

Module 5 : GTL

Module d'approfondissement - Français

Table des Matières

DÉVELOPPEMENT.....	2
1. ÉTAPE: Que signifie enseigner la grammaire avec un programme flexible et non linéaire ?	3
2. ÉTAPE : Comment encourager la pratique de la grammaire dans une optique de communication ?.....	7
Handout 1 - Profile of the thief	10
3. ÉTAPE : Comment enseigner la grammaire en tenant compte du traitement linguistique des élèves ?	13
4. ÉTAPE : Comment enseigner la grammaire en rendant les élèves conscients des conceptualisations sous-jacentes aux structures ?	20
5. ÉTAPE : Comment les enseignants peuvent-ils encourager la métaréflexion sur la grammaire et son apprentissage pour favoriser l'autonomie et le bien-être des élèves ?	29
ACTIVITÉ FINALE : Explorer l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire	38

DÉVELOPPEMENT

QUESTIONS AUXQUELLES IL FAUT RÉPONDRE:

1. Que signifie enseigner la grammaire avec un programme flexible et non linéaire ?
2. Comment encourager la pratique de la grammaire dans une optique de communication ?
3. Comment enseigner la grammaire en tenant compte du traitement linguistique des élèves ?
4. Comment enseigner la grammaire en rendant les élèves conscients des conceptualisations sous-jacentes aux structures ?
5. Comment les enseignants peuvent-ils encourager la métaréflexion sur la grammaire et son apprentissage pour favoriser l'autonomie et le bien-être des élèves ?

1. ÉTAPE: Que signifie enseigner la grammaire avec un programme flexible et non linéaire ?

RAPPEL ET RÉFLEXION :

Dans la section EXPLORATION de ce module, nous avons proposé que le programme de grammaire d'une langue puisse être structuré non pas verticalement, mais horizontalement, sous forme de liste de contrôle où les éléments présentés peuvent être cochés sans imposer aux élèves d'apprendre dans l'ordre indiqué par le manuel utilisé, ce qui pourrait ne pas correspondre au processus d'acquisition spontanée de la langue par les apprenants.

À la lumière des approches humanistes, cette proposition favorise une approche centrée sur l'élève, qui prend en compte les besoins des apprenants et rend l'apprentissage plus stimulant, car les élèves se rendent rapidement compte que c'est leur processus d'apprentissage qui oriente la direction et le contenu de l'enseignement, les rendant ainsi les véritables protagonistes de leur parcours éducatif.

Bien entendu, cette proposition est en désaccord avec la structure de la plupart des manuels scolaires, mais cela ne doit pas être considéré comme une entrave à l'adoption d'une organisation horizontale. Il est vrai que les contenus du manuel peuvent se transformer en outils pédagogiques précieux, à proposer et à adapter de manière appropriée lorsque l'enseignant le jugera nécessaire. L'invitation de Larsen-Freeman à être attentif aux « moments propices à l'apprentissage » doit également être prise en compte, car le moment où les élèves sont prêts à acquérir une structure spécifique est l'indicateur qui devrait guider cette séquence innovante de présentation des structures.

Enfin, en consacrant plus de temps à la présentation des éléments grammaticaux, il est également possible de travailler simultanément sur différentes structures et schémas qui coexistent naturellement dans le contexte linguistique.

OBSERVATION :

À présent, en tenant compte des éléments que nous venons de rappeler, analysons un extrait de texte en imaginant une autre façon de présenter les structures, basée sur le processus d'apprentissage naturel des élèves.

Rappelez-vous du dialogue que nous avons lu au début de ce module et imaginons-nous en tant qu'observateurs dans la classe d'Olivia.

Elle vient de présenter à ses élèves le texte suivant, et la structure cible qu'elle souhaite leur enseigner concerne les prépositions de lieu (pour plus de clarté, nous les avons mises en évidence dans le texte).

My name is Lucas, and I live in a small town. Every morning, I walk to the bakery **near** my house. I buy fresh bread and sometimes a sweet pastry. After that, I go to the park to enjoy my breakfast. I like to watch the birds and the people **in** the park. In the afternoon, I work **at** a bookstore. I love books, and I like helping customers find new stories to read. In the evening, I cook dinner and watch TV with my family. I feel happy and relaxed **at** home.

Examinons également le programme vertical qu'Olivia suit depuis le début de l'année. Pour des raisons d'espace, nous n'avons inclus que certaines des structures présentées en première année de collège :

- Personal pronouns: I, you, she, he, we
- Verb be (affirmative, interrogative and negative form) - Possessive adjectives: my, your There is / There are (affirmative, interrogative and negative form)
- **Prepositions (place): in, on, under, near, next to, behind, between, in front of, opposite**
- Present simple (affirmative, interrogative and negative form, all persons)
- Spelling rules for the 3rd person singular
- Short answers with do
- like / love / enjoy / hate + *-ing*; don't mind + *-ing*
- Modifiers describing degrees of liking: very much, really, not ... at all
- Object pronouns: me, you, him, her, them

À présent, imaginons qu'un élève d'Olivia lui pose la question suivante : « Pourquoi le texte dit-il **like to watch** puis **like helping** ? » Il y a une différence. Est-ce une erreur ? La bonne forme serait-elle **like to help** ? Dans ce texte, ces structures ne sont pas très éloignées l'une de l'autre, et il n'est pas rare qu'un élève curieux et attentif remarque qu'il y a une légère différence entre elles. Ce que l'on peut remarquer, c'est que selon le programme vertical, Olivia devrait enseigner trois autres structures avant d'aborder « like / love / enjoy / hate + -ing ».

Si elle opte toutefois pour un programme horizontal, elle peut voir ce moment comme un « moment propice à l'apprentissage » que vous avez étudié, et prendre le temps de présenter cette structure ainsi que ses utilisations potentielles.

Prolonger la présentation d'une structure, de son contexte d'utilisation et des éléments qui la composent faciliterait également le travail d'Olivia, car elle devra prendre en compte différents éléments grammaticaux en présentant cette structure. « I like watching » contient un verbe au présent simple qui change légèrement si on a une troisième personne du singulier, car il prend un -s à la fin. Olivia devrait donc mentionner rapidement les règles orthographiques de ce temps – qui seront abordées deux sujets plus tard dans le programme vertical – au moins avec le verbe *to like*. Ensuite, elle pourrait avoir besoin de donner plus d'exemples, et des expressions comme « I like playing » ou « She likes driving » pourraient surgir, l'obligeant ainsi à expliquer que lorsque l'on ajoute -ing après la lettre y, celle-ci ne disparaît pas, et que lorsque l'on ajoute -ing à un verbe qui se termine par la lettre e, elle disparaît.

