HAL
open science

Enseignement des langues en Angleterre : variation de la terminologie grammaticale en contexte ?

Emilie Kasazian

To cite this version:

Emilie Kasazian. Enseignement des langues en Angleterre : variation de la terminologie grammaticale en contexte ?. Contextes et Didactiques, 2016, 7. hal-01451185

HAL Id: hal-01451185

https://univ-sorbonne-nouvelle.hal.science/hal-01451185v1

Submitted on 31 Jan 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Enseignement des langues en Angleterre : variation de la terminologie grammaticale *en contexte* ?

Emilie KASAZIAN[1]
Paris 3 Sorbonne-Nouvelle

Résumé

Notre recherche appartient au champ de la didactique des langues et s'ancre plus spécifiquement dans la didactique de la grammaire. Nous explorons le contexte de l'enseignement des langues étrangères dans les collèges publics d'Angleterre. Une des caractéristiques de ce terrain provient du fait que les élèves étudient peu la grammaire de leur langue maternelle (ou langue de scolarité) et ne possèdent donc pas de bagage grammatical à leur entrée au collège. Nous supposons que pour pallier ce manque de connaissances métalinguistiques, les enseignants de langues étrangères adoptent un discours grammatical adapté ou contextualisé. Dans cet exposé, nous nous attachons à identifier des formes de variation du métalangage grammatical de l'enseignant ; celles-ci pourraient dépendre du contexte dans lequel elles sont employées. Dans ce cas, il serait possible de considérer qu'il existerait une terminologie grammaticale contextualisée.

Mots-clés

Didactique de la grammaire, terminologie grammaticale, culture grammaticale, contextualisation, contexte anglophone.

Abstract

Our research belongs to the applied linguistics field. It is more precisely anchored in the research questions area of grammar teaching. We intend to explore modern foreign languages teaching in the secondary state schools, in England. The main specificity of this context lies in the fact that pupils study little grammar of their own mother tongue (or in the language of education). As a matter of fact, they do not have grammatical knowledge when they first attend the secondary school. We assume that modern foreign language teachers should adapt their grammar discourses in the classroom in order to make up for the lack of knowlege in explicit grammar. In this paper, we strive to identify some forms of variation in grammatical terminology in the teacher's speech. Those forms could depend on the context in which they are used. In which case, we could talk about contextualised grammatical terminology.

Keywords

Grammar teaching, contextualisation, grammatical terminology, grammatical culture, English speaking context.

[1] L'auteure souhaite remercier le groupe de recherche *Association of French Language Studies* pour son soutien.

1. Introduction

Dans le système scolaire anglais, il subsiste un déséquilibre de l'enseignement de la grammaire dans les classes d'anglais langue maternelle/langue de scolarisation, et les classes de langues étrangères (désormais LÉ). Les enseignants du cycle primaire enseignent peu la grammaire dans leur classe (Hudson et Walmsley, 2007). À l'inverse, les enseignants de LÉ du cycle secondaire ont naturellement recours à des descriptions, de nature implicite ou explicite, sur l'objet même d'enseignement : la langue.

De ce déséquilibre nait un constat sans appel : les élèves entamant le cycle secondaire ne possèdent pas, ou très peu de notions grammaticales dans leur langue. La transition entre les cycles primaire et secondaire se révèle complexe, tout particulièrement dans le domaine des langues étrangères : comment l'enseignant est-il amené à décrire une langue à des apprenants qui n'ont pas, ou peu été confrontés à la grammaire de l'anglais ?

Nous souhaitons explorer les pratiques grammaticales et analyser l'emploi de la terminologie grammaticale, et plus précisément les variations autour du concept d'*infinitif*.

Le premier volet de notre contribution expose le cadre contextuel dans lequel s'ancrent les problématiques liées à l'enseignement de la grammaire en Angleterre. Elles constituent l'arrière plan contextuel de notre recherche et participent à une meilleure interprétation des résultats. Dans un deuxième temps, nous présentons le concept de contextualisation avant d'introduire quelques résultats d'analyse.

