

Module 5 : GTL

Module de Base - Français

Table des Matières

_Toc2395195181. Priorité à la forme ou au sens : un dilemme qui ne date pas d'hier.	5
1.1 De l'Antiquité au XIX ^e siècle.....	5
1.1.1 Antiquité et immersion directe.....	5
1.1.2 Le Moyen Âge : l'immersion directe et l'enseignement de la grammaire ..	5
1.1.3 La Renaissance : la « grammatisation » des langues modernes.....	7
1.1.4 Le XIX ^e siècle : la méthode grammaire-traduction et les approches directes	8
2. Le XX ^e siècle : structurer les approches actuelles	10
2.1 Transformations historiques et enseignement de la grammaire	10
2.2 L'influence de la linguistique et de la psychologie : focus sur les structures	11
2.3 Linguistique chomskyenne : la distinction entre la grammaire et le sens	12
3.1 Une approche non linéaire et dynamique de la grammaire à partir du programme	18
3.2 L'ECL actuel et les caractéristiques de l'enseignement de la grammaire pour et à travers la communication.....	19
3.3 Instruction par traitement : d'abord l'entrée, puis la sortie.....	20
3.4 Le focus sur le « pourquoi » de la grammaire : l'apprentissage conceptuel pour l'enseignement de la grammaire	21
3.5 Promouvoir la métaréflexion sur la grammaire pour favoriser l'autonomie et le bien-être.....	23
FICHES DE TRAVAIL : GTL – Module de Base	25
Fiche de travail 1 : Est-ce que je m'y prends bien ?	26
Fiche de travail 2 : Conception de l'enseignement de la grammaire	28

EXPLORATION

Comme mentionné dans la vidéo d'introduction, la fascination exercée depuis un siècle par l'enseignement de la grammaire a conduit à l'élaboration d'une variété de méthodes d'enseignement. De nombreuses approches et techniques sont issues de différents contextes théoriques. Cependant, avant de présenter les transformations que l'enseignement de la grammaire a subies, commençons par nous pencher sur une situation qui peut être familière aux enseignants de langues.

Est-ce que je m'y prends bien ?

C'est en avril qu'Olivia et Sarah, deux professeures d'anglais langue étrangère au collège, se rencontrent après les cours. La fin de l'année scolaire approche, et Sarah remarque qu'Olivia est un peu préoccupée :

Sarah : Olivia, tout va bien ? Tu sembles vraiment tendue...

Olivia : Bonjour, Sarah. Eh bien, en fait, je suis un peu inquiète pour mes élèves de première année. On révise avant les examens finaux, mais ils ont l'air vraiment confus.

Sarah : Qu'est-ce que tu leur fais réviser ? Ils sont perdus sur tout le programme ?

Olivia : Non, heureusement, ils aiment travailler ensemble et réaliser des projets, c'est une classe adorable. La compréhension écrite se passe bien et la plupart ne sont pas timides lorsqu'ils doivent parler devant leurs camarades. Le vrai problème, c'est la grammaire. Ils utilisent toujours des structures simples comme le présent simple, même lorsqu'ils devraient employer d'autres formes comme le présent continu.

Sarah : Oui, c'est vrai que la grammaire n'est jamais facile à enseigner ou à apprendre. As-tu essayé de proposer plus d'exercices ciblant ces structures ?

Olivia : Oui, je leur ai fait travailler des phrases et des exercices à trous en suivant l'ordre dans lequel nous avons étudié chaque structure, pour qu'ils puissent réviser les éléments dans l'ordre où nous les avons appris.

Sarah : C'est ce que je fais aussi. As-tu également tenté de leur faire pratiquer les structures oralement ?

Olivia : Bien sûr. On a fait des jeux de rôle, ils devaient construire des phrases avec des verbes au présent continu, mais la majorité utilisait seulement le présent simple pendant les échanges.

Sarah : D'accord, je comprends pourquoi tu es frustrée... Quand ils ont du mal lors des tâches de communication où ils doivent parler, cela signifie qu'ils ont besoin de réviser. Je veux dire, c'est le moment clé de la leçon vers lequel on travaille, celui où ils produisent réellement la langue.

Olivia : Exactement. Malheureusement, c'est difficile de leur donner des réponses spécifiques parfois. La langue n'est pas une science exacte, parfois, il faut juste « sentir » ce qui est correct et ce qui ne l'est pas...

Sarah : Tu pourrais donner un exemple ? Tu parles toujours des temps verbaux ?

Olivia : Oui, pense aux verbes d'état et aux verbes d'action, certains sont ambigus et quand mes élèves me posent des questions comme « Pourquoi ce verbe fonctionne-t-il ainsi et pas l'autre ? », il est parfois difficile de trouver une réponse claire, probablement parce qu'elle n'existe pas.

Sarah : ...et ça insécurise les élèves parce qu'ils voudraient avoir des règles simples et claires pour éviter les fautes.

Olivia : Tout à fait. Ils savent que je ne gronde jamais personne pour des erreurs, même si on sait tous que la grammaire n'est pas une question d'opinion. Ils ne semblent pas anxieux en ma présence, mais peut-être que leur peur de faire des erreurs les pousse à utiliser des structures simples, même lorsqu'ils connaissent des structures plus complexes et le montrent lorsqu'ils font des exercices de grammaire spécifiques.

Sarah : Je comprends parfaitement, Olivia. Écoute, si j'étais toi, je préparerais un plan de révision et je les rassurerais en leur disant qu'ils en sont capables. Tu connais le dicton, « c'est en forgeant qu'on devient forgeron » !

Un espace de réflexion

Maintenant que vous avez lu l'échange entre Olivia et Sarah, lisez les questions suivantes et essayez d'y réfléchir :

- Cette conversation entre Sarah et Olivia vous est-elle familière ? Discutez-vous de vos inquiétudes avec vos collègues ? Avez-vous plutôt tendance à agir comme Olivia ou comme Sarah ?
- Avez-vous déjà ressenti la même chose qu'Olivia en enseignant la grammaire à vos élèves ? Vous rappelez-vous d'un épisode précis ?
- À votre avis, les suggestions de Sarah sont-elles utiles ? Proposeriez-vous autre chose ? Pourquoi ? Pourquoi non ?

Cette situation constitue le point de départ de notre parcours. La prochaine section présentera les transformations qui ont marqué l'enseignement de la grammaire au fil du temps, avant de se concentrer sur les conceptions actuelles de la grammaire et sur les diverses propositions didactiques qui ont tenté d'intégrer les différentes visions de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire.

