



Colloque international de linguistique et didactique - GREG

Approche à visée actionnelle et grammaire en cours de langues étrangères en collège et lycée : quel terrain d'entente ?

vendredi 7 - samedi 8 février 2019

Université Paris Nanterre

Bâtiment Max Weber

Appel à communications et informations :
bit.ly/2rQ2aqS

bit.ly/2rQ2aqS



 **Université
Paris Nanterre**



**CREA**
www.crea.u-psn.fr

 **Université
Paris Nanterre**
—
École doctorale
Lettres, langues,
spécificités
(LLS)

 **espe** École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Rocquencourt de Versailles



Table of Contents

| | |
|--|-----------|
| Programme | 5 |
| Appel à communication | 6 |
| Version française..... | 6 |
| English version..... | 8 |
| Conférencières – Plenary Speakers | 10 |
| Sandrine Oriez..... | 10 |
| Young Learner EFL Pedagogies: Exploring Language Learning Outcomes for Oral Skills – Alexandra Vraciu, Faculty of Education, University of Lleida Spain..... | 11 |
| Présentations : titres et biographies | 12 |
| Development of pragmatic ability through watching and making of movies - Yuko Nakahama, Keio University, Shonan Fujisawa, Japan..... | 12 |
| Pratique Raisonnée de la Langue : quelle approche grammaticale pour les francophones face à l’anglais ? – Jean-Pierre Gabilan, Université Savoie-Mont-Blanc..... | 13 |
| Appropriation de formes syntaxiques complexes : constats et propositions – Pascale Goutéraux, université Denis Diderot..... | 15 |
| Fonctionnaires-stagiaires : quelle est la place accordée à la grammaire par des professeurs d’anglais novices ? – Lyndon Higgs, Université de Strasbourg..... | 16 |
| Représentations et pratiques de la grammaire en cours de langues étrangères : analyse discursive d’un forum de discussion entre enseignant.e.s, en collège et lycée, sur le Réseau Social Numérique « Néoprofs » - Clotilde Castagné-Vizialos, Université Lumière Lyon2..... | 17 |
| Pour une préparation anticipée des futur.e.s enseignant.e.s du secondaire à une approche agentive de la grammaire – Hélène Josse et Céline Thurel, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle..... | 19 |
| Creativity As A Key To Teaching Grammar – Create your own context – Alla Meyerovitch, Achva Academic College of education, Israel..... | 20 |
| Can collaborative writing help to focus on grammar? : An analysis of young learners’ languaging – Asier Calzada and María del Pilar García Mayo, University of the Basque Country (UPV/HEU) | 21 |
| La grammaire dans le cours de français au collège marocain – El Mustapha Barqach, Université de Paris 8. | 23 |
| L’enseignement de la grammaire dans les manuels d’italien au lycée et à l’université : une étude comparative de cas – Julia Chanut-Puello – Université Paul Valéry, Montpellier..... | 25 |
| Au-delà de la règle : l’apport de notions informationnelles et textuelles à la compréhension à travers l’usage de l’ordre des mots en allemand – Catherine Felce – Université de Strasbourg..... | 26 |
| Francisco Matus, Technological University of Chile, INACAP | 27 |
| “ I devouer...tED?” “ Yes, that’s correct!” Heurts et bonheurs grammaticaux dans les interactions orales entre pairs – Pascale Manoïlov, Université de Paris Nanterre..... | 28 |
| « Didactisation du present perfect au collège : quel terrain d’entente entre la pédagogie par la tâche et l’intégration de phases de réflexion métalinguistique en grammaire ? » – Sophie Lemoine et Catherine Filippi-Deswelle, Université de Rouen Normandie. | 29 |
| Et si la conceptualisation grammaticale et linguistique constituait la tâche finale à visée actionnelle ? – Agnès Leroux et Virginie Plessis, Université de Paris Nanterre..... | 31 |

Approche à visée actionnelle

| plages horaires | intervenants |
|-----------------|--|
| 9.00 - 9.30 | |
| 9.30 - 10.30 | Sandrine Oriez, Université de Bretagne |
| 10.30 - 11.10 | Yuko Nakahama - Kelo University, Japan |
| 11.10 - 11.30 | |
| 11.30 - 12.10 | Jean-Pierre Gabilan - Université de Savoie Mont-Blanc |
| 12.10 - 12.50 | Pascale Goutéraux - Université Paris Diderot |
| 13.10 - 14.15 | |
| 14.15 - 14.55 | Lyndon Higgs - Université de Strasbourg |
| 14.55 - 15.35 | Clotilde Castagna - Université Lumière Lyon 2 |
| 15.35 - 15.55 | |
| 15.55 - 16.35 | Hélène Josse et Céline Thurel - Paris 3 Sorbonne Nouvelle |
| 16.35 - 17.15 | Alla Meyerovitch - Achva Academic College of Education, Israël |
| 18.00 | |
| | |
| 8.30 - 9.00 | |
| 9.00 - 10.00 | Alexandra Vraciu, Universitat de Lleida |
| 10.00- 10.40 | Asier Calzada, María Pilar, universitat del País Vasco. |
| 10.40 - 11.00 | |
| 10.40 - 11.20 | El Mustapha Barqach - Université de Paris 8 |
| 11.20 - 12.00 | Julia Chanut Puello - Université Paul Valéry |
| 12.00 - 12.40 | Catherine Felce, Université de Strasbourg |
| 12.45- 13.45 | |
| 13.50 - 14.20 | Maltus Francisco - Technological University of Chile |
| 14.20 - 15.00 | Pascale Manoïlov, Université de Paris Nanterre |
| 15.00 - 15.15 | |
| 15.15 - 15.55 | Catherine Filippi-Deswelle et Sophie Lemoine - Université de Rouen |
| 15.55 - 16.35 | Agnès Leroux et Virginie Plessis, Université de Paris Nanterre |
| 16.35 - 16.50 | |

PROGRAMME

et grammaire en cours de langues étrangères en collège et lycée : quel terrain d'entente ?

| vendredi 8 février 2019 | |
|---|-------------------|
| titre de la communication | modérateurs |
| Accueil | |
| Conférence plénière: Enseigner la grammaire? | Agnès Leroux |
| Development of pragmatic ability using movies that focus on speech acts | |
| Pause café | |
| Pratique Raisonnée de la Langue : quelle approche grammaticale pour les francophones face à l'anglais ? | Catherine Filippi |
| Appropriation de formes syntaxiques complexes : constats et propositions | |
| Pause déjeuner | |
| Fonctionnaires stagiaires et grammaire | Pascale Goutéraux |
| Représentations et pratiques de la grammaire en cours de langues étrangères : analyse discursive d'un forum de discussion entre enseignant.e.s, en collège et lycée, sur le Réseau Social Numérique « Néoprofs ». | |
| pause café | |
| Pour une préparation anticipée des futur.e.s enseignant.e.s du secondaire à une approche agentive de la grammaire | Pascale Manoïlov |
| Creativity as a Key to Teaching Grammar - Create your own Context. | |
| Wine and cheese | |
| samedi 9 février | |
| Accueil | |
| Conférence plénière : Young Learner EFL Pedagogies: Exploring Language Learning Outcomes for Oral Skills | Agnès Leroux |
| Can collaborative writing help to focus on grammar?: An analysis of young learners' languaging | |
| Pause café | |
| La place de la grammaire dans le cours de français au collège marocain | Alexandra Vraciu |
| L'enseignement de la grammaire dans les manuels d'italien au Lycée et à l'Université : une étude comparative de cas. | |
| Au-delà de la règle : l'apport de notions informationnelles et textuelles à la compréhension à travers l'usage de l'ordre des mots en allemande | |
| Pause déjeuner | |
| Effects of the signalling principle on EFL learning: a study of explicit presentation of frequent grammar mistakes using an adapted functional teaching approach. | Hélène Josse |
| "I devouuer...tED?" "Yes, that's correct!" Heurts et bonheurs grammaticaux dans les interactions orales entre pairs | |
| pause café | |
| Didactisation du present perfect au collège : quel terrain d'entente entre la pédagogie par la tâche et l'intégration de phases de réflexion métalinguistique en grammaire ? | Pascale Manoïlov |
| Et si la conceptualisation grammaticale et linguistique constituait la tâche finale à visée actionnelle ? | |
| clôture | |

Appel à communication

Version française

Approche à visée actionnelle et grammaire en cours de langues étrangères en collège et lycée : quel terrain d'entente ?

Dates: **8 et 9 février 2019**

Lieu : **Université de Paris Nanterre**

Objectif : réunir des chercheurs en didactique des langues et des enseignants, essentiellement du secondaire, autour de la notion de « grammaire en cours de langue vivante ».

Depuis le début du 20^{ème} siècle, la place de la grammaire au sein du cours de langue est continuellement réévaluée par les différentes réformes. De la méthode dite « traditionnelle », grammaire-traduction de la fin du 19^{ème}, à l'approche à visée actionnelle du début du 21^{ème} siècle, elle a été tour à tour au centre du cours, explicite et déductive, abordée de façon inductive puis implicite ou explicite, et objet de réflexion dans l'approche communicative et cognitive à la fin du 20^{ème} siècle, pour devenir aujourd'hui un simple outil linguistique dont le mode d'utilisation, laissé à l'appréciation du professeur, sert une visée actionnelle.

Suite à l'introduction dans les instructions officielles de 2003, d'abord à destination des classes de seconde (cycle d'orientation), de l'approche à visée actionnelle, il est devenu difficile de définir pour la grammaire une place précise dans le cours de langue. Dans le complément aux Instructions Officielles (I.O.) publiées en 2015 pour le cycle 3 (arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015), qui inclut la première année du collège, la grammaire est mentionnée à la toute fin de la partie consacrée à l'enseignement des langues étrangères, dans un encadré qui énumère les différents items indispensables à la réalisation des tâches, suivi d'une rubrique portant sur la progression linguistique en fonction des besoins communicationnels. Dans les fiches Eduscol intitulées *Repères de progressivité linguistique*, censées fournir un contenu grammatical de référence aux enseignants, il n'est à aucun moment fait mention d'une nécessaire activité réflexive explicitement grammaticale pour faciliter l'apprentissage de la langue étrangère, alors que la rubrique dédiée à l'enseignement du français L1 dans ces mêmes fiches fait explicitement référence à l'enseignement de la grammaire : « (...) le cycle 3 marque une entrée dans une étude de la langue explicite, réflexive, qui est mise au service des activités de compréhension de textes et d'écriture ». Les textes officiels proposent donc que les apprenants aient des moments d'entraînement et de réflexion linguistique destinés à améliorer leur expression et leur compréhension mais ce uniquement dans leur langue maternelle.

Le même traitement apparaît dans les I.O. consacrées au cycle 4. Dans les compléments de ressources proposées pour les cycles 2, 3 et 4, la rubrique intitulée Favoriser une acquisition raisonnée de la langue occupe une demi-page et préconise une explicitation des savoir-faire méthodologiques tout en intégrant ceux-ci aux tâches communicationnelles :

Ces phases de réflexivité permettent à l'élève de prendre conscience de ses apprentissages, de développer et de s'approprier des stratégies de compréhension et d'expression transférables à d'autres situations de communication.

