

1

Pratiques métalangagières et émergence d'une posture « grammaticale »

JEAN-FRANÇOIS DE PIETRO

Institut de recherche et de documentation pédagogique (Suisse)

1. PRÉAMBULE

Au moment de nous consacrer à la thématique de l'ouvrage *Les pratiques d'enseignement grammatical*, nous avons progressivement pris conscience de la difficulté, au premier abord insoupçonnée, de la mise en relation des deux pôles du syntagme et du travail de clarification nécessaire avant de pouvoir, **simplement**, présenter des résultats de recherche à ce propos! Le thème choisi comporte en effet quelques interrogations redoutables concernant ce qu'on entend vraiment par « enseignement grammatical » : les pratiques d'enseignement de la grammaire se distinguent-elles des autres pratiques d'enseignement du français? Où se situent les frontières entre les diverses composantes de l'enseignement de la langue en classe? Quand commence-t-on **vraiment** à faire de la grammaire? Qu'est-ce finalement que la « grammaire »?...

Questions « bateaux », comme on dit? Inutiles? En apparence peut-être, mais certainement pas si l'on y regarde de plus près. Ces interrogations, en effet, sont d'une certaine manière sous-jacentes à d'autres questions qui, elles, sont sans cesse au cœur des débats – incessants – à propos de l'enseignement grammatical : à quoi sert la grammaire? Quelles sont les finalités de son enseignement¹? Faut-il « faire de la grammaire » (et, ici encore, en

1. Nous laissons de côté ici les débats portant sur la terminologie, autre problème récurrent...

moyens et les fins de l'enseignement. Parmi ces dernières, plusieurs ont porté sur l'enseignement de la grammaire, faisant constater divers problèmes⁴ :

- les limites des modèles de référence utilisés, qui n'abordaient guère alors tout ce qui concerne le discours, les genres textuels et leur structuration, la variation... et encore moins ce qui aurait pu concerner la situation particulière des élèves dont le français n'était pas la première langue, la pluralité des langues, etc. ;
- les difficultés d'articulation entre la *communication* et la *structuration* de la langue – ou, pour le dire en d'autres termes, entre les activités langagières et métalangagières –, qui sont opposées l'une à l'autre de façon dichotomique ;
- le fait que, en dépit des nouvelles directives, l'enseignement de la structuration – et même, bien souvent, de la grammaire la plus traditionnelle – est resté fortement dominant, entre autres en raison d'habitus trop fortement ancrés, mais aussi de l'absence de moyens d'enseignement et d'évaluation centrés sur l'expression.

Ces critiques concernent directement notre contribution dans la mesure où elles interrogent précisément la délimitation de ce que nous voulons désigner par le terme *grammaire*, les liens qu'on peut ou que l'on doit établir entre pratiques grammaticales et pratiques communicatives, la place accordée à l'enseignement grammatical.

De nombreuses études ont été réalisées depuis lors afin de décrire la situation de façon objective et d'apporter des réponses aux difficultés repérées, en faisant ressortir à la fois les apports de la rénovation (développement des capacités expressives des élèves par exemple) et les difficultés récurrentes – auxquelles il s'agissait bien évidemment de tenter de remédier⁵.

4. Nous ne retiendrons ici que des critiques « constructives » qui présentent un intérêt pour le propos de l'article, sans entrer dans toutes les polémiques, autour de la terminologie par exemple. Il importe toutefois de souligner qu'une part des problèmes survenus sont certainement dus aussi à l'évolution du contexte (hétérogénéité croissante des classes, alourdissement des programmes conduisant à une réduction des heures de français...) et à l'insuffisance des moyens accordés pour la formation du corps enseignant.

5. Voir par exemple Bronckart (1988), Kilcher-Hagedorn et autres (1987), Martin et autres (1989), Weiss et Wirthner (1991), Martin et Gervaix (1992), Aeby et autres (2000), etc. On soulignera au passage que ces études ne se préoccupaient guère des *pratiques grammaticales effectives*. L'importante recherche de Kilcher-Hagedorn et ses collaborateurs est à cet égard symptomatique : étudiant le raisonnement grammatical des élèves dans une perspective psycholinguistique, afin d'observer d'éventuelles différences liées à la rénovation, les auteurs caractérisent leur échantillon en distinguant simplement, sur la base de données « officielles », entre des élèves qui suivaient alors un enseignement rénové à titre expérimental et des élèves qui suivaient un enseignement traditionnel – comme si les pratiques effectives reflétaient automatiquement les options officielles ! (1987, 36).

C'est dans ce contexte que, progressivement, les autorités scolaires de la Suisse romande⁶ ont remis l'ensemble du chantier « français » en travail. La première pierre de ce nouvel édifice, faisant suite à une demande récurrente des milieux enseignants de combler les lacunes en ces domaines, a été l'élaboration de séquences didactiques pour l'enseignement de l'expression orale et écrite (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001). Parallèlement, un groupe a été constitué afin de « clarifier les notions grammaticales problématiques », ce qui a conduit à la rédaction de l'ouvrage *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques* (Béguelin, 2000), destiné en premier lieu aux formateurs et aux rédacteurs de moyens d'enseignement afin de leur offrir une description actualisée des connaissances grammaticales. Enfin, au tournant du siècle, dans le contexte d'une révision plus globale centrée sur l'élaboration de nouveaux « plans d'études-cadres », une nouvelle mise à jour de l'enseignement du français a été entamée : l'IRD⁶ a d'abord été mandaté afin d'établir un état des lieux (Aeby et autres, 2000 et 2001), puis un « groupe de référence » a été constitué afin d'établir les principales orientations de l'enseignement à venir, dans le but d'intégrer les changements survenus depuis les années 1980 et incarnés dans les séquences didactiques, de tenir compte de l'ouvrage de Béguelin et ses collaborateurs, de soutenir les rédacteurs des nouveaux plans d'étude alors en cours d'élaboration dans leur travail et de fournir des critères pour le choix de nouveaux moyens d'enseignement.

Après un long processus d'élaboration, de consultations diverses, de réécritures successives, le travail de ce groupe a abouti à l'édition par la Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP) d'un document intitulé *Enseignement / apprentissage du français en Suisse romande – Orientations* (CIIP, 2006), censé avoir été distribué à l'ensemble des enseignants et enseignantes, du primaire et du secondaire, de la Suisse romande.

Ce document, dans ses grandes lignes, s'inscrit largement dans les orientations qui prévalent – malgré certaines oppositions – dans les pays francophones (de Pietro, 2008) et qui, pour l'essentiel, étaient déjà celles de l'enseignement rénové. Divers changements ont néanmoins été nécessaires pour répondre, d'une part, à l'évolution de la société et de ses attentes (hétérogénéité croissante des classes, réduction du temps consacré à l'enseignement

6. En Suisse romande, la politique d'enseignement est gérée par la Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP) qui réunit 4 cantons francophones (Genève, Jura, Neuchâtel et Vaud), les autorités « francophones » des cantons bilingues français-allemand (Berne, Fribourg et Valais) ainsi que le canton italophone du Tessin.

du français, développement des outils technologiques, etc.) et d'autre part à l'émergence de la didactique et aux développements scientifiques de la linguistique (pragmatique, théories du texte, grammaire de l'oral...), de la psycholinguistique (activités, procédures et stratégies des élèves) et des théories du développement (rôle des interactions et des médiations, socio-constructivisme, cognitivisme). Nous reviendrons au point 4 sur les propositions de ce document pour la conception, la définition et l'enseignement de la grammaire.

3. QU'EST-CE QUE LA « GRAMMAIRE » ? QUE RECOUVRE LE SYNTAGME « PRATIQUES GRAMMATICALES » ?

3.1 Des acceptations multiples et diverses

Il faut bien le reconnaître, malgré toutes ces innovations, tous les débats qui s'ensuivent, tous les manuels publiés, l'idée même d'enseignement grammatical reste aujourd'hui encore extrêmement complexe, comme si l'on ne parvenait toujours pas à s'entendre sur les finalités d'un tel enseignement, sa délimitation, ni à sortir des vieux schémas, opposant d'un côté des activités de « structuration » – fondées sur l'analyse « grammaticale » de phrases le plus souvent décontextualisées et sur des exercices, trop souvent répétitifs et portant sur les habituelles chausse-trappes – et, de l'autre, des activités d'« expression » dont les enseignants peinent à percevoir les vertus structurantes⁷.

Il s'avère donc bien qu'il n'est pas possible d'aborder la question des pratiques grammaticales en classe sans avoir une idée plus claire de ce qu'on place sous le terme *grammaire*.

Sans reprendre toutes les discussions qui ont eu lieu à ce propos (Besse et Porquier, 1984), rappelons d'abord que ce terme possède en fait plusieurs acceptations concurrentes. Par grammaire, on peut en effet entendre à la fois : a) un ouvrage grammatical qui parle de la langue (« cet ouvrage est une

7. Clarifions d'emblée. Loin de nous l'idée que la faute en reviendrait particulièrement aux enseignants ; malgré certaines tentatives très intéressantes, allant dans la bonne direction, la didactique n'est pas encore parvenue à résoudre le dilemme et à proposer un ensemble de démarches qui articuleraient de manière suffisamment complète et convaincante ces deux composantes de la langue. Les questions à propos des liens entre expression et structuration restent nombreuses : toutes les activités de réflexion sur la langue doivent-elles ou peuvent-elles être toujours intégrées dans les activités d'expression ? Tout le programme de grammaire (ou d'orthographe, ...) doit-il être conçu en fonction des activités d'expression ? Si l'on admet, à l'inverse, qu'il existe des activités dites « décrochées », quand interviennent-elles ? Donnent-elles lieu à un programme particulier, autonome ? ... Voir à ce propos de Pietro et Wirthner, 2005.

excellente grammaire»); b) la discipline scolaire appelée «grammaire»; c) les principes de fonctionnement d'une langue («la grammaire du français») mais aussi: d) les diverses descriptions que l'on tente d'en donner (le fonctionnement du français n'est pas tout à fait le même selon la «grammaire traditionnelle» et la «grammaire générative transformationnelle», ou selon que l'élève a étudié en France ou Suisse...); e) les connaissances implicites, en acte, d'un individu, qui lui permettent de produire et comprendre des énoncés.