2. La grammaire, toute une histoire

À l'instar de Chiss et Cicurel (2005 : 6), nous souscrivons à l'idée qu' : « En s'intéressant aux contextes, on fait entrer dans le champ de la didactique la pluralité des conditions de transmission des savoirs, on considère comme déterminant le poids des facteurs nationaux, linguistiques, ethniques, sociologiques et éducatifs ». L'analyse de certains éléments contextuels parait nécessaire et pertinente pour la compréhension des pratiques enseignantes. De là, notre propos se mue en une réflexion centrée non seulement sur l'étude des terminologies grammaticales employées en classe de langues mais en un questionnement actualisé, qui imbrique les pratiques grammaticales observées au contexte *global*, c'est-à-dire, à l'environnement dans lequel les enseignants opèrent.

En effet, les variables contextuelles, relevant de dimensions diverses, modifient naturellement les situations d'enseignement-apprentissage des langues. Peut émaner du contexte *global* une myriade de facteurs qui influe sur les pratiques enseignantes. Mais pour autant, il est primordial de ne pas perdre de vue qu'il s'agit bien de l'enchevêtrement d'éléments contextuels divers, instables, muables, qui concourent à créer un contexte *global* dynamique, contexte au sein duquel l'enseignant fait des choix sur les pratiques à adopter. Il nous semble éclairant de resituer la situation actuelle concernant l'enseignement de la grammaire en Angleterre afin de mieux comprendre les désaccords existant autour de la question de la grammaire.

2.1. Quelques repères historiques

L'enseignement de la grammaire décline dès les années 1960 lors de l'essor du modèle de l'école unique[2] ; on assiste alors peu à peu à « la mort de la grammaire » (Hudson et Walmsley, 2007 : 593) dans les classes d'anglais comme de langues étrangères. Les enseignants d'anglais, souhaitant rompre avec les méthodologies traditionnelles trop centrées sur la langue, évacuent la dimension grammaticale (Hudson et Walmsley, 2007). Par ailleurs, les influences des recherches acquisitionnistes du continent nord américain[3] et l'avènement de l'approche communicative ont contribué à l'abandon total de la grammaire dans les classes de langues étrangères. La réforme de 1988[4] vient rompre avec le mouvement anti-grammaire qui s'était pérennisé. De cette réforme découle le premier curriculum national qui impose un retour en force de la grammaire dans les programmes d'enseignement d'anglais. Dès lors, « le grand débat sur la grammaire » (Klapper, 1997) se réactive dans un climat de tensions. La grande majorité des enseignants opposés au retour de la grammaire craignent une régression pédagogique et un retour à l'enseignement de l'anglais normé (Paterson, 2010).

Parallèlement à l'introduction du curriculum national, se met en place une politique des marchés scolaires qui cloisonne un peu plus le système scolaire entre secteurs privés et publics, sélectifs et non-sélectifs, laissant entrevoir des différences de pédagogies et de contenus importantes. Les marqueurs sociaux sont à nouveau visibles dans le système scolaire. Clark souligne que le clivage entre les classes sociales est perceptible à travers l'apprentissage des langues : « To understand current debates about the role of grammar and knowledge about language in the UK English school curriculum, one has to understand the ways in which language is inextricably linked with notions of social class »[5] (Clark, 2010 : 38). La grammaire devient synonyme d'érudition et d'élitisme et le fossé se creuse entre l'enseignement de l'anglais dans les écoles publiques et privées : « […] virtually no grammar at all was taught [in any state schools], though it persisted in some fee-paying schools »[6] (Hudson, à paraître).

2.2. Une faible culture grammaticale

Bien que depuis les années 1980 on voit renaître un enseignement grammatical dans les classes d'anglais et de langues, les représentations et la période de déclin ont contribué à établir une culture grammaticale modeste dans les établissements publics d'Angleterre. Dès lors, les élèves qui intègrent le secondaire n'ont bien souvent qu'une connaissance limitée en grammaire et possèdent peu de compétences analytiques nécessaires à l'étude d'une première langue étrangère. À cela s'ajoute un manque cruel de métalangage grammatical destiné à expliciter la langue *étrangère*, celle qu'on ne peut que décrire lorsqu'on ne la parle pas encore. Vasseur et Grandcolas font déjà état de cette situation en 1997, lorsqu'ils rapportent les impressions de stagiaires français, en formation dans une école britannique : « Les stagiaires déplorent massivement l'absence de connaissances grammaticales en langue maternelle et donc la difficulté à structurer l'apprentissage de la nouvelle langue sans