Comme vous pouvez le voir, non seulement la présentation de toutes ces caractéristiques nécessite plus d'une leçon pour être correctement abordée et pratiquée, mais elle exige également un programme flexible qui ressemble davantage à une liste de contrôle qu'à une série verticale et fixe de structures.

À VOUS DE JOUER:

Il est fort possible que vous ayez déjà été confronté à une situation similaire à celle d'Olivia. Combien de fois les élèves posent-ils des questions que les approches traditionnelles de l'enseignement des langues repoussent avec un « Pas maintenant, nous étudierons cela plus tard » ?

Pour vous orienter vers une approche plus flexible de la planification de l'enseignement de la grammaire, examinez le manuel que vous utilisez pour enseigner et choisissez une des structures grammaticales que le livre présente dans le programme vertical – réalisez cette tâche en tenant compte de la langue que vous enseignez réellement.

Observez ensuite les supports écrits ou oraux que votre livre propose pour travailler cette structure et cherchez les éléments grammaticaux que le programme vertical prévoit d'enseigner plus tard.

Dans la case ci-dessous, indiquez la structure choisie et la deuxième structure que vous avez identifiée dans le texte et que vous devrez peut-être enseigner en avance, puis répondez aux questions guides proposées :

1. Pensez-vous que vous auriez des difficultés à anticiper la présentation d'une structure ? Avez-vous déjà été amené à le faire ?
2. La structure que vous devez enseigner par anticipation comporte-t-elle de nombreux éléments inconnus de vos élèves ? Pouvez-vous estimer combien de leçons il vous faudrait pour allonger la présentation de cette structure ?

2. ÉTAPE : Comment encourager la pratique de la grammaire dans une optique de communication ?

RAPPEL ET RÉFLEXION :

Dans la section EXPLORATION, nous avons mentionné comment l'enseignement communicatif des langues encourage à la fois la présentation explicite des structures grammaticales et les activités à lacunes visant à favoriser la pratique de la structure cible. Nous avons mentionné que les activités à lacunes vont plus loin dans la communication authentique, car elles ne se contentent pas de jeux de rôle ou de scénarios fictifs, mais elles obligent l'élève à utiliser la construction spécifique sur laquelle porte la leçon pour accomplir l'activité. C'est ce que nous entendons lorsque nous disons que les activités à lacunes visent à faire émerger la structure à partir de tâches communicatives, en créant le besoin d'utiliser des éléments grammaticaux spécifiques.

Dans le dialogue que vous avez lu au début du module, Olivia se plaignait que ses élèves ne tentaient pas d'incorporer le présent continu dans leurs productions lorsqu'ils réalisaient des tâches communicatives. Il est certain que le niveau de compétence des élèves a pu influencer leur tendance à utiliser une structure plus simple, mais il se peut aussi que la manière dont la tâche était structurée n'ait pas favorisé l'utilisation naturelle et inconsciente de l'élément grammatical cible.

Bien que nous nous concentrons principalement sur la tâche de pratique finale, il est important de se rappeler que, dans le cadre de l'approche communicative, Olivia avait explicitement présenté le présent continu après que la classe ait travaillé sur un texte qui contenait cette structure.

Olivia avait sans doute présenté un texte centré sur les loisirs ou les activités quotidiennes des personnes, puis, après avoir travaillé sur la compréhension globale du texte et veillé à ce que le vocabulaire soit bien compris par tous, elle a probablement choisi quelques phrases avec le présent continu et a explicitement dirigé ses élèves vers le sens de la construction – parler d'actions en cours – et les éléments de structure – sujet + verbe *to be* au présent simple + verbe à la forme *-ing*. Elle a ensuite probablement proposé quelques activités mécaniques pour s'assurer que les élèves puissent pratiquer la structure, mais elle a finalement présenté une activité de jeu de rôle qui ne nécessitait pas nécessairement

l'utilisation de la structure cible pour être réalisée, ce qui a permis aux élèves d'utiliser des éléments linguistiques comme le présent simple, car ils leur étaient plus accessibles.

OBSERVATION :

Voyons maintenant comment Olivia aurait pu inciter plus efficacement ses élèves à utiliser le présent continu.

Observez l'activité à lacunes suivante qui vise à encourager l'utilisation des verbes au présent continu.

L'un d'eux raconte des mensonges !

Pour réaliser cet exercice, la classe doit être divisée en cinq groupes. Si la classe est trop petite, l'activité peut être adaptée à un plus petit nombre de groupes.

Scénario : Ces trois dernières semaines, cinq voleurs ont commencé à dérober des livres dans plusieurs librairies, mais personne ne sait à quoi ils ressemblent.

Consignes : Chaque groupe dispose d'une fiche avec le profil de l'un des voleurs, décrivant certaines de ses caractéristiques ou habitudes. Sous le profil, il y a quatre images – les images sont différentes sur chaque fiche, et chaque image montre une personne en train de faire quelque chose. Chaque groupe doit lire le profil et ensuite indiquer laquelle des quatre images représente le voleur. Pour justifier leur conclusion, les élèves doivent expliquer pourquoi les quatre personnes qu'ils ont exclues ne correspondent pas au profil du voleur, et ils doivent exprimer leurs observations en décrivant ce que chaque personne fait sur la photo.

Objectif : démasquer le voleur et convaincre les autres élèves que la conclusion de chaque groupe est correcte en présentant ouvertement la ligne de pensée basée sur les preuves – les photos.



À titre d'exemple, voici une des cinq fiches proposées :

Handout 1 - Profile of the thief

Name: unknown

Physical appearance (height, weight, hair colour, eye colour...): unknown

Habits: is a vegetarian

Typical behaviour: only likes classical music; only uses public transports to move

Particular trait: is scared of water

Photos of the four suspects

The thief is suspect nr. ____

Why are the other people innocent? What are they doing in the photos? Explain it to your classmates!

COMMENTAIRE :

Cette activité à lacunes encourage naturellement les apprenants à utiliser la structure cible, car pour justifier leur conclusion que le voleur est sur la photo n° 3, ils devront expliquer ce que font les autres personnes sur les photos, des actions que le voleur ne ferait pas. Ce type de demande les pousse naturellement à utiliser le présent continu.

Évidemment, chaque classe est différente, et cette activité peut être ajustée en conséquence. Tout d’abord, l’enseignant est libre de guider les réponses des élèves en leur fournissant un exemple de la manière dont ils devraient présenter leur raisonnement, en leur montrant qu’une bonne façon de présenter leur réflexion serait : « La personne sur la photo n° 1 n’est pas le voleur, car elle nage, mais le voleur a peur de l’eau. ». Naturellement, le niveau de modélisation par l’enseignant varie en fonction du degré d’autonomie communicative des élèves et de leur maîtrise apparente de la structure cible.