Comment situer les pratiques d'enseignement grammatical parmi toutes ces acceptions? On peut rapidement écarter *a* qui ne concerne guère notre propos, et *b* qui ne dit finalement rien de ce qu'on y met; *c* et *d* sont en revanche au cœur de ce qu'on entend le plus souvent par enseignement grammatical: il s'agit bien de saisir au mieux *c* en développant *d*, qu'il s'agisse des descriptions du système telles qu'elles figurent dans les livres de grammaire ou des connaissances explicites des sujets. Mais c'est la dernière acception qui, bien qu'elle soit très importante, fait problème et vient remettre en cause l'édifice: en effet, tout individu (adulte ou enfant, expert ou apprenant) parlant une langue possède ce que les linguistes ont parfois nommé une grammaire *intériorisée*, ou *implicite*, de cette langue, à savoir un ensemble de connaissances *en actes* qui lui permettent – en quelque sorte sans le savoir – de choisir la forme *preune* (plutôt que *prendra* ou *prend...*) lorsqu'elle convient dans un énoncé, d'accorder les éléments qui doivent l'être, bref de parler ou d'écrire⁸; et c'est cette acception qui est en fait ciblée dans le projet Harmos par exemple, ou dans les méthodes dites communicatives lorsqu'on considère que c'est en pratiquant la langue qu'on en acquiert la maîtrise, que c'est «en forgeant qu'on devient forgeron».

3.2 L'école hésite...

Il y a donc bien, dans le cadre scolaire, deux acceptions qui s'affrontent: *c* + *d* d'un côté, *e* de l'autre. Car ces grammaires ne sont jamais totalement

8. En fait, la question de la grammaire intériorisée ne se pose pas exactement de la même manière pour l'oral et pour l'écrit. Mais nous n'entrerons pas ici dans le détail. C'est volontairement que nous n'utilisons pas ici de termes techniques car, ce qui importe, c'est de distinguer ces connaissances implicites des sujets – qui leur permettent tout simplement de parler et d'écrire, plus ou moins correctement d'ailleurs selon que leur «grammaire» est adéquate ou non pour le problème à résoudre – et leurs connaissances explicites (donc *d*), qu'on trouve également dans les ouvrages et théories de référence, qui leur permettent de *se représenter* la langue, de *parler* du subjonctif, du sujet ou de l'attribut du groupe nominal complément de verbe, d'effectuer des manipulations grammaticales (repérage, classement, transformations, etc.).

équivalentes: d'abord, la grammaire intériorisée des sujets *e* comporte généralement des lacunes, voire des idiosyncrasies⁹; ensuite, les descriptions-connaissances explicites (des sujets mais aussi des théories de référence) ne sont jamais que des tentatives approximatives de description et d'explication des mécanismes qui sont effectivement à l'œuvre chez les locuteurs d'une langue¹⁰. Et, de ce point de vue, la grammaire intériorisée des élèves – qui font de la grammaire sans le savoir – est toujours supérieure à la grammaire explicite qu'ils peuvent eux-mêmes en fournir...

Le but premier de l'école, assurément, c'est de faire en sorte que la grammaire implicite, intériorisée, des élèves fonctionne de manière adéquate, c'est-à-dire qu'elle leur permette de « produire et comprendre des textes divers en tenant compte des règles de fonctionnement de la langue, à l'oral comme à l'écrit. C'est l'objectif prioritaire de la classe de français » (CIIP, 2006, 9).

On pourrait s'en tenir à cet objectif. Mais cela ne résout pas toutes nos difficultés et, en particulier, celle de savoir quelle part de connaissance explicite est utile, voire nécessaire pour atteindre à cette maîtrise des genres textuels. Face aux productions imparfaites, en construction, des élèves, les formes d'intervention peuvent d'ailleurs être variables: de la simple répétition de pratiques communicatives comparables – degré minimal de l'intervention, dans la perspective de la théorie du « comprehensible input » de Krashen (1981) – à l'explication grammaticale développée en passant par les modes intégrés, implicites, d'intervention – lorsque, par exemple, l'enseignant ou l'enseignante « travaille » les erreurs des élèves en les reformulant de manière correcte ou en leur demandant de reformuler eux-mêmes, lorsqu'il ou elle les aide dans leur activité de formulation en étayant leurs propos, etc.

9. Ce qui, signalons-le au passage, nous renvoie à la question des normes et des variations (Berrendonner, 1988).

10. L'exemple de l'emploi des temps est à cet égard très instructif: il est difficile, aujourd'hui encore, de trouver des modélisations satisfaisantes pour expliquer un énoncé tel que *J'étais le roi tu étais la princesse...* que des enfants utilisent pourtant sans problème avant même d'entrer à l'école... Comparant l'usage effectif des temps verbaux chez un enfant de 11 ans à une leçon de grammaire, empruntée à un manuel, sur cette même question, et constatant un énorme décalage, Halté (1995, 58) en conclut qu'« il vaut mieux, à tout prendre, ne rien enseigner, c'est-à-dire laisser se faire le travail épilinguistique ordinaire à la faveur de l'usage, que de recouvrir le savoir-faire réel par des savoirs savants en désordre ». Pontegnie (1988) pose un constat semblable à propos des *circonstanciels* et du *futur rapproché*. Et Mahieu-Marneffe (1988, 102) ajoute à partir de l'étude d'erreurs dans l'emploi des temps: « Plutôt que d'impertinence, on pourrait même parler, dans certains cas, de "sabotage", lorsque l'élève scolarisé produit des fautes que, sans enseignement, il n'aurait probablement pas commises »...

Deux constats peuvent être faits :

- 1) ces modes d'intervention sur la grammaire des élèves renvoient *de facto* à des conceptions différentes des pratiques grammaticales en classe ;
- 2) cependant, parmi ces modes, l'école accorde une importance privilégiée au recours à la grammaire explicite – en s'appuyant en fait sur une *hypothèse* selon laquelle les connaissances explicites influencent les connaissances implicites.

Une péripétie récente met bien en évidence le poids qui reste accordé aux connaissances explicites. En vertu d'une politique de l'éducation pourtant toujours plus orientée vers le monitoring, l'efficacité (mesurée d'après ce que l'élève est capable de faire, pratiquement, en fin de scolarité), plusieurs didacticiens et formateurs ont été mandatés, au niveau national, pour établir des *modèles de compétences* et définir des *standards de performance* pour les principales disciplines de l'enseignement : mathématiques, L1 (langue de scolarisation), L2 et sciences expérimentales¹¹. Après des échanges enrichissants, mais pas toujours faciles¹², le « consortium » chargé de la L1 s'est entendu pour un modèle centré sur la notion d'*activité langagière* et ses composantes (*situer, planifier, réaliser, évaluer et réparer*), qui intégrait dès lors les capacités « techniques » plus locales (orthographe, syntaxe, etc.) sous ces composantes, sans en faire des catégories particulières mais sans les nier non plus, et qui renonçait donc à focaliser sur des connaissances grammaticales explicites. Or, au moment de la discussion du rapport final, les mandataires ont exigé qu'une composante « structuration de la langue » soit ajoutée au modèle et que des standards soient également formulés à ce propos – autrement dit, des connaissances grammaticales explicites et décontextualisées plutôt que des savoirs en acte... On voit bien qu'une telle demande revient à considérer que les connaissances explicites sont partie intégrante de la compétence et, puisqu'on vise l'efficacité, qu'elles influencent les pratiques langagières effectives !

Cette hypothèse est pourtant loin d'être évidente. Divers travaux ont par exemple montré que, pour être efficaces, les interventions portant sur les connaissances explicites devraient pour le moins : a) tenir compte des connaissances déjà acquises des élèves, partir de leurs pratiques et représentations langagières, s'appuyer sur leur « zone de développement prochain » ; et b) travailler parallèlement les connaissances et les règles mais aussi les

11. Cf. Projet Harmos : http://edkwww.unibe.ch/f/CDIP/Geschaefte/framesets/mainAktivit_f.html.

12. Il a fallu en effet concilier des traditions didactiques – germanophone, francophone et italophone – qui, tout particulièrement à propos de la langue de scolarisation, peuvent être très différentes sur certains points !

conditions de leur application, de leur gestion dans des contextes variés et complexes (Martin et Gervais, 1992). Or, ces deux conditions ne sont pas toujours remplies, loin s'en faut.

Par ailleurs, l'observation de la situation actuelle montre que, souvent, les connaissances grammaticales explicites qui sont travaillées à l'école fonctionnent également comme un *objet d'apprentissage en soi*, en quelque sorte indépendamment des savoirs pratiques qui peuvent leur être liés ; c'est ainsi, par exemple, que l'étude de fonctions vraisemblablement utiles (le sujet pour l'accord orthographique du verbe, etc.) suscite « indirectement » l'étude dérivée et systématique de fonctions dont l'utilité *pratique* ne semble pas aussi immédiate¹³. Et, ce qu'on remarque surtout, c'est que cette « grammaire pour elle-même » n'est guère justifiée explicitement, qu'elle est souvent travaillée pour des raisons peu claires et, parfois, peu avouables (évaluation-sélection)...

