



HAL
open science

Pratique Raisonnée de la Langue : quelle grammaire pour les francophones face à l'anglais ?

Jean-Pierre Gabilan

► **To cite this version:**

Jean-Pierre Gabilan. Pratique Raisonnée de la Langue : quelle grammaire pour les francophones face à l'anglais ?. 2020. hal-04887810

HAL Id: hal-04887810

<https://univ-smb.hal.science/hal-04887810v1>

Preprint submitted on 15 Jan 2025

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.

Jean-Pierre GABILAN
Université de Savoie Mont-Blanc
L.L.S.E.T.I.

Pratique Raisonnée de la Langue : quelle grammaire pour les francophones face à l'anglais ?

Résumé

En 1985 la Pratique Raisonnée de la Langue (rapidement siglée PRL) faisait son apparition dans les instructions officielles de collège, évoquant les « grands principes de fonctionnement de l'anglais ». En 1987, les instructions pour la classe de seconde renchérisaient en parlant de « système cohérent ». Ces instructions sont de fait restées lettre morte ou ont été mal interprétées, alors que pour la première fois la langue au sens fort devenait objet d'étude. Plus de trente ans plus tard, les étudiants qui se présentent au Capes d'anglais ont des difficultés face à l'épreuve de réflexion linguistique et la grammaire n'a pas la place qu'elle mérite dans l'enseignement secondaire.

Notre article essaie de montrer comment, au sein de la théorie méta-opérationnelle, la notion de grands principes de fonctionnement permet d'illustrer ce que les textes de 1985 et 1987 évoquaient sans doute.

Abstract

In 1985 and 1987 the official recommendations for the teaching of English in secondary schools mentioned the « basic principles that make the English language work » and the phrase « coherent system » was also used. What all this meant must have been unclear at the time for most teachers since traditional grammar was never replaced. Some thirty years later, students taking the national competitive exam to become teachers of English are struggling with grammar – so we are told by the board of examiners in their annual reports.

Our paper tries to show how, within the theoretical frame known as meta-operational grammar, we propose to show what those « basic principles that make the English language work » are, the point being to help students overcome difficulties for which traditional grammar teaching – when any is being done – has always failed to be of any use.

Introduction

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

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

En 1987 les instructions officielles pour le lycée renchérisaient :

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

Alors qu'en Grande Bretagne Eric Hawkins parlait de « *Awareness of language* »¹ qu'entendait-on par « grands principes de fonctionnement de l'anglais » et par « système cohérent » ? Faute d'indications clairement énoncées à l'époque et faute d'une formation linguistique appropriée que les professeurs déjà en poste n'avaient jamais reçue, les instructions de 1985 et 1987 sont de fait restées lettre morte ou ont été mal interprétées, alors que pour la première fois il était préconisé de mettre la langue enfin au cœur du système.

Plus de trente ans plus tard les rapports de jury signalent les difficultés qu'ont les candidats au Capes d'anglais face à l'Épreuve de Réflexion Linguistique. Et dans les manuels d'anglais de lycée qui ont été publiés à la suite des nouveaux programmes pour le lycée en janvier 2019, on note, entre autres, le retour de la « forme progressive », ce qui prouve que l'idée même de « grands principes de fonctionnement » a été oubliée. Les manuels de collège, à de très rares exceptions près, n'ont jamais tenté d'intégrer la nouvelle donne linguistique impulsée.

Notre article revient sur les textes de 1985 et de 1987 pour tenter de définir ce que « grands principes de fonctionnement de l'anglais » peut signifier, et essaiera de montrer comment, au sein de la théorie méta-opérationnelle, la notion de grand principe de fonctionnement permet d'illustrer ce que les textes de 1985 et 1987 évoquaient sans doute. Puis, en nous appuyant sur des tests d'évaluation effectués sur une période de trois ans par des néo-bacheliers entrant à l'université en licence LLCER anglais nous proposerons d'analyser les difficultés spécifiques aux francophones aux prises avec l'anglais afin d'énoncer les priorités grammaticales que les professeurs d'anglais, quel que soit le niveau d'intervention, devraient avoir en tête. Enfin, si la question de la place de la grammaire en cours de langue se pose de façon légitime, la question est avant tout de savoir de quel type de grammaire il devrait être question. Il n'est pas sûr que cet aspect fondamental ait bien été pris en compte. Evoquer la grammaire, se demander en quelle langue enseigner la grammaire, ne dit rien de ce que précisément on appelle grammaire ou de la façon de « bâtir » cette grammaire en classe – « bâtir » car on n'enseigne pas la grammaire en collège ou en lycée comme on le fait à des spécialistes à l'Université.

1. Etat des lieux depuis 1985.

Lorsqu'en 1985 le concept de Pratique Raisonnée de la Langue fit son apparition dans les instructions officielles pour les classes de collège, il passa d'abord inaperçu². Deux ans plus tard, lorsque les instructions pour le lycée parurent, la formulation même, « relier les données disparates de la surface à un système cohérent », ne pouvait que laisser dans la plus grande perplexité les destinataires même de ce texte. Quel était en effet l'état grammatical dans l'enseignement secondaire en 1985 ? Quelle formation linguistique les professeurs

¹ Cambridge University Press, 1984.