Par ailleurs, cette activité, pour être motivante et pas seulement efficace, peut être transformée en une compétition, tout en s’assurant de ne pas générer d’anxiété ni de stress chez les élèves. Pour rendre cette activité compétitive, on pourrait dire aux élèves que l’équipe qui devine en premier l’identité du voleur gagne, et chaque groupe pourrait choisir un nom pour son équipe afin de personnaliser l’exercice.

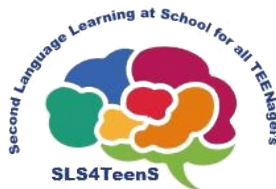
Il ne s’agit que d’une proposition et de nombreuses variantes peuvent être créées. L’essentiel est que, lors de cette activité, l’accent soit bien mis sur l’utilisation correcte de la structure cible, tout en intégrant la pratique grammaticale dans un cadre motivant et ludique, qui favorise une expérience d’apprentissage agréable, et où la grammaire devient l’outil nécessaire pour convaincre le reste de la classe que votre conclusion est valable.

À VOUS DE JOUER :

Maintenant que vous avez vu comment la grammaire peut être enseignée et pratiquée de manière communicative, réfléchissez à un point de grammaire que vos élèves ont généralement du mal à utiliser lorsqu’ils communiquent dans la langue cible, et essayez de proposer une activité à lacunes qui permette à la structure cible de surgir naturellement dans le cadre de la communication.

Exposez brièvement votre idée en précisant :

Langue enseignée :



Point grammatical :

Instructions de l'activité :

En quoi cette tâche est-elle agréable / motivante / respectueuse du bien-être des élèves ?

3. ÉTAPE : Comment enseigner la grammaire en tenant compte du traitement linguistique des élèves ?

RAPPEL ET RÉFLEXION :

Dans la partie EXPLORATION, vous avez découvert l’instruction du traitement et la façon dont cette approche tente d’harmoniser l’enseignement explicite de la grammaire avec le traitement des inputs. Tandis que l’enseignement explicite de la grammaire se centre sur la présentation ouverte du fonctionnement des structures grammaticales, le traitement des inputs correspond à la première des trois séries de processus qui s’activent dans le cerveau des élèves entre le moment où ils reçoivent un input linguistique et celui où ils produisent du langage.

Ce qui distingue l’instruction par traitement des autres approches de l’enseignement de la grammaire se résume en deux caractéristiques principales :

- Le moment où l’enseignement explicite intervient n’est pas celui où les élèves produisent du langage – que ce soit à l’écrit ou à l’oral – mais plutôt celui où les apprenants rencontrent l’input linguistique contenant l’élément grammatical sur lequel la leçon souhaite se concentrer.
- L’input linguistique ne peut pas être assimilé à des explications sur les mécanismes de la langue cible ; il doit contenir un sens référentiel, et les élèves doivent être avertis que leur traitement du langage pourrait constituer un obstacle à l’élaboration de la construction grammaticale.

L’idée centrale de cette proposition est qu’un contexte linguistique trop riche en informations ne permet pas aux élèves d’élaborer correctement la forme grammaticale cible ; par conséquent, l’enseignant doit intervenir sur l’input présenté plutôt que sur la correction de l’output.

Avant de présenter un exemple concret de la manière dont l’instruction par traitement peut être appliquée à l’étude de cas vue au début de ce module, il convient de préciser que, de la même manière que nous avons discuté de l’input structuré, nous pourrions également parler d’output structuré (cf. Lee et VanPatten 2003 : 173-175). Nous mentionnerons

brèvement les caractéristiques que devrait avoir un output structuré, mais vous remarquerez que l'activité proposée à la 2. ÉTAPE peut également fonctionner comme un output structuré, car elle place les élèves dans une situation où ils doivent utiliser un élément grammatical spécifique pour accomplir la tâche. Cela nous montre une fois de plus que les propositions pour l'enseignement de la grammaire que nous examinons ne sont pas en opposition, mais qu'elles peuvent coexister à différents moments de la leçon ou être adaptées en fonction de la construction étudiée.

OBSERVATION :

Revenons maintenant à la situation d'Olivia et au rôle central qu'elle semble attribuer au moment où les élèves produisent du langage. Nous n'avons pas beaucoup de détails sur la façon dont elle a présenté les structures à ses élèves, mais il semble qu'elle n'accorde pas beaucoup d'importance au moment où les élèves découvrent pour la première fois la structure et l'intègrent comme étant centrale.

La structure cible que ses élèves étaient censés apprendre était le temps verbal anglais du présent continu. Voyons maintenant ce qu'elle aurait pu faire pour appliquer l'instruction par traitement et tenir compte du processus d'acquisition linguistique de ses élèves afin de faciliter l'intériorisation et la réutilisation de la structure.

Instruction par traitement

PHASE 1 : l'enseignant sensibilise les étudiants aux obstacles possibles à l'élaboration de la structure cible

Puisque les apprenants doivent devenir responsables et autonomes dans leur processus d'apprentissage, il est logique que l'instructeur les sensibilise à la manière dont leur cerveau élabore un input linguistique et aux limitations que cela pourrait leur imposer.

Olivia pourrait montrer aux élèves un exemple de la manière dont leur esprit traite les éléments linguistiques qui viennent « plus facilement », peut-être avec une structure qu'ils ont déjà étudiée. Par exemple, elle peut écrire au tableau

*Everyday Alice and Mary **go** to school together.*

Everyday Alice goes to school by bike.

puis, elle pourrait guider les élèves pour qu'ils remarquent que les mots qui attirent réellement leur attention sont des mots de contenu comme « everyday », « Alice/Mary », « school ». Ces mots sont, en effet, utiles pour comprendre ce qui se passe, mais le problème est qu'ils absorbent en quelque sorte toutes les ressources de traitement dont les élèves disposent, ne laissant aucun espace pour l'élaboration de la forme grammaticale – la différence dans l'utilisation du présent simple avec la troisième personne du singulier et du pluriel.

PHASE 2 : l'enseignant présente les données structurées aux élèves

L'objectif de cette phase est de faire en sorte que les élèves prennent conscience du lien entre la forme et le sens de la structure cible, en réfléchissant sur la langue plutôt qu'en la produisant.

Comme la structure cible à apprendre est le présent continu, Olivia pourrait proposer à ses élèves une activité comme celle-ci.

