des processus.

Nous ne pouvons que constater une nouvelle[405] habitude : celle de transférer des savoirs encyclopédiques d'une discipline à une autre en français. Dans la terminologie de Piaget, l'élève *assimile* (il lie ancien et nouveau). Ainsi, le travail métalinguistique, sur la grammaire en LE, est concommitant[406] avec un travail sur une *grammaire générale explicative des objets du monde*, et plus précisément des objets scolaires.

Nous remarquons ainsi dans nos corpus une évolution tangible de la première année de BEP à la TBEP. Les élèves ont développé un vocabulaire métalinguistique plus précis, et sont capables de réactiver des règles anciennes pour les peaufiner. De plus, un lien transdisciplinaire apparaît en TBEP. Ce constat ne saurait évincer le fait que perdurent des incompréhensions (en italique) et des confusions en 1 BEP. Ces confusions semblent correspondre à une mauvaise compréhension de la question, de la consigne. Les élèves ne font pas la différence entre question ouverte réelle et questionnement pédagogique implicite :

3, 2 E on a parlé de [possibilités
3, 3 E [des objets ?].

Dans le même ordre d'idées, certains ne répondent pas à la demande de glose (ici en 76) :

3, 70P on lève la main pour répondre///
3, 71E y a pas de s
3, 72P donc ?
3, 73E ça change pas
3, 74P c'est-à-dire ?
3, 75E [c'est invariable
3, 76E [c'est à l'infinitif]

Ces confusions perdurent en TBEP :

5, 11P Oui, c'est quoi le prétérit pour vous ?
5, 12E [C'est I.N.G.
5, 13E [C'est E.D.

Il faut bien cependant avouer que pour certains, le fait d'être passé d'un mutisme généralisé à des tentatives de réponse, est une avancée en soi, ce qui ne nous empêche pas de demeurer exigeant avec l'exactitude. Par exemple, nous remarquons la persistance de règles émises selon des termes non académiques :

[405] Nous n'avions pas constaté de transfert en 1BEP, tout au moins.
[406] Nous demeurons prudent sur les rapports de cause à effet.

7, 53P voilà // alors *been* c'est quoi justement tu donnes un exemple tu dis *he has been*
7, 54E et ben c'est le premier temps du nom.

Qu'en est-il de cette évolution des méta-termes en 1 BAC PRO ?

3.2.3.3. En 1BAC PRO

En 1BAC PRO, les analyses métalinguistiques logiques se perpétuent, dans la prolongation du present perfect ici analysé, non plus dans le contexte de l'expérience, mais celui du résultat de l'action[407] :

11, 42E elle vient de terminer / c'est un passé proche,

11, 68E on voit un indice,

11, 76E [c'est fait et ça se voit
11, 77E [c'est le résulXXXXXX
11, 78P pardon ?
11, 79E c'est le résultat de l'action.

Cette amélioration de la règle est toujours ouverte : c'est le propre de la grammaire du sens que nous défendons[408]. Toute nouvelle occurrence change le système de l'apprenant vers une plus grande justesse. Nous visons l'accomodation piagetienne, la transformation constante des règles vers une cible exhaustive idéale. Nous cherchons à développer chez eux une recherche constante d'adéquation, la mise en marche d'un processus évolutif, qui se nourrit des occurrences en LE, des contextes, de toute forme d'input accessible. C'est pourquoi même si la règle suivante en 1BAC est partielle, parce qu'elle concerne une exception, elle n'en demeure pas moins la trace, le symbole *d'un système interne révisable en action* :

11, 8 E faut doubler la consonne là
11, 9 P pour quel verbe ?
11, 10E pour *cut* parce que ça se finit par consonne voyelle consonne
11, 11P pas ici /c'est bien. t'as retenu la règle de transformation // mais *cut* est irrégulier /il est invariable/ en fait// il ne change pas.

[407] Notre grammaire du sens n'est jamais exhaustive : une règle est revisitée tout au long de la scolarité pour être peaufinée dans différents contextes.
[408] C'est aussi le propre de l'approche scientifique.

Nous pouvons ainsi constater que la distinction de Faerch entre grammaire implicite et grammaire explicite, entre 'manque de réflexion'[409]selon lui, et expression métalinguistique, est opératoire. Jusqu'en 1BAC, le manque d'observation engendre inlassablement des règles incomplètes :

11, 18E c'est le present en fait
11, 19P pourquoi ?
11, 20E ben y a I.N.G.
11, 21P tu ne vois que I.N.G. dans ta phrase ? lis-la
11, 22E she has been cutting the grass.

L'analyse scientifique de ces résultats montre donc des améliorations métalinguistiques tangibles au niveau des termes utilisés, bien qu'elles ne soient pas unilatérales, ni que le corpus soit assez consistant. On peut tout de même constater le passage de règles partielles, d'incompréhension des consignes, mais également de confusions, à des termes métalinguistiques plus maîtrisés, cohérents. Les connaissances grammaticales sur lesquelles doivent s'appuyer les capacités, puis les compétences[410], se développent vers plus d'adéquation à la situation, ou à ce que les élèves veulent dire. Les termes utilisés semblent servir à décrire des phénomènes linguistiques, plutôt qu'à répondre à un raisonnement anciennement trop éloigné des exigences institutionnelles en 1BEP. De plus, un lien transdisciplinaire apparaît en TBEP entre les disciplines et signale une continuité tangible dans l'apprentissage. Enfin, à partir de la 1ère BAC PRO, les règles semblent assises, bien qu'elles méritent encore des ajustements, ce qui est le propre d'une *grammaire du sens*.

La négociation de la règle et la possibilité pour les élèves d'exprimer dans leurs termes le fonctionnement de la langue étrangère qu'ils observent, semblent coïncider avec une évolution des métatermes vers plus de précision. Quels sont les liens entre cette évolution et l'analyse de la négociation en termes de statuts des participants, de tours de paroles, et de prise en charge du topic.

3.2.3.4. L'observation de la négociation

L'échange en classe, s'il est véritablement co-construit, exige une négociation, quoi qu'il arrive, intrinsèque à la communication, dans une perspective situationnelle. Dans notre partie sur les savoirs d'actions, nous avons insisté sur le caractère dynamique de l'échange.

[409] Nous préférons parler de compréhension globale inadéquate.
[410] Bourguignon, 2008.

Dans notre partie méthodologique, nous avons expliqué que nous nous appuierions sur les différends, les obstacles à la compréhension. L'analyse des négociations concerne également le statut des participants, et la prise en charge du thème de l'échange par les élèves.

Dans l'extrait suivant, en 2nde BEP, le terme 'modal'[411] demeure inconnu (ou oublié) des élèves. Le passage par des termes approximatifs (tour 49)[412] ou exacts, mais appartenant à la grammaire dite nouvelle[413] (tour 55), indique une forme de remue-méninges obligatoire. Ce remue-méninges permet d'admettre les références disparates des élèves pour arriver, somme toute, à une désignation commune, qui n'est pas *explicitement* acceptée ici par ailleurs :

3, 44E quel élément du groupe verbal permet d'exprimer ces notions ?
3, 45E must . musn't //et //can go
3, 46P c'est quoi le groupe verbal pour vous ?
3, 47E can go
3, 48P oui : c'est formé de quoi le groupe verbal ici ?
3, 49E ben : y a un verbe et un auxiliaire
3,50P oui //ça peut être l'auxiliaire et le verbe//mais ici//c'est pas un auxiliaire/// du moins c'est un auxiliaire particulier ///c'est quoi les termes comme can//must ?[414]
3, 51E l'auxiliaire c'est be
3, 52P oui il y en a un autre en anglais//comme en français d'ailleurs//
3, 53E have//non ?
3, 54P exactement
3, 55E c'est des opérateurs ça m'sieur ! !
3,56P oui // aussi //on a appelé ça des auxiliaires depuis le début de l'année//qui d'autre appelle ça des opérateurs // (peu d'élèves lèvent la main) et donc la plupart appelle ça des auxiliaires // on garde auxiliaire alors ? (acquiescement plus ou moins général)
3, 57E des adverbes ?
3, 58P non//personne ? ce sont des modaux//[vous connaissez ?
3, 59E [des quoi ?]
3, 60E on l'a pas fait en français m'sieur ?
3,61P non //pourtant //la modalité existe aussi en français//c'est vrai //on ne le voit qu'en anglais ///on peut les appeler des auxiliaires de mode
3, 62E je peux lire ?
3, 63P bien sûr
3, 64E comment l'obligation se distingue-t-elle de l'interdiction ? par la négation ?
3, h65P très bien//tu veux continuer à lire ?

En TBEP, dans l'exemple qui suit, la difficulté de l'élève E1 sur la forme BE+ING (qu'il nomme de manière générique « ING ») est en fait une invitation à éclaircissement, ce

[411] La modalité concerne l'attitude qu'adopte un énonciateur par rapport à l'énoncé. La modalité rejoint ici un aspect complexe mis à jour par Culioli qui différencie valeur radicale (modalité du sujet) et valeur épistémique (modalité de l'événement).
[412] Auxiliaire de mode est une appellation possible.
[413] La grammaire de l'énonciation de Culioli essentiellement.
[414] Nous retiendrons par la suite une différenciation opératoire pour nos élèves entre auxiliaire modal (*can, may, must*, etc.) et auxiliaire (*have* et *be*), différenciation par ailleurs présente dans la grammaire de référence auxiliaires de modalité et formes auxiliées (Cf. G*rammaire et textes anglais : guide pour l'analyse, p. 10)*.

qui se produit et se termine par un compromis. Les interventions de cet élève nous serviront de fil rouge :

5, 39E1 J'ai jamais rien compris // ce truc
5, 40E XXXX
5, 41P à quoi ?
5, 42E à I.N.G. tout ça là.
5, 43P bon il faut que tu comprennes /écrire une chose que tu ne comprends pas sur le cahier / c'est pas intéressant. Les temps ça sert à quelque chose / à décrire une action qui s'est passée/qui se déroule ou qui va arriver en gros (je dessine un axe au tableau). Quand tu racontes la vie de quelqu'un de connu, tu parles de ce qu'il a fait. c'est où ça sur ma flèche ?
5, 44E1 ben/ c'est gauche/ c'est avant exactement //
5, 45P donc le prétérit //on peut le reconnaître avec le E.D. attention à pas confondre avec le présent perfect mais on reverra ça // quel type de texte on a là ?
5, 46E1 ben / c'est une histoire //
5, 47E ah oui ici // c'est un récit /
5, 48E1 c'est ça que je=voulais dire tout à l'heure
5, 49P oui oui j'avais compris eh bien qu'est ce qu'on a dit sur le récit ?
5, 50E ben que ça raconte des actions au passé
5, 51P que des actions ?
5, 52E non ça peut décrire aussi XXX
5, 53P bien sûr
5, 54E ah ouaih quand ça décrit / c'est statique et quand ça avance c'est dynamique
5, 55P ok/ alors/ ça va mieux toi ?
5, 56E1 je suis paumé là
5, 57P le prétérit dis mois 1 / à quoi ça sert et 2 / comment tu le reconnais
5, 58E [XXXXXX
5, 59E1 [ben/ ça sert à /// décrire /// ch'ais plus réfléchir/// ou y a le temps ///
5, 60P [on écoute la camarade s'il vous plaît : vas-y //
5, 61E1 ça sert pour des actions passées en fait /
5, 62P oui / on l'a déjà dit / c'est bien ça fait un rappel //et puis
5, 63E1 et on le reconnaît au E.D.
5, 64P c'est tout ?
5, 65E1 ah ouaih, et puis les dates/
5, 66P eh bien ! tu vois/ tu comprends / il faut juste que tu prennes le temps de réfléchir
5, 67E1 c'est vrai/// mais vous expliquez mieux comme ça /
5, 68P je n'ai rien expliqué/// on a tous discuté pour comprendre/ c'est tout/
5, 69E1 c'est bien comme ça /
5, 70P ça dérange certains de prendre un peu plus de temps pour expliquer ?
5, 71E non c'est bien
5, 72E en plus y'en a qui osent pas demander et qui comprennent mieux quand vous expliquez.

La réitération de l'incompréhension (tour 56) exige une négociation plus poussée, puis enfin ratifiée (tour 69). Encore une fois, des termes explicites (selon Faerch) sont apportés par les pairs (*récit, opposition statique et dynamique*) par exemple au tour 47, ou encore 54, font référence au travail effectué en français comme cadre conceptuel, et éclairent l'élève en difficulté en incarnant une entraide patente.

En ce qui concerne les rapports de place, la négociation semble avoir eu une influence dans le journal d'apprentissage[415] (corpus 35). L'élève, dont les remarques n'ont pas à être négociées puisqu'implicitement acceptées, prend la mesure de la dévolution à commenter en s'exprimant en position haute. Les commentaires des élèves rappellent les appréciations enseignantes que l'on trouve sur les bulletins trimestriels :

> TBEP anglais
> **C** 1 Je trouve les cours mieux construits qu'au début de l'année. Le cours d'aujourd'hui est très intéressant. Continuez comme ça. Vous faites un bon travail[416].

En 1BAC PRO, cette position haute perdure :

> **D** 6 Aujourd'hui c'était vivant parce qu'on revient de vacances et parce qu'on a beaucoup ri. Il y avait de l'humour. Le cours était bien préparé surtout le tableau qui formait une sorte de quizz. Le vocabulaire était intéressant car il y avait de la compétition et ça pourrait vraiment nous arriver d'être perdus dans le désert. On se croyait à Koh Lanta.

Dans l'extrait suivant, tiré du même corpus 5 cité plus haut, un élève émet une contre proposition selon laquelle un texte autobiographique ne contient pas seulement du prétérit (comme toute règle pédagogique le simplifie), mais aussi d'autres temps, ceci sans être préalablement interrogé par l'enseignant, au tour 31 :

> E Y a aussi du présent monsieur sur les paroles.

Il prend donc en charge le thème de l'échange. Nous constatons qu'il y a un ajustement au tour 34, effectué par l'enseignant, pour intégrer l'intervention critique de l'élève. Cependant, la position haute, et surtout *institutionnalisante*, du professeur demeure : la règle acceptée ne concernera que les verbes au passé au tour 38 :

> 5, 27E y a des dates en plus
> 5, 28P très bien / c'est vrai/ pourquoi on utilise le prétérit dans une biographie ?
> 5, 29E ben / quand on raconte la vie de quelqu'un de célèbre/ on parle de ce qu'il a fait
> 5, 30E c'est forcément passé/
> 5, 31E y a aussi du présent monsieur/ sur les paroles
> 5, 32P où ça ?
> 5, 33E XXXXP
> 5, 34P ah oui / qu'est ce que tu peux dire ?
> 5, 35E eh ben/ les paroles sont toujours provocantes
> 5, 36P oui / donc ?

[415] La protection par l'écrit anonyme y participe également.
[416] Le journal d'apprentissage.

5, 37E eh ben /y peut y avoir du passé et du présent/ comme en français !
5, 38P bien sûr // on n'utilise pas toujours un seul temps pour s'exprimer/ mais ce qui domine ici / c'est le passé.

Tout porte à croire que l'enseignant saisit les obstacles pour mieux engager négociation et explicitation. Si la négociation et la prise en charge du thème de l'échange sont constatées, les *rapports de face* viennent cependant brouiller cette présentation initialement idyllique, au vu des corpus. Nous allons voir en effet que l'expression de l'élève individu peut aussi bien servir que nuire à l'échange, voire à l'apprentissage. Nous illustrons notre propos à l'aide de deux séquences.

La première unité dialogale étudiée correspond à un bilan méthodologique effectué en fin d'année de TBEP. L'enseignant propose un questionnement ouvert pour récolter les appréciations et critiques des élèves au vu de ce qu'ils ont effectué en deux ans. Lors de l'échange qui nous intéresse, un élève (E1) émet deux propositions critiques (le français a été trop utilisé et les erreurs ne sont pas admises aux tours 83 et 86). L'enseignant réagit initialement en opposant une contre-proposition qui renvoie les élèves à une responsabilité qui leur serait propre (93). Par la suite, il effectue un ralliement sous forme d'euphémisime (97 est-ce que des fois je n'oublie pas un peu l'anglais), lance une nouvelle contre- proposition (105), pour enfin laisser l'interruption de la surveillante clore cet échange sans véritable réitération du premier ralliement :

8, 83E1 oui mais l'oral c'est primordial // et on a beaucoup parlé // en français je veux dire
8, 84E XXXXXXXXXX
8, 85P pas tous en même temps // oui ?
8, 86E1 moi je prends comme exemple la Finlande // les jeunes au collège ils parlent plein de langues différentes // et dans tous les cours ils font que de l'oral hein // les professeurs ils font des fautes au tableau // ils recopient avec des fautes // mais c'est pas forcément grave en fait // et comme ça ils arrivent mieux à parler
8, 87P tu veux dire que notre problème en France c'est de bloquer sur les erreurs// sur les fautes ?
8, 88E ouaih // surtout l'orthographe
8, 89P enfin ce que moi j'appelle les erreurs
8, 90E non/ je crois pas
8, 91E XXXXXXXXXX
8, 92E c'est vrai que pour apprendre le français on n'a pas écrit en premier
8, 93P au niveau de l'oral // vous avez aussi une responsabilité // qu'est-ce qu'on fait quand personne veut parler et que je vous sollicite sans arrêt
8, 94E vous nous posez des questions
8, 95P il suffit de poser des questions aux élèves pour qu'ils répondent ?
8, 96E vos questions sont intéressantes monsieur // et le français ça nous a aidés
8, 97P est-ce que des fois je n'oublie pas un peu l'anglais en bloquant sur des explications trop longues ? d'ailleurs cet enregistrement se fait dans un cours d'anglais //
8, 98E (rires)
8, 99E sorry // I think // euh //

8, 100E moi je pense qu'en français on pouvait plus parler de choses intéressantes parce qu'on est trop limité en anglais XXXXXXX
8, 101E non c'est pas vrai
8, 102E oui mais toi t'as du vocabulaire // alors bon //
8, 103P chacun son tour // chu : : t
8, 104E faut partager // faut pas parler qu'en anglais et faut pas parler qu'en français non plus // enfin il faut
8, 105P est-ce qu'en module on parle pas plus anglais qu'en classe entière ?
8, 8, 106E oui on est encore moins nombreux (une surveillante frappe à la porte pour récupérer un billet d'appel)
8, 107P oui ?
8, 109S bonjour
8, 110P bonjour // on enregistre mais c'est pas grave allez-y
8, 111E1 la surveillante arrive en cours d'anglais et elle dit // bonjour //
8, 112P alors qu'elle pourrait dire // *guten tag*
8, 113E (rires)

À la fin de l'unité dialogale, l'élève E1 reprend son argumentation, comme pour véritablement négocier ses premières critiques mais l'enseignant continue à opposer une contre-proposition. Le désir de mise en avant de l'oral de l'élève E1, qui s'appuie sur l'exemple de la Finlande (lieu de stage connu des élèves) n'aboutit qu'à un *statu quo*.

À l'inverse, lors d'une autre unité dialogale, c'est un élève qui n'effectue aucun ralliement lors d'une séquence de production en LE qui se prête pourtant à la négociation au sens large, puisqu'il qu'il s'agit de déceler un intrus dans une liste qui est fabriquée didactiquement, pour laisser plusieurs possibilités, plusieurs solutions. L'élève de TBAC PRO (E7 propose une expression française traduite littéralement ('la violence blanche') pour exprimer une violence verbale. Nous corrigeons cette expression en expliquant qu'un anglophone penserait à des conflits raciaux, comme les exclusions de l'Apartheid. L'élève ajuste momentanément la correction (tour 271) mais affirme, au final, une contestation en français (tour 274) en se situant dans le registre du sens (malgré l'inexactitude selon la norme contextuelle de la langue cible). L'apprenant sujet/personne se redonne même la parole, certes à voix basse, comme pour persister dans l'affirmation de sa personne, et réparer la mise en danger de sa face :

18, 245E4 *angry happy violent jealous* euh : I think like E5/// happy because it's // a nice emotion
18, 246P yes allright that's what you've said ?
18, 247E5 yes
18, 248P so you agree both of you ? // has anyone thought of something else ?
18, 249E2 no
18, 250E1 but *angry violence jealous* are bad feelings
18, 251P that's right
18, 252E1 otherwise *happy* is a good feeling
18, 253P yeah

18, 254E4 but we can say that violence is with euh : (*frappe sa main avec le poing*)
18, 255P the hands ?
18, 256E4 hands or feet or more euh : expressive ?
18,257E5 more large ?
18, 258P I'm not sure
18, 259E4 or // or *angry jealous happy* is euh //more XXXX
18, 260P I'm not sure because violence can be expensive // violence can be verbal // when you speak
18, 261E7 XXXXXXX
18, 262P sorry
18, 263E7 the white violence
18, 264P what do you mean ?
18, 265E7 when you speak only ?
18, 266P yes well you would say verbal violence // rudeness //it's a French expression
18, 267E7 sorry ok
18, 268P it's all right // I understood // English would think of South Africa //you understand ?
18, 269E7 no
18, 270E1 yes // black and white
18, 271E7 ok // ok //
18, 272E4 the : cold // cold violence (rires)
18, 273P ok it's a discreet violence // [but I don't think white violence is ok
18, 274E7 [(bas) la violence blanche quoi.

Ici, la négociation se termine en *statu quo*. Malgré l'explication de l'enseignant/expert, la protection de la face de l'élève a pris le dessus, comme ci-dessus, la face de l'enseignant empêche d'intégrer la critique élève. Nous avons vu que l'élève pouvait protégére sa face, comme l'enseignant. Nous avons relevé un troisième cas à travers lequel l'élève protège la face de l'enseignant son incapacité momentanée à traduire le mot 'plague'(toujours dans le corpus 18) :

123E5 et *plague* ? tant qu'à faire
124P (je réfléchis sans trouver la traduction)
125E5 moi j'ose pas trop demander // ça fait beaucoup sur la même ligne
126E4 (en s'adressant à moi) you have forgotten ?
127P oui // m : // can you say the four words // can you say the four words please ?
128E1 *plague // war // flood // drought*
129P ok // plague is natural // ok // plague is natural // plague is a natural disaster // I don't remember which one but it might help you // sorry about that
130E2 (rires)
131E1 ok // good
132P what is it E4///?
133E4 (l'élève a vérifié dans un dictionnaire) c'est un fléau // la peste //
134E2 un fléau ?
135P *plague* // voilà // thanks // I couldn't remember
136E4 c'est des mots compliqués quand même monsieur

L'élève E4 indique l'oubli à l'enseignant (en employant à propos un present perfect), vérifie dans un dictionnaire le sens du mot (le professeur est la source de savoir principale,

mais non exclusive), et termine l'échange en mettant en avant la complexité du terme, et peut-être une certaine normalité de l'oubli, même pour un enseignant.

Nous avons proposé, à travers une analyse sémiotique de la narration, de vérifier si l'élève devient un destinateur, une personne qui prend en charge la réussite de son parcours 'initiatique' scolaire parce qu'il y trouve un sens. La lecture chronologique du journal d'apprentissage (corpus 35) fait apparaître un comparatif positif, de la TBEP à la TBAC :

> **C** 3 Je ne trouve pas que le français soit trop utilisé. Je pense que l'anglais ne me servira pas au travail (comme le français et les maths) alors que en Angleterre, oui. La grammaire est plus simple qu'au collège mais la compréhension de certains mots et les conjugaisons c'est toujours aussi dur. En tout cas je sens que j'ai évolué en bien.

> **C** 4 Je trouve qu'on parle trop en français. Le cours sur Londres était génial et l'explication du vocabulaire en français était utile et mettait à l'aise. J'ai eu du mal avec Donna Michelle Barnhill. Je n'arrive pas à tout comprendre. J'ai augmenté mon niveau d'anglais et j'ai mieux réussi le test de Victor[417]. Je participe mieux à l'oral. J'ai bien aimé le fait de lire et de souligner du vocabulaire.

> **D** 2 En Finlande, mon stage m'a permis d'utiliser l'anglais en live ! J'ai pu me présenter, comprendre les directions pour mon chemin et commander à manger. Par contre, toute la grammaire est inutile. En tout cas, merci de nous avoir préparés.

> **D** 8 J'ai plus participé car mes réponses étaient justes et j'ai plus confiance en moi

> **D** 11 J'ai bien aimé le cours sur l'Inde et l'aide de Rattan Sharma. Je croyais apprendre que les castes existaient en Inde et il nous a dit le contraire. Les gens du pays nous empêchent d'avoir des préjugés.

> **D** 17 On nous laisse le temps de réfléchir et on peut parler librement.

> **E** 5 On comprend bien les cours mais le jeudi soir on est plus concentrés car on a trois heures d'atelier avant. En anglais, on comprend bien grâce aux schémas. En français, c'est les tableaux qui aident.

Les élèves se voient évoluer, mettent en pratique leurs savoirs à l'étranger, développent une attitude comparative face à la langue/culture anglaise (variée selon les territoires), et sentent une invitation à la réflexion. Ils lient français et anglais spontanément. Par ailleurs, ils expriment à deux reprises lors du premier bilan effectué en 2nde BEP (corpus 4) qu'ils se sentent le droit d'exprimer leur difficulté sans tabou :

[417] Test Victor Ebner en ligne essentiellement grammatical.

> 4, 61E1 déjà c'est pas séparé/ y'a pas de groupes et puis si on n'a pas compris on peut le dire
> 4, 63E quand on n'a pas compris/ y'a pas de tabous

Lors du bilan de TBEP (corpus 8), un élève affirme comprendre tous les termes écrits dans son cahier :

> 8, 37E9 oui // on l'a fait tous ensemble // avant y'avait [des mots que je comprenais pas // et là je comprends tout

Cette affirmation est tempérée par un camarade qui avoue que les termes métalinguistiques proviennent de l'enseignant :

> 8, 50E3 moi je pense que c'est quand même vos mots/ y'a des mots qu'on peut pas inventer /// mais bon/ on les comprend/ c'est déjà pas mal

D'autres élèves montrent, à l'inverse, une lecture de leur parcours en négatif car le niveau est resté trop simple. Ils n'ont pas eu l'impression d'avoir progressé :

> **B** 12 Je n'ai pas de difficultés cette année mais je n'ai pas évolué par rapport à l'année dernière[418]. J'ai pu revoir les bases mais je n'ai pas progressé.
>
> **D** 4 Je n'ai pas bien aimé ce cours le sujet était intéressant mais les exercices étaient trop simples. Je me suis ennuyée.

Certains termes posent des problèmes de sens de manière étonnante. Le corpus permet de souligner l'inattendu dans sa répétition compulsive même. Négocier, c'est la seule alternative à la tautologie. Ainsi, il serait temps dans les séquences fortement métalinguistiques, d'éclaircir avec les élèves de *quelle grammaire on parle, avec quels mots, et en référence à quels savoirs et à quelle langue*. Le cadre qui vient d'être dessiné dégage l'enseignant d'une position d'expert constante pour laisser place, à travers les commentaires métalinguistiques et métadiscursifs des élèves, à la mise en avant de lacunes, d'opinions. De plus, l'entraide entre pairs est manifeste. Dans cet environnement, les savoirs hétérogènes des apprenants seront alors retravaillés, reformulés, réorientés par eux-mêmes avec l'aide d'un tuteur médiateur qui certes, limite et institutionnalise la règle, mais dévolue* sa construction pour un temps. Nous avons vu, malgré les bonnes intentions déclarées, que les rapports de face (qui menacent élèves et enseignant) désorganisent le compromis visé. Nous avons vu que les rapports de face, s'ils sont modélisables et repérables, ne sont pas pour autant maîtrisables.

[418] C'est-à-dire en 3ème de collège.

En effet, le praticien que nous sommes, et que nous observons en tant que chercheur, ne dévolue pas entièrement la mise au point de la règle dans le corpus 5 : est-ce dû à des raisons pédagogiques (règle non exhaustive) ou identitaires (rester le 'maître' à bord) ? Enfin, l'élève qui persiste dans ses affirmations, malgré une négociation polie et logique, ne montre-t-il pas, lui aussi, la limite de toute analyse rationnelle ? Si ces remarques ne remettent pas en question une véritable entraide, et une véritable co-construction de règles relevées, elles pointent tout de même la limite d'une analyse qui prônerait une réussite automatique, une recette pédagogique valable pour tous et partout tout le temps. Quelle est le résultat de cette négociation de la grammaire ? Quelle 'trace écrite'[419] les élèves conservent-ils dans leur cahiers ?

3.2.4. Quelle évolution métalinguistique des règles ?

Nous pouvons nous demander maintenant à quoi ressemble le résultat de la règle négociée. En quoi diffère-t-il de la grammaire pédagogique et de la grammaire savante ?
Dans le tableau suivant, nous avons mis en regard les trois grammaires dont nous avons parlé au tout début de notre travail : la grammaire négociée (qui correspond au résultat de la réflexion des élèves), la grammaire pédagogique du manuel (Goals et *Take Action*) et enfin la grammaire du linguiste (toutes deux externes) :

[419] Ainsi dénommée en classe de langue.

Grammaires / Fait de grammaire	négociée	du manuel		du linguiste
	Grammaire négociée	***Goals***	***Take action***	*LARREYA, P. & RIVIÈRE, C. (2005) Grammaire explicative de l'anglais, Longman (3ème édition révisée).*
Le prétérit BE+ING	Le prétérit BE+ING s'emploie en général pour traduire l'imparfait.	Le prétérire BE+ING s'emploie pour exprimer une action en déroulement au moment au moment de la référence au passé.	Le prétérit progressif s'utilise pour exprimer des actions qui étaient en cours de réalisation au moment de référence.	Le procès à l'imparfait est de type processus et non état. L'événement est repéré par rapport au récit et est subordonné dans une relation de concomitance.
≠ entre have to et must	Pour traduire 'devoir', au présent, on utilise 'must' si le sujet détient l'autorité et 'have to' si l'autorité appartient à quelqu'un d'autre. On utilise 'have to' pour les autres temps	Must peut exprimer l'obligation et la certitude. Have to est un équivalent de must et exprime l'obligation.	On utilise have to pour les autres temps que le présent	Must indique une obligation à laquelle l'énonciateur veut soumettre le sujet. Have to montre plutôt un engagement auquel le sujet se soumet.
Fewer et less	Pour dire 'moins', on utilise 'less' devant un nom singulier et 'fewer' devant un nom pluriel	Non mentionné	Non mentionné	Fewer s'emploie avec des noms dénombrables pluriels et less avec des noms indénombrables singuliers[420]
Le comparatif	Pour dire 'plus ….que', on emploie 'more+adjectif+than' sauf pour les adjectifs courts (adjectif+er+than).	Pour comparer, on emploie le comparatif	*Pas de définition*	Il existe deux manières de marquer les formes de comparatifs et de superlatif, la suffixation et l'emploi des adverbes.

[420] Les dénominations 'massifs' et 'comptables' n'apparaissent pas encore dans les manuels que nous utilisons.

Grammaire	**Négociée**	**du manuel**		**du linguiste**
Les modaux	Les modaux servent à dire les rapports de force entre les gens. Ca peut aussi permettre d'exprimer les chances qu'un événement arrive ou pas. Ils sont suivis de la base verbale.	Pour exprimer des notions telles que la possibilité, l'éventualité, l'obligation, la probabilité, le conseil etc. on utilise les modaux can, may, must, should.	Un auxiliaire de mode ou modal pour exprimer l'opinion de celui qui parle à propos d'une action ou d'un événement, le degré de certitude ou la capacité.	On entend par modalité l'attitude qu'adopte l'énonciateur par rapport à son énoncé. Il y a une modalité épistémique de l'événement et une modalité radicale du sujet.
Présent ING	Le présent continu c'est pour une action en cours dont on est le témoin	Pour décrire ou commenter ce qui se passe au moment où l'on parle, on utilise la forme composée du présent ING. Cela peut souvent se traduire par être en train de.	Le présent ING exprime une action temporaire qui a lieu au moment où vous parlez.	Description de l'activité du sujet par rapport à un moment repère, valeur aspectuelle d'inaccompli, appréciation subjective de l'énonciateur avec valeur modale et anaphorique.
Present perfect	On utilise le present perfect quand on voit le résultat d'une action, quand on n'a pas besoin de la date, quand l'action vient juste de se passer.	On emploie le present perfect pour faire un bilan de ce qui s'est passé jusqu'au moment où l'on parle.	On peut utiliser le present perfect pour exprimer le bilan d'une action passée dans le présent, ou la prolongation d'une action.	Avec le perfect, l'énonciateur envisage un événement antérieur au moment repère, événement qu'il met en relation avec ce moment pour parler d'un état résultant, d'une expérience, d'un état de fait qui perdure.
Présent simple	Le présent simple décrit une habitude, une vérité générale.	Pour parler d'actions ou d'activités habituelles, on emploie le présent simple.	Le présent simple sert à exprimer un fait, une activité habituelle.	Le présent simple livre un fait brut, tenue pour vrai dans la situation d'énonciation. Il exprime une valeur générique, l'habitude, une caractéristique du sujet.
Prétérit	Le prétérit sert à raconter des faits passés et finis, comme dans une biographie. On rajoute ED à la base verbale pour les verbes réguliers.	Pour exprimer une action datée et passée soit par le contexte soit par un marqueur de temps on utilise le prétérit (ou past) simple.	Vous parlez d'événements révolus que vous situez dans le passé de manière explicite.	Il marque une coupure avec le moment d'énonciation et indique que l'énonciateur n'a pas de lien actuel avec le procès mentionné.

Grammaire	**négociée**	**du manuel**		**du linguiste**
Should	Pour traduire ‘devrai ....’ on emploie should, ought to ou had better. Par exemple, pour donner un conseil ou une opinion.	Inclus dans les modaux.	Inclus dans les modaux.	Forme désactualisée de shall. Idée de visée hypothétique et non autonomie du sujet dans la relation prédicative.
Some et Any	Pour traduire 'du', 'de la', 'des', on utilise 'some' dans les phrases affirmatives et 'any' dans les phrases interrogatives et négatives. On utilise 'some' pour proposer quelque chose que l’on a.	Some et any sont suivis de noms indénombrables.	Les noms dénombrables désignent ce qu’on peut compter. Les noms indénombrables désignent quelque chose de global, qu’on ne compte pas en anglais. On s’intéresse à la substance ou à l’idée.	Some est un marqueur d’indétermination non-nulle. Any indique une qualité indéterminée qui est la trace d’un parcours de la classe d’occurrences y compris la quantité zéro.
Voix passive	La voix passive sert à parler de celui qui subit une action. Celui qui a effectué l'action n'est pas important comme dans une gamme de montage. Pour construire une voix passive, on met 'be' au temps désiré suivi du participe passé du verbe.	Pour dire qu’une action est faite par … on utilise la forme passive.	On emploie le passif quand on ne connaît pas l’agent d’une action.	Catégorie de la diathèse. Le complément d’agent est sujet syntaxique. La diathèse passive permet souvent de ne pas mentionner l’agent origine du procès. Il y a changement d’orientation de la relation prédicative.
Will ou going to	On utilise Will quand on improvise une action que l’on va faire (commander au restaurant) et be + going to quand on l’a préparée (futures vacances).	Non mentionnés en opposition.	Non mentionnés en opposition.	Avec will, il y a phénomène d’ajustement à la situation. Be going to ancre dans la situation d’énonciation. Il y a certitude de l’énonciateur ou intention.

Tableau 4.4. Résultat de la grammaire négociée

Tout d’abord, ce tableau n’est pas exhaustif mais représente les points incontournables du programme. En effet, nous avons vu beaucoup de points de grammaire, divers et variés,

durant ces quatre années de recherche. Or, en cours, c'est une grammaire au sens large que nous avons vue : en effet, tout point d'achoppement, tout besoin pour réaliser une tâche, a été l'occasion de négociation et de co-construction. Il n'empêche que ce tableau est proche des exigences de l'examen du BAC PRO final. C'est pourquoi il est congruent avec notre recherche : mettre au point une grammaire efficace en situation d'usage, mais aussi selon des objectifs institutionnels.

Nous pouvons catégoriser ces faits de langue négociés de la manière suivante : certains mettent en évidence un lien transdisciplinaire entre français et anglais (le présent simple, le prétérit), d'autres lient forme et sens (voix passive). Des phénomènes linguistiques sont simplifiés afin d'être mobilisables pour l'élève : on évince le terme 'dénombrable' pour 'fewer', on surgénéralise l'utilisation du prétérit + ING pour tout imparfait français[421], on décrit la règle du comparatif dans des termes proches d'une traduction littérale. On traduit dans les termes des élèves des phénomènes complexes : la modalité est comprise comme un *rapport de force*[422] entre les individus. Plus proche de la grammaire de la parole et des usages, on construit des règles à partir de contexte observé : 'some' s'emploie dans une question pour proposer quelque chose que l'on a (ce qui correspond à la définition savante de marqueur d'indétermination non-nulle). La construction de la règle d'utilisation du présent + ING correspond à une négociation à partir d'images, et à l'opposition présence/absence de l'action décrite[423]. Enfin, les règles ne sont pas exhaustives, elles sont peaufinées au fur et à mesure de la rencontre des phénomènes.

Dans ce cadre où le métalangage est en accord avec des règles potentiellement mobilisables par les élèves, quelle est l'évolution des productions d'élèves en LE ? En effet, si la règle de grammaire a du sens pour eux, ils devraient être capables d'accomplir des actions. Donner du sens à la grammaire répond au 'pourquoi' : on apprend des règles pour détenir des outils, des connaissances, des savoirs, qui nous permettent de réaliser une action avec les autres, d'aller vers l'usage. Par contre, quand ces connaissances mobilisables sont en place, il faut les utiliser à bon escient, en contexte, et de manière non-exhaustive, mais adéquate. Nous avons besoin d'observer cette grammaire du sens en action, et ainsi répondre au 'comment'. Nous ne pouvons évincer l'analyse comparative et diachronique de productions en LE : la grammaire interne passe-t-elle d'un stade opératoire à un stade opérationnelle ? Les erreurs

[421] Ce qui est inexacte au regard des grammaires descriptives, comme tout linguiste le sait bien.
[422] En ce qui concerne la modalité radicale.
[423] Cf. corpus 6, sur le présent BE+BV+ING.

disparaissent-elles, même graduellement, pour laisser place à des fautes réparables et non intrinsèques ? Quelles compétences sont développées ? Quelles difficultés demeurent ?

3.2.5. Quelle évolution en production en LE ?

Évaluer la production est une tâche ardue en soi. Le CECRL et l'approche actionnelle ont cependant apporté des éléments de réponse devant la complexité de la langue en discours. Il n'empêche que les grilles du CECRL ne sauraient remplacer une évaluation dont les critères incombent à l'enseignant. Nous avons en effet montré que la différenciation entre entraînement et évaluation était indispensable. Nous allons observer les productions finales, en continu, ou en interaction, à la fois en termes de correction grammaticale, mais aussi en termes pragmatiques. Ces productions finales peuvent être considérées comme des évaluations bilans, alors que les productions en interaction en classe sont plus proches d'un entraînement, donc d'évaluations formatives. Nous évaluerons ainsi les productions en LE en termes de corrections grammaticales certes, mais aussi en termes de stratégies. En effet, nous tenterons de déceler une évolution d'une situation *d'abandons des buts de communication* vers une tendance à la *réalisation de la tâche demandée avec mobilisation de moyens linguistiques* à disposition. Nous suivrons donc certains élèves, des études de cas, et tenterons de déceler où se situent leur langue dans l'échange selon les critères suivants : grammaire[424], lexique, utilisation du français, stratégies d'évitement ou de résolution, et enfin mobilisation adéquate des connaissances.

Pour commencer, nous observerons les interactions de deux élèves à intervalles différents, l'un pour ses deux productions orales, l'autre pour ses deux productions écrites. Nous observerons ensuite les productions en interaction de deux élèves et du groupe classe en présence d'un natif en 1BAC, puis d'un de ces deux élèves seul face au natif. Nous continuerons cette analyse comparative par un échange entre la classe en demi-groupe et l'enseignant en TBAC. Nous prolongerons enfin cette comparaison par une troisième étude de cas : Mélissa, en production en français, afin d'observer localement une amélioration grammaticale.

3.2.5.1. Anne-Lise et Mehdi

[424] Ou morphosyntaxe.

En ce qui concerne le comparatif de productions jugées, ici, comme des évaluations sommatives, nous allons effectuer le suivi comparatif en LE de deux élèves. Ils ont été choisis pour leurs difficultés récurrentes et emblématiques : une élève à profil 'classique' provenant de troisième de collège, et effectuant ses quatre années de BEP/BAC PRO, et un élève plus atypique, originaire de CAP, dont la langue maternelle n'est pas le français.

Nous nous appuierons, pour l'analyse comparative, pour le premier élève, Anne-Lise, sur deux productions orales en LE, « Talk about your training period »[425], productions orales demandées lors du retour de stage en TBEP, et en TBAC[426]. Pour le second élève, Mehdi, il s'agira de l'analyse d'une production écrite concernant le même sujet entre, à nouveau, la TBEP et la TBAC PRO[427].

Nous évoquerons ensuite l'analyse d'échanges en LE au sein du groupe classe, tirés de nos corpus, pour déceler une évolution en termes de stratégies de communication.

3.2.5.1.1. L'évolution de la production orale d'Anne-Lise

Pour analyser et évaluer les deux productions d'Anne-Lise M. en TBEP puis en TBAC, nous nous inspirons du CECRL (cf. annexe 3). Cette grille nous permet de trouver des critères correspondants plus formellement à la tâche « raconter son stage». Le niveau exigé en 3ème est le niveau A2, en TBAC PRO, c'est le niveau B1[428], voire B1+. Nous voyons immédiatement que ces grilles ne sont que des repères, des ébauches, et qu'elles doivent être adaptées à l'évaluation et à l'objectif de l'enseignant. En effet, l'élève peut être capable d'effectuer des tâches classées A2, B1, voire B2, dans la même activité finale. Le curseur est mobile. Il ne s'agit pas pour nous de réitérer le plaquage indifférent de grilles universelles sur des productions complexes. Par ailleurs, les auteurs du CECRL insistent sur le fait que c'est un cadre qui n'a rien d'injonctif, mais qui propose plutôt des outils à disposition des enseignants. Ces derniers sont invités à filtrer l'information pertinente :

> […] à partir du Chapitre 4, vous trouverez, à la fin de chaque section, un encadré qui vous invite, suivant une série de questions, à réfléchir à sa pertinence [celle du cadre] au regard de vos objectifs et de la définition de votre pratique. La réponse peut être négative pour diverses raisons : cela ne convient pas aux apprenants dont vous vous occupez ou, bien que ce puisse être utile, les moyens dont vous

[425] « Parle de ton stage ».
[426] Le retour de stage permet de tester la mémoire à long terme de l'élève, après 6 semaines sans anglais. De plus, le sujet identique permet une analyse comparative, tout en ménageant une amplitude temporelle assez importante pour qu'il n'y ait pas d'interférence de l'ordre de la redite. Enfin, ce sujet correspond à une macro-tâche complexe dans la perspective actionnelle.
[427] Les cours en ½ groupes décalés expliquent la différence de traitement du retour de stage.
[428] C'est en parallèle le niveau exigé en 2nde générale, section où les savoirs professionnels sont absents, ce qui explique ce hiatus.

disposez, notamment en matière de temps ou de ressources, vous orientent vers d'autres priorités (CECRL : 5).

En TBEP, Anne-Lise est interviewée par nous en 2006, de retour de 4 semaines de stage. D'une manière globale, l'échange est relativement court en termes quantitatifs. Tout d'abord, en termes d'utilisation appropriée du temps, le prétérit, temps du passé révolu, est maîtrisé (« I had a packlunch, I made touch up, I learnt technics »). Nous repérons cependant une absence ponctuelle de verbe (« they swimsuit »), parfois d'article (« I live in apartment »). De plus, elle ne passe pas la difficulté modale de la transformation de 'must' au passé (tour 22). Elle détient cependant, d'un point de vue lexical, des technolectes :

30, 16E1 I'm // I made touch up (prononcé à la française) cuts euh XXX I made try ons // alors // I mustn't / I mustn't wear/ mm / a jeans,

30, 22E1 and I mustn't wear tee shirts with prints,

30, 30E1 mm // I learnt // I learnt technic and quickness.

L'élève dans une section couture/ métiers de la mode peut en effet parler de retouches, ou de rapidité d'exécution. Par contre, ce qui saute aux yeux, c'est un recours au français récurrent :

30, 8 E1 mm moyen (rires),

30, 10E1 voilà
30, 32 hein,

30, 35E1 euh voilà,

30, 41E1 (rires) comment on dit droit ?
30, 42P mm severe / right ?
30, 43E1 pas // non non // not severe
30, 44P methodic ?
30, 45E1 (rires) yes/
30, 45P yeah. methodic
30, 46E1 ah oui //
30, 47P methodic
30, 48E1 mm // mmm
30, 49P ok // fair enough // thank you.

Certes, nous avions analysé ces bouées transcodiques comme permettant la continuation du dialogue. Cependant, ici, en termes d'apprentissage, la grammaire n'est qu'en partie maîtrisée et le recours au français gêne un véritable échange. En effet, l'omniprésence

du français indique une stratégie renouvelée de substitution, qui n'est pas propice à l'installation d'une interlangue tendant vers la LE cible à moyen terme et à long terme. L'élève montre, dans le même sens, des réductions fonctionnelles et formelles. Ce dialogue dévoile une interaction laborieuse exceptionnellement possible, car l'enseignant peut partager le français. D'un point de vue plus pragmatique, il faut noter une stratégie pourtant intéressante : l'élève effectue une auto-correction (E1 I'm .. I made touch up), ce qui indique un contrôle conscient et efficace en situation.

Nous retrouvons Anne-Lise de retour de 6 semaines de stage en TBAC. La distance temporelle permet un jugement plus plausible puisqu'aucun travail spécifique sur la période de formation n'a été effectué. Les temps sont-ils utilisés avec adéquation ? Il faut noter que le prétérit, tout de même majoritaire, ainsi que le présent simple, sont employés par intermittence. En effet, comme nous l'avons remarqué plusieurs fois dans cette partie expérimentale, le cotexte est le lieu de variations, certainement dues à la difficulté de gérer haut et bas niveau. Cependant, l'automatisme est installé et l'élève assoit ses phrases sur une grammaire dans l'ensemble satisfaisante :

> 31, 3E they made/ corseterie lingerie and beachwear/ All the XXX the products are high quality it's haute couture of lingerie /// during my training period I live in Lyon by one of my friend's on her flat,
>
> 31, 6E every day I had a pack lunch so every day I cook my lunch,
>
> 31, 10E yes like every day /// my working environment ///m : // I think // m : // the atmosphere was a little tense because it was a fast period there are a lot of work // my colleague // some of my colleague are kind and other are special with me euh :
> E they are they are a little hard / they // because there are a fast period they are a little stressed/ so they have not a lot of time for me cause ///
>
> 31, 14E I worked from 8 am to // mm // four half / pm /
>
> 31, 16E four thirty pm // I didn't have a dress code / and my activity was very different/I have made photocopies// I checked a lot of fabric with pattern[429]so I made three // mm // three bras and three knickers,
>
> 31, 18E I make // euh / I made[430] euh try on // euh // to show if the bras are good or not,
>
> 31, 32E and I checked lace too // I learn euh : // I learn how to check lace euh to pin lace[431]and fabric // learn to check lace in double // euh,
>
> 31, 45E yes and I told her //,

[429] Vocabulaire vu quelques mois auparavant
[430] Auto correction
[431] Epingler de la dentelle.

31, 61E [because at the beginning of the the / the / training I asked to make other things yes I had problems with the boss/.

Par ailleurs, nous notons un fait remarquable : l'apparition du present perfect (le temps du résultat, du compte-rendu, de l'expérience) à bon escient. Ce temps aspectuel est difficile à maîtriser pour un non-natif. Or, deux occurrences du même verbe sont à relever :

31, 16E I *have made* photocopies

31, 59E I *have made* a lot of cuts.

Certes, l'utilisation relève ici certainement d'un automatisme dû au cotexte[432]. Mais cet automatisme est mobilisé à bon escient, en situation, et permet d'accomplir parfaitement la narration en jetant la lumière sur l'expérience proprement dite. Dans le même ordre d'idées, un prétérit ING est employé adéquatement[433] :

31, 59E I didn't make anything else so my tutor *was going* to tell to the boss.