4. UNE PREMIÈRE TENTATIVE DE CLARIFICATION

Une clarification semble ainsi pour le moins nécessaire. Le groupe de référence créé en Suisse pour définir les orientations de l'enseignement s'y est essayé (cf. CIIP, 2006). Tenant compte des diverses acceptions du terme *grammaire*, il propose une approche différente, en refusant explicitement de réduire l'enseignement à ses aspects pratiques.

Pour ce qui concerne notre propos, deux points nous semblent importants :

1) Ce document tente de clarifier les finalités de l'enseignement et la place de ses composantes (expression écrite et orale, grammaire, etc.), avec la volonté de dépasser la dichotomie instaurée par l'enseignement rénové entre structuration et expression. Il établit ainsi que l'enseignement du français doit reposer sur *trois* grandes finalités : rendre les élèves capables de communiquer en français de manière adéquate, de réfléchir sur la communication et sur la langue, et leur permettre de construire des références culturelles (CIIP, 2006, 10).

13. Quelles sont par exemple les conséquences pratiques de la connaissance des fonctions « modificateur » ou « complément de phrase » ?

Schéma des finalités de l'enseignement du français



Ce schéma met en évidence l'interdépendance, la solidarité des trois finalités. En effet, si la finalité essentielle est de faire en sorte que les élèves puissent communiquer, en produisant et en comprenant des textes oraux et écrits qui soient adaptés aux diverses situations de la vie en société, il est clairement affirmé que l'enseignement a également pour ambition de les amener à communiquer de manière plus consciente, réfléchie, contrôlée, de les amener à se construire une représentation de la langue et de ses usages, de leur permettre d'acquérir des références culturelles partagées qui expriment entre autres leur appartenance à une même communauté de langue.

Le document propose ainsi une nouvelle manière de lier – mais aussi de séparer – pratiques grammaticales et pratiques communicatives. Si la grammaire au sens *e* sous-tend l'objectif prioritaire de l'enseignement, la grammaire explicite est certes secondaire, mais importante, elle aussi concernée, et pour la première et pour les deuxième et troisième finalités. En effet, comme l'expriment clairement les objectifs prioritaires assignés à la grammaire¹⁴, elles sont concernées en tant qu'outils au service de la communication en premier lieu; pour elles-mêmes, en quelque sorte, dans le contexte de la deuxième finalité, dans la mesure où c'est la capacité même

14. « Être capable de maîtriser les règles de fonctionnement de la langue, d'utiliser un vocabulaire spécifique pour parler de la langue, de construire et acquérir des outils pour réfléchir sur la communication et la langue » (CIIP, 2006, 29).

à conduire des activités sur la langue qui est visée ici, en tant que ces activités contribuent à la construction des références culturelles pour la troisième.

2) En ce qui concerne la délimitation de la grammaire, le document étend explicitement l'objet de son enseignement à « tous les aspects de la communication », y incluant « l'ensemble des activités réflexives conduites à propos du texte, de la phrase, du mot, voire des opérations et des stratégies mises en œuvre lors de la lecture ou de l'écriture » (CIIP, 2006, 30). La formule *grammaire au sens large*, en opposition à la grammaire de la phrase, est utilisée.

Les usages terminologiques dans ce texte

Dans les chapitres qui vont suivre, nous parlerons désormais de pratiques langagières lorsqu'il sera question d'activités mettant certes en jeu des capacités grammaticales mais visant des finalités communicatives, actionnelles et représentationnelles non centrées sur le langage, et d'activités métalangagières, voire réflexives, lorsque le langage lui-même, au sens large (le code, ses règles et catégories, les usages, la communication...), est thématiqué dans le discours.

5. COMMENT APPRÉHENDER LES PRATIQUES GRAMMATICALES EN CLASSE ?

Il est temps ainsi d'en venir au cœur de notre propos : la description des pratiques métalangagières – plus ou moins liées à un *enseignement* grammatical – en classe, et plus précisément dans le contexte d'enseignement que nous avons tenté de décrire dans la première partie de ce texte.

Notre but pourrait être formulé de la manière suivante : de même qu'il existe une pluralité d'acceptions pour le terme même de *grammaire*, il existe une grande pluralité et une grande diversité de pratiques grammaticales qu'il importe dans un premier temps de repérer et de décrire afin de mieux en comprendre la nature, le fonctionnement, l'efficacité.

Il s'agira donc, sur la base d'exemples concrets empruntés à diverses recherches auxquelles nous avons contribué¹⁵, de repérer des « traces » d'activités métalangagières, de les décrire et les caractériser – selon différents axes qui transparaissent déjà, plus ou moins nettement, dans la première partie

15. Cf. *supra* note 3.

du texte: implicite-explicite, nature de l'objet, déroulement interactif. Les exemples permettront de faire ressortir différents apports possibles de l'étude des pratiques, en une sorte de *plaidoyer* pour une telle étude.

Nous évoquerons, à des degrés divers, quatre recherches qui se situent toutes dans une perspective interactionniste, plus ou moins rigoureuse, sans exclure toutefois le recours à des données d'autres natures (tests, analyse des matériaux didactiques et des productions d'élèves, etc.); toutes s'appuient en particulier sur des corpus filmés ou enregistrés et transcrits, et concernent des conduites langagières contextualisées¹⁶.

5.1 Des séquences « potentiellement » grammaticales en situation exolingue (1^{er} exemple)

Dans des recherches sur la situation linguistique des migrants et sur la communication entre ressortissants de langues et de cultures différentes¹⁷, nous avons analysé – dans une perspective conversationnelle – de nombreuses situations de communication qui ont fait ressortir, parmi d'autres observations, une modalité particulière de communication que nous avons dénommée, à la suite de Porquier (1984), *exolingue*. Ce terme désigne très généralement « toute interaction verbale [...] caractérisée par des divergences significatives entre les répertoires linguistiques des participants », par exemple entre un natif N et un non-natif, ou alloglotte, A (Alber et Py, 1985, 175). Pour qu'un tel échange puisse se dérouler de manière satisfaisante – en dépit des obstacles qui surgissent, des risques de malentendus, des « fautes » du non-natif –, les interlocuteurs doivent collaborer de façon accrue afin d'assurer la construction commune du sens; ils doivent exploiter au maximum les secteurs du code qu'ils partagent (ou croient partager), recourir au non-verbal, voire à la langue du non-natif lorsque cela s'avère possible; ils doivent également utiliser des procédés d'ajustement tels que la simplification, la reformulation paraphrastique, la correction, etc.¹⁸

Les interactions exolingues que nous avons étudiées se situaient le plus souvent en milieu dit naturel, parfois également dans des situations intermédiaires d'échanges scolaires. Elles ont pour finalité essentielle la communication. Et on pourrait dès lors les considérer comme des illustrations

16. Avant de traiter les extraits choisis, nous les situons par conséquent à chaque fois.

17. Cf. également Noyau et Porquier, 1984; Alber et Py, 1986 et 2004 [1985]; Dausendschön-Gay, 1987; de Pietro, 1988; Lüdi, 1989; Py, 1990; etc.

18. On soulignera au passage que, si les travaux en ce domaine concernent le plus souvent des interactions dites naturelles, hors contexte scolaire, entre ressortissants de langues et de cultures différentes, on peut certainement y placer les interactions didactiques!

prototypiques de ce que pourrait être une acquisition implicite de la langue, en communiquant (et concernant par conséquent la grammaire intériorisée). Parmi les séquences conversationnelles récurrentes que nous avons pu mettre en évidence, certaines présentent toutefois un intérêt particulier pour notre propos : celles que nous avons nommées des *séquences potentiellement acquisitionnelles* (SPA). En voici tout de suite un exemple :

Dans le cours d'une conversation, le locuteur non natif A ne trouve pas le mot *courir*. Il demande le terme en le caractérisant, sans véritablement interrompre le flux de l'échange mais en le focalisant tout de même sur le code¹⁹ :

- (1) A et je ehm (.) que c'est ? ne MARCHE mais mais très vite
 N vite? (.) je cours
 A je cours (...)

Dans cet exemple, la demande lexicale semble relativement nécessaire à A pour dire ce qu'il veut dire. Mais, dans d'autres exemples, on remarque que ces séquences interrompent le cours de la communication sans pourtant que l'intercompréhension ne semble véritablement menacée – comme si les finalités didactiques l'emportaient donc, provisoirement, sur les finalités communicatives – et qu'elles portent parfois carrément sur des aspects grammaticaux de la langue :

- (2) A il travaille dans sur une ferme un ferme ?
 N une ferme
 A une ferme (.) et (.) elle a dit que (...)
- (3) A je veux je vais envoyer
 N hm
 A [trEs trwasjent] francs à Chili au Chili
 N au Chili ?
 A au Chili
 N ah il y a un problème pour le Chili (...)

Ces deux séquences se distinguent ainsi de la première par le fait qu'elles focalisent la forme langagière d'un élément plutôt qu'un véritable obstacle

19. Conventions de transcription (simplifiées) : [] chevauchement; = enchaînement immédiat; & continuation du tour de parole; (.) (..) (...) (2,5) pauses; j- troncation du mot; de: allongement; ? intonation montante; . intonation descendante; hôte!s emphase; AH plus fort; °oui° moins fort; (x) inaudible; ((rires)) commentaires; + marque un passage concerné par un commentaire.

à la communication : la question de A ne semble pas absolument nécessaire à l'intercompréhension²⁰.