Ces formulations, qui laissent une grande liberté pédagogique aux enseignants du secondaire en langue étrangère, concentrent la réflexion et la construction de stratégies par l'apprenant sur les compétences de communication, dont le développement a pour but ultime l'accomplissement d'une tâche. La priorité est ainsi donnée à la langue comme outil de socialisation plutôt qu'à la langue comme système cohérent pour la construction du sens. Dans l'approche actionnelle, où prévaut la réalisation de la tâche, l'enseignement de la grammaire doit-il purement et simplement disparaître ? Les « phases de réflexivité » permettant à l'élève de « s'approprier des stratégies de compréhension et d'expression » peuvent-elles faire l'économie de la connaissance métalinguistique des règles grammaticales qui régissent la langue seconde ? Quelle représentation les enseignants de langue du secondaire ont-ils de l'enseignement de la grammaire dans leurs cours et de la place qu'ils s'autorisent à lui accorder ? L'organisation du cours autour des activités de communication et la pédagogie par la tâche signifient-elles nécessairement que l'enseignant doit abandonner toute tentative de proposer des

moments de réflexion sur la grammaire comme un système cohérent et organisé pour la construction du sens ? Faut-il conserver une grammaire intégrée aux apprentissages et, de ce fait, implicite ? Quel serait alors le lien entre le cours et le précis de grammaire proposé à la fin des manuels ? Quelle construction du sens pour ce précis de grammaire ?

Ce colloque se donne pour objectif de réunir des chercheurs en didactique des langues, et des enseignants du secondaire ou des départements de LANSAD (ou LLCER) au sein des universités, pour partager sujets de réflexion et expériences de terrain sur la place de la grammaire dans l'approche à visée actionnelle préconisée pour le cours de langue étrangère. Les chercheurs en linguistique, en psycholinguistique et en interphonologie, quelle que soit la langue d'apprentissage étudiée, sont les bienvenus. Les présentations pourront porter, entre autres, sur les questions suivantes :

- Qu'entend-on par grammaire ?
- Qu'entend-on par enseigner la grammaire ?
- Peut-on enseigner la grammaire en classe de collège et lycée ?
- Grammaire intégrée signifie-t-elle absence de grammaire ?
- Quel lien entre grammaire, conceptualisation, et pédagogie par la tâche ?
- L'exercice a-t-il encore une place au sein des activités ?
- Quel lien entre recherche universitaire et pratique de terrain, dans le secondaire ou en LANSAD ?
- Quelles stratégies élaborer dans le secondaire pour faire émerger le sens des différentes formes sonores ?
- Les activités de communication orale, compréhension et expression, ouvrent-elles sur une réflexion sur la grammaire de l'oral ?
- Grammaire de l'oral, grammaire de l'écrit : quel continuum en classe de collège et lycée ?

Cette liste n'est pas exhaustive et les recherches pourront prendre appui sur une réflexion personnelle à partir de théories issues de courants linguistiques et/ou didactiques divers, une analyse de manuel, ou présenter une recherche-action en classe de langue, ou encore s'appuyer sur une étude de corpus d'apprenants.

Comité scientifique :

Joëlle Aden, Université de Paris Est Créteil
Chantal Claudel, Université de Paris Nanterre
Stéphane Gresset, Université Paris-Diderot
Pascale Goutéraux, Université Paris-Diderot
Nadine Herry-Bénil, Université Paris Nanterre
Céline Horgues, Paris La Sorbonne Nouvelle
Vincent Hugou, Université de Tours
Hélène Josse, Paris La Sorbonne Nouvelle
Agnès Leroux, Université Paris-Nanterre
Sandrine Oriez, Université de Rennes
Cédric Sarré, Paris Sorbonne
Martine Sekali, Université Paris Nanterre
Saghie Sharifzadeh, Paris Sorbonne
Anne Trévisse, Université Paris Nanterre

Conférences plénières : **Sandrine Oriez** (MCF, HDR Université de Rennes 2) et **Alexandra Vraciu** (Lecturer Lleida universitat)

English version

Task-based teaching and the place of grammar in secondary-school foreign-language classes : finding a common ground.

Date of venue: **February 8th and 9th 2019**
Place: **Paris Nanterre University.**

Objective: to bring together researchers in foreign-language didactics and language teachers (mainly secondary-school), to discuss “grammar in the foreign-language classroom”. What common ground can be found?

Since the early 20th century, the place of grammar in language classes has been constantly called into question. From the so-called traditional method, ie the nineteenth-century combination of grammar and translation, to early-21-st century task-based language teaching, grammar has gone from being the cornerstone of language teaching, explicitly taught and practiced deductively, to being taught inductively, and later still, in the communicative and cognitive approach, to being an object of reflection. It has now become a tool whose acquisition and study are motivated by the accomplishment of a task.

Following the introduction, in 2003, of task-based language teaching into the French *Instructions Officielles* (official guidelines published by the Ministry of Education) defining the curriculum for *seconde* classes, ie the first year of high school in France, it had become very difficult to define the exact place grammar should be given. The addition to the 2015 *Instructions Officielles*¹ for *cycle 3* (which includes the last two years of primary school and the first year of middle school) mentions grammar at the very end of an article on foreign-language teaching. This appears in a box providing a list of mandatory items. However the section about teaching French as a native language explicitly states that grammar should be taught : « *Cycle 3* is the beginning of a phase of explicit and reflexive study of the language, the aim of which is to facilitate writing and reading-comprehension activities »².

The same attitude towards grammar is explicit in the Instructions Officielles for cycle 4, which comprises the second, third and fourth years of middle school. In the complementary resources offered for cycles, 2, 3 and 4, the section on “promoting a reasoned approach to language learning” (“Favoriser une acquisition raisonnée de la langue”) takes up half a page and recommends making methodological skills explicit and integrating them into communication tasks:

“These phases of reflection about the language enable students to become aware of their own learning processes and to develop and appropriate comprehension and expression strategies that they can then transfer to other communication situations.”³

These remarks, which could be read as granting great pedagogical freedom to secondary-school teachers, force learners’ processes of thinking and developing strategies into a single direction: on communication skills, the development of which has one ultimate goal, namely, the achievement of a set task. Priority is thus given to the sociolinguistic dimension, leaving the place of psycho-linguistic processes undefined. But should one necessarily exclude the other? Should the dichotomy between grammar and communication tasks be maintained? Or is there not a continuum to map out, spanning the gap between these two poles, and which would include examining the construction of meaning? Should meta-linguistic activities be systematically excluded from the second language class? Should grammatical rules remain implicit? What representations do secondary school language teachers have of grammar teaching? How do they use the grammar section of the class books with their pupils?

- 1 —> The relevant arrêté (ministerial ruling) was issued on 9 Nov 2015 and published in the Journal Officiel, 24 Nov 2015.
- 2 —> « le cycle 3 marque une entrée dans une étude de langue explicite, réflexive, qui est mise au service des activités de compréhension de textes et d’écriture. »
- 3 —> « Ces phases de réflexivité permettent à l’élève de prendre conscience de ses propres apprentissages, de développer et de s’approprier des stratégies de compréhension et d’expression transférables à d’autres situations de communication. »

This conference aims to bring together academics whose research focuses on the didactics of language teaching in relation to linguistics research and teachers from both secondary-education teachers or foreign-language teaching departments within universities, to share issue for reflection and debate, as well as classroom experiments. Researchers in linguistics, psycholinguistics, interphonology, whatever the language, are all welcome. Presentations can broach any of the following questions:

- What is meant by “grammar”?
- What does it mean to “teach grammar”?
- Can grammar still be taught in a secondary-school classroom?
- Does “integrated grammar” (ie *grammaire intégrée*) mean “no grammar”?
- What links can there be between grammar, conceptualisation and task-based teaching?
- Is there still a place for drills?
- What links can there be between academic research and classroom practice, in secondary schools or in university-level foreign-language classes for non-linguists ?
- What strategies can be developed in the secondary classroom, in order to help students draw meaning from different sound-forms?
- Do oral-communication activities (comprehension and expression) lead to thinking about the grammar of speech?
- The grammar of speech vs the grammar of written language: how can a continuum be found in secondary-school language classes?

The above list is far from exhaustive. Research can be based on personal reflection grounded in theories grounded in various linguistic and/or didactic any of a range of schools of thought in linguistics and/or didactics; participants may also discuss an action-research project carried out in language classrooms or base their research on a corpus of learners’ output.

Scientific comity:

Joëlle Aden, Université de Paris Est Créteil
Chantal Claudel, Université de Paris Nanterre
Stéphane Gresset, Université Paris-Diderot
Pascale Goutéraux, Université Paris-Diderot
Nadine Herry-Bénil, Université Paris Nanterre
Céline Horgues, Paris La Sorbonne Nouvelle
Vincent Hugou, Université de Tours
Hélène Josse, Paris La Sorbonne Nouvelle
Agnès Leroux, Université Paris-Nanterre
Pascale Manoïlov, Université Paris Nanterre
Sandrine Oriez, Université de Rennes
Sophie Raineri, Université Paris Nanterre
Cédric Sarré, Paris Sorbonne
Martine Sekali, Université Paris Nanterre
Saghie Sharifzadeh, Paris Sorbonne
Anne Trévisse, Université Paris Nanterre

Plenary speakers: **Sandrine Oriez** (MCF HDR, Université de Bretagne) and **Alexandra Vraciu** (Lecturer, Universitat de Lleida)

Conférencières – Plenary Speakers

Enseigner la grammaire ? – Sandrine Oriez, Université de Rennes 2.

Comment enseigner une langue ? À cette question, les réponses varient selon les époques. La méthode actionnelle, actuellement conseillée aux enseignants dans les ESPE, ne place ainsi plus la grammaire au centre des apprentissages, contrairement à la méthode dite « grammaire-traduction », utilisée jusque dans les années 60-70. L'accent est désormais mis sur la pratique de l'oral et la capacité à accomplir des tâches (orales mais aussi écrites) en utilisant la langue d'apprentissage.

Force est cependant de constater que, si la méthode actionnelle semble plus motivante pour les élèves, elle trouve ses limites au-delà d'un certain niveau. Comme le souligne en effet Rod Ellis (2012), seul un enseignement explicite de la grammaire permet l'acquisition de certaines structures complexes. Par ailleurs, l'aisance et la fluidité de l'expression orale nécessitent la maîtrise de connaissances grammaticales. Ces connaissances doivent être automatisées (DeKeyser, 1998) de manière explicite, ce qui favorise en outre, selon, par exemple, les études de Lantolf and Thorne (2006), une acquisition implicite de la grammaire. Compte tenu du temps réduit imparti à l'apprentissage des langues dans le secondaire, comment assurer un apprentissage explicite de la grammaire sans retomber dans les travers de la méthode « grammaire-traduction » ? Cet apprentissage est-il intégrable dans une pédagogie par tâche ? Telle est la question à laquelle l'équipe TACIT – Grammar de l'Université Rennes 2 cherche à apporter une réponse par la création d'un logiciel de grammaire qui s'adapte au niveau des élèves et vise à favoriser la maîtrise de l'emploi des différentes formes grammaticales indispensables à une communication de niveau B2 et plus.