Nous pouvons donc affirmer qu'une évolution est sensible, sur le même type de tâche, chez Anne-Lise.

D'un point de vue lexical, les technolectes sont toujours présents, mais le vocabulaire est plus varié, plus riche (*the atmosphere, pattern, how to check lace, to pin lace, high quality*). Il apparaît de plus des expressions idiomatiques (my working environment). Qu'en est-il de ses stratégies de communication ? Ce qui est frappant, c'est la quasi-disparition du recours au français. Elle effectue ce recours par deux fois pour une demande de vocabulaire :

31, 34E yes // with //bras // with des galons[434] / I don't know
E tell my / tutrice/.

Elle avait déjà recours en TBEP aux autocorrections. Elle continue à utiliser cette stratégie de réalisation qui montre un contrôle :

31, 16E1 I'm // I made touch up (prononcé à la française) cuts euh XXX I made try ons ///E because the woman whose was // who was with me.

[432] L'utilisation efficace du present-perfect chez le natif peut très bien relever aussi d'un automatisme dû à l'imprégnation du bain linguistique maternel.
[433] La valeur d'intention est appropriée.
[434] Il s'agit de rubans galons pour décorer un sous-vêtement. La traduction m'était inconnue. 'Ribbon' aurait fait l'affaire.

La stratégie de substitution, qu'incarne l'appel au français, laisse-t-elle place à des stratégies plus constructives ? La réponse est affirmative. En effet, nous distinguons l'acceptation de savoirs incertains en LE, susceptibles de faire perdurer l'échange sans marques transcodiques : 'A fast period', 'The quarter of Vaise', 'The modelist'. Ces termes sont des calques. Ils permettent cependant de faire continuer l'échange et ne seraient certainement pas fatals à l'interaction, même avec un natif de bonne volonté[435]. De plus, l'élève déploie des synonymes, elle affine ses dires :

> 31, 10E yes like every day /// my working environment ///mm // I think // mm // the atmosphere was a little tense E to check lace euh to pin lace,
>
> 31, 55E yes I had problems with the boss/ not the big boss.

Son vocabulaire et sa grammaire sont plus riches, plus variés. Elle appelle ces derniers afin d'accomplir des réponses précises et orientées. Elle mobilise bien ses connaissances au service d'une action : raconter son expérience et donner son opinion. En termes de quantité, l'échange est plus long (une dizaine de minutes). Nous voudrions ici ajouter que l'élève est autant investie sur le fond que sur la forme, car elle introduit ce que Mondada & Pekarek Doehler appellent des *brand new topics* (Mondada & Pekarek Doehler, 2000). En effet, dans les échanges en classe classiques, l'enseignant thématise, impose un sujet, autour duquel l'élève rhématise, développe des idées. Or, ici, l'élève affirme son caractère social en proposant un nouveau thème, en élargissant à sa propre initiative le topic de la discussion. Elle éveille la curiosité *authentique* de l'enseignant en parlant de collègues de stage peu sympathiques :

> 31, 10E yes like every day /// my working environment ///mm // I think // mm // the atmosphere was a little tense because it was a fast period there are a lot of work // my colleague // some of my colleague are kind and other are special with me euh
> 31, 11P what do you mean special ?
> 31, 12E they are they are a little hard / they // because there are a fast period they are a little stressed/ so they have not a lot of time for me cause // during my training period I made the bus and the subway to go to Lise Charmel who are in Lyon in // the quarter[436] of Vaise
> 31, 13P ok Vaise // mm,
>
> 31, 50P mm the tension of the rubber (3s) fine so euh // did you like it ?

[435] En effet, encore faut-il que le natif 'modèle' ait une propension à l'écoute et à l'entraide, ce qui n'est pas toujours le cas dans le véritable échange social.

[436] Ecart de traduction dû à la polysémie mais compréhensible (on pense en anglais pour l'idée de lieu à l'expression 'headquarters')

31, 51E at the beginning yes // at the end no
31, 52P why ? could you / could you explain ?
31, 53E [XXX
31, 54P because of the people who were not very nice with you ?
31, 55E yes I had problems with the boss/ not the big boss but the boss at the beginning
31, 56P why with the boss ?

Le compte-rendu de stage sort ici du script prémâché et préétabli, grâce à l'initiative d'une élève autonome, qui mobilise des connaissances au service d'un dire véritable.

Donc, en ce qui concerne Anne-Lise, et ceci dans la limite de la complexité d'une telle comparaison et des variables contextuelles préjudiciables à la scientificité, elle passe bien du statut de *communicateur*, qui fait appel à des réductions et à sa langue maternelle, à celui d'*interlocuteur*, qui déploie des stratégies, avec réalisation des buts de communication et accomplissement de la tâche demandée, de manière très honorable. Elle a élargi ses compétences, et continuera à le faire vraisemblablement. Elle mobilise des connaissances complexes en vue de développer un contenu réel, voire de thématiser l'échange. Voyons notre second cas.

3.2.5.1.2. L'évolution de la production écrite de Mehdi

Le second élève suivi détient un profil plus atypique. En effet, c'était un primo-arrivant en 2002. Il a effectué un passage en CAP sans anglais[437], a obtenu son diplôme, puis a effectué un BEP et un BAC PRO. Ce parcours de 4 ans a exigé un travail à la fois sur le français et l'anglais, alors respectivement Langue Seconde[438] et L3. Nous nous appuyons cette fois-ci sur le même sujet, mais à l'écrit. Les productions finales en TBEP et en TBAC PRO sont à nouveau comparées sur les mêmes critères, même si la spécificité de l'écrit empêche d'évaluer les stratégies interactionnelles propres à l'oral comme l'autocorrection par exemple.

En TBEP, la production de Mehdi fait environ 13 lignes manuscrites[439], une longueur qui satisfait de prime abord les enseignants, il faut bien le dire, car la plupart des élèves en lycée professionnel écrivent peu, voire pas du tout, même à l'examen. En grammaire, les déterminants ne sont pas maîtrisés : 'the Saint-Etienne'. De même, la syntaxe est hasardeuse ; on assiste à l'omission d'un sujet et d'un verbe : 'I like my mentor because very good'. D'un point de vue lexical, nous détectons un problème de polysémie : le tuteur est qualifié de 'good' au lieu de 'nice'.

[437] Notre spécialité exclue les épreuves d'anglais en CAP.
[438] Le français est ici langue seconde.
[439] Corpus 32.

En outre, le crible phonétique, due à une LM différente du français, apparaît : 'difféculte'[440]. Il demeure, enfin, des confusions tenaces dues à des règles non maîtrisées (‘I like to worked’) qui ne sont pas induites ici, à la différence de l'oral, par une surcharge cognitive. *A contrario*, aucune bouée en LS n'est sollicitée[441]. De même, le prétérit est acquis aussi bien sur des verbes réguliers ('did', 'took', 'ate', 'made') qu'irréguliers ('worked', 'played', 'arrived', 'used'). D'autres points positifs sont déjà là et à noter : l'élève emploie à bon escient des tournures elliptiques, et fait preuve d'une capacité à articuler les phrases : 'I met difféculte but used the good methods'. Ainsi, Mehdi allie des difficultés récurrentes, mais commence à intégrer certains aspects grammaticaux de la langue. Qu'en est-il donc sur le même sujet en TBAC ?

Tout d'abord, une légère différence quantitative apparaît : Mehdi écrit 16 lignes. En ce qui concerne la comparaison avec les erreurs du premier jet, nous sommes frappé par la disparition des erreurs sur les déterminants, sur la polysémie, sur les infinitifs. La tournure elliptique est réutilisée à bon escient, comme si cette compétence stylistique demeurait propre à l'élève à long terme : 'the job was hard and my boss severe'[442]. Cette comparaison peut être prolongée par l'élargissement de la maîtrise du prétérit à des verbes plus professionnels : 'cut', 'sewed', ou encore 'drew'.

Par contre, le crible phonétique, malgré la quatrième année d'anglais de l'élève, persiste : 'weeting', 'respusibilities', 'havd' ou encore 'certains' pour *curtains*[443]. Le jonglage entre trois langues (LM[444], français langue seconde et anglais) complexifie la correspondance son/graphie.

Ce comparatif est encourageant tant du point de vue quantitatif que qualitatif dans un cadre sommatif. Il ne tient cependant pas compte des effets positifs de la maturation psychologique. Nous analyserons les stratégies communicatives des élèves en groupe classe, afin de mieux considérer les connaissances et les stratégies dans les conditions les plus habituelles[445] en cours de LE.

---

[440] Il est peu probable, en effet, qu'un français de LM confonde 'y' et 'e' d'un point de vue phonétique, lors d’une transcription.
[441] Est-ce du au fait que la LM est différente pour l'élève ?
[442] Même si les puristes décèleraient ici une sorte de zeugma.
[443] Rideaux.
[444] Le marocain.
[445] En effet, notre recherche symbolise une observation scientifique des échanges dans un cadre institutionnel, donc collectif.

3.2.5.2. Interactions du groupe classe

Pourquoi un corpus en classe et en groupe ? Ce corpus en classe détient pour nous deux avantages : il permet d'approcher une 'réalité de terrain'. En effet, c'est principalement dans ces conditions que les élèves apprennent la LE : tous les élèves ne parlent pas, certains plus que d'autres, l'échange va dans tous les sens et s'écartent parfois de l'objectif. La maîtrise de la langue est variable d'un élève à l'autre mais aussi chez un même élève. De plus, la transcription permet de suivre chaque élève intervenant tout au long des séquences et d'analyser qualitativement des variations diachroniques (en comparant avec le même type de corpus en TBAC), mais aussi en contexte.

Nous avons choisi deux séquences en 1BAC, puis en TBAC, respectivement nommées 'who's guilty'[446] et 'the odd one'[447]. Dans le premier cas, deux élèves doivent être confondus par leurs pairs pour prouver leur culpabilité. Dans le second cas, les élèves, chargés de déceler un intrus parmi une liste de quatre termes, doivent mobiliser leurs connaissances à bon escient pour convaincre le groupe. La justification s'appuie bien sur une contrainte dans les deux cas. Dans le premier, il faut trouver la question qui confondra les deux 'larrons'. Dans le second, plusieurs réponses sont possibles, il suffit d'argumenter de manière efficace. De riches possibilités s'offrent à eux. Les ont-ils saisies ? La grammaire négociée sur les connaissances permet-elle derechef l'observation d'une évolution tangible en LE ?

3.2.5.2.1. Who's guilty ?[448]

Nous retrouvons l'anglophone natif gallois, Kevin[449] P. Il intervient à nouveau dans la classe. Il présente une activité déjà présentée dans laquelle deux élèves, suspectés de vol, vont voir leurs témoignages de la veille comparés individuellement et successivement. Ces derniers mettent au point leur soirée virtuelle dans le couloir avec des indices précis : ils sont allés au restaurant et au cinéma. Durant cette même soirée, la banque a été volée. La classe ne sait pas que les élèves choisies ont une consigne. Le cadre ludique permet de pousser les élèves à formuler des questions pour mener à bien la tâche avec une contrainte pragmatique : piéger

[446] Trouvez le coupable.
[447] Chassez l'intrus.
[448] 'Trouvez le coupable'
[449] Il enseigne à l'ESC de Saint-Etienne depuis une dizaine d'années.

les deux élèves et prouver qu'ils sont coupables en mettant en évidence chez eux des réponses contradictoires[450].

Nous observerons dans un premier temps les deux élèves interrogées (Coralie et Chloé) qui ont été choisies au hasard par Kevin, puis nous verrons les productions du groupe classe face à ces deux élèves.

- Le premier 'accusé' : Coralie

À l'occasion des réponses à donner face aux accusateurs, Coralie doit effectuer des réponses claires que Chloé devra confirmer. Pour ce faire, elle a besoin de maîtriser le prétérit puisque les faits sont révolus. Elle maîtrise ce temps par deux fois puis effectue quatre erreurs à la suite. Elle finit par retrouver la bonne règle. Le contenu est aussi important que la forme, et Coralie semble saturer par moments :

16, 130E1 I went to the restaurant and after I went to the cinema,

16,135E1 it's an Italian restaurant and we *ate* spaghettis,

16, 140E1 me I eat a pizza / and your friend euh spaghettis (rires),

16, 152E1 I go with a car at ten oclock // pm,

16, 155E1 I drink euh red wine,

16, 164E1 in a hotel ? we go to the restaurant XXX seventeen hours,

16, 170E1 and euh //we stayed euh comment on dit jusqu'à ?

Elle effectue une seule excursion vers le français comme véritable bouée transcodique, puisqu'elle demande directement du vocabulaire pour pouvoir continuer l'échange :

16, 170E1 and euh //we *stayed* euh comment on dit jusqu'à ?

En termes de stratégies, elle accomplit une autocorrection et montre ainsi son état de contrôle, de monitoring, sur le dire :

16, 164E1 in a hotel ? we go to the restaurant XXX seventeen hours
16, 165K seven thirty

[450] La règle de formulation des questions est notée au tableau (auxiliaire+sujet+verbe). Par contre, le prétérit est normalement acquis et mobilisable.

16, 166E1 no no seven and half.

Cependant, comme après un échauffement, un véritable échange entre Kevin et Coralie va s'installer exclusivement en LE, sans alternance :

16, 183K what colour is the seat in the cinema
16, 184E1 red
16, 185K red excellent ok /// in the restaurant you ate a pizza and Chloé /spaghettis carbonara //and red wine
16, 186E1me
16, 187K and Chloé ?
16, 188E1 soda
16, 189K dessert ?
16, 190E1 yes euh she take XXXXX and iCECRLeam // and me nothing
16, 191K nothing and ///and it was fif // no how much ? /// how much ?
16, 192E1 in the restaurant ?
16, 193K in the restaurant yeah
16, 194E1 ah eu for // ty five
16, 195K and you paid ?
16, 196E1 yes
16, 197K credit card cheque cash ?
16, 198E1 credit card
16, 199K credit card master card visa
16, 200E1 visa (rires)
16, 201K ouh /// euh // any other questions ? (3s) in the cinema you have the film the screen Chloé was on your left or on your right ?
16, 202E1 on my right
164, 203K ok //Chloé right
16, 204P all right.

Le jeu s'est transformé en véritable échange. Certes, Coralie persiste dans l'oubli du prétérit (*take* en 190) et les réponses sont courtes. Cependant, elle accepte les savoirs incertains et fait preuve d'une compréhension orale[451] sans faille. Elle répond de manière efficace aux questions. Passons alors au second accusé, Chloé.

- Le second ‘accusé’, Chloé

Chloé connaît la même variation quant à l'utilisation du prétérit. Elle réutilise trois fois le même verbe correctement, puis conserve un présent simple inapproprié :

16, 209E2 I went to euh le Chambon-Feugerolles with my friend Coralie,

16, 212E2 I went to le Chambon-Feugerolles in a restaurant,

[451] Compétence à noter ici.

16, 214E2 we went euh to the cinema with my friend,

16, 226E2 ah eat ? manger // d'accord eu euh we eat spaghettis,

16, 257E2 he wear euh a coat euh no a suit ([suit]).

Elle a recours au français plus souvent que Coralie, même si la dernière alternance citée ressemble plus à un commentaire métalinguistique :

16, 226E2 ah eat ? manger // d'accord eu euh we eat spaghettis

16, 246E2 donc euh // je sais pas (20s)

16, 264E2 (5s) water euh de l'eau (rires)

16, 291E2 c'est vrai qu'elle ne boit pas trop.

Elle répond cependant en LE à une alternance codique de Kevin P. :

16, 230K what pizza ? calzone/ Marguerita ? quatre saisons/ quatre fromages ?
16, 231E1 (rires)
16, 232E2 four cheese
16, 233K excellent.

A contrario, comme Coralie parfois, Chloé fait des réponses efficaces mais toujours courtes. Elle préfère utiliser des savoirs sûrs plutôt que prendre des risques :

16, 261E2 black (5s)

16, 270E2 blue (rires)

16, 276E2 left.

Sur le plan phonologique, une erreur sur la prononciation de *suit* (costume) déjà citée crée une véritable confusion en LE pour le natif qui ne saisit pas le propos jusqu'à notre intervention :

16, 253E what was he wearing ?
16, 254K what was the ?
16, 255E what was he wearing ?
16, 256K oh what was he wearing ? yeah good
16, 257E2 he wear euh a coat euh: no a suit ([suit])
16, 258K oh. sweat shirt ?

16, 259P I think she means a suit ([su:t])[452].

Nous pouvons dire que, chez ces deux élèves, un véritable échange peut être instauré. Même si Coralie prend plus de risques que Chloé et n'utilise que très rarement sa LM comme aide, les échanges s'appuient au moins sur des connaissances variables (à cause du traitement cognitif lourd en situation) mais souvent correct.

La même année, à la suite d'une séquence visant à développer, chez les élèves, les compétences pour vendre ou acheter des vêtements (ce qui implique de maîtriser l'échange de type commercial, ainsi qu'un lexique technique visant à décrire les vêtements), Chloé 'accueille' Kevin P., un client natif, qui désire acheter un vêtement (lequel elle ignore évidemment), ceci dans le contexte d'un jeu de rôle (corpus 14). Le déroulement demeure cependant plus ouvert que dans l'approche communicative classique dans la mesure où le client choisit n'importe quel vêtement et où l'échange invite la 'vendeuse' à trouver des stratégies au fur et à mesure du dialogue pour être en adéquation avec le souhait spécifique du natif. En effet, l'élève ne doit réutiliser dans ce cas que les éléments pertinents de la séquence. De plus, le but est réaliste : satisfaire le client, et non l'enseignant.

Le recours au français demeure soit comme réflexion à voix haute (*12, 28E ah oui d'accord*) soit comme bouée transcodique (*12, 38E oh ok .. c'est trop dur là monsieur*) et abandon momentané de l'échange, accentué par la double focalisation des dires de Chloé (elle parle avec Kevin, mais aussi avec nous de manière implicite). Elle manque de plus d'expressions idiomatiques pour exprimer des idées plus précises en anglais :

14, 4E ok can you describe the t-shirt?[453].

Ou encore :

14, 12E I have a black.

Cependant, des phénomènes prometteurs apparaissent. Elle développe des stratégies de compréhension pour se rassurer :

[452] Il est regrettable que la correction soit en l'occurrence effectuée par nous-mêmes car l'élève aurait ici eu l'occasion de négocier le 'malentendu'.
[453] Au lieu de 'what kind of T shirt would you like ?'. Cette phrase est grammaticalement correcte, mais son utilisation est impropre.

14, 6 E euh can you repeat please ?

14, 24E euh . the price ? twenty pounds.

Elle tente de convaincre avec politesse et négocie, même modestement, les contenus :

14, 14E I agree with you / but it's first quality (rires),

14, 27KP can it be delivered
14, 28E ah oui d'accord / euh // you can place an order ? (rires)
14, 29KP no no please deliver the t-shirt to my house
14, 30E ah ok what is your address ?

Enfin, nous pouvons noter un emploi idiomatique de la forme du présent ING, une fois de plus dû à un automatisme, plutôt qu'à un contrôle en situation. Cependant, la formule est employée à bon escient, et permet un traitement efficace chez l'élève, traitement qu'il pourra reproduire en milieu professionnel tertiaire, où échange stéréotypé limité et négociation vont parfois de pair[454] :

14, 20E ok/ how are you paying ?

- Les échanges avec le groupe classe

Le groupe classe, pris dans son ensemble, montre plusieurs aspects d'un point de qualitatif. Dans le corpus 16 'who's guilty', la classe fait preuve de demandes d'explication en LE :

16, 30E repeat please (rires).

Les élèves réutilisent les corrections de Kevin en différé et à bon escient[455] :

16, 106E what film
16, 107K what film yeah
16, 108E *what time*
16, 109K what time yeah /// who //

[454] « Un script étant défini comme 'une séquence d'actions prédéterminée et stéréotypée qui définit une situation familière ; exemple : le restaurant Script, qui met en séquence des activités aussi bien verbales que non verbales' » in « Que peut-on 'faire' avec du dire ? », Kerbrat-Orecchioni , *Cahiers de Linguistique Française 26*, p. 38.
[455] Ce qui n'induit en rien une mobilisation possible à moyen terme.

16, 156E who paid ?

Les élèves se corrigent entre eux :

16, 53E à quelle heure
16, 54K at what ?
16, 55E o'clock
16, 56K no not what o'clock at what
16, 57E time
16, 58K at what time what time did they arrive at the restaurant /what time did they

16, 93E serveur comment on dit
16, 94K [ah serveur en anglais
16, 95E a man
16, 96E waiter.

De plus, les rires qui ponctuent l'échange indiquent une véritable situation de communication avec un enjeu authentique. En effet, ces derniers correspondent aux confusions véritables des deux 'accusées' :

16, 130E1 I went to the restaurant and after I went to the cinema (éclats de rires de Kevin et des autres élèves[456]),

16, 135E1 it's an Italian restaurant and we ate spaghettis
16, 136E (rires),

16, 140E1 me I eat a pizza / and your friend euh spaghettis (rires),

16, 310K no no where is the money ? (rires)
16, 311E1 euh: I don't know (rires)
16, 312K right,

ou à un trait d'humour de Kevin P. :

16, 118K the electric chair (Kevin indique à Coralie une chaise)
16, 119P black electric chair
16, 120E (rires).

Cependant, ces quelques points positifs figurent l'arbre qui cache la forêt. En effet, les questions grammaticalement correctes sont quasi inexistantes[457] :

[456] Tous les élèves comprennent en effet que l'entretien a été préparé et que les accusées sont 'bien' allées au restaurant et au cinéma.
[457] L'approche actionnelle (ou communic'actionnelle de Bourguignon que nous revendiquons) exige un travail de fond sur le questionnement, socle de connaissances complexe mais essentiel pour mener à bien une mission.

16, 43E what she eat ?[458]

16, 133E what's the name is euh restaurant ?

16, 163E what did you // euh // between restaurant between cine.

Exceptionnellement, certaines sont moins graves et portent seulement sur le temps :

16, 154E what do you drink at the restaurant

Le recours au français est récurrent :

16, 32E on doit les interroger en anglais ?

16, 47E dans quel resto/ restaurant elles ont mangé

16, 51E avec qui ?

16, 93E serveur comment on dit

16, 132E who is your friend ? (rires) je veux dire avec quel ami ?

Ces alternances vont, en fait, guider le récit de l'échange, malgré le fait remarquable que Kevin utilise lui-même ce procédé dès l'entrée en matière. Le début de la séquence démarre par une première phase qui concerne la recherche de questions potentielles avec lui. Le groupe-classe emploie énormément le français. Puis, lors du premier dialogue avec l'élève initiale interrogée, un glissement s'effectue d'un échange général vers une interaction spécifique entre le natif et l'élève interrogée. Le groupe classe n'a, à l'évidence, pas pu assumer de manière convaincante le rôle de 'policiers questionneurs' dévolu et a donc été évincé du cours au fil de l'interaction. Qu'en est-il de l'évolution des compétences du même groupe classe en demi-groupe en TBAC lors d'un échange avec l'enseignant intitulé 'the odd one out' ?

3.2.5.2.2. Chassez l'intrus[459]

Le corpus 'The odd one out' présente un échange dans lequel chaque élève doit argumenter de manière effective pour désigner un intrus parmi des listes de quatre termes. Nous n'avons pas volontairement cette liste sous les yeux, ce qui contraint les élèves à

[458] Bien que cette phrase puisse correspondre à un dire de natif dont la rapidité du débit entraîne des effacements.
[459] *The odd one out*.

prononcer correctement les mots de la liste avant d'avancer leur argumentaire. Ils ont à leur disposition un dictionnaire qu'ils peuvent utiliser s'ils le souhaitent, comme une ressource. Nous sommes en ½ groupe[460] avec huit élèves[461], moitié moins que dans le corpus de l'année précédente plus haut. La transcription comporte un chiffre respectif pour chaque élève intervenant, ce qui autorise un suivi tout au long de l'échange qui va durer près d'une heure. Nous sommes en TBAC et ce corpus est propice à tirer un bilan du travail effectué en termes de compétences finales attendues en LE. Les huit élèves interviendront inégalement. Nous analyserons donc les interventions selon les mêmes critères utilisés jusqu'à présent : grammaire, lexique, utilisation de la LM, stratégies d'évitement ou de résolution, mobilisation adéquate des connaissances, c'est-à-dire de la grammaire du sens. Quels sont les écarts de grammaire ? Certains écarts de ce corpus ont déjà été relevés dans notre partie sur l'interaction avec l'enseignant :

18, 466E1 I made the same [tʃuz],

des problèmes morphologiques sur les temps,

18, 206E8 because // human can swim but he don't live in the water
18, 470E4 I have choose / archeologist because archeologist finds objects in the / euh :,

des erreurs sur les transformations comme le comparatif :

18, 257E5 more large ?

des erreurs liées à un quiproquo sur le questionnement de l'enseignant :

18, 11E5 what friend // what friend // for shark ?,

des erreurs liées au français, que ce soit un manque lexical, un calque, ou une traduction littérale :

18, 418E5 he lives in the /// *campagne* ?

18, 395E1 while doctor /// is /// a scientific)

[460] Les classes de plus de 24 élèves étaient encore à cette époque dédoublées une fois par semaine pour promouvoir entre autre le travail sur l'oral.
[461] Chiffre dû aux aléas de la présence le vendredi après-midi..

18, 263E7 the white violence.

La grammaire est-elle utilisée par ailleurs avec justesse ? Nous relevons une utilisation exacte et pertinente du present-perfect, comme constat d'un résultat visible l'oubli patent de l'enseignant alors qu'il bute sur une traduction :

18, 123E5 et *plague* ? tant qu'à faire
18, 124P (je réfléchis sans trouver la traduction)
18, 125E5 moi j'ose pas trop demander // ça fait beaucoup sur la même ligne
18, 126E4 (en s'adressant à moi) you have forgotten.

Ce même élève effectuera une erreur sur un participe passé un peu plus loin, mais la structure et la pertinence de l'emploi demeurent :

18, 470E4 I have choose / archeologist because archeologist finds objects in the / euh :

Cet emploi correct du present perfect est réitéré par un autre élève. Cette nouvelle réussite n'est pas due à une répétition simple, mais bien à l'emploi avec le temps correct d'un autre verbe :

18, 364E1 I have not spoken.

Dans le même ordre d'idées, une voix passive (comme proposition subordonnée complétive) apparaît chez le même élève, et indique un degré de complexité atteint (la subordination et la transformation passive) :

18, 309E4 we can see war is caused // by man ?

Quelles sont les stratégies utilisées par les élèves ? Nous rappelons que les stratégies peu propices à l'apprentissage sont les stratégies d'abandon des buts de communication. Sur cinquante-cinq minutes d'échange, nous relevons peu de réductions ; soit les élèves effectuent une réduction fonctionnelle en abandonnant momentanément la communication en LE :

18, 159E2 animal is *lion cat tiger* donc euh : this animal // run and euh (3s) mince j'peux pas

18, 406E5 disappointed // take // (bas) ah : j'arrive pas à le dire.

Soit ils réduisent de manière formelle leurs dires :

18, 91E5 I choose // m: // I think // *happy* ?

18, 145E2 *reason* ?

Par contre, les élèves ont encore recours au français. Cependant, son utilisation est variée. En termes de stratégies de substitution, ils effectuent des emprunts *volontaires* qui signalent un manque lexical assez sporadiquement :

18, 151E4 the second // *lion cat tiger bear*// I [think that the intrus donc euh : the odd one is // *bear*

18, 167E1 the bear has legs like humans // you know // the *genoux.*

Ils font appel à une autorité plus régulièrement, mais surtout dans le premier temps de l'échange. En effet, ce premier temps correspond à la recherche du vocabulaire, et nous permet un travail métalinguistique qui nous est cher :

18, 4 E2 (soupir) j'ai pas bien compris,

18, 58E2 what about euh // *sauvage,*

18, 71E4 but in in Indian // Inde ?,

18, 81E5 *must be* ça veut dire euh
18, 82P doit être// tu dois être
18, 83E2 non alors *maybe,*

18, 99E5 *angry / angry* // en colère hein ?
18, 100P don't you // don't confuse it and // euh //
18, 101E5 je confonds toujours / *angry* ?
18, 102P *Hu : ngry* / with an *H. I am angry / I am hungry* / all right ? that's good !,

18, 123E5 et *plague* ? tant qu'à faire,

18, 323E7 chauve-souris // *a bat* c'est une chauve-souris,

18, 488E4 job with // *rapport // un rapport //,*

18, 551E5 comment on dit chanter ?

En outre, ils utilisent le français comme vocabulaire phatique :

18, 503E4 bon ben the odd one hein // ouh là là,

18, 199E4 *felines* alors // like French ?

Certaines autres interventions en français relèvent moins du processus de communication (comme celles présentées jusqu'à présent) que d'un commentaire métalangagier. En effet, les élèves discourent sur l'échange spontanément :

18, 2 E1 [c'est chaud,

18, 19E4 mmm attention / y a un piège là /// Y a un piège,

18, 116E1ça fait penser à la flotte,

18, 136E4 c'est des mots compliqués quand même monsieur,

18, 148E8 ben là c'est pas évident // moi je trouve pas,

18, 243E1 quelle culture !,

18, 148E8 ben là c'est pas évident // moi je trouve pas,

18, 632E8 c'est pas mal ça *so so* je peux le dire souvent (rires).

Ces commentaires, comme nous l'avons vu dans notre partie sur la négociation, fonctionnent également, parfois, comme des protections de la face, et assoient une affirmation contre l'analyse de l'enseignant :

18, 55E5 [quoi ?
18, 56P pet .. right ? and what about the elephant [you said something
18, 57E1 [ça depend,

18, 608E1 c'est une nouvelle
18, 609E8 non non // c'est un roman
18, 610E4 ça reste un livre.

Enfin, nous participons à l'utilisation du français pour plus de clarté, quand nous répondons à un besoin exprimé par les élèves, lors de parenthèses/pauses digressives explicatives :

18, 336P en anglais on tolère que tu dises *he* ou *she* au lieu de it tu l'humanises // y a pas de feminin ni de masculin donc /// le Titanic c'est she par exemple
18, 337E9 ah bon y a pas de masculin ni de féminin ? pour les animaux ?
18, 338P ben non // c'est vrai // pour tous les noms communs // *a* en anglais c'est un ou une en français

18, 339E7 ah oui / y a pas de genre,

18, 340P *a pan a pan* c'est une poêle .. mais *a* l'article n'est ni masculin ni féminin .. y a des anglais qui disent *he* ou *she* pour leur animal domestique sans forcément que ça ait un rapport avec le sexe de l'animal // tu vois ?

18, 342, E5 XXXX
18, 343P pour un objet inanimé ou un animal // on dit *it* c'est le pronom personnel/ tu as tout à fait raison //.

Ces explications sont d'ailleurs déclenchées, et apportées, par les élèves eux-mêmes, ici l'élève E4 qui maîtrise mieux le sujet des requins que nous-mêmes[462] :

18, 225P it's a fish it's not a mammal I think you're right
18, 226E5 *requin*
18, 227E4 c'est pas un mammifère
18, 228P it's not a mammal // le mammifère nourrit après la naissance
18, 229E4 il a des mammelles
18, 230P et qui nourrit du coup / c'est bien ça ?
18, 231E4 oui oui,

18, 232P all right that's what you said ?
18, 233E4 yes // shark make euh : eggs
18, 234E1 ok
18, 235E7 mais non ! le requin il a des bébés qui naissent entier
18, 236E4 no he make // euh : eggs // si si ou il porte les oeufs en tout cas
18, 237E XXXXX
18, 238E4 mammals ? mammals ?
18, 239P M.A. double M
18, 240E4 double M ?
18, 241P Yes // and A.L.S.
18, 242E4 thanks.

Si les élèves ont peu tendance à utiliser des stratégies d'abandon, et continuent à exploiter le français, poursuivent-ils, en dernière année, à l'aide de stratégies de réalisations des buts de communication ? Les élèves acceptent les savoirs incertains dans le but de faire perdurer l'interaction. Incontestablement, une telle démarche mène aussi les élèves à commettre des erreurs globales, que l'enseignant francophone compense, mais que le natif aurait peut-être du mal à suivre. Les énoncés sont parfois obscurs :

18, 212E1 yes dolphins sharks and whales belong // euh // fish,

18, 398E4 doctor is // alone // the name //began is a D and other is P,

[462] Encore une illustration de la variation des positions hautes et basses dans la classe.

18, 408E5 speak with me and said me euh /// for me it's most difficult to help man // I prefer help woman // it's more.

Par contre, la majeure partie des écarts sont, en fait, locaux. Ils ne sont pas fatals à la compréhension, ici, l'oubli d'un 's' :

18, 40E4 because a turtle make // euh /// egg,

18, 206E8 because // human can swim but he don't live in the water.

Dans le même ordre d'idées, les élèves co-construisent des périphrases quand ils ne connaissent pas le vocabulaire approprié :

18, 151E4 the second // *lion cat tiger bear*// I [think that the intrus donc euh : the odd one is // *bear*
18, 152P [why ? [the odd one
18, 153P why ?
18, 154E4 because bear is a : animals euh : who euh : who stay ?
18, 155E2 on the feet
18, 156P stands
18, 157E4 stands // stands on / on / euh : two feet

18, 370E1 they make science about mind // psychologist // science // about about man // ok // it's right ? psychologist priest poet make euh : science about mind.

Parler une langue étrangère, c'est également, dans des phases d'entraînement comme celle que nous analysons, apprendre à se débrouiller avec ce que l'on a, à improviser tout en essayant de prolonger l'interaction, à 'faire avec'[463]. Ce sont des stratégies d'élargissement de leur interlangue qu'ils mettent en route. Parallèlement en effet, les élèves demandent des éclaircissements en anglais. Ils recourent moins au français pour des questions lexicales attendues :

18, 23E1 I don't understand the exercise

18, 103E1What's the French for *owl* ?
18, 104P it's *hibou* or *chouette,*

ou grammaticales :

18, 356E5 it's only animals // who live //

[463] Nous faisons allusion à la polysémie de l'expression que l'approche actionnelle met en relief : 'faire avec l'autre'.

18, 357P in the Antarctic
18, 358E5 who live ? it's ok
18, 359P yes who live // or which live // who is human/ which is animal or objects // ok ? [that lives is ok too.

Les élèves, à l'image d'Anne-Lise ou Chloé vues auparavant, font preuve d'un contrôle métalinguistique. Ils s'autocorrigent :

18, 151E4 the second // *lion cat tiger bear*// I [think that the intrus donc euh : the odd one is // *bear*.

De plus, une certaine fluence leur est acquise, avec l'emploi d'une formule phatique (ou *gapfiller*) :

18, 499E7 paleontologist is like archeologist but it's not the same period // you know what I mean[464].

Un critère supplémentaire indique des stratégies de communication potentiellement propices à l'apprentissage chez un élève en particulier. Il réalise, en effet, un transfert, en réutilisant le vocabulaire demandé une dizaine de minutes auparavant. Il va même jusqu'à employer par la suite un synonyme, signe ultime d'élargissement pour Bange (termes à suivre en gras) :

18, 173E1 smaller // it's a small animal // alors que ?
18, 174P while
18, 175E1while // while // the other animals like *lion tiger and bear* // are big animals [...],

18, 250E1 but *angry violence jealous* are bad feelings
18, 251P that's right
18, 252E1 otherwise *happy* is a good feeling,

18, 366E1 alors // seven / *doctor / psychologist / priest / poet //* I think it's *doctor* because doctor is a scientific man while psychologist priest poet are XXXXX (rires)
18, 367P psychology is scientific too
18, 368E1 no // it's charlatan (rires).

Enfin, comme nous l'avons également déjà vu dans notre partie sur la négociation, nous assistons à de véritables dialogues sociaux, en LE, dans lesquels les élèvent s'engagent à plusieurs niveaux. Ils effectuent des demandes d'achèvement entre élèves :

[464] « Vous voyez ce que je veux dire ».

18, 61E1 *wild*
18, 62E5 spell ? spell ?
18, 63P W.I.L.D (à l'unisson en anglais avec les élèves).

Ils se corrigent les uns les autres en LE :

18, 328E9 I think it's penguin because he don't ///
18, 329E7 [fly
18, 330E8 it doesn't fly,

18, 403E5 but it's very difficult because.. two week ago a man with a baby was // euh// *angoisse* ?
18, 404P stressed
18, 405E1 [disappointed
18, 406E5 disappointed // take // (bas) ah : j'arrive pas à le dire.

Ils prennent ainsi, encore une fois, en charge l'introduction du *topic*, car le renversement des places est possible. Les élèves 'thématisent', négocient :

18, 403E5 but it's very difficult because.. two week ago a man with a baby was // euh // *angoisse* ?
18, 404P stressed
18, 405E1 [disappointed
18, 406E5 disappointed // take // (bas) ah : j'arrive pas à le dire

18, 381E5 I don't understand
18, 382P did you understand/
18, 383E5 no // I don't understand
18, 384E8 all the others// they : need persons
18, 385P yes they need humans
18, 386E8 and the poet is alone
18, 387P yes // he can write for himself// the poet is alone
18, 388E8 it's a possibility
18, 389P yes // a priest can't be alone // they all need people /[I think she's right / no ?
18, 390E8 [yes.

Nous pouvons, de la sorte, relever de véritables échanges en LE en quête de sens[465] :

18, 180E1 [I prefer this proposition
18, 181E4 *wild* ?
18, 182E1 it's more logic
18, 183E2 for you
18, 184E1 no // for us.

[465] La grammaire du sens, c'est aussi une grammaire qui sert à communiquer sur de véritables contenus, à mettre en mots un vouloir-dire authentique.

En ce qui concerne la production en français, une troisième étude de cas, Mélissa, dont les productions orales et écrites ont déjà été, en partie, explorées, nous servira de comparaison en français.

3.2.6. Évolution en production en français : le cas de Mélissa

Mélissa représente notre troisième et dernière étude de cas. C'est une élève vivante et intéressée. Elle aime participer aux cours et prendre la parole. Elle est relativement extravertie. En termes de résultats, elle se situe dans la moyenne de la classe. le français est sa langue de naissance.

Quels seront les critères choisis pour percevoir une évolution dans ses productions ? Nous ne pouvons reprendre tels quels les critères considérés pour la LE. En effet, nous écartons l'utilisation du français, et les stratégies communicatives, puisque les productions ne sont pas interactives. Nous retenons cependant trois critères communs aux deux langues : la correction grammaticale, le lexique, et la mobilisation des connaissances. Nous ajoutons trois critères, plus spécifiquement liés aux difficultés de Mélissa (mais aussi à une grande partie de la classe en réalité) : la compréhension de la consigne, l'utilisation du registre de langue cohérent et adéquat, et enfin la perspective globale.

En 1ère année de BEP, un courriel spontané (décrit en 4.2.2.) indique une orthographe gênée par les phénomènes d'homophonie, les flexions, ainsi que l'accord des participes passés. En TBEP, toujours dans le cadre d'une production écrite (corpus 29), ici travaillée dans le contexte d'évaluations sommatives de français, elle mêle français standard écrit et français oralisé. Nous notons, en effet, une langue familière ponctuée de répétitions, et desservie par une parataxe manifeste.

En production orale, lors de la description spontanée d'une image, dans le cadre d'un exercice[466], Mélissa manque de perspective, de vision globale, là où nous exigeons une logique descriptive, du tout vers la partie. Elle donne des consignes et n'explicite pas les références. Le vocabulaire n'est pas adéquat : Mélissa décrit ce qui ressemble à un café (cf. image corpus 33) à l'aide de termes géométriques (« carré », « rectangle », « milieu », « horizontal »), puis passe enfin à des éléments, certes locaux, mais plus pertinents : « table », chaise ». Nous touchons ici à l'implicite scolaire que revêt une tâche à effectuer : décrire une

[466] Nous y avons fait allusion en 4.2.4.

image, c'est aller du global au local, c'est choisir un vocabulaire adéquat, c'est passer d'une description formelle à une interprétation[467].

Nos six critères vont être convoqués pour l'étude d'un portrait qu'elle a écrit lors d'un contrôle de français en TBAC, dont une partie exigeait un travail à partir d'un tableau de Raphaël (Cf. corpus 34).

En ce qui concerne la correction grammaticale, l'orthographe de Mélissa est parfaitement acceptable dès la Terminale BEP (Cf. corpus 29). Ceci se prolonge dans le portrait qu'elle effectue. Les participes passés et les adjectifs sont accordés. Les phrases sont articulées avec pertinence par des connecteurs logiques conformes.

En ce qui concerne le lexique, Mélissa emploie des termes soutenus : 'atours', 'surplombés'. Elle fait preuve d'une cohérence lexicale en employant au moins deux champs lexicaux congruents, qui donnent à son portrait un aspect contrastif : le caractère fantomatique, selon elle, du personnage, est souligné ('fantôme', 'pâle', 'clair', 'inexistant'), ainsi qu'un trait affligé et effacé ('triste', 'abattu', 'vides', 'discret'). De plus, Mélissa décrit les manches de Castiglione avec l'œil d'un expert en vêtements : 'lourdes, coupés dans de beaux tissus'). Ceci procure à la description un aspect pratiquement tactile. Cela nous mène à avancer que notre troisième critère est satisfait : la mobilisation de connaissances adéquates, celles de son futur métier. Son lexique est plus riche, et pertinent. La consigne est parfaitement saisie. Mélissa effectue un portrait dans les règles co-construites vues en cours. Elle utilise un vocabulaire cohérent et un registre de langue homogène.

Pour le critère de la perspective globale, nous avons vu, en 4.2.4, que Mélissa avait amélioré son manque de perspective globale dans la même heure. Cette compétence a trait à une technique que l'élève applique immédiatement. Cependant, il serait opportun de voir si cet aspect est conservé à long terme, dans le contexte écrit du portrait. En plus de la cohérence des champs lexicaux, Mélissa donne un sens à sa description, elle décrit l'air, l'allure, l'homme, le visage, les yeux, la barbe, puis la bouche, du global au local.

Nous abordons dès lors un point de vue global quant à l'évolution que la grammaire du sens a éventuellement générée.

3.2.7. Synthèse sur les évolutions constatées

Une analyse du profil cognitif des élèves a indiqué des préférences cérébrales proches de l'expérimentation et de l'induction. Ils auraient par contre du mal à synthétiser et à mettre

[467] Cet implicite vaut pour le français, et pour l'anglais.

en relation. Les difficultés constatées en classe relèvent des consignes, des métatermes et de la transdisciplinarité. En effet, ces trois champs demeurent opaques pour nos élèves. Le relevé exhaustif des dysfonctionnements en productions écrites et orales, en anglais et en français, en interaction et en continu, indique un manque de perspective globale et des problèmes de capacités de transfert des connaissances.

Dans un souci de précision, nous avons construit une taxinomie d'après le corpus : nous avons trouvé des écarts de morphosyntaxe, de lexique, d'utilisation du français inadéquate. Nous avons ensuite vérifié si, selon notre hypothèse de départ, la grammaire négociée que nous prônons avait influencé une évolution des métatermes et des capacités métalinguistiques. De la 2nde BEP à la TBAC, les règles tautologiques se transforment en règles peaufinées, plus précises. Elles sont non exhaustives mais mélioratives ; le vocabulaire est de même plus cohérent et juste. Cependant, les problèmes de compréhension perdurent et les règles demeurent partielles chez certains élèves.

Dans le domaine de l'évolution des productions des élèves dans le cadre de nos études de cas, nous remarquons en production en anglais une mobilisation adéquate des connaissances, une prise en charge du topic, ainsi qu'une volonté de sortir du script établi pour avancer un véritable contenu nouveau. Nous constatons de plus une amélioration grammaticale sur les temps. Le crible phonétique demeure problématique pour notre élève dont le français est une langue seconde cependant.

En ce qui concerne le groupe-classe, en classe entière ou en demi-groupe, le développement d'hétérocorrections entre pairs, comme d'autocorrections est attestée. Ils acceptent les savoirs incertains et tentent de 'faire avec' la langue étrangère. Les échanges sont authentiques car ils portent sur le contenu. La double énonciation scolaire s'efface ponctuellement. Cependant, le français reste présent, et les expressions idiomatiques pêchent. Les écarts demeurent en grammaire et le français est trop utilisé.

En TBAC, la grammaire et l'utilisation du français demeure problématiques. Par contre, certains traits grammaticaux réputés difficiles à maîtriser sont employés sans écart et à bon escient : la voix passive, le present perfect. Les élèves développent de plus des stratégies d'élargissemnt de leurs compétences : ils emploient des synonymes, ils paraphrasent. Enfin, ils continuent à prendre en charge le topic, développent le contenu de l'échange, et vont même jusqu'à faire de l'humour en anglais.

En outre, des variations chez un même élève dans un même contexte persistent au niveau de l'utilisation adéquate ou non des temps jusqu'en 1BAC. De même, les productions

écrites en anglais en TBAC sur des questions ouvertes présentes généralement encore beaucoup d'écarts.

Conclusion générale

Nous arrivons au terme de notre recherche, à travers laquelle nous avons tenté de lier théorie et pratique, didactique, acquisition et pédagogie, grammaire savante et grammaire de l'élève, milieu professionnel et recherche. Interpellé par les difficultés des élèves à conceptualiser, à expliciter, à mettre en mots, nous avons décidé de construire avec eux une *grammaire du sens* étayée par la négociation, ce qui nous a poussé à discuter le sens de la grammaire. Nous nous sommes ainsi attaché à déceler des stratégies efficaces, des procédures renouvelables, au service d'une grammaire enfin commune.

Cette démarche nous a amené à travailler sur le rapport entre grammaires externes et grammaire de l'apprenant. Nous avons perçu une tension entre grammaire normative traditionnelle, et grammaire descriptive construite d'après de véritables occurrences écrites et orales. Ainsi, l'analyse grammaticale, en anglais comme en français, est justifiée, si elle correspond aux véritables phénomènes sous-jacents rencontrés. La parole dont on tire les règles est considérée d'un point de vue social. On a rejeté le formalisme *a priori* de la grammaire traditionnelle, pour aboutir à une grammaire sémantique, proche de l'énonciation. Plutôt que d'être exhaustif, nous avons recherché avec les élèves une grammaire efficace, à la fois liée aux circonstances observées, mais aussi à un authentique besoin de communiquer. Nous désirions que cette grammaire fasse l'objet d'une négociation et d'une prise en compte d'éventuelles propositions et contre-propositions des élèves. Il ne s'agissait pas pour nous de dénigrer une grammaire standard nécessaire qui permet de 'rentrer dans l'orchestre', mais plutôt de reconnaître des savoirs experts. Nous voulions, en fait, éviter l'habitus selon lequel la grammaire enseignée par les praticiens demeure externe. En effet, les élèves ont organisé eux-mêmes, de façon certes variable, leur propre grammaire, entre construction personnelle et norme.

1- Points d'achoppements et limites scientifiques

Quels ont été les points d'achoppement ? En termes épistémologiques, notre statut de praticien/chercheur est ambigü et complexe à plusieurs niveaux. Tout d'abord, parce que nous sommes à la fois praticien et chercheur, nous rendons floue la démarcation entre monde scientifique et monde professionnel. Ce qui engendre un questionnement de la légitimité de parole puisque nous incarnons un cas limite dans lequel la méthodologie paraît plus intuitive

qu'académique. De plus, le travail de thèse aboutit à un résultat finalisé, rationnalisé, qui ne rend pas compte des évolutions, des remises en questions, des écarts que nous avons effectués tout au long du parcours jalonné. Nous sommes en réalité passé d'une recherche axée sur les conditions d'enseignement/apprentissage de la grammaire comme savoir, à une étude de l'importance toujours émergente de la relation complexe que l'analyse des interactions offrait. Les dernières années de recherche nous ont fait basculer d'une recherche à prétention heuristique à une praxéologie. Nous nous sommes sentis de plus en plus proches d'une sociodidactique du travail scolaire dans laquelle on ne peut s'oublier comme acteur. Les objectifs de départ ont donc été déplacés : d'un désir de produire un modèle pour véritablement améliorer l'apprentissage des élèves dits 'en difficulté', nous avons dévié vers le désir de produire des idées communicables dans le cadre d'une recherche mixte, d'améliorer notre propre pratique en décelant nos failles et nos préconstructions, de matérialiser par l'analyse nos réussites.