² En 1988, soit trois ans après la publication du premier texte instituant la PRL, nous avons été sollicité par l'Inspection Régionale (académie de Versailles) pour présenter le concept aux professeurs en poste.

d'anglais déjà en poste et leurs plus jeunes collègues avaient-ils reçue ? Un rapide état des lieux nous révèle que de la plupart des ouvrages en vigueur³, un seul avait à sa façon bousculé l'ordre grammatical établi⁴ en avançant de nouveaux concepts, ce qui n'était bien sûr pas suffisant pour que le plus grand nombre puissent appréhender les yeux ouverts ce que « les grands principes de fonctionnement de l'anglais » pouvait signifier. La grammaire de type scientifique n'avait donc pas encore le vent en poupe. Les résistances étaient nombreuses, comme en témoigne la préface du *Nouveau Manuel de l'Angliciste*⁵ :

« On peut dire du *Manuel de l'Angliciste*⁶ – si on veut bien nous pardonner de céder un instant au « français », contrairement à nos conseils- qu'il a été littéralement un 'best seller'. Il n'a quitté la devanture des libraires, quelque vingt ans après son lancement, qu'avec la disparition de son éditeur originel et à l'épuisement du stock. Nous aurions pu laisser les choses en l'état, cédant à l'initiative de plus jeunes, n'eussent été les sollicitations pressantes et renouvelées d'amis, d'étudiants, de collègues qui se seraient même contentés d'une simple réimpression. Il était néanmoins impossible de ressortir l'ouvrage tel quel. Le TOME I, conçu et réalisé entre 1958 et 1962, publié en 1965, pouvait à l'époque se présenter comme une « Grammaire », au moins de la langue écrite : les travaux des linguistes, désormais seuls arbitres en la matière, n'étaient pas encore largement diffusés. *Il serait bouffon, aujourd'hui, de vouloir entrer en compétition avec eux.* » (italiques de notre main)

La compétition évoquée, même si elle ne fut jamais présentée ainsi, est très révélatrice des changements que certains linguistes préparaient, fruits de travaux de recherches qui restaient à l'époque confinés dans des publications universitaires à faible circulation – thèses et articles scientifiques n'ont jamais réussi à franchir les portes des universités pour atteindre l'enseignement secondaire. Mais les auteurs qui jusqu'à lors étaient les tenants de l'ordre grammatical établi voyaient arriver, non sans crainte et sans amertume, de nouveaux concepts, à la mesure de la façon dont la grammaire générative avait bousculé la grammaire de surface que l'approche structurale, moment important néanmoins dans l'histoire de la grammaire, avait construite. Nous citons à la suite un extrait du rapport de jury de Capes d'anglais de 1985 à propos de l'épreuve de grammaire⁷ :

[...] Dans le même ordre d'idées, notons que certains candidats, soucieux d'impressionner le jury, développent avec une remarquable assurance un discours ésotérique dont le brillant doit beaucoup à l'utilisation généreuse de termes techniques empruntés à une métalangue mal maîtrisée. [...]

On sait que dans ces années de transition grammaticale, des candidats qui avaient suivi des cours au contenu sans doute trop hardi ne pouvaient être compris de membres du jury dont la conception de la grammaire reposait sur ce que la tradition avait légué. Qui, finalement, maîtrisait mal les nouveaux outils ? Donc, évoquer « les grands principes de fonctionnement de l'anglais » en 1985 était sans doute prématuré.

³ Voici les ouvrages en question :

Grammaire de l'anglais vivant, P. et M. Carpentier-Fialip, 1935, Hachette ; *Living English Structures*, Stannard Allen, 1947, Longman ; *Cours de grammaire anglaise*, André Tellier 1967, Sedes ; *Eléments de linguistique anglaise*, Françoise Dubois-Charlier, 1970, Larousse ; *Grammaire anglaise de l'étudiant*, S. Berland Delépine, 1971, Ophrys ; *Grammaire anglaise et thèmes construits*, M.-L. et G. Groussier et P. Chantefort, 1972, Hachette Université ; *Grammaire raisonnée de l'anglais*, Denis Girard, 1978 ; *Grammaire anglaise*, Jacques Roggero, 1979, Nathan.

⁴ *Grammaire linguistique de l'anglais*, Henri Adamczewski, 1982, A. Colin.

⁵ Patrick Rafroidi, 1986, Sedes.

⁶ Première publication en 1965.

⁷ Il s'agissait à l'époque d'une épreuve orale qui consistait à proposer une analyse portant sur 3 points différents qui faisaient l'objet d'un soulignement dans une nouvelle originale dont les candidats devaient présenter un commentaire. La partie grammaticale ne durait que quelques minutes.

Plus de trente ans plus tard, dans le rapport de jury de Capes de 2017, la présidente du jury s'exprimait comme suit :

[...] L'exercice de réflexion sur la langue continue de poser les plus grands défis à de nombreux candidats. La faiblesse des résultats globalement obtenus à cette partie de la seconde épreuve conduit à rappeler, cette année encore, l'importance pour un futur enseignant de savoir expliciter et analyser le fonctionnement de la langue cible à ses élèves. De plus, il est impossible de concevoir une réflexion didactique ou une séquence pédagogique qui ne soit pas ancrée dans une solide base de connaissances des mécanismes de fonctionnement des deux langues. La connaissance de la langue et la capacité à mobiliser ses connaissances universitaires pour expliquer son fonctionnement sont autant de caractéristiques attendues chez un enseignant. [...]