EXERCICE : associer chaque situation à l'interprétation correcte :

PHRASE	INTERPRÉTATION
Molly: Can you answer the phone? (Peux-tu répondre au téléphone ?) John: I am cooking! (Je prépare le repas !) (2)	1. Molly and John can't answer the phone in this moment. (Molly et John ne peuvent pas répondre à ce moment précis.)
Molly: You never tidy up the house! (Tu ne ranges jamais la maison !) John: But I cook delicious food! (Mais je te prépare de bons petits plats !) (3)	2. John can't answer the phone in this moment. (John ne peut pas répondre à ce moment précis.)
Molly: I want to answer my phone. (J'aimerais décrocher mon téléphone.) John: But we are cooking! (Mais on est en train de cuisiner !) (1)	3. John normally cooks for Molly. cooks for Molly. (D'habitude, John cuisine pour Molly.)

Avec une activité comme celle-ci, les élèves doivent nécessairement se concentrer sur le temps du verbe et son sens afin de trouver la bonne interprétation de la phrase. Les échanges courts ne présentent pas d'expressions ou d'adverbes liés au temps, car ils capteraient l'attention des élèves et gêneraient le traitement du temps verbal.

Lors de la correction de l'exercice, Olivia pourrait faire réfléchir les élèves sur la logique qu'ils ont employée pour réaliser l'activité et proposer davantage d'exemples, y compris à l'oral, pour leur fournir plus d'input.

Ici, les élèves travaillent avec l'input, mais ils ne produisent pas de langage, car ce n'est pas encore le moment.

PHASE 3 : l’enseignant propose des activités de production structurées axées sur la forme et le sens

Après avoir proposé des activités d’input structuré et présenté la situation dans laquelle la nouvelle construction devrait être utilisée – dans ce cas, elle pourrait expliquer comment le présent continu exprime des actions qui se déroulent pendant que la personne parle ou en même temps qu’une autre action – Olivia peut proposer une activité d’output structuré avant de demander aux apprenants d’intégrer la structure étudiée dans leurs productions (Lee 2014 : 2).

Les activités d’output doivent être aussi progressives que les activités d’input. Cela implique qu’au départ, les élèves devraient d’abord se concentrer sur le sens de la construction, puis seulement après sur la production de la structure.

Par exemple, Olivia pourrait proposer un ensemble de phrases où le verbe est absent. Les élèves ne devraient pas déterminer quel verbe insérer, cette activité se focalise sur le sens de la construction grammaticale plutôt que sur la sémantique des verbes. Ils devraient simplement identifier si le verbe doit être conjugué au présent simple ou au présent continu, puis combler l’espace vide avec le verbe au temps approprié.

Voici quelques-unes des phrases qu’Olivia peut proposer :

Conjuguiez le verbe donné au présent simple ou au présent continu et précisez pourquoi :

1. Martha is studying (study) at the moment because she has a test in two days. (Martha est en train de réviser parce qu'elle a un contrôle dans deux jours.)
2. Martha studies (study) every day because she loves learning. (Martha révisé tous les jours parce qu'elle aime apprendre.)
3. Martha and Anna are studying (study) Spanish this summer because they want to visit Madrid. (Martha et Anna étudient l'espagnol parce qu'elles veulent visiter Madrid.)

Ici, les élèves savent déjà quel verbe insérer, mais ils doivent examiner les éléments contextuels de la phrase pour comprendre quel temps verbal convient le mieux pour compléter les phrases.

Cette activité vise essentiellement à amener les élèves à identifier la bonne construction à partir de son sens, mais pour compléter les phrases, ils doivent également conjuguer le verbe au temps approprié en réfléchissant aux éléments structurels – suffixes, forme en *-ing*, verbe auxiliaire.

Une autre activité d'output qui pourrait être suggérée est celle présentée à la 2. ÉTAPE, où les élèves produiraient du langage de manière orale plutôt qu'écrite, et qui insérerait leur production dans un cadre plus riche, celui de la recherche d'un criminel.

Comme évoqué, différentes activités d'output peuvent favoriser la production de la structure ciblée. On pourrait demander aux élèves d'interviewer un camarade, de créer un dialogue / écrire un script, répondre à un e-mail. L'important est que l'instructeur réfléchisse attentivement à la structure de l'activité afin de permettre aux élèves de produire du langage de manière libre tout en rendant l'utilisation de la structure ciblée indispensable pour mener à bien l'exercice.

À VOUS DE JOUER:

Dans cette ÉTAPE, nous avons mis l'accent sur l'importance de soutenir les élèves lorsqu'ils traitent un input linguistique afin que leur attention puisse se porter correctement sur l'élément grammatical souhaité.

Pour vous encourager à intégrer cette pratique dans votre enseignement quotidien, choisissez une construction dans le manuel que vous utilisez et essayez de répondre aux questions suivantes – vous pouvez également considérer la même construction que celle choisie pour l'activité à la 2. ÉTAPE :

1. Observez la manière dont la structure est initialement présentée. Le contexte linguistique est-il trop riche ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?
2. Pouvez-vous penser à une façon d'adapter l'input linguistique pour faciliter le traitement de l'input par les élèves ?
3. Selon vous, comment vos élèves réagiraient-ils à une activité de ce genre ? Seraient-ils curieux d'explorer la structure grammaticale de cette manière ? Seraient-ils stressés à l'idée d'approcher les structures en commençant par leur sens ?
4. Croyez-vous que certaines constructions ou certains types de constructions ne conviennent pas à l'instruction par traitement ?



Co-funded by
the European Union



Erasmus+

4. ÉTAPE : Comment enseigner la grammaire en rendant les élèves conscients des conceptualisations sous-jacentes aux structures ?

RAPPEL ET RÉFLEXION :

Dans la section EXPLORATION, nous avons dit que la linguistique cognitive propose une façon de voir le langage qui est plus dynamique et basée sur l'usage. En bref, la langue n'existe pas dans l'abstrait, mais elle émane de contextes communicatifs, elle dépend de la manière dont les locuteurs perçoivent le monde, et chaque élément de la langue est porteur de sens, y compris les structures grammaticales.

Vous avez également découvert la grammaire cognitive, une théorie du langage proposée par Langacker dans les années 1980, qui applique les vues novatrices de la linguistique cognitive à la grammaire. La grammaire cognitive sera l'objet principal de cette ÉTAPE, car elle est jugée comme le modèle idéal pour relier la linguistique cognitive à l'enseignement de la langue.

Avant de nous concentrer sur l'application pratique de tous les principes que nous avons énoncés en introduisant la linguistique cognitive, il est utile de décrire concrètement ce qu'implique réellement une approche de l'enseignement des langues basée sur la grammaire cognitive.