1. Priorité à la forme ou au sens : un dilemme qui ne date pas d'hier

De la même manière que l'enseignement des langues étrangères et secondes a connu d'importantes transformations au fil des siècles et a été fortement influencé par les dynamiques historiques, la grammaire et son enseignement ont également évolué. En particulier, la grammaire a joué divers rôles dans les différentes approches de l'enseignement des langues. Dans certains cas, elle a constitué le centre de l'acquisition du langage, tandis que dans d'autres méthodes, elle était considérée comme un outil sous-jacent à d'autres compétences, son fonctionnement n'étant expliqué que lorsque nécessaire. Cette section présentera l'évolution de l'enseignement de la grammaire de l'Antiquité au XX^e siècle, en se concentrant sur ses interconnexions avec les transformations socio-historiques et avec d'autres disciplines.

1.1 De l'Antiquité au XIX^e siècle

1.1.1 Antiquité et immersion directe

Dans l'Antiquité, les langues étaient apprises d'une manière relativement moderne, par immersion. Par exemple, au IV^e siècle avant J.-C., la description du sanskrit proposée par Pāṇini tenait compte de l'expérience directe des individus en proposant des règles basées sur l'usage ordinaire de la langue (Staal 1965 : 109). Par la suite, d'autres grammairiens ont travaillé à la systématisation de la langue et ont contribué à l'identification, entre autres, de huit classes de mots, de leurs caractéristiques formelles et sémantiques, ainsi qu'au développement d'un métalangage technique pour décrire les dynamiques qui semblaient régir leur fonctionnement (Swiggers et Wouters 2020 : 38). Ce désir de systématiser la langue n'a pas empêché l'enseignement des langues de rester centré sur l'immersion directe. Par exemple, les enfants de Patriciens, dès leur plus jeune âge, étaient mis en contact avec des locuteurs natifs afin d'apprendre le grec par immersion directe. Ils ont ainsi accédé à l'éducation formelle en tant que locuteurs bilingues, car ils connaissaient le latin, leur langue maternelle, et le grec (Mezzadri 2015 : 16).

1.1.2 Le Moyen Âge : l'immersion directe et l'enseignement de la grammaire

L'immersion directe a également caractérisé l'enseignement des langues au Moyen Âge, bien que ce ne fût pas la seule tendance. À cette époque, l'étude de la langue maternelle

des élèves et de la littérature correspondante restait centrale dans l'enseignement primaire et secondaire. Plus précisément, si l'enseignement primaire se concentre sur des éléments tels que l'alphabet et les syllabes, c'est au cours de l'enseignement secondaire que les élèves utilisent les manuels de grammaire pour analyser les éléments linguistiques. À ce stade, l'étude de la grammaire a un double objectif : il a permis aux apprenants d'acquérir des compétences linguistiques adéquates et les a aidés à comprendre les œuvres littéraires (Luhtala 2020 : 43-44). Même si la suprématie romaine a fait du latin la langue de communication internationale et favorisé son enseignement direct jusqu'à la Renaissance, le monde non ecclésiastique a également ressenti le besoin d'apprendre d'autres langues comme le français (Mezzadri 2015 : 16). Aux XII^e et XIII^e siècles, le français devint attractif en raison de la culture chevaleresque à laquelle il était associé et fut enseigné, une fois de plus, par contact direct avec des locuteurs natifs, avec peu de référence à la théorie, aux règles grammaticales ou à la langue maternelle des élèves. Le Moyen Âge présente donc deux tendances distinctes en matière d'enseignement des langues : l'une où la grammaire est enseignée et expliquée explicitement, et l'autre où la langue est apprise par contact direct avec des locuteurs natifs ou en voyageant dans les pays où la langue cible est parlée (Bischoff 1961 : 210).

1.1.3 La Renaissance : la « grammatisation » des langues modernes

Contrairement à la place centrale accordée à l'expérience directe, à l'apprentissage inductif des règles et à la communication spontanée, il y a le désir, typique de l'enseignement des langues du XVII^e siècle, de « grammatiser » les langues. En effet, la Renaissance est une époque où la grammaire est conçue à la fois comme un outil d'enseignement des langues et comme un moyen de les décrire. De plus, à l'heure actuelle, les manuels de grammaire ne contiennent pas tous les outils dont les étudiants ont besoin pour acquérir une langue, c'est pourquoi le rôle de l'enseignant est fondamental. Par exemple, de nombreux livres de grammaire se contentent d'expliquer les règles de grammaire, alors que c'est le contact avec des locuteurs natifs qui permet aux élèves de réellement comprendre le fonctionnement de la langue cible. En outre, on s'attend à ce que les formes grammaticales soient traduites par l'instructeur pour les étudiants étrangers ; et les étudiants doivent lire les règles de grammaire à plusieurs reprises et effectuer des exercices connexes pour intérioriser les éléments étudiés.

Une autre caractéristique de cette époque est la crainte croissante de la décentralisation qui caractérisait la grammaire latine. Le latin, plus spécifiquement, était considéré comme la « victime » des extensions locales de son usage et la réaction fut la publication, en 1660, par les grammairiens de Port-Royal, de la Grammaire générale et raisonnée pour tenter d'introduire une grammaire générale comprenant des opérations universelles que chaque langue présente de différentes manières, mais qui peuvent être comparées. Cette réflexion interlinguistique sur les applications spécifiques de ces principes généraux a été à l'origine de la valeur didactique que la grammaire de Port-Royal a naturellement acquise (Raby 2020 : 104-107).

1.1.4 Le XIX^e siècle : la méthode grammaire-traduction et les approches directes

La double tendance entre l'étude de la grammaire et l'apprentissage immersif des langues durera jusqu'au XX^e siècle et caractérisera également le XIX^e siècle avec, d'une part, la méthode grammaire-traduction et, d'autre part, les approches directes.

La méthode grammaire-traduction était centrée sur la codification des langues étrangères en règles morphologiques et syntaxiques que les élèves devaient retenir. La pratique orale était particulièrement restreinte et, au cœur du cours de langue étrangère, se trouvait la présentation de constructions suivie d'exercices pratiques. Pour illustrer certaines particularités de cette méthode, nous pouvons prendre en compte quelques caractéristiques du manuel de grammaire de Seidenstücker. Comme le montre la dénomination « méthode grammaire-traduction », la traduction était au cœur de l'étude de la grammaire. La présentation des propositions relatives allemandes aux étudiants de français langue étrangère, par exemple, se faisait avec le verbe déjà placé à sa « position française » (Siefert 2013 : 57). De plus, le manuel de grammaire commençait par présenter les formes grammaticales en allemand, puis proposait de longs textes en français, sur des sujets que les étudiants ne connaissaient pas, qui devaient être traduits en allemand sans beaucoup d'instructions sur la manière d'aborder le texte et sa traduction (2013 : 63). Il est évident que la méthode grammaire-traduction ne laisse pas de place à l'utilisation créative de la langue (Coffey 2020 : 169).