Et en 2018 elle renchérisait :

[...] L'exercice de réflexion sur la langue continue de poser les plus grands défis à de nombreux candidats. [...] Tout candidat raisonnable mesure par ailleurs que de solides acquis en linguistique peuvent être réinvestis avec bonheur intellectuel et profit immédiat dans l'analyse d'un texte littéraire ou d'un document de civilisation. De plus, il est impossible de concevoir une réflexion didactique ou une séquence pédagogique qui ne soit pas ancrée dans une solide base de connaissances des mécanismes de fonctionnement des deux langues. [...]

Ces remarques pour le moins alarmantes montrent que la réflexion grammaticale continue de poser des problèmes de taille. Comment pourrait-il en être autrement lorsque le discours ambiant dans l'enseignement secondaire depuis le début des années 2000 est de renoncer à la grammaire, d'en minimiser l'importance ? Citons ce passage le B.O. n° 7 hors-série du 3 octobre 2002 pour les classes de lycée :

L'apprentissage grammatical exige à la fois une pratique régulière de la langue et une réflexion sur celle-ci. L'analyse grammaticale apporte un éclairage utile, *parfois indispensable*, sur le fonctionnement de la langue mais ne saurait être une fin en soi. (italiques de notre main).

Il ne semble pas utile de commenter ce passage plus avant. Le recours à l'adverbe « parfois » laisse sans voix. Mais ce point de vue n'est pas isolé :

« Pour étudier la linguistique d'une langue il faut déjà connaître la langue et non le contraire. »⁸

Cette prise de position revient à remettre en cause la définition même de linguistique. Il semblait pourtant tomber sous le sens qu'une approche linguistique devait aider à acquérir une meilleure connaissance de la langue en question. Comment arrive-t-on à la connaissance d'une langue si les outils d'analyse employés sont inadéquats ? Quand les néo-bacheliers qui s'inscrivent en LLCER anglais ne distinguent pas un adjectif d'un verbe, ne savent pas formuler une question, comment parvient-on en trois ans à instaurer une réflexion linguistique alors que dans les maquettes de licence la grammaire est réduite à une heure par semaine, et ce quand elle figure à chaque niveau ? Faisons une rapide comparaison entre 1985 et 2019 :

C.A.P.E.S. d'anglais en 1985 :

⁸ Michel Viel, *US magazine* – supplément au n° 577 du 25 octobre 2002 – à l'occasion de la parution de *Variations sur la linguistique*, Antoine Culioli, Klincksieck, 2002.

-phonologie ; pas d'épreuve. Une note d'anglais oral attribuée et communiquée aux candidats.
-grammaire : 3 mots soulignés dans une nouvelle pour une dizaine de minutes à l'oral .Une note spécifique attribuée communiquée aux candidats.

C.A.P.E.S. d'anglais en 2019 :

-phonologie : pas d'épreuve. Pas de note d'anglais oral attribuée ou communiquée aux candidats.

-grammaire : une Epreuve de Réflexion Linguistique écrite adossée à la traduction sans note spécifique attribuée et communiquée aux candidats.

2. La place de la grammaire dans les textes officiels.

Le rapport Manes-Taylor⁹ dit ce qui suit de la grammaire : (pp 44-45)

Recommandation

Réhabiliter l'enseignement de la langue : ne plus avoir peur de la grammaire.

Il faut dissiper, une bonne fois pour toutes, le flou autour de la grammaire. D'abord en ce qui concerne son rôle de manière générale dans l'apprentissage des langues, puis, de façon corollaire, sa place dans le programme. Il s'agit là de l'une des principales réclamations des éditeurs de manuels de langues qui nous ont exprimé leur confusion quant à la place qu'ils doivent lui accorder.

La grammaire fait peur. Il nous semble néanmoins que la polémique autour de la notion de grammaire est un faux débat. Nous avons souvent entendu, de la part des parents ainsi que des apprenants eux-mêmes, des phrases du type : « *Je veux bien apprendre l'anglais, mais pas la grammaire* », « *Je ne veux pas que mes enfants apprennent la grammaire, je veux qu'ils parlent la langue.* »

Il s'agit d'une mauvaise compréhension de ce qu'est la grammaire. Impossible de faire le moindre énoncé dans une langue sans en faire. « *I am* » comporte, qu'on le veuille ou non, un pronom puis un verbe et par conséquent nécessite d'avoir maîtrisé la relation de l'un vis-à-vis de l'autre.

Le flou autour de la place de la grammaire dans l'apprentissage des langues rejoint le souci exprimé par de nombreux enseignants, ainsi que par des élèves eux-mêmes. À force d'avoir (fort heureusement) insisté sur l'expression orale dans les cours de langues, on a trop oublié de consolider, à la fin de chaque cours, ce que l'on a appris de façon structurée et par écrit.