Peut-on partager ses résultats avec ses pairs praticiens comme avec la communauté scientifique ? L'apport de ce travail en termes d'enseignement/apprentissage demeure en tout cas dans le cadre résolument interactionniste de notre analyse des échanges. Ce dernier a indiqué le fait que nous pouvons être source d'erreurs. Le caractère systémique de l'échange, et la complexité du contrat didactique, nous emmènent, parfois, à l'opposé de notre objectif premier. Malgré une négociation possible, certains élèves persistent à considérer toute intervention de l'enseignant comme une correction, et non un étayage : les autocorrections inutiles effectuées par les élèves à cause d'un malentendu en sont l'incarnation. Certains élèves demeurent d'ailleurs hermétiques à l'anglais et au français pour des raisons complexes : peur de perdre son identité ? Refus de s'exprimer comme les classes dominantes ? Difficultés cognitives particulièrement profondes sur lesquelles nous n'avons pas réussi à trouver de point d'appui ? Langues maternelles non reconnues ? Une élève aura 3 sur 20 à l'épreuve d'anglais au baccalauréat après quatre années de cours.

Du côté de la relation avec les élèves, l'étude des rapports de place a apporté une satisfaction certes consistante, mais partielle, à notre volonté de dévoluer* la prise en charge du discours, voire l'expertise, momentanément. Les faces gênent ponctuellement l'apprentissage, et les élèves persistent à refuser, çà et là, l'échange pédagogique, qui se termine par un *statu quo*, comme dans le cas de la traduction de la traduction de 'violence blanche'. Ce phénomène est propre à l'environnement lycéen où les élèves, à l'opposé de certains adultes qui rejoignent la formation initiale, ne sont pas partie prenante de l'apprentissage *de facto*. Ils expriment des besoins non seulement sur la façon d'apprendre (la

méthode), les raisons d'apprendre (l'utilité), mais également de manière plus subtile sur ce qu'on attend d'eux. Nous pouvons ajouter à ces aspects le multilinguisme d'une partie de ces élèves, pour qui le français est une langue étrangère. Au départ de notre recherche, l'opposition binaire simplifiée entre LM et LE nous paraissait limpide. Il nous aura fallu dénouer l'imbroglio des interactions et rencontrer des chercheurs durant notre enseignement à l'Université pour nous rendre compte que la convocation des répertoires plurilingues des élèves n'est pas 'naturellement' ni perçue, ni sollicitée.

En outre, la pédagogie d'inspiration constructiviste, congruente avec l'approche *communic'actionnelle*, s'appuie sur les notions de missions, de projets, d'échanges et de mobilisation de connaissances. Or, le travail métalinguistique est peu efficace et prématuré, selon nous, avec des débutants, et la plupart des primo-arrivants de LM différentes, surtout ceux qui affichaient des difficultés scolaires dans leur pays d'origine, voire de non alphabétisation. En effet, ces élèves polyglottes rejoignent certains natifs français, dans la difficulté à construire un socle commun minimal de connaissances, une sorte de niveau seuil. Nous suggérons, avec eux, de se consacrer à bâtir le fondement de leur apprentissage avant toute chose, à partir d'une pédagogie adaptée, toujours *complexe*, dans un groupe-classe de vingt-quatre élèves[468]. Par ailleurs, considérer qu'il suffit de les préparer à un CAP pour permettre leur intégration institutionnel et social est insuffisant. Des réseaux sont trop rarement mis en place pour un travail spécifique sur le FLE. Enfin, ces primo-arrivants ne peuvent cependant être considérés exclusivement en termes de manques. Mehdi et Jonathan incarnent des capacités à comparer les langues, et à réussir dans le milieu institutionnel, si les savoirs qu'ils détiennent sont exhortés.

Nous voudrions ajouter à ces limites scientifiques, qu'aucun lien de cause à effet entre enseignement/apprentissage métalinguistique et amélioration des productions en LE ne saurait être mis en avant par nos résultats. Ce lien correspond, pour nous, à une concomitance forte. En effet, le lien entre les savoirs, et leur mise en pratique, reste encore flou à ce jour. Cette opacité est due à la complexité des savoirs d'actions, ou schèmes d'actions, qui indiquent que la mise en mots métalinguistique n'est pas la condition d'une action réussie, comme l'action efficace peut être indépendante d'une description possible. De plus, la production concerne, plus au moins, autant le niveau de maîtrise des processus impliqués et l'automatisation, que la conceptualisation grammaticale à proprement parler, comme aime à le souligner Gaonac'h. Paradoxalement, Il faut que l'élève passe d'une grammaire désorganisée à une grammaire *explicite* pour pouvoir analyser ses pratiques, mais on sollicite chez lui, par la suite, qu'il

[468] Ils sont souvent plus de trente en lycée général.

maîtrise des procédures automatisées, donc plus ou moins *implicites*, pour être capable de communiquer de manière fluide, entre opérations de haut et de bas niveaux. L'emploi exact du *present-perfect* en situation peut aussi bien être dû à une automatisation, qu'à l'explicitation par une règle efficace. Il semblerait que que le passage de la prise à la saisie soit tout de même attestée et que son utilisation à bon escient soit certifiée localement. Nous sommes donc condamnés à mettre en avant une corrélation entre travail métalinguistique et amélioration de la production, en ayant conscience qu'un travail plus conséquent devrait être mené pour la production seule. Le constat d'une amélioration de la production en LE est, certes, ici, plus descriptif qu'explicatif.

Cette amélioration n'a pas empêché, non plus, les élèves de rater des occasions d'échanges plus poussés que l'*input* natif suggérait, car le degré de complexité de la compréhension était plus grand qu'avec l'enseignant. Ils n'ont pas tiré profit de ces échanges plus authentiques pour engager une argumentation. Les effets de discours (le niveau perlocutoire), ou les implicites culturels, sont restés au-delà de leur niveau de compréhension.

2- Les réussites de la grammaire négociée

Mais nous avons décrit des réussites incontestables. Nous avons démontré que la question de l'utilité de la grammaire est inappropriée, puisque l'implicite des références scolaires, comme le fonctionnement tacite des langues, implique un travail métalinguistique en lycée professionnel. La grammaire du sens (métalinguistique ou métalangagière) que nous avons essayé de co-construire, est devenue une grammaire plus cohérente, révisable, négociée et véritablement institutionnalisée en commun. Elle doit servir pour cela une mise en actes. La règle de grammaire devient un savoir condensé que l'élève doit être capable de redéployer. Elle est, de plus, utilisée de manière adéquate dans le feu de l'action après que le locuteur/élève/usager a effectué des choix. Localement, certains élèves/apprenants ont su, dans nos corpus, mobiliser des savoirs utiles dans une situation donnée : ils sont bien passés à l'usage (on pense à Anne-Lise par exemple).

Dans un autre registre, le travail métalinguistique sur la grammaire négociée a aidé les élèves à développer un rapport de distance face à la langue. Les langues maternelles et étrangères sont vues comme objet et comme moyen à la fois puisque des comparaisons multilingues sont attestées. Sous un angle métacognitif, nous pensons que les élèves ont moins de difficultés, traditionnellement vues comme cognitives, que des problèmes à accéder à d'autres univers de référence avec différents types de cohérence. Forcer la conscientisation,

la glose, la paraphrase, c'est les amener à aborder les implicites certes grammaticaux, mais aussi scolaires, avec plus de sérénité. C'est aussi les aider à développer des capacités telles que se décentrer, ou avoir un point de vue global et critique sur ce que l'on exige d'eux.

Quel a été le rôle du français langue de scolarisation ? En interaction en LE, la tolérance des phénomènes transcodiques (tels que les 'bouées') dans la classe, en entraînement, a parfois gêné une disparition progressive du français vers une LE plus homogène. Le français revêt, en outre, un outil pour commenter à différents niveaux la LE : il fonctionne en effet comme l'indice d'une pause dans les échanges afin d'affiner un dysfonctionnement *in situ* sur la forme, ou sur le contenu. Enfin, la L1 des élèves nouvellement en France a pu servir, même ponctuellement, à éclairer des discours aux références linguistiques multiples.

Du point de vue des erreurs en classe de langue, notre recherche a mis en évidence le caractère synchronique et cotextuel des écarts d'élèves. Ainsi, les erreurs peuvent aussi bien s'amoindrir qu'augmenter, dans la logique de l'évolution décousue du système interne décrit par le modèle constructiviste. L'amoindrissement des erreurs, quand il a lieu, est selon nous dû, en partie, à la mise en place essentielle d'une évaluation différenciée, entre entraînement et jugement évaluatif final. C'est à ce prix que la culture de l'erreur comme *constitutive de l'apprentissage* a été généralement intégrée par les élèves. L'enseignant peut générer un équilibre exigeant entre compétences efficaces et pragmatiques, et correction de la langue. Nous avons montré que cette approche permet de trancher entre acceptable et inacceptable de manière précise. Si l'évaluation, comme l'objectif, sont clairs et transparents en termes de critères, les élèves prennent des risques. En effet, le sens de la grammaire pédagogique passe aussi par la modalité de son évaluation. Si l'erreur est réellement constructive, l'élève accepte des situations où il n'est pas complètement sécurisé, et dans lesquelles il devra faire preuve d'improvisation, de mobilisation adéquate. À ce propos, les erreurs en production en anglais tendent à être plus locales, et ne pas gêner la compréhension globale, tout au moins pour un enseignant francophone[469]. Ces dernières remarques, soulignées depuis des décennies, rencontrent cependant un habitus enseignant axé sur la correction tenace.

Dans la perspective des échanges en classe, la complexité a été mise en avant avec des prises en charge du discours multiples, ainsi qu'une remise en question du modèle transmissif ternaire. Ce phénomène peut être expliqué par un lâcher prise de notre part, mis en place au fil de l'étude, et non sans résistances préalables (inconscientes ?). Nous voulions vérifier l'hypothèse selon laquelle négocier de manière circonscrite le modèle d'enseignement permet

[469] Nous avons vu qu'avec un natif, l'implicite inhérent à la LE est plus grand et pose par la même occasion des difficultés de compréhension.

à tous de développer une grammaire opératoire, voire opérationnelle. Nous avons bel et bien constaté que les changements de places et de rôles dans la classe (telle que la dévolution momentanée de l'expertise à des élèves) incitait les élèves à prendre confiance en eux. Cette expertise momentanément prise en charge par l'élève est justifiée. En effet, le savoir expert de l'élève de lycée professionnel existe, qu'il soit technique, ou linguistique, à condition de l'inviter à l'exprimer, ou de créer un espace où la possibilité de dire est patente. Cette expertise s'est imposée en remettant parfois en cause notre propre connaissance du vocabulaire technique anglais.

La négociation que nous prônons a engendré, parallèlement, une attitude positive face aux savoirs enseignés. Nous avons constaté une attitude empathique lors des bilans ou dans le journal d'apprentissage, une volonté de réussir et de comprendre grandissante, et une entraide entre pairs. Cette entraide va jusqu'à générer des corrections tous azimuts entre pairs sur la forme. En ce qui concerne le fond, le *topic* de l'échange est localement pris en charge par les élèves. Ainsi, nos élèves sont passés, en majorité, du statut d'individus en difficulté ou en rejet de l'école, à des apprenants qui reconnaissent, qui généralisent, qui lient savoir statique et savoir co-construit.

Quelles perspectives ce travail de recherche permet-il d'ouvrir ? Nous pensons que nous avons mis au point un modèle d'évaluation intégré efficace qui différencie entraînement et évaluation à travers des exemples concrets. Ce modèle permet de même de cerner et de circonscrire l'utilisation du français à bon escient. Cela ouvre, selon nous, des perspectives intéressantes pour l'enseignement en corroborant l*'approche communic'actionnelle*. Il faudrait cependant effectuer des études longitudinales plus poussées sur les productions d'élèves en LE.

Les modestes excursions vers les élèves multilingues montrent qu'il faudrait travailler sur la question d'une véritable intégration des élèves polyglottes dans l 'école, en valorisant véritablement leurs atouts, comme le prône le CECRL. L'enseignant d'anglais est avant tout un enseignant de langues étrangères qui peut inviter les élèves à devélopper une démarche comparatiste qu'ils détiennent déjà, à condition qu'il soit empathique malgré les idéologies et les connotations que les langues/cultures peuvent stimuler. L'extérieur social concerne le monde de l'entreprise, mais aussi les environnements linguistiques variés.

3- Lier les différents champs d'investigation

Nous pensons que notre travail incarne enfin le désir d'unir les différents champs d'intervention pour améliorer l'enseignement/apprentissage de l'anglais en France. En effet, nous avons éprouvé un intérêt immense à lier les théories des chercheurs puisées dans nos nombreuses lectures, et la mise en pratique sur le terrain. A travers la mise en avant d'une attitude attachée plus au *processus* qu'au *produit*, à l'*essai* qu'à la *recette*, nous voulons affirmer ici que la communication entre didacticiens, acquisitionnistes, chercheurs, enseignants du secondaire et de collège, est primordiale. Comment ? En tâchant de nous décentrer de la culture d'enseignement qui consiste à ne voir qu'en négatifs, et en termes de manques, les actions des autres, pour au contraire aller chercher les coups de force, les réussites des praticiens, comme ceux-ci doivent le faire à leur tour avec leurs élèves. C'est à la condition d'un rapport d'échanges, de confiance, d'entraide entre les différents acteurs de la didactique, que les élèves pourront trouver du sens dans l'institution, et améliorer visiblement leurs performances en langue(s)-culture(s).

La didactique apporte bel et bien des modèles opératoires et révisables dont l'enseignant peut disposer. Ces modèles resteront cependant hermétiques, si les enseignants ne développent pas des capacités à analyser les grammaires en jeu dans l'enseignement/apprentissage, d'où une partie théorique longue, mais nécessaire pour un chercheur praticien. Les praticiens peuvent dévoluer véritablement le thème des échanges. Ces modèles resteront pourtant externes si aucun échange n'est effectué entre curriculum formel des textes officiels et curriculum réel de la pratique.

L'institution, à laquelle nous appartenons, est en fait un espace *transitionnel* : elle détient les atouts pour permettre aux élèves de réussir en français et en anglais, entre école et monde extérieur. Cette tâche est difficile, puisque tous les élèves, sans exclusive, sont concernés, sans être triés sur le volet. Cette tâche est aussi essentielle d'un point de vue éthique, car nous ne pouvons plus accepter l'échec programmé d'une partie de la population. Sous le signe du dépassement des clivages (linguistique/didactique, extérieur/intérieur, individuel/social, praticien/chercheur), nous avons tenté de montrer que le sens de la grammaire corrobore le sens de l'apprentissage, en aidant des élèves acteurs, locuteurs, ancrés dans une langue (ou plusieurs) en processus constant, et au service du lien avec l'autre. Si la grammaire de l'élève passe par la *tekhnè* (le sujet agit sur l'objet) pour atteindre la *praxis* (le sujet agit sur le sujet), elle prend tout son sens.

Glossaire

Abstraction : activité qui permet à l'apprenant de construire ses savoirs en passant au stade formel.

Apprentissage : appropriation de savoirs et de savoir-faire en milieu institutionnalisé (nous refusons la dichotomie krashennienne entre acquisition naturelle et apprentissage guidé qui ne nous semble pas tenir compte de la complexité de l'appropriation).

Canonique (forme) : forme d'écrit attendu spécifiquement scolaire (la dissertation…).

Aptitude : Prédisposition à partir de laquelle s'élabore une capacité mesurable (cf. capacité).

Capacité : Actualisation en acte de l'aptitude. Les capacités peuvent être évaluées objectivement dans des taches.

Compétence : liée au degré d'autonomie dans l'action. La compétence en langue dépend de l'aptitude à utiliser la langue d'une manière plus ou moins autonome (Bourguignon).

Conceptualisation : Équivalent d'abstraction pour nous.

Conflit sociocognitif : résultat d'un heurt entre savoir nouveau et savoir en place.

Contextualisation : mettre en cohérence et en cohésion un énoncé avec ce qui l'environne ou avec la situation de communication dans laquelle il est produit.

Définir : énoncer la nature, les propriétés, les caractéristiques d'un objet de savoir donné (varie en fonction des disciplines)

Dévolution : la dévolution consiste pour l'enseignant, non seulement, à proposer à l'élève une situation qui doit susciter chez lui une activité non convenue, mais aussi à faire en sorte qu'il se sente responsable de l'obtention du résultat proposé, et qu'il accepte l'idée que la solution ne dépend que de l'exercice des connaissances qu'il possède déjà (Brousseau).

Dialecte : variante régionale d'une même langue.

Discours : réalisation, mise en pratique du langage dans un acte de communication oral ou écrit.

Échanges verbaux : échange entre au moins deux interlocuteurs dans la situation d'enseignement/apprentissage (horizontaux entre élèves et verticaux entre enseignant et élèves).

Encyclopédique : savoir d'un individu sur le monde.

Énonciation : tous les éléments linguistiques qui font référence à une situation de communication spécifique.

Épilinguistique : qualifie des processus (activités épilinguistiques) recouvrant la connaissance intuitive, tacite, implicite, non analysée qu'un locuteur a de la langue en tant que système (Culioli, Gombert).

Idiolecte : ensemble des traits linguistiques propres à un individu.

Implicite : 1 ce qui est non-dit et supposé partagé entre interlocuteurs. 2 références à une méthodologie qui rejette la grammaire en classe de langue.

Inférence : mise en relation de données explicites qui aboutissent à une proposition vraie et qui était auparavant implicite.

Interlangue : étapes successives dans le processus d'apprentissage d'une LE pour lesquelles les productions langagières de l'apprenant représentent un système approximatif et dynamique de la LE.

Langagier : tout ce qui entre en jeu dans une situation de communication

Langue maternelle : langue apprise de naissance.

Langue étrangère : langue cible du cours de langue.

Langue 1 : désigne la langue source sans pourtant qu'elle soit forcément maternelle (pour des primo arrivants en CAP par exemple).

Linguistique : ce qui a trait au système de la langue.

Métacognition : opération de réflexion sur la démarche mentale.

Métalinguistique : qualifie une réflexion sur le fonctionnement du système de la langue.

Opérations cognitives : opérations mentales en jeu dans tout apprentissage.

Opération de haut/bas niveau : organisation structurée des idées (haut niveau) et matérialité de ces idées (bas niveau : orthographe, prononciation…). Moins les secondes sont automatisées, plus la production est difficile (Gaonac'h).

Pédagogie : Mise en œuvre avec une classe et savoir-faire pour adapter l'enseignement aux élèves, pour le rendre à la fois efficace et actif.

Pratique(s) sociale(s) de référence : activités par rapport auxquelles un apprentissage prend du sens pour un sujet apprenant. Ces activités peuvent être extrascolaires (la fabrication d'un vêtement est une pratique sociale de référence pour le calcul d'un volume), ou intra-scolaires (des échanges écrits avec un lycée étranger jumelé peut être une pratique sociale de référence pour l'acquisition de la langue étrangère concernée). Par ailleurs, des pratiques sociales de référence peuvent renvoyer à la fonctionnalité d'un apprentissage (on apprend à lire pour pouvoir consulter un mode d'emploi, ou un hebdomadaire) ou sa place dans une dynamique imaginaire (on apprend aussi à lire pour accéder à un secret, ou oser une parole…). La notion

de pratique sociale de référence permet de comprendre en quoi un savoir scolaire ne peut pas simplement être compris comme transposition d'un savoir savant.

Procédure : éléments d'une stratégie d'apprentissage ayant être compris comme efficaces dans une situation donnée et pouvant être reproduits dans une situation du même ordre.

Processus : éléments d'une stratégie d'apprentissage ayant été mis en œuvre de manière conjoncturelle, en fonction de circonstances favorables. Il faut isoler, dans un processus aléatoire, une procédure efficace pour pouvoir la reproduire (Meirieu).

Représentation : modèle explicatif provisoire (univers de référence, conception chez Puren)

Savoir déclaratif : connaissance en termes de savoir que… (une recette de cuisine)

Savoir procédural : connaissance en terme de savoir–faire en situation (la réalisation du plat)

Script : suite d'actions culturellement organisées et intégrées dans la mémoire à long terme, variantes d'une culture donnée à une autre.

Sociolecte : ensemble des traits linguistiques comparables par certains côtés à ceux du dialecte, dont il se démarque en ce qu'il ne se rattache pas à un espace mais à une communauté socioculturelle.

Thème/topic : ce dont on parle (opposé à rhème, ce qui en est dit)

Transfert : pour Bourguignon, capacité d'un sujet à réinvestir ses acquis, au sens le plus large, dans de nouvelles situations. C'est plus un déplacement qu'un usage.

Visée didactique : objectif poursuivi par le scripteur, transmettre un savoir. La didactique des langues étrangères est une discipline scientifique qui fait appel à des sciences de référence (linguistique, psychologie, sociologie, neurosciences, sciences cognitives, etc.) et se définit par un va-et-vient entre les réalités du terrain pédagogique (la classe de langue) et les apports de la réflexion théorique dans les domaines scientifiques concernés.

Vocabulaire actif/passif : terme qu'un locuteur maîtrise en production comme en réception dans les échanges langagiers oraux ou écrits (actif) ou seulement en réception (passif).

Conventions des transcriptions

Nous utilisons les conventions de transcriptions telles que décrites dans Mondada 2008 (« La transcription dans la perspective de la linguistique interactionnelle »).

- Généralités

Les locuteurs sont notés par lettre (E pour élève, P pour Professeur, initiales pour un intervenant exceptionnel comme KP pour Kévin Pon). Les majuscules ne sont pas respectées pour les noms propres ou les débuts de phrases.

- Tours de parole

Le premier chiffre/nombre indique le numéro du corpus, le second le numéro du tour de parole. Les élèves (E) sont parfois numérotés pour un repérage à l'intérieur des polylogues :

15, 51E1 non non rien
15, 52E5 si des exercices

Cet extrait indique que nous nous situons dans le corpus 15, et que nous avons affaire aux tours de parole 51 et 52.

- Phénomènes séquentiels

[note le début du chevauchement entre deux locuteurs
] note la fin du chevauchement, lorsque cela a été jugé nécessaire
= note un enchaînement rapide

- Notation des pauses

Pauses non chronométrées / et // et /// notent des pauses petites, moyennes, longues. (3s) notent des pauses plus longues, indiquées en secondes de manière non mesurée.

- Phénomènes segmentaux

: notent des allongements syllabiques de manière iconique. Selon la durée, on pourra avoir :: ou :::.

- Prosodie

Le soulignement note une emphase particulière sur une syllabe ou un mot :
Les CAPITALES notent un volume fort de la voix.
L'italique indique des termes en LE en mention, et non en usage

- Descriptions et commentaires

Entre parenthèses sont notés les commentaires du transcripteur, ainsi que des phénomènes non transcrits (une voiture passe dans la rue, on frappe à la porte, sonnerie).

- Incertitudes du transcripteur

XXX notent un segment incompréhensible.

Figures et tableaux[470]

Figure 1.1. Le triangle sémiotique de Peirce 45
Figure 1.2. Le modèle de la communication de Jakobson 52
Figure 2.1. Le triangle pédagogique d'Houssaye 105
Figure 3.1. Formations au lycée Adrien Testud 243
Figure 3.2. Catégories socioprofessionnelles des parents 249
Figure 3.3. L'outil Hermann 251
Figure 3.4. Préférences cérébrales des élèves 252
Figure 4.1. Le combat de Carnaval et de Carême, P. Bruegel l'ancien, 1559. 328
Tableau 2.1. Didactique et pédagogie 96
Tableau 2.10. Critères d'évaluation de l'action 164
Tableau 2.11. Méthodologies et conceptions de la grammaire 171
Tableau 2.12. Objectif scolaire et objectif social 173
Tableau 2.13. Définitions du métalinguistique 177
Tableau 2.14. Classements des formulations métalinguistiques 184
Tableau 2.15. Stratégies de résolutions de problèmes 227
Tableau 2.2. Méthodologies et action de l'élève 102
Tableau 2.3. Modèles pédagogiques 117
Tableau 2.4. La transposition didactique 127
Tableau 2.5. Catégories grammaticales et catégories sémantiques 135
Tableau 2.6. Entrées grammaticales des manuels 138
Tableau 2.7. Comparaison sur la règle du present-perfect 141
Tableau 2.8. Exercice sur la dérivation 163
Tableau 2.9 Surgénéralisations et réponses acceptées 163
Tableau 3.1. Styles cognitifs des élèves étudiés 255
Tableau 3.2. Récapitulatif des corpus 1 à 11 260
Tableau 3.3.Récapitulatif des corpus 12 à 28 265
Tableau 4.1. Écarts itératifs 299
Tableau 4.2. Écarts en traduction 301
Tableau 4.3. Trois méthodes pour l'apprentissage des verbes irréguliers 327
Tableau 4.4. Résultat de la grammaire négociée 343

[470] Le premier chiffre indique la partie, le second le numéro de tableau.

Sigles

AA : Approche Actionnelle

BO : Bulletin Officiel

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence en Langues

DCL : Diplôme de Compétence en Langue

DLC : Didactique des Langues et des Cultures

ECJS : Enseignement Civique, Juridique, et Social

EECS : Évaluation à l'Entrée en Classe de Seconde

GFEN : Groupe de f de l'Éducation Nationale

JA : Journal d'Apprentissage

JO : Journal Officiel

MA : Méthodologie Active

MAO : Méthodologie Audio-Orale

MAV : Méthodologie Audio-Visuelle

MD : Méthodologie Directe

PAC : Projet Artistique et Culturel

PPCP : Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel

PRL : Pratique Raisonnée de la Langue

RAL : Recherche en Acquisition des Langues

SGAV : Méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle

Bibliographie

ACCARDI, J. & RABY, F. (2009) « Les références au savoir des enseignants de langues vivantes en formation à travers l'analyse du discours de professeurs stagiaires français, futurs enseignants d'espagnol », IUFM de Grenoble. En ligne http://www.grenoble.iufm.fr/fraby /PUBLICATIONS/enseignant-reference.pdf

ADAMCCZEWSKI, A. & GABILAN, J.-P. (1993) *Les clefs de la grammaire anglaise*, Armand Colin.

ADAMCZEWSKI, H. (1998) « La langue maternelle, clef de l'apprentissage des langues étrangères ». En ligne http://www.linguistique.org/la_langue_maternelle.htm

ADAMCZWESKI, H. (1998) *Grammaire linguistique de l'anglais*, Paris, Armand Colin.

ALTET, M. CHARLIER, E. PAQUAY, L. PERRENOUD, P. (dir.) (2001) *Former des enseignants professionnels, quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck, 3ème édition.

ANDERSON, J.-R. (1983) *The architecture of cognition*. Cambridge. M. A. Harvard University Press.

ASTOLFI, J. P. (2006) « Quel est le savoir de l'information ? », in *De l'information à la connaissance*, Actes du séminaire national, formation continue, Éduscol (pp. 11-22).

AUSTIN, J. (1975) *How to do things with words*, Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press. (1ère édition : 1962).

BACHELARD, G. (1999) *La Formation de l'esprit scientifique*, Paris. Librairie Philosophique J. Vrin, (1ère édition : 1938).

BAILLY, D. (1975) « Pour une application de la linguistique théorique à l'enseignement des langues », *Langages* Volume 9, n° 39, (pp. 81-104).

BAILLY, D. (1997) *Didactique de l'anglais (1) objectifs et contenus de l'enseignement*, Paris. Nathan Pédagogie.

BAILLY, D. (1998) *Didactique de l'anglais (2). La mise en œuvre pédagogique*, Paris. Nathan Pédagogie.

BALAS-CHANEL, A. (2002) « L'Entretien d'explicitation. Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite », *Recherches & Éducations*, n° 1. En ligne http:// rechercheseducations.revues.org/index159.html.

BANGE, P. (1992) « A propos de la communication et de l'apprentissage de L2, notamment dans ses formes institutionnelles », *AILE*, n°1, Paris. Encrages (pp. 53-86).

BANGE, P. (2003) « L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère » in Cicurel, F. & Véronique, D. (coord.) *Discours, action et appropriation des langues*, Paris. Presses de la Sorbonne Nouvelle, (pp. 21-36).

BANGE, P., & al (2005) *L'Apprentissage d'une langue étrangère*, Paris. L'Harmattan.

BANGE, P., CAROL, R. & GRIGGS, P. (2002a) « Analyse du travail cognitif des apprenants dans un exercice en classe de langue », *Cahiers du Français Contemporain*, n° 9 (pp. 155-172).

BANGE, P., CAROL, R. & GRIGGS, P. (2002b) « Les exercices dans l'apprentissage de langue étrangère. Critique de l'approche communicative », Colloque international : « La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives », Université Paris III.

BANGE, P., CAROL, R. & GRIGGS, P. (2002c) « Genèse du système d'opposition présent/passé (sous-système du parfait) en allemand chez une apprenante francophone en immersion ». *Marges Linguistiques*, n° 4 (pp. 123-149).

BARBIER, J.-M. (dir.) (1996) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris. Presses Universitaires de France.

BARTHES, R. (1970) *Mythologies*, Coll. Points Essais, Paris. Seuil.

BATESON, G. (1977) *Vers une écologie de l'esprit*, Tome 1, Paris. Seuil.

BAUDRY, M., BESSONNAT, D., LAPARRA, M. & TOURIGNY, F. (1997) *La maîtrise de la langue au collège*, MEN-CNDP. Nathan.

BEACCO, J.-C. (1999) « Faire de la grammaire : pratiques », Conférence donnée à l'Institut Franco-japonais du Kansai, compte-rendu de BENOIT, L., Université d'Osaka. En ligne http://www.lang.osaka-u.ac.jp/~benoit/fle/conferences/beacco.html

BEARTH, T. & FENNIG, C. (2010) « Glossaire français-anglais de terminologie linguistique. Théorie des opérations énonciatives : définitions, terminologie, explications ». *Summer Institute of Linguistics International*. En ligne http://www.sil.org/linguistics/glossary_fe/

BENVENISTE, E. (1976) « La nature des pronoms », in *Problèmes de linguistique générale*, Tome 1, Coll. Tel, Paris. Gallimard.

BERLIN, B. & KAY, P. (1969) *Basic color terms : their universality and evolution*, Berkeley and Los Angeles, University of California Press.

BERRENDONNER, A., KERBRAT-ORECCHIONI, C., COSNIER, J. (1982) *Les voix du langage : communication verbale, gestuelles et animales*, Paris. Dunod.

BERRENDONNER, A., LE GUERN, M., PUECH, M., (1983) *Principes de grammaire polylectale*. Presses Universitaires de Lyon.

BERTHOUD A.-C., DEMAIZIERE F. (2005) « Des formes linguistiques pour communiquer : vers de nouveaux rapports entre linguistique et didactique », in *Les linguistiques appliquées et les sciences du langage - actes du deuxième colloque de linguistique appliquée Cofdela*. Strasbourg : Université Strasbourg II (pp. 164-178).

BERTHOUD, A.-C., & MONDADA, L. (1992) « Apprendre à entrer en matière dans l'interaction : acquisition et co-construction des topics en L2 », *AILE*, n° 1, Paris. Encrages (pp. 107-142).

BERTRAND, Y. & VALOIS, P. (2002) « John Dewey », in HOUSSAYE, J., *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, Paris. Bordas Pédagogie. (ouv. col.).

BESSE, H. & PORQUIER, R. (1991) *Grammaire et didactique des langues*, Paris. LAL, Hatier/Didier.

BESSE, H. (1987) *Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues*, Paris. Coll. Essais, Credif-Didier.

BLANCHET, P. (2000) *La linguistique de Terrain*, Coll. Didact linguistique. Presses Universitaires de Rennes.

BLANCHET, P. & RISPAIL, M. (2011) « Principes transversaux pour une sociodidactique dite de "terrain", in BLANCHET, P. & CHARDENET, P. (dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues cultures, approches contextualisées*, Agence Universitaire de la Francophonie. Archives Contemporaines, (pp. 65-69).

BOLTANSKI, E. (1999) *Nouvelles directions en phonologie*, Coll. Linguistiques Nouvelles, Presses Universitaires de France.

BOLTON, S. (1991) *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Paris. Coll. LAL, Hatier/Didier.

BOUCHARD, R. (2005), « Les interactions pédagogiques comme polylogues », *Lidil*, n°31. En ligne http://lidil.revues.org/index150.html

BOUGNOUX, D. (2001) « L'indépassable chauvinisme de l'information ? Médias, mondes propres et pertinence », in *AFRI 2001*, volume 2 (pp. 904-906).

BOUGNOUX, D. (2002) *Introduction aux sciences de la communication*, Paris. Coll. Repères. La Découverte.

BOUGUERRA, F. & GAGNE, C. (2008) « L'effacement dans le sous-titrage », in *Ellipse et effacement, du schème de phrase aux règles discursives*, Presses Universitaires de Saint-Étienne (pp. 149-158).

BOUGUERRA, F. (2007) « Giaccobe et l'importance du système évolutif de l'apprenant, stratégies et différences en interaction exolingue », EDUFLE. En ligne http://www.edufle.net/Giaccobe-et-l-importance-du.html

BOULAD-AYOUB, J. & BLANCHARD F. (2001) *Les grandes figures du monde moderne*, Presses de l'Université de Laval.

BOULIMA, J. (1999) *Negotiated interaction in target language classroom discourse*, Amsterdam. John Benjamins.

BOURDIEU, P. (1980) *Le sens pratique*, Paris. Coll. Le sens commun. Éditions de Minuit.

BOURDIEU, P. (1982) *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, Paris. Fayard.

BOURGUIGNON, C. (1998) *La communication professionnelle internationale : contrainte et liberté*, Paris. Montréal (Québec), l'Harmattan.

BOURGUIGNON, C. (2005) *La démarche didactique en anglais : du concours à la pratique*, Presses Universitaires de France.

BOURGUIGNON, C. (2006a) « Des repères pour l'action », in *Réussite : vers la performance des élèves*, n° 2, Éducation Nationale, Académie de Rouen.

BOURGUIGNON, C. (2006b) « La responsabilité des enseignants de langues à l'aune du Cadre Européen Commun de Référence », APLV. En ligne http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article655.

BOURGUIGNON, C. (2006c) « De l'approche communicative a l'approche communic-actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures » in *Synergie Europe*, n°1, *La richesse de la diversité : recherche et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures.*

BOURGUIGNON, C. (2007) « Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action », APLV (Conférence donnée le 7 mars 2007 à l'Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble). En ligne http://www.aplv-languesmodernes.org/?article865

BOURGUIGNON, C. (2008) *Le scénario apprentissage-action*, Canal-U-TV. En ligne http://www.canal.u.tv/video/universite_toulouse_ii_le_mirail/b3_le_scenario_apprentissage_aactio_par_claire_bourguignon.4235.

BOURGUIGNON, C. (2010) *Pour enseigner les langues avec le CECRL*, Paris. Coll. Clés et Conseils, Delagrave.

BOURGUIGNON, C., DELAHAYE P. & PUREN C. (2007) « Évaluer dans une perspective actionnelle - l'exemple du Diplôme de Compétence en Langue », APLV. En ligne http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article778

BOUSCAREN, J. & CHUQUET, J. (1987) *Grammaire et textes anglais : guide pour l'analyse*, Paris. Ophrys.

BRONCKART, J.-P. (1977) *Théories du langage : une introduction critique*, Liège. Mardaga.

BROUSSEAU, G. & WARFIELD, V. (2002) « Le cas de Gaël », *Les cahiers du laboratoire Leibnitz*, n° 55 (pp. 1-46).

BROUSSEAU, G. (1998) *Théorie des situations didactiques*, (Textes rassemblés et préparés par BALACHEFF, N., COOPER, M., SUTHERLAND, R. & WARFIELD, V.), Grenoble. Coll. La pensée sauvage. Recherches en didactique des mathématiques.

BURT, M., K. (1975) « Error analysis in the adult EFL classroom », *TESOL Quarterly* Volume 9, n° 1 (pp. 52-62).

BYRAM, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris. Coll. LAL, Hatier-Didier.

CARDINAL, P. & MORIN, A. (1993) « La modélisation systémique peut-elle se concilier avec la recherche-action intégrale ? », *Educatechnologique*, Volume 1, n° 2.

CARDINAL, P. & MORIN, A. (1993) « La modélisation systémique peut-elle se concilier avec la recherche-action intégrale ? », *Educatechcnologique* Volume 1, n° 2, *L'informatique pédagogique*.

CASTELLA, P. (1993) « Structures langagières et profils proxémiques », in *Profils d'apprenants*, Actes du XIème colloque international *Acquisition d'une langue étrangère, perspectives et recherches* (pp. 127-132). Publication de l'Université de Saint-Étienne.

CASTELLOTI, V. & MOORE, D. (1999) « Alternances des langues et constructions des savoirs, plurilinguisme et apprentissage », *Les cahiers du français contemporain*, n° *5* (pp. 9-23).

CASTELLOTI, V. & PY, B. (2002) *La notion de compétence en langue, notions en questions*, n° 6, Paris. ENS éditions.

CAUSA, M. (1996) « L'alternance codique dans le discours de l'enseignant », *Les carnets du Cediscor*, n° 4 (pp. 111-129).

CERQUIGLINI, B. (1998) « Sur l'origine de la langue française, le prince ou le poète ? », Conférence donnée à l'Université d'Osaka, Compte-rendu de BENOIT, L. En ligne http://www2005.lang.osaka-u.ac.jp/~benoit/fle/conferences/cerquiglini2.html

CHALVIN, M. J. (1996) *Deux cerveaux pour la classe*, Paris. Nathan.

CHARAUDEAU, P. (1992) *Grammaire du sens et de l'expression*, Coll. Supérieur, Paris. Hachette.

CHARAUDEAU, P. (1995) « Ce que communiquer veut dire », in *Revue des sciences humaines*, n°51.

CHARLOT, B. (1999) *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Paris. Anthropos.

CHARLOT, B. (2005) « Entretien avec Bernard Charlot », *Vie pédagogique*, n° 135 (pp. 11-15).

CHARNET, C. (1999) « Histoires de co-contructions alléchantes ou comment réussir en cuisine et en L2 », in *Discours, textualité et production de sens : état de la jeune recherche Praxiling*, CNRS, Université de Montpellier III.

CHEVALLARD, Y. & CIRADE, G. (2009) « Pour une formation professionnelle d'université. Éléments d'une problématique de rupture », *Recherche et formation pour les professions de l'éducation,* n° 60 (pp. 195-203).

CHEVALLARD Y. (1991) *La Transposition didactique – du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble. La pensée sauvage (deuxième édition augmentée).

CHINI, D. (1996) *Quelques aspects de la problématique linguistique de l'enseignement de l'anglais dans le secondaire, évolutions historiques et courants actuels*, Thèse de Doctorat, Paris VII.

CHINI, D. (1997). « Application, transposition…? Quels rôles pour la linguistique dans l'enseignement de l'anglais ? Les choix officiels et les choix de la recherche », in SPRINGER, C. (coord.). *Les linguistiques appliquées et les sciences du langage - Actes du deuxième colloque de linguistique appliquée Cofdela.* Strasbourg : Université Strasbourg 2. (pp. 193-201).

CHOMSKY, N. (2005) *Nouveaux horizons dans l'étude du langage et de l'esprit*, Paris. Stock. Hachette.

CICUREL, F. (2002) « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », *AILE*, n° 16, Paris. Encrages (pp. 145-164).

CIZERON, M. & GAL-PETITFAUX, N. (2003) « Savoirs d'action et savoirs de justification en situation d'enseignement : le cas de la gymnastique », *Revue française de pédagogie*, n° 143 (pp. 91-100).

CLARK, H.-H. (1983) « Common ground at the understanding of demonstrative reference », *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, Volume 22, Issue 2 (pp. 245-258).

CLARK, H.-H. (1996) *Using language*. Royaume-Uni. Cambridge University Press.

CLARK, H.-H., & CLARK, E.-V. (1977) *Psychology and language : An introduction to psycholinguistics*. New York. Harcourt Brace Jovanovich.

CLERC, S. & RISPAIL, M. (2008) « Former aux langues, et aux langues des autres, une gageure ? », in BAURENS, M. & MARTINO, G. (dir.) *ELA*, n° 151, *Langues-cultures à l'école primaire, quelle diversité pour quelle cohérence ?* Klincksieck (pp. 277-292).

COOVER, R. (2008) « Mes mythologies », *Le Nouvel Observateur du 19 juin*.

CORMON, F. (1992) *L'enseignement des langues, théorie et exercices pratiques*. Lyon. Chronique Sociale.

CORTES, J. (1992), *Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues*, Saint-Cloud. Didier.

COSTE, D. & GALISSON, R. (1976) *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris. Hachette.

COSTE, D. (2002) « Quelles acquisitions dans quelle(s) classe(s) », *AILE*, n° 16, Paris. Encrages (pp. 3-22).

COURTILLON, J. (2001) « La mise en œuvre de la 'grammaire du sens' dans l'approche communicative : analyse de grammaires et de manuels », in *Revue de didactologie des langues-cultures* 2001- 2 n° 122, (pp.153 à 164).

CROZIER, M. & FRIEDBERG, E. (2007) *L'Acteur et le système*, Paris. Seuil, (1ère édition 1977).

CULIOLI, A. (1999), *Pour une linguistique de l'énonciation – domaine notionnel*, Tome 3, Coll. l'homme dans la langue, Paris. Ophrys

CULIOLI, A. (2000) « Énonciation : questions de discours », *Le français aujourd'hui*, n° 128 (pp.7-19)

CULIOLI, A. (2000) *La théorie des opérations énonciatives*, journée d'études organisée conjointement par le Cercle d'Étudiant Pour l'Étude du Langage (CEPEL) et l'UFR d'Études du monde anglophone de l'Université Toulouse II-Le Mirail. En ligne http://www.canal-u.tv/producteurs/universite_toulouse_ii_le_mirail/dossier_programmes/grandes_conferences/la_theorie_des_operations_enonciatives_antoine_culioli.

CYR, P. (1996) *Les stratégies d'Apprentissage*, Paris. Clé international.

CYRULNIC, B. (2001) *Les vilains petits canards*, Paris. Odile Jacob.

DABENE, L. (1984) « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère », in *ELA*, n° 55 (pp. 39-46).

DABENE, L. (1989) « Exposé introductif », *Actes du premier colloque de l'ACEDLE.*, École Normale supérieure de Saint-Cloud, (pp. 4-8).

DABENE, L. (1994) *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Coll. F/Références, Paris. Hachette Littérature.

DE PIETRO, J.-F. (2002) « Et si, à l'école, on apprenait aussi ? Considérations didactiques sur les apports et les finalités des apprentissages langagiers guidés », *AILE*, n° 16, Paris. Encrages (pp. 48-71).

DEBRAY, R. (1991) *Cours de médiologie générale*, Paris. Gallimard.

DECOO, W. & COLPAERT, J. (1997) « Competence and performance in terms of content validity in productive language testing », in GARDENGHI, M. & O'CONNELL, M., (eds.), *Prüfen, testen, bewerten im modernen fremdsprachenunterricht*, Series *Bayreuther beiträge zur glottodidaktik*, Band 6, Frankfurt. Verlag Peter Lang (pp. 25-36).

DEJEAN, N. (1995) « Les métalangages de la classe de français », Compte rendu du Colloque de la DFLM, *Le français dans tous ses états*, n° 31. Montpellier. En ligne http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/frdtse/frdtse31o.html

DELEDALLE, G. (1991) *Lire Pierce aujourd'hui*. Coll. Point Philosophique. Bruxelles. De Boeck (réédition).

DEMAIZIERE F. & NARCY-COMBES, J.-P. (2007) « Du positionnement épistémologique aux données du terrain », *Cahiers de l'ACEDLE,* n° 4 (pp. 1-20).

DEMANUELLI, C. & MARRE, C. (1998) *Réussir l'analyse grammaticale et la version, initiation et méthodologi*e, Paris. Ellipses Marketing.

DEMANUELLI, C. & DEMANUELLI, J. (1995) *La traduction : mode d'emploi. Glossaire analytique*. Coll. Langues et Civilisations Anglo-américaines, Paris. Masson.

DENIS, A. (2004) *Initiation à la Didactique des Mathématiques*, Université Jean Monnet. Fontenay/Saint-Cloud, ENS éditions.

DORTIER, J.-F. (1999) « Le débat Piaget/Chomsky », *Sciences Humaines*, n° 96.

DUCARD, D. (2000) *Entre grammaire et sens : études sémiologiques et linguistiques*, Coll. L'homme dans la langue, Paris. Ophrys.

DUQUETTE, L. (2002) « Analyse de données en apprentissage d'une L2 en situation d'autonomie dans un environnement multimédia », *ALSIC*, Volume 5, n° 1 (pp. 33-53).

ECO, U. (1997) *Kant et l'ornithorynque*, Paris. Grasset.

FAERCH, C. & KASPER, G. (1980) « Processes and strategies in foreign language learning and communication » in *Interlanguage Studies Bulletin Utrecht*, 5 (pp. 47-118).

FAERCH, C. & KASPER. G. (1986) « The role of comprehension in second language learning » in *Applied Linguistics* 7/3 (pp. 257-74).

FAERCH, C. (1986) « Rules of thumb and other-formulated rules in the foreign language classroom » (pp. 125-143), in KASPER, G. (dir.) *Learning, teaching and communication in the foreign language classroom*, Londres. Longman.

FAUCONNIER, G. (1984) *Espaces mentaux. Aspects de la construction du sens dans les langues naturelles*, Paris. Éditions de Minuit.

FERRY, L. (2006) *Apprendre à vivre*, Paris. Plon.

FEUERSTEIN, R. & KANIEL, S. (1989) « Special needs of children with learning difficulties», *Oxford Review of Education*, n° 15, (pp. 165-179).

FLAUX, N. (1993). *La grammaire*, Coll. Que-sais-je ? Paris. Presses Universitaires de France.

FOUGEROUSE, M.-C. (2001) « L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère », *ELA*, n° 122, (pp. 165-178).

FRANÇOIS, F. (2001) « Langage et hors-langage. Quelques remarques », *Marges Linguistiques*, n°1 (pp. 103-113).

GADET, F. (2003) « Derrière les problèmes méthodologiques du recueil des données », *Texto* ! En ligne http://www.revue-texto.net/Inedits/Gadet_Principes.html

GAGNE, C. (2001) *Éléments d'analyse du discours dans une perspective contrastive anglais-français*, Master II, Université de Toulouse Le Mirail.

GALISSON, R. (1979) *Lexicologie et enseignement des langues*, Recherches/Applications, Paris. Hachette.

GALISSON, R. (1980) *Lignes de forces du renouveau en DLE*, Coll. DLE. Clé international.

GALISSON, R. (1987) « Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots », C.C.P. *ELA*, n° 67 (pp. 119-140).

GALISSON, R. (1989) « Problématique de l'autonomie en didactique des langues (contexte français) », in *Langue Française*, Volume 82, N° 1, « Vers une didactique du français ? » (pp. 95-115).

GALISSON, R. (2002) « Didactologie : de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures », Klincksieck. *ELA*, n° 128 (pp. 497-510).

GALISSON, R., PUREN, C. (1999) *La Formation en questions*, Paris. Coll. DLE, Clé international.

GAONAC'H, D. (1987) *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris. LAL, Crédif. Hatier.

GAONAC'H, D. (2000) « La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive », *AILE*, n° 13, Paris. Encrages (pp. 5-14).

GAONAC'H, D., Mc NALLY, D. & BALLAIRE, M. F. (eds.) (1990) *L'Acquisition d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, Paris. EDICEF.

GARNIER, G. & GUIMIER, C. (1997) *L'Épreuve de linguistique au CAPES et à l'agrégation d'anglais*, FAC. Langues Étrangères. Nathan Université.

GEZUNDHAJT, H. (1998) « Les grands courants en linguistique », Université de Toronto. http://www.linguistes.com/courants/courants.html

GIACOBBE, J. (1992) *Acquisition d'une langue étrangère. Cognition et interaction*, Paris. CNRS.

GILLET, J.-C. (1998) *Formation à l'animation : agir et savoir*, L'Harmattan.

GILLET, J.-C. (2004) « La démarche praxéologique ». En ligne http://jeanclaudegillet.free.fr /la_demarche_praxeologique.htm

GILLY, M., ROUX, J.-P., & TROGNON, A. (1999) « Interactions sociales et changements cognitifs : fondements pour une analyse séquentielle », in M. GILLY, J. P. ROUX & A. TROGNON (eds.) *Apprendre dans l'interaction* (pp. 9-39). Nancy. Presses Universitaires de Nancy. Aix-En-Provence : Publications de l'Université de Provence.