L'autre tendance qui a caractérisé l'enseignement des langues au XX^e siècle était celle des approches directes. Il convient de rappeler qu'une méthodologie alternative à la méthode grammaire-traduction a été mise en place au sein du Mouvement de Réforme qui a explosé sur la scène publique à la fin du XIX^e siècle et qui se caractérisait par une indignation professionnelle contre les méthodes d'enseignement traditionnelles dans les écoles secondaires de langues (Howatt 1982 : 263). Les réformateurs ont encouragé l'intégration d'enseignants non natifs et ont remplacé les phrases à traduire – typiques de la méthode grammaire-traduction – par des questions de compréhension, mais ce qui nous intéresse le plus, c'est leur conception de l'enseignement de la grammaire. De leur point de vue, l'utilisation de la langue étrangère n'avait pas besoin d'être précédée par la présentation des règles de grammaire, celles-ci devant être induites par les élèves lorsqu'ils utilisaient spontanément la langue cible (Mani 2016 : 8-10).

La méthode directe de Berlitz provient de cette tendance naturelle à l'enseignement des langues étrangères, et elle privilégiait la communication orale par rapport à la lecture et à l'écriture, en s'éloignant, comme l'ont fait les réformateurs, de l'étude purement grammaticale (Stieglitz 1955 : 300). De toute évidence, même la méthode directe et les approches naturelles n'ont pas été épargnées par les critiques – donner des cours entièrement dans la langue cible était particulièrement difficile dans les classes de niveau inférieur, la grammaire était négligée dans le but d'éviter d'en faire le centre de l'enseignement, et l'expérience directe des apprenants était à peine prise en compte lors de l'enseignement du vocabulaire. Cependant, ces approches mettent indéniablement l'accent sur la dimension psychologique des apprenants et privilégient le sens plutôt que la forme dans l'enseignement d'une langue, une tendance typique de l'éducation linguistique du XX^e siècle.

2. Le XX^e siècle : structurer les approches actuelles

Dans la prochaine section de ce module, la présentation des tendances actuelles en matière d'enseignement des langues et de la grammaire pourrait sembler redondante, ce qui ne serait pas étonnant, car notre court excursus historique montre que de nombreuses questions actuelles en matière d'enseignement des langues reflètent des interrogations souvent soulevées au fil de l'histoire. Mais avant de nous concentrer sur les tendances actuelles, examinons le rôle joué par la grammaire dans l'enseignement des langues, qui a évolué en réponse à diverses transformations et questions historiques.

2.1 Transformations historiques et enseignement de la grammaire

Les tendances historiques et les transformations sociales ont fortement influencé la conception de l'enseignement des langues. Alors que la méthode grammaire-traduction répondait aux besoins d'une société ayant une vision traditionnelle et académique de l'étude des langues, les années 1920 ont vu émerger aux États-Unis la méthode de lecture, grâce à la primauté des réalités pratiques de la salle de classe où les étudiants devaient se concentrer sur la compréhension des textes pour intérioriser les formes grammaticales et les significations linguistiques (Richards et Rodgers 2014 : 20).

Les États-Unis offrent un exemple de la façon dont la conception de l'enseignement des langues s'est entremêlée aux changements historiques. En temps de paix, l'enseignement des langues étrangères aux États-Unis n'était pas considéré comme prioritaire, contrairement à l'économie et aux sciences sociales. La seule motivation pour apprendre une langue étrangère était d'apprécier la littérature et la culture de la langue étrangère. Les choses ont changé après Pearl Harbor, lorsque les États-Unis sont entrés dans la Seconde Guerre mondiale. À ce moment-là, l'apprentissage des langues étrangères est devenu un outil essentiel pour les militaires afin de communiquer avec les locuteurs natifs et de mener des opérations de propagande radiophonique (Vargas 2009 : 230-231). L'étude des formes linguistiques n'était pas une nécessité à cette époque, les soldats avaient peu de temps pour apprendre les éléments nécessaires à la communication, et l'accent était mis dès le départ sur l'écoute et l'expression orale pour former des habitudes de prononciation correctes. Dans les années 1950 et 1960, l'intérêt des Américains pour l'enseignement des langues étrangères s'est maintenu, notamment en raison des vagues d'immigration de Cubains hispanophones dans le sud de la Floride après l'arrivée au pouvoir de Fidel Castro. Ces vagues ont conduit au développement de programmes bilingues qui ont ouvert la voie

à des programmes d'enseignement en deux langues visant à développer à la fois la maîtrise des élèves dans leur langue maternelle et dans la langue seconde (2009 : 231). La nécessité d'éviter que les Américains ne soient isolés des avancées scientifiques réalisées dans d'autres pays a alimenté des réformes dédiées à l'étude et à l'analyse des langues modernes. Cet intérêt renouvelé pour l'enseignement des langues et les différentes conceptions de la grammaire et de son enseignement ont également été influencés par les développements dans les domaines de la psychologie et de la linguistique.

2.2 L'influence de la linguistique et de la psychologie : focus sur les structures

Dans les années 1940 et 1950, l'enseignement des langues était influencé par l'école structuraliste de la linguistique. Au cœur de cette école de pensée se trouvait l'idée selon laquelle, lorsqu'on étudie une langue, seules les données observables de manière évidente peuvent être examinées, car le sens était considéré comme une « fiction explicative ». Les structuralistes pensaient que la langue pouvait être divisée en petites unités qui pouvaient être scientifiquement décrites et comparées. L'un des représentants du structuralisme, Fries, a appliqué les principes de la linguistique structurale à l'enseignement des langues et a promu une approche qui considérait la grammaire différemment de la méthode directe. Plus précisément, la méthodologie connue sous le nom de méthode audio-linguale estimait que la grammaire devait être le point de départ de toute leçon de langue. En plus de l'étude des structures syntaxiques et grammaticales, une attention systématique était consacrée à la prononciation et aux exercices oraux, pour conclure par des exercices structuraux et de répétition (Richards et Rodgers 2014 : 59-60).