En instaurant ainsi une sorte de *continuum* entre des moments « communicatifs » – incluant des moments de résolution d'obstacles à la communication (recherche d'un mot, etc.) qui sont autant de moments favorables à des apprentissages (*cf. infra*) – et des moments « grammaticaux » durant lesquels la finalité communicative de l'échange semble provisoirement mise entre parenthèses, de telles séquences rompent dans une certaine mesure la coupure trop radicale qu'« on » a souvent tendance à établir entre communication et structuration, pour reprendre les termes de la dichotomie introduite en Suisse romande au moment de la rénovation. « ON », ici, c'est tout le monde, mais ça peut être aussi, et surtout, les acteurs de l'école : les enseignants et les élèves. Il y aurait donc, dans de telles séquences, l'illustration d'un *pont* possible entre les deux pôles de la dichotomie, car les recherches dans ce domaine de la communication exolingue ont montré que ce genre de séquences présentait certaines caractéristiques apparemment favorables à l'acquisition ou à l'apprentissage :

- elles supposent une posture précise des interactants qui focalisent leur attention à la fois sur l'échange et sur les moyens langagiers nécessaires à son accomplissement ;
- elles se déroulent généralement à l'intérieur de séquences latérales, selon quelques formats conversationnels récurrents ;
- elles reposent sur un « contrat didactique²¹ », plus ou moins explicite, entre les interactants, qui a entre autres pour conséquence qu'ils mettent provisoirement entre parenthèses l'attention habituellement portée à la figuration (Dausendschön-Gay et Krafft, 1991) ;
- elles isolent et focalisent un problème, satisfaisant ainsi aux conditions que les psychologues ont établies pour que la mémorisation soit facilitée (Dausendschön-Gay, 1987) ; etc.

20. Ces situations font en outre ressortir un autre phénomène éminemment lié à l'enseignement grammatical : une tendance des natifs – francophones en tout cas – à se rapprocher des normes prescriptives lorsqu'ils sont amenés par le locuteur alloglotte à répéter un énoncé et à manifester ainsi leurs représentations grammaticales « officielles » : « depuis combien d'temps tu apprends le français ? » devient ainsi « depuis combien de temps apprends-tu le français ? » (avec une accentuation de chaque mot), « mhm est-ce que c'est pas dangereux d'travailler euh : au zoo avec des singes ? » devient « est-ce que c'est p/ est-ce que ce n'est pas dangereux ? »... (*cf. de Pietro, 2005*).

21. Le terme a été importé de la théorie didactique et est utilisé ici, de manière partiellement métaphorique, pour décrire des données en milieu « naturel » (*cf. de Pietro et autres, 2004 [1989], 85, note 5*)!

Il importe donc de souligner que ce pont ne peut tenir que sous certaines conditions (établissement d'une posture favorable à la double focalisation de la communication, climat positif relevant d'un contrat didactique, plus ou moins explicite et permettant une certaine mise entre parenthèses du travail de figuration, etc.). Le concept de « bifocalisation de la communication », proposé par P. Bange (1991), nous semble ici central et fournit un argument de poids aux pratiques « grammaticales » – du moins dans la perspective d'une grammaire implicite – puisque de telles séquences sont repérées dans des situations qui ne sont pas définies uniquement comme didactiques. Dans ce contexte d'interactions « naturelles », il suggère en effet que ce sont des activités qui reviennent à diriger l'attention de l'apprenant non plus uniquement sur l'objet conversationnel en cours, mais sur les moyens langagiers nécessaires à la poursuite de l'échange, voire sur les moyens langagiers qui en permettent la planification, qui fournissent les conditions les plus favorables aux apprentissages – langagiers et métalangagiers. Et il invite ainsi à un dépassement de conceptions pédagogiques qui seraient axées exclusivement sur une transmission implicite des capacités (méta)langagières : ce ne serait donc pas la simple communication, la simple pratique ou l'exposition à la langue-cible, qui constituerait l'unique moteur du développement, mais aussi, et peut-être surtout, le fait pour les deux partenaires de l'échange d'adopter une *posture* particulière qui revient entre autres à focaliser l'échange à la fois sur le but communicatif et sur les moyens langagiers nécessaires à sa réalisation. Cette double focalisation devrait constituer ainsi un élément fondamental du travail scolaire sur la langue, permettant de réduire le fossé entre activités communicatives et activités réflexives.

Cependant, dans nos corpus, nous n'avons guère observé d'exemples où la séquence porterait explicitement sur les catégories ou les règles grammaticales elles-mêmes. Autrement dit, bien qu'elles focalisent nettement des objets métalangagiers – et qu'elles représentent en quelque sorte un premier chaînon sur la voie d'activités grammaticales explicites –, ces « séquences potentiellement grammaticales » concernent encore essentiellement ce que nous avons dénommé la « grammaire implicite », ou « intériorisée²² ». Il nous est difficile de décider si ce constat s'explique par les représentations que les

22. Signalons au passage que de telles observations invitent également, nous semble-t-il, à remettre en question le caractère trop radical de l'opposition entre acquisition et apprentissage. Tout se passe comme s'il y avait une sorte de mimétisme entre les situations scolaires – qui aspirent parfois à copier l'acquisition dite spontanée – et les situations naturelles – qui tendent à reproduire des modèles scolaires... (Matthey, 1996; de Pietro et autres, 1989; de Pietro et Schneuwly, 2000).

sujets se font de ce qui peut être focalisé ou s'il découle d'une vraie différence de nature entre différents types d'objets²³...

5.2 Les séquences didactiques, ou comment l'enseignement-apprentissage de notions textuelles peut être mis en scène (2^e exemple)

Comme nous l'avons vu, les interactions exolingues font parfois surgir des séquences « potentiellement grammaticales » (et acquisitionnelles) pouvant soutenir le développement de la grammaire intériorisée des locuteurs non experts. Nous avons cependant vu aussi que ces séquences portaient essentiellement sur des aspects lexicaux et morphosyntaxiques. Il n'est pas fréquent, semble-t-il, que des aspects textuels soient concernés. Or, le développement d'une grammaire textuelle – implicite d'abord, éventuellement explicite – est précisément au cœur des préoccupations actuelles de la didactique du français, qui considère que la finalité de l'enseignement ne peut se limiter à la phrase, mais doit viser à développer chez les élèves les capacités de comprendre et de produire des textes de genres divers (cf. CIIP, 2006).

Les moyens d'enseignement *S'exprimer en français* (Dolz et autres, 2001), organisés en séquences didactiques centrées chacune sur des genres textuels particuliers, visent précisément cela. De manière métaphorique, de Pietro et Schneuwly (2000) ont d'ailleurs suggéré qu'on pouvait d'une certaine manière considérer les séquences didactiques comme des « macro-séquences potentiellement acquisitionnelles » : elles sont en effet organisées de telle manière qu'elles prévoient et suscitent des décrochements « métalangagiers », des sortes de séquences latérales de longue durée qui interrompent le projet communicatif et focalisent les échanges sur les moyens langagiers qui le rendent possible²⁴.

Le dispositif proposé (mise en situation – production initiale – retour sur la production initiale [= 1^{er} décrochement] – modules portant sur les problèmes langagiers mis en évidence par la production initiale et devant faire l'objet d'un travail spécifique [2^e décrochement] – établissement d'une liste-contrôle [3^e décrochement] – production finale – retour sur la production finale [4^e décrochement]) et les procédés didactiques élaborés pour

23. À ce propos, cf. Matthey, 1996, 154.

24. « D'une certaine manière, il serait ainsi tentant de considérer finalement que les séquences didactiques élaborées pour l'enseignement des genres constituent des "formats" (Bruner, 1985), des schèmes interactifs fortement structurés et ritualisés, qui rendent entre autres possible l'intervention du partenaire fort (l'enseignant) afin de fournir des données appropriées, saisissables à l'apprenant » (de Pietro et Schneuwly, 2000).

focaliser les formes-cibles (*feuilles d'écoute, grilles d'observation, situations de production simplifiée, retours sur les productions, confrontation à des pratiques sociales de référence, etc.*) ont été décrits ailleurs et nous n'y reviendrons pas (cf. Dolz et Schneuwly, 1998; de Pietro et Schneuwly, 1999; etc.). Deux points concernant notre propos me semblent toutefois devoir être mis en évidence.

a) Le dispositif proposé, et mis en œuvre, permet effectivement de développer (quantitativement et qualitativement) chez les élèves des capacités langagières et métalangagières dont ils ne disposent pas – ou qu'ils ne sont pas en mesure d'activer – au moment de la production initiale²⁵. Les progrès portent sur tous les aspects de la maîtrise du genre, par exemple dans le cas d'un débat: assimilation des rôles (débatteur, modérateur...), appui sur le discours des autres (soit pour réfuter, soit pour soutenir), mise en place d'un espace de négociation, prise en charge énonciative des positions défendues, cohérence argumentative, gestion de l'ouverture du débat et des tours de parole, moyens langagiers auxquels recourent les participants pour remplir leur rôle et accomplir les tâches qui le constituent (marqueurs concessifs, oppositifs, causaux...), etc. Comme on le voit, toutefois, il s'agit là encore d'une grammaire plutôt implicite, intériorisée.

b) Cependant, comme le montre l'exemple ci-après, on observe que ces progrès dans la formulation concernent également la *métalangue* – propre au domaine de l'argumentation par exemple (*débatteur vs débattant, argument, etc.*).

(4) E quand est-ce qu'on doit avancer un argument: comme est-ce qu'il faut le reprendre com+ si est-ce que ben si on peut faire telle ou telle chose (.) eh oui ben après on on sait déjà un peu comment contre-argumenter comment reprendre des arguments et tout ça (.) parce que je crois qu'on apprend même (.) si on apprend pas beaucoup (.) ben ça peut nous servir plus tard (extrait d'une leçon consacrée au débat public, classe de 9^e, élèves de 14 à 16 ans)

Si de nombreux aspects du dispositif semblent ainsi faciliter l'émergence d'une posture métalangagière *en général*, nécessaire à une double focalisation²⁶, d'autres aspects favoriseraient plus particulièrement la grammaire

25. Voir par exemple Pollo (2000) pour l'étude de la réalisation d'une séquence didactique portant sur le débat oral dans une classe de 5^e primaire (correspondant au CM2).