[2] Nous avons traduit « *comprehensive schools* » par « *école unique* ».
[3] Notamment la théorie de *l'apprentissage naturel* (Krashen et Terrell, 1983).
[4] *The Education Reform Act*.
[5] « Afin de comprendre les débats actuels portant sur le rôle de la grammaire et la connaissance de la langue au sein du curriculum national anglais, il faut cerner les façons dont la langue est inextricablement liée à la notion de classe sociale » [Notre traduction].
[6] « [….] on n'enseignait pratiquement pas de grammaire dans les écoles publiques alors que l'on continuait à l'enseigner dans les écoles privées » [Notre traduction].

s'appuyer sur un métalangage précis. Ils désespèrent de pouvoir, faute d'outils terminologiques et d'entraînement à l'analyse chez les élèves, faire un travail réflexif sur la langue » (Vasseur et Grandcolas, 1997 : 125).

Pourtant, il est difficile de concevoir un enseignement purgé de toute grammaire dans la classe de LÉ, qu'elle soit implicite ou explicite (Besse, 1980). La réflexion linguistique peut bien être insufflée par l'emploi d'un métalangage grammatical approprié (issu des grammaires de référence ou des grammaires pédagogiques par exemple), transformé et adapté à un public non-*grammatisé*[7]. Par ailleurs, les recommandations curriculaires récentes recommandent l'usage de terminologies grammaticales. Il est donc légitime de s'interroger sur la nature de la terminologie employée dans les classes de langues étrangères

3. Pallier le décalage : du contexte au processus de contextualisation

L'objectif de la didactique contextualisée serait de « répondre aux insuffisances des adaptations le plus souvent pratiquées qui sont souvent des placages ou ressentis comme tel de dispositifs élaborés "hors contexte" » (Anciaux, Forissier et Prudent, 2013 : 147). De nombreuses études en didactique des langues tendent également vers une didactique des langues contextualisée[8]. Celle-ci permettrait de prendre en compte les phénomènes contextuels pesant dans les situations d'enseignement apprentissage des langues étrangères.

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la grammaire du français, Beacco appuie le constat de Anciaux, Forissier et Prudent (2013) et explique que : « les activités grammaticales continuent à privilégier les grammaires extérieures, c'est-à-dire l'exposition des apprenants à des descriptions élaborées en dehors de leur capital métalinguistique et des ressources pour l'apprentissage que constituent les langues de leur répertoire » (Beacco 2014 : 20).

Du point de vue de notre étude, nous remarquons également un décalage entre le contexte de la classe et les outils pédagogiques. Ainsi, les méthodes d'enseignement des LÉ sont fondées sur le postulat que les apprenants possèdent, à leur entrée au collège, une connaissance explicite relative de la grammaire de l'anglais (langue de scolarisation) issue des enseignements dispensés en cycle primaire. Les auteurs de manuels de langues étrangères par exemple, répertorient des formes de descriptions de la langue en ayant naturellement recours à un métalangage grammatical savant[9]. Il est alors commun de lire dès l'année 7 (équivalent de la 6ème dans le système scolaire français) un métalangage explicite dont les dénominations « verbe », « nom », « adjectif », « genre » pour ne citer qu'eux, sont employées à des fins descriptives. Les apprenants sont alors confrontés à des terminologies qu'ils ne maîtrisent pas dans leur langue maternelle. Nous nous interrogeons alors sur la façon dont l'enseignant de langue aborde la question de la terminologie : emploient-ils ou non des concepts terminologiques pour décrire le système de la langue cible ? Si oui, peut-on voir des formes adaptées ou contextualisées au public non-grammatisé ?

[7] Tel que défini par le groupe de recherche GRAC (Grammaire et contextualisation) : « Grammatisation : Processus d'enseignement visant à doter un apprenant de typologies d'éléments, structures, opérations… réputées nécessaires à l'analyse, à la manipulation, à l'emploi et à l'apprentissage de celle-ci. » (Terminologie commune du GRAC, 2013).

[8] Pour ne citer qu'eux : le projet de recherche GRAC, ou bien encore le projet CECA (Culture d'Enseignement, Culture d'Apprentissage).