La méthode audio-linguale, il faut le dire, n'a pas été seulement influencée par les tendances en linguistique, la psychologie comportementaliste a également joué son rôle. Les comportementalistes prétendaient en particulier avoir percé les secrets de l'apprentissage humain et ont tenté d'appliquer leurs principes à l'enseignement des langues. Cela a conduit à l'extension de leur idée à l'éducation linguistique, selon laquelle chaque comportement humain est provoqué par un stimulus qui, à son tour, déclenche une réponse pouvant être marquée comme « appropriée » – et renforcée – ou « inappropriée » – et supprimée. Si l'on considère cette chaîne stimulus-réponse sous l'angle de l'enseignement des langues, on estime que la séquence est la suivante :

- l'instructeur enseigne aux élèves des comportements verbaux (stimulus)

- les élèves réagissent au stimulus linguistique (réponse)
- l'éducateur approuve (renforcement) ou désapprouve (suppression) leur réaction, et les élèves se sentent satisfaits (renforcement) ou insatisfaits (suppression)

Où la grammaire intervient-elle dans tout cela ? De la même manière que l'oralité était primordiale et devait précéder la pratique écrite et le travail sur les phrases, la grammaire devait précéder l'apprentissage du vocabulaire, car les structures, comme on l'a dit, étaient considérées comme centrales dans cette approche. Les modèles structurels devaient être pratiqués dans différents contextes avant que les élèves ne reçoivent un enseignement explicite de la grammaire ; ainsi, on peut dire que la grammaire était enseignée de manière inductive et ensuite pratiquée par des exercices répétitifs.

Les critiques à l'égard de la méthode audio-linguale concernaient le cadre théorique sous-jacent, mais elles provenaient également des étudiants, qui affirmaient être incapables de transférer les compétences acquises en classe à la communication réelle. Il est donc intéressant de conclure notre excursus en examinant une autre proposition issue du domaine de la linguistique.

2.3 Linguistique chomskyenne : la distinction entre la grammaire et le sens

C'est à la fin des années 1950 que le linguiste américain a introduit le concept de grammaire transformationnelle en expliquant que les propriétés fondamentales du langage dérivent d'aspects innés de l'esprit et de la manière dont les gens traitent l'expérience à travers le langage. L'idée selon laquelle la syntaxe est indépendante du sens est au cœur de sa théorie. En effet, Chomsky a défini la grammaire comme une manière de séquencer les éléments linguistiques. Pour simplifier, les humains n'apprennent pas une langue en raison de stimuli externes, ils « créent » la langue en utilisant une connaissance innée des règles abstraites. Le dispositif d'acquisition du langage (DAL) que chaque apprenant est censé posséder dès la naissance acquiert automatiquement le langage à partir de l'entrée. Ce principe a été traduit dans la pratique de l'enseignement des langues, qui consiste à fournir aux étudiants des éléments authentiques et à promouvoir le travail en groupe (Cook 2007 : 120-128).

Naturellement, à une époque où les apprenants avaient déjà exprimé leur besoin de pouvoir utiliser les éléments appris dans une communication authentique, la théorie de Chomsky et son manque de considération pour les fonctions sociales de la langue n'étaient pas exempts de critiques. Avant d'analyser les approches actuelles, deux propositions en réponse à sa théorie méritent d'être mentionnées : d'une part, le système de soutien à l'acquisition du langage (SSAL) de Jerome Bruner – une extension du DAL de Chomsky qui reconnaît l'importance de l'environnement communicatif dans l'acquisition du langage – et d'autre part, la compétence communicative de Hymes – un concept qui contredit Chomsky sur deux aspects en affirmant qu'il existe des variations dans les connaissances sous-jacentes des locuteurs individuels et que la connaissance des structures formelles n'est pas la seule qui compte, car les schémas d'utilisation doivent également être pris en compte. À ce stade, les fonctions communicatives deviennent donc prioritaires par rapport à la maîtrise des structures linguistiques (Bruner 1974 : 284 ; Cazden 2011 : 365).

Faisons machine arrière... tout est clair ?

Comme vous l'avez peut-être remarqué, présenter l'évolution des conceptions de la grammaire dans l'enseignement des langues nécessite de parler aussi d'histoire, de transformations sociales et de différents domaines d'étude. Réfléchissez en vous appuyant sur les questions suivantes pour vous assurer que vous avez bien compris le message général de ce que vous venez de lire :

1. Pourquoi, à votre avis, avons-nous décidé de vous montrer l'évolution de la conception de la grammaire et de son rôle dans l'enseignement des langues ?
2. Quelles sont les principales différences entre les approches axées sur la forme et celles axées sur le sens ? Les approches axées sur le sens excluent-elles l'étude de la grammaire ?
3. Pouvez-vous reconnaître certaines de vos pratiques pédagogiques quotidiennes dans les approches que nous avons présentées ? Lesquelles ? Êtes-vous satisfait de vos pratiques ou les informations présentées vous ont-elles incité à réfléchir ?

3. Une pluralité actuelle de grammaires

Le rapide excursus historique sur les transformations de la conception de la grammaire et de son rôle dans l'enseignement des langues nous a montré qu'il n'y a jamais vraiment eu de consensus sur la manière dont la grammaire devrait être envisagée et, plus précisément, enseignée. Toutefois, ce sur quoi nous devrions vraiment réfléchir, c'est s'il n'existe qu'une seule manière de voir la grammaire et son enseignement. Ne pourrions-nous pas simplement accepter qu'il existe une diversité de façons de concevoir la grammaire et que toutes, si elles sont correctement intégrées à l'enseignement, pourraient être bénéfiques à l'acquisition ?

À la lumière de cette réflexion, concentrons-nous maintenant sur la pluralité actuelle des « grammaires » que l'on trouve dans le domaine de la linguistique éducative et au-delà, puis examinons quelques propositions didactiques pour intégrer la grammaire dans l'enseignement des langues de manière flexible et accessible.

Conception de l'enseignement de la grammaire	Caractéristiques dérivées
La grammaire pour le développement de la compétence communicative	L'enseignement communicatif des langues (ECL) se concentre sur la promotion d'une communication réelle et d'échanges authentiques en classe. La grammaire est enseignée de manière inductive avec une instruction explicite limitée, et les activités de pratique se concentrent soit sur les aspects mécaniques de la langue, soit sur les aspects liés au sens dans la production linguistique (Richards 2006 : 13-14).
La dichotomie entre l'enseignement explicite et implicite de la grammaire	Les approches humanistes intègrent la distinction de Krashen entre acquisition et apprentissage. La première permet aux connaissances d'atteindre la mémoire à long terme, tandis que la seconde stimule le suivi des concepts acquis spontanément, mais ne s'inscrit pas dans la durée. Il en résulte une dichotomie entre l'enseignement implicite et explicite de la grammaire. Alors que