GIORDAN, A. (1999) « Apprendre : (Re) construire les connaissances », *Revue Sciences Humaines*, n° 98 (pp. 22-24).

GODARD, A. (2005) « L'approche humaniste de l'apprentissage des langues, l'exemple des colloques d'Érasme », in BEACCO, J. C. et al. (eds.) *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Presses Universitaires de France (pp. 15-33).

GODIN, C. (2002) *La totalité réalisée : les sciences*, Tome 5, Champ Vallon.

GOFFMAN, E. (1974), *Les rites d'interaction*, Paris. Éditions de Minuit.

GOMBERT, J-E. (1996) « Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue », *AILE*, n° 8, Paris. Encrages (pp. 41-55).

GOODWIN, C. (1981) *Conversational organization : interaction between speakers and hearers*. New York. Academic Press.

GREVISSE, M. & GOOSE, A. (1995) *Nouvelle grammaire française*, De Boeck ; 1ère édition en 1980 (3ème édition).

GREVISSE, M. (1994) *Le bon usage*, Duculot-DeBoeck ; 1ère édition 1936 (13ème éd.).

GRIGGS, P. (1999) « Marques transcodiques, communication et acquisition dans des interactions entre apprenants partageant la même L1 », in CASTELLOTI, V. et MOORE, D., *Alternances de langues et constructions des savoirs*, *Cahiers du français contemporain*, n° 5 (pp. 53-69).

GRIGGS, P. (2002a) « À propos de l'effet de l'activité métalinguistique sur les processus de production en L2 », Dans VERONIQUE, D. et CICUREL, F. (éds.) *Discours, action et appropriation des langues, Paris*. Presses de la Sorbonne Nouvelle, (pp. 53-65).

GRIGGS, P. et al (2002b) « La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères », *Revue française de linguistique appliquée*, Volume 7 (pp. 25-38).

GRISAY, A. (1993) « Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de 6e et de 5e », *Paris*. MEN, *Les dossiers éducation et formations*, n° 32. Direction de l'évaluation et de la prospective.

GROBOIS, M. (2007) « Didactique des langues et recherches expérimentales », *Cahiers de l'ACEDLE*, n° 4 (pp. 65-83).

GROSJEAN, F. (1984). « Communication exolingue et communication bilingue », in PY, B. (éd.). *Acquisition d'une langue étrangère III*, Paris : Presses de l'Université de Paris VIII et Encrages ; Neuchâtel : Centre de Linguistique Appliquée.

GUENOT, J. (1964) *Clefs pour les langues vivantes*. Seghers.

GUERNIER, M-C. (2010) « Les apprentissages fondamentaux à l'école primaire », in *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 479.

GUESPIN, L. (1976) « La norme dans la logique du fait de langage » in *Cahiers de Linguistiques Sociales*, n°1, Archives de *Glottopol*. En ligne http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/archives/cls1/cls1_9%20guespin.pdf

GUIGOU, J. (2006) « Notes sur l'histoire des sciences de l'éducation», Université de Monptellier III, URL : http://recherche.univ-montp3.fr/cerfee/article.php3?id_article=397.

HALPERN, M. (1997) « A war that never ends », *The Atlantic Monthly*, Volume 279 (digital edition).

HAMERS, J. F. & BLANC, M. (1983) *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles. Mardaga.

HARNESS-GOODWIN, M. (1990) « Byplay : participant structure and framing of collaborative collusion », in *Réseaux, Hors-Série 8*, n° 2 (pp. 155-181).

HEATH, C. & LUFF, P. (1992) « Explicating face to face interaction », in GILBERT, N. (ed.) *Researching social life.* Londres. Sage (pp. 306-327).

HEATH, C. (1990) « The expression of pain and suffering in the medical consultation. Aspects of an interactional organisation » In *Réseaux, Hors Série 8* n°2. (pp. 93-117).

HEBERLE-DULOUARD, B., & ROSEN, E. (2001) « Projet d'excellence ou excellence d'un projet : les apprenants ne peuvent-ils pas devenir les co-constructeurs de leurs compétences ? », in *Didactique des langues romanes, le développement de compétences chez l'apprenant*, Bruxelles, De Boeck.

HENDRIX, L., HOUSEN, A. & PIERRARD, M. (2002) « Mode d'implémentation de l'instruction grammaticale explicite et appropriation de langues étrangères » in *AILE*, n° 16, Paris. Encrages (pp. 73-96).

HERAUT, J.-L. & PROUCHET, M. (1992) *Penser pour apprendre*, Coll. Hatier Pédagogie. Hatier.

HILGERT, J.-M. (2001) « Phénomènes de groupe, perception de l'identité et stéréotype », in *Marges* Linguistiques, http://fle.ustrasbg.fr/ressources/documents/Sauvegarde_htm/ interculturel.htm (non disponible).

HOOPES, J. (1991) *Pierce on sign*. Chapel Hill et Londres. UNCP.

HOUSSAYE, J. (1992) *Le triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang SA. (1ère édition 1988).

HOUSSAYE, J. (2002) *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, Paris. Bordas Pédagogie. (ouv. col.).

HUART, R. (2002) *La grammaire orale de l'anglais*, Paris. Ophrys.

HUOT, D. & SCHMIDT, R. (1996) « Conscience et activités métalinguistiques dans les acquisitions de langue », *AILE*, n° 8, Paris. Encrages (89-127).

JANITZA, J. (2003) *Babel en éducation : linguistique allemande et didactique des langues*, Paris. Publications Universitaires de la Sorbonne Nouvelle.

JELLAB, A. (2009) *Sociologie du lycée professionnel : l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, Coll. Socio-logiques. Presses Universitaires du Mirail.

JISA, H., REILLY, J., BARUCH, E. & BERMAN, R. (2002) « Propositional attitudes in written and spoken language », in *Written language and literacy*, Benjamins Publishing. Amsterdam. Pays-Bas (pp. 183-218).

JONNAERT, P. & LAURIN, S. (2001) *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain*. Éducation-Recherche. Presses Universitaires de Québec.

JUANALS B., & NOYER J.-M., (2007) « D. H. Hymes, vers une pragmatique et une anthropologie communicationnelle », LAULAN A.-M. & PERRIAULT J. (dir.), *Infocom : Réécrire la genèse*. *Revue Hermès CNRS*, n° 47, Paris. CNRS Éditions.

JULIE, K. (1994) *Enseigner l'Anglais*, Paris. Hachette.

KELLERMAN, E. (1979) « La difficulté, une notion difficile », *Encrages*, Paris VIII, (pp. 16-21).

KERBRAT-ORECCHIONI, C. & TRAVERSO, V. (2004) « Types d'interactions et genres de l'oral », in : *Langages*, *38e année*, n° 153 (pp. 41-51).

KERBRAT-ORECCHIONI, C., *Les interactions verbales*, Paris. A. Colin. T. 1, 1990 ; Tome 2, 1992 ; Tome 3, 1994.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2000) « L'analyse des interactions verbales : la notion de négociation conversationnelle, défense et illustration », *Lalies 20*, Paris. Presses de l'ENS (pp. 63-141).

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2002) « Politesse en deçà des Pyrénées, impolitesse au delà : retour sur la question de l'universalité de la (théorie de la) politesse », Groupe de Recherche sur les Interactions Communicatives, CNRS. Université Lumière Lyon II.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2003) « Les genres de l'oral : types d'interactions et types d'activités », Contributions à la journée organisée par KERBRAT-ORECCHIONI, C. & TRAVERSO, V., le 18 avril, Université Lumière Lyon II.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2004) « Que peut-on 'faire' avec du dire ? », *Cahiers de Linguistique Française*, n° 26.

KLEIBER, G. (1997) « sens, référence et existence : que faire de l'extralinguistique ? », *Langages*, n° 127, (pp. 9-37)

KLEIN, W. (1989) *Acquisition de langue étrangère*, Paris. A. Colin.

KRAMSCH, C. (1984) *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris. Hatier.

KRAMSCH, C. (2007) « Re-reading Robert Lado, 1957 », in *Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers, International Journal of Applied Linguistics*, n° 17 (pp. 241-247).

KYHENG, R. (2005) « Langue et parole : dichotomie ou dualité ? », *Texto* ! Volume 10, n°4. En ligne http : // www.revuetexto.net / Saussure / Sur_Saussure / Kyheng / Kyheng _ langue.html.

LABOV, W. (2001) « Qu'est-ce qu'un fait linguistique ? », extraits. Traduction de « What is a linguistic act ? » publié en 1975. *Marges Linguistiques*, n°1. M.L.M.S. Éditeurs (pp. 1-19).

LACAN, J. (1999) *Écrits*, Coll. Points Essais. Seuil (nouvelle édition).

LACOUR, P. (2004) « L'oubli de la sémantique dans le programme cognitiviste : réflexions sur l'œuvre de François Rastier », *Texto* ! En ligne http://www.revue-texto.net /Inedits/Lacour_LOubli.html

LADO, R. (1957) *Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers*, Ann Arbor. University of Michigan Press.

LAKOFF, G. (1990) *Women, fire, and dangerous things : what categories reveal about the mind*, University Of Chicago Press (1997 edition).

LANGACKER, R.-W. (1987) *Foundations of cognitive grammar, volume I : theoretical prerequisites,* Stanford University Press.

LAPAIRE, J. (2004) « Enseigner la grammaire d'une langue étrangère : lire la culture derrière les formes et les structures », Actes du colloque : *Les contenus culturels dans l'enseignement scolaire des langues vivantes* (2003) Direction générale de l'Enseignement scolaire, Ministère de l'Éducation Nationale.

LAPASSADE, G. (1993) *La méthode ethnographique,* DESS d'ethnométhodologie et informatique. En ligne http://www.vadeker.net/corpus/lapassade/ethngrso.htm

LARREYA, P. & RIVIÈRE, C. (2005) *Grammaire explicative de l'anglais,* Longman (3ème édition révisée).

LAVIEU, B. & VAGUER, C. (2004) « Le verbe dans tous ses états : propriétés linguistiques et transpositions didactiques », in *Le Verbe dans tous ses états, grammaire, sémantique, didactique,* Actes de la journée d'étude 'didactique de la syntaxe', Namur, Presses Universitaires de Namur (pp. 9-17).

LE MOIGNE, J.-L. (1999) *La modélisation des systèmes complexes,* Coll. Sciences Humaines, Paris. Dunod.

LE MOIGNE, J.-L. (2004) *Herbert Simon et les sciences de la conception,* (Préface). L'Harmattan.

LECLERC, J. (1979) *Qu'est-ce que la langue ?* Laval, Québec, Mondia Éditeur, Chomedey.

LECOMTE, J. (1998) « Lev Vygotski (1896-1934). Pensée et langage », in *Les fondements de la démocratie,* n° 81.

LEGENDRE, R. (1993) *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Guérin, (2nde édition).

LEGRAND, M. (1983) *Psychanalyse, science, société*, Bruxelles, Mardaga.

LESSARD, C. & TARDIF, M. (2001) « Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et professions d'interactions humaines », *Vie Pédagogique*, n° 118.

LEVELT, W.-J.-M. (1989) *Speaking, from intention to articulation*, Cambridge, Massachussets. M.I.T Press.

LEVI STRAUSS, C. (1978) *Le cru et le cuit*, Paris. Plon.

LIEVRE, P. (2007) « La construction de savoirs pour l'action par intégration de connaissances pratiques 'tacites' et de savoirs scientifiques 'classiques'», in *La construction de savoirs pour l'action*, AVENIER, M.-J. & SCHMITT, C. (dir.), Coll. Action et Savoir, L'Harmattan.

LOARER, E. (1996). « L'éducation cognitive. Le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation. Textes de bases en pédagogie », in *Revue Française de Pédagogie*, Volume 117, (pp. 153-155).

LÜDI, G. (1999) « Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde », *Cahiers du Français Contemporain*, n° 5 (pp. 25-53).

LÜDI, G. (2004) « Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue », *Revue Française de Linguistique Appliquée*, Volume 9, (pp. 125-135).

LÜDI, G., PY, B. (et al.) (1995). *Changement de langage et langage du changement : aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*, Lausanne. Coll. L'âge d'homme.

MARTINET, A. (1967) *Éléments de linguistique générale*, Paris. A. Colin.

MARTINEZ, P. (1994) « Interaction et formation d'enseignant : ce que dit le journal d'apprentissage » in *Profils d'apprenants*, Actes du XIème colloque international *Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches*, Publications de l'Université de Saint-Étienne (pp. 47-55).

MATTHEI, E. & ROEPER, T. (1995) *Introduction à la psycholinguistique*, Paris. Dunod.

MEDIONI, M.-A. (2009) « L'enseignement/apprentissage des langues : un agir ensemble qui s'affirme », APLV. En ligne http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2168

MEIRIEU, P. (1995) *La pédagogie entre le dire et le faire, le courage des commencements*, Paris. ESF éditeurs.

MEIRIEU, P. (1997) *Apprendre … oui, mais comment ?* Paris. ESF Éditeurs.

MEIRIEU, P. (2001) Conférence du XIème Congrès RANACLES, Marseille. En ligne http://www.ranacles.org/images/stories/docs/Meirieu.pdf

MEIRIEU, P. (2011) « Penser l'éducation et la formation ». En ligne http:// www.meirieu.com/COURS/PENSEREDUCFOR.pdf

MIALARET, G. (1979) *Vocabulaire de l'éducation*, Presses Universitaires de France.

MOESHLER J. & AUCHLIN A. (1997) *Introduction à la linguistique contemporaine*, Coll. Cursus, Paris. A. Colin.

MOLINIE, M. (2005) « Retracer son apprentissage : pour quoi faire ? », *AILE*, n° 23, Paris. Encrages (pp. 137-152).

MONDADA, L. (1998) « Le rôle constitutif de l'organisation discursive et interactionnelle dans la construction du savoir scientifique », XVème Congrès International de Cybernétique, Namur, Belgique. En ligne http://archive.mcxapc.org/docs/ateliers/ea3mcx.htm

MONDADA, L. (1999) « Alternance des langues et linguistique des pratiques interactionnelles », *Cahiers du Français Contemporain*, n° 5 (pp. 83-99).

MONDADA, L. (2000) « Les effets théoriques des pratiques de transcription », *Linx*, n°42 (pp. 131-149).

MONDADA, L. (2002). « Transcrire l'interaction ». *Cahiers de Praxématique*, n° 39 (pp. 45-75).

MONDADA, L. (2008) « La transcription dans la perspective de la linguistique interactionnelle », in BILGER, M. (ed.). *Données orales, les enjeux de la transcription*. Perpignan. Presses Universitaires de Perpignan.

MONDADA, L. & PY, B (1993) « Vers une définition interactionnelle de la catégorie d'apprenant », Acte du IX colloque international *Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherche*, Presses Universitaires de Saint-Étienne (pp. 381-396).

MONDADA, L., & PEKAREK-DOEHLER, S. (2000) « Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? », *AILE*, n° 12, Paris. Encrages (pp. 81-102).

MONTAGNE-MACAIRE, D. (2007) « Didactique des langues et recherche-action », Journées NeQ, *Méthodologie de recherche en didactique des langues, Cahiers de l'ACEDLE*, n° 4 (pp. 93-120).

MONTAIGNE, M. (1847) *Essais*, Paris. En ligne http : // fr.wikisource.org / wiki / Livre : Montaigne_-_Essais,_Musart,_1847.djvu

MOORE, D. (1996) « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », *AILE*, n° 7, Paris. Encrages (pp. 95-122).

MOORE, D. (2001) *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Paris. Didier.

MOORE, D. et SIMON, D.-L. (2002) « Déritualisation et identité d'apprenants », *AILE*, n° 16, Paris. Encrages (pp. 121-144).

MOREAU, M.-L. (1997) « Les types de normes », in *Sociolinguistique, concepts de base*, Mardaga, (pp. 217-223).

MORIN, E. (1986) *La méthode : la connaissance de la connaissance*, Paris. Seuil.

MORIN, E. (1999) *Éducation : la méthode Morin*, transcription de l'émission du 10 juin 1999 sur Radio Canada. En ligne http://www.radio-canada.ca/par4/vb/vb990610.html

MORIN, E. (2009) « Logique et contradiction », texte distribué pour les ateliers sur la contradiction, École Nationale Supérieure des Mines de Saint-Etienne, 19-21 Mars 2009.

MORROW, K., (1979) « Communicative Language testing : revolution or evolution ? », in BRUMFIT, C.-J. & JOHNSON, K., *The communicative approach to language testing*. Oxford University Press.

MURZEAU, S. (2002) « Analyse comparative », *Recherches & Éducations*, n°1 (pp. 1-17).

MYERS, M.-J. (2004) *Modalités d'apprentissage d'une langue seconde*, Coll. Champs linguistiques. Bruxelles. De Boeck. Duculot.

NARCY-COMBES, J-P. & Al. (2004) « L'anglais à l'école élémentaire », *Les langues Modernes*, n° 4 (pp. 1-11).

NEUMEISTER, H. (1973) *Les langues vivantes à l'école*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

NOYAU, C. (1997) « Processus de grammaticalisation dans l'acquisition de langues étrangères : la morphologie temporelle », in MARTINOT, (ed.) *L'acquisition de la syntaxe. Annales littéraires de l'Université de Franche-Comté*, n° 631 (pp. 223-252).

O'DRISCOLL, J. (2003) *Britain*. Oxford University Press.

OLCAY, S. (2005) « The functions of code-switching in ELT classroom », *Internet TESL Journal*, Volume 11, n° 8.

O'MALLEY, J.-M. & CHAMOT, A. U. (1990) *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge University Press.

ORIGGI, G. & SPERBER, D. (2005) « Qu'est-ce que la pragmatique peut apporter à l'étude de l'évolution du langage ? » In J.-M. HOMBERT (ed.). *L'origine de l'homme, du langage et des langues*, Paris. Fayard (pp. 236-253).

PALLOTTI, G. (2002) « La classe dans une perspective écologique de l'acquisition », *AILE*, n° 16, Paris. Encrages (pp. 165-197).

PALMADE, G. (1998) *Les méthodes en pédagogie, Que-sais-je ?* PUF, (17ème réédition de 1953).

PANINI (IIIème siècle avant J. C.) *Aṣṭādhyāyī (Les Huit Leçons). Encyclopaedia Universalis.*

PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E. & PERRENOUD, P. (dir.) (1998) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, de Boeck, (2ème édition).

PARTHENAY, C. (2005) « Herbert Simon : rationalité limitée, théorie des organisations et sciences de l'artificiel », Document de travail CEPN, Paris XIII.

PAVEAU, M.-A. (2006) *Les prédiscours : sens, mémoire, cognition*, Presses de la Sorbonne Nouvelle.

PEIRCE, C.-S. (1978) *Écrits sur le signe*, (traduit et commenté par DELEDALLE, G.). Coll. L'ordre philosophique, Paris. Seuil.

PELLAT, J-C. (2002) « Maîtrise de la langue : un enjeu social », *US*, n° 565. En ligne http://www.sauv.net/pellat.php

PELLAT, J-C. (1998) « Nomenclature/terminologie grammaticale : 1975/1997 » in *Métalangage et terminologie linguistique*, Actes du colloque de Grenoble, Université Stendhal-Grenoble III, COLOMBAT, B., SAVELLI, M. (pp. 655-671).

PERRENOUD, P. (1986) « Vers une lecture sociologique de la transposition didactique », Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation et Service de la recherche sociologique. En ligne http : // www. atelierdephilosophie.ch / epistemologie/supports_de_cours/articles / transposition_didactique_perrenoud.pdf

PERRENOUD, P. (1994) « Compétences, habitus et savoirs professionnels », in *European Journal of Teacher Education*, Volume 17, n° 1/2, (pp. 45-48).

PERRENOUD, P. (1995) « Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes », in BENTOLILA, A. (dir.) *Savoirs et savoir-faire*, Paris. Nathan, (pp. 73-88).

PERRENOUD, P. (1996) *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris. ESF.

PERRENOUD, P. (1998) « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences » in *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), Volume 24, n° 3, (pp. 487-514).

PERRENOUD, P. (2005) « Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles », *Éducateur*, n° 2, (pp. 19-25).

PERRON, P. & DANESI, M. (1996) « Sémiotique et sciences cognitives », *Applied semiotics sémiotique appliquée*, Volume 1 (pp. 29-38). Université de Toronto. En ligne http://french.chass.utoronto.ca/as-sa/ASSA-No1/Vol1.No1.PerronDanesi.pdf

PIAGET, J. (1950) *Études d'épistémologie génétique*, Volume 2, Presses Universitaires de France.

PIAGET, J. & INHELDER, B. (1966) *La psychologie de l'enfant*, Coll. Quadrige Grands Textes, Presses Universitaires de France.

PIAGET, J. (1979) « Schèmes d'action et apprentissage du langage » in M. PIATELLI-PALMARINI (Dir.), *Théories du langage, théories de l'apprentissage,* / *Centre Royaumont pour une science de l'homme : le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*, Paris. Seuil (pp. 247-251).

PROST, A. (1992) *Éducation, société et politiques*, Paris. Seuil.

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

PUREN, C. (1994) *La didactique des langues étrangères : à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris. Didier.

PUREN, C. (1995) « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », *ELA*, n° 100 (pp. 129-150).

PUREN, C. (2001a) « Processus et stratégies de formation à la recherche en didactique des langues-cultures », Klincksieck, *ELA*, n° 123-124 (pp. 393-418)

PUREN, C. (2001b) « Représentations de l'enseignement/ apprentissage de la grammaire en didactique des langues », *Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, n° 122, (pp. 135-141).

PUREN, C. (2002) « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Langues Modernes*, n° 3, (pp. 55-71)

PUREN, C. (2003) « Pour une didactique comparée des langues-cultures », *ELA*, n° 129 (pp. 121-126).

PUREN, C. (2004) « Présentation du colloque de l'ASDIFLE du 23 octobre 2004 », UJM de Saint-Etienne. En ligne http://fle.asso.free.fr/asdifle/200502stetienne.htm

PUREN, C. (2006a) « Comment harmoniser le système d'évaluation français avec le CECRL ? », assemblée générale de l'APLV de Grenoble. En ligne http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/APLV_AG_Grenoble_A_c_valuation_v.2006_05_03_2.pdf

PUREN, C. (2006b) « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire et le faire social », APLV. En ligne http://www.aplv-languesmodernes.org /spip.php?article389

PY, B. (2002) « Acquisition d'une langue seconde, organisation macrosyntaxique et émergence d'une microsyntaxe », *Marges Linguistiques*, n° 4, M.L.M.S. éditeur, (pp. 48-54).

RASTIER, F. (1991) *Sémantique et recherches cognitives*, Paris. PUF.

RASTIER, F. (2008a) « Conditions d'une linguistique des normes », *Texto* ! Volume 13 - n° 3 (Coordonné par Carine DUTEIL). En ligne http://www.revue-texto.net/docannexe/file /1612/ rastier_normes.pdf

RASTIER, F. (2008b) « Entretien sur les théories du signe et du sens », *Texto* ! Volume 13 - n°3 (Coordonné par Carine DUTEIL). En ligne http://www.revue-texto.net/ docannexe/file/1735/bundgaard_rastier.pdf

REVERDY, P. (2000) « De la transposition didactique », in *Didactiques*, IREM de Lorraine.

REY, A. (1972) « Usages, jugements et prescriptions linguistiques » in *Langue Française*, n°16, (pp. 4-28).

REZEAU, J. (2001) *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia*, Thèse de doctorat, Bordeaux II. En ligne http://joseph.rezeau.pagesperso-orange.fr/recherche/theseNet/index.htm

RICHARDS, J.-C. (1972) *Error analysis, perspectives on second language acquisitions*, Londres et New York. Longman.

RIEGEL, M., PELLAT, J.-C. & RIOUL, R. (2009) *Grammaire méthodique du français*, Presses Universitaires de France (4ème édition entièrement revue).

RISPAIL, M. (dir.) (2005) *Langues maternelles : contacts, variations et enseignement*, (en collaboration avec TIGZIRI, N.), Coll. Espaces Discursifs, L'Harmattan.

ROBERT, S. (2002) « Modèles linguistiques de production », in FAYOL, M. (ed.), *Traité des sciences cognitives*, Volume Production du langage, Paris. Hermès, (pp. 66-86).

ROMERO, M. (2004) « Métacognition dans les EIAH », Exposé transversal LIUM. Le Mans. En ligne http://www.margarida-romero.com/cursus/dea_chm_ie/content/romero_transversal.pdf

ROULET, E. (1972) *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*, Paris/Bruxelles. Nathan/Labor.

SADOULET, P. (1995), « Convocation du devenir, éclat du survenir et tension dramatique », *Vox Poetica*. En ligne http://www.vox-poetica.org/t/pas/sadoulet.html

SADOULET, P. (1998) « Rhétorique et épaisseur sémantique », in Actes du colloque d'Albi (GDR de sémiotique) *Sémantique et rhétorique*, juillet 1995, Toulouse, Éditions Universitaires du Sud, (pp. 81-103).

SADOULET, P. (1999) « Interactions narratives et ancrages cognitifs dans le style de l'enseignant médiateur » in HÉRAUD, J.-M. & PROUCHET, M. (dir.) *Penser pour apprendre. Regard critique sur l'éducation cognitive à l'école*, Paris. Hatier (pp. 209-243).

SADOULET, P. (2008) « Faits de symétrie rythmique dans les corpus dits « littéraires », intervention dans une table ronde au colloque « Balancements vocaux corporels, structures langagières et activité de langage », Centre d'Études Linguistiques, Université Lyon-3, EA 1663, 17-18 octobre 2008, à paraître.

SADOULET, P. (2012) *Le poids du sens*, à paraître, Lambert Lucas.

SALINS, G-D. de (et al.) (2001) *L'enseignement des langues aux adultes aujourd'hui*, Actes du colloque « Quelles pédagogies pour l'enseignement des langues aux adultes aujourd'hui ». Saint-Étienne. Publications de l'Université de Saint Etienne,

SARREMEJANE, P. (2001) *Histoire des didactiques disciplinaires*, Coll. Savoirs et formations, L'Harmattan.

SAUSSURE, F. (1969) *Cours de Linguistique Générale*, Paris. Payot, (3ème édition).

SCHLEMINGER, G. (1995) « L'enseignement des langues au défi de la transposition didactique », in : *SPIRALE*, n° 16 (pp. 147 – 169).

SCHOELLES, M. J., NETH, H., MYERS, C. W., & GRAY, W. D. (2006) « Steps towards integrated models of cognitive systems : A levels-of-analysis approach to comparing human performance to model predictions in a complex task environment » in *Proceedings of the 28th annual conference of the cognitive science society*, Vancouver, British Columbia, Canada. (pp. 756-761).

SEARLE, J.-L. (1969) *Speech acts : an essay in the philosophy of language*, Cambridge. Cambridge University Press (nouvelle édition).

SHARWOOD SMITH, M.-A. (1994) « The unruly world of language », in ELLIS, N. (dir.), *Implicit and explicit language learning*, Londres, San Diego, New-York. Academic Press (pp. 33-43).

SHÖN, D.-A. (1994) *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Coll. Formation des maîtres, HEYNEMAND, J. & GAGNON, D. (traducteurs), Montréal, Logiques.

SIMARD, C. (1999) « Pour une approche transversale de la grammaire dans l'enseignement de la langue », Québec français, n° hors-série BERGERON, R. & KONINCK, G. de (pp. 6-7).

SIMARD, D. (2002) « Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement », *Revue des Sciences de l'Éducation* Volume 28, n° 1 (pp. 63-82).

SIMON, H.-A. (2004) *Les Sciences de l'artificiel*, Folio Essais. Gallimard (1ère édition 1969).

SLAMA-CAZACU, T. (1981) *Psycholinguistique appliquée*, Paris, Bruxelles. Nathan. Labor.

SLOBIN, D. (1996) « From 'thought to language' to 'thinking for speaking' », in GUMPERZ, J.-J. & LEVINSON, S.-C. (1997) *Rethinking linguistic relativity*, Royaume-Uni, Cambridge University Press.

SNYDERS, G. (1975) *Pédagogie progressiste*, Paris. PUF.

SPRINGER, C. (2003) « Évaluation de la compétence et problématique de l'acquisition en L2 : préliminaires pour une définition de profils prototypiques de compétence en L2 », in Actes du XIe colloque international : *Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et*

recherches. Usages pragmatiques et acquisition des langues étrangères (1999), Saint-Chamas : M.L.M.S.

SPRINGER, C. (2005) « Les linguistiques appliquées et les sciences du Langage », Coll. *Cofdela*, Université de Strasbourg, (pp. 164-178)

STOLL, C. (1997) « Le bilinguisme : une approche typologique ». *Le Français dans le Monde*, n° 54.

TALMY, L. (2000) *Toward a cognitive semantics : concept structuring.* Volume 1, Cambridge. MIT Press.

TRÉVISE, A. (1979) « Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones », *Encrages*, n° spécial, (pp. 44-52).

TRÉVISE, A. (1992) « La gestion cognitive de l'étrangeté dans l'acquisition d'une langue étrangère », *AILE*, n° 1, Paris. Encrages (pp. 87-106).

TRÉVISE, A. (1996) « Réflexion, réflexivité et acquisition des langues », *AILE*, n° 8, Paris. Encrages (pp. 5-39).

TRUDGILL, P. (2000) *Sociolinguistics: an introduction to language and society*, Penguin, (4ème édition).

VALERY, P. (1930) « Déguisement et subversion au XVIIIe siècle », in *Variété II*. Gallimard.

VANDELOISE, C. (1991) « Autonomie du langage et cognition », *Communications*, n° 53 (pp. 69-101).

VANDELOISE, C. (2005) **«** Family resemblances and the structure of spatial relationships **»,** *Corela*, Volume 3, n° 2.

VARRO, G. (1998) « L'identité bilingue et biculturelle des jeunes », *Éducation et Sociétés Plurilingues*, n° 5.

VARRO, G. (2003) « Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants », CNRS *LADISIS*, Scérén-Cndp. En ligne http://www2.cndp.fr/revueVEI/83/MigFo83-3.htm

VASSEUR, M-T. & ARDITTY, J. (1996) « Activités réflexives en situation exolingues », *AILE*, n° 8, Paris. Encrages (pp. 56-87).

VASSEUR, M-T. (2000) « De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère », *AILE*, n° 12, Paris. Encrages (pp. 51-76).

VASSEUR, M.-T. (2002) « Comment les analyses interactionnistes réinterprètent la notion de compétence. Compétence en langue ou efficacité en discours ? », in CASTELLOTTI, V. & PY, B. (Coord.) *La notion de compétence en langue*, n° spécial de *Notions en Questions*, n° 6, ENS Éditions (pp. 37-50).

VASSEUR, M-T. (2007) « Les "données du terrain" au cœur du dispositif de recherche. Pour une recherche sur l'interaction et dans l'interaction en didactique des langues », *Cahiers de l'ACEDLE*, n° 4, *Méthodologie de recherche en didactique des langues*, (pp. 21-35).

VAUGELAS, C. F. (1647) *Remarques sur la langue française*.

VERGNAUD, G. (1996) « Au fond de l'action, la conceptualisation », in BARBIER, J.-M. (ed.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris. Presses Universitaires de France (pp. 275-292).

VÉRONIQUE, G.-D. (2007) « L'action en classe de langues et les activités de recherche en didactique des langues et des cultures », *Cahiers de l'ACEDLE*, n° 4 (pp. 121-132).

VÉRONIQUE, G.-D. & VION, R. (dir.) (1995) *Modèles de l'interaction verbale*, Presses Universitaires de Provence.

VERREMAN, A. (1995) « Les finalités de l'enseignement des langues : une évolution durable ? », *Bulletin APLV* Strasbourg, n° 52. En ligne http://averreman.free.fr/aplv/num52-finalite.htm

VERREMAN, A. (2002) « La perspective actionnelle peut-elle constituer un nouveau modèle didactique en DLE ? Remarques critiques à propos de l'article de C. Puren », *Bulletin APLV* Strasbourg n° 65. En ligne http://averreman.free.fr/aplv/num65-perspective.htm

VERREMAN, A. (2002) « Les Critères de Scientificité en Didactologie », *Bulletin APLV*, Strasbourg n° 65. En ligne http://averreman.free.fr/aplv/num65-didactologie.htm

VIALA, A. (1999) « Pour une grammaire du discours : l'ordre oratoire face à la praelectio, une occasion manquée », *Langue Française*, Volume 121, n° 1 (pp. 11-27).

VYGOTSKY, L. (1986) *Thought and language*, MIT Press (édition révisée).

WEINREICH, U. (1953) *Languages in contact : findings and problems*, La Haye, Pays-Bas. Mouton and Co.

WERNER, E.-E. & SMITH, R.-S. (1982) *Vulnerable but invincible : A longitudinal study of resilient children and youth*. New York. McGraw-Hill.

WHORF, B. L. (1969) *Linguistique et anthropologie*, Paris. Denoël.

WILLIS, P. (1977) *Learning to labour : how working-class kids get working-class jobs*, Farnborough. Saxon House.

WONG, W. & SIMARD, D. (2001) « La saisie, cette grande oubliée ! », *AILE*, n° 14, Paris. Encrages (pp. 59-86).

ZARATE, G., BYRAM, M. & NEUNER G. (1997) « La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues », Conseil de l'Europe.

Index des auteurs

Accardi, 131, 132
Adamczewski, 39, 136, 137, 199
Altet, 58, 62, 63
Anderson, 61, 169, 186
Astolfi, 96, 145
Austin, 38, 42, 53, 158
Bachelard, 69, 70, 71, 97, 111, 124, 146, 155
Bailly, 20, 68, 85, 95, 96, 123, 124, 190, 387
Balas-Chanel, 187
Bange, 16, 60, 61, 73, 79, 148, 172, 173, 183, 185, 186, 191, 206, 225, 227, 237, 284, 367
Barthes, 189
Beacco, 17
Bearth, 38
Benveniste, 38, 176, 276
Berrendonner, 36
Berthoud, 92, 170, 177, 238
Besse, 25, 32, 102, 169, 177
Blanchet, 23, 24, 25, 53, 54, 65, 66, 67
Boltanski, 36
Bouchard, 20, 177, 188, 276, 278, 279, 285
Bougnoux, 45, 46, 51, 54, 56
Bouguerra, 60, 167, 200, 210
Bourdieu, 25, 59, 250
Bourguignon, 26, 29, 49, 53, 62, 88, 88, 89, 91, 93, 95, 95, 111, 130, 157, 158, 159, 161, 167, 171, 194, 286, 289, 331 , 359, 380, 382
Bronckart, 36
Brousseau, 151, 152, 154, 192, 380
Burt, 197, 293
Cardinal, 236
Castella, 277
Castelloti, 213
Cerquiglini, 23
Charaudeau, 39, 40, 114, 134, 135, 136, 143, 159
Charlot, 146, 152, 225, 250, 392
Chevallard, 94, 126, 127, 129, 131
Chini, 93, 99, 114
Chomsky, 19, 32, 35, 36, 37, 41, 43, 49, 58, 73, 127, 165, 169, 173, 394
Cicurel, 239, 275, 280, 282, 388
Cizeron, 122
Clark, 60, 185
Coover, 84
Cormon, 42
Cortes, 164
Coste, 16, 78, 80, 92, 94, 113, 114, 241
Courtillon, 32, 40, 136, 142
Crozier, 117
Culioli, 20, 38, 39, 134, 139, 175, 177, 181, 201, 206, 232, 332, 381
Cyr, 194, 253, 268
Dabene, 223
Danesi, 44, 189, 285
De Pietro, 79, 80, 148, 193, 235, 283
Debray, 56
Decoo, 154, 155, 156, 158, 159, 166, 168
Dejean, 20
Demanuelli, 29, 166, 241, 295
Denis, 108, 151
Ducard, 134
Duquette, 194, 195
Eco, 123
Faerch, 15, 170, 183, 184, 227, 322, 324, 331, 333, 395
Fauconnier, 41
Flaux, 17
Fougerouse, 21
François, 47, 239, 399
Gagne, 43, 60, 167, 283
Galisson, 16, 17, 34, 81, 93, 94, 99, 100, 116, 155, 172, 185, 188, 229, 241, 393, 395
Giacobbe, 199
Gillet, 68, 70, 74, 235
Gilly, 225
Goffman, 276, 277, 283
Gombert, 177, 178, 181, 381
Goodwin, 276
Grevisse, 19, 32
Griggs, 16, 60, 61, 206, 219, 221
Grisay, 168
Grobois, 66
Guernier, 397
Guespin, 26, 33
Guigou, 92
Halpern, 27
Hamers, 25, 31, 65, 197, 211, 217

Harness-Goodwin, 238
Heath, 277
Hendrix, 170
Houssaye, 96, 97, 105
Huart, 318
Janitza, 96, 97
Jonnaert, 83
Juanals, 49
Kerbrat-Orecchioni, 56, 60, 61, 189, 239, 240, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 283, 358, 398, 399
Kleiber, 43
Klein, 32, 37, 144, 184, 200
Kramsch, 227
Labov, 25, 122, 217, 311
Lacour, 43, 236
Lado, 198, 214, 399
Langacker, 41, 200, 201
Lapaire, 41
Larreya, 140
Lavieu, 142
Le Moigne, 63, 74, 116, 122
Leclerc, 68, 69, 87
Lecomte, 72
Legendre, 96, 153
Legrand, 70, 76, 101
Lessard, 59
Levelt, 175
Lièvre, 63
Loarer, 195
Lüdi, 213, 215, 216, 220, 223, 276
Martinez, 187, 188
Medioni, 103
Meirieu, 84, 85, 100, 105, 109, 110, 111, 123, 147, 152, 188, 193
Mialaret, 69
Mondada, 47, 48, 66, 67, 70, 122, 123, 148, 216, 238, 241, 269, 272, 276, 350, 383, 401, 402
Montagne-Macaire, 235
Moore, 150, 177, 213, 220, 224, 241, 242, 274, 282, 283, 391, 396, 402
Moreau, 310
Morin, 23, 66, 74, 76, 81, 91, 120, 121, 236
Morrow, 157
Murzeau, 78, 107
Neumeister, 114
Noyau, 186, 200
Olcay, 213
Pallotti, 75, 148, 174
Paquay, 62, 63
Parthenay, 117, 123
Peirce, 45, 46
Pellat, 26, 143
Perrenoud, 59, 61, 62, 120, 121, 122, 126, 127, 128, 129, 133, 145, 193, 387, 404
Perron, 44, 63, 189, 285
Piaget, 59, 70, 71, 72, 73, 89, 90, 92, 103, 107, 116, 119, 120, 121, 147, 394
Puren, 49, 81, 82, 86, 87, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 112, 113, 120, 130, 134, 148, 164, 165, 168, 382, 395, 405, 409
Py, 186, 241, 276
Rastier, 18, 40, 43, 44, 46, 399
Rey, 24
Richards, 43, 294
Riegel, 143
Rioul, 143
Rispail, 215
Robert, 18, 50, 57, 83, 84, 180, 200, 399
Romero, 195
Roulet, 39, 276
Sadoulet, 46, 47, 179, 284
Sarremejane, 86, 88, 89, 91, 98, 99
Saussure, 19, 20, 24, 28, 29, 30, 34, 35, 45
Schleminger, 125, 165
Searle, 38, 42, 43, 158
Simard, 74, 186
Simon, 116, 117, 122, 123, 150, 224, 241, 274, 282, 283, 400, 403
Stoll, 212
Talmy, 41, 200
Trévise, 79, 148, 176, 177, 204, 408
Valery, 116
V**andeloise**, 41
Varro, 212, 215
Vasseur, 79, 81, 177, 192, 193, 236, 237, 239
Vaugelas, 13, 19, 22
Vergnaud, 59, 60
Verreman, 113
Viala, 21
Vigotsky, 72, 73, 110, 154, 237
Vygotsky, 72, 73, 110, 154, 195, 237
Weinreich, 212, 214

Willis, 25
Wong, 186
Zarate, 18

Index des notions

action, 14, 23, 45, 47, 50, 51, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 67, 68, 70, 72, 79, 80, 88, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 107, 108, 109, 110, 113, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 139, 143, 144, 145, 153,156, 158, 160, 161, 162, 164, 168, 172, 174, 180, 184, 186, 187, 195, 206, 232, 235, 236, 275, 283, 288, 322, 323, 330, 341, 342, 343, 344, 350, 395, 406, 413
alternance codique, 207, 213, 216, 217, 218, 220, 223, 228, 356
apprenant, 14, 15, 18, 24, 50, 72, 75, 78, 88, 93, 96, 99, 101, 102, 104, 105, 106, 111, 113, 116, 117, 120, 121, 124, 126, 136, 150, 151, 152, 154, 155, 158, 161, 165, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 181, 183, 184, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 205, 206, 211, 214, 216, 217, 221, 223, 224, 225, 226, 228, 229, 230, 231, 233, 234, 237, 239, 241, 276, 277, 280, 281, 282, 283, 293, 295, 296, 308, 330, 336, 394
contrat didactique, 148
corpus, 14, 27, 34, 36, 37, 67, 125, 142, 149, 162, 183, 187, 197, 198, 201, 207, 208, 221, 223, 226, 227, 228, 231, 237, 256, 273, 276, 277, 280, 282, 293, 294, 296, 298, 309, 312, 318, 319, 325, 329, 335, 339, 344, 346, 353, 361, 371
culture, 14, 30, 44, 45, 49, 62, 63, 66, 73, 99, 100, 113, 114, 116, 129, 130, 134, 139, 142, 146, 165, 166, 174, 185, 193, 214, 219, 236, 250, 277, 302, 404
éclectisme, 89, 97, 98, 99, 114
erreurs, 14, 63, 75, 122, 141, 157, 163, 167, 174, 176, 178, 182, 193, 197, 204, 214, 253, 286, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 300, 302, 303, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 322, 344, 352, 354, 361, 365, 366, 371
évaluations, 130, 153, 160, 162, 164, 167, 205, 293, 294, 345, 346
explicite, 13, 36, 39, 50, 54, 60, 68, 74, 122, 129, 151, 157, 169, 170, 171, 172, 184, 185, 190, 206, 222, 230, 234, 236, 277, 281, 315, 322, 324, 325, 330, 342
formation, 13, 59, 81, 88, 96, 103, 104, 105, 106, 109, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 127, 128, 130, 141, 148, 155, 160, 216, 245, 246, 247, 256, 287, 300, 348
fossilisations, 297, 300, 306, 317, 321
génératif, 34, 35
interaction, 29, 30, 46, 47, 49, 52, 53, 55, 58, 59, 61, 67, 68, 71, 72, 73, 75, 90, 102, 123, 148, 152, 157, 159, 161, 163, 165, 169, 172, 173, 179, 188, 193, 195, 199, 200, 201, 204, 206, 207, 214, 216, 217, 223, 225, 226, 229, 231, 236, 238, 239, 240, 273, 275, 276, 277, 278, 279, 282, 283, 285, 286, 306, 308, 309, 312, 313, 314, 345, 348, 350, 360, 361, 365, 366, 371, 394
interlangue, 15, 106, 173, 192, 195, 197, 198, 199, 201, 202, 204, 205, 206, 219, 223, 225, 226, 229, 230, 234, 242, 293, 294, 301, 321, 348, 366
intralinguales, 212, 295, 296
métacognition, 53, 72, 175, 178, 195, 206
métalinguistique, 13, 53, 54, 63, 78, 136, 153, 154, 168, 169, 170, 171, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 183, 187, 188, 190, 191, 195, 198, 199, 207, 208, 211, 213, 218, 222, 228, 229, 231, 232, 233, 238, 250, 252, 273, 277, 281, 292, 302, 303, 306, 316, 318, 321, 322, 324,325, 328, 329, 330, 340, 356
métatermes, 13, 278, 371
Méthodologie, 89, 102, 125, 406
négociation, 33, 47, 48, 54, 57, 64, 67, 80, 107, 153, 174, 179, 194, 195, 206, 207, 217, 232, 238, 239, 240, 241, 274, 275, 278, 280, 281, 282, 283, 286, 322, 324, 325, 331, 333, 336, 337, 340, 344, 358, 364, 367
norme, 24, 25, 26, 18, 22, 23, 24,, 29, 32, 33, 37, 147, 150, 191, 214, 216, 36
pédagogie, 73, 78, 79, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 95, 96, 97, 99, 100, 104,

106, 107, 108, 109, 110, 111, 127, 154, 192, 234
Peirce, 45, 46
Pellat, 26, 143
Perrenoud, 59, 61, 62, 120, 121, 122, 126, 127, 128, 129, 133, 145, 193, 391, 408
Perron, 44, 63, 189, 285
Piaget, 59, 70, 71, 72, 73, 89, 90, 92, 103, 107, 116, 119, 120, 121, 147, 398
production, 16, 29, 31, 35, 74, 84, 127, 149, 156, 158, 170, 173, 176, 178, 183, 187, 193, 196, 202, 211, 219, 222, 225, 228, 229, 239, 248, 280, 286, 289, 294, 295, 299, 300, 302, 305, 306, 312, 316, 318, 319, 336, 345, 346, 351
savoir, 33, 35, 46, 52, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 68, 70, 71, 73, 93, 96, 99, 103, 105, 106, 108, 109, 111, 116, 119, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 133, 134, 136, 144, 145, 146, 147, 148, 152, 153, 156, 161, 172, 174, 181, 184, 186, 187, 191, 192, 195, 197, 199, 206, 210, 212, 215, 224, 225, 227, 231, 232, 250, 273, 275, 283, 289, 298
sciences humaines, 19, 83, 91, 128, 130, 144
sémiotique, 44, 45, 46, 48, 64, 65, 124, 222, 234, 236, 281, 284
stratégie, 153, 194, 195, 202, 217, 218, 220, 221, 226, 254, 297, 309, 312, 313, 316, 348, 350
structural, 34, 35, 39, 182
sujet, 14, 15, 22, 33, 40, 43, 45, 50, 53, 59, 62, 67, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 93, 107, 108, 110, 120, 121, 123, 136, 145, 155, 176, 179, 182, 193, 195, 202, 241, 256, 275, 278, 282, 283, 289, 299, 304, 325, 336, 339, 341, 342, 343, 346, 350, 351, 352, 354, 365
surgénéralisations, 163, 297, 312, 321
transcodique, 206, 220, 221, 354, 357
transposition, 14, 20, 73, 93, 94, 101, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 137, 141, 144, 146, 156

Table des matières

Sommaire 1

Introduction 3

1 - Éléments biographiques 3

2 - Un questionnement de départ 5

3 - Quelle(s) grammaire(s) ? Un changement de paradigme 6

4 - Notre hypothèse principale 8

5 - Présentation du plan de la thèse 9

Première partie : réflexion sur le mot grammaire 13

1.1. Coprésences de grammaires diverses 13

1.1.1. Polysémie du mot « grammaire » et omniprésence de la notion 16

1.1.2. Étymologie du terme « grammaire » 18

1.1.3. Se défaire des préjugés 19

1.1.4. La fin de la grammaire traditionnelle ? 21

1.2. La grammaire traditionnelle et la question de la norme 22

1.2.1. La norme et l'unité linguistique 22

1.2.2. De la norme 23

1.2.3. Norme et usage 24

1.3. Qu'est ce que la langue ? 28

1.3.1. Langue et langage 28

1.3.2. La dichotomie langue/parole 29

1.3.3. Complexité de la parole 29

1.3.4. Comment 'nommer' la langue 30

1.3.5. Langue et grammaire 31

1.4. Les modèles linguistiques 33

1.4.1. Le modèle structural et le modèle génératif 34

1.4.1.1. Le modèle structural 34

1.4.1.2. Le modèle génératif transformationnel 35

1.4.2. Le formalisme et la variation 37

1.4.3. Le modèle de la linguistique de l'énonciation 38

1.5. Les grammaires du sens 39

1.5.1. Pour une grammaire du discours 39
1.5.2. Les grammaires cognitives 41
1.5.3. Searle, Austin, et les actes de paroles 42
1.5.4. Les grammaires logiques 43
1.6. Le problème de la référence 44
1.6.1. Une perspective sémiotique 44
1.6.2. Rapport entre langue et objet 47
1.7. Les modèles de la communication et leur implication 48
1.7.1. De quoi parle-t-on quand il s'agit de communication ? 48
1.7.2. Comment définir la communication ? 50
1.7.3. Les principaux modèles 50
1.7.3.1. Après la deuxième guerre mondiale 51
1.7.3.2. Le modèle de Jakobson 52
1.7.3.3. L'école de Palo Alto 54
1.7.3.4. Le modèle de Hymes 55
1.7.3.5. Synthèse sur les modèles 56
1.8. Les savoirs et l'action 57
1.8.1. Le savoir faire 57
1.8.2. Les savoirs d'action 58
1.8.2.1. Les savoirs d'action de l'enseignant 58
1.8.2.2. Les savoirs d'action des élèves 59
1.8.3. Le prédiscours 60
1.9. Synthèse sur la grammaire : quel cadre scientifique 64
1.9.1. Les deux courants épistémologiques principaux 65
1.9.1.1. Le courant positif 65
1.9.1.2. Le courant empirico-déductif 66
1.9.1.2.1. L'ethnométhodologie 67
1.9.1.2.2. La praxéologie 67
1.9.1.2.3. La non-reproductibilité 68
1.9.1.2.4. L'obstacle comme paradigme épistémologique 69
1.9.1.2.5. Le constructivisme 71
1.9.1.2.6. Du constructivisme à la complexité 74