En 2001, Langacker a souligné l'importance pédagogique de sa théorie et a spécifié que son application à l'enseignement des langues impliquerait :

1. Accorder une importance réduite aux règles entièrement générales, car seule une petite partie des schémas conventionnels est réellement constituée de constructions générales régulières. C'est pour cette raison que la maîtrise des règles générales ne donne pas aux élèves la capacité de s'exprimer couramment dans le cadre d'une communication. La fluidité, au contraire, ne peut être obtenue qu'en apprenant des expressions fixes conventionnelles et la manière « normale » de formuler des idées dans des contextes spécifiques. La raison en est que si tout ce que nous disons reposait sur la combinaison de règles grammaticales générales, nos capacités de traitement ne nous permettraient pas de parler rapidement et fluidement, car cela serait trop complexe pour nous.

2. La grammaire cognitive étant un modèle basé sur l'usage, elle considère la langue telle qu'elle se manifeste dans l'usage, avec un rôle central accordé aux contextes communicatifs, sociaux et culturels dans l'enseignement des langues. Bien sûr, ce n'est pas nouveau puisque de nombreuses approches pédagogiques actuelles insistent sur l'importance du contexte communicatif authentique, mais avec la grammaire cognitive, la communication réelle devient encore plus prédominante. Cela signifie que les contextes communicatifs ne doivent pas seulement être considérés pendant l'enseignement ou la pratique de la langue, mais que la nature du langage et de la grammaire est étroitement liée à l'usage authentique, ce qui implique que notre manière de percevoir les structures linguistiques, et donc de les présenter aux apprenants, doit être modifiée.

Enfin, Taylor (1993) met en avant le fait que l'enseignement des langues fondé sur la grammaire cognitive essaie de fournir aux élèves des réponses sur le fonctionnement des différentes langues. Au cœur de cette application didactique réside la possibilité de sensibiliser les élèves aux mécanismes sous-jacents du langage, contrairement à l'apprentissage communicatif intuitif qui rend souvent les apprenants anxieux et leur donne l'impression de ne pas maîtriser la langue qu'ils utilisent, ni la façon dont ils l'utilisent.

Pour vérifier l'utilité de toutes ces hypothèses théoriques, des chercheurs ont essayé de créer des supports didactiques et de construire des unités d'enseignement pour enseigner certains éléments grammaticaux, puis ils ont testé leurs supports. Dans cette ÉTAPE, nous n'examinerons qu'une simplification de la proposition de Bielak et Pawlak de 2011 pour enseigner les temps et aspects en anglais afin de saisir l'essentiel de la manière dont la grammaire cognitive peut être intégrée dans des unités d'apprentissage. Pour consulter l'étude complète et examiner plus en détail les différences entre l'enseignement traditionnel de la grammaire et celui basé sur la grammaire cognitive, vous pouvez cliquer [ici](#). D'autres perspectives et études sur l'enseignement des langues basé sur la grammaire cognitive peuvent être trouvées dans De Knop et De Rycker (2008).

OBSERVATION :

Après toutes ces bases théoriques, passons à la pratique et repartons de notre étude de cas. Olivia a fait une déclaration qui pourrait être très courante parmi la majorité des enseignants lorsqu'elle a affirmé que certains verbes statiques et dynamiques fonctionnent de manière ambiguë, et que ses élèves souhaiteraient surmonter cette ambiguïté par crainte de faire des erreurs, mais qu'elle ne sait pas comment les aider efficacement, car il n'existe parfois pas de réponse claire. Peut-être qu'introduire des éléments de grammaire cognitive dans ses leçons pourrait s'avérer utile.

PRÉSENTATION TRADITIONNELLE DES VERBES STATIQUES VS. DYNAMIQUES

Il est probable que lorsqu'elle a enseigné les verbes statiques et dynamiques à ses élèves, Olivia les a présentés de manière traditionnelle en disant que les verbes statiques ne peuvent pas être utilisés avec la forme en *-ing*, alors que les verbes dynamiques le peuvent parce qu'ils décrivent des activités en cours au moment où l'on parle.

Ensuite, elle a probablement classé les verbes statiques et dynamiques en sous-groupes afin de justifier le fait que certains verbes, comme « think », peuvent parfois être statiques et d'autres fois dynamiques. Prenons l'exemple suivant :

I think it is all right. (Je pense que c'est correct.)

~~*I am thinking it is all right. (Je pense que c'est correct.)*~~

Selon l'explication traditionnelle, je ne peux pas utiliser la forme en *-ing* parce qu'il s'agit d'un état mental passif.

Alors que dans

I think about it every day. (J'y pense tous les jours.)

I am thinking about it now. (Je suis en train d'y réfléchir.)

Je peux maintenant utiliser la forme en *-ing*, car dans cette phrase, « thinking » représente une activité mentale et non un état passif.

Ce n'est qu'un exemple, mais il suffit à montrer que cette explication, bien qu'elle soit traditionnellement correcte, est problématique parce que :

1. Les élèves, en particulier s'ils ont un faible niveau en anglais, pourraient avoir du mal à utiliser les exemples comme preuve de l'explication théorique, qui est elle-même un peu compliquée à déchiffrer.
2. Différencier un état mental passif d'une activité mentale n'est pas toujours immédiat et, en général, les locuteurs natifs ou très compétents ne s'appuieraient pas sur une distinction souvent subjective pour savoir s'ils peuvent utiliser la forme en *-ing* ou non, alors comment un élève de collège pourrait-il le faire ?

Voyons maintenant une autre approche pour traiter ce sujet.

PRÉSENTATION DES VERBES STATIQUES VS DYNAMIQUES SELON LA GRAMMAIRE COGNITIVE

Voyons comment Olivia pourrait présenter les verbes statiques et dynamiques lorsqu'elle travaille sur le présent continu en utilisant une perspective basée sur la grammaire cognitive.

Olivia pourrait demander à ses élèves d'imaginer qu'ils se trouvent devant une porte et qu'ils peuvent regarder à travers le trou de la serrure pour voir ce qui se passe de l'autre côté. Naturellement, le trou de la serrure ne leur permettra de voir qu'une partie de la scène, car il s'agit d'un espace limité. Pour s'assurer que le concept est clair, elle pourrait leur montrer une image d'un trou de serrure et partager des scénarios possibles à partir desquels ils peuvent inventer des histoires.

Regardez cette image :

Imaginez maintenant que vous êtes caché derrière cette porte à 2 heures du matin et qu'à travers le trou de la serrure, vous voyez deux personnes en train de courir. Évidemment, vous ne les voyez que lorsqu'elles passent devant le trou de la serrure, car votre champ de vision est restreint. Que font ces personnes ? Vous avez cinq minutes pour imaginer ce qui leur est arrivé, faites preuve d'imagination !