Bibliographie (extrait)

- DeKeyser, Robert. "Beyond Focus on Form: Cognitive Perspectives on Learning and Practicing Second Language Grammar". *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, edited by Doughty, C. and J. Williams, Cambridge, Cambridge University Press, 1998, pp. 42–63.
- Ellis, Rod. "A Theory of Instructed Second Language Acquisition". *Implicit and Explicit Learning of Languages*, edited by Ellis, N., San Diego, Academic Press, 1994.
- *Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press, 1997.
- "Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective". *TESOL QUARTERLY*, vol. 40, no. 1, March 2006, pp. 83-107.
- *Language Teaching Research & Language Pedagogy*. West Sussex, Wiley-Blackwell, 2012.
- Lantolf, James P., and Steven L. Thorne. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford, Oxford University Press, 2006.
- Quaireau, Christophe, et al. "Tacit-Ortho : un logiciel en ligne pour aider à comprendre l'implicite des textes". *Communication orale, Les Entretiens* de Bichat, Paris, 2016, pp. 1-7.

Ancienne élève de l'École Normale Supérieure de Fontenay-Saint Cloud, **Sandrine Oriez** est agrégée d'anglais et professeur de linguistique anglaise à l'université Rennes 2, où elle a enseigné en LANSAD de 2009 à 2018. Elle est l'auteur de deux ouvrages, *Syntaxe de la phrase anglaise* (PUR, 2009) et *Linguistique énonciative de l'anglais* (PUR, 2018) et a rédigé, avec Thierry Goater et Delphine Lemonnier-TeXier, L'épreuve de Traduction en anglais (2014). Elle a aussi collaboré à l'élaboration du manuel Full Swing, 1ère (Didier, 2016). Elle est membre du groupe TACIT – Grammar au sein de de l'équipe de recherche ACE de l'Université de Rennes 2.

Young Learner EFL Pedagogies: Exploring Language Learning Outcomes for Oral Skills – Alexandra Vraciu, Faculty of Education, University of Lleida Spain.

alexvraciu@hotmail.com

In my talk, I aim to explore the longitudinal development of young learner varieties in English as a foreign language (EFL) and how they are shaped by meaning-focused and form-focused EFL instructional models in minimal exposure settings. With the ever earlier introduction of English in schools across Europe, primary EFL teaching is in need of age-appropriate pedagogies that take into account children's language learning aptitudes and are sensitive to their social and cognitive development (Pinter, 2006; Copland & Garton, 2014). The empirical evidence available to date from language learning research indicates that meaning-focused approaches such as Content and Language Integrated Learning (CLIL) or Task-based Language Teaching (TBLT) are particularly suitable for young EFL learners as they promote contextualised language use, often by means of interaction around non-linguistic topics in which children can negotiate meaning and notice form-function mappings in the target language (Kersten & Rohde, 2013). In these approaches, the treatment of grammar is performed through a series of strategies meant to attract learners' attention to language form in activities where meaning is primary, the so-called focus on form (Long, 2015; Ellis, 2016). This differs from the discrete presentation of linguistic items and their controlled practice in more traditional EFL teaching approaches.

In my presentation, I will present the 2-year evolution of oral skills in EFL by L1 Catalan and L1 French young learners, aged 10 at the onset of the study and enrolled in CLIL and other, more or less form-focused communicative language teaching programmes. I will focus on the proficiency and performance indicators of complexity, accuracy and fluency (CAF) and the trade-offs among them. I will then explore the extent to which meaning-focused approaches to EFL learning such as CLIL contribute (or not) to the development of production accuracy in a specific grammatical domain, that of verb morphology.

References

- Copland, F., & Garton, S. (2014). Key themes and future directions in teaching English to young learners: Introduction to the special issue. *ELT journal*, 68(3), 223-230.
- Ellis, R. (2016). Focus on form: A critical review. *Language Teaching Research*, 20(3), 405-428.
- Kersten, K., & Rohde, A. (2013). Teaching English to young learners. In Mattsson, A. F., & Norrby, C. (Eds.). *Language Acquisition and Use in Multilingual Contexts* (pp. 107-121). Lund: Lund University.
- Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. John Wiley & Sons.
- Pinter, A. (2017). *Teaching young language learners*. Oxford University Press.

Alexandra Vraciu is a Lecturer (Serra Hünter Fellow) in English as a Foreign Language didactics in the Faculty of Education at the University of Lleida (Spain), where she explores the interface between instruction and language learning in pre-primary, primary and secondary education. Her research focuses on the characteristics of learner varieties in instructed settings, in particular the development of tense-aspect morphology, and the impact of meaning-focused approaches such as CLIL and EMI on EFL learning at different ages.

Présentations : titres et biographies

Development of pragmatic ability through watching and making of movies - Yuko Nakahama, Keio University, Shonan Fujisawa, Japan.

nakahama@sfc.keio.ac.jp

Exposure to L2 is a factor which greatly influences the acquisition of pragmatics (Taguchi, 2008). In Japan students have a high grasp of grammar rules; however, they are often not aware of how forms they have learned are used in context mainly due to limited exposure to actual language use.

In the current project, university students who were evaluated as low intermediate level L2 learners of English received instructions of speech acts of 'request', 'complaint' and 'rejection' and how they are performed in real life, using *Fortune*, a drama series of language teaching. The students also produced their own short films in English towards the end of the programme. To be specific, the students learned both pragma-linguistics (e.g. usage of grammar forms such as modal verbs) and socio-pragmatics (e.g. order of making a request) in making speech acts while watching the above-mentioned movie and doing role plays. They also participated in weekly group work discussing the making of their own films using the knowledge they had acquired. The learners performed pre-and post-task of Discourse Completion Tasks in which they wrote what they would say in given situations before and after the above activities.

Results of the pre-post tasks revealed that the learners made great improvement in their post task in terms of number of words they produced, and versatility in vocabulary choices especially modal verbs. Specifically, the learners tended to use 'I want you to...' or 'please' at best for request and 'I am sorry' for apology in the pre-test, whereas in the post-test, they attempted to use modal verbs for request, and more complex formulas and forms of apology.

The study showed effectiveness of teaching pragmatics through movie watching, role plays and actual movie making for university students. Further investigations are encouraged to consider younger learners in Japan.

Yuko Nakahama is a professor of Applied Linguistics at Keio University at Shonan Fujisawa Campus in Japan. She teaches undergraduate EFL courses, second language acquisition lectures and seminars, as well as graduate seminars. Prof. Nakahama received her M.A. in Foreign Language Education from The Ohio State University and Ph.D. in Linguistics from Georgetown University in the US. Prior to her current position at Keio University, she taught as an associate professor at Tokyo University of Foreign Studies and Nagoya University. Her research interest is in finding out how L2 is used in communicative setting, and she has conducted studies in the framework of functional approaches to second language acquisition. Her current interest lies in primary level English teaching/learning.

Pratique Raisonnée de la Langue : quelle approche grammaticale pour les francophones face à l'anglais ? – Jean-Pierre Gabilan, Université Savoie-Mont-Blanc.

jean-pierre.gabilan@univ-smb.fr

En 1985 la Pratique Raisonnée de la Langue (siglée PRL) faisait son apparition dans les instructions officielles de collège comme suit :

« Grâce à la **pratique raisonnée de la langue**, l'élève atteint un troisième objectif. Il exerce sa réflexion sur les grands principes de fonctionnement de l'anglais : sa compétence implicite en langue maternelle s'en trouve partiellement explicitée et l'appropriation facilitée. »

En 1987 les instructions officielles pour le lycée renchérisaient :

« La démarche de conceptualisation permet à l'élève de relier les données disparates de surface à un système cohérent. [...] L'élève peut être amené à percevoir certains aspects de la cohérence interne de la langue qu'il étudie. »

Alors qu'en Grande Bretagne Eric Hawkins parlait de « *Awareness of language* » qu'entendait-on par « grands principes de fonctionnement de l'anglais » et par « système cohérent » ? Faut-il d'indications clairement énoncées à l'époque, les instructions de 1985 et 1987 sont de fait restées lettre morte alors que pour la première fois, sans doute, une tentative de mettre la langue enfin au cœur du système était préconisée.

Nous proposons dans notre communication de revenir sur les textes de 1985 pour tenter de définir ce que « grands principes de fonctionnement de l'anglais » peut signifier, et ce dès le début de l'enseignement. Puis, en nous appuyant sur des tests d'évaluation effectués sur une période de trois ans par des néo-bacheliers entrant à l'université en licence LLCE anglais nous proposerons d'analyser les difficultés spécifiques aux francophones aux prises avec l'anglais afin d'énoncer les priorités grammaticales que les professeurs d'anglais, quel que soit le niveau d'intervention, devraient avoir en tête. Enfin, si la question de la place de la grammaire en cours de langue se pose de façon légitime, la question est avant tout de savoir de quel type de grammaire il devrait être question.

Références :

- Textes officiels
- *Collèges, Programmes et Instructions* 1985, CNDP.
- *BO n° spécial 3* - du 9 juillet 1987 (classe de seconde).
- *Enseigner au collège, Anglais LV1-LV2, Programmes et accompagnement*, CNDP, 1998.

Manuels :

- *Behind the Words 6ème*, (Charlirelle) O.C.D.L. Hatier, 1975.
- *Behind the Words 5ème*, (Charlirelle) O.C.D.L. Hatier, 1976.
- *Hello 6ème*, Hatier, 1986.
- *XL 2nd*, Didier, 2001
- *New Live 4ème*, Didier, 2002.
- *E for English*, Didier, 2013

En ligne sur La Clé des Langues :

Savoir poser des questions en anglais : la clé de la réussite :

<http://cle.ens-lyon.fr/anglais/langue/linguistique/savoir-poser-des-questions-la-cle-de-l-acces-a-l-anglais>

Pratique raisonnée de la phonologie : prise de conscience, travail articulatoire, regroupements :

<http://cle.ens-lyon.fr/anglais/langue/phono-phonetique/pratique-raisonnee-de-la-phonologie-prise-de-conscience-travail-articulatoire-regroupements>

Comprendre et enseigner *be+ing* :

<http://cle.ens-lyon.fr/anglais/langue/linguistique/comprendre-et-enseigner-be-ing>

Workbook : précis de grammaire anglaise

<http://cle.ens-lyon.fr/anglais/se-former/les-precis-et-le-workbook/precis-de-grammaire>

Manuels de grammaire :

- Adamczewski, H., 1982, *Grammaire linguistique de l'anglais*, Armand Colin.
- Adamczewski, H., & Gabilan, J.-P., 1992, *Les clés de la grammaire anglaise*, Armand Colin.
- Adamczewski, H., & Gabilan, J.-P., 1996, *Déchiffrer la grammaire anglaise*, Didier.
- Gabilan, J.-P., 2006, *Grammaire expliquée de l'anglais*, Ellipses.

Article

- Gabilan, J.-P., 2013, Pratique raisonnée de la langue ; trois p' tits tours et puis s'en va ? dans *Actes du colloque du 8 juin 2013*, Les amis du Crelingua, Editions EMA.