[9] Pour définir les savoirs savants, nous reprenons la définition donnée par Beacco : « Par savoirs savants, on entend les descriptions des langues et des textes produites dans le cadre de recherches autonomes, en ce qu'elles n'ont d'autres finalités immédiates qu'elles-mêmes » (Beacco, 2014 : 19).

4. Corpus et méthodologie de recherche

Afin de procéder à une étude comparative de l'emploi du métalangage grammatical, nous avons constitué un corpus de six observations de classe de LÉ provenant de trois établissements publics de la banlieue de Londres. Le contexte social diffère considérablement selon le statut des écoles et le milieu géographique dans lequel elles se trouvent :

- L'école A est une école publique financée par les autorités locales (*comprehensive school*). Elle est située dans la banlieue éloignée de Londres dans une zone désindustrialisée et dans laquelle le taux de chômage est relativement élevé. Les faibles taux de réussite à l'examen final mettent en péril le maintien de l'école, en menace de fermeture définitive ou en possible reconversion en *Academy*[10].
- L'école B vient récemment d'être convertie en *Academy*. Elle jouit depuis peu de nouvelles infrastructures et d'une plus grande flexibilité par rapport au curriculum national. Elle est située dans le *Inner London*[11], dans une zone ou le taux de chômage est également élevé.
- L'école C est une *Grammar School*, école publique sélective située dans la banlieue proche de Londres.

Nous avons conduit six observations de classes sans préférence relative à la langue enseignée, considérant que le travail métalinguistique ne dépend pas spécifiquement d'une langue. Les langues les plus enseignées au collège étant majoritairement le français, puis, en deuxième position, l'espagnol, notre corpus est composé de quatre leçons de français et de deux leçons d'espagnol. Nous avons privilégié les classes de *Year 7* et *Year 8* (6ème et 5ème), considérant que c'est dès leur entrée au collège que les enseignants introduisent des formes de métalangage. Six entretiens semi-directifs provenant des enseignants observés complètent le corpus d'observations.

École A		École B		École C	
Enseignant	**Matière**	**Enseignant**	**Matière**	**Enseignant**	**Matière**
1	français	3	espagnol	5	espagnol
2	français	4	français	6	français

Tableau 1 : Aperçu du corpus

À partir des transcriptions, nous avons relevé les termes désignant l'infinitif. Afin d'interpréter les motifs de variations terminologiques, les données obtenues ont été croisées, lorsque cela était possible, avec les dires des enseignants recueillis lors des entretiens.

5. Variation de la terminologie grammaticale : l'exemple de l'infinitif

Les indices de fréquence de l'emploi du terme *infinitif* nous ont dirigé vers l'étude des désignations utilisées dans les différents établissements.

[10] Les *academies* sont des établissements autonomes qui peuvent avoir plusieurs sources de financement. Les enseignants ne sont pas tenus de prendre en compte les directives du curriculum national.

[11] Il s'agit de la banlieue proche de Londres (celle qui ceinture le *Greater London* : Grand Londres). Le taux de chômage y est relativement élevé.

5.1. Désigner l'infinitif : une terminologie foisonnante

Le discours des enseignants est truffé d'appellations tout à fait surprenantes ; elles relèvent d'une terminologie innovante, imaginée et imaginaire. L'éclectisme terminologique est révélé ci-dessous à travers un continuum que nous avons élaboré et qui rend compte de la déclinaison des termes employés allant de la désignation la plus savante, à savoir l'infinitif, à la non-désignation, à savoir ici, l'identification par un code couleur.

The infinitive [l'infinitif]	*Verbs in -er/-ir/-re* [les verbes en -er/ -ir/ -re]	*The naked verb* [le verbe nu] *The raw verb* [le verbe cru] *The verb in its purest form* [le verbe dans sa forme la plus pure]	*Doing word* [le mot qui fait] *Action word* [le mot action]	Code couleur

Tableau 2 : Aperçu des désignations qualifiant le verbe infinitif

La comparaison des termes permet de montrer comment les formes d'adaptation s'éloignent progressivement de la référence savante. Il est alors possible de mesure l'écart entre la forme normée/savante à s'avoir *l'infinitif* et les terminologies inventées qui s'en éloignent progressivement :