Il est très probable que, si les élèves reçoivent ces consignes, et parce qu'ils ont travaillé sur le présent continu, leurs récits comporteront de nombreux verbes à ce temps.

Une fois que les élèves ont partagé leurs scénarios imaginés, Olivia pourrait utiliser leurs propositions pour introduire la réflexion suivante :

Laissons de côté notre trou de serrure un instant.

Certains d'entre vous ont suggéré que ces deux personnes fuient un monstre, d'autres qu'elles s'échappent parce qu'il s'agit de voleurs, et d'autres encore qu'elles jouent à cache-cache.

Savez-vous ce que nous pouvons également déduire de bon nombre de vos histoires ? « They trust each other ».

Attention, on peut seulement dire « they trust each other », et pas « they are trusting each other ».

Après avoir introduit la construction « limitative », elle peut utiliser les éléments fournis aux élèves pour introduire la perspective cognitive.

Passons à une autre porte. En observant par le trou de la serrure, cette fois, vous apercevez Jerry.

Olivia peut utiliser des questions guidées pour amener les élèves à formuler la phrase qu'elle souhaite illustrer :

What is he doing? / Who is he thinking about? / Is it a positive or a negative thought? / Can we say that he trusts his girlfriend?

Alors, on écrit :

Jerry trusts his girlfriend.

Mais n'oubliez pas :

~~Jerry is trusting his girlfriend.~~

Nous ne pouvons pas dire cette deuxième phrase, car en réalité, ce qui se passe derrière cette porte est très monotone.

Jerry fait toujours la même chose, qu'il soit derrière la porte ou qu'il passe devant le trou de la serrure. Cette action n'évolue pas, elle est toujours la même, n'est-ce pas ? Dans ce cas, le verbe « to trust » décrit une action qui ne varie pas, donc ce que nous voyons à travers le trou de la serrure est suffisant. C'est pour cette raison que « to trust » est considéré comme un *verbe statique*.

Comment décrire des actions qui durent longtemps et qui ne changent pas ? Avec le présent simple !

Après cela, Olivia peut demander aux élèves de proposer d'autres verbes statiques, d'autres scènes « monotones » (connaître une langue, bien voir, entendre un bruit) ou bien elle peut leur fournir davantage d'exemples s'ils ne se sentent pas à l'aise pour proposer des options.

Ensuite, elle peut enchaîner en introduisant un verbe dynamique :

Jerry a probablement entendu dire qu'il était ennuyeux, alors il a commencé à faire quelque chose de plus intéressant.

Observons ce qu'il est en train de faire. Que voit-on par le trou de la serrure ?

Olivia peut utiliser des questions guidées pour amener les élèves à formuler la phrase qu'elle souhaite illustrer :

What is he doing? / Is it interesting? / Has he started? No? How long ago did he start? / Has he finished? What is missing?

Alors, on écrit :

Jerry is building a castle.

Mais n'oubliez pas :

~~*Jerry builds a castle.*~~

Nous ne pouvons pas dire la deuxième phrase, car nous gâcherions toute l'histoire !

Si nous nous contentons de regarder par le trou de la serrure, est-ce que nous voyons toute l'histoire ? Non, nous ratons beaucoup d'éléments. Nous ne voyons pas Jerry poser les premières pierres, nous ne voyons pas le château prendre forme, et surtout, nous ne voyons pas le château achevé !

Si nous voulons vraiment décrire ce que nous voyons par le trou de la serrure, il nous faut utiliser le présent continu, car le présent simple ne permet pas de voir le début ni la fin de l'action. Des verbes comme « to build » nous permettent de décrire un processus, une action qui dure quelque temps et qui entraîne un changement en cours de route. Au départ, le château n'existe pas, à la fin, il est là ! On désigne les verbes comme « to build » par des verbes dynamiques.

Ensuite, Olivia peut demander aux élèves de décrire des processus ou des actions prolongées, ou elle peut donner des exemples en mentionnant certains des centres d'intérêt de ses élèves (lire, écrire, jouer, etc.).

COMMENTAIRE :

Une présentation comme celle-ci des verbes statiques et dynamiques donne aux élèves un cadre narratif où insérer la règle apprise et leur montre que la langue sert à décrire la réalité et ne se limite pas à un simple assemblage de mots.

De plus, cette présentation peut être adaptée à différents types de classes et elle laisse de la place à la participation des élèves dans la découverte guidée de la grammaire.

Enfin, la présentation multimodale des éléments grammaticaux peut susciter l'intérêt des élèves et faciliter leur compréhension d'une approche de la langue qui est plutôt éloignée des pratiques traditionnelles.

L'enseignant doit toujours garder à l'esprit que les explications théoriques de la grammaire cognitive peuvent devenir très abstraites, car elles expliquent souvent les conceptualisations cachées derrière des constructions très compliquées. Il faut donc toujours fournir aux élèves un matériel accessible et adapté à la pédagogie, afin d'éviter de retomber dans un enseignement de la grammaire basé sur le métalangage.

À VOUS DE JOUER :

Après avoir étudié une application potentielle de la grammaire cognitive à l'enseignement des langues, vous êtes invité à exprimer vos sentiments et impressions à propos de cette approche de l'enseignement de la grammaire. Voici quelques questions pour guider votre réflexion.

- Maintenant que vous avez vu une application pratique, votre opinion initiale sur la grammaire cognitive a-t-elle changé ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?
- Cette approche vous plaît-elle ? Pensez-vous que vous aimeriez l'appliquer ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?
- Comment croyez-vous que vos élèves réagiront à cette méthode ?
- Y a-t-il une structure particulière pour laquelle vous aimeriez utiliser ce type d'enseignement ?



Co-funded by
the European Union



Erasmus+

5. ÉTAPE : Comment les enseignants peuvent-ils encourager la métaréflexion sur la grammaire et son apprentissage pour favoriser l'autonomie et le bien-être des élèves ?

RAPPEL ET RÉFLEXION :

Dans la dernière partie de la section EXPLORATION, nous avons évoqué le fait que les élèves devraient disposer d'outils de recherche pour mieux cerner la notion de grammaire, mais aussi pour devenir des apprenants plus autonomes et plus confiants.

Les approches mentionnées dans les ÉTAPES précédentes présentent des différences majeures, mais elles sont aussi similaires en ce qu'elles promeuvent une expérience d'enseignement de la grammaire qui place les besoins, la perception et le fonctionnement biologique des élèves au centre.

La grammaire peut et doit être enseignée en soulignant également son caractère flexible. Des méthodes comme l'enseignement communicatif des langues démontrent que les structures grammaticales cachent des significations essentielles à la communication. De la même manière, l'instruction par traitement insiste sur l'importance des contextes communicatifs dans lesquels les structures sont insérées, tout comme une perspective issue de la linguistique cognitive, qui, comme mentionné, considère la langue comme étant basée sur l'usage.