Deuxième partie : réflexion sur la didactisation de la grammaire 78

2.1. Lien entre didactique et recherches sur l'acquisition 78

2.2. Comparer pour construire notre modèle 81

2.3. La didactique : perspective historique 82

2.3.1. Une notion polymorphe 82

2.3.2. Différentes définitions 84

2.3.3. Didactique et pédagogie 85

2.3.4. Analyse diachronique du terme « didactique » 86

2.3.4.1. Didactique et enseignement 86

2.3.4.2. La pédagogie en quête de scientificité 88

2.3.4.3. Réaction contre la méthodologie traditionnelle 89

2.3.4.4. L'éclectisme de la méthode Active 90

2.3.4.5. Retour à l'applicationisme ? 91

2.3.4.6. Vers une didactique complexe 92

2.3.4.6.1. La conquête de l'autonomie 92

2.3.4.6.2. Une complémentarité 95

2.3.4.6.3. L'agir et l'éclectisme 97

2.4. Action et nouvelle référence sociale 101

2.4.1. Le retour du terrain en didactique 101

2.4.2. Les modèles pédagogiques existants 105

2.4.2.1. Transmissions, comportements et constructions 105

2.4.2.2. Le sujet dans l'histoire de la pédagogie 107

2.4.3. Enseigner et apprendre, c'est agir 110

2.4.4. L'action au détriment de la culture 112

2.4.5. Compréhension, (re)construction, et passage à l'action 116

2.4.6. Les limites dans la programmation de l'action 120

2.5. La transposition didactique 125

2.5.1. La transposition comme transformation 125

2.5.2. Les limites de la transposition mathématique 128

2.5.3. La complexité de la référence 131

2.5.4. Savoirs et pratiques 133

2.5.5. Des exemples de transposition 134

2.5.5.1. La grammaire du Sens et de l'Expression 135
2.5.5.2. Adamczewski et la grammaire explicative 136
2.5.5.3. La grammaire des manuels 137
2.5.6. Savoir et relation au savoir 144
2.5.6.1. Le concept de 'cire molle' se perpétue 145
2.5.6.2. Le contrat didactique : un contrat institutionnalisé 148
2.5.6.3. Un contrat paradoxal 151
2.5.6.4. Évaluer le savoir 153
2.5.6.4.1. S'adapter à l'élève 154
2.5.6.4.2. Comment découper et évaluer les contenus ? 156
2.5.6.4.3. Exemples d'évaluation de l'action 160
2.5.6.4.4. Quelle authenticité ? 166
2.6. La grammaire explicite est-elle utile à l'enseignement/apprentissage ? 169
2.7. La grammaire de l'apprenant 174
2.7.1. Activités et représentations métalinguistiques de l'apprenant 175
2.7.1.1. Quelle activité métalinguistique ? 175
2.7.1.2. Comment définir l'activité métalinguistique ? 176
2.7.1.3. Métalangue ou métacognition ? 178
2.7.2. L'accessibilité des représentations 179
2.7.3. Activité de l'apprenant en tant que contrôle réflexif 181
2.7.4. Aider l'élève à conscientiser ? 185
2.7.5. Entre conscience et attention 185
2.7.6. Processus inconscients et activité métalinguistique 190
2.8. Le métalangage de l'apprenant 191
2.8.1. L'interlangue en construction de l'élève 197
2.8.2. Berta et Cacho 199
2.8.3. Implications didactiques et pédagogiques de l'interlangue 205
2.9. Langue(s) maternelle (s) et alternance codique 207
2.9.1. Présence de commentaires métalinguistiques et plurilinguismes 208
2.9.2. Qu'appelle-t-on bilinguisme ? 211
2.9.3. Les alternances de codes dans la classe 213
2.9.4. Les stratégies bilingues et leurs implications 217
2.9.4.1. L'alternance codique et l'apprenant 217
2.9.4.2. Les facteurs affectifs entre LM, interlangue et alternance codique 223

2.9.4.3. Les stratégies de l'apprenant en interaction 225
2.9.4.4. Lever les ambiguïtés 227
2.9.4.5. Les stratégies de l'enseignant 228
2.10. Conclusion de la deuxième partie 229
Troisième partie : L'observation de la négociation 232
3.1. Méthodologie 232
3.1.1. Hypothèses de travail 233
3.1.2. Choix épistémologiques 233
3.1.2.1. Choix d'une didactologie complexe pour l'intervention : vers une recherche-action 235
3.1.2.2. Le modèle de l'analyse interactionnelle 237
3.1.3. Contextualisation de la recherche 242
3.1.3.1. Les langues au service de la transdisciplinarité 243
3.1.3.2. Flexibilité des parcours de formation 246
3.1.3.3. Le public sur qui porte la recherche 248
3.1.3.3.1. Quelle est l'origine socio-économique des élèves ? 249
3.1.3.3.2. Le profil cognitif de la classe 250
3.1.4. Recueil de données 255
3.1.4.1. Le suivi de la classe 256
3.1.4.2. Descriptif des corpus 256
3.1.4.3. Conventions des transcriptions 269
3.1.4.4. Les limites de la transcription 272
3.1.5. L'observation des langues des élèves 273
3.1.5.1. L'interlangue 274
3.1.5.2. Les alternances de codes 274
3.1.6. Observer les négociations en classe 274
3.1.6.1. Comment analyser les interactions en classe ? 275
3.1.6.2. Négociation au niveau de la forme 278
3.1.6.2.1. Les tours de paroles 279
3.1.6.2.2. Les rôles 280
3.1.6.3. Les négociations sur le contenu 281
3.1.6.4. La négociation des identités 282
3.1.6.5. Rôles et narrativité 284

3.1.7. Synthèse 285

3.2. La grammaire par les interactions : analyse de corpus 286

3.2.1. Performances grammaticales 287

3.2.1.1. Lien intérieur/extérieur 287

3.2.1.2. La transdisciplinarité 288

3.2.1.3. Les remarques des élèves 289

3.2.2. Les traces de l'interlangue 293

3.2.2.1. Les aspects de la production écrite 294

3.2.2.1.1. L'aspect interlingual 294

- L'interférence LM ⇒ LE 295
- L'interférence L1 ⇒ L2 295
- Les processus de transfert 296

3.2.2.1.2. L'aspect intralingual 296

- L'interférence LE=LE 297
- La polysémie 297
- Les surgénéralisations 297
- Les fossilisations 297
- Confusions de termes proches en LE 298
- Phénomènes difficiles à classer 298

3.2.2.2. Productions écrites en français 302

3.2.2.3. La production orale en LE 306

3.2.2.3.1. Pendant l'analyse métalinguistique 306

3.2.2.3.2. Pendant la prise de parole en continu 307

3.2.2.3.3. En interaction avec l'enseignant 308

- Interférence anglais⇒anglais 309
- Influence du français 309
- La grammaire 311
- Bouées transcodiques 311
- L'influence de l'enseignant 312

3.2.2.3.4. Les interactions avec un natif 313

- Les bouées transcodiques 314

3.2.2.3.5. Phénomènes spécifiques 314

3.2.2.3.6. Les échanges entre pairs en LE 315

- Influence du français 315
- Emploi flous des temps grammaticaux 316
- Les expressions idiomatiques 317
- Fossilisations 317

3.2.2.3.7. Les écarts de prononciation 318

3.2.2.4. Difficultés en français en production orale 319

3.2.2.5. Première synthèse 321

3.2.3. Stratégies métalinguistiques mises en jeu par les élèves 321

3.2.3.1. En première année de BEP 322

3.2.3.2. En TBEP 324

3.2.3.3. En 1BAC PRO 330

3.2.3.4. L'observation de la négociation 331

3.2.4. Quelle évolution métalinguistique des règles ? 340

3.2.5. Quelle évolution en production en LE ? 345

3.2.5.1. Anne-Lise et Mehdi 345

3.2.5.1.1. L'évolution de la production orale d'Anne-Lise 346

3.2.5.1.2. L'évolution de la production écrite de Mehdi 351

3.2.5.2. Interaction du groupe classe 353

3.2.5.2.1. Who's guilty ? 353

- Le premier 'accusé' : Coralie 354
- Le second 'accusé' : Chloé 355
- Les échanges avec le groupe classe 358

3.2.5.2.2. Chassez l'intrus 360

3.2.6. Évolution en production en français : le cas de Mélissa 369

3.2.7. Synthèse sur les évolutions constatées 370

Conclusion générale 373

1 – Points d'achoppements et limites scientifiques 373

2 – Les réussites de la grammaire négociée 376

3 – Lier les différents champs d'investigation 379

Glossaire 380

Conventions de transcriptions 383

Figures et tableaux 385

Sigles 386

Bibliographie 387

Index des auteurs 411

Index des notions 415

Table des matières 417

Corpus et Annexes (Volume II) 429

De la grammaire du sens au sens de la grammaire

Nous proposons, dans notre recherche, de travailler sur la grammaire complexe que les élèves construisent en cours d'anglais en lycée professionnel. Pour quelle(s) raison(s) ? Selon nous, la réflexion métalinguistique à l'origine de toute étude explicite de la grammaire pose de manière récurrente des problèmes à nos élèves, tant du point de vue des processus en jeu dans l'analyse, que des métatermes utilisés. En effet, la pratique (ou observation) raisonnée de la langue, considérée comme une étape essentielle dans la construction des règles sous-jacentes de la langue étrangère, demeure un exercice périlleux pour des élèves sans outils réflexifs. Nous désirons développer avec eux une grammaire fondée sur des stratégies d'apprenants efficaces, *des procédures renouvelables au service d'actions qui aient du sens*. La grammaire pédagogique peut être le résultat d'une grammaire négociée, et véritablement co-construite de manière inductive, pour laisser place à une nomenclature opératoire et à des savoirs mobilisables.

Mots clefs : Didactique, grammaire, apprentissage, négociation, métalangage, rôles, identité, place.

The learner's grammar in EFL in a French technical school

This research study focuses on the grammar native speakers of French develop when learning English in an academic context. This work is based on an analysis of the difficulties learners encounter when having to answer questions of a metalinguistic nature. Initially, learners do not seem to be equipped with the necessary skills to either discuss the observed phenomena, nor to make an attempt at metalinguistic labelling. The study will focus on the teacher-student negotiation that takes place in the classroom, and which is inevitably linked to status and role. We will show that when prompted to discuss linguistic issues in the right way, bringing students to uncover the implicit rules of the foreign language, students then become able to develop their awareness of the language. This also allows them to build up a coherent and constantly evolving metalinguistic competence which enables them to deal with linguistic challenges in a very empowering way.

Key words: Didactics, grammar, learning, negotiation, metalinguistics, roles, identity, status.

UNIVERSITE DE SAINT-ETIENNE – JEAN MONNET
CEDICLEC

Doctorat en Didactique des Langues et des Cultures

Présenté par Fatih BOUGUERRA

De la grammaire du sens au sens de la grammaire : *la grammaire négociée en lycée professionnel*

VOLUME I

Thèse dirigée par

Claire BOURGUIGNON, Professeur des Universités

et Pierre SADOULET, Maître de Conférences, HDR

Jury :

Claire BOURGUIGNON, Professeur des Universités, INALCO, Paris VIII

Catherine BRISSAUD, Professeur des Universités, LIDILEM, Grenoble III

Stéphanie CLERC, Maître de Conférences, HDR, CNRS, Aix-Marseille

Marielle RISPAIL, Professeur des Universités, CEDICLEC, UJM

Jean-Pascal SIMON, Maître de Conférences, HDR, LLASIC, Grenoble III

UNIVERSITE DE SAINT-ETIENNE – JEAN MONNET
CEDICLEC

Doctorat en Didactique des Langues et des Cultures

Présenté par Fatih BOUGUERRA

De la grammaire du sens au sens de la grammaire : *la grammaire négociée en lycée professionnel*

VOLUME I

Thèse dirigée par

Claire BOURGUIGNON, Professeur des Universités

et Pierre SADOULET, Maître de Conférences, HDR

Jury :

Claire BOURGUIGNON, Professeur des Universités, INALCO, Paris VIII

Catherine BRISSAUD, Professeur des Universités, LIDILEM, Grenoble III

Stéphanie CLERC, Maître de Conférences, HDR, CNRS, Aix-Marseille

Marielle RISPAIL, Professeur des Universités, CEDICLEC, UJM

Jean-Pascal SIMON, Maître de Conférences, HDR, LLASIC, Grenoble III

Corpus et Annexes

Liste des corpus et annexes

Corpus 1 TCAP Entraide 430
Corpus 2A TCAP comparaison des langues 431
Corpus 2B TCAP comparaison des langues 432
Corpus 3 2nde BEP Modaux 433
Corpus 4 2nde BEP Bilan méthodologique après les modaux 442
Corpus 5 TBEP Preterit 445
Corpus 6 TBEP opposition present simple, present ING 448
Corpus 7 TBEP present perfect 453
Corpus 8 T BEP bilan annuel 458
Corpus 9 problème de consigne 467
Corpus 10 1 BAC Obstacle créé par une polysémie 468
Corpus 11 1 BAC present perfect 469
Corpus 12 2nde BEP parler en continu d'un monument Londonien 473
Corpus 13 Courriels d'élèves en anglais 474
Corpus 14 Chloé et Kevin, buying clothes 475
Corpus 15 production Hitch 477
Corpus 16 1BAC Who's guilty ? Avec Kevin P. 479
Corpus 17 résumé de l'enquête policière 490
Corpus 18 TBAC PRO the odd one out 491
Corpus 19 2nde BEP évaluation diagnostique 513
Corpus 20 Test expression du futur 514
Corpus 21 Directions 515
Corpus 22 Le futur métier 517
Corpus 23 Test partie traduction 519
Corpus 24 Test sur Mangal Pandey 520
Corpus 25 Test modaux 1BAC 521
Corpus 26 Test talking about my training period (groupe Mehdi H.) 523
Corpus 27 TBAC Statue of Liberty 524
Corpus 28 Contrôle description de l'image 528
Corpus 29 Contrôles de français 529
Corpus 30 Période de stage Anne Lise 1 530
Corpus 31 Période de stage Anne Lise 2 532
Corpus 32 Périodes de Stage TBEP/TBAC Mehdi 535
Corpus 33 TBEP productions en français de Mélissa 537
Corpus 34 Mélissa TBAC production écrite : un portrait 539
Corpus 35 Le journal d'apprentissage 540
ANNEXE 1: Giving definitions 545
ANNEXE 2: Go West 546
ANNEXE 3: Échelle globale des indicateurs du CECR 548
ANNEXE 4: Évaluation entrée en seconde 549
ANNEXE 5: Profil linguistique du candidat 550
ANNEXE 6: Questionnaire Oxford 551
ANNEXE 7: Questionnaire destiné aux professeurs sur le manuel 552
ANNEXE 8: Résultats de la classe au baccalauréat professionnel session 2008 554
ANNEXE 9: Réponse de Rattan Sharma 555
ANNEXE 10: Réponse de Bérengère Waked 559
ANNEXE 11: Hitch in New-York 561

Corpus 1 TCAP Métatermes

1, 1 E1 J'ai compris grâce à sa façon de parler/ on est plus à l'aise qu'avec le prof

1, 2 E2 Il (le professeur) emploie des mots que tu ne comprends pas/ alors que moi/ je parle simplement

1, 3 E1 il y a moins de pression avec toi

1, 4 P Pourquoi vous ne le dites pas ?

1, 5 E1 On est trop// un seul calcul faux gâche le résultat du devoir en math/ avec Benoît / je peux me tromper/ ce n'est jamais grave

1, 6 E2 en une heure // on a fait les statistiques et les pourcentages

Corpus 2A TCAP comparaison des langues

1 B Quand je dis *I hate the tomatoes* ça veut dire je déteste LES tomates alors que *I hate tomatoes* c'est je déteste DES tomates

2 J On peut utiliser les deux // *I hate tomatoes* me paraît plus naturel *the* me gêne // c'est dur de comparer les deux // l'allemand et l'anglais/ c'est plus proche pour moi

3 B la formulation tu veux dire ?

4 J oui la formulation //elle est plus simple // l'instinct vient de l'allemand pour moi// *Ich hasse Tomaten*

5 B on met toujours *a* devant un nom de métier

6 J On dit *the US* parce qu'on connaît déjà le pays// je connais pas la grammaire /mais je pense que je me corrige tout seul de mémoire grâce à la musique // en Allemagne j'étais nul en anglais parce que c'était que de l'écrit // la musique / c'est oral // dans la classe y'en a plein qui disent *I'm like* // moi je trouve que *I'm* appelle *liking* // c'est clair pour moi comme dans les chansons anglaises // ou je peux pas dire *she can to speak* /c'est *she can speak* /c'est évident// si on l'entend souvent // tout le monde devrait écouter des chansons en anglais et essayer de comprendre les paroles // après /on décide au feeling /sans avoir à se rappeler la grammaire

Corpus 2B TCAP comparaison des langues

1 P bon qu'est-ce qu'on a ? *I have to clean my room* et *I must work hard to pass my exam* // est-ce que quelqu'un peut me dire la difference d'utilisation entre *must* et *have to* ici ?

2 J *have to* et *must* ça se traduit par devoir en fait ?

3 P ici oui

4 B ben *have to* c'est quand on est obligé mais que c'est pas nous qui décide

5 J on nous force en fait // en allemand on dit *müssen* // ché pas moi // *wir müssen das machen*

6 P traduis ça pour les autres

7 J on doit faire ça // vous voyez ?

8 P et pour *must* ? comment on ferait en allemand ?

9 J je vois pas // il y a *sollen* aussi mais c'est quand les parents nous obligent

10 P ah bon ?

11 J oui // *du sollst das machen* tu dois faire ça

12 P alors / ça t'aide l'allemand là ?

13 J pour *have to* oui / mais je vois pas pour *must* // on fait pas la différence en allemand / c'est tout // peut-être que *sollen* c'est pour must

14 P quand tu dis *ich solle*

15 J [*ich soll*

16 P *ich soll* // il me reste que de vieux souvenirs eh bien *ich soll* c'est quelqu'un d'autre qui décide

17 J oui un peu // je me sens obligé en fait

18 B *have to* c'est quand on nous oblige et *must* c'est moi qui me force // c'est moi qui veut

19 J ok d'accord // ça m'aide /eh ben je pense que *have to* c'est *sollen* et *must* c'est *müssen*

20 P il faudrait vérifier tout ça mais ça a l'air de fonctionner la comparaison là // *sollen* ce serait un locuteur qui est soumis à une autorité extérieure qui parle //

Corpus 3 2nde BEP Modaux

UNIT 8

POSSIBILITIES and OBLIGATIONS

writing ▲ reading ▲ writing ▲ reading ▲ writing ▲ reading ▲ writing ▲ reading ▲ writing ▲ reading ▲ writing ▲ reading

Zoom

1 **Describe the photo using an element of each column below.**

In the foreground In the background	on the left on the right in the middle	there is there are I see	a person people taxis buses and cars a bus	who which	is are	crossing the road. waiting. passing. walking going away

2 **Make sentences about the photo using one element of each column.**

a. The people **b.** The vehicles	must can musn't	cross the street stop go	because	the pedestrian lights are green. the traffic lights are red.

1 P alors//qu'est-ce qu'on vient de faire ici ?

2 E on a parlé de [possibilités

3 E [des objets ?]

4 P oui

5 E des possibilités dans la vie de [tous les jours

[ce qu'on peut faire/

6 P seulement ce qu'on peut faire ?

7 E ou pas faire/

8 P Vous êtes d'accord ? ça porte un nom particulier les choses que l'on ne peut pas faire ?

9 E des interdictions

10P et ce que l'on peut faire//ce sont des possibilités/ comme l'a dit votre camarade tout à l'heure…et ce qu'on est obligés de faire ?

11E des obligations ?

12P des obligations///on regarde *focus one///*vous avez trois phrases//*the people mustn't cross the road//the vehicles can go//the little girl must wait* ///à quel énoncé correspond une interdiction//une obligation//une possibilité ?

13E le premier//c'est une interdiction

14P pourquoi ?

15E c'est quelque chose qu'on ne doit pas faire

16P d'accord///ensuite ?

17E le deuxième//c'est une possibilité/ ?

18P pourquoi ?

19E les voitures sont autorisées à partir//enfin//à rouler=là

20P oui///bon//le troisième//c'est toujours le plus difficile (rires) ?

21E c'est une obligation //on n'a pas le choix

22P sauf si tu expliques ton choix///alors ?

23E justement //la fille là //elle a pas le choix///y faut qu'elle attende en fait

24P tout le monde est d'accord ?…très bien //on va noter ça //on écrit sur le cahier phrase un deux et trois et on note un deux trois devant chaque phrase//

25E on peut mettre directement devant chaque phrase possibilité interdiction ou obligation/ monsieur ?

26P vous trouvez que ce serait plus simple ?

27E oui (en chœur)

28P très bien //vous récapitulez //phrase un ?

29E une interdiction ?

30P phrase deux ?

31E une [possibilité

32E1 [ça peut être une obligation

33P phrase trois ?

34E une obligation

35E1 ça peut être une obligation/ la deux //non ?

36P quelqu'un peut répondre ?

37E non : quand tu peux le faire //t'es pas obligé //c'est une possibilité //tu as le choix/ si tu préfères

38E1d'a :: ccord //quand tu peux/ t'es pas obligée forcément

39P au bord d'un lac/ tu peux nager/ mais tu n'es pas obligé de nager //tout le monde n'est pas obligé de nager // par contre/ tu dois respecter des règles de sécurité comme/ ne pas dépasser des bouées// tu comprends

40E1 mm (moue perplexe)

41P où est //euh : la possibilité/ et où est l'interdiction ici ? ne dîtes rien les autres //laissez la réfléchir

42E1 ben : la possibilité/ c'est de nager /et l'autre truc/ c'est une obligation ?

43P voilà //c'est bon ? on continue// lis la question R s'il-te-plaît

44E quel élément du groupe verbal permet d'exprimer ces notions ?

45E *must / musn't* //et //*can go*

46P c'est quoi le groupe verbal pour vous ?

47E *can go*

48P oui : c'est formé de quoi le groupe verbal ici ?

49E ben : y'a un verbe et un auxiliaire

50P oui //ça peut être l'auxiliaire et le verbe//mais ici//c'est pas un auxiliaire/// du moins c'est un auxiliaire particulier ///c'est quoi les termes comme can//must ?

51E l'auxiliaire c'est *be*

52P oui il y en a un autre en anglais//comme en français d'ailleurs

53E have//non ?

54P exactement

55E c'est des opérateurs/ ça m'sieur

56P oui // aussi //on a appelé ça des auxiliaires depuis le début de l'année//qui d'autre appelle ça des opérateurs // (peu d'élèves lèvent la main) et donc la plupart appelle ça des auxiliaires // on garde auxiliaire alors ? (acquiescement plus ou moins général)

57E des adverbes ?

58P non//personne ? ce sont des modaux//[vous connaissez ?

59E [des quoi ?]

60E on l'a pas fait en français m'sieur ?

61P non //pourtant //la modalité existe aussi en français//c'est vrai //on ne le voit qu'en anglais …on peut les appeler des auxiliaires de mode

62E je peux lire ?

63P bien sûr

64E comment l'obligation se distingue-t-elle de l'interdiction ? par la négation ?

65P très bien//tu veux continuer à lire ?

66E oui… quel énoncé est à la troisième personne du singulier ? le deuxième/

67P tout le monde est d'accord ? ///est-ce qu'il y a une particularité ?

68E [ben:

69E [ah oui :

70P on lève la main pour répondre///

71E y'a pas de s

72P donc ?

73E ça change pas

74P c'est-à-dire ?

75E [c'est invariable

76E [c'est à l'infinitif]

77P très bien///on traduit maintenant et on fait une remarque sur le verbe qui suit le modal ///c'est quoi le modal déjà ?

78E can///must

79P on est bien d'accord vas-y///

80E les gens ne ///doivent (regard interrogateur)///traverser ?

81P oui

82E les voitures peuvent avancer ?

83P oui///démarrer///rouler///si on veut///ça dépendra du contexte///the little girl must wait ?

84E la petite fille doit ///attendre

85P alors///parlez moi du verbe qui suit le modal///

86E XXXXX

87P très bien///il est à l'infinitif[1]///on passe à *action1*///tu lis ? (à une élève)

88E complétez les phrases à l'aide de *can must* et *mustn't* et d'un verbe afin d'exprimer selon le cas la possibilité//l'obligation//ou l'interdiction///utilisez les verbes suivants / *drive park picnic smoke stop take*

89P is there a word you don't understand ? no ? all right///let's go///

90E le P ça veut dire parking ?

91P (geste approbatif)

92E you can park here

93P do you agree ? carry on///you do it ? ok ?

94E you mustn't smoke here

95P good//someone else ? You ?

96E people mustn't take pictures in the museum

97P great//your turn please

98E all vehicles [///can park here

99P [chu: t /// are you sure ?

100E all vehicles must stop here ?

101P you agree///all right

102E ///ça suit les dessins dans l'ordre ?

103P exactement///j'ai oublié de vous le dire///go on then

104E c'est une possibilité ?

105P oui…qu'est-ce que tu dirais alors ?

106E euh : everyone can…picnic…XXXXX

107P repeat louder please

108E everyone///can///pi:c // nic///in this area/

109P all right…following sentence ? go on///motorists///

110E motorists must drive faster than ///fifty///

111P can you help ///miles per hour

112E motorists must drive faster than fifty miles // per : hour

113P are you sure ? faster///what does it mean///

114E vite

115P fasTER

[1] Ici, il y a une erreur d'appellation puisque, malgré l'utilisation avec le modal concerné 'has to', le verbe qui suit a toujours pour forme la base verbale/

116E plus vite /ah : d'accord ///c'est [une interdiction

117E [en plus y'a deux pointillés//

118P now what d'you say ?

119E motorists musn't drive faster than fifty miles///per///hour

120P right///now focus 2///vous allez lire les phrases de focus 2 //puis vous ferez correspondre chacune d'elle à une entrée//obligation absence d'obligation possibilité impossibilité éventualité ou conseil ///

(environ cinq minutes plus tard)

121E m'sieur//j'comprends pas l'impossibilité//

122P alors//qu'est-ce qu'on utilise pour exprimer la possibilité ?

123E euh : can/

124P oui//l'impossibilité//c'est le négatif de la possibilité…

125E can't

126P parfaitement//comment on exprime l'obligation ?

127E must

128P oui…observez les phrases en rouge///il y a une autre façon de le dire///vous l'avez déjà vu forcément

129E I have to go to school ?

130P I have to///l'absence d'o : ///bligation//oui c'est ça///on s'y perd hein///donc//l'absence d'obligation//c'est ?

131E I don't have to ?

132P parfaitement///essayez de les opposer pour les retenir///d'accord ? où est l'éventualité//vous vous souvenez ? on l'a vu dans la leçon sur la météo

133E [ah oui : c'est pas may

134P impeccable///euh///le conseil ?

135E should

136P on l'avait vu aussi auparavant///bien///euh///si on prend deux phrases comme I have to get up early et : I can get up early (je note les phrases sur la partie 'brouillon' gauche du tableau) est-ce que *get up* a le même sens ?

137E non

138P pourquoi

139E dans la première c'est une//obligation//et la deuxième//c'est une …[possibilité

140E [possibilité] (rires)

141P bien…qu'est-ce qui change le sens du verbe ?

142E c’est N apostrophe T

143P c’est-à-dire ?

144E c’est la [négation

145E [mais non

146P la négation…ça indique une négation//c’est tout ?

147E non//ça change le sens/

148P oui//je vois ce que tu veux dire///pourquoi ne peut-on pas remplacer don’t have to par mustn’t ?

149E le deuxième c’est une interdiction

150P oui…mustn’t /// et don’t have to ?

151E c’est quand on est pas obligé de faire un truc ?

152P exactement ///si on est pas obligé de faire quelque chose///c’est une absence///

153E d’obligation !

154P très bien///ouf///on va noter tout ça///qu’est-ce qu’on va noter au-dessous de action 1 comme d’habitude//

155E utilisation ?

156P oui///de quoi ?

157E des modaux//

158P oui //on peut commencer par l’autre titre qu’on met pour écrire la règle d’habitude…

159E formation ?

160P voilà //je préfère //ça paraît plus logique puisqu’on va produire des phrases après//allez//à vous

161E can//mustn’t///c’est des modaux ?

162P oui///on ne va prendre que les modaux à la forme affirmative dans un premier temps …

163E can///must//euh///

164P aidez la/ les autres !

165E may///

166P oui///encore deux///le conseil ?

167E should///et don’t have to

168P affirmatif///

169E ah oui///have to ?

170P on note///can may must ///euh : *should* et *have to* sont des ///

171P [modaux///

172E [on écrit où monsieur ?

173P sous utilisation///tu soulignes et tu écris en dessous///donc///j'en étais où/// can may must ///should et have to sont des modaux///on peut les utiliser à la forme négative mais leur sens respectif change///tout le monde comprend respectif//c'est bon ? en dessous//nouveau titre///

174E utilisation

175P oui///on marque utilisation///alors//à quoi ça sert ?

176E attendez///on a pas fini d'écrire !

177P pardon// (une minute) à quoi ça sert les modaux ?

178E ça sert à exprimer un sentiment ?

179P oui //quel type [de sentiment

180E [une obligation]

181P oui///dîtes ce qu'on a vu //l'obligation//et puis ?

182E l'interdiction///le conseil//

183E l'absence d'obligation //

184E j'comprends pas !

185P d'accord//il y en a qui commencent à être perdus//on va faire un tableau en opposant les valeurs//vous allez voir//on va opposer obligation et //

186E absence d'obligation//

187P oui//interdiction et ?

188E XXX

189P possibilité///

190P voi : là///et on ajoutera à part le conseil et l'éventualité ///on fait un tableau de deux colonnes et six cases (3 mn) comme ça//on écrit obligation avec en face ?

191E must ?

192P oui//au dessous absence d'obligation…

193E mustn't///

194P non//ce n'est pas l'opposition qu'on cherche ici///absence d'obligation ? regardez ce qu'on a fait avant///

195E don't have to ?

196P oui /// on remplit les entrées et vous terminerez seuls au crayon papier///d'accord///alors///au dessous de absence d'obligation ?

197E interdiction

198P oui et possibilité///vous avez deux minutes/// (je circule)///alors ?

199E l'interdiction c'est mustn't (sonnerie) et ///la possibilité c'est can

200P ok///on termine la règle pour la prochaine fois et on corrigera ensemble///vous le notez avant de sortir///

Corpus 4 2nde BEP Bilan méthodologique après les modaux

1 P alors voilà /donc/ la question que je voulais vous poser/ c'est // euh :: ben déjà/ euh : la partie de grammaire qu'on a fait aujourd'hui // euh : est-ce qu'elle était facile à construire ou pas ? // vraiment très sincèrement

2 E1 c'était plus facile (presque inaudible)

3 P alors pourquoi c'était plus facile à construire ? pourquoi c'était plus facile de faire la règle aujourd'hui ?

4 E1 ben déjà/ on est moins nombreux

5 P très: bien/ c'est sûr /[on est quand même six dans la salle

6 E1 [XXXXXXXXXXXXX

7 E2 parce que ::

8 P [oui

9 E2 parce que XXXXXXXX

10P alors/ c'est quoi la méthode qu'on a sur la photocopie qui :

11E3 c'est les photos

12P [oui

13E [c'est bien avec les photos

14E1 oui avec euh :: XXX

15E4 les/ Les/ les mots/ les modaux qu'on // les mots qu'on // qu'on nous donne comme euh ::

16P [oui // donc on donne des mots pour pouvoir parler des mots en fait

17E4 voilà … pour / pour éviter de chercher

18P oui // qu'est-ce que tu veux dire // explique moi ce que tu veux dire

19E4 la nouvelle euh : XXXXXX on nous donne des mots/ et on doit les XXXXX

20P [ah : d'accord oui

21E4 XXXXXXXXXXXXXX

22P donc on n'a pas à chercher les mots en fait // on les a déjà // d'accord ?

23E4 [oui

24P et au niveau/// des termes qu'on a employés là aujourd'hui / qu'est-ce qu'on a étudié là aujourd'hui si on vous// qu'est-ce que vous avez fait aujourd'hui ?

25E4 les modXXX les modaux

26P [voilà // donc si : mais c'est bien/ on a utilisé les modaux/ on sait aussi à quoi ça sert les modaux/ ca sert à quoi ?

27E4 l'inter

28E1 l'interdiction/ l'obligation XXXX

29P voilà /alors/ les modaux/ vous le connaissiez/ ce mot avant aujourd'hui ?

30E [oui (plusieurs élèves)

31E [XXXXXXXXXXXXXXXX

32E4 je savais pas

33P trois personnes/ qui c'est qui l'avait jamais vu ? // trois personnes / qui est-ce qui l'avait déjà vu mais qui savait pas ce que ça voulait dire ? // oui / deux personnes / et est-ce que aujourd'hui/ tu comprends mieux ce que ça veut dire ?

34E4 oui

35E un petit peu/ oui

36P un petit peu mieux // d'accord // est-ce que vous pensez que vous pourrez le réutiliser ça / que vous vous en rappellerez

37E4 oui / avec la/ le / la direction/ le cours précédent qu'on avait fait// la direction/ la personne qui doit aller là

38P exactement /donc/ bien sûr/ y'a donc/ y'a un lien avec le cours qu'on a fait avant /bien sûr //d'accord il y avait aussi le vocabulaire/ *traffic light* //je sais pas si vous avez remarqué

39E1 oui si

40E oui

41P c'est des mots qu'on avait déjà vu // d'accord // enfin est-ce que dans les questions / dans les questions qu'on vous a posées /on a employé des mots comme / modalité d'accord modaux est-ce ces mots vous ont gênés aujourd'hui ?

42E non

43P est-ce d'habitude/ ça vous gêne ces mots ?

44E XXXXXX

45P est-ce que// au collège / est-ce que vous feriez une différence entre ce que vous avez fait en troisième l'année passée et cette année / ce qu'on vient de faire aujourd'hui ?

46E XXXXXXXXXXXXX

47E1 en troisième je sais même pas ce qu'on a fait

48P alors tu peux répéter// on va essayer de parler une fois/ euh :: chacun son tour / sinon je pourrais pas comprendre ce que vous dîtes

49E1 en troisième j'ai jamais //jamais fait d'anglais pour moi / j'allais en cours d'anglais mais bon / bon y'avait une heure mais j'entendais deux mots / et après / c'était la prof / de toute manière la prof elle avait séparé / elle avait fait une moitié / dans une moitié de classe elle avait mis les bons élèves / ceux qui avaient le droit

50P et avec qu'est-ce qu'elle faisait avec ceux qui arrivaient pas pour les aider / elle faisait absolument rien pour les aider ?

51E1 non non/ rien

52E5 si /des exercices

53E1 ah oui elle nous donnait euh : quinze exercices à faire pendant que XX donc euh

54E5 on les faisait pas

55P et jamais les bons pouvaient euh : aider les moins bons ?

56E5 si // à l'extérieur

57E1 [à l'extérieur

58P pas pendant le cours ?

59E1 [non

60P et euh :/ est-ce qu'il y a une différence ? c'est quoi la différence ici ?

61E1 déjà c'est pas séparé/ y'a pas de groupes et puis si on n'a pas compris on peut le dire

62E5 (acquiesce)

63E quand on n'a pas compris/ y'a pas de tabous

64P d'accord // est-ce que une des choses qui étaient difficiles pour vous c'étaient les mots qui étaient employés à l'intérieur de la classe et c'est quels types de mots qui vous gênent en anglais en fait/ est-ce que c'est / est-ce que y'a que l'anglais qui est gênant à comprendre ou est-ce qu'il y a aussi les mots qui parlent de l'anglais ? quand on fait de la grammaire ? est-ce qu'il y a quelque chose de difficile pour vous quand on fait de la grammaire ?

65E XXXXXXXXXXXXX

Corpus 5 TBEP Prétérit

1 P Bon / qu'est-ce qu'on vient de faire ?

2 E On a lu un texte sur M'n'M

3 P oui

4 E on a corrigé des fautes qu'y avaient dedans

5 P Oui // quel type de texte c'est ?

6 E Une autobiographie /// comme avec Georges Sand

7 P C'est lui qui l'a écrit ?

8 E Non/ une biographie

9 P D'accord/ quel temps est employé dans presque tout le document ?

10E C'est le prétérit

11P Oui/ c'est quoi le prétérit pour vous ?

12E [C'est I.N.G.

13E [C'est E.D.

14P Expliquez un peu plus

15E Ben/ c'est quand y'a E.D. à la fin du verbe

16P Ça sert à exprimer quoi ?

17E C'est pour une habitude

18P Une habitude c'est quoi ?

19E Ben c'est ce=qu'on fait tout le=temps

20P M'n'M naît tout le temps ? il divorce tout le temps aussi ?

21E Non/ c'est arrivé qu'une fois !

222P Pour la naissance/ c'est sûr // alors ?

23E Ah : / c'est pour des actions finies

24P Oui // explique un peu plus

25E Ben/ ici/ c'est passé et c'est fini

26E C'est loin

27E Y a des dates en plus

28P Très bien / c'est vrai/ pourquoi on utilise le prétérit dans une biographie ?

29E Ben / quand on raconte la vie de quelqu'un de célèbre/ on parle de ce qu'il a fait

30E C'est forcément passé/

31E Y'a aussi du présent monsieur/ sur les paroles

32P Où ça ?

33E XXXXP

34P Ah oui / qu'est ce que tu peux dire ?

35E Eh ben/ les paroles sont toujours provocantes

36P Oui / donc ?

37E Eh ben /y peut y avoir du passé et du présent/ comme en français !

38P Bien sûr // on n'utilise pas toujours un seul temps pour s'exprimer/ mais ce qui domine ici / c'est le passé

39E J'ai jamais rien compris // ce truc

40E XXXX

41P À quoi ?

42E À I.N.G. / tout ça là/

43P Bon il faut que tu comprennes : écrire une chose que tu ne comprends pas sur le cahier / c'est pas intéressant/ Les temps ça sert à quelque chose / à décrire une action qui s'est passée/ qui se déroule ou qui va arriver en gros (je dessine un axe au tableau)/ Quand tu racontes la vie de quelqu'un de connu/ tu parles de ce qu'il a fait/ C'est où ça sur ma flèche ?

44E Ben/ c'est gauche/ c'est avant exactement //

45P donc le prétérit // on peut le reconnaître avec le E.D./ attention à pas confondre avec le présent perfect mais on reverra ça // quel type de texte on a là ?

46E Ben / c'est une histoire / /

47E ah oui ici / / c'est un récit !!

48E C'est ça que je voulais dire tout à l'heure

49P Oui oui j'avais compris eh bien qu'est ce qu'on a dit sur le récit ?

50E Ben que ça raconte des actions au passé

51P Que des actions ?

52E Non ça peut décrire aussi XXX

53P Bien sûr

54E Ah ouaih quand ça décrit / c'est statique et quand ça avance c'est dynamique

55P Ok/ alors/ ça va mieux toi ?

56E je suis paumé là

57P Le prétérit /dis mois un / à quoi ça sert et deux / comment tu le reconnais

58E [XXXXXX

59E [Ben/ ça sert à … décrire … je sais plus réfléchir/// où y'a le temps ///

60P [on écoute la camarade s'il vous plaît : vas-y //

61E Ça sert pour des actions passées en fait /

62P Oui / on l'a déjà dit / c'est bien ça fait un rappel //et puis

63E Et on le reconnaît au E.D.

64P C'est tout ?

65E P Ah ouaih/ et puis les dates/

66P Eh bien ! tu vois/ tu comprends / il faut juste que tu prennes le temps de réfléchir

67E C'est vrai/// mais vous expliquez mieux comme ça /

68P Je n'ai rien expliqué/// on a tous discuté pour comprendre/ c'est tout/

69E C'est bien comme ça /

70P Ça dérange certains de prendre un peu plus de temps pour expliquer ?

71E Non c'est bien

72E En plus y'en a qui osent pas demander et qui comprennent mieux quand vous expliquez

73P D'accord // on fera comme ça tout le long de l'année alors/ Vous connaissez déjà tout ça/ Vous l'avez vu au collège / y faut juste dépoussiérer // on note quoi alors ?

74E Remember

75P Bien

76E Ben :

77P Oui toi vas y

78E Ben le prétérit/ ça sert à décrire des actions qui sont finies

79P Oui

80E On le reconnaît au E.D. à la fin du verbe

81P Oui / pour des verbes réguliers

82E Ya des dates aussi

83P D'accord // vous notez / c'est une petite règle provisoire/// on peaufinera///

Le prétérit sert à décrire des actions passées et finies/ comme dans une biographie/ on le reconnaît pour les verbes réguliers conjugués au E.D. final //

Corpus 6 TBEP opposition présent simple présent ING

1 P Voilà donc // en face de vous// vous avez des images/ elles sont plus ou moins nettes [non si/ ça va

2 E [si si ça va]

3 P Donc// euh= vous avez des scènes et puis vous avez des phrases avec des verbes entre parenthèses et les verbes/ eh ben= vous allez devoir les mettre à un temps précis// donc vous devez choisir entre deux temps

4 E Deux présents

5 P Oui/ le *present continuous* [c'est à dire le présent progressif / voilà le présent I.N.G/ si vous avez appris comme [ça

6 E [le présent I.N.G.]

7 P vous avez appris présent I.N.G. [vous ? OK// c'est intéressant ça/ et *present simple* /c'est à dire présent [simple

8 E [oui]

9 P Donc vous allez choisir/ pour chaque image/ vous mettez le verbe au temps approprié/ et vous me direz à chaque fois pourquoi vous faîtes ce choix/ d'accord/// ? au fur et à mesure/ Alors/ par exemple/ la [première image///c'est *he///in Paris*

10E [ah ben : là : c'est *he's*

11E *working in Paris*

12P [he's working ?

13E1 [he works

14E2 ben non/ il est pas en train de travailler/

15P y'en a qui diraient *he works*//pourquoi *he works* alors ?

16E2 là/ il est à la plage/ et on dit qu'il travaille à Paris

17P comment tu as deviné ?

18E1 [c'est l'image]

19E3 [c'est une habitude// une action répétée

20P pourquoi c'est une habitude si on ne=le voit pas en train de faire l'action ?

21E1 par rapport à l'image

22E3 l'action correspond pas à l'image en fait

23P vous choisissez donc le *present simple* parce qu'il ne fait pas l'action décrite

24E3 voilà

25P on continue//deuxième image

26E1 *they are having tea*

27P vous êtes d'accord ? //oui// pourquoi tu mettrais du coup le présent I.N.G. ?

28E1 elles sont en train de le faire

29P [d'accord

30E3 [pour moi/ c'est pas une action habituelle

31P c'est à dire ?

32E3 [elles sont pas rencardées tous les jours à la même heure : [c'est pas une habitude là

33E2 [peut-être : peut-être // on ne=sait pas//

34P [d'accord/ c'est pas une habitude // et par rapport à la stratégie qu'avait employée votre camarade tout à l'heure // tu nous avais dit que si l'image ne correspondait pas à l'action //

35E1 c'est par rapport à l'image

36P explique nous ta stratégie // quand l'image //

37E1quand l'image est en train de se passer

38P oui //quand l'image correspond à l'action décrite

39E1 eh ben // on emploie le présent I.N.G.

40P et dans l'autre cas ?

41E3 on emploie le présent simple/ si ça correspond pas

42P d'accord // il faut vérifier si ça marche toujours // troisième image

43E4 *they [going*

44E5 [non/ *they go* //elles vont au magasin

45E4 [si elles marchent vers le magasin

46E5 [non /elles ont un sac

47P le verbe/ c'est venir ici

48E5 elles y/ vont// donc

49P est-ce que l'image correspond à l'action ?

50E4 oui

51P alors ?

52E4 il faut dire *they shopping*

53P *they are going shopping* // oubliez pas l'auxiliaire *be* au pluriel ici [quatrième image

54E4 [ah ouais :

55E he plays the guitar

56P pourquoi ?

57E parce-que il est en train de le faire

58P vous êtes d'accord les autres ?

59E oui

60P she/ for the bus ?

61E she's waiting for the bus

62P mmm : six ?

63E [she doesn't///cook

64E [she doesn't cooking

65P qu'est-ce que vous pensez de *she doesn't cooking* ?

66E3 elle est pas en train de cuisiner/ là

67P oui //c'est tout ?

68E1 non/ on mélange tout là

69P et : oui/ il y a un mélange des deux temps/ *does* c'est l'auxiliaire du présent simple

70E mm : (acquiescement général)

71P pas de problème par contre/ c'est très bien parce-que vous avez contourné la difficulté de la négation [ici sans :

72E [oui

73P réfléchir/ ça a l'air de bien fonctionner /donc/ je remonte un peu la feuille/ on continue ? sept

74E4 he thinking

75P he ?

76E4 he thinking

77P are you sure ?

78E4 he is thinking

79P *great*/ ça vous va tous ?

80E oui

81P he/

82E driving

83P ici/ on dit ce que l'on veut/ en imaginant que le tee-shirt est rouge ou non / mais votre choix doit être motivé // vous me l'expliquerez

84E4 he is wearing

85P explique nous

86E4 il porte un tee-shirt rouge sur l'image

87P et avec he wears/// c'est possible

88E4 oui il en porte un souvent/ mais pas là

89P vous êtes d'accord les autres ?

90E oui

91P ça se tient en effet/ she :

92E teaches history

93P et la dernière ?

94E they are singing

95P très bien/ est ce que vous pouvez me= me dire la stratégie que vous avez employée pour choisir=et puis dîtes moi aussi si le support vous aide à comprendre/ voilà ensuite //bon /c'est déjà pas mal/ je vous écoute

96E on trouve vite la solution

97P pourquoi ? répondez comme ça vous vient /peu importe les mots que vous utilisez

98E3 le présent continu/ c'est avec I.N.G. //par rapport aux images /vous voulez dire là ?

99P comme tu veux/ répond à la question que tu as comprise

100E3 ben : le présent continu/ c'est pour une action en cours/ et le présent simple décrit // euh : une habitude

101E1 c'est grâce aux images=y'auraient peut=être pas les images/ ça serait moins évident

102P d'accord/ donc la règle que vient de nous dire Sami//comment vous faîtes un lien entre les images et la règle ?

103E3 si l'image correspond à l'action/ on emploie le présent progressif //sinon /on emploie le présent simple

104P pourquoi vous construisez la règle aussi vite aujourd'hui ? c'est plus simple ? [c'est différent ?

105E1 [c'est clair qu'c'est les images

106P OK

Corpus 7 T BEP Present-perfect

(brouhaha)

1 P ok c'est parti // c'est parti // pas de problèmes ALORS// ON VA ESSAYER DE PARLER LES UNS / APRES LES AUTRE/ D'ACCORD ? mais les uns après les autres// mais je vous // je vous montre pas // euh : c'est au choix

2 E XXXXX

3 P qui est-ce qui peut nous dire // ce qu'on a fait la dernière fois sachant que c'était avant les vacances/ je sais bien ? je vous rappelle qu'on a regardé des images de San Francisco

4 E [Los Angeles

5 P et de Los Angeles / qu'on a comparées /on a regardé aussi des gens /// à vous de me dire / / souvenez vous des dessins

6 E [XXXXXXXXXXXXXXXXX

7 P PARDON ?

8 E on a fait le present perfect

9 P oui // donc euh // à quoi ça sert le present perfect on l'utilise dans quelles situations ?

10E [XXXXXXXXX

11E pour parler de l'expérience (lointain)

12E pour parler de l'expérience

13P oui

14E monsieur / je pourrais XXXXXXX

15P [pour d'autres choses ?