- La désignation *verbes en -er/ -ir/ -re* est en relation étroite avec le terme infinitif puisque celle-ci décrit la forme infinitive par le biais des trois groupes verbaux (se terminant en -er/ -ir/ -re). Il s'agit d'une description que l'on qualifierait d'*ordinaire*[12] car elle souvent utilisée dans les manuels et permet d'aborder la conjugaison sous un angle ordonné.
- Les désignations suivantes, beaucoup plus innovantes : *the naked verb*, *the raw verb*, *the verb in its purest form* ont été regroupées puisqu'elles insufflent une notion imagée de la forme infinitive. Elles indiquent toutes, à leur façon, la spécificité même de la forme infinitive qui est de ne pas contenir de marques temporelles ou de marques de personnes. On peut comprendre alors le *verbe nu* comme le verbe sans ses habits, c'est-à-dire sans ses marques de temps, de personnes. Le *verbe cru* sera certainement cuit une fois conjugué, et que dire encore du *verbe dans sa forme la plus pure* ? Probablement qu'il deviendra un verbe de forme composite ou dissolue par les diverses marques qu'on y apposera. Ces trois formes ont un écart modéré avec la référence *infinitif* dans le sens où elles décrivent le verbe infinitif à l'aide du terme *verbe*.
- Dans ce sens, elles se coupent des désignations suivantes qui occultent la notion de *verbe* pour faire place à une description encore plus accessible par les termes *mot qui fait* et *mot action*. Ces derniers serviraient à identifier la forme infinitive ou encore le verbe dans les phrases. L'idée de l'action/de l'agir communique l'idée que le verbe (dans toutes ses formes) est un agent dynamique de la phrase et qu'il est reconnaissable par le fait que les actions sont toujours décrites par des verbes[13].

[12] Au sens où l'entend Beacco à propos de la *grammaire ordinaire* : « communément admis en grammaire française et dont le statut est à la fois celui de savoirs diffusés/banalisés » (Beacco, 2014 : 20).

[13] Nous ne nous attachons pas à commenter les termes *doing word* ou *action word* qui posent souvent problèmes aux linguistes et/ou didacticiens dans le sens où ils transmettent une fausse idée du concept de verbe. Il ne s'agit pas de notre problématique de recherche.

Cet éclectisme terminologique reflète l'effort des enseignants à transposer les savoirs ordinaires en savoirs accessibles aux apprenants[14]. Ces transformations se font souvent par le biais de l'image et témoignent d'une grande source d'inventivité de la part de l'enseignant. Et d'ailleurs, bien qu'on puisse parler de discours adapté, on pourrait surtout qualifier ces terminologies de *personnalisées*[15] dans le sens où elles portent toutes la marque de la créativité de l'enseignant.

5.2. Variation terminologique en contexte

Le continuum des descriptions de l'infinitif ne correspond pas à un emploi homogène dans les trois écoles observées. En effet, si l'on recoupe les terminologies avec le contexte scolaire dans lesquels elles sont employées, force est de constater qu'il existe une variation selon les écoles et au sein de chacune d'entre elles.

École A	École B	École C
doing word *code couleur*	*the infinitive* *verbs in –er / -ir / -re* *the naked verb* *the raw verb* *the verb in its purest form*	*the infinitive* *verbs in –er / -ir / -re*

Tableau 3 : Aperçu de la variation terminologique autour du verbe infinitif

Les désignations que l'on qualifiera de plus savantes telles que *l'infinitif* ou ordinaires tels que *les verbes en -er/ -ir/ -re* sont les plus utilisées. Néanmoins, ces formes se retrouvent surtout dans le discours des enseignants de l'école C. Notons que les enseignants ne recourent pas à des formes imagées dans cette école.

Que peut-on déduire de cette synthèse ? Probablement que les usages varient *en contexte*, mais selon quel critère ? La gestion des discours de nature métalangagière est parfois expliquée dans les entretiens recueillis, ces propos corroborent l'hypothèse que laisse deviner le tableau 3 : la terminologie grammaticale varierait selon le type d'établissement dans lequel les enseignants exercent, et, probablement selon le contexte social.

Les extraits suivants évoquent tous la contrainte du milieu dans lequel les enseignants exercent.