Jean-Pierre GABILAN est maître de conférences en linguistique anglaise à l'Université Savoie Mont-Blanc depuis septembre 2000. Il a au préalable été professeur formateur à l'IUFM d'Antony (92), formateur *mappen*, chargé de cours de grammaire anglaise à l'université de Paris 3, professeur d'anglais en collège en France et en Libye et conseiller pédagogique. Il a été formateur auprès du CRDP de l'académie de Versailles et rédacteur en chef du bulletin de liaison des professeurs d'anglais de l'académie. Il appartient au laboratoire LLSETI, et enseigne la grammaire et la phonologie de l'anglais au sein du département LLCER de l'Université de Savoie, l'anglais et la linguistique en master FLE, et dispense également des cours de linguistique et de didactique aux étudiants du Master MEEF anglais. Il est auteur et co-auteur de plusieurs traités de grammaire anglaise dont deux rédigés en collaboration avec Henri ADAMCZEWSKI (1929- 2005) sous la direction duquel il a fait sa thèse de doctorat. Il est également co-auteur de manuels de collège et de lycée publiés aux éditions Didier et d'un *Guide pour enseigner l'anglais à l'école primaire* publié chez Retz. Ses travaux portent sur la grammaire anglaise et également les questions de traduction entre français et anglais. *Son Traduire l'imparfait en anglais, approche méta-opérationnelle* a vu le jour en 2011.

Jean-Pierre GABILAN est président du CRELINGUA – Centre de REcherche en LINGUistique anglaise - association créée en 1989. Il organise une journée d'étude par an à l'Institut du Monde Anglophone de l'Université de Paris 3. Voir : www.crelingua.fr.

Appropriation de formes syntaxiques complexes : constats et propositions – Pascale Goutéraux, université Denis Diderot

pascale.gouteraux@univ-paris-diderot.fr

Cette proposition s'interroge sur le rôle de la communication orale en tant que vecteur de réflexion syntaxique. L'ajustement du discours conversationnel entre natifs et non-natifs révèle des dysfonctionnements de la compréhension orale. L'analyse d'un corpus longitudinal de conversations entre étudiants LLCE 1ère année et assistants natifs (corpus Diderot-Longdale) montre que les problèmes d'incompréhension de ces bacheliers (niveau B2 du CECRL) sont liés à trois types de faits de langue ou phénomènes discursifs: les structures interrogatives non-canoniques, les anaphores et ellipses et les énoncés à propositions multiples. Le hiatus conversationnel provient de la surcharge de la mémoire de travail (Gaonac'h & Larigauderie, 2001, Randall, 2007, Skehan, 1998) combinée à la non-maîtrise de ces structures linguistiques. Certains problèmes sont partiellement résolus grâce à des reformulations et réductions sémantiques par le locuteur natif, qui permettent la reprise du flux conversationnel. Néanmoins, cette visée immédiate occulte le manque de maîtrise des faits de langue. Comment l'apprenant avancé peut-il se les approprier? D'après certains auteurs (DeKeyser, 1994), morphologie et prototypes (lexicaux) peuvent être acquis implicitement mais un enseignement explicite ou une démarche maïeutique (Bailey, 2003) sont nécessaires pour l'appropriation de règles complexes. La littérature anglophone privilégie la centration sur la Forme, qui associe forme et sens (Ellis, 2001). Dans le secondaire français, la réflexion sur la langue porte sur des énoncés didactiques ou authentiques et des traces écrites qui ne favorisent pas le traitement systématique d'interrogatives complexes ou anaphores, notamment dans des discours oraux. Le balayage, par des concordanciers, de corpus électroniques conversationnels où figurent des occurrences multiples d'interrogatives avec préposition en fin d'énoncé ou tags peut faciliter leur repérage. Les anaphores sont moins visibles mais on peut utiliser des logiciels qui mettent en réseau antécédent et pronoms pour la prise de conscience et la résolution de problèmes d'anaphore et coréférence simples (Landragin, 2014).

Quelques références bibliographiques

- Bailly, Danielle (2003) *Les Mots de la didactique des langues : le cas de l'anglais : lexicque, Ophrys, Paris-Gap Dekeyser*
- Robert (1994) *Implicit and explicit learning of L2 Grammar: a pilot study*, Wiley. Ellis, Rod, ed. (2001) *Introduction: investigating for-focused instruction, Form-focused Instruction and Second language learning*, Wiley. Gaonac'h, Daniel et Larigauderie
- Pascale (2001) *La mémoire de travail*, Armand Colin. Landragin
- Frédéric (2014) *Anaphores et coréférences : analyse assistée par ordinateur. Nouvelles perspectives sur l'anaphore. Points de vue linguistique, psycholinguistique et acquisitionnel*, Peter Lang. Randall,
- Mick (2007) *Memory, Psychology and Second Language Learning*, Benjamins. Skehan
- Peter (1998) *A Cognitive Approach to Language Learning*, O.U.P.
- *The Diderot-Longdale corpus*, CLILLAC-ARP (en cours de publication)

Pascale Goutéraux est MCF en linguistique anglaise à l'Université Paris-Diderot. Ses recherches portent sur la psycholinguistique et la didactique de l'anglais langue étrangère. Dans deux ouvrages co-édités avec Danielle Chini, Psycholinguistique et didactique, Ophrys, 2008, et Intégration de l'altérité dans l'apprentissage des langues, L'Harmattan, 2011, elle a rédigé des chapitres sur l'intégration des tâches et l'apprentissage linguistique en milieu scolaire. Depuis 2009, elle coordonne le projet Diderot-Longdale, collecte longitudinale de productions conversationnelles entre assistants natifs et étudiants de licence d'anglais. Dans le cadre du projet, ses travaux et les mémoires d'étudiants analysent l'appropriation de la langue étrangère sous l'angle des paramètres psycholinguistiques, fluence, exactitude et complexité. Depuis 2010, d'autres recherches traitent de l'expression discursive de l'appréciation chez des élèves du secondaire, ainsi que des émotions chez des bilingues, apprenants et natifs (projet ANR Emphiline sur la surprise).

Fonctionnaires-stagiaires : quelle est la place accordée à la grammaire par des professeurs d'anglais novices ? – Lyndon Higgs, Université de Strasbourg.

higgs@unistra.fr

Cette communication donnera un aperçu sur la place accordée à la grammaire dans les cours assurés par un groupe de fonctionnaires-stagiaires tout récemment reçus au CAPES d'anglais, et plus généralement sur leurs représentations et ressentis vis-à-vis de la grammaire. Elle se base sur un corpus d'entretiens et de réponses à des questionnaires menés lors d'un séminaire en 2^{ème} année du Master MEEF, intitulé « La grammaire dans l'enseignement de l'anglais dans le secondaire ». Un des objectifs du séminaire a été d'établir des liens entre la formation linguistique du CAPES et l'enseignement de la langue en stage de responsabilité, et plus généralement d'explorer la place de la grammaire dans le cadre actionnel actuellement préconisé par les institutions.

Le séminaire a eu lieu pendant le 1^{er} semestre de l'année universitaire 2018-2019. Douze fonctionnaires-stagiaires (titulaires du CAPES 2018) et 3 étudiants (non-titulaires du CAPES) y ont participé. Les fonctionnaires-stagiaires, ayant effectué des stages d'observation en 1^{ère} année de Master, ont été nommés cette année dans un établissement secondaire et ont, pour la première fois, des classes en responsabilité. Les 3 étudiants, devant repréparer le CAPES en 2019, participent à des stages d'observation.

Les participants ont tous répondu à quatre questionnaires, chacun explorant un autre aspect de leur représentations vis-à-vis de la grammaire : 1) leurs ressentis sur leurs propres connaissances et compétences en linguistique et métalinguistique ; 2) leurs avis sur le lien entre la formation linguistique du CAPES et l'enseignement de la grammaire sur le terrain ; 3) leurs constats sur la manière dont la grammaire a été intégrée dans les cours observés lors de leurs stages d'observation ; 4) la place qu'ils accordent à la grammaire dans leurs propres cours cette année, et éventuellement son évolution. Chaque questionnaire comportait environ 7 questions à réponse en échelle Likert, chacune suivie de la possibilité de développer les réponses en rédaction libre. Les réponses à ces questionnaires ont été complétées par des entretiens individuels semi-directifs.

Bien qu'il soit difficile de généraliser les conclusions qui émergent d'une si petite cohorte, cette étude préliminaire permet d'apporter un premier éclairage sur le sujet.

Lyndon Higgs est maître de conférences en linguistique anglaise à l'Université de Strasbourg. Responsable du Master MEEF, il prépare les futurs enseignants d'anglais aux épreuves de linguistique et de traduction du CAPES. Bien que son domaine de recherche principal soit la sociolinguistique, il s'intéresse également à l'enseignement de la grammaire, à l'université et dans le secondaire.

Lyndon Higgs is a senior lecturer in English linguistics at Strasbourg University, France. He is in charge of the Master's programme for (English) teacher training, and prepares students for the linguistics and translation papers of the national teaching exam. Although his main research area is sociolinguistics, he is also interested in the teaching of grammar both at secondary and university levels.

Représentations et pratiques de la grammaire en cours de langues étrangères : analyse discursive d'un forum de discussion entre enseignant.e.s, en collège et lycée, sur le Réseau Social Numérique « Néoprofs » - Clotilde Castagné-Vizialos, Université Lumière Lyon2.

clotilde.castagne@gmail.com

En amont des « pratiques enseignantes », auxquelles s'intéressent prioritairement les recherches actuelles en didactique de l'anglais, portant sur l'enseignement de la grammaire anglaise à des spécialistes, notre étude porte sur les représentations de la grammaire qu'ont les enseignant.e.s de langues étrangères (en particulier l'anglais), dans le cadre du CECRL et de l'approche actionnelle, et sur les liens entre ces représentations et leur pratique d'enseignement de la grammaire dans leur cours de langue vivante. Elle s'inscrit dans le cadre plus large de notre recherche qui invite à réfléchir à la grammaire de la langue comme un système cohérent et construit qui donne accès au sens

Notre argumentaire vise à mieux accompagner la formation initiale (voire continue) des enseignants (eux-mêmes formateurs des élèves), et la transposition du discours grammatical savant enseigné à l'université pour la Licence, puis le Master MEEF et les concours, au discours grammatical didactisé par les enseignants. Pour cela, il nous a semblé primordial de savoir d'abord les écouter, d'où le choix d'une analyse à partir du contexte discursif spécifique d'un Réseau Social Numérique, « Néoprofs ». Malgré les biais d'un RSN, ce support favorise une expression libre, sous couvert d'un « pseudo », et les données recueillies nous livrent un point d'accès privilégié aux représentations de la grammaire chez les enseignants (implicites ou explicites, subjectives ou objectives) en lien avec l'approche actionnelle et les interférences des IO. Nous en faisons l'analyse au travers des nombreuses métaphores qu'ils/elles utilisent dans leur discours.