Des cours que nous avons observés aux Pays-Bas semblent proposer un bon compromis pour résoudre ce problème. Après 35 minutes consacrées à de la production orale avec travail en groupe, les 10 dernières minutes de chaque cours sont systématiquement consacrées à une explication par écrit des éléments appris. Il faut en tout cas apprivoiser la notion de grammaire, la rendre plus attrayante. Peut-être faut-il tout simplement suivre les conseils d'une jeune élève qui propose qu'on la rebaptise : « la magie des phrases » !

Pour rassurantes que puissent être les dernières lignes, on ne peut qu'être surpris par les mots employés : « La magie de la grammaire ». Les « grands principes de fonctionnement de

⁹ Rapport demandé par et remis au ministre de l'Éducation en septembre 2018, signé de Chantal Manes (Inspectrice Générale d'anglais) et de Alex Taylor. Disponible ici : <https://www.education.gouv.fr/cid133908/propositions-pour-une-meilleure-maitrise-des-langues-vivantes-etranangeres.html>

l'anglais » avaient plus fière allure. Les Pays-Bas ont donc adopté ce qui était la norme dans l'enseignement de l'anglais en France naguère. Mais si le type de grammaire employé n'est pas approprié, toute mise au point reste sans effet.

Janvier 2019 a vu la publication de nouveaux bulletins officiels pour les classes de lycée. La grammaire est abordée comme suit pour la classe de 1^{ère} :

Comme le lexique, la grammaire est abordée à l'occasion des documents rencontrés en classe dans le cadre des activités de réception et de production. Les élèves peuvent prendre appui sur le programme de grammaire de l'enseignement commun, sur les révisions et les récapitulatifs réguliers organisés en cours et sur le réemploi méthodique des formes rencontrées dans le cadre de l'enseignement de spécialité.

La grammaire est un outil pour écouter, lire, dire et écrire. À la faveur de leur apparition dans les activités de classe, sont mis en lumière les principaux procédés morphosyntaxiques qui permettent à chacun d'affiner sa compréhension des textes et des discours. Il s'agit, à partir de l'étude des supports, de guider les observations pour mettre en lumière, dans une situation d'énoncé, telle ou telle structure grammaticale : les professeurs entraînent les élèves à repérer les rapprochements avec le français dont les points communs et les différences avec la langue étudiée éclairent de façon pertinente les logiques respectives des deux langues. Ils entraînent les élèves à dégager et formuler une règle à partir d'exemples. Car, si la grammaire n'a de sens que par et pour la communication, elle est aussi objet d'étude.

Il est surprenant que près d'une année après la publication de ce texte la dernière ligne – la grammaire est aussi objet d'étude – n'ait pas fait l'objet de plus d'attention. Car ne pas redonner à la grammaire la place qu'elle a perdue en plus de vingt ans revient à ne pas respecter le texte officiel. Il semble que l'institution reste finalement très discrète sur ce point. On peut affirmer en résumé que rien n'est proposé concrètement pour retener une réhabilitation de la grammaire. Il y a même une grande incohérence entre les textes et les recommandations sur le terrain, recommandations qui pour la grammaire et la phonologie consistent surtout à en minimiser autant que faire se peut la portée. Les témoignages venus de différentes académies sont trop nombreux pour qu'on ne croie pas ce que nous disent les professeurs en poste¹⁰.

3. Les grands principes de fonctionnement de l'anglais : approche méta-opérationnelle¹¹.

Si grands principes il y a – et ils existent comme nous allons tenter de le montrer – le tort des textes de 1985 et de 1987 était précisément de ne pas les avoir définis. Car une fois les annonces faites, c'étaient ensuite des entrées de type notion/fonction qui étaient utilisées. Ce que l'approche méta-opérationnelle a pu montrer, c'est justement que les opérations qui gouvernaient la genèse, la production, puis l'agencement des énoncés sont en fait très réduites. Un principe énoncé en anglais est : « Finite means for infinite use » et, comme nous allons le voir, il est très pertinent.

Le tableau que nous insérons à la suite repose sur le constat suivant : on ne peut qu'être frappé par les oppositions binaires qui traversent la grammaire de l'anglais – et celles de bien d'autres langues. Chacune des oppositions présentées ci-après repose sur le concept de statut, concept auquel on pourra ajouter un corollaire, celui d'orientation des énoncés.

¹⁰ Telle chargée de mission de l'académie de Grenoble avance par exemple que les transcriptions phonétiques ne servent qu'aux spécialistes à l'université.

¹¹ Il s'agit de la théorie linguistique née des travaux d'Henri Adamczewski au milieu des années 1970. (voir bibliographie)

	STATUT ASSERTIF/POSÉ	STATUT NON ASSERTIF/REPRIS
simple/be+ing	I suggest you wait here.	I am only suggesting ...
have-en/have been V-ing	Have you sprayed your roses again?	Have you been spraying your roses again ?
shall/will	[...] we shall not see space filled with weapons of mass destruction...	It is too late. The shops will be closed.
may/can	You may come in.	It has cleared up. You can go.
to V /V-ing	It started to rain, a fine drizzle.	Only when we got home did he start shouting at me.
a/the	I need a dictionary.	Where is the dictionary ?
this/that	There is this girl at work I'd like you to meet.	You know where that key is, don't you ?
nearly/almost	But Dad ! I am nearly 15 !	She was petite, birdlike almost .