> *École A : « I adapt my language to speak like THEIR language, if I start speaking posh words "what's the infinitive ?", "what's the verb conjugation ?" [ton moqueur], they will just start thinking "what's going on ? what are you talking about ? are you all right ?" »*[16].
> *École A : « Ici les élèves ils viennent de milieux difficiles si on commence à leur parler de verbe, participe passé, d'accord de l'adjectif et cetera c'est fini !»*

[14] On ne peut, à ce stade, qu'apporter des interprétations au langage descriptif employé par les enseignants de LE, mais il semblerait logique de s'interroger sur l'efficacité de cette terminologie imagée. Cela pourrait constituer la problématique entière d'une nouvelle recherche.
[15] Nous proposons ce terme.
[16] « J'adapte ma langue pour parler LEUR langue. Si je commence à employer des mots chics "qu'est-ce que l'infinitif ?", "quelle est la conjugaison de ce verbe ?" [ton moqueur], ils vont juste commencer à penser "qu'est-ce qu'il se passe ? De quoi vous parlez ? Vous-vous sentez bien ?" ».

Les deux extraits issus de deux entretiens d'enseignants exerçant dans l'école A tendent à indiquer que le contexte *« milieux difficiles »* ne leur permet pas d'adopter un métalangage grammatical plus *savant* : *« verbe, participe passé, accord de l'adjectif, etc. »*. Ce métalangage est perçu comme une langue étrangère à part, inconnue des élèves de la classe si l'on en croit l'enseignante qui fait bien la distinction entre « *leur langue* » et « *ma [sa] langue* ». On identifie clairement le fossé qu'il existe entre la terminologie officielle, lourde de représentations, qui est associée à un langage *chic* pour reprendre les propos de l'enseignante : « *si je commence à employer des mots chics* ». L'analogie entre « *langage chic* » et métalangage montre que, d'après l'enseignante, la transmission explicite des terminologies est incompatible avec le public de l'école A, considérant que ces derniers ne seraient pas à même de comprendre *de quoi on leur parle* : « *qu'est-ce qu'il se passe ? De quoi vous parlez ? Vous-vous sentez bien ?* ».

Les extraits issus de l'école B témoignent du poids du statut d'*Academy* auquel l'établissement appartient désormais :

> *École B : « on essaye de faire de plus en plus de grammaire, d'ailleurs maintenant qu'on est une Academy c'est plutôt mieux ».*

Il semblerait que la conversion en *Academy* permette à cet enseignant d'envisager un renouveau méthodologique : *« faire de plus en plus de grammaire »*. Sa collègue, en revanche, considère que le milieu dans lequel elle exerce « Inner London » ne lui permet pas d'enseigner trop de grammaire (« *à fond dans l'enseignement de la grammaire* »). Elle adopte une approche grammaticale en fonction du *« contexte urbain »* :

> *École B : « là on enseigne dans ce qu'on appelle Inner London, en contexte urbain… y a plein de trucs qui font que on peut pas vraiment aller… vraiment à fond dans l'enseignement de la grammaire, donc faut essayer de contourner tout ça et de trouver un moyen ».*

Dans le cas de l'école C, on assume sans ambages l'emploi de *« vrais mots »*, que l'on peut comprendre comme un métalangage grammatical savant :

> *École C : « on est dans une Grammar school quand même, donc on essaie de relever le niveau, on va essayer de faire plus de grammaire avec les vrais mots pour expliquer ».*

Par ailleurs, l'enseignante souhaite *« relever le niveau »,* c'est-à-dire, se distinguer des autres types d'écoles, en particulier des écoles non-sélectives, en prônant un apprentissage des langues fondé sur une grammaire *« vraie »*.

5.3. À la frontière de la contextualisation ?

L'interprétation des résultats nous permet-elle de mentionner une contextualisation du discours grammatical ?

Si l'on considère, à l'instar de Marcel que « […] les processus de contextualisation désignent l'ensemble des relations interactives entre l'enseignant et le contexte en cours d'action » (Marcel, 2002 : 104), on peut estimer que le facteur social constitue une partie de cet ensemble et pèse sur le contexte en cours d'action, à savoir l'utilisation du métalangage. En effet, les enseignants semblent indiquer que le facteur social a une influence sur leur discours.