Les trois fils de discussion sélectionnés sur le RSN « Néoprofs » s'expriment dans une période récente, sur les deux années 2015 et 2016, et s'intitulent :

- 1- La grammaire est-elle nécessaire/utile à l'enseignement d'une langue étrangère ?
- 2- [LV] De l'intérêt de la tâche finale...
- 3- Titularisation après Cafep d'anglais et approche actionnelle

A l'étude des liens entre grammaire en cours de langues vivantes étrangères en collège et lycée d'une part, et approche à visée actionnelle et tâche finale d'autre part, sur la base de ces trois fils de discussion, plusieurs points se dégagent. Les enseignant.e.s livrent plusieurs définitions de « la grammaire » : opposition entre grammaire traditionnelle, et approche inductive ; opposition entre grammaire (assimilée à la langue écrite) et pratique/compréhension orale. Dans le cadre de l'apprentissage institutionnel au collège et au lycée, « faire de la grammaire » est dit nécessaire, voire indispensable pour l'acquisition d'une LVE, et pour la progression dans les acquis. Mais cette expression recouvre des réalités bien diverses. Et l'approche actionnelle (avec sa tâche finale) apparaît de façon majoritaire comme une approche réductrice pour l'introduction de faits grammaticaux, et de ce fait insuffisante ou inadaptée telle quelle, pour l'acquisition de la LVE. Pour ce qui est de la pratique des exercices de grammaire, elle présente pour certains, un intérêt en soi (cadre rassurant et motivant, rigueur), pour d'autres, elle n'a d'intérêt que si cela est lié à un transfert de connaissances, à la création d'automatismes et à la capacité de réinvestir les structures, et donc d'accéder à l'autonomie dans l'expression. Des exemples concrets sont proposés sur le blog par des enseignant.e.s qui soulignent les limites et les bénéfices possibles de leur pratique. Enfin, l'expression libre sur le blog des « Néoprofs » permet d'entendre la crainte qui s'exprime du non-respect des IO, et du regard de l'inspection, avec témoignages à l'appui, qui peut faire blocage à la mise en œuvre de la liberté pédagogique dans l'enseignement de la grammaire.

A partir de cet état des lieux, nous analysons le rapport à la grammaire de ces enseignant.e.s qui est en fait paradoxal. La grammaire est à la fois redoutée et recherchée dans leur pratique d'enseignement. Pour ceux qui disent faire volontiers de la grammaire, nous analysons également quel est leur type de pratique, et nous nous interrogeons sur les limites éventuelles de leur modèle. Nous formulons en conclusion six propositions précises, qui allient un objectif scientifique et pratique : clarifier les représentations de la grammaire chez les enseignants, en favorisant une meilleure conceptualisation et appropriation des concepts grammaticaux, ainsi que leur mise en œuvre concrète en cours de langues vivantes étrangères en collège et lycée. Ces propositions s'inscrivent dans les cadres théoriques de la linguistique de l'énonciation, l'analyse du discours et des discours numériques et l'épistémologie de la linguistique.

Clotilde Castagné-Véziès est docteure en linguistique et langue anglaises (spécialité syntaxe), de l'Université de Paris III Sorbonne Nouvelle, sous la direction du Pr. Laurent Danon-Boileau (1992) – Agrégation externe d'anglais (1988) et ancienne élève de l'ENS Fontenay-St Cloud. (1985-1989)
Elle est actuellement MCF en linguistique au Département d'Etudes du Monde Anglophone – UFR Langues – de l'Université Lumière Lyon2 et membre du Laboratoire CRTT- E.A. 4162.
Anciennement responsable des Master 1 et 2 LCR, Etudes anglophones - Parcours Enseignement, elle coordonne maintenant le Master MEEF1 et MEEF2 anglais PLC.
Responsable de l'Agrégation externe et de l'Agrégation interne d'anglais (2007-2010, et 2016-2017), elle enseigne jusqu'à ce jour les cours de Linguistique-Grammaire pour les deux concours, ainsi que pour le CAPES externe.
Actuellement tutrice externe universitaire de 3 stagiaires de l'ESPÉ de Lyon (étudiant.e.s en MEEF2A ou DU4-6), elle dispense le cours d'Approfondissement linguistique - grammaire appliquée en MEEF2A.

Pour une préparation anticipée des futur.e.s enseignant.e.s du secondaire à une approche agentive de la grammaire – Hélène Josse et Céline Thurel, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle.
helene.josse@sorbonne-nouvelle.fr - celine.thurel@sorbonne-nouvelle.fr

Les étudiant.e.s qui se destinent à passer les concours de recrutement du secondaire bénéficient à la Sorbonne Nouvelle (et sans doute ailleurs) de cours majoritairement frontaux et transmissifs durant toute leur formation initiale, que ce soit en licence LLCER ou en master MEEF Anglais, 1ère année. Ils et elles sont préparé.e.s à passer un concours qui vérifie leurs connaissances en linguistique anglaise et leur capacité à produire des analyses linguistiques, et non leur capacité à l'enseigner dans le secondaire dans le cadre d'une pédagogie actionnelle où l'enseignement de la grammaire reste nécessaire quoique marginal. C'est en 2ème année du Master MEEF anglais, alors que les étudiant.e.s, devenu.e.s stagiaires, sont déjà en position d'enseignement, que nous leur présentons une méthode pour intégrer le point de grammaire à une séquence actionnelle et leur donnons la possibilité de pratiquer dans le cadre du cours.
Nous suggérons ici que l'année de M2 est trop courte pour opérer cette mue nécessaire d'un enseignement frontal et transmissif à une approche pratique et actionnelle. Nous préconisons d'adopter une démarche agentive tout au long de leur formation universitaire dans la continuité de l'approche actionnelle qu'ils et elles ont connue au lycée.

Nous basons notre proposition sur un recherche-action collaborative entamée en 2015 sur des cohortes annuelles de 200 étudiant.e.s de deuxième année de licence LLCER anglais (N=600). En nous appuyant sur nos supports de cours et sur les enquêtes satisfaction menées auprès des étudiant.e.s à l'issue de chaque semestre, nous montrons qu'il est possible et souhaitable d'enseigner la grammaire à des spécialistes dans une perspective que nous qualifions d'agentive à défaut d'être actionnelle. Cette démarche favorise à la fois l'intégration de savoir expert utile à la réussite des concours d'enseignement mais aussi la préparation, par l'exemple, à un enseignement où les apprenant.e.s sont placé.e.s en situation d'acteurs et d'actrices et non de récepteurs et réceptrices.

Hélène Josse - de La Gorce

Hélène Josse est actuellement maîtresse de conférence à l'université Sorbonne Nouvelle (USPC). Docteure en linguistique anglaise, elle mène ses recherches au sein de Sesylia (Semantics and Syntax - Language in Action), Prismes - EA 4398 à la Sorbonne Nouvelle. Ses travaux portent sur la didactique de la grammaire et plus largement sur la pédagogie universitaire dans le cadre d'une approche actionnelle.

Céline Thurel

Céline Thurel est PRAG à l'université Sorbonne Nouvelle - Paris 3. Elle est chargée de mission et responsable du secteur anglais LANSAD. Elle coordonne la commission pédagogique du LANSAD.

Creativity As A Key To Teaching Grammar – Create your own context – Alla Meyerovitch, Achva Academic College of education, Israel. allamrvch@gmail.com

Teaching grammar as a special issue in the course of language teaching is very often debatable, at least in the context of Israeli school system. Grammar teaching is considered to be something old-fashioned and grammar is supposed to be acquired (not taught and learned) through context. This study is aimed to reveal the necessity of grammar teaching; it includes the aspects of understanding the meaning of grammar, psycholinguistic basis for foreign language grammar teaching, especially on a syntactic level, and relevant use of context or rather creation of an appropriate context.

The research was conducted within the framework of psycho- and neurolinguistics studies and presents the view on grammar acquisition formulated by L.Vygotsky and on reversing irreversible clichés by means of re-wiring neuro links (A. Luria and L. Leontiev) in the case of second language learning and their fixation. The present study will address the question of the development of new irreversible links that will lead to second language grammar acquisition by teaching a second language with a context creating method.

This study has been conducted during three academic years with two groups of students (experimental/control) annually, with 12 – 24 students in each one. Equal assignments and questionnaires were given at the end of each semester. The results showed that experimental groups students used both more extended and correct grammar. The students highly appreciated context-creating activities; some of the authentic students' tasks will be presented.

Creation of an appropriate context presupposes appropriate command of skills on the part of the teacher. Educators should be well prepared to immediately react to any remark and adjust the story due to the interests of the students. Present day news, famous characters, the students and teachers themselves could act in the stories; a good portion of humour would be only advantageous; strong belief that only usage of a language contributes to true learning is also important.

The context-creating activity proved to be effective at any age and level learners groups. The graduates of Achva College successfully use it when teaching in Elementary, Junior High and High schools.

Alla Meyerovitch, Ph. D (Rehovot, Israel) does her research in the area of Text Analysis and Applied Linguistics. She did her Ph. D studies in the Category of Text Completeness at Moscow State Institute of Foreign Languages named after Moris Torez (Ph. D. in Germanic Philology) which is now Moscow Linguistic University; she has an M.A. in Slavic Linguistics and English Language teaching. In 1992 she migrated to Israel and since 1998 she has been teaching at Achva Academic College of Education, and has been teaching linguistic courses such as text and Discourse Analysis, Applied Linguistics, the History of the English Language, Philosophy of Language, Text Transformation in its Translations into Non-Verbal Languages, Advanced Grammar and others. In 1994 as a post doctorate student at Hebrew University, Jerusalem, she started her research in the phenomenon of language choice and self-identity on the basis of the analysis of Russian Jewish periodicals. In 2004 – 2005 she did her studies in Jewish self-identity at Davis Center, Harvard. Dr Alla Meyerovitch published articles on text analysis, gender stratification of language, language and self-identity in the perspective of migration, immigration, and education as major factors of self-identity formation.

Can collaborative writing help to focus on grammar? : An analysis of young learners' languaging – Asier Calzada and María del Pilar García Mayo, University of the Basque Country (UPV/EHU) asier.calzada@ehu.es - mariapilar.garciamayo@ehu.es

The benefits of Content and Language Integrated Learning (CLIL) programmes for the acquisition of morphosyntax have been questioned (García Mayo & Villarreal Olaizola, 2011). Recently, Storch (2016) has suggested that collaborative writing tasks offer language learning opportunities because they implicitly draw attention to form. Nevertheless, their efficacy has been claimed to be moderated by proficiency, as low proficiency learners tend to override form over meaning and content (Leeser, 2004). These claims, however, are mostly based on adult learners and little work has been carried out with child low proficiency learners.

In our study, 31 dyads from a CLIL context (n= 62, aged 11-12, L1 Spanish) with an A2 level in English completed a collaborative dictogloss task (Wajnryb, 1990), in which the embedded target form was the 3rd -s and content and vocabulary and task procedures were already known for the students. The present study analysed the interaction of the dyads and operationalised those instances in which they deliberated about language as Language Related Episodes (LREs) (Swain & Lapkin, 1998) according to their focus (lexical or grammatical) and outcome (resolved [target-like or non target-like] or not resolved [addressed and ignored]). Moreover, the resolved deliberations that were transferred to the collaborative written output were also quantified.

Results show that on average these children focused significantly more on form than on meaning, spelling and punctuation, but there was no significant difference between the rest of the categories. Yet, learners on average significantly focused more on other grammatical forms than on the target 3rd -s. Regarding outcome, there were on average significantly more correctly resolved LREs than incorrectly resolved or unresolved ones. As for transfer, form- focused LREs were on average transferred significantly more than punctuation-, spelling- and meaning-focused ones. A number of implications drawn from these results are discussed for research and pedagogy.

References

- García Mayo, M.P. & Villarreal Olaizola, I. (2011). *The development of suppletive tense and agreement morphemes in the L3 English of Basque-Spanish bilinguals*. *Second Language Research*, 27(1): 129-149.
- Leeser, M. (2004). *Learner proficiency and focus on form during collaborative dialogue*. *Language Teaching Research*, 8: 55-81.
- Storch, N. (2016). *Collaborative writing*. In R. M. Manchón & P. Matsuda (Eds.), *Handbook of Second and Foreign Language Writing* (pp. 387-406). Boston/Berlin: De Gruyter Mouton.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1998). *Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together*. *Modern Language Journal*, 82: 320 - 337.
- Wajnryb, R. (1990). *Grammar Dictation*. Oxford: Oxford University Press.