26. Posture que nous avons définie comme l'une des conditions nécessaires au franchissement du fossé entre communication et grammaire. Signalons au passage que les séquences didactiques prennent également en compte l'autre condition que nous avons mentionnée – l'établissement d'un contrat didactique permettant une (certaine) mise entre parenthèses du travail de figuration – au moment

explicite – et la métalangue qui en est l'expression²⁷. Et ici, plus que dans les séquences potentiellement acquisitionnelles – qui, soulignons-le, concernaient des échanges exolingues, dans lesquels la maîtrise du code fait souvent problème –, on remarque que les échanges métalangagiers portent non seulement sur des difficultés de formulation rencontrées par les élèves lors de la production initiale, d'éventuels problèmes lexicaux ou syntaxiques, mais également sur des aspects qui visent à fonder une meilleure compréhension des processus communicatifs en cours et la possibilité d'en parler : termes référant à la situation de communication (*débatteur, débat, ouverture...*), à l'interprétation et à la valeur des échanges (*argument, réfuter, etc.*), voire à leur évaluation.

Tout se passe donc ici comme si le dispositif didactique, expressément et rigoureusement élaboré, permettait – tout en restant dans un format communicatif global « bifocalisé », alternant des moments de communication et des décrochements métalangagiers – un premier pas vers une conscience grammaticale plus explicite, caractérisée en particulier par une prise de distance par rapport au comportement langagier ainsi que l'émergence d'une métalangue qui permet l'expression de cette distanciation. De plus, comme ce développement va de pair avec le développement des capacités langagières elles-mêmes (maîtrise du genre), il est tentant de supposer des liens sinon de causalité du moins de cooccurrence... Toutefois, ces observations sont encore fragiles, trop peu systématiques et quantifiées pour dépasser le stade des hypothèses quant aux liens entre développement métalangagier et développement langagier, entre grammaire explicite et grammaire implicite.

5.3 Les séquences didactiques dans une optique interactionniste, ou comment les acteurs accomplissent l'enseignement-apprentissage grammatical (3^e exemple)

Dans la foulée de l'exemple précédent qui mettait en évidence le fonctionnement du dispositif didactique proposé dans les ouvrages *S'exprimer en français*, l'étude microlinguistique du déroulement des séquences d'enseignement permet d'observer les *méthodes interactives* au moyen desquelles

où la classe fait le constat des difficultés survenues lors de la production initiale et établit le contrat d'un projet d'apprentissage qui vient en quelque sorte doubler le projet communicatif initial.

27. Comme dans les séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA), ce sont en particulier des « moments » de décrochement par rapport à l'activité communicative en cours. Entre autres de type *observation rétroactive* : par exemple des « méta-débats », juste après les débats, dans lesquels les élèves évaluent avec l'aide de l'enseignant leurs premières réalisations. Mais il est important de relever, ici, que ces décrochements sont « imposés » par le dispositif ; voir Erard, 1998.

est accomplie la construction de notions grammaticales (au sens large, textuelles²⁸).

On entre cependant ici dans une facette encore différente de l'étude des pratiques grammaticales, qui met cette fois l'accent sur le comment, sur les différents (micro-)formats activés et les *différences* entre classes. En effet, quels que soient les objets grammaticaux traités et la manière, implicite ou explicite, de le faire, l'étude des pratiques grammaticales doit également s'interroger sur les procédures interactives mises en œuvre. Nous avons vu pour le moment que les activités métalangagières pouvaient (favorablement) prendre place dans des séquences décrochées – « spontanées » et généralement courtes dans le cas des séquences potentiellement acquisitionnelles, prédéterminées et plutôt longues dans le cas des séquences didactiques – supposant une bifocalisation de la communication. Mais que se passe-t-il, plus précisément, lorsqu'on se trouve dans ces séquences ? Qui intervient ? Qui apporte les contenus « grammaticaux » ? Y a-t-il « institutionnalisation » de ceux-ci ?, etc.

Dans le long échange qui suit, emprunté au module 6 de la réalisation d'une séquence didactique sur le débat en 8^e (élèves de 13 à 15 ans), la manière de procéder de l'enseignant et les réactions de ses élèves fournissent diverses séquences assez caractéristiques que nous tenterons de préciser²⁹ :

28. Les données de cet exemple, ainsi que les options théoriques et méthodologiques, sont empruntées à une recherche en cours, dirigée par S. Pekarek Doehler et soutenue par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNRS) sur « l'organisation du discours dans l'interaction en langue première et seconde : acquisition, enseignement et évaluation » (projet 405640-108663 / 1), orientée dans la perspective des courants connus sous les termes *linguistique interactionnelle* ou *grammaire-et-interaction* (Pekarek Doehler, 2004).

29. L'extrait correspond au début du module 6 de la séquence didactique consacrée au débat (cf. Dolz et autres, 2001, vol. IV, 273-302), l'auteur en est S. Erard. Ce module, très méta, consiste à établir une liste de constats et de règles à partir de tout ce qui a été fait précédemment et en perspective des débats finaux qui auront lieu lors des séances suivantes. L'extrait se situe environ 3 minutes après le début de la leçon, après que l'enseignant eut donné quelques indications pour la séance du lendemain, fait une digression autour du terme *mitaine* et réglé quelques habituels problèmes de discipline.

1	P:	(...) première question que je vous poserais (.) c'est euh: (...) quand on fait un débat (.) c'est pourquoi (.)
2		en fait. (...) dans quelle situation puis c'est pourquoi (..) qu'est-ce vous me diriez. (...) vous répondez en
3		levant la main hein? (...) alors (.) y a Antoine Martin et Dominic le premier c'était Dominic vas-y
4	Dom:	ouais (.) euh (.) c'est pour apprendre à (.) savoir s'exprimer plus tard. (...) avec des personnes (...) z=adultes
5		(.) qui savent parler (...) non?
6	P:	mhm? (..) donc je: moi je prends pas position (.) [je] vous écoute&
7	Dom:	[ah]
8	P:	&(.) puis on fait la synthèse après (.) Antoine
9	Ant:	ben c'est discuter de différents (thèmes)
10	?:	quoi?
11	?:	+il est con ((en chuchotant))+
12	Ant:	c'est discuter de: de différents thèmes (..) avec plusieurs gens
13	P:	mhm? (1.4) Martin (.) parlez euh: assez distinctement que tous vos camarades vous entendent hein (.)
14		Martin?«
15	Mar:	=c'est pour rendre euh plus claires les choses (1.2) qu'on en débat (..) pour être plus clair
16	P:	alors apprendre à parler (2.8) je crois que Dominic a raison hein (.) on débat pas dans n'importe quel
17		langage? (1.8) discuter avec les autres (..) et avoir des idées plus claires hein vous avez déjà dit trois
18		choses. (...) Mélanie qu'est-ce que tu dirais encore
19	Mel:	euh ben c'est pour euh: parler de ses propres opinions puis essayer des faire changer les autres (.)
20		d'opinion
21	P:	alors ouais (...) bien parler comme disait Dominic <u>mais</u> (1.1) pour présenter <u>ses</u> opinions (1.6) des choses
22		dont on est convaincu ou qu'on croit probables hein? (1.0) <u>les siennes</u> (1.0) pour qu'on pense quelque
23		chose qu'on ait envie (.) et puis comme dit Mélanie (.) répète voir ce que tu as dit après
24	Mel:	pour euh:: faire changer les autres gens d'opinion
25	P:	faire changer les autres (.) gens d'opinion ouais (...) avec le risque qu'il arrive quoi c'est pas un risque (..)
26		c'est presque souhaité (..) c'est que si vous essayez de faire changer les autres d'opinion qu'est-ce qui
27		peut se passer?
28	Noe:	ben le nôtre
29	P:	oui euh Noémie
30	Noe:	ben le nôtre il peut aussi changer (.) enfin (.) euh (.) en- en essayant de changer l'opinion des autres ben
31		tout d'un coup le nôtre aussi il peut changer "parce que on sera: on sera d'accord avec l'autre personne"
32	P:	voilà. (.) hein les autres (...) ils sont susceptibles de vous faire changer d'opinion vous-mêmes (1.5)
33		totalement?
34	Dom:	oui- non (.) non sûrement pas
35	P:	réfléchissez. (..) qu'est-ce qu'on a vu. (1.5) dans les débats que je vous ai passés (..) (quand) les adultes
36		ou les extraits que vous avez vus c'était quoi. ils ont changé <u>totale</u> ment d'opinion ou pas
37	?:	non=
38	P:	=qu'est-ce vous me diriez (1.8) ça vous devez bien le comprendre

39	Dom:	non non i- (...) ils changent de position sur un truc mais (...) leur idée est toujours la même.
40	?:	quoi?
41	Noe:	[mais moi (x)]
42	P:	[répète voir] Dominic (.) puis après Noémie (.) répète Dominic
43	Dom:	ils changent d'opinion sur (...) une chose mais leur idée est toujours la même
44	P:	mhm? (.) puis Noémie qu'est-ce tu dirais
45	Noe:	moi je crois que:: (.) leur opinion elle change pas complètement mais ils seront euh (.) sur certains
46		points comme dit Dominic ils seront d'accord avec d'autres mais (.) au fond ils seront encore enfin (.) ils
47		seront toujours d'accord avec ce qu'ils ont dit ce qu'ils ont dit (...) °ouais je crois°
48	P:	mhm vous avez bien compris les autres (...) ce qu'ont dit Dominic et Noémie parce que les deux ont dit: à
49		peu près la même chose (...) c'est- et c'est juste vous avez bien compris (1.0) Lisa dis-moi ce que tu as
50		compris (...) sinon euh j'immortalise une autre engueulade hein
51	Lis:	ben que c'est:: qu'ils ont changé:: sur une chose d'opinion puis euh:: (.) que sinon dans l'ensemble ils
52		vont: toujours avoir le même
53	P:	voilà. (1.6) et ça (.) je tiens à vous le dire c'est: c'est hors du sujet mais pas tout à fait (...) c'est la base de
54		la démocratie (1.6) c'est-à-dire que (1.4) aucun être humain (.) n'est: parfait (...) ni supra-intelligent
55		probablement (...) donc aucun être humain n'a totalement raison. (1.1) par conséquent quand vous
56		discutez avec les autres vous pouvez enrichir votre opinion puis un petit peu la modifier (.) mais comme
57		ont dit Noémie et Dominic (...) ça va être foncièrement (.) c'est rare qu'on se trompe donc foncièrement
58		on restera sur son opinion (.) mais (.) on va faire des compromis on va un petit peu la modifier sur
59		certain points. (...) et c'est vrai que le but du débat c'est ça
60	(...)	