Comment faut-il lire le tableau ? Le concept de statut¹² est au cœur de la genèse des opérations de mise en discours. Toute langue est constituée d'un réseau d'oppositions, ce que la phonologie nous a appris depuis fort longtemps. La grammaire n'est pas en reste. Un des grands principes de fonctionnement de l'anglais est précisément une opposition de type posé/repris ou encore assertif/non assertif qui rend compte des quelques oppositions qui figurent dans le tableau.

-simple / *be+ing* (Présent)

I suggest ... : l'énonciateur pose des données : statut posé de *suggest*...

I am suggesting ... : l'énonciateur revient sur, reprend des données de façon à expliciter ses propos antérieurs : statut repris de *suggesting*...

-*have-en / have been V-ing* :

have you sprayed... : l'énonciateur s'enquiert de savoir le co-énonciateur a mené à bien *sprayed your roses*. Statut posé de *sprayed your roses*.

¹² En 1976, dans sa thèse d'état – *Be+ing dans la grammaire de l'anglais contemporain* – Henri Adamczewski employait la métalangue suivante : *rhématique* et *thématique*. Puis dans *Les clés de la grammaire anglaise*, nous adoptions *saisie rhématique* et *saisie thématique*. En 2006 dans ma *Grammaire expliquée de l'anglais*, j'ai choisi de retenir l'opposition *statut posé/statut repris*, et j'utilise également l'opposition *assertif/non assertif*, toujours pour qualifier le type de statut.

have you been spraying... : l'énonciateur part du constat évident qu'il y a eu *spraying your roses*¹³ et à partir de ces données de statut repris interroge le co-énonciateur.

-shall / will

Dans un énoncé de type affirmatif, l'énonciateur pose des données avec *shall*, et selon le contexte, impose sa loi, garantit que, promet etc. Avec *will*, l'énonciateur signale qu'il a constaté que les choses étaient en bonne voie. *Shall* confère un statut posé à la relation sujet/prédicat, *will* un statut repris.

-may / can

Avec ces deux modaux l'énonciateur est dans le domaine du possible. Soit il octroie le possible – *may* – soit il indique qu'il a constaté l'existence du possible – *can*. Ce qui oppose *may* et *can*, quel que soit le contexte est donc une question de statut¹⁴.

-to V / V-ing

Le statut du V est en cause. Dans un contexte dans lequel on annonce le début d'une occurrence de pluie c'est *It started to rain* qui s'impose – statut posé de *rain*. Dans le cas où le V2 qui suit *start* semble s'imposer, semble avoir fait l'objet d'une saisie antérieure, c'est *V-ing* qui est retenu¹⁵.

-a / the

Il est sans doute plus aisé de saisir le concept de statut avec cette opposition classique. Avec *a* l'énonciateur pose le nom dans l'énoncé, nom que le co-énonciateur découvre – statut posé du nom. Avec *the*, l'énonciateur sait qu'il peut compter sur une connivence avec le co-énonciateur – statut repris du nom.

-this / that

Indépendamment de tout recours à une notion d'éloignement ou de proximité, la différence fondamentale entre *this* et *that* est identique à celle qui oppose les articles, les modaux *may/can* et *shall/will* etc. *There's this girl at work...* : le co-énonciateur découvre l'existence de *girl*. *You know where that key is...* : le co-énonciateur est censé connaître *key*. Proximité ou éloignement sont tout simplement hors propos.

*-nearly / almost*¹⁶

Cette opposition n'est bien entendu pas une priorité dans l'enseignement secondaire. Elle est cependant intéressante dans la mesure où le concept de statut permet de mieux appréhender ce qui oppose ces deux adverbes souvent présentés comme équivalents. *Nearly new* n'est pas du tout perçu de la même façon que *Almost new*. La cible de *nearly* est en statut posé, celle de *almost* en statut repris. C'est *nearly perfect* qui est écrit sur les objets vendus à prix réduit parce qu'ils présentent un défaut. Et une occasion très récente (automobile) est *a nearly new car*.

Hormis cette dernière opposition qui requiert une connaissance de l'anglais qu'on ne peut attendre d'élèves de l'enseignement secondaire, les autres oppositions que l'on devrait

¹³ Nous citons là un dessin humoristique : « Have you been spraying your roses ? » est ce qu'un homme demande à sa femme. Il vient de ramasser des poissons morts dans son bassin. Sa question laisse entendre que sa femme aurait traité ses rosiers, empoisonnant donc les poissons.

¹⁴ On consultera Adamczewski 1982 (pp. 147-158) et Gabilan 2020 (pp. 115-132) sur ce point.

¹⁵ Pour de plus développements, voir Gabilan 1998.

¹⁶ Pour de plus amples développements, voir Adamczewski & Gabilan 1993 pp 200-202 et 230-231 ainsi que Gabilan 2020, pp. 188-189.

rencontrer et travailler du collègue au lycée sont tout à fait à la portée des élèves, pour peu qu'on ait décidé de mettre la langue au cœur des préoccupations. L'avantage qu'offre le regroupement des oppositions explicitées ci-dessus est que chaque nouveau chapitre de la grammaire cesse d'être un nouvel écueil, une nouvelle page à découvrir. Ce genre de présentation permet d'illustrer ce que les textes de 1985 ne donnaient que de façon brute, pour ne pas dire brutale puisque rien n'était élucidé et étayé par des exemples. Bien entendu, il ne suffit pas de brandir posé/repris en guise d'explication pour que tout soit compris. Mais comme ce qui importe en langue est de faire des choix – de phonèmes, d'outils grammaticaux, de lexique – le concept de statut permet de rendre compte de ces choix. On peut sans peine avancer que l'acquisition de la langue maternelle, acquisition inconsciente, ne peut avoir lieu de façon aussi rapide qu'en raison de ces grands principes de fonctionnement que l'enfant intègre malgré lui¹⁷.