Asier Calzada is a PhD student supervised by Professor Dr. María Pilar García Mayo at the University of the Basque Country (UPV/EHU) and a member of the Language and Speech research group at the same institution. He obtained his BA with honors in Translation and Interpreting from the University of the Basque Country (2015). He also holds two masters: MA in Language Acquisition in Multilingual Settings from the University of the Basque Country (2017) and an MA in Education Training from the International University of Valencia (VIU) (2017). Asier has worked as an EFL teacher in private language schools in Spain and also as a lecturer in ESP and Russian at the University of the Basque Country. His current PhD thesis revolves around the learning opportunities of collaborative L2 writing with primary school children, and has received a grant from the Spanish Ministry of Education.

María del Pilar García Mayo is Full Professor of English Language and Linguistics in the Department of English and German Philology at the University of the Basque Country, of which she is currently the Head. She holds a BA in Germanic Philology from the Universidad de Santiago de Compostela (Spain) and an MA (TESOL and Linguistics) and a Ph.D. in Linguistics from the University of Iowa. Most of her published work

has been on the L2/L3 acquisition of English morphosyntax and the study of conversational interaction in L2 English. She has been an invited speaker to universities in Germany, Greece, Norway, Spain, Sweden, The Netherlands, the UK and the USA. She has also served in numerous national and international Ph.D., MA and promotion committees. Since September 2018, she is the co-editor of the journal Language Teaching Research. She is currently the director of the research group Language and Speech (www.laslab.org), noted by the Basque Government for excellence in research in the field. She belongs to the Editorial Board of the volumes EUROSLA Yearbook and Issues in Hispanic and Lusophone Linguistics and those of the journals Language Teaching for Young Learners and Linguistic Approaches to Bilingualism, the Continuum series on Instructed Second Language Research and European Journal of Applied Linguistics (EuJAL). She is also a reviewer for all the major journals in the SLA field. She is also an assessor for the Spanish Evaluation and Foresight Agency and the Spanish National Agency of Quality Evaluation and Accreditation. From 2016 to 2018 she was the coordinator of the Modern Languages section in the Spanish Research Agency and is currently the coordinator of the Language and Linguistics area for the same agency.

La grammaire dans le cours de français au collège marocain – El Mustapha Barqach, Université de Paris 8.

Mustapha_Barqach@hotmail.fr

Depuis 1912 et jusqu'à l'indépendance en 1956, le français demeurait la langue officielle du Maroc. A l'heure actuelle, même si son statut a changé pour devenir une langue étrangère, il garde presque la même place qu'avant. Il est enseigné dans tous les niveaux du système éducatif marocain et il est aussi la langue d'enseignement dans les lycées techniques et dans les établissements privés. A l'université, il reste toujours la langue d'enseignement, sauf dans les filières des sciences humaines.

Conformément aux principes énoncés par la Charte Nationale d'Éducation et de Formation, et en étant une étape intermédiaire entre le primaire et le lycée, le Cycle secondaire Collégial est le lieu de l'approfondissement et de l'élargissement des acquis (MEN 1999). L'enseignement du français s'inscrit dans la même logique en proposant une progression qui vise l'approfondissement et la maîtrise des connaissances acquises en préalable dans le cycle primaire. Une simple consultation des manuels du français réservés aux apprenants de la première année du collège montre que les cours s'organisent autour de plusieurs éléments linguistiques et que la grammaire a sa place dans ces manuels. Même si le rôle de la grammaire dans l'enseignement des langues premières, secondes et étrangères a été remis en question à plusieurs reprises, ce qui a considérablement réduit sa présence dans l'enseignement des langues, les autorités éducatives marocaine continuent à lui réserver une place importante dans les programmes d'enseignement des langues et particulièrement celui du français. Aussi, la maîtrise des outils grammaticaux est considérée comme une compétence que chaque apprenant doit acquérir et développer. Un choix qu'on remet en question vu le niveau général des apprenants en langue française même à la fin du cycle secondaire.

Ces divers éléments nous semblaient avoir une importance pour connaître la place qu'occupe la grammaire en classe de langue française au Maroc ainsi que les pratiques des enseignants en classes et leurs représentations vis-à-vis à la grammaire en cours de langue. Pour y répondre, nous ferons une petite analyse du manuel du français de la première année du collège. Ensuite, nous analyserons des entretiens réalisés avec des enseignants concernant la question. L'analyse qui sera adoptée pour les entretiens est essentiellement qualitative.

Bibliographie :

- ADAMCZEWSKI H. : « Langage et créativité : réflexions sur la nature du langage et l'enseignement des langues », dans Bulletin CILA, n° 18 (1973).
- ATTAL P. (dir.) : « Où en est la pragmatique ? », L'information grammaticale, n° 66, 1995.
- BASTUJI J. : « Pourquoi les exercices de grammaire », dans Langue française, n° 33, 1977, pp.6-21.
- BEACCO J.-C., La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues. Paris : Didier (2010).
- BEACCO J.-C., PERDUE C., VIVES R. : Appropriations, descriptions et enseignements de langues, Études de Linguistique Appliquée, n° 92, 1993.
- BÉRARD, E., L'approche communicative : Théorie et pratiques, Paris : CLE international (coll. «Didactiques des langues étrangères ») 1991.
- BESSE H. & PORQUIER R., Grammaires et didactique des langues. Paris : Crédif-Hatier(1984).
- BESSE H. : « Enseignement/apprentissage des langues étrangères et connaissances grammaticales et linguistiques », dans Les langues modernes, LXXX, 2, 1986, pp. 19-34.
- BESSE H. : « Épistémologie grammaticale et exercices grammaticaux », dans Études de Linguistique Appliquée, n° 25, 1977, pp. 7-22.
- BOUIX-LEEMAN D : La grammaire ou la galère ?, Bertrand-Lacoste, CRDP Midi-Pyrénées, 1993.
- BOURGUIGNON Ch. : « Passlangues, vers une pédagogie intégrée de la grammaire en langue maternelle et en langue étrangère », dans LIDIL, n° 9, 1993, pp. 97-113.
- CHERVEL A. : Histoire de la grammaire scolaire... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français, Payot, 1977.
- CHEVALIER J.-C : Histoire de la grammaire, PUF, Que sais-je ?, 1994.
- CHEVALIER J.-C : Histoire de la syntaxe – naissance de la notion de complément dans la grammaire française (1530-1750), Genève, Droz, 1968.
- COURTILLON, J. 1985. « Pour une grammaire notionnelle », Langue Française, n° 68, décembre 1985, pp. 32-47.

- CULIOLI A. : Pour une linguistique de l'énonciation ; opérations et représentations, t.1, Ophrys, 1990.
- CUQ, J-P, Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère, Paris : Didier-Hatier, 1996.
- DABÈNE L. : Repères sociolinguistiques pour la didactique des langues, Hachette, F, 1994.
- DE SALINS G.-D., Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE. Paris : Didier-Hatier, 1996.
- FOUGEROUSE M-C., « L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère », *Ela. Études de linguistique appliquée* 2/2001 (no 122), p. 165-178
- FOUGEROUSE, M-C., Analyse des représentations de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne Nouvelle, 1999.
- GERMAIN, C., Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire, Paris, Clé International, col. DLE, 1993.
- MEN, Les orientations pédagogiques générales pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant, Royaume du Maroc, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique. Rabat, 2007.
- MOIRAND S., Une grammaire des textes et des dialogues, Paris : Hachette (coll. « F »), 1990.
- PUREN C., « Représentations de l'enseignement/ apprentissage de la grammaire en didactique des langues », *Ela. Études de linguistique appliquée* 2/2001 (no122), p.135-141, URL: www.cairn.info/revue-ela-2001-2-page-135.htm.
- SADIQUI M., Didactique du français au lycée au Maroc. Entre didactique des langues et didactique des disciplines scientifiques, Mise en ligne le : 22 mars 2016, consulté le : 03/06/2018. URL: www.cairn.info/revue-ela-2001-2-page-165.htm.

El Mustapha Barqach est enseignant A.T.E.R en didactique des langues à l'Université Paris 8. Doctorant en Sciences du Langage, Didactique des Langues, UMR SFL (CNRS /Paris 8), sous la direction de ... le sujet de la thèse : « L'enseignement de la grammaire en didactique du berbère au Maroc ».

L'enseignement de la grammaire dans les manuels d'italien au lycée et à l'université : une étude comparative de cas – Julia Chanut-Puello – Université Paul Valéry, Montpellier.

JChanut-Puello@ac-montpellier.fr

Cette communication propose de mettre en regard l'enseignement de la grammaire dans le Secondaire et à l'Université. En effet, de nombreux professeurs de langues du Secondaire ont la sensation que l'approche actionnelle a délaissé la correction grammaticale au profit de l'intelligibilité : nous nous attacherons à compléter/nuancer ce constat en nous penchant, dans une démarche comparative, sur ce qui est enseigné en LANSAD italien à l'Université. Evoluant entre grammaire inductive/déductive, implicite/explicite, contrastive, les récents manuels d'italien révèlent une variété d'approches grammaticales. Au travers des outils d'enseignement que sont les manuels récents, sur quelles propositions peuvent s'appuyer les professeurs d'italien du Secondaire et du Supérieur pour enseigner la grammaire? Notre hypothèse est que, face à un public d'apprenants pourtant hétérogène dans les deux cas, et tout en poursuivant des objectifs grammaticaux similaires, les contraintes liées au parcours universitaire poussent les professeurs du Supérieur à développer une grammaire plus explicite et déductive. Ceci devrait se refléter dans le manuel utilisé en classe.

Notre corpus d'étude sera constitué d'extraits de trois manuels d'italien—deux sont souvent utilisés en Collège et Lycée et le troisième est le support de travail de tous les étudiants débutant l'italien en LANSAD à l'Université Paul Valéry de Montpellier— qui permettront de confronter le développement d'un même fait de langue complexe pour les apprenants d'italien : les adjectifs possessifs. Nous les mettrons en dialogue en proposant une adaptation d'une grille d'observation de manuels scolaires proposée par Philippe Jonnaert : en cohérence avec la perspective actionnelle revendiquée dans ces manuels, cette grille s'attardera sur le sens donné à la grammaire en passant en revue divers critères précis tels que le lien avec les programmes, la cohérence, l'aide, l'articulation, la structuration, ou encore l'appropriation. Des exemples de pratiques de classe viendront enrichir cette analyse.

Bibliographie :

- Bouko, J.-L., Ipert, M.-C., Medjadji, M.-T., Nicelli C., Spiga-Gicquel, S., 2014, *Azione*11, Nathan, Paris.
- Aromatario, I., Bernejo, V., Bégou, P., Chevillon, C., Rossi, B., Méthivier, P., 2010, *Tutto Bene* Seconde, Hachette, Paris.
- Patota, G., Romanelli, N., 2011, *Percorso Italia (A1-A2), Garzanti Linguistica*, Turin.
- Jonnaert, Ph., 2009, *Elaborer et évaluer des manuels scolaires* <http://cudc.uqam.ca/articles/20.%20Manuels%20scolaires.pdf>

Julia Chanut-Puello a fait des études d'italien et de Lettres Modernes en CPGE (Montpellier et Aix-en-Provence), puis à l'Université Paul-Valéry de Montpellier. Elle a obtenu le CAPES d'italien en 2008 et a ensuite enseigné l'italien en collège/lycée pendant 7 ans. Elle a obtenu l'agrégation d'italien en 2016. Depuis 2015, elle est PRAG en italien à l'Université Paul-Valéry Montpellier 3, où elle assure des cours d'italien et des cours de didactique des langues.