Qu'observe-t-on dans cette séquence ?

L'enseignant P guide la séquence de manière plutôt stricte. C'est lui qui ouvre, en définissant par une question l'objet de celle-ci (lignes 1-2). Puis, non sans avoir rappelé les règles de l'échange (2-3), il donne la parole en sollicitant les élèves qui ont levé la main. On notera que les échanges passent tous par lui et qu'il n'y a aucun échange élève-élève dans ce passage. On remarque également qu'il semble volontairement solliciter différents élèves (6 au cours de cette séquence relativement brève, un peu moins de 4 minutes). S'il guide fortement les échanges, il est frappant cependant de remarquer qu'il n'apporte guère de « contenu », si ce n'est aux lignes 16-18 en précisant et en enrichissant quelque peu les dires des élèves par ses reformulations de *feedback* et lors de la clôture de la séquence (53-59) qu'il utilise pour « institutionnaliser » et élargir ce qui a été dit. Autrement dit, P semble surtout concevoir son rôle comme consistant à faire parler les élèves et à gérer la parole (3, 6, 13-14, etc.), à relancer les échanges (25-27, 32-33), à les aider à construire le contenu attendu (35-36), à maintenir l'attention de la classe

(35, 38, 48-49), voire à contrôler la compréhension (49-50)³⁰. Il n'apporte que des *feedbacks* minimaux, qui prennent acte de ce qui a été dit sans confirmer immédiatement la validité de ce dit (excepté 16, 25 mais pour mieux relancer, 32, 49 et, bien sûr, 53 et sq.), en préférant laisser la question ouverte, en préférant laisser les élèves construire collectivement la réponse³¹; de ce point de vue, les relances (25-27, 32-33) jouent un rôle important en amenant les élèves à aller plus loin dans leur construction et à nuancer leur réponse.

De leur côté, les élèves « jouent le jeu ». Ils interviennent activement en levant la main, parlent chacun leur tour, apportent des bribes de contenu (7 éléments sur 9, P apportant les deux derniers dans sa clôture): divers indices montrent par ailleurs que les élèves (combien?) suivent attentivement et écoutent leurs camarades (23-24, 49-52).

Du point de vue du contenu « grammatical », la définition fonctionnelle du débat est reconstituée, collectivement, à peu près telle qu'elle est attendue selon le matériel didactique. Les élèves semblent avoir saisi la catégorie générique « débat » relevant de la grammaire *au sens large* proposée dans les séquences didactiques. Peu de métalangue est utilisé et ce sont surtout des termes généraux, courants, peu spécifiques (9: *thème*; 15: *débattre*; 19, 25, 30, 43, 45, 51: *opinion*; 39: *position*); au contraire, les élèves emploient fréquemment des termes passe-partout, du genre *chose* (15, 43, 51), *truc* (39). P recourt davantage à des termes précis mais lui aussi n'en utilise que peu de très particuliers.

Que retirer de ces observations? Demandant un long travail de repérage, de recensement, elles sont nécessaires pour saisir progressivement comment se construisent les connaissances grammaticales, ou autres. Nécessaires pour définir des *formats* d'enseignement-apprentissage – si on se place du point de vue de l'interaction –, des *styles* d'enseignement – si on se place du point de vue de l'enseignant –, voire des *modes de saisie* chez les élèves. Dans l'extrait examiné ici, on se trouve par exemple à l'opposé d'un enseignement frontal, transmissif, où l'enseignant monopoliserait la parole et apporterait la plus grande partie des contenus d'apprentissage. La construction est collective, elle repose sur le cadrage, le guidage et les relances de l'enseignant,

30. On retrouve une manière assez proche de procéder dans un échange ultérieur, où il s'agit cette fois de formuler les *règles* – vues précédemment au cours de la séquence – du débat, en particulier la règle qui consiste à « écouter ce que disent les autres ». En particulier, P y fait reformuler les paroles de leurs camarades par deux élèves.

31. La paire 5-6 est particulièrement parlante à cet égard: Dom demande une confirmation que P lui refuse.

mais ne peut fonctionner que si les élèves – en nombre si possible élevé – s’engagent en sollicitant la parole, en apportant du contenu, en restant attentifs.

6. VERS L’ÉLABORATION D’UN OUTIL DE DESCRIPTION DES PRATIQUES ?

Les premières illustrations que nous avons présentées portent à la fois sur des séquences interactionnelles et sur un dispositif (les séquences didactiques). Les analyses proposées ont permis de mettre en évidence : a) des formats interactionnels impliquant des séquences métalangagières renvoyant toutefois plutôt à la grammaire implicite des interactants, formats favorables à l’émergence d’une posture particulière (*cf.* bifocalisation) et, apparemment, à l’acquisition ; b) un dispositif didactique (la séquence didactique) apparemment à même de susciter des apprentissages grammaticaux implicites, mais portant aussi sur des notions (*débat, argument, etc.*) d’ordre plutôt textuel ; enfin, dans notre troisième illustration, nous avons voulu montrer que la manière de traiter ces moments métalangagiers pouvait être décrite en termes de *méthodes*, en partie au moins propres à chaque enseignant ou classe, qui permettent de remplir différentes fonctions liées à l’enseignement-apprentissage.

Toutes ces observations, empruntées à des contextes scolaires mais aussi à des situations d’interaction « naturelles » – caractérisées toutefois par la présence d’un contrat didactique généralement implicite – nous paraissent finalement de nature à fournir les bases pour l’établissement de catégories d’analyse qui pourraient être appliquées à diverses leçons, voire à diverses séquences didactiques. Autrement dit, parti d’une part d’une définition volontairement floue de ce que pourraient être des pratiques d’enseignement grammatical et, d’autre part, de la description de différentes situations qui, selon nous, en expriment chacune certaines facettes, nous souhaiterions à présent élaborer un outil de description plus systématique – une grille d’analyse des pratiques ? – fondé sur des catégories telles que celles que nous avons appliquées à nos exemples : manière dont l’objet est interactivement construit et défini, guidage des échanges, « déclenchement » des séquences métalangagières³², engagement et apports des acteurs, modalités de prise en compte des interventions et institutionnalisation, etc.

32. Dans nos exemples « exolingues », c’était chaque fois l’alloglotte qui déclenchait la séance latérale afin de solliciter l’aide des natifs. On retrouve là la *preference for self correction* décrite par les conversationnalistes. Mais il n’est pas rare que les natifs se permettent d’eux-mêmes d’intervenir

Nous sommes toutefois encore bien loin de parvenir à des outils de description stabilisés sur lesquels plusieurs équipes pourraient s'entendre. En effet, les catégories évoquées ici, dans une orientation interactionniste et holistique, intègrent par exemple à la fois le point de vue de l'enseignant / du natif, celui des élèves / alloglottes et celui du contenu ; d'autres équipes³³ centrent au contraire leur analyse sur le travail de l'enseignant. Peut-on, et comment, concilier ces approches ? Les différences sont-elles dues surtout à des choix de *points de vue*, qui finalement se complèteraient ?...

En fait, à l'heure actuelle, l'élaboration de tels outils soulève encore plus de questions qu'elle n'apporte de réponse³⁴. Trois d'entre elles, ainsi qu'une quatrième de nature quelque peu différente, nous semblent particulièrement importantes :

1. Peut-on, et si oui comment, dépasser le caractère très contextualisé, situé, de telles analyses pour viser à des généralisations-catégorisations-typologies ?
2. Serait-il finalement possible, sur la base de telles catégories, de dégager des formes (et sous-formes) d'enseignement-apprentissage prototypiques, et, si oui, comment se distinguent-elles *fondamentalement* les unes des autres ?
3. Les objets traités influencent-ils les modes de traitement ? Supposent-ils des modes de traitement différents ? Autrement dit, travaille-t-on autrement la morphologie, la syntaxe de la phrase, les catégories textuelles, voire la « grammaire au sens large » ou la grammaire implicite qui est à l'œuvre dans la production de texte ?...

Enfin, la plupart des analyses actuelles qui s'attachent à comprendre les pratiques butent sur un même obstacle qu'il s'agirait à l'avenir d'affronter avec résolution.

4. Peut-on, et si oui comment, relier les résultats de telles analyses à la question de l'efficacité de l'enseignement-apprentissage ? Autrement dit, comment une didactique descriptive, centrée sur les pratiques, pourrait-elle déboucher sur des orientations didactiques fondées ?...

sur les difficultés de formulation vécues par l'alloglotte. En contexte scolaire, c'est le plus souvent l'enseignant qui déclenche les séquences métalangagières...