L'exemple d'une approche basée sur la grammaire cognitive, tel que celui que nous avons vu à la 4. ÉTAPE, montre que malgré la primauté accordée au contexte d'utilisation de la langue et aux conceptualisations sous-jacentes, il n'y a pas de place pour une métaréflexion sur la nature dynamique de la grammaire lors de la présentation des constructions en classe.

Imaginez une classe de langue où l'enseignant présente une structure dans son contexte, à partir d'un cadre narratif, ou en dévoilant la conceptualisation du langage qu'elle actualise, tout en précisant constamment qu'en fonction du contexte, l'élément grammatical pourrait avoir une autre signification ou être remplacé par une construction plus ou moins semblable. Ce serait une explication assez confuse.

Cette ÉTAPE se concentre donc sur la proposition d'une expérience d'enseignement de la grammaire capable de fournir aux élèves des outils de recherche, de renforcer leur sentiment d'efficacité personnelle, et d'encourager une métaréflexion sur ce qu'est réellement la grammaire.

OBSERVATION :

En repensant une dernière fois à notre étude de cas initiale, nous pouvons nous rappeler qu'Olivia a dit que la grammaire n'est pas une opinion. Il ne fait aucun doute que nous ne pouvons pas inventer des règles et prétendre que les autres vont nous comprendre, mais la grammaire ne peut pas être considérée comme fixe et dogmatique. Tant qu'elle est insérée dans des usages authentiques et des contextes communicatifs, elle devra s'adapter à différents scénarios. Ainsi, aucun enseignant ne devrait oublier d'apprendre à ses élèves à détecter la flexibilité de la grammaire et à déterminer jusqu'où ils peuvent aller dans leurs expérimentations, au moins avec les structures sur lesquelles ils ont travaillé.

Voyons une activité qu'Olivia pourrait proposer à ses élèves au début du cours pour encourager une métaréflexion sur la grammaire tout en favorisant les relations enseignant-élèves et entre élèves. Cette activité peut également être proposée à d'autres moments de la leçon, avec les adaptations nécessaires.

CORRIGE LE PROF

Cette activité a un double objectif :

1. Les élèves découvrent que certains éléments peuvent paraître incorrects, mais que leur sens peut être interprété de manière flexible.
2. L'enseignant demande aux élèves de corriger ses erreurs, et même si les élèves savent probablement qu'elles sont volontaires, l'activité peut rapidement prendre un ton humoristique et favoriser une atmosphère de classe conviviale et détendue.

Olivia pourrait débiter la leçon en écrivant un texte au tableau avec l'introduction suivante :

Je souhaite vous présenter un résumé du sujet que nous avons étudié ces derniers cours. J'ai rédigé ce paragraphe hier soir alors que j'étais très fatiguée, donc si j'ai fait des erreurs, corrigez-les !

*This week, we are working on a verb tense called present continuous. We are considering many aspects of this construction, for example, a person **is using** the present continuous to describe actions that **happening** while this person is speaking. In our lessons, we reflect on the actions that we can describe with the present continuous. For example, if I **am look** at my friend who **is tasting** an ice cream, I can describe this scene saying, 'My friend is eating an ice cream.' Finally, in class we **are** also **talking** about the stories that our sentences can tell because we are learning that language only exists in communication, and it is important to consider the message that we express with language.*

En rouge, nous avons analysé les éléments que les élèves doivent identifier, mais ils ne sont pas nécessairement des erreurs, et c'est ce que les élèves doivent saisir.

Par exemple : dire « A person **is using** the *present continuous* to describe actions... » est incorrect, car comme je parle d'une action habituelle, je devrais utiliser le présent simple ; cette erreur dépend donc du moment de l'action décrite. Il en va de même pour « We **are** also **talking** about the stories... »

Un autre exemple pourrait être « ...describe actions that **happening** while this person is speaking. » Dans ce cas, l'erreur est liée à la forme, car cette phrase omet l'auxiliaire *to be* et devrait donc être corrigée en « ...describe actions that **are happening** while this person is speaking. »

Une autre erreur de forme est « am look », où il manque la forme en *-ing*, tandis que des expressions comme « is tasting » peuvent être analysées différemment.

Si les élèves relèvent que « My friend **is tasting** an ice cream. » est une erreur, ils ont raison, car normalement, les verbes de sens sont des verbes statiques. Toutefois, Olivia pourrait inciter à une réflexion sur la flexibilité de la grammaire en mentionnant qu'elle a lu un jour une histoire contenant cette phrase :

*The servant **is tasting** the Queen's food to make sure it is safe.*

La classe pourrait alors réfléchir collectivement sur le fait que même les verbes de perception, lorsqu'ils désignent des actions volontaires, fonctionnent comme des verbes dynamiques.

Ainsi, les élèves voient que la plupart des constructions basées sur le sens ne sont ni complètement justes ni totalement fausses, tout dépend du contexte.

Olivia pourrait également amener les élèves à penser que, peut-être, dans le paragraphe, l'erreur n'était pas le présent continu, mais l'article « an », comme suit :

Si « taste » peut effectivement être un verbe dynamique lorsque l'action est volontaire, alors, ne puis-je pas dire « My friend is tasting my ice cream ? » au lieu de « My friend is tasting an ice cream ? ». Après tout, peut-être que mon ami a simplement pris ma glace parce qu'il voulait savoir s'il aimait le goût, il ne fait pas cela de manière involontaire !

Travailler sur cet aspect de la grammaire, et innover toute l'architecture de l'enseignement de la grammaire, serait incomplet si l'on ne mettait pas à la disposition des élèves un outil de réflexion.

Regardez ce tableau de réflexion. Les élèves pourraient travailler ensemble pour le compléter et il pourrait être proposé tout en travaillant sur différentes structures tout au long du parcours d'apprentissage.