Au-delà de la règle : l'apport de notions informationnelles et textuelles à la compréhension à travers l'usage de l'ordre des mots en allemand – Catherine Felce – Université de Strasbourg

c.felce@orange.fr

Concernant l'enseignement de l'allemand, Dalmas (2005) fait remarquer que l'adoption de nouvelles méthodologies ne s'est pas accompagnée d'une recomposition des attentes relatives aux enseignements grammaticaux. Elle déplore notamment le fait que la perspective grammaticale adoptée demeure centrée sur la phrase et méconnaît bien souvent l'environnement discursif ou textuel dans lequel s'insèrent les énoncés. Pour les apprenants francophones, l'ordre des mots représente en effet une difficulté souvent réduite à la contrainte du positionnement verbal second, alors que l'approche par tâches devrait pourtant inviter à dépasser la seule préoccupation microsyntaxique de la phrase correcte (Py, 2002) pour amener les apprenants à planifier et organiser les discours/textes en L2 selon des principes spécifiques à la langue (Lambert, Carroll, & von Stutterheim, 2008). Le CECRL lui-même met en avant les composantes discursives et textuelles de la compétence grammaticale et de récentes recherches linguistiques soulignent également l'apport de notions plurielles dans la compréhension du fonctionnement de la langue (Cortès, 2012) ; ces approches tardent cependant à pénétrer les pratiques.

Dans notre communication, nous nous appuyons sur l'analyse de productions d'apprenants pour illustrer la manière dont les notions d'organisation informationnelle et de cohésion textuelle peuvent être mises à profit afin de familiariser les apprenants à l'usage de constructions spécifiques, utiles à la réalisation de tâches données. Ces notions permettent d'expliquer comment débiter des énoncés de manière pertinente, en fonction du contexte de l'interaction ou de leur succession au sein du texte à produire. La question de l'attaque de l'énoncé est généralement laissée de côté au prétexte de la liberté de choix possible en amont du verbe fléchi. Nous montrerons que les explications dont disposent enseignants et apprenants ne suffisent pas à comprendre et à décrire le rôle stratégique de l'ouverture en allemand. Loin d'abandonner toute description linguistique, il s'agit d'acquiescer un savoir grammatical lié aux usages, permettant de comprendre le fonctionnement de la langue cible en situation, au lieu d'énoncer des règles abstraites, que les élèves pourront certes répéter sans pour autant pouvoir les rendre productives dans les tâches communicatives qu'ils rencontrent.

Références bibliographiques

- Cortès, C. (Éd.). (2012). *Satzeröffnung: Formen, Funktionen, Strategien*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Dalmas, M. (2005). *Dringend nötig: der « Blick über den Satzrand »*. Zu den Schwierigkeiten vonfranzösischen Studierenden bei der Texterzeugung. In K. Adamzik & W.-D. Krause (Éd.), *Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule*. (p.97-109). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Lambert, M., Carroll, M., & von Stutterheim, C. (2008). *Acquisition en L2 des principes d'organisation de récits spécifiques aux langues. Acquisition et interaction en langue étrangère*, (26), 11-31.
- Py, B. (2002). *Acquisition d'une langue seconde, organisation macrosyntaxique et émergence d'une microsyntaxe*. *Marges linguistiques*, 1(4), 48-55.

Après avoir enseigné l'allemand dans le secondaire, puis à l'Université de Strasbourg dans le secteur Lansad, **Catherine Felce** est depuis 2018 enseignante-chercheuse à l'Université de Grenoble-Alpes et rattachée au laboratoire Lidilem. C'est tout d'abord dans le contexte de l'enseignement secondaire que j'ai cherché à aborder différemment la grammaire de la langue avec des apprenants débutants en m'intéressant particulièrement à la question de l'ordre des mots et au fonctionnement de l'attaque de l'énoncé. Mes recherches relèvent de l'acquisition des langues secondes et visent à développer des propositions didactiques à partir d'une compréhension plus fine des phénomènes linguistiques et de l'analyse de productions d'apprenants. Mon intérêt se porte désormais sur les moyens de mettre à profit les dispositifs médiatisés et les technologies numériques pour le développement de la compétence discursive des apprenants.

Francisco Matus, Technological University of Chile, INACAP.

fmatus@inacap.cl

One of the most controversial issues in EFL teaching, specifically in Chile, is the way grammar should be presented in the classroom setting. Important topics regarding this controversy such as: misconceptions about grammar learning/teaching, explicit versus implicit grammar teaching/ learning, the role of technology to enhance grammar learning/ teaching, and the conditions that should be considered when choosing what and how grammar should be taught, are addressed in this study.

The previous topics are discussed in light of my piece of research, which consisted of a quasi-experimental study on the effects of the signalling principle, Mayer (2001), in a sample of Chilean university EFL adults exposed to pictures and text with explicit presentations of grammar mistakes. In this study (2014), one group was explicitly exposed to some frequent grammar mistakes including the signalling principle (using several colours, sounds and semiotic signs). The other group was also exposed to a functional teaching approach in which grammar mistakes were implicitly dealt with, using the same pictures as the experimental group as teaching resources. Both groups kept the interactive practice aiming at real use of the language and communicative competence. Findings revealed there were no significant statistical differences when both groups were compared in the recognition stage of mistakes. This means that both groups were able to recognize the correct grammar in some contexts. However, in the oral production stage, the group that had been explicitly exposed to some grammar mistakes, showed "monitoring" and self-correcting techniques. These results showed that, under certain conditions, the students benefited from explicit grammar presentations.

Keywords: Multimedia learning, the teaching of grammar, EFL learning and teaching, the signalling principle, explicit versus implicit teaching.

“I devouer...tED?” “Yes, that’s correct!” Heurts et bonheurs grammaticaux dans les interactions orales entre pairs – Pascale Manoïlov, Université de Paris Nanterre. pascale.manoilov@parisnanterre.fr

Si l’approche actionnelle a fondamentalement changé l’approche de l’enseignement de la grammaire (le terme est entendu au sens large), celui-ci n’a pas pour autant disparu, comme l’affirment quasi-unanimement les enseignants de collège (source : DEPP, 2016). Dans une approche actionnelle, la réalisation d’une tâche à l’oral dépend de la capacité des interactants à utiliser la grammaire dans un discours dialogué, c’est à dire en ajustant en permanence et en temps réel leurs énoncés à ceux qui ont précédé ou qui vont suivre, pour parvenir à un accord sur le message transmis. Cette présentation vise à montrer que l’enseignement de la grammaire laisse effectivement des traces dans les productions orales en interaction et que la pratique langagière est l’occasion pour les apprenants d’actualiser leurs connaissances. L’approche adoptée ici est socio-interactionniste (Pekarek Doehler, 2013) c’est à dire qu’on considère que les processus mentaux se façonnent et se développent dans la réalisation d’activités pratiques situées et contextualisées. Autrement dit, les formes grammaticales émergent dans et par l’activité sociale, d’où la nécessité d’une pratique soutenue. L’étude se base sur les interactions orales de 24 dyades d’élèves francophones en classe de 3ème, qui étudient l’anglais. Ils ont réalisés deux tâches d’interaction orale qui ont été filmées puis transcrites sous CLAN pour faire émerger les spécificités des productions entre pairs. L’analyse des productions montre que les traces de l’enseignement de la grammaire sont bien repérables, notamment lors de séquences d’auto ou hétéro-correction ainsi qu’à l’occasion d’hétéro-reprises. Néanmoins, adapter leur production aux exigences d’une communication en temps réel reste le problème majeur auquel les apprenants sont confrontés. A partir de ces constats, des propositions seront faites pour former les apprenants à prendre en compte la séquentialité du discours-en-interaction et à se concentrer sur la grammaire, notamment lors des phases d’échanges avec un pair. Evaluation CEDRE 2016 (publication à venir) Questionnaire de contexte enseignants. MEN-DEPP Pekarek Doehler, S. (2013) Socio-interactional approaches to SLA. A state of the art and some future perspectives, *Language, Interaction and Acquisition* 4, 2, 134-169

Pascale Manoïlov

Pascale Manoïlov est maître de conférences à l’université Paris Nanterre. Docteure en didactique et linguistique anglaise, ses recherches portent sur l’apprentissage de l’anglais, tout particulièrement au travers des interactions orales entre pairs en milieu institutionnel exolingue. Elle est également membre du groupe de travail langues en charge des évaluations nationales CEDRE à la Direction de l’Évaluation, de la Performance et de la Prospective (DEPP).

« Didactisation du *present perfect* au collège : quel terrain d’entente entre la pédagogie par la tâche et l’intégration de phases de réflexion métalinguistique en grammaire ? » – Sophie Lemoine et Catherine Filippi-Deswelle, Université de Rouen Normandie. catherine.deswelle@univ-rouen.fr - sofie.lemoine@gmail.com

Le traitement et la place de la grammaire aujourd’hui est un sujet qui soulève beaucoup d’interrogations. Les nouvelles instructions officielles et l’arrivée de l’approche à visée actionnelle laissent une grande liberté au professeur dans sa façon d’aborder la grammaire en classe de langue. En tant qu’enseignante du secondaire, certifiée d’anglais, j’ai choisi de travailler sur « Le *present perfect* au collège » dans mon mémoire de MEEF 2. La recherche porte uniquement sur le processus de didactisation d’un fait de langue, et n’est donc pas une étude sur les apprentissages des élèves. Il est tout à fait possible d’envisager de contextualiser cette recherche en précisant que la séquence proposée serait particulièrement pertinente en classe de quatrième (puisque c’est le cycle dans lequel on introduit le *present perfect* dans les programmes), mais on peut également l’envisager pour d’autres niveaux si la notion s’y prête (classe de troisième : « voyages et migrations ; découvrir la culture de l’Ouest américain »). Le nombre d’élèves idéal serait entre vingt et vingt-cinq – ce qui reste variable en fonction des effectifs de l’établissement dans lequel on enseigne. Pour ce qui concerne la conception de la séquence et les exemples concrets de tâches/consignes, je propose de mettre en place plusieurs types d’activités qui s’enchaînent dans une logique de progression : on enjoint l’élève à s’approprier telle notion culturelle avant de l’amener à utiliser un fait de langue précis (ici, le *present perfect*).

La séquence débute par des relevés d’informations, des études de vocabulaire et des manipulations de la langue à partir de textes et de documents iconographiques présentant le contexte historique. L’élève rencontre ensuite le *present perfect* en contexte lorsque le professeur présente deux textes informatifs : le premier dresse le bilan présent de la situation des Indiens d’Amérique ou *Native Americans*, le second rapporte des faits passés les concernant. Ainsi un tableau récapitulatif permet une première utilisation du *present perfect*, après avoir réfléchi au lien entre révolu et actuel grâce aux textes (mise en micro-système des formes du prétérit et du *present perfect* ; types de repères temporels adéquats ; initiation à la (dé/-re-) construction conceptuelle à partir de la relation forme(s) ↔ sens).