33. Cf. ici-même les travaux de l'équipe de Genève.

34. Mais soulever les « bonnes » questions ne serait déjà pas un apport négligeable !

À l'heure actuelle, très rares sont les études qui osent s'attaquer à cette question. Or, cette situation est très dommageable dans la mesure où :

- 1) le discours politico-éducatif porte de plus en plus sur l'« efficacité » de l'enseignement, qui tend à devenir la mesure unique de la pertinence des options didactiques,
- or, 2) la didactique ne dispose guère de données fondées pour prendre part à la discussion,
- 3) cela laisse le champ libre à des approches très larges, basées sur la passation de tests (souvent eux-mêmes discutables) et des descripteurs de type systémique (moyens investis, nombre d'élèves, structure du système, etc.) qui ne laissent guère de place à la didactique...

Nous avons tenté, dans une autre recherche³⁵, d'aborder cette question, en élaborant une grille d'analyse intégrant dans une perspective holistique des observables du même type que ceux qui sont mis en évidence dans ce chapitre. Faute de place, nous renvoyons le lecteur aux références fournies dans la note 35.

Un point mérite toutefois d'être souligné, car il montre bien la difficulté d'une telle entreprise et tout le chemin qui reste à faire pour comprendre comment les pratiques de la classe peuvent être reliées aux apprentissages effectifs des élèves.

Dans cette recherche Eulang, la mise en correspondance des données issues de la grille d'analyse que nous avons élaborée et appliquée à une « même leçon », fondée sur les « mêmes démarches » et le même support didactiques, dans 20 classes correspondant à des contextes très différents en matière de culture scolaire, a permis de mettre en évidence les immenses différences que nous avons intuitivement constatées entre ces classes. Pourtant, la mise en relation de ces résultats quantifiés avec les données issues des tests organisés parallèlement, pour les 20 classes prises en compte, ne s'est pas avérée vraiment convaincante. Nous avons seulement pu montrer que la conjonction des facteurs que par hypothèse nous considérons comme « positifs » constituait un élément favorable aux apprentissages. Pourtant, les raisons de ce demi-échec sont en elles-mêmes révélatrices. En effet, ce qui ressort des analyses, c'est la nécessité pour chaque enseignant ou enseignante de tenir compte de tels paramètres, tout en adaptant ses méthodes au contexte dans lequel il ou elle travaille : élèves plus ou moins autonomes, plus ou moins intéressés, objet plus ou moins nouveau, etc.

35. Cf. Projet EVLANG : Candelier (dir.), 2003 ; Aeby et de Pietro, 2003 et 2006 ; de Pietro et autres, 2003 ; Genelot et Tupin, 2003. Voir aussi numéro à paraître de *La Lettre de l'AIRDF*.

Par exemple, il peut sembler *a priori* favorable de relancer un élève et de l'amener ainsi, petit à petit, à construire le contenu souhaité. Mais une telle méthode risque en même temps de laisser de côté les autres élèves qui pourraient dès lors se désengager de la séquence d'apprentissage. Il s'agit donc pour l'enseignant de « tenir » l'ensemble des élèves et, pour ce faire, certains enseignants semblent privilégier plutôt le changement fréquent d'interlocuteur, quitte à approfondir moins et à imposer les prises de parole... De même, il peut sembler *a priori* favorable de faire en sorte que ce soient les élèves qui apportent le contenu ; mais cela n'est pas toujours possible et surtout peu efficace si, au bout du compte, le contenu s'avère trop pauvre, trop flou... Bref, on le voit, l'enseignant doit sans cesse concilier des injonctions contradictoires...

7. EN GUISE DE CONCLUSION

Il est temps de conclure, de manière plus personnelle, ces réflexions en vue d'une étude plus systématique, voire quantifiée, des pratiques de l'enseignement grammatical. Qu'avons-nous finalement découvert à ce propos ? Et d'abord, qu'est-ce finalement que la « grammaire » – telle qu'elle peut être définie sur la base de nos exemples – dans les pratiques des acteurs, en milieu scolaire, voire extra-scolaire ? Reprenons donc notre parcours en quatre points.

1. Ainsi que le suggèrent les orientations proposées dans le document de la CIIP (2006), la grammaire ne se limite pas à des leçons de structuration, elle est partout, ou en tout cas à plusieurs endroits (ainsi que le montre l'observation des échanges exolingues), à l'œuvre déjà – et sans cesse travaillée – sous forme de grammaire intériorisée (*cf.* sens *e*) lorsqu'on produit ou comprend des textes ; mais aussi, et surtout, lorsque des éléments de différentes natures – des aspects les plus codiques du système de la langue aux principes les plus généraux de la communication – sont focalisés dans des séquences précises, métalangagières, généralement brèves dans le cas des échanges exolingues, bien plus longues dans le cas de dispositifs tels que les séquences didactiques.
2. Il importe par conséquent de ne pas figer la distinction qui est souvent instaurée entre, d'un côté, des activités d'expression et, de l'autre des activités de structuration. Il importe, en milieu scolaire, de développer chez les élèves une *posture* particulière les amenant à mettre en œuvre le principe de *bifocalisation de la communication* proposé par Bange (1991), d'éveiller leur attention à la forme et aux fonctionnements langagiers.

3. Pour ce faire, divers moyens sont certainement envisageables. Le moins bon, c'est vraisemblablement de circonscrire la grammaire uniquement à des leçons particulières, isolées des activités d'expression et qui tendent à inscrire cette séparation dans la tête des élèves³⁶. Les « séquences didactiques » proposées dans les moyens d'enseignement *S'exprimer en français* (Dolz et autres, 2001) semblent en revanche offrir un dispositif qui s'appuie sur une bifocalisation organisée du travail en classe³⁷ de manière à faciliter le développement d'une telle posture chez les élèves.
4. Ces séquences didactiques suggèrent en même temps qu'une organisation précise du dispositif est nécessaire pour focaliser une approche plus systématique de la langue et aborder des objets grammaticaux moins spontanément thématiques – la métalangue en est un exemple. Là encore, les modules, tels qu'ils sont proposés dans les séquences didactiques, semblent permettre cela.

En conséquence, le rôle de l'école, à travers des dispositifs diversifiés³⁸, pourrait être d'abord de favoriser chez les élèves cette posture grammaticale, indispensable à un contrôle plus conscient de la communication (CIIP, 2006); rappelons que l'observation des échanges exolingues montre que cette posture peut ensuite être activée dans les activités communicatives « ordinaires³⁹ ».

Ainsi, les « pratiques grammaticales » commencent finalement dès que s'instaure cette double focalisation, chaque fois qu'a lieu un décrochement par rapport à l'activité en cours, que ce soit sous la forme d'une brève séquence conversationnelle, d'un module à l'intérieur d'une séquence didactique ou d'une leçon particulière. Et les « pratiques d'enseignement grammatical » commencent lorsqu'un enseignant, un élève, voire un dispositif, déclenchent de tels décrochements, selon diverses méthodes, plus ou moins appropriées.

36. Quand ce n'est pas dans celle des enseignants qui tendent parfois à renforcer encore le caractère prétendument libre, spontané, des activités d'expression...

37. Ce que nous avons ailleurs traité comme une « expression structurée » (de Pietro et Wirthner, 2005).

38. Les activités de type *éveil aux langues*, qui amènent les élèves à travailler sur des langues qui leur sont inconnues et pour lesquelles leur grammaire intériorisée ne suffit plus, nous semblent également de nature à favoriser le développement d'une telle posture (cf. Dabène, 1992; de Pietro, 2002 et 2004; Perregaux et autres, 2003).

39. Activée en fait de manière plus ou moins adéquate: toutes les interactions exolingues – et ne le sont-elles pas toutes un peu? – ne se déroulent pas de façon optimale, tant du côté de l'expert (natif, enseignant, etc.) que de celui du non-expert (alloglotte, élève, etc.).

L'enjeu, mis en évidence par nos observations, nous semble par conséquent être de favoriser, par divers moyens didactiques, le développement de cette posture – qui rend possible ensuite (ou plutôt parallèlement) sa mise en œuvre dans des situations où elle n'est pas explicitement, « institutionnellement », requise –, tout en évitant une coupure trop radicale, et perverse, entre de la communication d'un côté et de la grammaire de l'autre.

Il reste beaucoup à faire pour comprendre comment, lors des leçons de français, voire d'autres disciplines, peut se construire cette posture qui sous-tend la bifocalisation de la communication et les outils qui en favorisent le développement (des plus implicites aux plus explicites). Beaucoup à faire aussi pour tenter de saisir l'efficacité des méthodes mises en œuvre. C'est pourquoi nous souhaitons clore ce texte par une invitation à multiplier les études portant sur les pratiques effectives dans la classe de français. Des études menées selon différents points de vue, certes, mais qui vont au plus près des méthodes didactiques mises en œuvre et qui osent affronter la question de leur efficacité, quand bien même nous n'en sommes là encore qu'aux balbutiements...

Références bibliographiques

- AEBY DAGHÉ, S., et J.-F. de PIETRO (2006). « La discipline comme construction sociale complexe, au croisement des prescriptions officielles, du modèle en acte des enseignants et de l'objet », dans É. Falardeau (dir.) et autres, *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?*, Actes du 9^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF), Québec, du 26 au 28 août 2004 (cédérom), Québec, Université Laval.
- AEBY, S., et J.-F. de PIETRO (2003). « Lorsque maître et élèves interagissent... Vers un modèle d'analyse de la construction des connaissances en classe », Toulouse, *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 10 (De l'efficacité des pratiques enseignantes).
- AEBY, S., J.-F. de PIETRO et M. WIRTHNER (2000). *Français 2000. L'enseignement du français en Suisse romande : un état des lieux et des questions*, Neuchâtel, IRDP.
- AEBY, S., J.-F. de PIETRO et M. WIRTHNER (2001). *Français 2000. Propositions et interrogations de la recherche pour l'avenir de l'enseignement du français en Suisse romande*, Neuchâtel, IRDP.
- ALBER, J.-L., et B. PY (1986). « Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation », *Études de linguistique appliquée*, 61, 78-90.