4. Le concept de statut et l'orientation des énoncés.

Un des points d'achoppement majeur de l'approche grammaticale encore en vigueur aujourd'hui est l'ancrage extralinguistique. On veut que le Présent simple renvoie aux habitudes – avec des exceptions dont on ne dit rien si ce n'est que cela se passe de commentaires – et que le Présent *be+ing*, lui renvoie aux actions en cours au moment parole. Et quand cela ne fonctionne manifestement pas, on ouvre des rubriques du type Présent à valeur de futur, valeur modale etc. Outre le concept de statut – posé ou repris – le concept d'orientation des énoncés est lui aussi au cœur du problème. Il est accompagné du concept d'agentivité, et de son corollaire donc, la non-agentivité.

Voici un échantillon d'oppositions :

- a. I **live** in Middlesbrough with my husband and two kids.
----->
- b. I **suggest** you go there today.
----->
- c. I **do** not follow. What is wrong with her ?
----->
- d. I **love** that chocolate cake !
----->
- e. Your time **starts** now. (Jeu télévisé : *The Chase* sur ITV)
----->
- f. He **goes** away with 50 thousand pounds! (Who wants to be a millionaire)
----->
- g. He still **goes** away with a thousand pounds! (Who wants to be a millionaire)
----->
- h. Life has not been easy you know. I have lost a husband and I **am living** with a child.
-----<
- i. My wife sometimes bangs a tin on a tray and says : « Why **am I living** with this man, ? »
-----<
- j. You are quite wrong. I **am merely suggesting** you should go there today, nothing more.
-----<

¹⁷ Voir Adamczewski 1995 p. 74 sur ce point.

k. Could you be more precise ? I **am** not following you.

←-----
l. Buy one get one free ? I **am** loving it !¹⁸

←-----
m. Every cigarette **is doing** you damage.



Nous avons recours à des flèches - → ou ← - pour matérialiser les orientations d'énoncés. Le statut du sujet – sujet agent ou sujet objet de discours¹⁹ est en jeu. Dans le cas d'énoncés au Présent simple, l'énonciateur fait de son sujet un sujet de type agent. Le point de départ est le sujet et l'aboutissement de l'énoncé est le verbe ou les compléments s'il y en a. Il s'agit d'énoncés de type dynamique. Donc en f., énoncé produit lors du jeu télévisé *Who wants to be a millionaire*, le présentateur annonce le départ du candidat et la somme gagnée. En g. l'animateur annonce le départ du candidat et la somme gagnée malgré une mauvaise réponse – ce qu'indique *still*. Le recours à *be+ing* est ici exclu. Ce dynamisme explique le recours à cette stratégie dans ces énoncés que l'on considère à l'occasion comme un peu curieux²⁰ alors qu'ils sont là dans leur emploi premier et le plus révélateur du recours au Présent simple. L'opposition *I live / I am living* est à analyser comme suit : dans le cas d'un contexte où ce qui prime est le lieu d'habitation et /ou les gens avec lesquels on vit, alors l'énoncé est de type dynamique et le Présent simple s'impose. L'exemple h. est intéressant ; l'épouse qui parle a perdu son mari – au sens figuré car il est devenu lourdement handicapé suite à un accident. En disant *I am living with a child*, elle dit dans quelle situation elle se trouve et n'annonce pas qu'elle vivrait avec un enfant pour de bon. Il en est de même dans la question de l'énoncé i. qui signifie réellement : « Qu'est-ce que je fais avec ce type ?! » et qui n'a pas pour but de demander pourquoi, comme si c'était une réelle question, la femme qui s'exprime vit avec tel ou tel homme. L'énoncé m., illustré par la photographie, était la conclusion d'une campagne anti-tabac. Une fois vues toutes les images et autres petits reportages visant à montrer la nocivité du tabac, l'énoncé que nous reproduisons était produit. Ceci est un parfait exemple d'énoncé à orientation sujet, [doing you damage] étant le point de départ de cet énoncé. Comme pour tous les énoncés en *be+ing*, le sujet est objet de discours. C'est ce que l'on observe dans les énoncés qui suivent :

Are you paying too much interest on your credit card? (Royal Bank of Scotland)

¹⁸ Le « I'm loving it » qui a été le slogan de Mc Donald's pendant plusieurs années est né de spots télévisés au cours desquels les clients bénéficiant d'une remise, produisaient, entre autres, ce que nous insérons ici. Nous avons souvent été interrogé par des professeurs d'anglais sur la recevabilité de « I'm loving it ». Cet énoncé est bien entendu tout à fait conforme à ce que la grammaire de l'anglais peut produire.