	l'enseignement implicite de la grammaire vise à induire l'acquisition de règles grammaticales par l'utilisation communicative de la langue et met l'accent sur la nature inconsciente et automatique de l'apprentissage de la langue, l'enseignement explicite de la grammaire promeut la prise de conscience des apprenants quant au processus d'apprentissage et l'étude explicite des règles grammaticales typiques des approches classiques de l'enseignement des langues. Certains chercheurs estiment que ces deux conceptions de l'enseignement de la grammaire peuvent se compléter, même s'ils admettent que la grammaire dominante favorise l'attention des étudiants aux formes de la langue et inhibe les compétences communicatives (Ling 2015 : 559).
La grammaire enseignée par le biais du métalangage	Même si l'acquisition inconsciente de la langue est celle qui dure réellement, certains chercheurs ont établi une corrélation positive entre la connaissance métalinguistique, la conscience métalinguistique et la maîtrise d'une langue seconde. Cela ne signifie pas que la grammaire ne doit être enseignée qu'à l'aide du métalangage, mais que la sensibilisation des apprenants au fonctionnement de la langue peut faciliter l'intériorisation de la langue si elle est présentée de manière adéquate et soutenue par des tâches orientées vers le sens (Hu 2010 : 66).
La grammaire enseignée en tenant compte des conceptualisations sous-jacentes	L'importance des conceptualisations sous-jacentes à la grammaire est centrale pour la grammaire cognitive, un modèle né de la linguistique cognitive, une discipline qui se développe depuis les années 1970. La rencontre entre la grammaire cognitive et l'enseignement des langues est favorisée par la linguistique cognitive appliquée. Cette dernière partage des principes avec l'ECL – le potentiel

social et communicatif de la langue est plus important que la maîtrise des structures – et privilégie une vision incarnée de la langue. Les structures grammaticales ont un sens et sont fortement liées à notre expérience directe du monde et à la manière dont nous conceptualisons cette expérience. Lors de l’enseignement d’une langue, la conséquence est que les règles générales ne sont plus importantes et ne facilitent pas une communication fluide, car il est nécessaire de rechercher les régularités dans de plus petits schémas structurels abstraits à partir de l’usage quotidien et qui sont flexibles et dynamiques (Püts 2007 : 1141-1142).

Cette présentation des conceptions de l’enseignement de la grammaire n’est pas exhaustive, mais elle transmet l’idée selon laquelle la grammaire et son enseignement peuvent être envisagés de manière plurielle. Avant de passer aux différentes approches de l’enseignement de la grammaire, essayez d’effectuer l’activité suivante pour tester votre compréhension des différentes « grammaires » que vous avez lues.

Exercice de réflexion

Associez les phrases prononcées par les enseignants aux conceptions de l'enseignement grammatical qu'ils adoptent :

« Nina, ce que tu as dit est correct, mais es-tu sûre d'avoir utilisé le bon pronom ? Vous avez utilisé un pronom direct, mais ce verbe n'a-t-il pas besoin d'une préposition ? Essayez de vous rappeler ce que nous avons dit... »	« Kevin a écrit une phrase intéressante dans son texte : « The green grass around the blue flowers makes my garden look very fresh. » La grammaire est correcte, mais j'aurais écrit « The blue flowers in the green grass ». Il devrait réfléchir à la manière dont il visualise cette image, peut-être devrais-je faire réfléchir toute la classe à ce sujet... »	« Alors, aujourd'hui, nous avons vu comment parler de nos passe-temps, et nous avons étudié le présent simple. Maintenant, travaillez par deux et découvrez quel est le passe-temps préféré de votre camarade, soyez prêts à partager votre découverte avec la classe. Croyez-moi, vous avez tous les éléments nécessaires ! »
--	--	---

Choisissez parmi ces quatre options :

- la grammaire pour la compétence communicative
- dichotomie explicite-implicite de la grammaire
- la grammaire enseignée par le biais du métalangage
- grammaire et conceptualisations sous-jacentes

3.1 Une approche non linéaire et dynamique de la grammaire à partir du programme

Comme mentionné, ce module vise à montrer que l’enseignement de la grammaire est varié et qu’il existe une pluralité de façons de l’enseigner. Après avoir présenté l’évolution de la conception de la grammaire et la pluralité des conceptions concernant son enseignement, commençons par proposer une manière de planifier l’enseignement de la grammaire pour favoriser une éducation centrée sur l’élève à la lumière d’une conception dynamique de la grammaire.

La proposition d’un « programme horizontal » pour planifier la présentation des structures est décrite par Larsen-Freeman dans son ouvrage intitulé *Teaching Language. De la grammaire à la « grammatisation »*. L’auteur conjugue le besoin typique des approches humanistes de placer les élèves au centre de l’apprentissage avec une vision innovante de la grammaire comme étant fortement liée à la communication et à l’usage authentiques. Partant du principe que planifier la présentation des structures grammaticales à l’aide d’un programme vertical classique divise la langue cible en morceaux, mais néglige le processus naturel non linéaire d’acquisition de la langue, Larsen-Freeman conseille aux enseignants de laisser le processus d’apprentissage naturel des élèves guider la construction d’un programme horizontal. Les enseignants doivent donc observer les performances des apprenants et savoir reconnaître les « moments propices » au cours desquels ils peuvent guider les apprenants pour qu’ils remarquent l’émergence d’une forme spécifique dans la langue qu’ils utilisent. Naturellement, le manuel adopté par les enseignants proposera un programme défini, mais le transformer en une liste de contrôle à présenter à l’issue du processus d’apprentissage des élèves pourrait constituer une stratégie d’adaptation efficace. Enfin, une caractéristique intéressante d’un programme horizontal est la possibilité d’espacer la pratique en évitant d’enseigner une structure par cours, mais plutôt en présentant des constructions, en favorisant leur pratique et la réflexion connexe, sur plusieurs sessions de cours en fonction du rythme naturel de chaque groupe d’apprenants (Larsen-Freeman 2003 : 145-148).

Repensez à la conversation entre Olivia et Sarah. Olivia a insisté sur le fait qu’il n’était pas logique que ses élèves maîtrisent le présent simple, mais peinent à utiliser le présent continu. Sa remarque montre clairement qu’elle considère le programme de grammaire

comme une liste verticale, fixe et définie qui, cependant, n'est pas nécessairement en phase avec le processus d'acquisition de ses élèves. Peut-être qu'elle a manqué un « moment propice » et que les élèves auraient probablement eu besoin de plus de temps pour intérioriser les éléments qu'elle leur avait présentés. Une planification horizontale pourrait l'amener à envisager la situation sous un angle différent.