Ma proposition de séquence s’inscrit bel et bien dans les instructions officielles actuelles, tout en utilisant des méthodes qui n’y figurent plus, car les activités autour de la grammaire ne se font pas exclusivement dans un contexte de communication à entrée culturelle. On trouve donc, à certains moments de la séquence, de la réflexion linguistique, notamment de type PRL (Pratique Raisonnée de la Langue), mais aussi des exercices lacunaires, qui m’ont semblé justifiés. J’ai ainsi pris le parti de concilier l’idée que la langue est certes un outil de socialisation, mais qu’elle possède aussi un système cohérent de construction du sens qu’il faut mettre en relief. De la sorte, cette séquence propose une tâche finale à visée actionnelle précédée d’une réflexion métalinguistique sur le fonctionnement du *present perfect* : la grammaire est explicitement intégrée au sein du cours de langue étrangère.

Par ailleurs, indispensable est la complémentarité entre recherche universitaire et pratique : pour enseigner un fait de langue le professeur a besoin de posséder des connaissances linguistiques complexes allant bien au-delà de ce qui est nécessaire à l’élève pour réaliser une tâche communicationnelle. C’est dans ce cadre, en réponse à plusieurs questions soulevées par ce colloque, que je me propose de présenter, en collaboration avec ma directrice de mémoire (enseignant-chercheur en linguistique anglaise), cette recherche-action ayant pour but d’établir un terrain d’entente entre pédagogie par la tâche et grammaire (qui inclut nécessairement des phases de conceptualisation).

Références bibliographiques

- *Méthode actionnelle et instructions européennes et ministérielles* Bourguignon, C. (2015).
- *La démarche didactique en anglais : Du concours à la pratique*. Paris : PUF (Collection Major).
- Conseil de l’Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf (consulté le 11/10/2017). Cf. <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/cef> <https://www.coe.int/en/web/language-policy/home> (consultés le 22/6/2018).
- Ministère de l’Éducation nationale, de l’enseignement supérieur et de la recherche (2015).

Annexe 3, Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4) : Arrêté du 9/11/2015. *Bulletin officiel spécial de l'éducation nationale*, 11. http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717 (consulté le 11/10/2017).

- Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015). Les programmes du collège : Arrêté du 9/11/2015. *Bulletin officiel spécial de l'éducation nationale*, 11. <http://www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes.html> (consulté le 11/10/2017).

- Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015). Socle commun de connaissances et de compétences : Décret n° 2015-372. *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, 11. http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_compетенces_et_de_culture_415456.pdf (consulté le 11/10/2017).

Analyse linguistique

- Larreya, P. & Rivière, C. (2010). *Grammaire explicative de l'anglais: 4ème édition*. Niveau C1/C2. Paris : Pearson Education France.

- Malavieille, M. & Rotgé, W. (2008). *Bescherelle anglais : la grammaire*. Paris : Hatier.

- Souesme, J.-C. (2003). *Grammaire anglaise en contexte*. Paris : Ophrys.

- Trévisé, A. (2004). <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00732806/document>

(consulté le 11/10/2017) Pour citer cette version [18/09/2012] Quelques jeux du *present perfect* avec les déterminations spatio-temporelles quantitatives et les spécifications qualitatives. J.-M. Merle et L. Gournay. *Mélanges en hommage à J. Guillemin-Flescher*. Ophrys, pp.235-246, 2004. <halshs-00732806>

Catherine Filippi-Deswelle, agrégée d'anglais, a été professeure dans le secondaire en lycée pendant 8 ans. Elle est maître de conférence en linguistique anglaise énonciative à l'Université de Rouen Normandie depuis 1999, et membre du laboratoire ERIAC 4705. Ses domaines de spécialité sont divers : les connecteurs, notamment concessifs, les métatermes de la Théorie des Opérations (Prédicatives et) Énonciatives (TO(P)E) d'Antoine Culioli : le parcours, l'altérité, le domaine notionnel, l'ajustement, le sujet (personne grammaticale / locuteur-énonciateur) et les types de modalités (assertion stricte / modalisée ; irréel ; médiatif, miratif et surprise).

Elle a été membre du jury de l'agrégation externe d'anglais (sessions 2012 à 2015 incluse) et a rédigé le rapport de jury sur l'épreuve orale de l'option C « Explication linguistique de texte » (session 2014, pp. 115-120)

<http://docplayer.fr/60177975-Concours-agregation-externe-section-anglais-session-2014.html>

Après avoir encadré des rapports de stage d'observation et de pratique pédagogique en L2 / L3 Grammaire / Linguistique, effectués par des étudiant-e-s de MASTER RECHERCHE 1, elle dirige des mémoires de MEEF 2 en linguistique et didactisation de l'enseignement de la grammaire anglaise dans l'Enseignement Secondaire. Elle s'intéresse plus particulièrement à la distinction « *tense / time* » et à la désambiguïsation du mot français « temps », tel qu'il est employé du Collège à l'Université. C'est dans ce cadre qu'elle travaille sur le *present perfect*, depuis l'année universitaire 2015-2016, avec Sophie LEMOINE (MEEF 2 à l'Université de Rouen Normandie ; certifiée d'anglais, actuellement en poste au Collège Pablo Picasso à Saint-Etienne-du-Rouvray, Seine-Maritime).

<http://eriac.univ-rouen.fr/author/catherine-deswelle/>

Sophie Lemoine est professeure certifiée d'anglais dans l'enseignement secondaire et est actuellement en poste au Collège Pablo Picasso à Saint-Etienne-du-Rouvray en tant que titulaire remplaçante. Elle a obtenu le CAPES en juin 2016 après avoir obtenu le master MEEF 1 en 2015 et le master MEEF 2 en 2018 à l'Université de Rouen Normandie. Entre 2015 et 2018 Madame Lemoine a enseigné, et a aussi rédigé son mémoire. L'enseignante, alors étudiante, avait choisi d'étudier la linguistique et de réfléchir à la place de la grammaire dans l'enseignement sous la direction de Madame Filippi-Deswelle.

Ces trois années d'enseignement, en France ainsi qu'en Angleterre, ont donné lieu à de nouveaux questionnements quant à l'enseignement de la grammaire et ont été le point de départ de la rédaction de son mémoire. Ils ont amené Madame Lemoine à réfléchir à l'enseignement d'un fait de langue qui pose régulièrement problème aux élèves : le *present perfect*. Elle a pu notamment constater que l'utilisation de la PRL était un plus pour les élèves ou bien encore que des exercices de conjugaison avaient leur place à certains moments de la séquence. Son mémoire de MEEF 2 s'organise en trois parties : l'étude linguistique du fait de langue (le *pre-sent perfect*), l'étude de la place réservée à l'enseignement de la grammaire au sein du cadre institutionnel, suivies de la proposition de séquence, qui inclut des phases de réflexion sur les contextes d'emploi du *present perfect*.

Et si la conceptualisation grammaticale et linguistique constituait la tâche finale à visée actionnelle ? – Agnès Leroux et Virginie Plessis, Université de Paris Nanterre.

agleroux@parisnanterre.fr - virplessis@yahoo.com

Si les Instructions Officielles françaises laissent l'enseignant de langue libre d'aborder le fait de langue comme bon lui semble, elles soulignent non seulement la nécessité de l'exposition fréquente à la langue mais aussi l'importance d'amorcer une réflexion sur son fonctionnement pour développer autonomie et maîtrise. Malgré tout, il faut reconnaître que « la démarche de conceptualisation est proprement didactique, et prend du temps à être mise en place, puisqu'elle nécessite différentes phases: examen et analyse des occurrences, déduction des régularités et du sens grammatical, mise en commun et négociation d'un métadiscours (Damar, 2018 : 6). »

Reconnaissant le caractère chronophage d'une activité de réflexion sur la langue, nous avons fait le pari de l'efficacité d'une séquence qui, se jouant de l'approche à visée actionnelle, prend pour tâche collective et finale la construction d'un système métalinguistique pour décrire un fait de langue.

Ainsi, partant du constat, suite à évaluation diagnostique, que le système aspectuo-temporel de l'anglais constituait une difficulté conceptuelle particulière pour les apprenants francophones, nous avons engagé une classe de 2de sur le chemin de l'élaboration d'un outil qui permette à la fois sa description et la remédiation des erreurs. En parallèle, un groupe classe témoin permet de jauger les progrès réalisés dans la classe test.

Nous proposons donc la présentation d'une recherche action qui s'appuie sur l'étude d'un corpus d'apprenants constitué de deux groupes d'élèves (20 dans le groupe test, 25 dans le groupe témoin), analysé dans le cadre de la psycholinguistique initiée par Bailly (1998) et mise en œuvre dans leurs recherches par Audin (2005) et Chini (2009). Le versant linguistique de l'analyse prend pour cadre la Théorie des Opérations Prédicatives et Énonciatives, et s'appuie, entre autres, sur les travaux de Berthonneau (1992), de Franckel (1989) et de Trévisé (1990).

Les résultats montrent que le temps dédié à la réflexion est du temps gagné sur l'apprentissage et sur la compétence à communiquer.

Quelques références:

- Audin, Line. Enseigner l'anglais de l'école au collège : comment aborder les principaux obstacles à l'apprentissage. Hatier Pédagogie, 2005.

- Bailly, Danielle. Didactique de l'anglais, Tome 2 : la mise en œuvre pédagogique. Nathan, 1998.

- Berthonneau, Anne-Marie. Comment Depuis et Il y a que parlent-ils du temps ? in Théories, données et pratiques en Français Langue Etrangère. Presses Universitaires de Lille, 1992.

Borillo, Andrée. Le déroulement temporel et sa représentation spatiale en français. Cahiers de praxématique, no 27, 10928, 1996.

- Chini, Danielle. « Linguistique et didactique : où en est-on ? Quelle place pour une approche conceptualisante de la construction de la langue dans la perspective actionnelle ? » Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle 6, no 62, 2009.

- Damar, Marie-Eve, « Les pratiques déclarées des enseignants sur leur enseignement grammatical : quelles élaborations pour quelles transmissions des discours métalinguistiques ? », Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne], 15-1 | 2018, URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2683>.

- Dufaye, Lionel. Théorie des opérations énonciatives et modélisation. Ophrys, 2009.

Franckel, Jean-Jacques. Etude de quelques marqueurs aspectuels du français. Droz, 1989

- Trévisé, A. Le prétérit, ce passé pas si simple. FIED. Erasme, 1990.

Agnès Leroux est actuellement Maître de conférences (HDR) à l'université de Paris Nanterre, et fait partie du centre du CREA. Elle concentre ses recherches en linguistique contrastive anglais-français et en didactique de l'anglais langue étrangère. Elle enseigne la linguistique et la didactique des langues au sein du master MEEF 2d degré parcours anglais, et co-anime un séminaire de recherche en linguistique contrastive en master 1.

Virginie Plessis est enseignante d'anglais, certifiée, en lycée à Fontainebleau. Elle enseigne de la seconde à la terminale, notamment à des classes de sections dites « européennes ». Elle vient de terminer un master de recherche en linguistique et didactique de l'anglais à l'université de Paris-Nanterre.