¹⁹ Voir Adamczewski 2016, p. 10. Il s'agit la transcription d'un cours donné par Henri Adamczewski à la fin des années 1970, enregistré pour l'enseignement à distance de l'université de Paris 3.

²⁰ C'est l'expression employée par Janine Bouscaren et Jean Chuquet dans *Grammaire et textes anglais. Guide pour l'analyse linguistique*, Ophrys, 1987, p. 15.

Are you juggling too many bills every month? (Best Debt Consolidation Service)

What are you being charged for your internet service? (Cheap internet access - Pipex Midi)

Chacune de ces questions présente le sujet comme une potentielle victime. Une glose serait : « Vous vous reconnaissez dans ce qui est dit ici ? / Vous vous sentez concerné par ce qui est décrit ? ». Chacune de ces questions est bien sûr une incitation à s'adresser à l'organisme qui fait sa publicité. La presse – écrite, orale, télévisuelle – abonde en énoncés de ce type dans lesquels le sujet est saisi comme objet de discours, et de façon à alarmer le public, les responsables sur une situation préoccupante. Ex :

A recent survey shows that children with type 1 diabetes are not being treated properly
(Sky news)

Consumers are choosing 'low-fat' and 'light' options believing them to be a healthier choice but our research has found that in many cases they're not living up to their healthy image.
(The Guardian)

Citons enfin l'énoncé suivant :

Are you making a difference ?

Il s'agissait en 2018 de faire campagne pour les *good causes* de la National Lottery en Irlande. L'orientation sujet d'un tel énoncé est flagrante, le but de cette question étant d'inciter les gens à se distinguer en donnant de l'argent. « Do you make a difference (between x and y) ? » prend un tout autre sens. On trouve aussi ce qui suit :

*20 Signs You're Actually Making A Difference As A Teacher*²¹

1. *Your students are asking questions, not just giving answers.*
etc.

On ne peut qu'être frappé par l'assemblage grammatical de ces énoncés et l'inadéquation d'analyses grammaticales qui, ici, en raison de la permanence évoquée, voudraient que le Présent simple fût employé.

5. Savoir poser des questions

Le questionnement

Donner aux élèves la maîtrise du questionnement c'est d'abord les aider à résoudre le problème du fonctionnement de l'auxiliaire qui constitue une originalité majeure de la grammaire anglaise. C'est aussi créer les conditions d'une plus grande authenticité de l'échange en classe : les questions d'élèves, souvent imprévues, ont toutes les caractéristiques de l'expression personnelle.

Ainsi s'exprimaient en 1985 les auteurs du manuel *Hello ! 6^{ème}*²². Cette maîtrise du questionnement fait cruellement défaut aux élèves de l'enseignement secondaire. Voici à la suite un test que nous soumettons à nos étudiants de première année de LLCER anglais à leur arrivée à l'université :

²¹ Voir <https://www.teachthought.com/pedagogy/other-data-20-signs-youre-actually-making-a-difference-as-a-teacher/>.

²² Manuel publié par les éditions Hatier en 1985, l'année de publication des programmes introduisant la PRL. Parmi les auteurs figurait Robert Asselineau, qui termina sa carrière comme Inspecteur Général d'anglais, et auquel nous devons beaucoup. On lui doit également la création de l'épreuve de phonologie à l'agrégation externe d'anglais.

Vous faites la connaissance de quelqu'un et vous lui posez quelques questions. Demandez-lui en anglais:

- a. quel âge il a :
- b. que font ses parents (*métier*) :
- c. s'il a des frères et sœurs :
- d. où il habite :
- e. depuis combien de temps il y habite :
- f. à quelle école il va :
- g. s'il habite loin de l'école :
- h. combien il paye pour sa carte de bus :
- I. s'il a un/une petit(e) ami(e) ?
- j. depuis combien de temps ils se connaissent
- k. ce qu'il veut faire quand il finira l'école :
- l. combien il mesure :
- m. s'il va souvent au cinéma :
- n. où il aimerait passer les vacances d'été :
- o. avec qui il va en vacances d'habitude :
- p. s'il a déjà été au Pays de Galles :
- q. à qui il a téléphoné hier soir avant d'aller se coucher :
- r. à quelle heure il s'est réveillé ce matin :
- s. ce qu'il a mangé au petit déjeuner :
- t. s'il aime les œufs au plat :

Viennent ensuite les deux exercices suivants :

Posez la question qui porte sur ce qui est en gras Ex : Brian is **in the kitchen** → Where is Brian ?

- a. A pack of Malboro costs **£10**.
- b. It takes me **25 minutes** to go to work.
- c. They stole **my father's** car.
- d. He got up early to **catch the 6 o'clock train to London**.
- e. My parents have breakfast **at 9** on Sundays.
- f. John lived in Oxford for **5 years**.