3.2 L'ECL actuel et les caractéristiques de l'enseignement de la grammaire pour et à travers la communication

Consciente de la connaissance généralisée de l'ECL, Larsen-Freeman distingue sa proposition de planification horizontale de l'étude récursive des structures au sein d'une même leçon ou à travers les unités d'apprentissage, propre à l'approche communicative. Il ne s'agit toutefois pas de condamner ce mode de planification. Rappelez-vous que nous ne voulons pas identifier la meilleure façon d'enseigner une langue et sa grammaire, nous voulons présenter les caractéristiques d'une pluralité de méthodes, chacune pouvant être stimulante à sa manière. L'enseignement de la grammaire dans le cadre de l'ECL actuel comprend des activités qui stimulent à la fois l'apprentissage inductif et déductif de la grammaire, incorporant ainsi les deux conceptions de la grammaire implicite et explicite. Les exercices typiques de l'ECL visent à ne pas enseigner la grammaire de manière isolée, mais plutôt à la faire émerger des exercices de communication en créant le besoin d'utiliser des éléments grammaticaux spécifiques. Les élèves lisent un texte et ne réfléchissent qu'ensuite aux éléments grammaticaux qu'il contient, de la même manière qu'ils communiquent d'abord et réfléchissent ensuite aux éléments grammaticaux contenus dans leur performance (Richards 2006 : 23).

Lorsque Olivia explique à Sarah que lors des jeux de rôle, les élèves devaient communiquer en utilisant le présent continu, mais qu'ils n'y parvenaient pas, il semble que l'exercice qu'elle leur proposait ne parvenait pas à faire émerger naturellement la structure cible de la communication. Peut-être est-ce la tâche qui a besoin d'être réorganisée et pas seulement les étudiants qui ont besoin d'une révision systématique de la grammaire.

3.3 Instruction par traitement : d'abord l'entrée, puis la sortie

Lors de la présentation des différentes conceptions de l'enseignement de la grammaire, on a dit que l'enseignement explicite de la grammaire était fonctionnel s'il était utilisé en harmonie avec d'autres éléments fondamentaux pour une acquisition linguistique efficace. L'instruction du traitement commence par l'intention de redéfinir l'enseignement explicite de la grammaire avant de décrire comment elle peut favoriser le processus naturel d'acquisition des langues. Traditionnellement, l'enseignement explicite se concentre sur la manipulation de la production des apprenants, l'enseignant expliquant un concept grammatical avant d'encourager les étudiants à produire la structure ou la forme en question.

En revanche, la proposition inhérente à l'instruction par traitement reconsidère l'enseignement explicite et le relie au traitement des entrées. Gardez à l'esprit que le processus d'acquisition de la langue commence par la conversion de l'apport linguistique en input, puis un autre ensemble de processus permet à l'input que les élèves ont effectivement intériorisé de restructurer le système linguistique des apprenants et, enfin, un troisième ensemble de processus favorise la production linguistique. L'input doit donc contenir une signification référentielle et doit être adéquatement préparé par l'enseignant, qui doit également avertir les élèves des limitations possibles dans leur élaboration de la forme grammaticale et des stratégies pour surmonter ces obstacles (Lee et Benati 2007 : 6).

Il va sans dire que se concentrer de manière appropriée sur l'input linguistique permet aux élèves d'acquérir des connaissances qui sont également disponibles pour la production (VanPatten et Cadierno 1993 : 44-45, 54).

Bien que l'instruction du traitement vise à faciliter l'acquisition de la grammaire, Sarah et Olivia semblent ne pas la connaître. En effet, Sarah est d'accord avec Olivia pour dire que c'est lorsque les élèves produisent du langage qu'un enseignant peut vraiment intervenir dans leur processus d'acquisition. Le moment central de la leçon, cependant, n'est pas le dernier selon l'instruction du traitement ; et en être conscient pourrait à la fois équiper l'enseignant d'une méthodologie qui facilite l'acquisition et l'aider à identifier les éléments critiques qui pourraient être particulièrement difficiles pour les élèves tout en les sensibilisant à ces éléments.

3.4 Le focus sur le « pourquoi » de la grammaire : l'apprentissage conceptuel pour l'enseignement de la grammaire

L'une des perspectives les plus novatrices sur la grammaire et le langage en général est celle de la linguistique cognitive. L'espace et le temps disponibles ici nous obligent à mentionner brièvement les principes centraux et les avantages didactiques de cette perspective (pour en savoir plus sur la linguistique cognitive, consulter Geeraerts 2006).

Comme mentionné précédemment, la « branche » de la linguistique cognitive qui se concentre sur la grammaire est appelée grammaire cognitive (GC). Cependant, avant de présenter les cinq principes de la GC, il est important de mentionner que l'ensemble du domaine de la linguistique cognitive conçoit le langage de manière novatrice. Tout d'abord, on considère que la grammaire est façonnée par l'usage et qu'elle doit être étudiée non pas comme un ensemble de structures existant dans l'abstrait, mais comme des groupes de mots qui apparaissent ensemble dans des énoncés réels au sein de conversations concrètes. La structure de la langue et l'utilisation de la langue sont ici considérées comme étant au même niveau. Deuxièmement, on pense que les locuteurs utilisent la langue sur la base des connaissances du monde qu'ils acquièrent par le biais de capacités cognitives – perception, attention, mémoire, abstraction, catégorisation (Geeraerts 2006 : 4-7). Troisièmement, puisque l'on considère que la langue existe pour communiquer un sens, chaque élément linguistique est significatif, y compris les constructions grammaticales, car elles structurent et symbolisent un contenu conceptuel de la même manière que les éléments lexicaux. Par conséquent, puisque les langues diffèrent dans leur structure grammaticale, les conceptualisations et les images utilisées par les locuteurs de chaque langue doivent être différentes (Langacker 1994 : 12). Enfin, le fait qu'une même situation puisse être décrite linguistiquement de différentes manières démontre que le sens linguistique dépend de la perspective du locuteur sur le monde et est donc incarné (Geeraerts 2006 : 4).

Maintenant que les principes fondamentaux de la linguistique cognitive ont été présentés, examinons la proposition de Langacker d'une théorie du langage : la grammaire cognitive. La raison de notre intérêt pour cette proposition est qu'il s'agit de la partie de la linguistique cognitive qui a été appliquée à l'enseignement des langues. Les cinq principales hypothèses de la grammaire cognitive sont (Radden et Dirven 2007: xi-xii, 25, 28, 42) :

1. La grammaire d'une langue fait partie de la cognition humaine et elle interagit avec d'autres facultés cognitives. Les locuteurs diront « a bird in the sky » et non « the sky »

around the bird », car ils organisent visuellement ce qu'ils voient, en utilisant les termes de la psychologie de la forme, en une figure saillante – l'oiseau – et un arrière-plan non saillant – le ciel.