TABLEAU D'OBSERVATION : la structure d'aujourd'hui est présent continu

Cette structure grammaticale est-elle flexible ? Comment ? How?	Donnez un exemple de sa flexibilité (vous pouvez utiliser un exemple que vous avez donné en classe ou en inventer un) : (réponse possible) <u>La phrase « My friend eats an ice cream. » est correcte.</u> <u>La phrase « My friend is eating an ice cream. » est également correcte.</u> <u>Si je veux utiliser le verbe « to taste », je dois faire attention au sens, car</u> <u>la phrase « My friend tastes an ice cream. » est correcte.</u> <u>La phrase « My friend is tasting an ice cream. » n'est pas correcte, mais je peux changer d'autres éléments de la phrase, donc</u> <u>la phrase « My friend is tasting my ice cream. » est correcte.</u>
--	---

Les moments en classe où le professeur a évoqué cette structure grammaticale étaient variés. Pouvez-vous en rappeler certains ?	Réfléchissez aux fois où nous avons évoqué la forme en <i>-ing</i>, le présent continu, l'élaboration de projets : (réponse possible) • <u>Nous avons parlé de la forme <i>-ing</i> lorsque nous avons étudié les expressions pour dire ce que l'on aime ou ce que l'on n'aime pas</u> • <u>Nous avons parlé du présent continu lorsque nous avons décrit ce que faisaient nos amis pendant que nous les observions, et l'équipe qui a deviné en premier a gagné des bonbons</u> • <u>Nous avons parlé du présent continu lorsque Mary a demandé pourquoi elle avait entendu la phrase « I am going to the USA » dans une chanson et que le professeur a dit que c'était utilisé pour faire des plans.</u>
Pensez-vous que cette structure est facile à apprendre et à utiliser ? Ou est-elle difficile dans une certaine mesure ? Pouvez-vous penser à des stratégies que vous avez trouvées utiles lors de l'étude de cette structure ? Et vos amis, qu'en pensent-ils ? Posez-leur la question.	Écrivez ce que vous pensez de cette structure ainsi que les opinions d'au moins deux de vos camarades.
Discutez avec vos camarades et réfléchissez à au moins trois émotions que vous avez ressenties lorsque le professeur a réagi à vos	(réponse possible)

questions / doutes / observations sur la structure que vous étudiez.

- Quand j'avais un doute et que le professeur me l'a clarifié, j'ai ressenti du **soulagement**
- Quand Alice a cru qu'elle avait trouvé une erreur, mais que c'était en fait une manière différente d'utiliser cette structure, j'étais **confus**
- Quand le professeur nous a montré comment fonctionnent les verbes statiques et dynamiques en utilisant des images, mes amis et moi étions **curieux**, mais aussi **effrayés**, car nous n'avions jamais étudié la grammaire avec des images

COMMENTAIRE :

Remplir ce tableau peut amener les élèves à remarquer que la construction est flexible dans sa structure et son utilisation, en fonction des moments où elle peut être présentée, du degré de difficulté, et des émotions qui surgissent en travaillant dessus. De plus, les deux dernières sections incitent également à une métaréflexion sur les émotions ressenties pendant l'apprentissage de la grammaire et sur les stratégies que les apprenants peuvent adopter.

Dans l'esprit de cette activité, des lignes supplémentaires peuvent être ajoutées au tableau si l'enseignant le juge pertinent.

De plus, les élèves peuvent être invités à remplir ce tableau dans la langue de leur choix, surtout s'ils ne disposent pas de suffisamment de connaissances pour s'exprimer dans la langue cible. Cependant, avec des outils appropriés et l'encadrement de l'enseignant, remplir ce tableau dans la langue cible pourrait également être une activité efficace.

À VOUS DE JOUER :

Comme nous l'avons vu, ces deux activités peuvent être proposées à différents moments de la leçon et visent toutes deux à favoriser le bien-être en classe tout en promouvant une conception nouvelle et moins rigide de la grammaire et de son enseignement.

En vous basant sur le modèle que vous venez de voir, effectuez l'une des activités suivantes :

ACTIVITÉ 1 : Choisissez une structure grammaticale ou un élément de la langue que vous enseignez et essayez d'écrire un texte que vos élèves devront corriger. Précisez comment vous conduiriez la correction et insistez sur la manière dont les erreurs sont de nature différente.

ACTIVITÉ 2 : Choisissez une structure grammaticale ou un élément de la langue que vous enseignez et essayez de remplir le tableau que nous avons proposé – ou créez-en un nouveau – avec les réponses possibles que vous attendez de vos élèves en imaginant que



vous avez favorisé une approche flexible et dynamique de l'enseignement de la grammaire et une planification horizontale.

ACTIVITÉ FINALE : Explorer l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire

Dans cette partie du module, vous avez exploré cinq propositions pour aborder l'enseignement de la grammaire, qui s'accordent dans l'ensemble, bien qu'il puisse être compliqué de les conjuguer toutes et que cela puisse déborder les élèves.

Chaque ÉTAPE s'est concentrée sur une proposition qui prend toujours en compte le processus d'acquisition des élèves et leur bien-être comme éléments centraux de toute expérience d'apprentissage. Ce qui a changé, ce sont les hypothèses théoriques derrière chaque proposition et le fait que certaines méthodologies ou stratégies s'appliquent probablement mieux à différents niveaux d'enseignement ou à certaines structures plutôt qu'à d'autres, tandis que d'autres principes ou activités – voir 1. ÉTAPE et 5. ÉTAPE – pourraient devenir un élément constant de l'enseignement de la grammaire.

Pour vous encourager à expérimenter l'enseignement de la grammaire, l'activité finale que nous vous proposons ici se concentre sur la création d'une unité d'apprentissage dans laquelle vous devez enseigner une structure cible de votre choix.

Par souci de cohérence, il n'est pas nécessaire d'inclure toutes les stratégies et approches présentées dans les cinq ÉTAPES. Par exemple, nous admettons qu'il serait difficile d'utiliser l'Instruction par traitement et un enseignement basé sur la grammaire cognitive dans la même séance sans risquer d'être redondant, voire confus.

CRÉEZ VOTRE UNITÉ D'APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE

(Il suffit de spécifier les phases de votre leçon et de décrire brièvement ce que vous y ferez. Vous n'avez pas nécessairement besoin de fournir des documents détaillés, mais vous pouvez le faire si vous le souhaitez !)

PRÉCISEZ L'ÉLÉMENT GRAMMATICAL QUE VOUS SOUHAITEZ ENSEIGNER :

INDIQUEZ LES STRATÉGIES/MÉTHODES/APPROCHES QUE VOUS INCORPOREREZ ET PRÉCISEZ COMMENT ELLES ÉMERGERONT DE VOTRE UNITÉ :

- Planification horizontale (1. ÉTAPE)
- Production grammaticale communicative (2. ÉTAPE)
- Instruction par traitement (3. ÉTAPE)
- Enseignement basé sur la grammaire cognitive (4. ÉTAPE)
- Métaréflexion sur la flexibilité de la grammaire et promotion de l'autonomie des élèves (5. ÉTAPE)

PRÉCISEZ POURQUOI VOUS AVEZ EXCLU LES STRATÉGIES/MÉTHODES/APPROCHES QUE VOUS N'AVEZ PAS INCLUSES :

DESCRIPTION DE L'UNITÉ D'APPRENTISSAGE

Saisissez votre réponse ici...