

Fatih Bouguerra

La grammaire anglaise au lycée professionnel

la grammaire négociée en lycée professionnel



A ma compagne et à mes enfants.

EXTRAIT

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 métalinguistique¹ 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 Dorénavant, un astérisque indique que le terme est défini dans le glossaire final.

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 étioyée 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 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 fautive d'après de nombreux chercheurs. De même, la notion de compétence développée depuis les années 1970 est plurielle et variable². 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 assistantat 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

² Le CECRL l'affirme avec force, enfin.

³ Argot.

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, même modeste, pour atteindre les savoirs linguistiques en langue étrangère⁴. En Master II⁵, 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 1^{ère} 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

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.

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 entreprise⁷ : 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 École⁸. 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 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,

⁷ Désormais PFE.

⁸ Au sens large.

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 figés¹⁰ 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 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

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.

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 triptyque¹¹ 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 prôtons, 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 Coste¹² 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 recherche

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

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

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 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'écart 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 prôtons : 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 élèves¹⁴, mais aussi des manuels, sinon des enseignants eux-mêmes ? Comment développer, chez les élèves, des capacités métacognitives*, sans délaissier le travail en LE qui leur permet un développement d'automatismes ? Comment évaluer la grammaire produite par l'élève ?

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

¹⁴ Souvent fossilisés et peu rebrassés.

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 considérerons 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 :

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.

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.