2. Différents éléments grammaticaux permettent de présenter différents degrés de généralisation des phénomènes. Par exemple, le temps des verbes peut exprimer des notions générales de temps alors que le matériel lexical – heures, années – exprime des notions plus spécifiques.
3. Les structures grammaticales, comme les éléments lexicaux, ont toujours une signification. Les noms véhiculent la notion de « choses » tandis que les verbes véhiculent la notion de « processus ». Par exemple, le « to » d'un verbe à l'infinitif – I'd like to hear from you – est significatif, car il indique que les souhaits des locuteurs sont orientés vers un objectif.
4. La grammaire intègre toutes les connaissances des locuteurs natifs en matière de catégories lexicales et de structures grammaticales.
5. La grammaire repose sur l'usage, car elle fournit aux locuteurs différentes options structurelles parmi lesquelles ils peuvent choisir pour décrire une scène spécifique – par exemple, voix active ou passive.

Cela étant dit, intégrer les perspectives de la GC dans l'enseignement des langues peut être bénéfique pour les apprenants, car cela peut leur fournir des explications plus détaillées sur le fonctionnement des règles grammaticales, spécifier la connexion entre la grammaire et les facteurs pragmatiques, surmonter l'arbitraire interlinguistique en dévoilant les conceptualisations motivant l'utilisation de différentes structures dans différentes langues, et faciliter la représentation visuelle des structures grammaticales pour soutenir une approche multimodale de l'enseignement (Bielak et Pawlak 2011 : 377-379).

Il est maintenant évident que, en repensant à la conversation entre Sarah et Olivia, l'affirmation d'Olivia selon laquelle une réponse claire aux règles grammaticales

apparemment vagues n'existe pas est erronée. Peut-être que la grammaire cognitive pourrait nous montrer pourquoi certains verbes sont statiques, d'autres dynamiques et d'autres encore appartiennent aux deux catégories. L'explication n'est peut-être pas immédiate, mais nier son existence est incorrect.

3.5 Promouvoir la métaréflexion sur la grammaire pour favoriser l'autonomie et le bien-être

Jusqu'à présent, différentes conceptions de la grammaire ont été proposées, il est donc clair que la grammaire n'est pas un concept statique et figé. Pour conclure cette section de notre module, revenons à la « grammatisation » de Larsen-Freeman et considérons deux éléments qu'elle juge essentiels pour enseigner aux élèves comment apprendre la grammaire : réfléchir à ce qu'est réellement la grammaire et travailler sur la relation entre l'élève et l'enseignant.

Il est communément admis que pour devenir autonomes, les élèves doivent disposer de stratégies ou, en l'occurrence, d'outils de recherche. Pour mieux aborder l'apprentissage de la grammaire, les étudiants doivent être formés à analyser ce qu'ils voient, à expérimenter sans crainte et à recueillir des données linguistiques à partir de l'observation de textes ou, dans les contextes de langues secondes, d'échanges authentiques. C'est tout cela qui peut « convaincre » les étudiants que la grammaire n'est pas un ensemble de structures définies et rigides, mais un code contextuel et adaptable.

Non seulement cette approche innovante de la grammaire peut faciliter l'acquisition et encourager les expérimentations, mais elle peut aussi permettre d'être attentif à l'affect des élèves. La dimension émotionnelle des apprenants a été jugée centrale par les approches qui ont imprégné le domaine de l'enseignement des langues ces dernières décennies, et cela semble particulièrement pertinent lorsqu'il s'agit de grammaire. Des activités visant à améliorer la relation entre les élèves et l'enseignant pourraient, en effet, avoir un effet positif sur les nombreux élèves qui souffrent de phobie de la grammaire, un trait désagréable facilement hérité des approches d'enseignement classiques axées sur le feedback correctif avec peu de considération pour les mécanismes réellement à l'œuvre lors de l'acquisition de la langue (Larsen-Freeman 2003 : 153-155).

Ces réflexions et le besoin de fournir aux élèves des outils d'analyse et une nouvelle perspective sur la nature de la grammaire semblent contraster avec l'idée d'Olivia selon laquelle « la grammaire n'est pas une question d'opinion ». Bien sûr, la solution ne consiste pas à inventer de nouvelles structures et à prétendre qu'il n'existe pas de « manière correcte » de formuler des idées. Toutefois, Olivia pourrait peut-être essayer de faire réfléchir ses élèves sur le fait qu'il peut y avoir plusieurs « façons correctes » de dire les choses et les inviter à analyser quand leurs structures préférées peuvent être fonctionnelles et quand quelque chose d'un peu plus élaboré pourrait faciliter la communication.

Réflexion finale

La grammaire et son enseignement peuvent être conçus de nombreuses manières différentes, aucune d'entre elles n'étant LA bonne. Essayez de réfléchir à ce que vous avez appris à l'aide des questions suivantes :

1. Repensez à vos réflexions lorsque vous comparez votre enseignement de la grammaire avec les tendances qui ont imprégné l'histoire. Pensez-vous que vous changerez quelque chose à votre pratique maintenant que vous avez lu de nouvelles perspectives ?
2. Connaissiez-vous certaines des approches/méthodologies présentées ici ?
3. Êtes-vous en désaccord avec certaines des approches/méthodologies présentées ici ? Pourquoi ?
4. Y a-t-il quelque chose que vous avez lu et qui vous a marqué ? L'impact a-t-il été plutôt négatif ou positif ? Pourquoi ?

FICHES DE TRAVAIL : GTL – Module de Base

Liste des Fiches de Travail

Fiche de travail 1 : Est-ce que je m’y prends bien ?	30
Fiche de travail 2 : Conception de l’enseignement de la grammaire	32

Fiche de travail 1 : Est-ce que je m’y prends bien ?

C’est en avril qu’Olivia et Sarah, deux professeures d’anglais langue étrangère au collège, se rencontrent après les cours. La fin de l’année scolaire approche, et Sarah remarque qu’Olivia est un peu préoccupée :

Sarah : Olivia, tout va bien ? Tu sembles vraiment tendue...

Olivia : Bonjour, Sarah. Eh bien, en fait, je suis un peu inquiète pour mes élèves de première année. On révise avant les examens finaux, mais ils ont l’air vraiment confus.

Sarah : Qu’est-ce que tu leur fais réviser ? Ils sont perdus sur tout le programme ?

Olivia : Non, heureusement, ils aiment travailler ensemble et réaliser des projets, c’est une classe adorable. La compréhension écrite se passe bien et la plupart ne sont pas timides lorsqu’ils doivent parler devant leurs camarades. Le vrai problème, c’est la grammaire. Ils utilisent toujours des structures simples comme le présent simple, même lorsqu’ils devraient employer d’autres formes comme le présent continu.