- ALBER, J.-L., et B. PY (2004 [1985]). « Interlangue et conversation exolingue », dans L. Gajo, M. Matthey, D. Moore et C. Serra (dir.), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Didier, coll. « LAL », 171-186.
- BANGE, P. (1991). « Séquences acquisitionnelles en communication exolingue », dans C. Russier et autres (dir.), *Interactions en langue étrangère*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 61-66.
- BÉGUELIN, M.-J. (dir.) (2000). *De la phrase aux énoncés: grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- BERGER, E., V. FASEL, S. PEKAREK DOEHLER et G. ZIEGLER (2007). « Entre langue-objet et objets de discours: le formatage situé des activités en classe de langue », *Actualités psychologiques*, 19, 47-53.
- BERRENDONNER, A. (1988). « Normes et variations », dans G. Schoeni, J.-P. Bronckart et Ph. Perrenoud, *La langue française est-elle gouvernable?*, Neuchâtel et Paris, Delachaux & Niestlé, 43-62.
- BESSE, H., et R. PORQUIER (1984). *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier-Crédif, coll. « LAL ».
- BESSON, M.-J., M.-R. GENOUD, B. LIPP et R. NUSSBAUM (1979). *Maîtrise du français*, Vevey, Delta.
- BRONCKART, J.-P. (1988). *Groupe Bally: premier rapport de synthèse*, Neuchâtel, IRDP.
- BRONCKART, J.-P. (1990). « La rénovation de l'enseignement du français. Mise en perspective historique », *CO Parents*, 131, 7-8.
- BRUNER, J. (1985). « The Role of Interaction Formats in Language Acquisition », dans J.-P. Forgas (ed.), *Language and Social Situations*, New York, Springer, 31-46.
- CANDELIER, M. (dir.) (2003). *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- CHERVEL, A. (1977). *... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français: histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot (Langages et sociétés).
- Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP) (2006). *Enseignement / apprentissage du français en Suisse romande – Orientations*, CIIP.
- CONTI, V., et J.-F. DE PIETRO (2006). *Français: propositions en vue de la définition d'une conception terminologique en Suisse romande*, Neuchâtel, IRDP.
- DABÈNE, L. (1992). « Le développement de la conscience métalinguistique: un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères », *Repères*, 6, 13-22.
- DAUSENSCHÖN-GAY, U., et U. KRAFFT (1991). « Rôles et faces conversationnels. À propos de la figuration en situation de contact », dans C. Russier et autres (dir.), *Interactions en langue étrangère*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 61-66.

- DAUSENDSCHÖN-GAY, U. (1987). «Lehren und Lernen in Kontaktsituationen», dans J. Gerighausen et J. Seel (Hrsg.), *Aspekte einer interkulturellen Didaktik*, München, Goethe-Institut, 60-93.
- DE PIETRO, J.-F. (2002). «Et si à l'école on apprenait aussi? Considérations didactiques sur les apports et les finalités des apprentissages langagiers guidés», *AILE*, 16, 47-72.
- DE PIETRO, J.-F. (2004). «Enjeux, orientations et perspectives pour des activités réflexives à l'école: le cas de la Suisse francophone», dans C. Vargas (dir.), *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, Publications de l'Université de Provence, 81-91.
- DE PIETRO, J.-F. (2004). «La diversité au fondement des activités réflexives», *Repères*, 28, 161-185.
- DE PIETRO, J.-F. (2005). «Normes, identité et apprentissage en situation de contact», dans L.F. Prudent, F. Tupin et S. Wharton (dir.), *Du plurilinguisme à l'école: vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berne, Lang, 293-322.
- DE PIETRO, J.-F. (2008). «L'enseignement du français "langue commune" dans les pays du nord», dans J. Maurais, P. Dumont, J.-M. Klinkenberg, B. Maurer et P. Chardenet, *L'avenir du français*, Paris, Éditions des archives contemporaines et AUF, 111-118.
- DE PIETRO, J.-F. (1988). «Conversations exolingues: une approche linguistique des interactions interculturelles», dans J. Cosnier et autres (dir.), *Échanges sur la conversation*, Paris, Éditions du CNRS, 251-267.
- DE PIETRO, Jean-François (2007). «Comment apprend-on à organiser son discours dans l'interaction? Un regard de la recherche sur un aspect de la compétence communicative», *Politiques de l'éducation et innovations: bulletin CIIP*, 21, 36-39. http://publications.irdp.relation.ch/ftp/1201596010politiques21_complet.pdf.
- DE PIETRO, J.-F., et B. SCHNEUWLY (2000). «Pour une didactique de l'oral, ou: l'enseignement /apprentissage est-il une "macro-séquence potentiellement acquisitionnelle"?», *Études de linguistique appliquée*, 120, 461-474.
- DE PIETRO, J.-F., et M. WIRTHNER (2005). «Repenser l'articulation interne de l'enseignement du français en Suisse romande», dans É. Falardeau (dir.) et autres, *Le français: discipline singulière, plurielle ou transversale?*, Actes du 9^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF), Québec, du 26 au 28 août 2004 (cédérom), Québec, Université Laval.
- DE PIETRO, J.-F., I. DESCHENAUX et M. WIRTHNER (1993). *Enseignement du français: de nouveaux horizons...: enquête sur les besoins et les attentes en supports didactiques*, Neuchâtel, IRDP.
- DE PIETRO, J.-F., M. MATTHEY et B. PY (1989). «Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue», dans D. Weil et H. Fugier (dir.), *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, Strasbourg, Université des sciences humaines et Université Louis-Pasteur, 99-124

- (texte réédité dans L. Gajo, M. Matthey, D. Moore et C. Serra (2004), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Didier, coll. «LAL»).
- DE PIETRO, J.-F., S. AEBY, S. GENELOT et F. TUPIN (2003). *Des interactions aux apprentissages: vers une mise en évidence de «l'effet classe»*, Colloque Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement, Université de Bordeaux II et IUFM Aquitaine, Bordeaux, 3-5 avril 2003 (cédérom).
- DOLZ, J., et B. SCHNEUWLY (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF éditeur.
- DOLZ, J., M. NOVERRAZ et B. SCHNEUWLY (dir.) (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, Bruxelles, De Boeck et COROME (4 volumes).
- ERARD, S. (1998). «Activités métalinguistiques et enseignement de l'oral», dans J. Dolz et J.-C. Meyer (dir.), *Les activités métalangagières dans la classe de français*, Berne, Lang, 171-192.
- GENELOT, S., et F. TUPIN (2003). «Dynamique de classe et efficacité scolaire», *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 10, 109-130.
- HALTÉ, J.-F. (1995). «Enseigner le temps à l'école», dans *Les métalangages de la classe de français: actes du 6 colloque, Lyon, 20-23 septembre*, Lyon, DFLM, 57-59.
- KILCHER-HAGEDORN, H., C. OTHENIN-GIRARD et G. DE WECK (1987). *Le savoir grammatical des élèves: recherches et réflexions critiques*, Berne, Lang.
- KRASHEN, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press.
- LÜDI, G. (1987). «Travail lexical explicite en situation exolingue», dans G. Lüdi et autres (dir.), *Romania ingeniosa*, Berne, Lang.
- LÜDI, G. (1989). «Aspects de la conversation exolingue entre Suisse romande et allemande», dans D. Kremer (dir.), *Actes du XVIII^e Congrès international de linguistique et de philologie romanes*, Université de Trêve (Trier), 1986, tome VII, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 405-424.
- MAHIEU-MARNEFFE, M. (1988). «Temps et textes: constats et perspectives», *Enjeux*, 15, 81-111.
- MARTIN, D., et P. GERVAIX (1992). *La grammaire de l'élève: savoirs et savoir-faire grammaticaux chez les élèves de 8^e année*, Lausanne, CVRP (92.2).
- MARTIN, D., J. WEISS et M. WIRTHNER (1989). *L'enseignement renouvelé du français dix ans après sa première application généralisée dans l'enseignement primaire: 1979-1989, constats, problèmes et propositions*, Rapport de COROF, Neuchâtel, IRDP.
- MATTHEY, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Berne, Peter Lang.
- NOYAU, C., et R. PORQUIER (1984). *Communiquer dans la langue de l'autre*, Paris, Presses universitaires de Vincennes.

- PEKAREK DOEHLER, S. (2004). « Une approche interactionniste de la grammaire : réflexions autour du codage grammatical de la référence et des topics chez l'apprenant avancé d'une L2 », *AILE*, 21, 123-166.
- PERREGAUX, C., J.-F. DE PIETRO, C. DE GOUMOËNS et D. JEANNOT (dir.) (2003). *EOLE: Éducation et ouvertures aux langues à l'école*, Neuchâtel, CIIP (2 volumes avec CD audios + fichiers de documents et 1 brochure d'accompagnement).
- POLLO, A. (2000). « Enseigner le débat en 5P. Analyse des capacités argumentatives orales à partir d'une séquence didactique », Mémoire de licence, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PONTEGNIE, D. (1988). « Tout ça, c'est la faute à Melle Jenseigne... », *Enjeux*, 15, 43-47.
- PORQUIER, R. (1984). « Communication exolingue et apprentissage des langues », dans *Acquisition d'une langue étrangère III*, Paris, Presses universitaires de Vincennes; Neuchâtel, Centre de linguistique appliquée, 17-47.
- PY, B. (1990). « Les stratégies d'acquisition en situation exolingue », *Le français dans le monde. Recherches et applications*, février-mars, 81-88.
- VARGAS, C. (1992). *Grammaire pour enseigner : une nouvelle approche théorique et didactique*, Paris, Armand Colin (Formation des enseignants IUFM. Professeurs des écoles).
- WEISS, J., et M. WIRTHNER (1991). *Enseignement du français : premiers regards sur une rénovation*, Cousset, Delval; Neuchâtel, IRDP.