16E XXXXXX une différence entre le passé et le présent

17E une action qui XXXXXXXX

18P oui // quel type de différence ?

19E ben :: de dates ou :

20E monsieur ? je pourrais avoir des feuilles ///

21P oui / est-ce que tu peux arrêter de me demander la feuille parce que là /j'enregistre /et puis dans cinq minutes/ je te la donnerai // merci // c'est gentil (la porte s'ouvre)

22E pour parler d'une action XXX

23P oui /// alors une action qui vient de se dérouler // donnez moi un exemple

24E euh : the plane has just euh :

25P XXX ok // d'accord // donc on répète ce qu'on a dit /une expérience qui vient de se passer // une expérience // une action qui vient de se dérouler / d'accord / y'avait pas un autre

cas où on a utilisé le present perfect ? (4s) non / bon pas de problèmes euh :: est-ce que vous pouvez me dire comment est formé le present perfect ?

26E avec l'auxiliaire *have* / *be* euh *have* et *be*

27P oui /

28E XXXXX

29P //oui

30E XXXXXXXXXXXXX

31P c'est lequel ?

32E XXXXXXX

33P qu'est-ce que tu dis ?

34E XXXXXXXXXXXXX

35E sujet plus *has* plus XXXXXXXXXXX

36E au présent

37E [présent

38P alors sujet plus *has* / y'a que *has* ?

39E non y'a *have*

40E *has*/ *have*

41P *has* ou *have* // dans quel cas *has* ?

42E [IL

43E [troisième personne du // pluriel

44E troisième personne

45P oui / et *have*

46E une interroga : tion

47E et euh :

48P dîtes-moi[2] le à la forme affirmative

49E première deuxième personne du singulier et XXXX première euh deuxième du //pluriel aussi

50P alors c'est la troisième personne du singulier pour has // et tous les autres au pluriel c'est *have*

51E [he has been euh ::

52E oui mais donc he has been euh ::

53P voilà // alors *been* // c'est quoi justement ? tu donnes un exemple //tu dis *he has been*

54E et ben// c'est le premier temps du nom

[2] 'Dîtes-le moi' est plus grammatical.

55E non // c’est le verbe

56E XXXXXXXXXXXXX des verbes irréguliers

57P oui mais c’est quoi been vous m’avez toujours pas dit

58E être

59E ben / c’est le participe passé de : de être

60P voilà /donc /on récapitule /c’est sujet plus ?

61E *have*

62P oui

63E et plus participe euh : passé

64E [passé

65P voi : là // ok ? maintenant/ est-ce que vous pouvez me dire la différence entre le present perfect et le prétérit // qu’on a déjà vu cette année

66E ben/ le prétérit euh : exprime // une action qui est passée

67P oui

68E et le present perfect ben exprime une : une action qui/ qui est passée euh : qui vient de se dérouler

69P oui mais une action qui vient de se dérouler/ c’est passé aussi// c’est quoi la différence entre les deux ?

70E c’est qu’on la raconte/ euh ::

71P comment vous choisiriez entre les deux ? /// comment vous choisiriez entre le prétérit et le present perfect ?

72E XXXXXXXXXXX

73P alors ch : chacune votre tour /on va prendre les trois réponses// hein ?

74E1 selon les mots qu’il y a dans la phrase/ comme les indicateurs de temps ou autre

75P oui // alors si t’as un indicateur de temps/ tu choisirais quoi entre les deux ?

76E1 ça dépend/ faut voir le ///

77P quel type d’indicateur ? par exemple/ si tu as une date // tu mettrais lequel ? // le prétérit ou le present perfect ? vous vous souvenez pas ?

78E le prétérit (unisson)

79P oui

80E1 et le present perfect /c’est quand on met/ euh : XXX

81P oui // vous remarquerez que/ au present perfect /une action qui vient de se passer /elle vient juste de descendre de l’avion /on dit pas quand elle vient //quand ça s’est passé // y’a pas

de date// d'accord /donc c'est vrai qu'il y a une différence déjà avec la date// date /au prétérit //pas de date /present perfect// tu voulais suggérer une autre différence ?

82E XXXX

83P c'était ça ? tu vois une autre différence ?

84E1 non / c'était ça

85P c'était ça ?

86E XXXXX quand y'a des adverbes

87E Already

88P oui :

89E euh present perfect

90P oui // donc c'est quoi ces adverbes ? y'a certains adverbes /en fait/ avec lesquels on emploie /d'accord/ lesquels ? *already* oui

91E [already

92P vous en avez pas un autre ?

93E XXXXXX

94P comment ?

95E2 ever ?

96P oui ?

97E never

98P never oui

99E just

100P *just* oui puisque *just* ça représente une action qui vient //

101E juste // juste de se passer

102P voi : là (3s) d'accord (3s) on récapitule tout ce que vous venez de me dire //faîtes-moi la règle/ récapitulez moi tout ce que vous venez de me dire

103E2 le present perfect // euh / / s'emploie automatiquement avec // avec euh / / l'adverbe ? already / [just

104P [vous savez/ j'enregistre/ plus y'a de bruit/ plus après /c'est pénible pour moi de me rappeler ce que j'ai enregistré

105E XXXX

106P ce serait gentil d'attendre une ou deux minutes// merci

107E2 XXXX forme affirmative [euh : sujet plus *have* plus euh //participe passé /

108P [oui

109P voilà/ et il s'emploie dans quel euh : dans quel cas ?

110E2 il s'emploie [dans

111E1pour action

112P oui

113E2 pour euh : pour exprimer euh : une action qui vient juste de se passer/ mais qui euh : qui est pas / / enfin y'a pas de date

114P voilà // et tout à l'heure / vous m'avez pas dit quelque chose ? vous m'avez dit que ça s'emploie pour quelque chose (ralentissement dans le débit)

115E3 XXXXXX

116P mmm // d'a : ccord / / donc tu peux répéter ?

117E3 quand on voit le résultat

118P voilà/ quand on voit le résultat /donc quand on voit le résultat d'une action devant nous on utilise le present perfect c'est bon / / est-ce que ça vous fait penser à un temps en français ? auxiliaire *have* plus participe passé

119E1 oui le // passé composé

120E XXXXXX

121P si ça ressemble au passé composé / est-ce que c'est la même chose ?

122E2 non

123E XXXXX

124E2 non parce que le passé composé c'est // il a été XXXXXXX

125E1 non il A mangé

126P oui/ donc ça peut ressembler parfois au passé composé/ puisque /quand on dit /tiens regarde/ il a mangé /on voit qu'il a de la sauce tomate sur lui par exemple/ eh ben /on voit le résultat de l'action /et sans réfléchir /on emploie le passé composé /donc c'est quoi la difficulté qu'on a à l'utiliser en anglais ? en français on l'utilise correctement sans réfléchir // ça va être quoi notre problème en anglais // en fait

127E ben : le participe passé

128P oui

129E3 on doit l'utiliser que quand y'a pas de date

130P voilà // voilà / / donc là on a ces repères/ vous vous souvenez ? si vous avez une date/ prétérit si vous n'avez pas de date / present perfect // et avec certains adverbes on l'emploie automatiquement //

Corpus 8 TBEP bilan annuel

1 E XXXXX

2 P oui / alors / bon / je vous expliquais / donc / je vais vous poser différentes questions / et vous allez me répondre comme ça vient / si vous voulez parler// levez la main pour éviter que vous parliez tous en même temps / on comprendra rien à l'enregistrement si tout le monde s'exprime en même temps /// qu'est-ce qu'on a fait tous ensemble cette année ?

3 E1 du français /

4 E2 de l'anglais aussi

5 P d'accord // quelles autres choses vous viennent à l'esprit ?

6 E XXX

7 E3 on a étudié des pays //des cultures //

8 E2 on a appris à demander son [chemin

9 P [d'accord // qu'êtes vous capables de faire après plusieurs mois de cours ?

10E 3 de pouvoir parler si on va en [Angleterre //

11EXXXXXX [apprendre la langue

12P oui ?

13E1 on peut discuter de plusieurs sujets en anglais// les bases de la discussion

14P d'accord // j'ai entendu le mot culture // qu'est-ce que ça signifie pour vous ?

15E4 on a eu de la culture générale // euh : =fin :: c'était pas forcément en rapport avec ce qu'on faisait/ on a appris plein de choses //

16P oui

17E eh ben on a décrit un peu la langue quand même

18E4 comment vivent les autres // les étrangers quoi //

19E5 y'avaient des débats des fois et on pouvait discuter et donner son avis // y'avait pas que les règles //

20P c'est pas une perte de temps ça ? // ça peut être vu comme une perte de temps de s'arrêter pendant le cours et de discuter d'un sujet au sens large //

21E5 non : un cours normal c'est moins bien

22P c'est quoi un cours normal

23E5 je=sais pas (3s) on écoute et on écrit // même si on comprend rien // alors que là//y'a de l'imprévu

24P est-ce que le sens du mot culture a changé pour vous ?

25E5 non : ça avait un sens avant et c'est toujours pareil // (rires)

26P [non non elle a raison d'être honnête // soyez honnêtes // c'est votre véritable opinion qui m'intéresse // justement // tu parles de continuité // qu'est-ce qui est différent par rapport à vos anciens cours et qu'est-ce qui n'a pas changé // vraiment

27E6 en anglais ou bien //

28P en anglais par exemple // ou en français // précisez à chaque fois

29E7 on peut mieux s'exprimer on parle on s'écoute // tout le monde se respecte //

30E8 si on n'a pas compris on explique //

31E7 on est moins aussi // au collège // on était plus et on s'occupait pas de nous

32E1 on voit bien que c'est pas un cours // d'extra-terrestres (rires)

33P [c'est-à-dire ?

34E1c'est un cours général // on peut parler des détails // c'était pas comme ça avant //

35E9 y'a la règle dans le cahier // on l'a construit nous-mêmes

36P d'accord // quand tu relis les phrases de ton cahier // tu comprends tout //

37E9 oui // on l'a fait tous ensemble // avant y'avait [des mots que je comprenais pas // et là je comprends tout

38E XXXXXXXX

39P [chu : t /S'IL-VOUS-PLAIT // ON N'ENTEND RIEN

40E1 avant // on recopiait ce qu'y avait au tableau sans comprendre // / mais bon // peut-être que le prof avait pas le temps //

41E 10 on a pris des photos de voyage et on les a mises dans le cours / / le cours parle de nous / / de notre expérience // de la vie / / et ça c'est bien

42E1 [des documents personnels

43P d'accord / est-ce qu'il y a une culture en particulier dont vous vous rappelez /

44E oui / [l'Inde /

45E [Pierre de Coubertin

46E2 avant/ les profs/ ils recopiaient ce qu'ils avaient écrit dans leur cours

47E la trace écrite du cahier/ on l'a écrite nous-mêmes/ ça veut dire quelque chose

48P Est-ce que vous croyez que vous l'avez construite et finalement c'est toujours la mienne de règle que vous avez ?

49E2 en anglais c'est moi/ c'est pas vous

50E3 moi je pense que c'est quand même vos mots/ y'a des mots qu'on peut pas inventer /// mais bon/ on les comprend/ c'est déjà pas mal

51E2 [avant y'avait des mots qu'on comprenait pas/ mais là non

52P toi /tu comprends plus les mots que tu as écrits sur ton cahier // c'est ça ?

53E3 c'est clair

54E avant /on écrivait des phrases qu'on comprenait pas/ mais bon c'était normal/ c'est l'école quoi

55E quand le prof posait des questions/ on disait oui ou non mais on discutait pas

56E vous // vous vérifiez si on a compris et sinon vous expliquez d'une autre manière

57P quels types de documents on a utilisés ?

58E des photos // on l'a déjà dit

59P est-ce qu'il y avait des rapports entre le cours et les autres matières

60E ben oui // le thème du défilé c'était Bollywood et on a étudié l'Inde avec vous

61E y'a eu aussi les masques africains et le thème des BEP/ c'était masquer démasquer

62E2 XXXX

63P tu peux répéter //vous savez j'ai un souci // vous ne respectez pas la consigne il faudrait laisser parler ceux qui interviennent en évitant ce brouhaha car je n'entends rien et je fais répéter sans arrêt // faîtes un effort // ok ?

64E2 Les autres terminales Prêt-à-porter / elles ont fait des costumes indiens et nous des masques /on a revu au défilé des trucs qu'on avait fait en cours

65P qu'est-ce que vous avez appris sur l'Inde // des choses originales ?

66E Ben déjà on a vu un film monsieur // et on a corrigé les sous-titres // on avait jamais vu un film indien avant

67P et au niveau des personnes ?

68E on a vu Rattan

69E ce qui était bien/ c'est qu'on a parlé avec quelqu'un d'extérieur

70P je suis le seul à faire ça ici ?

71E non/ on le fait en arts appliqués // en professionnel aussi

72E et puis étudier ses lettres/ c'était mieux qu'un manuel/ on avait l'avis de quelqu'un du pays et bon c'est mieux quoi

73P vous préféreriez les manuels ou les documents fabriqués ?

74E c'est lourd un manuel

75P ça /c'est pas pratique

76E le cours c'est le prof et les élèves qui le font // on peut dire plus de trucs

77E1 bon je veux dire //euh / le cours c'est bien // on a appris à se décrire / tout ça // mais on a fait beaucoup d'écrit et je trouve que l'oral c'est primordial ça manquait quand même

78P on a trop utilisé le français tu penses ? On a perdu temps ?

79E XXXXXXXXXXX

80E4 parce-que quand on parle // si on parle tous en anglais c'est clair on fait quoi on rentrait dans la salle on parle en anglais // on aurait rien compris du cours et c'est pas la peine/ // c'est ce qui s'est passé au collège [// enfin bon c'est vrai hein ?

81E [(rires)

82P c'est une opinion

83E1 oui mais l'oral c'est primordial // et on a beaucoup parlé // en français je veux dire

84E XXXXXXXXXX

85P pas tous en même temps // oui ?

86E1 moi je prends comme exemple la Finlande // les jeunes au collège ils parlent plein de langues différentes // et dans tous les cours ils font que de l'oral hein // les professeurs ils font des fautes au tableau // ils recopient avec des fautes // mais c'est pas forcément grave en fait // et comme ça ils arrivent mieux à parler

87P tu veux dire que notre problème en France c'est de bloquer sur les erreurs// sur les fautes ?

88E ouaih // surtout l'orthographe

89P enfin ce que moi j'appelle les erreurs

90E non/ je crois pas

91E XXXXXXXXXX

92E c'est vrai que pour apprendre le français on n'a pas écrit en premier

93P au niveau de l'oral // vous avez aussi une responsabilité // qu'est-ce qu'on fait quand personne veut parler et que je vous sollicite sans arrêt

94E vous nous posez des questions

95P il suffit de poser des questions aux élèves pour qu'ils répondent ?

96E vos questions sont intéressantes monsieur // et le français ça nous a aidés

97P est-ce que des fois je n'oublie pas un peu l'anglais en bloquant sur des explications trop longues ? d'ailleurs cet enregistrement se fait dans un cours d'anglais //

98E (rires)

99E sorry // I think // euh //

100E moi je pense qu'en français on pouvait plus parler de choses intéressantes parce qu'on est trop limité en anglais XXXXXXX

101E non c’est pas vrai

102E oui mais toi t’as du vocabulaire // alors bon //

103P chacun son tour // chu : : t

104E faut partager // faut pas parler qu’en anglais et faut pas parler qu’en français non plus // enfin il faut

105P est-ce qu’en module on parle pas plus anglais qu’en classe entière ?

106E oui on est encore moins nombreux (une surveillante frappe à la porte pour récupérer un billet d’appel)

107P oui ?

109S bonjour

110P bonjour // on enregistre mais c’est pas grave allez-y

111E1 la surveillante arrive en cours d’anglais et elle dit // bonjour //

112P alors qu’elle pourrait dire // *guten tag*

113E (rires)

(la surveillante sort)

114P une dernière question // une dernière question // faut être honnête hein // pour vous c’est quoi la GRAMMAIRE ?

115E XXXXXXXX

116P chacun son tour

117E on en a fait toute la primaire

118E5 [c’est la base d’une langue

119E1 la grammaire c’est important au début quand on apprend une langue // mais bon // après faut parler // là les années elles passent// je trouve qu’on rabâche toujours les mêmes règles// et / je reviens sur l’oral et / je trouve que c’est vraiment trop important//

120P d’accord

121E faut quand même savoir les lettres comment ça se forme et tout

122P est-ce que quand on fait de la grammaire // on parle mieux ? forcément ?

123E pas spécialement

124P et pourquoi ça aide pas spécialement à parler ?

125E non faut savoir comment dire une phrase

126E1on apprendrait bien plus en une année de cours si on faisait moins toutes ces règles // les règles elles devraient être acquises du temps // en seconde //ça fait euh // moi ça fait neuf ans que je fais de l’anglais // je veux dire euh // je sais pas mieux dire de choses qu’une personne qui en a fait trois et qui a fait plus d’oral

127P mm … le souci qu'on a c'est qu'on a à faire des choix // le choix // quand on fait beaucoup moins de grammaire et qu'on parle anglais on parle mieux mais ceux qui sont faibles ne peuvent pas suivre

128E oui

129E5 les gens qui se vantent de mieux parler anglais parce qu'ils n'ont fait que parler sont dans des classes où les faibles sont allés ailleurs et ont changé de section // ça filtre les meilleurs

130E c'est vrai

131E5 alors que quand on explique ça aide les plus faibles parce que quand on explique et qu'on parle en français c'est plus simple

132P oui c'est des paradoxes // on choisit toujours une chose contre une autre

133E quand on travaille sur la grammaire // ça fait aussi réviser la grammaire française

134E les élèves connaissent même pas la grammaire française // alors comment on ferait de la grammaire anglaise ?

135P en faisant les deux // on ne peut pas tout faire // il faudrait qu'on soit moins nombreux tout le temps aussi je pense // en sachant qu'il faudrait aussi que vous parliez sans avoir peur de faire des erreurs // est-ce que vous aviez peur de faire des erreurs cette année ?

136E au début oui quand on arrive // euh // on connaît personne // on est en anglais // tout quoi

137P ça vient de quoi ou de qui si on a peur de faire des fautes devant les //autres ?

138E ça vient de nous

139P est-ce que dans la classe il y avait une atmosphère où les uns se moquaient des autres ?

140E non

141P objectivement hein // allez-y

142E non non

143E1 si un peu parce que quand on parle en France dans un cours d'anglais en général les élèves se motivent pas à bien mettre l'accent // à bien prononcer les mots

144P oui mais souvent c'est parce que on se moque // alors qu'il me semble pas que là c'était le cas

145E1 non mais on veut pas prononcer correctement // on sait comment il se prononce mais on veut pas // parce que justement // on a peur que les autres se moquent de nous

146E oui ça me le fait aussi // si je lis tout doucement sur ma feuille je le ferai bien mais si je parle fort je vais dire euh // English euh // for (accent fortement français)

147P c'est un problème de mentalité qu'on a dans notre pays en fait ?

148E ouaih je me rappelle en collège y'en avait qui mettaient beaucoup l'accent et // euh // ouaih on se moquait quoi c'est vrai

149P et pourquoi on se moque de celui qui met l'accent ? // celui qui met l'accent c'est celui qui joue bien le jeu // qui sait pourquoi il est là ? Et pourquoi on se moque de lui // un par un // pourquoi on se moque de lui ?

150E XXXXXX

151P oui ?

152E c'est comme la mode si il y a quelqu'un qui s'habille autrement que tout le monde eh ben on va se moquer de lui parce que c'est le seul à faire ça

153P d'accord // qu'est-ce que tu proposais ?

154E6 peut-être qu'on leur a pas dit au début de mettre l'accent / c'est pour ça (bruit de fond)

155P j'ai pas compris du coup // excuse-moi //

156E6 on nous le dit jamais au début de mettre l'accent// enfin // bon

157E oui c'est ça

158P alors il y a un autre phénomène // oui // j'ai bien compris cette idée // mais on a toujours // moi je vous parle des réactions des élèves comme ça vous me dîtes ce que vous en pensez // on peut tomber aussi sur le cas d'élèves qui parce qu'on les corrige parce qu'ils prononcent mal / au bout d'un moment / ils n'ont plus envie de parler parce qu'ils en ont marre qu'on les corrige // c'est-à-dire qu'à chaque fois qu'on règle un problème / on a un autre problème

159E XXXXXXX

160P tous ? … tout le monde est d'accord avec ça ? avec le fait que tout le monde accepterait de se faire corriger plusieurs fois et répéter la même chose

161E ça dépend

162E dans un texte alors on lit le texte et après on dit tu vois qu'on le dise après si on lit le texte et à chaque fois on dit *help help* non non pas *help*

163P donc si la correction est trop répétitive genre tous les trois mots là ça devient lourd ?

164E faudrait noter ce qu'on a mal prononcé et après bon on s'entraîne

165P ok

166E1 oui // corriger la prononciation du mot qui a été hachuré (sic) à la fin de la phrase ou d'un texte / le mieux c'est de laisser parler // sinon c'est // ennuyeux

167E s'il y avait un élève dans la classe qui savait bien parler XXXXX

168P on va arrêter dans deux minutes je vous demande de garder le silence s'il-vous plaît // merci

169E admettons un élève qui parle anglais et qui se moque de nous // nous on se moquerait pas si il parlait anglais

170P bien sûr / et toi tu te souviens que tu avais certains mots de vocabulaire que tu connaissais parce que tu les avais entendus dans ton enfance ?

171E chez moi dans ma langue maternelle il y a certains mots anglais qu'on dit qui sont pareils en anglais ou en espagnol

172P ça t'a aidé ça en fait

173E oui

174P à quel niveau ?

175E y'a des mots anglais je mets EN derrière et t'as la signification de ce que ça veut dire dans ma langue

176P d'accord // tu peux nous redire la langue que tu parles

177E c'est une langue néerlandaise

178E on peut lui poser des questions

179P bien sûr // c'est vrai que ça fait naître une certaine curiosité

180E je sais pas ce que c'est le néerlandais

181P tu peux nous dire je m'appelle Marie Katia ?

182E [mi neim o Katy]

183P C'est vrai que ça ressemble à l'anglais en effet // mi name o katy ?

184E mi neim a katy // a ça veut dire c'est // mi name a Katy

185P mi name a monsieur Bouguerra ?

186E oui

187P ça marche plus à l'oral quand même

188E pour travailler la prononciation/ y'en a/ ils ont des machines/ un casque //et on leur dit si c'est bon /et ils répètent

189P d'accord // c'est important ça pour moi

190E faut prendre la Finlande comme exemple // ils voient bien que l'oral instruit bien plus que l'écrit

191P il faudrait peut-être voir aussi les élèves en difficulté en Finlande // bon / c'est moins intéressant si je donne mon avis

192E non non /allez-y

193P en Finlande ou en Hollande /on regarde la télé en anglais

194E et on comprend comme ça ?

195P je pense que ça aide parce que tu as une langue en situation // si quelqu'un tombe et dit OUCH tu comprends que ça signifie AYE

196E il y a un dessin animé super pour les enfants c'est Dora// ça parle qu'en anglais

197E oui // je regarde aussi

198P si ça parle anglais // c'est bien // c'est sûr /

Corpus 9 TBEP problème de consigne

1 E madame / pour la compétence d'écriture / le mot conflit // c'est la guerre ou ça peut être autre chose ?

2 P vous êtes en examen // on ne peut pas vous répondre aujourd'hui // relis bien tout

3 E s'il-vous-plaît madame // les conflits actuels // c'est comme les trucs aux infos /

4 P oui // tous les conflits // c'est la manière d'en parler qui importe // pas le conflit

5 E même si c'est régional /

6 P même si c'est régional // bien sûr / bon // SILENCE MAINTENANT

Corpus 10 1BAC obstacle créé par une polysémie

1 P *have* ça veut dire *avoir* pas prendre mais // dans ce cas là si // le sens du verbe vient de la situation ici tu prends ton petit-déjeuner tu le manges si tu préfères

2 E1 ça m'embrouille j'comprends rien ça veut dire *avoir* normalement

3 P les verbes ont plusieurs sens ça dépend de la situation imagine un Anglais qui apprend que *take the bus* signifie *prendre le bus* il se dit que take veut dire prendre en français ensuite il apprend que je sais pas moi que catch a cold veut dire prendre un rhume alors il se dit comme toi maintenant prendre ça devrait se dire take mais en fait on peut traduire prendre de plusieurs façons ça dépend de la situation et de ce que tu veux dire on a vu ça en français c'est la polysémie // un mot peut avoir plusieurs sens // tu te souviens ?

4 E2 j'me rappelle

5 E3 comme avoir une voiture et avoir un enfant … c'est pas la même chose c'est le même mot mais c'est un sens différent

6 E1 *have* ça veut dire *avoir* // ça m'embrouille m'sieur // je fais pas exprès (bruit de mécontentement)

7 P DU CALME // quand c'est vous qui ne comprenez pas vous êtes contents qu'on vous explique alors on explique d'ailleurs on peut m'aider à lui expliquer c'est encore mieux / écoute si ça t'embrouille écris les deux sens dans ton tableau en marquant la situation entre parenthèses

8 E1 d'accord // je=préfère sinon ça m'embrouille

Corpus 11 1BAC Present Perfect

1 P ok / nous allons observer les phrases que vous avez faites pour décrire l'image et les actions qui ont été faites/ alors / qu'est ce que vous venez de me dire par rapport à *cut* ?
2 E XXXXX
3 P D'accord / comme c'est un verbe irrégulier ça ne bouge pas// en même temps/ est-ce que depuis tout à l'heure /ce qu'on est en train de faire /c'est important de savoir si il est irrégulier
4 E ben non / pas pour *cut*
5 P là on a deux réguliers// continue // et // *paint* //et *cut* est irrégulier / qu'est ce qu'on a fait ? on a rajouté quoi au verbe ?
6 E XXXXX
7 P hein ?
8 E faut doubler la consonne là
9 P pour quel verbe ?
10E pour *cut* // parce que ça se finit par consonne voyelle consonne
11P pas ici/ c'est bien/ t'as retenu la règle de transformation mais *cut* est irrégulier il est invariable// en fait il ne change pas
12E ah ouaih c'est vrai
13P Est-ce que c'est important de savoir si c'est régulier ici ? /// en 1992/ je suis allé en Grèce
14E l'important c'est le passé ici
15P quel temps ?
16E le prétérit non ?
17P tout à fait
18E c'est le present en fait
19P pourquoi ?
20E ben y'a I/N/G/
21P tu ne vois que I/N/G/ dans ta phrase ? lis la
22E she has been cutting the grass
23P on peut aussi dire ça / on va changer légèrement le sens / alors ? d'autres suggestions que présent ou prétérit ?
24E ça ressemble à l'image de l'avion
25P explique … quelle image
26E y'avait des gens qui descendaient d'un avion
27P tu te rappelles de la phrase ?

28E they have got (regard interrogatif dans ma direction) ///the plane

29P oui /they have got off the plane /y manque juste *off* pour faire descendre /et pas avoir

30E c'était ça

31P alors ? c'est quoi le point commun entre *she has cut the branches* et *they have got off the plane ?*

32E ils viennent juste de faire l'action

33P vous êtes d'accord les autres ?

34E (approbation hésitante)

35P quelle est la particularité de cette action ? décrivez la dame … est-ce qu'elle est en train de faire une action ?

36E c'est déjà fait

37P oui / donc ?

38E c'est passé

39P oui / pourquoi on n'a pas employé le prétérit ici ?

40E c'est la même journée

41P oui / et alors ? qu'est ce que tu veux dire

42E elle vient de terminer / c'est un passé proche

43P oui / des actions passées mais proches donc / c'est intéressant

44E elle a pas fini en fait

45P tu crois ? regarde bien / rien ne suggère qu'elle va reprendre / l'arbre c'est fait la barrière c'est fait les branches c'est fait …

46E c'est la même journée / au prétérit / c'est plus loin dans le passé

47P plus loin / il y a plus de temps entre le moment où l'on parle et le moment où l'action s'est déroulée au prétérit

48E oui

49P qu'est-ce qui nous aide à parler quand on voit le dessin / qu'est-ce qui attire l'attention ?

50E on regarde les objets / elle est assise sur sa chaise

51P oui

52E on voit qu'elle a réparé la porte

53P comment tu vois qu'elle a réparé la porte ?

54E y'a des choses qui brillent

55P oui / elles sont mises en évidence /// elles représentent quoi ?

56E c'est ce qui vient d'être fait

57P oui / Q l'a dit tout à l'heure en parlant du passé proche / donc / quand emploie-t-on ce temps là et non le prétérit ?

58E quand on vient de faire quelque chose ?

59P certainement / d'autres différences avec le prétérit ?

60E y'a pas de date ?

61P oui / on l'a assez dit ça / très bien / pas de date/ Si la date n'est pas importante ici / on se fiche de savoir quand ça été fait / qu'est-ce qui devient important ici ?

62E c'est ce qu'elle a fait /

63P tout à fait / donc vous êtes capable de me dire quand on va employer le present perfect maintenant / il faut récapituler

64E on emploie le ///

65P present perfect

66E le present perfect quand l'action vient de se dérouler et qu'il n'y a pas de date

67P et puis ?

68E on voit un indice

69P voilà / (j'interpelle une élève qui a changé de coiffure) C tu as une jolie coupe qu'est-ce que tu as fait ?

70E (rires gênés) ben : ch'uis allée chez le coiffeur

71P vous voyez / comme en français on emploie sans arrêt le passé composé / en anglais / le present perfect va être très courant / on parle de ce qui nous entoure des changements des différences /// salut Jean-Marc (rires) t'as eu mon message ? pas de date /

72E c'est pas important de savoir quand elle est allée chez le coiffeur

73P exactement / pourquoi j'ai fait cette remarque à C ?

74E ça se voit ?

75P explique

76E on voit que les actions ont été faîtes/

77P explique

76E [c'est fait et ça se voit

77E [c'est le résulXXXXXX

78P pardon ?

79E c'est le résultat de l'action

80P allez / on écrit la règle entièrement maintenant / quand utilise-t-on le present-perfect ?

81E on utilise le present perfect quand on voit le résultat

82P oui / de quoi ?

83E d’une action

84P oui

85E et quand on a pas besoin de la date

86P oui / dans quelle situation par exemple / souvenez-vous des passagers

87E quand l’action vient juste de se passer

88P que demande le peuple / parfait / on écrit ça / le present perfect s’emploie pour décrire une action non datée dont on voit le résultat/

89E ça marche pour le foot ?

90P bien sûr / la France a marqué deux buts / traduisez ça

91E what’s the english for marquer ?

92P score

93E euh /// France have score two *buts*

94P troisième personne du singulier

95E France has scored two buts

96P You mean *goals*

97E France has scored / two // goals

98P et qu’est-ce qu’on peut dire de *she has been cutting the grass*

99E elle vient juste de tondre là ?

100P oui /// quelle est la différence entre le present perfect have plus E.N. et le present perfect I.N.G ?

101E elle est assise sur la chaise // en fait // elle vient juste d’arrêter

102E c’est un passé hyper proche

103P d’accord // on appellera le passé très proche le present perfect I.N.G.//bon// on note tout ça

Corpus 12 2nde BEP parler en continu d'un monument Londonien d'après des notes

1 E the London's eye is an observation wheel // it is 135 meters high // the telephone number is 44 0870 5000 // euh :: the maximum number of visitors is / *comment on dit* là ? thirteen hundred

2 P c'est une [date ?

3 E [euh fifteen hundred je veux dire

4 P c'est pas une date // donc //

5 E ah oui // one thousand five euh :: hundred

6 P good // carry on

7 E it is open from Monday to Saturday …

8 P yes // carry on

9 E or /// ça va pas / comment on dit *de*

10P comment tu dis d'où tu viens ?

11E euh // where are you come ?

12P venir c'est *come* // comment tu dis d'où viens-tu ?

13E ah /// where are you from ? // ok // from 5/30 to 11/30/ the address is Jubilee Garden South bank

14P OK

15E S/E/1/1/G/2/ (en anglais)

16P good

17 j'ai écrit SE11G2 (en français)

18 j'avais compris // c'est bon / carry on

Corpus 13 TBEP Emails envoyés par les élèves

1Hi.
It's ok for us. I can cook some meal with sugar or salt as you want. My sister give me some text. She works on it this year at school. You will see next Friday. See you soon. All right then !

2I'm so sorry because I shall not come to the lesson on Friday the 5th. My cousin is ill to Besançon. this is the first time I go and of course I can't refuse because it's a real pleasure for me. If you're agree I shall pass the valuation later. Have a good time
Julie

3 All right then !

5no probleme .we'll be here ....with some "bretonnes" specialities

6 dziendobry!!!
slt cher ami poloné je me presente lionel 18lat !! du lycée adien testud!!!! je suis d'origine polonaise allemande!!! Je suis originaire de Poznan en Pologne!!! je suis fan dé groupe de muzyka po polsku (akcent, d-bomb,etc) jest super piosenka !!!! ma chanson pref en se moment est kolysanka ou pocaluj mnie bref!!! jak kocham barzo ciezarowki y smadchod, muzyka,dom,disco,disco polo,dyscoteky!!! en attendant de vos nouvel dobra djen !!!

Corpus 14 1BAC Chloé et Kevin Pon : buying clothes[3]

1 KP hello there

2 E good morning can I help you ?

3 KP well yes I would like to buy a t-shirt

4 E ok can you describe the t-shirt ?

5 KP mm what kind of t-shirts do you have actually ?

6 E euh : can you repeat please ?

7 KP yes what t-shirts do you have ?

8 E everything // blue / euh red everything

9 KP OK do you have plain t-shirts ?

10E yes / with a brand name ?

11KP no // just a plain one please

12E a moment please[4] (rires) here you are … I have a black

13KP well it's not that nice // can I see another one ?

14E I agree with you / but it's first quality (rires)

15KP well // have you got the same t-shirt in red ?

16E yes it is possible / euh / what size are you ?

17KP I'm M

18E ok I have one M / would you like another size ?

19KP no I'll take that one

20E ok how are you paying ?

21KP do you take credit cards ?

22E yes of course (rires)

23KP mmm // by the way/ how much is it ?

24E euh / the price ? twenty pounds

25KP ok fine (rires) m : is it possible to have it delivered ?

26E euh (rires) can you repeat please ?

27KP can it be delivered

28E ah oui d'accord / euh // you can place an order ? (rires)

29KP no no please deliver the t-shirt to my house

30E ah ok what is your address

[3] 'Acheter des vêtements'/

[4] Elle mime une recherche/

31KP twenty seven Bathroad

32E ok but there is an extra

33KP is it more expensive ?

34E yes=yes (rires)

35KP how much ?

36E five pounds

37KP ok with me // no problem // when will it be delivered because I need it tonight

38E oh ok // c'est trop dur là monsieur //

39P [continue

40E euh // ok ok …it will be delivered euh today

41KP excellent// thank you

42E thanks for your custom

43KP bye (rires)

Corpus 15 1BAC PRO Hitch in New-York production en continu avec notes

1 P who would like to start ? you want XXXX ok

2 E XXXXXXXX

3 E1 if you go to New-York you should visit Metropolitan Museum to start // laters / you must go Ellis Island to walk // next you should play at Bowling Alley// this is a magnific location is downtown / in the end// in the end of your journey // you must drink a glass at Amplounge and say // do you want to tell (rires) do you want to wed with me

4 E2 do you want to/ ?

5 E1 wed with me (3s)

6 P ah: do you want to marry me

7 E1 ah wed=wedding (rires)

8 E3 in the evening you must go to Amplouge / have a drink and after you can play bowling too

9 P [mm

10E3 the bowling alley for the night alors/ Euh :: the must on peut/ you can say /the must/ the must is renting a boat yeah/

11P mm

12E3 mm at battery park and (3s) if and here if you are chance chan chance/

13P if you are lucky

14E2 if you are lucky (l'élève murmure)

15E3 you can meet Eva Mendes or Will Smith

16P mm

17E1 you can/

18E3 you can meet Eva Mendes or Will Smith

19P it's the actress/ Eva Mendes/ yeah you should be very lucky

20E3 [the day after if the sun is blue/ the sky is blue

21E1 the sun is yellow //sunshine

22P yeah if the sun is shining

23E3 [the sun is shining/ you can visit/ XXXX downtown

24P mm

25E3 and Tribeca and Meatpacking

26P mm … ok

27E2 [visited // j'ai pas compris

28P downtown // you remember the places downtown //there was Tribeca yeah

29E1 c'est quoi Rebecca je sais pas quoi ?

30E Tribeca

31P [Tribeca XXX downtown // ok/

Corpus 16 1BAC *Who's guilty ?* Avec Kevin Pon

1 K I came from Saint-Etienne / it's / la ricamarie or le chambon-feugerolles ?

2 P that's Le Chambon-Feugerolles

3 K [le Chambon-Feugerolles we're talking // I came from Saint-Etienne to le Chambon-feugerolles in my car on the *autoroute* / ok / in the car I was listening to the radio / I was listening to the news / and there was something very/ very/ interesting on the news // they said / do you know the *Credit Agricole* in le Chambon-Feugerolles

4 E mm

5 K the bank / and last night between eight o'clock and midnight/ mm / two people took one million euros on the bank

6 E XXXXXXXXX

7 P ye : s ?

8 K there were the two suspects /

9 E XXXXXXXXXXX

10K there were two suspects// two girls / one blonde girl and one black haired girl[5]

11E (rires)

12K the :

13E (rires et brouhaha)

14P ÉH// ÉH // black HAIRED girl

15K [black haired

16E XXXXXXX cheveux noirs XXXXXX

17K black haired // the blonde girl // hello (on frappe à la porte, interruption d'une surveillante 10 s) the the black // the girl with black hair was wearing a blue / t-shirt and the blonde girl was wearing a black / coat //ok/ she / the blonde girl had a red book [and

18E [(rires)

19K the blonde girl / the black haired girl had a GREEN

20E [(rires)

21K book[6] /

22E (rires)

23K and the police thinks/ but these two girls took one million euros from the *Crédit Agricole*

[5] Les élèves n'ont pas entendu 'haired' et pense que Kevin parle de la seule fille de couleur dans la classe/

[6] La classe comprend à la couleur des cahiers que deux élèves sont concernées par la description de Kevin/

24P [of course

25K last night/ so the police are at fine work/ so could you come with me[7] to euh see the police // and you too // yeah //good bye good bye // no no not you either

26E good bye[8]

27K no no we'll see you later

28E [good bye

29K right // these two girls supposedly / soi-disant / took one million euros last night / they said they stayed from eight o'clock to midnight together / ok ? so you / are / the police you must interrogate each girl individually with their story[9] //

30E repeat please (rires)

31K elles ont dit qu'elles avaient passé la soirée ensemble entre vingt heures et minuit / ok ? mais entre vingt heures et minuit il y a eu un cambriolage au crédit agricole //bon / si elles ont passé la soirée ensemble si on les interroge individuellement elles devraient avoir une histoire identique // donc votre rôle en tant que / agent de police c'est de les interroger une par un / une XXXX

32E on doit les interroger en anglais ?

33K in English /// XXXXXX (la porte s'ouvre et les deux élèves reviennent) BONJOUR

34P Vous vous installez et vous écoutez le monsieur

35E hello[10]

36P all right ?

37K hello / bon j'explique rapidement les deux filles avec le professeur // apparemment elles ont pris un million d'euros hier soir au crédit agricole au Chambon-Feugerolles

38E XXXX (12 s)

39K donc si on doit les interroger individuellement c'est qu'elles doivent avoir une histoire identique // un exemple si elles sont XXX allés au restaurant / quelles sont les questions qu'on peut leur poser en anglais ?

40E ce qu'elles ont mangé ?

41K oh / in English

42E ah euh / ok /

43E what she eat ?

---

[7] Kevin choisit deux élèves 'suspectes' qu'il vient évidemment de décrire/

[8] Les deux élèves sortent dans le couloir avec nous/ Kevin se retrouve seul face aux élèves restants/

[9] Nous avons ici la verbalisation d'une mission dans la logique communic'actionnelle de Bourguignon/

[10] Nous revenons avec les deux élèves/

44K what did ?

45E eat ?

46K you eat / ok le passé simple ok what did you eat ? next question ?

47E dans quel resto restaurant elles ont mangé

48K what was the

49E restaurant

50K what was the restaurant's name or what was the name of the restaurant ok

51E avec qui ?

52K with whom yeah //

53E à quelle heure

54K at what ?

55E o'clock

56K no not what o'clock at what

57E time

58K at what time/ what time did they arrive at the restaurant / what time did they

59E xxx

60E leave

61K yeah what time did they leave/ Leave/ next question

62E avec qui ?

63K with whom //yeah how did they / ?

64E XXXX

65K ok question how// did they :

66E cb // cash XXXX

67E American Express

68K or ? C.B. ? what's C.B. ? C'est quoi ? I don't understand / did you pay ? by American Express/ by cash or by cheque // ou par chèque

69E cheque

70K exactly /cheque/ excellent// cheque

71E [(rires collectif)

72K how did you pay ? other questions who // paid

73E XXXX

74K hein ?

75E combien elles ont payé

76K how // much did you pay ? euh what was the name of *les étudiants* ?

77E euh Coralie et :

78K Coralie et ?

79E Chloé

80K et ?

81E CHLOE

82K Chloé ok who? //who paid ? qui a payé ? quoi ? ok // what did they eat ? what did they

83E drink

84K drink euh : if // Coralie said we drank wine /what other questions

85E white or red ?

86K white or red/ thank you// cause normally they will think of wine/ il faut les piéger /did you drink red or white wine ? mm : who works in a restaurant ? who works in a restaurant ?

87E travaille ?

88E [a man

89K travaille /

90K ou bien man or woman who served you a man or a woman// what was he ?

91E habillé

92K wearing //what was he wearing yeah XXX trousers ect/

93E serveur comment on dit

94K [ah serveur en anglais

95E a man

96E waiter

97K waiter or une femme waitress ok ou bien XX who served you// a man or a woman

98Ok what was he

99E wearing

100K what was SHE wearing/ lots of questions in a / restaurant/ let's imagine// after they went // to: what questions// the cinema

101E XXXX

101K english //deux mêmes mots cinema English cinema /

102E name

103K qu'est ce qu'elle a demandé ah what cinema ?

104E [what

105K what cinema royal gaumont etc

106E what film

107K what film yeah

108E what time

109K what time yeah /// who //

110E XXXXXXXXXXX

111K who paid yeah // how much yeah etc // the other group / before you asked a very difficult question // what color was the seat c'est le piège difficile comme question euh you can look at the film what else can you do ?

112E eat //

113K what do you eat ? what do you eat ?

114E pop corn

115K pop corn now you have pop corn with sugar du sucre /ou du /y'en a c'est du sel[11] /salt or sugar (3s) est-ce que vous avez compris ? oui ? ok euh on interroge qui alors who shall we interrogate ? Coralie first and after

116E Chloé

117K Chloé (Coralie[12] rentre et s'installe)

118K the electric chair (Kevin indique à Coralie une chaise)

119P black electric chair

120E (rires)

121K right / this is suspect number one here you have the police of le Chambon Feugerolles who are going to interrogate you with what you did between 8 o'clock and midnight yesterday // questions (15 s)

122E1 I don't XXXx (rires)

123E what do you do euh : yesterday ?

124E did (chuchote)

125E what did

126K you

127E you yesterday

128K do yesterday

129E do yesterday

130E1 I went to the restaurant and after I went to the cinema (éclats de rires de Kevin et les autres élèves[13])

131K VERY GOOD // EXCELLENT

---

[11] Problème de compréhension interculturelle

[12] Que nous noterons E1 par commodité dorénavant/

[13] Tous les élèves comprennent en effet que l'entretien a été préparé et qu'elles sont bien *allées* au restaurant et au cinéma/

132E who is your friend ? (rires) je veux dire avec quel ami ?

XXXXXXXXX

133E what's the name is euh restaurant ?

134K what

135E1 it's an Italian restaurant and we ate spaghettis

136E (rires)

137K What did you eat ?

138E1 mm ?

139K what did you eat ?

140E1 me I eat a pizza / and your friend euh spaghettis (rires)

141K hum spaghettis bolognaise spaghettis carbonara

142E1 carbonara (rires)

143E and euh (15 s)

144K (rires) after

145E how much

146E how much … they pay

147E1 for the cinema or the restaurant ?

148E restaurant

149E1 forty five euros

XXXXXXX

150D ok so forty five euros in the restaurant and fifteen in the cinema ok (10s)

151E how euh go to the cinema

152E1 I go with a car at ten oclock // pm

153K ok

154E what do you drink at the restaurant

155E1 I drink euh red wine

156E who paid

157E1 the restaurant or cinema ? the restaurant or the cinema ?

158E restaurant

159E1 XXXXXXXXX (rires)

160P you're very clear (20s) ask questions

161E the waiter is a man or a woman ?

162E1 a man // pretty (20s) (rires)

163E what did you // euh // between restaurant between cine

164E1 in a hotel ? we go to the restaurant XXX seventeen hours

165K seven thirty

166E1 no no seven and half

167K half past seven

168P half past seven

169K sept heures et demi ok

170E1 and euh //we stayed euh comment on dit jusqu'à

171K until

172E1 until 10 o'clock past non attendez quarter to ten pm and after we go to the cinema the film was ten to // quarter

173K quarter to ten

174E quarter to ten

175K dix heures moins quart

176E1 no

177K dix heures et quart //ok quarter past //

178P tu peux dire ten fifteen

179K or ten fifteen dix heures et quart

180P you can ask questions about the movie

181K the name of the actors

182E1 XXX and De Niro

183K what colour is the seat in the cinema

184E1 red

185K red excellent ok /// in the restaurant you ate a pizza and Chloé /spaghettis carbonara //and red wine

186E1me

187K and Chloé ?

188E1 soda

189K dessert ?

190E1 yes euh she take XXXXX and icecream // and me nothing

191K nothing and /// and it was fif // no how much ? /// how much ?

192E1 in the restaurant ?

193K in the restaurant yeah

194E1 ah eu for // ty five

195K and you paid ?

196E1 yes

197K credit card cheque cash ?

198E1 credit card

199K credit card master card visa

200E1 visa (rires)

201K ouh /// euh // any other questions ? (3s) in the cinema you have the film the screen Chloé was on your left or on your right ?

202E1 on my right

203K ok //Chloé right

204P all right

205K any other questions ? shall we interrogate Chloé ? ok thank you //seat behind and I will get Chloé // no communication !!

206E1 oui oui (rires/ Chloé s'installe)

207K ok you are interrogated because of the money taken one million euros from le credit agricole // ok QUESTIONS

208E what did you do yesterday ?

209E2 I went to euh le Chambon feugerolles with my friend Coralie

210E what did euh XXXXXXXX you do ?

211K what did you do yeah

212E2 I went to le chambon feugerolles in a restaurant

213E and after ?

214E2 we went euh to the cinema with my friend

215E (rires) non t'as pas le droit de la regarder

216E1 (rires)

218E what did you euh ate ?

219E eat

220P eat

221K in the cinema ?

222E no

223K in the restaurant ? ok

224E (rires car E2 et E1 tentent de communiqué par des regards) XXXXXXX

225K what did you eat in the restaurant ?

226E2 ah eat ? manger // d'accord eu euh we eat spaghettis

227K ah !

228E what spaghettis euh carbonara or bolognaise ?

229E2 carbonara (énorme éclat de rire à l'unisson) /// Oh là là

230K what pizza ? calzone ? marguerita ? quatre saisons ? quatre fromages ?

231E1 (rires)

232E2 four cheese

233K excellent

234P four cheese pizza

235E how long have you paid in the restaurant ?

236K how much

237E2 euh // forty five // euros

238E and in the cinema ?

239E2 with Coralie XXX

240K in the restaurant you paid forty five euros cash credit card or cheque

241E2 credit card

242E and what are you doing euh non what have you been doing between restaurant and cinema

243E (rires)

244E1 qu'est-ce que t'as fait // qu'est-ce que t'as fait entre le ciné et le resto

245P what did she do

246E2 donc euh // je sais pas (20s)

247E what are

248P [you can look at the blackboard

249E1 des questions (rires) t'as pas l'impression que // tout le monde nous regarde

250E waiter is a man // or a woman

251E2 he is a man // euh // a pretty man (rires)

252K black-haired // your English teacher ?