Sarah : Oui, c’est vrai que la grammaire n’est jamais facile à enseigner ou à apprendre. As-tu essayé de proposer plus d’exercices ciblant ces structures ?

Olivia : Oui, je leur ai fait travailler des phrases et des exercices à trous en suivant l’ordre dans lequel nous avons étudié chaque structure, pour qu’ils puissent réviser les éléments dans l’ordre où nous les avons appris.

Sarah : C’est ce que je fais aussi. As-tu également tenté de leur faire pratiquer les structures oralement ?

Olivia : Bien sûr. On a fait des jeux de rôle, ils devaient construire des phrases avec des verbes au présent continu, mais la majorité utilisait seulement le présent simple pendant les échanges.

Sarah : D’accord, je comprends pourquoi tu es frustrée... Quand ils ont du mal lors des tâches de communication où ils doivent parler, cela signifie qu’ils ont besoin de réviser. Je veux dire, c’est le moment clé de la leçon vers lequel on travaille, celui où ils produisent réellement la langue.

Olivia : Exactement. Malheureusement, c’est difficile de leur donner des réponses spécifiques parfois. La langue n’est pas une science exacte, parfois, il faut juste « sentir » ce qui est correct et ce qui ne l’est pas...

Sarah : Tu pourrais donner un exemple ? Tu parles toujours des temps verbaux ?

Olivia : Oui, pense aux verbes d'état et aux verbes d'action, certains sont ambigus et quand mes élèves me posent des questions comme « Pourquoi ce verbe fonctionne-t-il ainsi et pas l'autre ? », il est parfois difficile de trouver une réponse claire, probablement parce qu'elle n'existe pas.

Sarah : ...et ça insécurise les élèves parce qu'ils voudraient avoir des règles simples et claires pour éviter les fautes.

Olivia : Tout à fait. Ils savent que je ne gronde jamais personne pour des erreurs, même si on sait tous que la grammaire n'est pas une question d'opinion. Ils ne semblent pas anxieux en ma présence, mais peut-être que leur peur de faire des erreurs les pousse à utiliser des structures simples, même lorsqu'ils connaissent des structures plus complexes et le montrent lorsqu'ils font des exercices de grammaire spécifiques.

Sarah : Je comprends parfaitement, Olivia. Écoute, si j'étais toi, je préparerais un plan de révision et je les rassurerais en leur disant qu'ils en sont capables. Tu connais le dicton, « c'est en forgeant qu'on devient forgeron » !

Fiche de travail 2 : Conception de l'enseignement de la grammaire

Conception de l'enseignement de la grammaire	Caractéristiques dérivées
La grammaire pour le développement de la compétence communicative	L'enseignement communicatif des langues (ECL) se concentre sur la promotion d'une communication réelle et d'échanges authentiques en classe. La grammaire est enseignée de manière inductive avec une instruction explicite limitée, et les activités de pratique se concentrent soit sur les aspects mécaniques de la langue, soit sur les aspects liés au sens dans la production linguistique (Richards 2006 : 13-14 ¹).
La dichotomie entre l'enseignement explicite et implicite de la grammaire	Les approches humanistes intègrent la distinction de Krashen entre acquisition et apprentissage. La première permet aux connaissances d'atteindre la mémoire à long terme, tandis que la seconde stimule le suivi des concepts acquis spontanément, mais ne s'inscrit pas dans la durée. Il en résulte une dichotomie entre l'enseignement implicite et explicite de la grammaire. Alors que l'enseignement implicite de la grammaire vise à induire l'acquisition de règles grammaticales par l'utilisation communicative de la langue et met l'accent sur la nature inconsciente et automatique de l'apprentissage de la langue, l'enseignement explicite de la grammaire promeut la prise de conscience des apprenants quant au processus d'apprentissage et l'étude explicite des règles grammaticales typiques des approches classiques de l'enseignement des langues. Certains chercheurs estiment que ces deux conceptions de l'enseignement de la grammaire peuvent se compléter, même s'ils admettent que la grammaire dominante favorise l'attention des étudiants aux formes de la langue et inhibe les compétences communicatives (Ling 2015 : 559 ²).

¹ RICHARDS J. C., 2006, Communicative language teaching today, New York, Cambridge University Press.

² LING Z., 2015, "Explicit grammar and implicit grammar teaching for English major students in university", in Sino-US English Teaching 12, 8, pp.556-560. DOI: [10.17265/1539-8072/2015.08.002](https://doi.org/10.17265/1539-8072/2015.08.002)

La grammaire enseignée par le biais du métalangage	Même si l'acquisition inconsciente de la langue est celle qui dure réellement, certains chercheurs ont établi une corrélation positive entre la connaissance métalinguistique, la conscience métalinguistique et la maîtrise d'une langue seconde. Cela ne signifie pas que la grammaire ne doit être enseignée qu'à l'aide du métalangage, mais que la sensibilisation des apprenants au fonctionnement de la langue peut faciliter l'intériorisation de la langue si elle est présentée de manière adéquate et soutenue par des tâches orientées vers le sens (Hu 2010 : 66 ³).
La grammaire enseignée en tenant compte des conceptualisations sous-jacentes	L'importance des conceptualisations sous-jacentes à la grammaire est centrale pour la grammaire cognitive, un modèle né de la linguistique cognitive, une discipline qui se développe depuis les années 1970. La rencontre entre la grammaire cognitive et l'enseignement des langues est favorisée par la linguistique cognitive appliquée. Cette dernière partage des principes avec l'ECL – le potentiel social et communicatif de la langue est plus important que la maîtrise des structures – et privilégie une vision incarnée de la langue. Les structures grammaticales ont un sens et sont fortement liées à notre expérience directe du monde et à la manière dont nous conceptualisons cette expérience. Lors de l'enseignement d'une langue, la conséquence est que les règles générales ne sont plus importantes et ne facilitent pas une communication fluide, car il est nécessaire de rechercher les régularités dans de plus petits schémas structurels abstraits à partir de l'usage quotidien et qui sont flexibles et dynamiques (Püts 2007 : 1141-1142 ⁴).

³ HU G., 2010, "Revisiting the role of metalanguage in L2 teaching and learning", in English Australia Journal 26, 1, pp. 61-70. <https://hdl.handle.net/10497/16146>

⁴ PÜTZ M., 2007, "Cognitive linguistics and applied linguistics", in Geeraerts D., Cuyckens H. (eds.), The Oxford handbook of cognitive linguistics, New York, Oxford University Press.