L'emploi de la terminologie varierait fortement selon :

- (1) le contexte scolaire dans lequel les enseignants exercent : « *academy*, *grammar school* » ;
- (2) l'environnement dans lequel les établissements sont situés : « *Inner London*, *milieu urbain, milieux difficiles* ».

Il est à considérer que le métalangage s'actualise selon le contexte dans lequel se situe l'enseignement-apprentissage des langues. Il s'agirait alors de ce que l'on pourrait identifier comme une *contextualisation localisée*[17].

Pour autant, il est possible de suggérer qu'il s'agit davantage d'une adaptation du discours. Notons qu'une enseignante de l'école A précise : « J'adapte ma langue pour parler LEUR langue ». Il s'agirait alors d'utiliser un *langage* à un public d'apprenants jugés moins « aptes » à apprendre et à conceptualiser le métalangage savant d'une langue. Dans ce cas, l'adaptation du discours pourrait s'apparenter à une forme de différenciation anticipée mais pour le moins peu justifiée. Néanmoins, l'adaptation du discours serait pensée en fonction de l'environnement dans lequel l'enseignant opère.

Dans les deux cas, et à travers l'exemple de la variation terminologique, il est toujours possible de percevoir la corrélation entre enseignement-apprentissage des langues et environnement social (Clark, 2010).

6. Conclusion

Consciente des limites de notre étude, nous ne sommes pas en mesure de généraliser les analyses et leurs interprétations. Cependant, il nous semble important de considérer la dimension sociale comme un facteur contextuel de grande influence dans l'enseignement des langues. Par ailleurs, nous pensons que la frontière entre adaptation et contextualisation est relativement fine et qu'elle mériterait d'être plus approfondie.

Plusieurs questions, en guise de perspective de recherche, se profilent : l'adaptation/la contextualisation des savoirs est-elle toujours forcément positive ? Dans le sens où, comme nous l'avons vu, elle peut être déterminée, partiellement ou non, par le facteur social (l'environnement). Si les apprenants possèdent le même antécédent linguistique (culture grammaticale faible), pourquoi privilégier le paramètre social comme facteur capital de la transformation des savoirs ? Car même si l'intention est noble, ne se dirige-t-on pas vers une inégalité des apprentissages linguistiques ?

Références bibliographiques

Anciaux, F., Forissier, T. et Prudent, L. F. (2013). *Contextualisations didactiques. Approches théoriques*. Paris : L'Harmattan.

Beacco, J.-C. (2014). Représentations de la grammaire et enseignement des langues étrangères : quelles marges de manœuvre ? *Babylonia*, *2*, 16-22.

Besse, H. (1980). Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère. *Langue française*, *47*, 115-128.

Chiss, J.-L. et Cicurel, F. (2005). Présentation générale. Cultures linguistiques, cultures éducatives et didactiques. Dans J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel et D. Véronique,

[17] Nous proposons ce terme. Il s'agit d'identifier des types de contextualisations didactiques qui se produisent selon un lieu ou un environnement précis.

(dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (p. 1-9). Paris : PUF.

Clark, U. (2010). The Problematics of Prescribing Grammatical knowledge : The Case in England. Dans T. Locke (dir.), *Beyond the Grammar Wars* (p. 38-55). Abingdon : Routledge.

Hudson, R. et Walmsley, J. (2007). The English patient : English grammar and teaching in the 20th century. *Journal of Linguistics, 41*, 593-622.

Hudson, R. (2015). Grammar Instruction : a brief history (and geography) of grammar teaching. Dans C. A. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (dir.), *Handbook of Writind Research*. New York : Guilford.

Klapper, J. (1997). Language learning at school and university : the great grammar debate continues. *Language Learning Journal*, *16*, 22-27.

Krashen, S. D. et Terrell, T. D. (1983). *The natural approach : language acquisition in the classroom*. London : Prentice Hall Europe.

Marcel, J.-F. (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue française de pédagogie*, *138*, 103-113.

Paterson, L. L. (2010). Grammar and the English Curriculum. *Language and Education*, *24*(6), 473-484.

Vasseur, M.-T. et Grandcolas, B. (1997). Comment se voient-ils apprenant la langue étrangère ? Comment se voient-ils enseignant la langue étrangère ? *Linx*, *36*, 119-130.