253E what was he wearing ?

254K what was the ?

255E what was he wearing ?

256K oh what was he wearing ? yeah good

257E2 he wear euh a coat euh no a suit ([suit])

258K oh sweat shirt ?

259P I think she means a suit ([su:t])

260K mm what colour ?

261E2 black (5s)

262E1 comme on est au point

263E what did you drink at the restaurant ?

264E2 (5s) water euh de l'eau (rires)

265K next question ?

266P the two of you ? the two of you ? you two ?

267E1 you're coupable (rires)

268K you drank wine ? you drank wine ? did she have wine ? (5s)

269E1 on dirait qu'on est des vrais coupables

270E what colour euh the seat in the cinema ?

271K look (il montre une chaise marron)

272E2 blue (rires)

273E1putain mais au Majestic ils sont rouges qu'est-ce qu'elle va chercher

274E XXXXXXX (éclats de rires)

275K what about another question / / in the cinema // ok / you have the screen / the film / you're on the right or the left of your friend

276E2 left

277P she was on the left / /and she said she was on the right

278K on the right XXXXXX one more question ok // are they guilty or not guilty ? coupable ?

279E yes

280K yes what ?

281E guilty

282K guilty ? why ?

283E1 [no

284E (rires)

285K why ?

286E because euh //// euh // the drinks

287K the drink yes what euh Coralie // what did Coralie say ?

288E1 [Coralie

289E Coralie euh red wine ([win]) and Chloé soda

290K soda yeah (rires)

291E2 c'est vrai qu'elle boit pas trop

292K too much red wine too much red wine

293E1 c’est ce qu’on avait dit dehors en plus

294E XXXXXXXXXXX

295E the seat

296K the seat yeah // red and blue ok anything else

297E le nom du restaurant

298K English

299E the name of the restaurant

300K ok what was the difference ?

301E XXXX et pizzeria

302K euh: yeah ok

303E (rires) elle est éclatée

304K so they are guilty I have one more question

305E qu’est-ce qu’il y a

306K elles sont coupables they are guilty *donc moi* / / I have one question

307E vous avez une question

308K yeah

309E1 are you euh: machin ?

310K no no// where is the money ? (rires)

311E1 euh:: I don’t know (rires)

312K right

313E XXXXXXX avec les cartes visas là

314K yes/ but they have the credit card XXX it was visa or master card /ok /thank you very much

315E (applaudissements) XXXXXXXXX merci

316K ça s’appelle une salle de cours ? right /well/ we’ll carry on with the next activity

Corpus 17 1 BAC résumé final d'une enquête policière menée avec Kevin Pon

1 E1 because // euh : he/ would like/ to go/ to : Paris with / her / mistress / the mistress was the cousin of jane

2 KP right / it's very important

3 P [m :::

4 KP the mistress/ is the cousin / of the wife of the dead man

5 E1 and the mistress work euh to the school euh (soupir) en fait // euh euh the wife euh

6 P [ok/

7 E1 comment on dit découvre

8 E2 découvre ?

9 KP discovered

10E1 discovered the man go to //

11KP Paris

12E1 Paris and euh : she : poisoned euh she : comment on dit produits chimiques=enfin

13P yes she put chem=chemicals // hein ?

14KP [chemicals / poison

15E1 poison / euh / in water

16KP in water

17P all righ : t

18KP ok excellent (sonnerie) right well you finish that for next week / vous terminez ça pour la semaine prochaine

19P la semaine prochaine vous ferez le compte-rendu à moi / d'accord / ok ?

20KP MERCI (bruits de chaises)

21E THANK YOU VERY MUCH // BYE BYE (unisson)

Corpus 18 TBAC PRO the odd one out[14]

(rires/ léger brouhaha)

1 P So I don't have any paper so as long as I don't have any paper / you have to tell me // the list you tell me the odd one // and you explain why : right ? ok ? you have to say [everything // right ?

2 E1 [c'est chaud

3 P Yeah yeah :: go on go on // right // it's better this way

4 E2 (soupir) j'ai pas bien compris

5 P If you have problems of a /// if you have problems [of understanding you can tell me

6 E3 [yes

7 P what's the English for what's the French for : you remember ? what's the English for what's the French for : you can ask questions

8 E4 [OK

9 E5 [what's the French for *shark* ?

10P sorry ?

11E5 what friend // what friend // for shark ?

12P requin

13E2 très bien

14E5 walXXXX

15P sorry ?

16E5 wal //[wal

17P [wale // baleine

18E6 and euh ::

19E4 mmm attention / y'a un piège là / Y'a un piège

20P you can ask me the vocabulary you need to // to make a definition // do you understand ?

21E2 (rire nerveux)

22E4 yes yes

23E1 I don't understand the exercise

24P you have to find the odd one there's one which is not // there's one which is different from the others you have to find the difference // or the common point (brouhaha)

25P LET'S DO AN EXAMPLE // HEY // DO YOU WANT TO MAKE AN EXAMPLE ? we could do the first one together

[14] 'Chassez l'intrus'/

26E1 yes yes

27P let's go then let's do the first one you have // ?

28E1 *cats // dog //*

29E5 *turtle // elephant //*

30E2 *elephant*

31E5 [*elephant*

32E1 [élé*phant*

33P [what would you say ? elephant ? why

34E1 [because it is euh : very //very big

35P because it's very big ?

36E7 [why

37E4 my [tʃu:z] is turtle

38P your choice is turtle // why ?

39E5 [why ?

40E4 because a turtle make // euh : egg

41E7 [eggs

42P yes

43E1 for reproduction

44P Yeah

45E4 and elephant dog //cat it's //

46E1 [XXXX

47P [mammals

48E4 mammals

49P great // all right // say it again

50E2 no it's elephant

51P yes ?

52E2 dog and turtle //euh : must be // pet

53P yes that's right

XXXXXXX

54P that's right that's right they can be pet …[pet … *animal domestique*

55E5 [quoi ?

56P pet // right ? and what about the elephant [you said something

57E1 [ça dépend

58E2 what about euh // *sauvage*

59E1 XXXX

60P you just said it // I heard it

61E1 *wild*

62E5 spell ? spell ?

63P W/I/L/D (à l'unisson en anglais avec les élèves)

64E2 D ?

65P D all right ?

66E2 OK so you understand // but // do you understand ? she is right and you are right // the aim is to explain

67E2 yes

68P to have a good explanation

69E1 ok// excellent

70P there's not just one solution // you speak and you say whatever you want // as long as it's euh : as long as it's // right

71E4 but in in Indian // Inde ?

72P [India yes

73E4 the elephant is (3s) a // a pet ? **4mn14**

74P It's not really a pet //

75E4 no ?

76P //because you can work with it I would say that a pet is an animal// it's interesting what you're saying // I would say that a pet is an animal // you have at home // do you understand ?

77E4 yes

78P mm // a cow is not a pet it's in afarm and we could say that an elephant in India is like a cow

79E4 pet ? P.E.T ?

80P yes / P.E.T // like a French word // very well-known

81E5 *must be* ça veut dire euh

82P doit être// tu dois être

83E2 non alors *maybe*

84P *maybe* you could say maybe // can be/ ok ? (long silence d'une minute)

85E5 four // ok // *angry happy violent* ?

86P can you say the four words because I don't have the paper ?

87E5 mm / *angry happy violent*

88E2 *violENCE*

89E5 mm // violence // jealous

90P which one would you choose ?

91E5 I choose // mm // I think // *happy* ?

92P yes // why ?

93E5 because it's a // enjoy emotion ?

94P yes // it's a nice emotion

95E5 a nice emotion

96P all [right

97E5 [or *angry*

98P yes // *angry* // it's a bad emotion /

99E5 *angry // angry* // en colère hein ?

100P don't you // don't confuse it and // euh //

101E5 je confonds toujours // *angry* ?

102P *Hu : ngry* // with an *h… I am angry // I am hungry* // all right ? that's good !

103E1What's the French for *owl* ?

104P it's *hibou* or *chouette*

105E1 and *bat* ?

106E2 batman

107P batman /// you know batman ?

108E1 m // m //

109P he lives in a cave

110E2 and *eagle* ?

111P eagle // (*j'imite un oiseau qui vole*)

112E2 ahhh (4s)

113E8 and euh what's the French for *flood* ?

114P *flood* // inundation

115E2 *flood* //ah // ok /

116E1ça fait penser à la flotte

117P [yeah

118E2 [facile

119E1 c'est vendredi soir

120E5 non non pas mal je trouve

121E7 and *drought* ?

122P la sècheresse // D.R.O.U.G.H.T.

123E5 et *plague* ? tant qu'à faire

124P (je réfléchis sans trouver la traduction)

125E5 moi j'ose pas trop demander // ça fait beaucoup sur la même ligne

126E4 (en s'adressant à moi) you have forgotten ?

127P oui // m : // can you say the four words // can you say the four words please ?

128E1 *plague // war // flood // drought*

129P ok // plague is natural // ok // plague is natural // plague is a natural disaster // I don't remember which one but it might help you // sorry about that

130E2 (rires)

131E1 ok // good

132P what is it E4///?

133E4 (l'élève a vérifié dans un dictionnaire) c'est un fléau // la peste //

134E2 un fléau ?

135P *plague* // voilà // thanks // I couldn't remember

136E4 c'est des mots compliqués quand même monsieur

(Les élèves cherchent les intrus pendant environ deux minutes)

137E5 XXX

138P sorry ?

139E5 prayer ?

140P oh priest / it's someone working in a church // a priest (*je mime une personne qui prie*) that's a priest

141E (rires)

142E5 and *owl* ?

143P *hibou ... chouette* … it's a night bird **9mn32**

144E5 *radio // broadcast*

145P é*mission de radio // broadcast* c'est tout ce qui est émission

145E2 *reason* ?

147P ça peut être une raison // dans tous les sens du terme

148E8 ben là c'est pas évident // moi je=trouve pas

149P let's go now // the aim is to discuss // right ? it's a pretext to speak

150E1yes // we speak now

151E4 the second // *lion cat tiger bear*// I [think that the intrus donc euh : the odd one is // *bear*

152P [why ? [the odd one

153P why ?

154E4 because bear is a : animals euh : who euh : who stay ?

155E2 on the feet

156P stands

157E4 stands // stands on / on / euh : two feet

158P right // and what about the other animals ?

159E2 animal is *lion cat tiger* donc euh : this animal // run and euh (3s) mince j'peux pas

160P can you help ?

161E2 walk

162E4 oui // walk on euh : four / four feet

163P yes / four feet // you can say four paws

164E1 the bear // fly ?

165P yes but he said the bear [can stand

166E4 [he can stand on his feet

167E1 the bear has legs like humans // you know // the *genoux*

168P the knees // yes // that's why he can stand //what do you think ?

169E8 I think that is a cat // because euh :

170E5 feet ?

171E1 yes // a pet is a small animal

172P and it's smaller ?

173E1 smaller // it's a small animal // alors que ?

174P while

175E1while // while // the other animals like *lion tiger and bear* // are big animals // and // what's the English for *sauvage* ?

176P *wild*

177E *wild* (unisson)

178E4 *wild* ?

179P [W/I/L/D

180E1 [I prefer this proposition

181E4 *wild* ?

182E1 it's more logic

183E2 for you

184E1 no // for us

185P like in *hey baby take a walk on the wild side* // you know this song ?

186E1 yes

187P that's right // that's right // there's something else interesting // a bear stands // what did you say ? a lion // I don't have the paper and

188E1 and a cat

189E XXXXX

190P they are felines // oh excuse me (je mime une claque sur ma joue) shut up ! just ask questions ! I am not a good professional

191E (rires)

192E4 you speak

193E2 too much

194E4 too quickly

195P it's true // it's true

196E8 I'm agree with you

197P all right // I am really sorry

198E (rires)

199E4 *felines* alors // like French ?

200P yes// the same way// so we've done number one / two / what about number three ?

201E2 three *human / dolphin / shark / wall*

202P and *whale*

203E8 *whale* // donc euh / I think it's // *human*

204P yeah

205E1 ouaih ?

206E8 because // human can swim but he don't live in the water

207P that's right

208E1 yes

209E5 he don't live ?

210E8 in the water

211P that's right

212E1 yes dolphins sharks and whales belong // euh // fish

213P not really // they are mammals

214E4 mammals ?

215E1 mammals ?

216E2 mammals ?

217P do you understand ? do you agree ?

218E4 no no // no shark

219P go on // humans are //I speak too much

220E (rires)

221E4 human dolphin and whale is mammal

222P they are mammals

223E4 and shark is euh : fish

224E1 shark // what's shark ?

225P it's a fish it's not a mammal I think you're right

226E5 *requin*

227E4 c'est pas un mammifère

228P it's not a mammal // le mammifère nourrit après la naissance

229E4 il a des mammelles

230P et qui nourrit du coup / c'est bien ça ?

231E4 oui oui **17mn10**

232P all right that's what you said ?

233E4 yes // shark make euh : eggs

234E1 ok

235E7 mais non ! le requin il a des bébés qui naissent entier

236E4 no he make // euh : eggs // si si ou il porte les oeufs en tout cas

237E XXXXX

238E4 mammals ? mammals ?

239P M/A/ double M

240E4 double M ?

241P Yes // and A.L.S.

242E4 thanks

243E1 quelle culture !

244P E4 ? another idea ?can you go for the next one please ?

245E4 *angry happy violent jealous euh :* I think like E5…/ happy because it's // a nice emotion

246P yes /all right/ that's what you've said ?

247E5 yes

248P so you agree/ both of you ? // has anyone thought of something else ?

249E2 no

250E1 but *angry violence jealous* are bad feelings

251P that's right

252E1 otherwise *happy* is a good feeling

253P yeah

254E4 but we can say that violence is with euh : (*frappe sa main avec le poing*)

255P the hands ?

256E4 hands or feet or more euh : expressive ?

257E5 more large ?

258P I'm not sure

259E4 or // or *angry jealous happy* is euh …more XXXX

260P I'm not sure because violence can be expensive // violence can be verbal // when you speak

261E7 XXXXXXX

262P sorry

263E7 the white violence

264P what do you mean ?

265E7 when you speak only ?

266P yes well you would say verbal violence // rudeness //it's a French expression

267E7 sorry ok

268P it's all right // I understood // English would think of South Africa //you understand ?

269E7 no

270E1 yes // black and white

271E7 ok // ok //

272E4 the /// cold // cold violence (rires)

273P ok/ it's a discreet violence // [but I don't think white violence is ok

274E7 [(bas) la violence blanche quoi

275E7 it's inside // in French

276P ok // I understand // you have to take it out // you have to say it OFF YOUR CHEST

277E7 off ? (les élèves notent)

278P off your chest

279E5 off // your ///

280P off your chest // sortir ce qu'on a sur le cœur

281E7 ah : d'accord

282P I speak too much

283E7 (rires)

284P number : seven ?

285E FIVE

286P oh sorry five

287E8 *war flood drought plague*

288P all right

289E8 I think the odd one is // war

290P yeah

291E8 because the war is not // natural ?

292P right

293E8 mm // *flood drought plague* are …

294P can you explain ? go on / explain

295E8 it's // climatic

296P yes it's climatic // *plague* maybe not really but

297E8 euh :

298P do you understand ?

299E7 épidémie ?

300P it's an illness /// euh : a disease // a disease //

301E8 euh ::

302P une maladie // dans le sens de la peste // la rage // right ?[15]

303E7 [that is a //

304P [but …/ go on go on // natural was all right (3s) who / who causes war ?

305E men

306P men // and the three others are not caused // by humans //yes ? is it all right ?

307E8 yes

308P yes // that's good

309E4 we can see war is caused // by man ?

310P yes // by man

311E4 caused // caused ?

312P yes // là // on vient de faire une voix passive // vous voyez ? ça s'emploie [beaucoup

313E4 [C.A.U. ?

314E7 like in french ! like french

315P yes // like French // to cause // (5 s) good // number / six // who didn't speak ? yeah // you wanna say it // go on / please

[15] 'La peste' suffit comme traduction.

316E9 *eagle owl bat* and *penguin*

317P sorry ?

318E9 pingouin

319P *penguin* // yeah

320E9 bat is a // *souris* in French ?

321P no // batman

322E4 [batman

323E7 chauve-souris // *a bat* c'est une chauve-souris

324E9 ahhh ok // euh :: (*soupir*)

325P can you help ? do you have an idea ?

326E9 I think //

327P [sorry

328E9 I think it's penguin because he don't …

329E7 [fly

330E8 it doesn't fly

331P he doesn't fly // all right=all right/ it doesn't fly // she's right ?

332E7 yes

333E1yes // very good

334P oh there are lots of penguins in the room (*imitant un snob*) // you should have said it

335E9 I have forgotten // I have forgotten

336P en anglais on tolère que tu dises *he* ou *she* au lieu de it tu l'humanises// y'a pas de feminin ni de masculin donc // le Titanic /c'est she par exemple

337E9 ah bon y'a pas de masculin ni de féminin ? pour les animaux ?

338P ben non // c'est vrai // pour tous les noms communs // *a* en anglais c'est un ou une en français

339E7 ah oui y'a pas de genre

340P *a pan a pan* c'est une poêle // mais *a* l'article n'est ni masculin ni féminin // y'a des anglais qui disent *he* ou *she* pour leur animal domestique sans forcément que ça ait un rapport avec le sexe de l'animal // tu vois ? **26mn13**

341E7 c'est pas évident // hein ?

342E5 XXXX

343P pour un objet inanimé ou un animal // on dit *it* c'est le pronom personnel/ tu as tout à fait raison //

344E5 I want to speak about euh : the // *suivant* one ?

345P oh/ the [following one ok

346E5 [following one

347P but I wanted to say something about the penguin // and we could also have said that the penguin is the only animal living in the Antarctica

348E5 mm

349P or living in cold //

350E5 yes

351E7 there is no owl in Antarctica ?

352P I don't think so[16] // it lives in forests // or woods // you have seagulls or cormorants but // I don't think you have owls // you have ice in the Antarctica

353E7 yes

354P maybe in Canada // it's an open question // I should check // I am not sure at all

355E (rires)

356E5 it's only animals // who live //

357P in the Antarctica

358E5 who live ? it's ok

359P yes who live // or which live // who is human/ which is animal or objects // ok ? [that lives is ok too

360E4 [that lives

361P I'm making mistakes when I speak // you see ? next one ? you wanna speak ?

362E1 yeah // yes yes I want (rires)

363P you are easy

364E1 I have not spoken

365P great !

366E1 alors // seven // *doctor // psychologist / priest / poet //* I think it's *doctor* because doctor is a scientific man while psychologist priest poet are XXXXX (rires)

367P psychology is scientific too

368E1 no // it's charlatan (rires)

369P you mean smooth talkers

370E1 they make science about mind // psychologist // science // about about man … ok // it's right ? psychologist priest poet make euh : science about mind

[16] C'est juste.

371P that's right // do they make sciences ? what about the priest and the poet ? they are not scientists / but you are right // there's something about the mind but you have to find the common point

372E8 I think psychologist priest poet are // what's the English for *soigner* ?

373P yes // to cure

374E8 to cure // I think psychologist priest and poet cure the mind

375P and doctor ?

376E1 he cures the body

377E8 ok /

378P I think it's all right

379E7 doctor psychologist priest are euh /// need //all man // poet is /// alone

380P ok

381E5 I don't understand

382P did you understand

383E5 no // I don't understand

384E8 all the others// they : need persons

385P yes they need humans

386E8 and the poet is alone

387P yes // he can write for himself// the poet is alone

388E8 it's a possibility

389P yes // a priest can't be alone // they all need people //[I think she's right // no ?

390E8 [yes **31mn14**

391E1 yes // absolutely // as you want // for me it's doctor for her it's poet

392P can you explain again please ?

393E1 yes doctor is a scientific man euh : he cures the body while psychologist priest poet // cure // minds // minds // yes ? my first proposition is … they are // they are dreamers //

394E (rires)

395E1 while doctor /// is /// a scientific

396P a scientist

397E1 a scientist // sorry

398E4 doctor is /// alone // the name //began is a D. and other is P.

399E5 yes !

400E (rires) XXXXX

401E1 it's an odd one !!

402P you are right // all the words begin with P except doctor // that's very logical

403E5 but it's very difficult because// two week ago a man with a baby was // euh//*angoisse* ?

404P stressed

405E1 [disappointed

406E5 disappointed // take // (à voix basse) ah : j'arrive pas à le dire

407E7 speak ?

408E5 speak with me and said me euh /// for me it's most difficult to help man // I prefer help woman // it's more

409P it's easier for you

410E5 yes/for me and he tell me do you think you prefer what do you think it's better for me to/ to

411P go on go on

412E5 to see // to tell with // psychologist or to tell with priest ///

413E8 aïe aïe aïe

414P oh oh

415E5 it was // on the telephone …

416P it was me // with a mask

417E (rires)

418E5 he lives in the … *campagne* ?

419P countryside

420E5 he is // euh // very private

421P ok

422E5 a brother

423P what do you mean brother ?

424E5 euh : [prayer man

425P [oh priest

426E5 brother // no ?

427P you don't say brother

428P no

429E5 in English no ?

430P No we don't understand

431E4 priest company

432P yes // priest is all right

433E5 I am very surprised by the question

434P yes // [what …

435E7 [what did you answer ?

436E5 one but when //euh // with … my family I have address // good psychologist

437P oh yeah // there's a difference

438E4 problem I have an address of a priest with psychologist madness

439E (rires)

440E5 I don't know (5s)

441P that was very interesting (5s)

442E1 c'est fini ? **36mn 08**

443P is it number seven ? whose turn is it ? it's your turn maybe / and then we'll go back to you

444E7 donc … eight // *archeologist / sociologist / historian / paleontologist* // I think historian

445P yeah // why ?

446E7 because euh : they finish not [in *ist*

447E [(éclats de rires) XXXX

448P yes // they don't end in *ist* ... all right

449E7 it's not a good reason but it's a reason

450P there's no good or bad reason // it's a right reason

451E7 I don't have another reason

452P another suggestion ?

453E4 archeologist ?

454E XXXXXXXXXXXX

455P why ?

456E2 because the three other words …/

457P start with

458E2 no // *concernent* ?

459P concern

460E2 concern history // history of the world

461P what do you think (aux autres)

462E1 yes

463P yes they work on history on past on time // and // what is the other word

464E2 sociologist

465P sociologist works on one period maybe // eighties // nineties //

466E1 I made the same [tʃuz]

467P *choice*

468E1 *choice*

469P all right

470E4 I have choose // archeologist because archeologist finds objects in the // euh :

471P [in the earth

472E1[in the ground

473E4 *sociologist / historian / paleontologist* no

474E1 paleontologist // finds //

475P he works on objects

476E1 *ossements*

477P yeah // bones and …

478E1 animals //

479P prints

480E XXXXX

481P prints on rocks … you know // fossils

482E1 I've got fossils (montre ses cils et prononce *faux cils*)

483E (rires)

484E1 my joke !

485E4 yes but // paleontologist and sociologist are // *métiers*

486E7 help !

487E1 job

488E4 job with // *rapport // un rapport //*

489P with a relation

490E4 with a relation //

491P to

492E4 to // human

493P right

494E4 and archeologist not necessarily

495E2 ohhh

496E1 the life // the life //

497P the problem is paleontologist // can you explain ? humans // what do you mean ?

498E4 paleontologist is not object

499E7 paleontologist is like archeologist but it's not the same period // you know what I mean

500E1 I think she (E7)'s right

501E2 paleontologist is prehistoric

502E5 it's the same job but it's not the same time

503E4 bon ben the odd one hein // ouh la la

504E (rires)

505E4 je croyais que la paléontologie s'occupait que des hommes pas des objets

506E7 on parle plus anglais là

507P non non// ça fait partie du cours// c'est pas grave // whose turn is it ?

508E2 whose turn is it ?

509E5 your turn ?

510E2 my turn

511P your turn // ok // all right

512E2 *helicopter//airplane bus* and *bird* euh : the bus

513P the bus // that's funny //why ?

514E2 helicopter airplane and bird can fly

515E yes

516P what did you think (à E1)

517E1 yes it's good but //there is another explication

518P explanation

519E1 explication

520P [explanation

521E2 [explanation

522E (rires)

523P your English is perfect // I am sorry // go on

524E1 *helicopter airplane* and *bus* are (5s)

525E7 méthodes ?

526E1 [what's the English for // you know // *modèle*

527P [you know that // euh // means of transport

528E1 means ?

529P means of transport

530E1 means of transport (5s) bird is an animal

531P yeah

532E4 bird is XXXX

533E1 I have another explication

534E explanation (rires)

535E1 I think *helicopter//airplane bus* are mechanic objects

536P mechanical

537E1 mechanical

538E1 bird [is //

539E4 [and we can take tickets to get into the transport but not into the bird (rires)

540E2 what do you say ? I don't understand

541E7 I think it's a men answer

542P oh

543E8 yes helicopter airplane and bus

544P and the women answer is to fly /

545E8 yes

546P maybe // I thought mechanic // he thought mechanic

547E8 it's more poetic

548P yes it's less it's less // grounded // it's more poetical // ok

549E1 a woman answer

550P she said that you are not a poet (rires) that's what she said (rires)

551E5 comment on dit chanter ?

552E7 sing

553E5 I think *helicopter//airplane bus* are not sing ?

554P yes // they don't sing

555E5 they don't sing // they aren't sing non ?

556P non //they don't sing // c'est un present général

557E5 ouaih ouaih

558P d'accord // avec *do // aren't* c'est they aren't singing maintenant devant nous

559E5 ok

560E1 what's the English for *siffler* ?

561P to whistle

562E1 whistle // the bird whistles

563P yeah

564E1 The train whistles //three times

565E (rires)

566P yes // with Garry Cooper // you know that ? go on

567E1 yes // yes //

568E8 what's the english *for le facteur* ?

569E4 post ?

570P yes // the postman // the mailman

571E4 [ring

572E1 [rings

573E8 yes // he rings three times

574P he always rings twice

575E1 he whistles

576P he can whistle too

577E4 when the sun shines (rires)

578P you are very /// creative // gosh // I am always surprised // I can't // I definitely can't anticipate what you are going to say

579E (rires)

580P that's the pleasure of it // that's the pleasure … great // we have like five minutes left

581E8 we can speak about a movie

582P are we finished ?

583E8 no // we can finish //

584P ok

585E8 mm // *novel newspaper magazine ?*

586P *MAgazine*

587E8 *MAgazine radio broadcast* I choice *radiobroadcast* because we can read *novel newspaper magazine*

588P all right

589E8 but we don't *radiobroadcast*

590P [we hear

591E1 [we listen

592P we listen to // yes // when you listen it's attention right ? (3s) ok // everybody knows what is a novel ?

593E yes

594E5 I think *novel* can be the odd one because I think *newspapers magazine radiobroadcast* is// actuality ?

595P news // news

596E5 and novel is /// story

597E8 [it's a good reason

598P what do you mean ? because the news can be stories as if someone has done something// what do you mean story ? it's special // it's a special story

599E5 it's not news

600P yes // can you explain more ?

601E8 it's a small story ?

602P I am doing it on purpose // ok ? sorry ?

603E8 It's a small story ?

604P no // c'est un roman a novel

605E ah:: (unisson) **50mn01**

606P that's why I said/ do you know what is a novel and everybody said oh yes // we know

607E XXXXXXXXXXXX

608E1 c'est une nouvelle

609E8 non non // c'est un roman

610E4 ça reste un livre

611P c'est vrai // mais j'aurais bien aimé qu'on creuse un peu

612E7 dans la différenciation c'est pareil quand même

613P ici ça marche // c'est pas grave

614E7 oui

615P mais j'aurais aimé qu'on aille plus loin peut-être // the news // ok // that was very good //

newspaper magazine radiobroadcast it could be news // and a novel ?

616E5 a novel // euh :

617E8 it can be fantastic // euh :

618P it's not real

619E8 oh // it's // fiction

620P fiction // that's what you meant when you said it's a story

621E5 yes yes // it's a fiction

622P yes

623E4 newspaper is real

624P more or less // more or less

625E4 more or // less ?

626E1 plus ou moins

627P you can say so so

628E8 so so // pour selon

629P it depends

640E4 yes // it depends // so so ?

631P mm

632E8 c'est pas mal ça *so so* je peux le dire souvent (rires)

633P thank you very much // do you want to stop now ? we have like // two minutes left

634E5 we can euh // talk ///

635P yes // we think we can talk about the movie[17]// in English ?

636E4 ok

637E5 we can

638E2 so can you explain your idea ?

639E8 oh // in English

640P yes please

641E8 I // saw // a movie // and when I saw the movie // I think about us //because in // in this movie // it's a very good movie // and they speak in English but the heroes ?

642P mm

643E8 the heroes //are // euh // *arabes*?

644P arabs

645E8 arabs and // jews // and they speak in English like us // so we can understand // what they say // so I think // it is // it is // it is a good idea[18]

646E5 interesting

647E8 interesting // to see this movie

648E5 and to tell about //

649E8 and to tell about this movie

650P we could have something to drink // something to eat

651E4 you always talk about // food

652E (rires)

653E1 a good drink !

654P yes // we could speak about the movie

655E4 we choose a day now (sonnerie)

656P bon // à chaque fois je prévois plusieurs fiches et la première tient une heure !!

657E (rires)

[17] Il était prévu que nous parlions d'un film à visionner ensemble en fin d'année avec un intérêt pour la classe
[18] L'élève fait allusion à 'La visite de la fanfare' de Eran Colirin, 2007/

658E5 on est efficace

Corpus 19 2nde BEP partie grammaticale de l'évaluation diagnostique

Différence entre présent ING et présent simple

Si rien n'est évident/ le présent BE+V+ING contrairement au présent simple est plus compliqué (1)
Le présent progressif décrit ce que l'on est en train de faire (6)
Le présent ing sert pour exprimer des actions au moment où elles se déroulent et le présent simple c'est le moment où on parle (2)
Le présent ING est en train de se faire contrairement au présent (5)
V+ING est une action qui est en train de se faire et le présent simple est une action passée
Présent Be+V+ING action en cours présent simple une habitude (1)
Présent Be+ing action en train de se faire présent simple c'est une habitude (1)
V+ING est une action qui est en train de se faire et le présent simple est une action passée (5)

Définition du prétérit

C'est un temps du passé qui se termine en ED (3)
C'est un temps (3)
C'est un temps avec des verbes irréguliers (4)
C'est un temps du passé (2)
C'est un temps du passé/ Les verbes irréguliers prennent ED à la fin (1)
Ça sert à exprimer des actions passées/ On rajoute ED à la base verbale du verbe pour les verbes irréguliers/ (2)
Ça sert à exprimer des actions passées/ On rajoute ED à la base verbale du verbe (7)

Corpus 20 TBEP test sur le futur

Elève 1

Exercice 4 : posez quatre questions au futur :

When will you land on Mars

What will you wear ?

What will you do ?

Why will you make the initial crossing ?

Exercice 7 : you meet a Martian : what will you do ?

I am will very happy and very angry but my apparence is change and I am will not beautiful/ My eyes will purple and the mouse will blue/ I not hair/ I am will angry for my hair, my mouse/

Elève 2

When will we land on Mars ?

What will we put on ?

What will you do ?

Why will we make the initial crossing ?

If I am on Mars, I will visit this planet/ I will see the fossil bacteria and leave their vehicle/ I will put on spacesuit/ After, I will return to earth/ It will a good experience for me/

Elève 3

When will you go to land on Mars ?

What will you put on wear ?

What will you do ?

It's will be funny/ I will be so afraid/ I will to laugh/ I will him hold tight/

Corpus 21 TBEP Test directions

MP

On the corner of the Church Road and Park Avenue:
Hello Excuse me to disturb you/ I'm French and I have to go to the toilet/ Can you show me the way please?
Oh yes! Bonjour! It's in the Park Avenue/ Walk straight and after the police station take the first on your right/ Continue to walk and turn on you left/ This is in front of the Museum/
Thank you very well for your help/ It's very nice/ Have a nice day
Your welcome/ Thank you/

HK

Hello Mister/ Excuse me/ I'm looking for a music shop/ Can you help me?
Sure go straight in the High Street/ The music shop is next to the cinema on your right after the lights/
Well, I'll try to find it/ Thank you so much
My pleasure

GM

Hello Excuse me to disturb you/ Can you show me the way to the YMCA ?
Well we are in Church road/ Go straight until the corner of the station lane street, in front of the station/
Ok thanks a lot
You're welcome

PM

(I'm opposite the post office in High Street)
Hello/ Excuse me/ Am I in high Street?
Hello/ Yes you are/
Ok/ Good/ Can you show me the way to a book shop?
You go straight/ It's on your right/ After X bookshop, at the corner/
Fine/ Think you/ Have a good day/
You too/ Bye/

LG

Hello/ Excuse me/ Can you tell me where is the music shop?
Yes/ You're in front of the hotel, in station lane/ You drive and you turn left at the crossroad/ You are in High Street/ It's after the cinema and before the pub The Fox/ Oh, you must go there/ Some friends are playing music now and it's free/
Ok, thank you/ But I can't listen that music band/ Sorry/
Good-Bye/

CB

Excuse me/ I'm need shoes/ Can you show me the nearest shoes shop please?

Sure/ It's on the corner of the North Street and Mc Cartney Road/
Yes/ How can I go to the shoes shop?
You turn left in South Avenue/ You go straight as far as the roundabout/ You take the third exit/ You are in North Street/ You go straight on/ It's on the second crossroad/ It's on your right/
Ok/ Thank you very much/
No problem/ You're welcome/

Corpus 22 1BAC conditional (sujet BAC 2005)

E- Write six to eight lines IN ENGLISH about the job you would like to get/ (Job, employer, working conditions, schedule, pay, days off///)/

I would like to get a work about the advertising or fashion designer/ Because I would like to earns a lot of money/ And I like it/ I would like to work in very good conditions pledge and I would like to get a part-time, and too, I would like to travel in a foreign country with my work I think it's a good plan

I would like work North country/ Found a job with a good working condition and the schedule/ I would like work from 7/30 am and finish work 4 pm/ In my work, I would like travel in the world because I like travel is country/ The pay isn't less interesting for me/

Later, I would like to be a chief executive of my company of clothes because I would like have a big pay for a Ferrari/ The working conditions isn't not cool/ The workers worked 39 hours a week/

I would like become a manager of a creative shop/ I made fantastic dress for my customers and I should sall clothes an quantify and quality/ Not too much expensive in the South of France/ I will had a beach near shop and my house/

I would like to be chief executive in my enterprise/ I want made 20 hours a week and to paid 3000 euros a month/ I would like to be stylist and paint my dresses/ I would like had 10 weeks for years of vacancies for to go to Morocco and to see my family/ I love my craft and I would like to make always life/

In the future, I would like to be a famous modelist or work in computer graphics/ I like creating imagining and I like computing/ I would like to have important places in my factory/ I wish working at the very good conditions with many pauses and relaxed atmosphere/ I would like friend calm equip and nice/ Of course, my pay will be 3000 Euros (it's a very big dream!)/ It's takes me to go to work five or ten minutes and my job will be to the city center/ I would like to go to my job on the foot/ It's very economic and good for the environment/

I would like a good job as an employer because I would earn a lot of money and I went run a lot of workers but we working better conditions/ With my money, I would buy a big house and a beautiful red car/ I would like an international firm with workers all the world/ My workers will pay $ 15 a week/ And with my money, I would help all the children all the world/

Corpus 23 1 BAC test partie traduction

Traduisez : « Americans tend to be more informal than people from other countries but politeness is more than welcome »

Traduction de *informal*	**Traduction de *politeness***	**Traduction de *polite***
Informels 1 Informés 11 Informent 4 Uniformes 1 Formels 5 Information 1 Familiaux 1	Politesse 24	Poli 8 Aucun 15 Police 1

Corpus 24 1 BAC : Test Mangal Pandey (la dérivation)

verb	**adjective**	**noun**	**adverb**
	successful		
		creativity	
		suit	
			confidently
To clean			
To attract			
			freely

Erreurs de surgénéralisations	**Termes refusés**	**Termes acceptés**
Creatful *Suitful* *Attractful*	traduction de *get up* *Se lever* (au lieu de *déguisement*, à connaître en contexte) *Fighted** (refusé) *Il a dépensé sa vie** (pour *he spent his life*)	*Creator* (*creativeness* attendu) *Cleaner* (*cleanliness* attendu)

Corpus 25 1BAC Test Modaux

IV Vous écrivez un mail à John dans lequel vous expliquez que (5points) :

1. *Vous voulez vous excuser*
2. *Vous avez un problème de voiture*
3. *Vous ne viendrez pas à la soirée*
4. *Vous avez besoin de voir John quand même pour lui parler*
5. *Vous voudriez qu'il vous rappelle avant 20:30*

1*Hi John/ How are you ? I'm sorry/ I have a problem with my car/ I can't come to your party/ But I need to see you* ***for speak****/ I would like* ***X*** *to call me before 20:30/ Kiss*

2*Excuse me/ I have a big problem with my car/*

3*Hello John/ Excuse me/ I'****m*** *problem, my car, I can't* ***XX*** *a night/ I* ***weed a look*** *John I* ***weed discut XX*** *please, I want you* ***X*** *phone before 20:30/* ***By*** *John/*

4*Hello John/ It's me Isminur/ I want to apologize because I have a problem with my car/ I* ***didn't*** *come to your party/ I need to see you/ I would like* ***X*** *to call me back before 20:30/*

5*Hi John/ It's Tiphanie/ How are you ? I'm sorry/ I have a problem with my car/ I can't come to your party/ But I need to see you* ***for speak/*** *I would like* ***X*** *to call me before 20:30/ Kiss*

6*Hi John/ How are you ? I'm very sorry because I* ***didn't*** *come to the party because my car has a probleme/ But I would like to look****ing*** *for talking/ Can you call me before 8:30 please? Thank you/ Kiss*

7*Hi John/ How are you ? I'm sorry/ I have a problem with my car/ I can't come to your party/ But I need to see you* ***for speak****/ I would like* ***X*** *to call me before 20:30/ Kiss*

8*Hi John/ How are you ? I'm sorry/ I have a problem with my car/ I can't come to your party/ But I need to see you* ***for speak****/ I would like* ***X*** *to call me before 20:30/ Kiss*

9*Hi John/ How are you ? I'm sorry/ I have a problem with my car/ I can't come to your party/ But I need to see you* ***for speak/*** *I would like* ***X*** *to call me before 20:30/ Kiss*

10*Hi John/ How are you ? I'm sorry/ I have a problem with my car/ I can't come to your party/ But I need to see you* ***for speak****/ I would like* ***X*** *to call me before 20:30/ Kiss*

11*Hi John/ How are you ? I'm sorry/ I have a problem with my car/ I can't come to your party/ But I need to see you* ***for speak****/ I would like* ***X*** *to call me before 20:30/ Kiss*

12*Hi John/ How are you ? I'm sorry/ I have a problem with my car/ I can't come to your party/ But I need to see you* ***for speak****/ I would like* ***X*** *to call me before 20:30/ Kiss*

13*Hi John/ How are you ? I'm sorry/ I have a problem with my car/ I can't come to your party/ But I need to see you* ***for speak****/ I would like* ***X*** *to call me before 20:30/ Kiss*

14*Hi John/ How are you ? I'm sorry/ I have a problem with my car/ I can't come to your party/ But I need to see you* ***for speak****/ I would like* ***X*** *to call me before 20:30/ Kiss*

15*Hi John/ How are you ? I'm sorry/ I have a problem with my car/ I can't come to your party/ But I need to see you* ***for speak****/ I would like* ***X*** *to call me before 20:30/ Kiss*

16*Hi John/ How are you ? I'm sorry/ I have a problem with my car/ I can't come to your party/ But I need to see you* ***for speak****/ I would like* ***X*** *to call me before 20:30/ Kiss*

Corpus 26 TBAC test talking about my training period (groupe de Mehdi H/)

12 élèves (1/2 groupe) :

Lexique	**Grammaire**	
	Verbes	**Morphèmes**
*The personel**	*Brooked**	*To go at **
*An exceptionally tutor**	*Bringed**	*At 2 pm from 7 pm**
*Interresting**	*To going**	*After eat**
*Pantaloon**	*Maked**	
	*Brang**	
	*Failed**	
	*Didn't had**	
	*Was work**	

Les verbes *to work* (régulier) et *to choose* (irrégulier) ont toujours été bien orthographiés/ Il appartenait à toutes les présentations orales vues en cours et ont donc été la cible indirecte de 'drills', d'une automatisation par écoute répétée/

Dans la même production : *« I worked in Saint-Etienne at Devred/ It is a clothe shop/ I ate from 11 am to 1 pm but I didn't obligation/ I was enjoy it »/*

Aimer est traduit au prétérit par *like it*/ A la question, pourquoi ajouter 'it', l'élève explique que ce pronom 'it' servait à nous indiquer que « c'était bien un verbe, et non la préposition 'comme' »/

Corpus 27 TBAC test Statue of Liberty

16 présents (intempéries) 1 production non faite/

"You are a grand pa/ Your children and grand-children would like to visit New-York/ They like shopping and history/ Give advice about places and activities"/

HK

If you both want to do shopping, the best place in the USA is New-York and you should visit the city by night/ There's neon lights, ads and you can watch the news/ The museum of modern art, it's perfect to see arts like paintings, sculptures … you can do whatever you want : jogg, ride horses, rollerblade, eat luxury food in a restaurant or Japanese food in Chinatown/ Brooklyn Bridge is a famous place and a place where you can have a magnificent view and where you can watch the sunrise/ You ought to visit the Statue of liberty, THE symbol of America and the best place to learn history/

BN (croate)

You can go to the central park you can playing or make pique nique/ You'd better visit the Statu of Liberté Island and you can go by boat/ You should go to the Brokelyn Bridge/ You ought to go to eat in Chinatown / That's very good there and you can visited different museum's/

AC

You should visit the Statue of Liberty/ You who like history/ It's first something witch immigrants saw/ You should go to Brooklyn Bridge/ You can run, you can bike/ You'd better go to the Museum of Modern art/ here you can buy something very design/ You ought to Central park, you relax/ You can skate, playing football/ In other streets, you can eat Chinese food, different restaurants/

RM

If you like shopping, you're a lucky person because new-York is one of the most fashion and powerful city in the world/ You want anything ? New-York has got it probably : Starbuck, Mac Donald's, Pizza Hut, you never fall in death to hungry/ It is a fashion city where one day in year, the fashion week arrives/ You must go to the public travel/ It's passed all around the city and visited one of the history monument who there passe dis closed/ You've got choice : Statue of liberty, Museum, Park …Just have one thing in your head : if you meet this city, you'll probably won't leave it/ Oh, I remember three important words : JUST HAVE FUN/

AT

Hello/ For your occupation, I tell you the name of streets or places for shopping or for history/ First, you go to Broadway Avenue for shopping/ It's big avenue with shopping center/ Fast food design shopping/ For history, you take a ferry to go to Ellis island for visit the statue of liberty and museum of immigration and maybe you see my name on the repertory book/ For you activities, go to central park and practice cycling, running, skating or simply sleep/ Bye bye and good visit in new-york

GB (dyslexie)

Because you like shopping and history, I should the museum you can watch arts and sculptures/ I'd better in Brooklyn/ History is beautiful and you go to visit the statue of liberty/ You can shopping in wallstreet and manhattan/ Streets are extraordinary

CC

You like shopping ? ok, because I think you like a chinese it is a street fabuloss and the boutiques are very nice/ You go visit broadway/ It's a street of artists and visited central park/ It's very nice and big park/ And statue of liberty/ I think your dog is not accepted/ You don't eat, you don't smoke in the statue/

OJ

In new York there are lots of interesting places/ You can go at moss were you should shopping/ After the shop, you ought eat in Kal's Dehli who they have big sandwiches/ you'd better too visit the museum art modern/ You can see modern objects like painting/ After you should take a boat for go to the statue of liberty in the south Manhattan/ For finish, you can go in central park somewhere where run playing with your children, sport and relaxing/ Before coming back home, you ought to go to mandarin hotel were you can swim and get French massage/

FN (dyslexie)

We are going to in the manhattan street/ We can goes in the liberty island for visit the statue of liberty/ It holds torch and tablet/ You are goes in the hotel in this hotel you can sleep, eat a luxurious food and you can swim/ It is a very good hotel/ I can go with you in central park/ In this park, you can eat, play football, tennis and you can sleep, play with your pets/Go in a street of fast food, it's great and very funny

PM

They can go visit the statue of liberty in ellis island/ They should go to Brooklyn/ they can walk/ In Kat's delhi, they can eat a big sandwich or in soho, a Chinese food, doughnuts and pillow rice/ In moss they can visit a design shop and jewels/ They ought go in art museum/

They can visit a sculpture/ In four season hotel, they can observe a wonderful view of new-york/ They should in central park because it is a beautiful green place/

CL

- Hi son
- Hi how are you ?
- Fine fine mary said me you are going to visit London
- Yes we'll go tomorrow
- Nice/ You must go on Brooklyn bridge/ It's very tall and you can walk, relax … or if you prefer, you can go at central park : you can walk, relax, play, bike etc … I love this place/ There are some people with their childs/ There are teenagers and it is a very nice park with some fountains/ Or if you want you can go on Chinatown for eat Chinese food
- Thank you for that but we prefer do shopping and visit some museums
- Oh okay you can go on soho there are some shops and for the museum there is a fantastic museum of modern art/ I have forget his name but you could ask this at people
- Thanks dad I will phone you when I return
- Have a good week see you soon
- Ok bye

CA

So my children : wants you visited the city of new-york/ All right so in a first time you can buy clothes in manhattan and you must go to Moss, buy objects design and jewels because I would like a chanel jewel// for my birthday you know ? if you are hungry, you can eat Japanese food at chinasa town/ And in a second time, you'd better visited museum there are paintings and history of art and on new-york/ If you want sleep you can go to mandarin oriental hotel/ It's very nice/ you can sleep, swim and get French massage/ And for walk, play music, roller blade and relax, you ought to go to central park/

LC

You should visit a statue of liberty/ You can buy souvenirs/ You should visit a museum, you can watch a statues, a (peinture)/ You should have a shopping an avenue in manhattan, you can buy the clothes, the shoes … you must take boat with go to visit in statue of liberty/ You should eat a luxury restaurant/

LG

You want to go in new-york ? you have a good idea/ It's avery beautiful city/ Have you idea for places to visit ? if you want I can give you idea/ Yes? Good … you must go to see the statue of liberty/ That's great/ If you want to do shopping, you can go in/ And if you want to see nature, you can go in central park/ As you like history, you can go in ellis island/ If you want a good Chinese restaurant, go in Chinatown/ You can visit modern art museum too/ Be happy/ I hope you go to do a great travel/

LMC (dyslexie)

There are sympaticale shop for you two in new-york/ You take a taxi/ He say in the strite there are hotels becose there are celebritie personne in bed ? selebral Marilyn Monroe kennedy … this very story in hotel/ For are there are exposition and scultures/ The museum natural story and statue of liberty and city of desane/

Corpus 28 TBEP contrôle description de l'image

« Au centre du tableau, il y a un couple/ Ils paraîssent bien habillés/ Ils marchent tranquillement pendant que des gens autour d'eux travaillent/ On dirait des *nobles* au milieu du *tiers état*/ Bruegel nous renseigne sur son époque grâce aux vêtements, à l'architecture, aux objets »/

Combat de Carnaval et de Carême, Bruegel l'Ancien, 1559/

Corpus 29 TBEP Contrôles de français

Contrôle sur la fable (d'après BEP 2002)

L'âne et le chien (Lafontaine, 1678)

Où se trouve la morale ? Quel est l'effet produit ?
Elle se trouve au début et à la fin/
L'effet, c'est qu'il faut toujours aider les personnes qui le demandent/
L'effet produit est qu'il faut s'entraider/

Contrôle sur le conte avec Mélissa (séquence argumentation, texte de 1999)

« Jean Pierre Mothe soutient que Perrault écrivait ses contes pour tous âges, ainsi que Lafontaine écrivait ses fables, car à l'époque de Perrault, seuls les pères et les fils aînés savaient lire, alors ceux-ci lisaient de vive voix afin que toutes les personnes de la maison puissent en profiter/ Il montre ainsi qu'un livre ne peut pas être pour une seule tranche d'âge précise/ Il illustre ceci d'ailleurs en comparant les livres à des chaussures/ Car les chaussures passé un temps les chaussures ne nous vont plus et que c'est la même chose pour un livre qui est écrit pour un certain âge/ Une fois l'âge passé le livre ne nous va plus et avant l'âge le livre ne nous va pas encore »/

TBEP Corpus 30 Période de stage Anne Lise 1

1 E XXXXXXXXX (rires) mais non/ ça marche pas (rires)

2 E1my work experience in Paris // I work in company called Cadolle they swimsuit and models XXX

3 P what do they make ?

4 E1 ah: // they make swimsuit and lingerie

5 P mm

6 E1 I live in / in apartment in // at my friend's

7 P oh ok it's a big apartment or a small one ?

8 E1 mm moyen (rires)

9 P so so

10E1 voilà

11P average // mm/

12E1I had a packlunch

13P mm

14E1the atmosphere was warm and joyful //

15P mm

16E1 I'm // I made touch up (prononcé à la française) cuts euh XXX I made try ons // alors // I mustn't / I mustn't wear/ mm / a jeans

17P oh okay / jeans were forbidden / ok

18E1 mm and euh …/ XXX and euh // trai // trainers/

19P okay

20E1 et mm

21P you mustn't wear trainers as well

22E1 and I mustn't wear tee shirts with prints

23P ok

24E1 I work from // nine (4s)

25P sorry?

26E1 half / half past nine? non ?

27P yeah / yeah yeah ok

28E1 half past nine to // five pm

29P ok

30E1 mm // I learnt // I learnt technic and quickness

31E2 quickness

32P hein ?

33E2 euh quickness

34P all ri : ght (approbatif)

35E1 euh voilà

36P ok good // how was your boss // can you talk about your boss ?

37E1 mm my boss euh comment on dit

38P have a try/ have a try

39E1 (rires)

40E je crois que XXXXXXXXXX

41E1 (rires) comment on dit droit ?

42P mm severe / right ?

43E1 pas // non non // not severe

44P methodic ?

45E1 (rires) yes/

45P yeah/ methodic

46E1 ah oui //

47P methodic

48E1 mm // mmm

49P ok // fair enough // thank you

Corpus 31 TBAC entretien sur le stage Anne-Lise 2

1 E My company was // Lise Charmel Brand

2 P mm

3 E they made corseterie[19] lingerie and beachwear/ All the XXX the products are high quality it's haute couture of lingerie … during my training period I live in Lyon by one of my friend's on her flat

4 P all right it was a big flat a small flat ?

5 E no it's just small but we euh we are living both XXX

P it was enough for you // ok

6 E every day I had a pack lunch so every day I cook my lunch

7 P what did you eat ?

8 E like // euh … like / euhmm

9 P anything

10E yes like every day // my working environment //m : // I think // mm // the atmosphere was a little tense because it was a fast period there are a lot of work // my colleague // some of my colleague are kind and other are special with me euh

11P what do you mean/ special ?

12E they are they are a little hard / they // because there are a fast period they are a little stressed/ so they have not a lot of time for me cause /// during my training period I made the bus and the subway to go to Lise Charmel who are in Lyon in /// the quarter[20] of Vaise

13P ok Vaise // mm

14E I worked from 8 am to // mm // four half / pm /

15P You can say four thirty

16E four thirty pm // I didn't have a dress code / and my activity was very different[21] / I have made photocopies// I checked a lot of fabric with pattern[22]so I made three // mm // three bras and three knickers

17P ok

18E I make // euh / I made[23] euh try on // euh // to show if the bras are good or not

19P ok

[19] 'Corsetry' existe en anglais, mais le mot français est employé avec autant de fréquence comme un emprunt.

[20] Traduction polysémique mais compréhensible (on pense en anglais pour l'idée de lieu à l'expression 'headquarters')

[21] 'varied'

[22] Vocabulaire vu quelques mois auparavant

[23] Auto correction

20E if they must change some parts some parts of the

21P [so then

22E [pattern

23P if it's not ok you have to make more touch ups

24E touch ups ?

25E no ? you have to make touch ups

26E I'm

27P no ? ok / forget that

28E I try the // and

29P [you just try and you change it if it's not ok

30E [and euh the modelist come and say that it's not XXX it's not good

31P ok

32E and I checked lace too // I learn euh // I learn how to check lace euh to pin lace[24]and fabric // learn to check lace in double // euh

33P double layers ?

34E yes // with //bras // with des galons[25] / I don't know

35P euh I don't have any idea about that/ I'm sorry

36E2 [un ruban (très faiblement)

37E mm / I learnt[26] to // how to suit[27] bras and knickers

38P mm

39E and euh to use a little Lectra program a program to euh to put the elastic on the the bra

40P ok / to put rubbers[28]

41E euh

42P rubbers into bras // rubbers … ok // it's a computer program ?

43E no it's only a program on // on the // machine

44P ok all right // you program the machine

45E yes and I told her // it // how I want the elasticity/

46P yeah ?

47E how I …

---

[24] Epingler de la dentelle

[25] Il s'agit de rubans galons pour décorer un sous-vêtement/ La traduction m'était inconnue/ 'Ribbon' aurait fait l'affaire/

[26]'learn' apparaît finalement au preterit

[27] Peut-être une confusion entre 'suit' et 'sew'/

[28] L'élève expert a raison et ne devait pas être corrigé : 'elastic' s'emploie en couture/

48P the tension

49E yes the tension

50P mm the tension of the rubber (3s) fine so euh // did you like it ?

51E at the beginning yes // at the end no

52P why ? could you / could you explain ?

53E [XXX

54P because of the people who were not very nice with you ?

55E yes I had problems with the boss/ not the big boss but the boss at the beginning

56P why with the boss ?

57E because the woman whose was // who was with me to the XX tell my / tutrice/

59P the tutor

59E the tu // my tutor // mm that I have made a lot of cuts and I didn't make anything else so my tutor was going to tell to the boss and euh I have problems because // of it/ I made nothing and I have problem/

60P Why was it a problem to make only cuts ?

61E [because at the beginning of the the/ the/ training I asked to make other things

62P mm

63E and euh XXXXX

64P all right ok but on the whole it was a good experience ? ok // fine thank you

Corpus 32 TBEP/TBAC Mehdi

TBEP Corpus comparatif

3) * on FVery Holiday, I worked with children in chambon and in The Saintetienne, in The morning I did manual activities we played different games.
I took the Train at 6,00 A.M, I arrived at My internchip at 7:30, I Made a Report. after I ate at 12 With My freinds and Mentor. I came ~~My~~ home at 8:30 PM.
I like My Mentor because Very good He is nice
I like to worked with children and My Time Table and My Schedules
I met The difficulte with children but used The good methods.

difficulties

Great efforts!

1
1
1
1

orth 1/3
1/2

J had my Training period at Textilplus in St etier
J worked from monday To friday. J worked from
8 AM To 5 pm
J cut, I Sewed, I drew, I made Touch ups, I
worked on The assembly line. I wore an overall
and gloves To protect my hands. I used many
machines and my colleagues were nice.
I had a meeting with Them. The meeting was
about safety in the entreprise. After The internship
I was very Tired. The job was hard and my boss
Severe. ok
The entreprise was interesting because, I learnt how
To work in group, how To work alone. I had
Responsibilities for the first Time. I developped
Technical Skills: To unSew zips, Ribbons for certains
a Small Sofa. finally, I loved my Training period
because it was The first Step into professional life
for me

TBAC
CORPUS comparatif

responsabilities
certains
professional

Corpus 33 TBEP production en français de Mélissa E1

1 E1 au milieu du carré // faîtes un rectangle // au milieu du rectangle // faites un rectangle qui part en hauteur : euh : au milieu de ce // non // euh // à droite du rectangle vous comptez un centimètre et vous faîtes un grand rectangle horizontal au milieu de celui que vous venez de faire au dessus vous [faîtes un rectangle // un rectangle en longueur verticale //
2 E2 [ch'uis perdue là

3 E1 et faîtes un petit rectangle au dessus // sortez du cadre // et faîtes un rectangle en longueur // à droite // plaqué contre le principal // vous faîtes un rectangle vertical // ça doit faire trois rectangle verticaux au dessus d'un rectangle horizontal // vous l'isolez un peu // en dessus du rectangle horizontal trois centimètres plus bas vous faîtes un rectangle plat // qu'on voit comme ça // pas une boîte avec des arêtes et tout // à côté du du rectangle // [vous faîtes
4 E3 [hein ?
5 E1 / une chaise // quatre pieds // un dos // une assise // à gauche du rectangle principal // vous faîtes une table bistrot carré // on la voit plate // y'a beaucoup de perspective /// c'est dur m'sieur // [et à côté //
P [continue
6 E1 // de vos tables // vous faîtes des trucs en fil // comme dans les caravanes // au milieu il y a deux personnages// un qui tend la main à droite et l'autre a les coudes sur les hanches // et sur votre table // y'a une autre chaise avec un homme face à la table // sur le rectangle //au dessus de la table // y'a des bouteilles ///ah //mais c'est un comptoir // à gauche y'a deux tables / une banquette et quelqu'un assis // sachant que l'homme est à gauche du rectangle // voilà // c'est tout
7 P merci // comment tu as a trouvé l'exercice comme ça à chaud ?
8 E1 J'ai trop du mal à expliquer // ouh là là // c'est logique pour moi mais pas pour les autres // les autres voient pas // alors c'est dur // et puis il faut mettre des mots sur une image // c'est trop dur//

Même heure de cours :

E1 : déjà // c'est un paysage / au milieu du bas de la feuille y'a un arbre qui est tordu // il part à gauche il a beaucoup de branches et beaucoup de feuilles // sur la gauche du tableau y'a un morceau d'arbre et on voit que les feuilles // du côté gauche on voit un autre morceau d'arbre / en haut à gauche vous faîtes un rocher bien plaqué sur la gauche // en haut à droite y'a un rocher un peu tordu // en haut un grand trait en longueur qui représente la mer // tout ce qui est derrière l'arbre c'est la mer // en bas y'a un trait horizontal qui représente un rocher // voilà //

Une représentation de *Marius* au Théâtre des Variétés.

Corpus 34 Mélissa TBAC production écrite : un portrait

Portrait de Balthazar Castiglione, Raphaël, 1415/

« Avec son air triste et abattu, il avait une allure distinguée. Sous ses beaux atours, y était caché un homme potelé. Son visage, bien qu'assez rond, avait une allure de fantôme. L'homme aux yeux globuleux et vides avait le teint pâle, et ses traits de visage étaient droits. Ses yeux étaient grands et très clairs, surplombés de sourcils discrets, presque inexistants. Il avait une barbe en broussaille qui le vieillissait, et dissimulait une petite bouche aux lèvres pincées. Il était vêtu comme un homme de la haute société, avec son chapeau et ses manches lourdes, coupées dans de beaux tissus ».

Corpus 35 Le journal d'apprentissage[29]

A *TCAP*

1Je trouve les cours vivants j'aime bien venir apprendre l'anglais avec vous vous avez beaucoup d'humour et c'est cool j'espère en apprendre encore beaucoup car je suis motivée

2Franchement c'est le seul cours que je me sens super bien on comprend bien et ça passe super bien

3J'ai bien aimé le cours avec les texto car on a appris les textos en anglais et on connaît déjà comment ça marche

4J'ai bien aimé la fiche sur le zoo mais par contre la cassette j'ai rien compris du tout

5You are my teacher prefere and I wish you many happiness in your life Es war und ist ein vergungen Sie zu kennen Sie haben ein gutes herz und Sie sind ein guter Maänsch[30] Ich wursche inhen alles gute

6Le français n'était pas trop utilisé. Je trouve que l'anglais me servira dans mon travail. La grammaire est simple et j'ai légèrement évolué au niveau de la compréhension

7Vos cours sont intéressants parce que tout le monde participe.

B *2nde BEP*

1Vos cours sont intéressants. Votre façon de faire également. Vous êtes le premier prof à m'aider pour mes problèmes de dyslexie. Cela me pousse à progresser pour vous remercier de vos efforts d'adaptation.

2Le soutien que vous nous apporter est plus qu'encourageant. J'aime participer en français pour construire le cours ensemble. Par contre, en anglais, c'est quelquefois brouillon. Il faudrait moins d'éparpillements et que chacun réponde tour après tour. Les schémas et les dessins sont utiles pour tout le monde.

3J'ai compris 'canon de beauté' parce que on l'a déjà vu en VSP et en Arts Appliqués.

Contexte du BEP blanc en anglais

4Manque de vocabulaire dur de traduire le texte

5Alors pour le BEP blanc le texte très facile de traduire peut-être parce que c'était un français qui écrivait donc le vocabulaire plutôt facile dans l'ensemble facile

6Assez simple dans l'ensemble mais manque de vocabulaire

[29] Nous conservons volontairement les erreurs grammaticales des élèves/
[30] Confusion apparemment entre 'Mann' et 'Mensch'/

7Problème de compréhension du texte et de certaines phrases dans les exercices ensemble du devoir tout à fait correct j'ai apprécié la diversité des exercices

8Problème pour la compréhension du texte j'ai apprécié l'exercice avec les nombres

9Devoir plutôt facile (reste à voir le résultat) beaucoup de choses du cours ne sont pas demandées devoir court mais niveau suffisant

10Il me manquait le vocabulaire

11Apprendre le vocabulaire et les mots tels que de car ce le bref tous ces petits mots qu'on sait jamais

12Je n'ai pas de difficultés cette année mais je n'ai pas évolué par rapport à l'année dernière[31]. J'ai pu revoir les bases mais je n'ai pas progressé.

13Le français m'aide et le cours sur l'Angleterre m'a appris beaucoup de chose. J'ai beaucoup évolué car on prend le temps d'expliquer. On utilise trop le français et pas assez l'anglais. La grammaire est plus compréhensible. Il faudrait plus parler à l'oral quand même.

14Je trouve qu'on a un peu trop parlé français pendant l'année. Le cours sur Londres était intéressant, ça pourra nous aider si on y va. Je n'ai pas eu de difficultés cette année mais je n'ai pas évolué par rapport à l'année dernière. J'ai pu revoir les bases mais je n'ai pas progressé.

Contexte du BEP blanc en français 1ère année

15Alors BEP blanc super simple : j'ai bien aimé le choix entre deux sujets d'écriture et qui n'ont pas forcément un rapport avec le genre du devoir : exemple le texte est une pièce de théâtre et le sujet est une argumentation. Très bien !

16Simple comme sujet pas trop de questions de langue et compétence d'écriture originale super si au BEP on tombe sur ça c'est génial (j'espère que les résultats seront pas trop mauvais

17Pas trop d'inspiration pour l'écriture sinon pas mal pas trop dur

18Il faudrait faire des fiches de mémoire à chaque fin de leçon

BEP 1ère année exercice de traduction

19J'ai bien aimé l'exercice de traduction le dire premièrement en français et ensuite le traduire en anglais

20J'ai bien aimé la lecture que ça parlait de la mode et de Mickael Jackson et aussi travailler en groupe et comme d'habitude le prof assure avec des petits remix beau costard

[31] C'est-à-dire en 3ème de collège/

21J'ai vraiment adoré le cours c'était très intéressant les images sont bien on assimile mieux mais je trouve qu'on ne parle pas assez anglais (*élève qui ira directement en 1ère année de BAC PRO*)

C *TBEP anglais*

1Je trouve les cours mieux construits qu'au début de l'année le cours d'aujourd'hui est très intéressant continuez comme ça vous faîtes un bon travail

2Génial d'avoir un cours sur les SMS on connaît déjà des trucs sur les portables et ça roule tout seul

3Je ne trouve pas que le français soit trop utilisé. Je pense que l'anglais ne me servira pas au travail (comme le français et les maths) alors qu'en Angleterre, oui. La grammaire est plus simple qu'au collège mais la compréhension de certains mots et les conjugaisons c'est toujours aussi dur. En tout cas je sens que j'ai évolué en bien.

4Je trouve qu'on parle trop en français. Le cours sur Londres était génial et l'explication du vocabulaire en français était utile et mettait à l'aise. J'ai eu du mal avec Donna Michelle Barnhill. Je n'arrive pas à tout comprendre. J'ai augmenté mon niveau d'anglais et j'ai mieux réussi le test de Victor[32]. Je participe mieux à l'oral. J'ai bien aimé le fait de lire et de souligner du vocabulaire.

5 En anglais, j'ai de gros problèmes de compréhension quand je lis un texte je ne le comprends pas et me bloque pour répondre à des questions ou bien l'expliquer. Je ne suis pas capable non plus d'écrire un texte. Quand je ne comprends pas un seul mot, cela me bloque pour la suite. Ça me donne l'impression que je n'arrive pas à progresser.

6 Quelle joie de venir en anglais. Les cours sont intéressants mais l'idée de faire des activités différentes les après-midis est bien trouvée. Pour ma part, j'ai l'impression d'apprendre plein de choses que je retiens facilement. En espérant que je maintienne mon niveau mais c'est bien part car tout se passe bien.

7 venir en anglais est très agréable. Les activités sont variées et pour la plupart amusantes. Un plaisir d'apprendre l'anglais avec vous.

8 J'apprécie vraiment de venir en anglais. J'aime les différents sujets (l'arrivée des noirs, etc.). Le professeur est très passionné et ça donne envie de venir apprendre et suivre les cours.

D BACPRO 1ère année

1Je voudrais revenir sur une anecdote de ce week-end. J'ai un copain qui avait des Allemands et j'ai dialogué avec eux en anglais, mais je l'avoue au début c'était dur de trouver mes mots mais après j'ai posé des questions en anglais toute simple et tout de suite l'Allemand et moi sont (sic) compris et j'étais très content qu'il comprenait

[32] Test Victor Ebner en ligne essentiellement grammatical/

ce que je lui disais. Il y a une chose qui m'a manqué, c'est de lui poser s'il avait encore soif, encore faim, quelle nourriture il mangeait le plus.

2En Finlande, mon stage m'a permis d'utiliser l'anglais en live ! J'ai pu me présenter, comprendre les directions pour mon chemin et commander à manger. Par contre, toute la grammaire est inutile. En tout cas, merci de nous avoir préparés.

3J'ai bien aimé l'exercice d'écoute j'ai appris des nouveaux mots de vocabulaire il faudrait en faire un peu plus comme ça

4Je n'ai pas bien aimé ce cours le sujet était intéressant mais les exercices étaient simples. Je me suis ennuyée

5J'ai bien aimé le cours comme d'hab (sic) le film avec John Travolta[33] c'était sympa ça m'a donnée envie d'être Rock'n'roll merci pour les cours variés

5J'ai bien aimé le cours sur l'Inde

6Aujourd'hui c'était vivant parce qu'on revient de vacances et parce qu'on a beaucoup ri. Il y avait de l'humour. Le cours était bien préparé surtout le tableau qui formait une sorte de quizz. Le vocabulaire était intéressant car il y avait de la compétition et ça pourrait vraiment nous arriver d'être perdus dans le désert. On se croyait à Koh Lanta

8J'ai plus participé car mes réponses étaient justes et j'ai plus confiance en moi

9Vous avez interrogé tout le monde et on était obligé de parler. C'était bien.

10C'était bien le cours sur l'Inde ça nous a fait découvrir l'Inde.

11J'ai bien aimé le cours sur l'Inde et l'aide de Rattan Sharma. Je croyais apprendre que les castes existaient en Inde et il nous a dit le contraire. Les gens du pays nous empêchent d'avoir des préjugés.

12Il faudrait faire des fiches mémoires ou de révision comme aujourd'hui à chaque fin de leçon

13Il faudrait plus travailler l'oral pour aider la prononciation et aider la mémoire

14Alors super bonne idée les fiches récapitulatives on va tous avoir le BAC PRO avec ça non mais c'est vrai que c'est bien mais il aurait fallu faire cela depuis le début de l'année ?

15Plus de vocabulaire ! Il faut écouter des vraies conversations en anglais sous-titré comme avec Will Smith plus souvent. On apprendrait plus de mots et d'expressions propres à la langue, au pays. Je sais que je pourrais regarder les films en V.O. chez moi mais je préfère ici.

[33] Référence à une séquence sur Pulp Fiction (1995) de Q. Tarentino avec John Travolta/

16Le comparatif en lui-même est une leçon plutôt simple mais le vocabulaire sur la nourriture la complique à mon avis.

17On nous laisse le temps de réfléchir et on peut parler librement

18Avoir deux heures à la suite chaque semaine ne permet pas de retenir ce qu'on fait.

19A l'étranger on cherche à dire quelque chose et ensuite on traduit dans sa tête alors qu'en classe on réfléchit tout le temps sur l'orthographe et la grammaire[34]

E *BAC PRO 2ème année*

1Le français est quand même trop utilisé. L'anglais technique me servira au travail alors que les sujets quotidiens me serviront plus en Angleterre. Je préfère le vocabulaire à la grammaire.

2On a des allemands à la maison et j'ai pu discuter sur la nourriture avec eux. Et aussi sur leurs préférences. C'était génial.

3J'aime bien quand on répond tous à l'oral en français. Je préfère par contre répondre à l'écrit en anglais. Je comprends mieux. Sinon, rien ne me déplaît.

4Il y a beaucoup de participation en anglais et ça nous aide pour la prononciation des mots.

5On comprend bien les cours mais le jeudi soir on est plus concentrés car on a trois heures d'atelier avant. En anglais, on comprend bien grâce aux schémas. En français, c'est les tableaux qui aident.

6 Au musée de la résistance, j'ai appris ce qui s'était réellement passée, dit. J'ai pu pendant une après-midi me mettre à la place de ces pauvres gens et reconstruire cette terrible histoire. Rapport en histoire, la guerre mondiale et les chambres à gaz.

[34] Analyse pragmatique pertinente.

Annexe 1

T BEP English test # Giving definitions Bouguerra©

Votre correspondant américain vient vous rendre visite en France, à Saint-Etienne. C'est pour vous l'occasion de tester votre anglais.

1 At the station ***5***
Justin arrive à la gare cet après-midi. Il vous a demandé(e) de lui envoyer par mail une description physique de vous afin qu'il vous reconnaisse ce jour là. Recopiez-la :
……
……
……
……

2 His hometown : Acron (Ohio) ***5***
Dans un salon de thé, vous dégustez un cacao. Vous voulez savoir si dans sa ville natale il y a :

Une piscine
Un terrain de sport
Une auberge de jeunesse
Une patinoire
4.1.1.1. **Un métro (US)**

3 En route vers la maison, vous apercevez des enseignes de magasins, il vous pose des questions auxquelles vous essayez de répondre ***5*** *:*

What's Brico-Dépôt ?……
……..
What's Centre-Deux ?……..
……..
What's Quick ?……
……..
What's Zara ?……
……..
What's Geoffroy Guichard ?……

4 Vous allez vous rendre à Acron. Vous décrivez Saint-Etienne à ses parents. Vous savez qu'ils aiment les spectacles et le sport ! ! ***5***
……
……
……
……
……
……
……
……
……

Annexe 2

English test	**TBAC**	**GO WEST**	Bouguerra©

Name : Section :

The Empire State Building

86th Floor Observatory: The 86th floor Observatory, 1,050 feet (320 meters), reached by high speed, automatic elevators, has both a glass-enclosed area, which is heated in winter and cooled in summer, and spacious outdoor promenades on all four sides of the Building. High powered binoculars are available on the promenades for the convenience of visitors at a minimal cost. The 86th floor observatory is handicap accessible.	102nd Floor Observatory tickets are only sold upon arrival at the Empire State Building at a cost of $15.00 in addition to regular admission tickets. Shops, Restaurants, and Services: See a list of shops, restaurants, and services located in the ESB. Location: Fifth Avenue at 34th Street
Observatory Hours: Open daily 365 days a year. 8:00AM to 2:00AM 7 days a week. Last elevators go up at 1:15AM.	Admission Prices at the Building: Adult (13-61) $18.45 Child (6-12) $12.92 Senior (62+) $16.61 ESB Audio Tour $7.38 Military in Uniform Free Children under 5 Free
IMPORTANT: Everyone must go through the security check when entering the building. No glass items are permitted to be taken to the Observatory. Cameras and camcorders are allowed but no tripods.	**NOTE:** 102nd Floor Observatory tickets are only sold upon arrival at the Empire State Building at a cost of $15.00 in addition to regular admission tickets. Military personnel are admitted free when in full uniform.

I Lisez le document et complétez le tableau (5 points).

Horaires d'ouverture	
Prix pour un enfant de 7 ans	
Prix pour une personne de 70 ans	
Une chose interdite	
Prix pour le 102ème étage	

II Un correspondant américain de Los Angeles vous appelle pour avoir des renseignements sur New-York. Vous conseillez l'Empire State building. Complétez le dialogue en faisant des phrases complètes :

Hello, Tim. Can I help you? (5 points)
Yes. What can I visit in new-York?
→…….
OK. When is it open?
→…….
How much is it for two adults and two children aged 10 and 4?
→…….
Thanks. Where is it located?
→…….
What time does the last elevator go up?
→…….

III Écrivez une lettre à un(e) ami(e) qui aime l'art dans laquelle vous décrivez un endroit de Saint-Etienne à voir (10 points). Vous :

- *Décrirez l'endroit (lieu, prix, horaires) 3 points*
- *Vous direz pourquoi il est intéressant. 5 points*
- *Respectez le format de la lettre. 2 points*

Annexe 3 Indicateurs du CECR, échelle globale

Utilisateur Expérimenté	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il.elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
Utilisateur Indépendant	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
Utilisateur Élémentaire	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant - par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. - et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Annexe 4

Tableau récapitulatif des capacités, compétences et composantes évaluées
Anglais - Enseignement général et technologique
Septembre 2001

Capacités	Compétences	Composantes évaluées
Comprendre un message oral	REPÉRER	Repérer les mots connus Repérer les variations de l'intonation : montante, descendante Repérer les effets de sens liés à l'intonation Repérer les mots accentués Repérer les effets de sens liés aux mots accentués
	DISCRIMINER	Discriminer les formes verbales : formes affirmative, négative Discriminer les formes verbales : aspects
	TRAITER L'INFORMATION	Filtrer, hiérarchiser, synthétiser les informations ; émettre des hypothèses de sens
Comprendre un message écrit	ANTICIPER	Émettre des hypothèses sur le contenu
	REPÉRER . IDENTIFIER	Repérer la phrase minimale Identifier les parties de la phrase
	METTRE EN RELATION	Classer les éléments lexicaux par champ sémantique Nommer les champs sémantiques Établir des liens entre les désignateurs, les pronoms et leurs référents Établir des liens entre formes et valeurs : la modalité Établir des liens : rétablir la chronologie Établir des liens entre les formes verbales et leurs valeurs (aspects) Établir des liens entre les quantificateurs et leurs valeurs
	DÉDUIRE	Déduire le sens du mot : dérivation (catégorie grammaticale) Déduire le sens du mot : dérivation (trouver la racine) Déduire le sens du mot : dérivation (traduction) Déduire le sens du mot à partir du contexte (sens possible)
	ÉMETTRE ET VÉRIFIER DES HYPOTHÈSES	Émettre des hypothèses en cours de lecture ; vérifier la justesse des propositions
S'exprimer à l'écrit	ANALYSER LE SUJET	Différencier narration et argumentation Associer consignes et types de tâches Identifier les fonctions de discours
	UTILISER LE CONNU	Mobiliser le lexique adapté Utiliser la détermination grammaticale Utiliser les formes verbales : temps et aspect Utiliser la modalité Utiliser les mots interrogatifs Utiliser la comparaison (formes) Utiliser la comparaison (concepts)
	STRUCTURER	Construire des énoncés corrects du point de vue de la syntaxe (ponctuation) Construire un discours (détermination grammaticale) Construire un discours (formes verbales) Construire un discours (complexification d'un énoncé)

Ministère de l'éducation nationale - Direction de la programmation et du développement

Annexe 5

B.O. Bulletin officiel n° 31 du 2 septembre 2010

Annexe 1
(se substitue à l'annexe 1 de la note de service n° 2009-190 du 21 décembre 2009)

Profil linguistique du candidat

Qualification « langue vivante » au diplôme du BEP						
Académie :						
Établissement :						
Nom et prénom du candidat :						
Spécialité de BEP :						
Session :						
Langue vivante :						
Niveau de compétence atteint*	**Activités langagières** 1					
	Compréhension de l'oral	**Expression orale en continu**	**Interaction orale**	**Compréhension de l'écrit**	**Expression écrite**	
A1						
Utilisateur élémentaire de niveau introductif ou de découverte						
A2						
Utilisateur élémentaire de niveau intermédiaire ou de survie						
B1						
Utilisateur indépendant de niveau seuil						
Niveau éventuellement supérieur						
[Utilisateur indépendant de niveau avancé]						
Mention à faire figurer sur le diplôme (entourer le niveau 2)						
A1	A1+	A2	A2+	B1	B1+	B2
Date :						
Nom du professeur :						
Signature						

1. Cocher les cases qui conviennent.
2.
A1 : niveau A1 atteint dans les 5 activités.
A1+ : niveau A1 atteint dans 3 ou 4 activités et niveau supérieur à A1 atteint dans 1 ou 2 activités.
A2 : niveau A2 atteint dans les 5 activités.
A2+ : niveau A2 atteint dans 3 ou 4 activités et niveau supérieur à A2 atteint dans 1 ou 2 activités.
B1 : niveau B1 atteint dans les 5 activités.
B1+ : niveau B1 atteint dans 3 ou 4 activités et niveau supérieur à B1 atteint dans 1 ou 2 activités.
B2 : niveau B2 atteint dans les 5 activités.

© Ministère de l'Éducation nationale > www.education.gouv.fr

Annexe 6

Questionnaire (adapté de Oxford 1990)

Cocher le n° par ordre de croissance (1=souvent, 2=parfois,3=jamais)

Partie A

1 lorsque je lis un texte en anglais, je survole, puis je reviens au début et lis attentivement 1 2 3
2 J'écoute ma prononciation et j'essaie de la corriger 1 2 3
3 J'essaie de trouver différentes façons de pratiquer l'anglais 1 2 3
4 Je recherche des occasions de lire le plus possible en anglais 1 2 3
5 Quand je lis un texte en anglais, j'essaie de comprendre le sens globale avant de demander le sens des mots inconnus…. 1 2 3
6 Je regarde des films en version originale sous-titrée pour améliorer ma compréhension 1 2 3
7 Je surveille mes erreurs en anglais en essayant de les corriger 1 2 3
8 J'écoute attentivement quand on me parle en anglais 1 2 3
9 je vérifie mes progrès en anglais 1 2 3
10 Je pense en avance à ce que je vais dire quand je sais que je vais devoir parler anglais 1 2 3

Partie B

1 Je réponds dans ma tête aux questions du professeur même si il ne s'adresse pas à moi 1 2 3
2 Je note les mots nouveaux 1 2 3
3 Je me parle à moi-même en anglais 1 2 3
4 Je cherche des mots dans le dictionnaire 1 2 3
5 Je compare ce que je sais déjà et ce que j'apprends 1 2 3
6 Quand je cherche un mot dans le dictionnaire, je lis tous les exemples 1 2 3
7 Il m'arrive de deviner le sens d'un mot d'après le contexte, la situation 1 2 3
8 Je me souviens d'un mot nouveau en me représentant la situation où il a été employé 1 2 3
9 Je cherche des mots en français qui ressemblent aux mots anglais 1 2 3
10 J'essaie de ne pas traduire mot à mot 1 2 3
11 Si je ne me rappelle pas d'un mot anglais, j'emploie un mot qui signifie à peu près la même chose 1 2 3
12 Il m'arrive de deviner ce que le professeur veut dire d'après ses gestes ou ses mimiques 1 2 3
13 Quand je cherche un mot dans le dictionnaire, j'essaie de le prononcer à haute voix 1 2 3

Partie C

1 Quand je ne comprends pas, je demande au professeur de répéter ou d'expliquer 1 2 3
2 Je demande à un camarade de m'aider quand j'ai une difficulté 1 2 3
3 Si je ne suis pas sûr de ce que je dis, je vérifie auprès du professeur 1 2 3
4 J'essaie de parler comme les anglais 1 2 3
5 J'essaie de parler anglais même si je sais que je fais des erreurs 1 2 3
6 J'ai honte de parler anglais devant la classe 1 2 3
7 Je demande au professeur de parler moins vite si je ne comprends pas 1 2 3
8 Je pratique l'anglais avec mes camarades 1 2 3
9 J'aime ou j'aimerais parler avec des anglais 1 2 3

Annexe 7

Questionnaire destiné aux professeurs sur le manuel

NB : *Veuillez entourer (ou mettre en gras sur ordinateur) la ou les réponses qui vous sied*

Quel concours avez-vous obtenu : CAPES /PLP2 /AUTRE : ……
Dans quel type d'établissement enseignez-vous ? : Lycée général / LP / Collège / AUTRE : ……

1 Utilisez-vous un ou plusieurs manuels ?Le(s)quel(s) ……..
2 Suivez-vous la progression chronologique du manuel ?
3 Sinon, quel type de progression suivez vous ?
Fonctionnelle (ex : réservez un villet d'avion)
Notionnelle (ex : l'impératif)
Les deux
Autre type : ……..
4 Quel(s) type(s) de critères guide(ent) votre progression ?
Du plus simple au plus complexe
Du plus court au plus long
Selon les besoins ou les difficultés émergeantes
Selon une évaluation diagnostique en début d'année, de trimestre, de séquence…
5 Selon vous, quelle notion (ou fait de langue) effectueriez -vous avant l'autre : la voix passive ou le present continu ?
D'abord la voix passive
D'abord le présent continu
6 Quel(s) critère(s) vous a aidé à choisir ?
La difficulté
Le manuel
Votre propre expérience en tant que professeur
Votre propre expérience en tant qu'élève
Autre : ……..
7 Utilisez-vous d'autres supports que le manuel ?
Des documents iconographiques
Des textes
Des transparents
Des enregistrements audios ou vidéos
8 D'où proviennent-ils ?
Internet
Le CDI
D'autres manuels
De collègues
Autres : …….
9 Utilisez-vous le même manuel que vos collègues ?
10 Échangez-vous des supports avec vos collègues ?
11 Le manuel vous est-il imposé par votre établissement ? Une personne ressource ?
12 Utilisez-vous votre manuel de manière exhaustive ?

13 Dans le manuel, qu'utilisez-vous le plus ?

Tout
Les iconographies
Les exercices
La règle sur le fait de langue

14 Dans le manuel, qu'utilisez-vous le moins ?

Les iconographies
Les exercices
La règle sur le fait de langue

15 Le manuel est-il adapté à vos élèves ?

toujours
Souvent
Parfois
Rarement

16 Vous sentez-vous capable de juger de manière certaine de la qualité de votre manuel ? Sur quel(s) critère(s) ?

……
……
……
……

Annexe 8

Résultats au Baccalauréat 2008

Résultats du lycée A.Testud (Académie de lyon)

Taux constaté[35]	Taux attendu académique	Valeur ajoutée	Taux national attendu
88%	**85%**	**+3**	**81%**

Proportion de bacheliers parmi les sortants	Pour l'établissement	Pour l'académie	Pour la France
terminale	**81**	**81**	**67**

Résultats en anglais	Résultats en français
22 élèves **11.28 de moyenne** **Notes de 3.5 à 19/20** **6 élèves n'ont pas la moyenne** **77% de réussite**	**22 élèves** **13/67 de moyenne** **Notes de 10 à 18/5/20** **0 élève n'a pas la moyenne** **100% de réussite**

Dans l'établissement, **78%** des **36** élèves présents au baccalauréat du secteur Production ont obtenu leur diplôme. Le taux de réussite attendu était de **64%** par rapport aux établissements comparables dans l'académie, et de **80%** par rapport aux établissements comparables au plan national.
Le taux de réussite de l'établissement pour le secteur Production est **supérieur de 14 points** au taux attendu en référence académique, et **inférieur de 2 points** au taux attendu en référence nationale (valeur ajoutée).
Un élève qui est entré en première dans ce lycée a eu **70%** de chances d'obtenir le baccalauréat dans l'établissement. Le taux d'accès attendu est de **67%** par rapport aux établissements comparables dans l'académie, et de **63%** par rapport aux établissements comparables au plan national.
Le taux d'accès de l'établissement est **supérieur de 3 points** au taux attendu en référence académique, et **supérieur de 7 points** au taux attendu en référence nationale (valeur ajoutée).
72% des élèves, tous niveaux confondus, ont quitté l'établissement avec le baccalauréat.
78% des élèves de terminale ont quitté l'établissement avec le baccalauréat.
100% de notre section ont obtenu leur baccalauréat (tous les élèves étudiés dans le corpus).

[35] *Les taux attendus* estiment la valeur qu'un indicateur prendrait si, en moyenne, les élèves du lycée réussissaient au baccalauréat ou y accédaient comme tous les élèves de mêmes âge et origine sociale, sexe et niveau scolaire (ce dernier paramètre n'est pas retenu pour les lycées professionnels) et scolarisés dans des établissements comparables en terme de population accueillie (âge, sexe, origine sociale)/ Le taux d'accès attendu base France tient compte, en outre, de la structure pédagogique du lycée (Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche)/

Annexe 9

Hi, Rattan!!

Could you please answer our questions ? Thanks a lot !

1What's your job ?
2What do you like/dislike in India ?
3Can you cook Indian food ?
4Are people in your country poor ?
5Is the press free to criticize politics ?
6What religions do you find in India ?
7What type of landscape do you have ?
8Did the Tsunami touch your country ?
9Are you against death penalty ? Is it existing in India ?
10Your impressions of French people ?
11Do you have memories of cultural clash in France, India, England, anywhere else ?
12Do people help each other in India ?
13What about racism in India ?

Thank you for your help !!!!

What do you like or dislike in India?

I like to be a part of my country whose cultural values and heritage are so strong. The family bonding, traditions and the potential of accepting any person from any nationality thus reflecting a purely **cosmopolitan**[36] nature are some other points which attract me to this multilingual diverse nation.
The things which I don't like about it are the work culture with its roots in corruption. The habit of leaving one's responsibility on the shoulder of others **retaliates**[37] me. Last but not the least the thing I don't like about my country is that there is no eligibility criteria to become a part of the Indian government and therefore these days most of the ministers are not literate and knowledgeable and thus can put the future generations into risk.

Are people in your country poor?

The question seems to be incomplete in sense which type of poverty is being enquired. In financial terms, Yes India being a developping country...also called a Third World nation, about 70% of the population is down **trodden**[38] and below the poverty line. But seeing the diverse cultural values and the rich heritage it will be **fallacy**[39]to say it a poor nation.

Is the press free to criticize politics?

[36] multiracial
[37] répugne
[38] écrasés
[39] injustice

Yes, Indian press is not just a press it is the voice of the common people. It reflects democracy which is a form of government of the people, for the people and by the people. Being the voice of the masses the press is indeed free to criticize the politics and bring out its weak points.

What religions do you find in India?

It's a difficult question to answer…The question should have been which religions you don't find in India/ In India, religion is a way of life/ It is an integral part of the entire Indian tradition/ For the majority of Indians, religion permeates every aspect of life, from common-place daily chores to education and politics/ Secular India is home to Hinduism, Islam, Christianity, Buddhism, Jainism, Sikhism and other innumerable religious traditions/ Hinduism is the dominant faith, practised by over 80% of the population/ Besides Hindus, Muslims are the most prominent religious group and are an integral part of Indian society/ In fact India has the second largest population of Muslims in the world after Indonesia/

What type of landscapes do you have?

India is often, and justly, described as a land of striking contrasts/ The entire northern region is bounded by the mighty Himalayan ranges and some of the tallest peaks in the world, such as Nanga Parbat and Kanchenjunga 2, are to be found in India. If the Himalayan peaks form an indelible part of the Indian imagination, so do the vast gigantic plains and the numerous rivers of India. In the south, the terrain once again changes, and here the land is bounded by the water. India, with an area of 3.3 million sq. km, is a subcontinent. The peninsula is separated from mainland Asia by the Himalayas. The country lies between 8º4' and 37º6' north of the Equator and is surrounded by the Bay of Bengal in the east, the Arabian Sea in the west and the Indian Ocean to the south. The Himalayas form the highest mountain range in the world, extending 2,500 km over northern India. Bounded by the Indus River in the west and the Brahmaputra in the East, the three parallel ranges, the Himadri, Himachal and Shivaliks have deep canyons gorged by the rivers flowing into the Gangetic plain.

Did the Tsunami touch your country?

India saw more than 10,000 killed as the **tidal wave**[40]pounded southern fishing villages. The coastal regions of Southern India were devastated by the giant Tsunami on the morning of December 26th 2004, leaving widespread death and destruction in its wake. The worst hit parts of India were Tamil Nadu and the Andaman and Nicobar Islands.

Are you against death penalty? Does it still exist in India?

Yes I am against death penalty. According to me it is a violation **of Human Rights**[41]. Death penalty in all cases is a violation of the right to life and the right not to be subjected to cruel, inhuman or degrading punishment. These rights are provided for in international human rights

[40] raz-de-marée
[41] droits de l'homme

standards including the International Covenant[42] on Civil and Political Rights which India ratified in 1979. The death penalty is an inherently unjust and arbitrary punishment. Judicial error can never be excluded but once carried out, the punishment is irrevocable. No scientific study has shown the death penalty to have a greater deterrent effect than other punishments.

Although India is one of a number of countries around the world which still practises capital punishment, it is rarely used. A 1983 ruling by the country's Supreme Court stated that the death penalty should be imposed only in "the rarest of rare cases". Only particularly **gruesome**[43]or politically sensitive cases have attracted the penalty. In India the death penalty is carried out by hanging.

Your impressions of French People?

The greatest impressions were mainly received from diversified nature in the Bretagne, the enormous château in the Val Loire, and the culinary highlights (everywhere in France - I just recall the excellent "Coquilles de St/ Jacques")/ The French people are very friendly; above all, I like the "anarchistic" nature of the people in the Bretagne/

Do people help each other in India?

India is a very friendly country with a feeling of brotherhood **prevailing**[44]in all the communities/ The people in India are always ready to lend their help to the marginalized sectors and groups/

What about racism in India?

There is racism in India although not the way it is experienced elsewhere in the world/ Castism is the synonym for racism in India/ Caste is a system of hierarchy by which people are put into rigid social categories/ These categories are not based on physical **features**[45] but on the religious ideology of Brahminical Hinduism (Hindutva) which holds that people are born with certain qualities (varnas) and therefore some are born superior and others inferior. Thus it advocates that one's social status is determined by birth and that one cannot simply get out of it. Caste, therefore, is a culture that ensures powers and privileges to the dominant through the subjugation and exploitation of the lower castes.

HELP :

Cosmopolitan	multiethnique	**Human rights**	droits de l'homme
Retaliates	répugne	**Gruesome**	horrible
Trodden	écrasés	**Prevailing**	existant
Fallacy	injustice	**Features**	traits

[42] Accord
[43] horrible
[44] existant
[45] traits

Analysis

Likes	
Dislikes	
Poverty	
Freedom of the Press	
Religions	
Landscapes	
Tsunami consequences	
Death penalty	
French people	
Solidarity	
Racism	

Conclusions culturelles : le racisme et la pauvreté ne sont pas définies de la même façon en Inde et en France : pourquoi selon vous ?

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

Annexe 10

How is life in Egypt?

A letter from the TBEP section to a friend in Egypt

How is life in Egypt?

Life in Egypt is exciting and laid back, quite different from life in France. Cairo is a very big city, full of life and colors. It never sleeps; the streets are busy 24.7. It's entertaining but can also get a bit tiring at times.

What do you eat? Are there Egyptian specials?

Egyptian food is very tasty, but not vary varied/ Egyptians eat a lot of meat and rice. the most common dishes are kebab and kofta, but also foul (a sort of fava bean puree), koshary (dish made out of rice, pasta and lentils, with onions and tomato sauce, (very nice but not easily digested), and molokheya (a green slimy soup eaten with rice and chicken). there are a few other dishes but these are the most commonly eaten daily in a standard Egyptian household.

What do you wear? Why?

I wear pretty much the same clothes as I would wear in France, except that I always am careful not to wear something too tight or too revealing. This is a Muslim country and it's culturally inappropriate for Egyptian women to wear tight clothing, cleavage, and shorts or miniskirts. it offends people, therefore I make an effort to respect the country's traditions.

What are the main cultural differences between France and Egypt?

There are many of them, the language for starters. People speak Arabic, although English is a commonly spoken second language. Egypt is a Muslim country, religion is a pillar of the society and the culture, it is most important to Egyptians, so one has to get used to the traditions. The desert is also a big part of the Egyptian culture of today. Many traditions of the Egyptian people spawn from the fact that they were a nomadic desert people for many centuries. Then last but not least, the roots of the contemporary Egyptian culture are anchored in the ancient Egyptian society, and in the Arab society.

What should we visit if ever we went there?

First, one should visit Cairo of course, the pyramids and the sphinx, and just outside of Cairo, the ancient site of Saqqara. One must pay a visit to Coptic Cairo, an area where most of the old coptic christian churches is. The copts represent 10 percent of the Egyptian society, and they are quite a closed minority. It is said that they are the most direct descendant of the pharaoes. Then one must take a round of the Egyptian museum to admire tutankamun's treasure, and do a little shopping down to the khan el khalili market. Then hop on a train and go to louxor and Aswan, where most of the ancient Egyptian sites are. A must see, really. After that one should go have a little rest on the beaches of the sinai, and go dive in the red sea where some of the most colourful exotic fish swim. After that one could take treck into the desert to go visit the beautiful oasis of siwa, dakhla andbahariya, spend a few nights in the white desert and swim in the natural hot springs. then that's when one will probably realise

that one won't want to go back home and one will end up staying just like me in this wonderful country, find a job and settle down.

What can you remember ?

Cairo	
Egyptian food	
Egyptian places	
Egyptian tradition	

Now compare Egypt and France, Paris and Cairo (food, places, tradition…) :

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

……

Annexe 11

Bouguerra	**Hitch**	Shooting in New York

Date Section

I Facts and Figures

135.00 $	
170	
74	
30	
Over 350	

II Complete

CENTER⇨ 1/ 2/ 3/
The center is also called D_ _ _ _ _ _ N

III Places you can visit

To see paintings	M.....
An Island	E.....
To play bowling	B.....
To have a drink	.....
To study	.....
To rent a room	.....
To rent a boat	.....

IV Complete the dialogues

A Will Smith " Ellis Island"
Eva Mendes " I have to ----------I ----------in NY my whole life and I ---------- here !"

B Will Smith " It's a really interesting approach that Andy (director) ---------- to ---------- New York"

Justifiez l'utilisation du present perfect par Eva Mendes.

V Now, could you suggest places to a friend who likes partying and just wants to have fun in New-York? (Name of the places, possible activities).

De la grammaire du sens au sens de la grammaire

Nous proposons, dans notre recherche, de travailler sur la grammaire complexe que les élèves construisent en cours d'anglais en lycée professionnel. Pour quelle(s) raison(s) ? Selon nous, la réflexion métalinguistique à l'origine de toute étude explicite de la grammaire pose de manière récurrente des problèmes à nos élèves, tant du point de vue des processus en jeu dans l'analyse, que des métatermes utilisés. En effet, la pratique (ou observation) raisonnée de la langue, considérée comme une étape essentielle dans la construction des règles sous-jacentes de la langue étrangère, demeure un exercice périlleux pour des élèves sans outils réflexifs. Nous désirons développer avec eux une grammaire fondée sur des stratégies d'apprenants efficaces, *des procédures renouvelables au service d'actions qui aient du sens*. La grammaire pédagogique peut être le résultat d'une grammaire négociée, et véritablement co-construite de manière inductive, pour laisser place à une nomenclature opératoire et à des savoirs mobilisables.
Mots clefs : Didactique, grammaire, apprentissage, négociation, métalangage, rôles, identité, place.

The learner's grammar in EFL in a French technical school

This research study focuses on the grammar native speakers of French develop when learning English in an academic context. This work is based on an analysis of the difficulties learners encounter when having to answer questions of a metalinguistic nature. Initially, learners do not seem to be equipped with the necessary skills to either discuss the observed phenomena, nor to make an attempt at metalinguistic labelling. The study will focus on the teacher-student negotiation that takes place in the classroom, and which is inevitably linked to status and role. We will show that when prompted to discuss linguistic issues in the right way, bringing students to uncover the implicit rules of the foreign language, students then become able to develop their awareness of the language. This also allows them to build up a coherent and constantly evolving metalinguistic competence which enables them to deal with linguistic challenges in a very empowering way.
Key words: Didactics, grammar, learning, negotiation, métalinguistics, roles, identity, status.