Ajouter le tag approprié sur les modèles suivants :

Your dad is 41, **isn't he?** ; You can't swim, **can you?** ; You've never been to England, **have you?**

- | | |
|---|---|
| 1. You live in Oxford,? | 11. Your parents are coming to tea on Sunday, ? |
| ... ? | |
| 2. The Smiths went to Greece,? | 12. Your sister can cook, ? |
| 3. You don't drink tea, ? | 13. There are lots of tourists this year, ? |
| 4. I've always been nice to you, ? | 14. You have got a car, ? |
| 5. You don't care,? | 15. Your brother hasn't got any children, ? |
| 6. You'll come tonight,? | 16. Nice weather today,? |
| 7. I'm the best,? | 17. Pretty cold, ? |
| 8. She should be in bed now,? | 18. This coffee is too strong, ? |
| 9. The British drink a lot of tea,? | 19. Your cousin is 17, ? |
| 10. You've never seen her, ? | 20. She went home early, ? |

Les résultats que nous enregistrons depuis plusieurs années sont alarmants. Alarmants parce qu'il s'agit d'étudiants qui ont choisi de s'inscrire en LLCER anglais, et alarmants parce que ce nous demandions à des élèves de collège de savoir faire entre 1981 et 1992 n'est, soit pas

compris par des néo-bacheliers, soit peu ou pas maîtrisé. Deux raisons se dégagent : d'une part le fait d'avoir mis la grammaire entre parenthèses et d'autre part, et ceci est une constante dans l'enseignement de l'anglais et des langues en général, les élèves sont rarement amenés à poser des questions, mais toujours sollicités pour répondre à celles qui leur sont posées. Les épreuves de baccalauréat, entre autres, le montrent bien. De toutes les questions que nous attendons des étudiants dans ce test de rentrée, la seule qui soit majoritairement correctement formulée – mais pas par tous – est : « How old are you ? » La question portant sur le métier des parents – nous attendons *What do your parents do ?* – n'est jamais produite, et ceci au profit de questions telles que :

What is your parent's job ?

What is the job of your parents ?

What job do your parent ?

autant de questions que nous pouvons, à ce stade, considérer comme acceptables et qui révèlent des lacunes de taille.

Les questions de type *How long have you + participe passé* qui sont attendues à deux reprises ne sont que très rarement produites – très rarement signifiant trois ou quatre fois sur une centaine de tests. Donc, c'est :

How long do you live in Chambéry ?

How many time you live in Chambéry ?

etc.

qui sont produits.

On sera surpris de lire que même une question du type *What time... ?* pose problème à de nombreux étudiants qui ont recours à *which hour* ou *what hour*.

La culture n'est pas en reste ; *Pays de Galles* n'est pratiquement jamais traduit correctement par *Wales*, pas plus que l'on sait dire en anglais *oeufs au plat*. Il semble que la culture que l'on met pourtant beaucoup en avant n'intègre pas la Grande Bretagne et les pays qui la constituent encore, et que le traditionnel *Full English* qui est quand même un élément culturel très présent au quotidien²³ ne fasse plus partie des choses à connaître. L'exercice qui consiste à poser des questions sur les mots en gras était, dans les années 1980 et 1990, un exercice récurrent. Il est manifestement passé de mode, au point que lorsque les étudiants passent le test, nombreux sont ceux qui ne comprennent pas le travail demandé. Certes on pourra objecter que cet exercice est déconnecté de la réalité, voire sans aucun sens, car poser une question si on en connaît la réponse n'aurait pas de sens. Mais il révèle néanmoins une chose : les néo-bacheliers sont démunis devant tout travail sur la langue. Et même en situation authentique ils sont, pour la plupart de nos étudiants, dans l'incapacité de formuler des questions assez simples.

L'exercice qui consiste à ajouter le tag approprié est, lui aussi, un mystère. La plupart des étudiants semblent être pris au dépourvu devant non seulement l'exercice mais également le principe même de cet ajout en fin d'énoncé. Ceci révèle que la maîtrise du bloc Auxiliaire Sujet Verbe n'est pas au rendez-vous.

Outre l'intérêt que présentent les questions sur le strict plan de la communication, l'intérêt est avant tout purement linguistique. Le questionnement fait partie des grands principes de fonctionnement de l'anglais et en est une des originalités. Comparons :

²³ Nous songeons à tous les *cafés* qui proposent *breakfast all day* avec la composition détaillée, et pas nécessairement au *breakfast* de monsieur tout le monde à son domicile.

Elle vient ta mère demain ?	Is your mother coming tomorrow?
Il aime ça ton frère les épinards ?	Does your brother like spinach?
Il est à qui ce ballon ?	Whose ball is that?
Au fait, il revient quand Pierre ?	By the way, when is Peter coming back?
Bon, alors on fait quoi maintenant ?	So, what do we do now?
On peut y aller quand ?	When can we go there?

Le francophone, s'il sait aussi poser des questions qui soient plus grammaticalement conformes à ce que disent les livres - Quand est-ce que vient ta maman ? / Quand ta maman vient-elle etc. – a une utilisation quotidienne de sa langue qui ne le prépare pas du tout à poser des questions en anglais. Même si l'on peut bien entendu « se faire comprendre » en parlant avec les mains ou dans un anglais très sommaire, il convient quand même, puisqu'il a été décidé que l'on dispensait des cours d'anglais obligatoires, de faire en sorte d'avoir un peu d'ambition. Et cette ambition doit passer par la mise en place du questionnement dès que possible dans l'enseignement. La mise en place de *do/does* doit se faire rapidement : énoncés négatifs, interrogatifs, et tags. La *yes/no question* doit être la base de tout travail pour mettre en évidence le « bloc » de base que constituent Auxiliaire, Sujet et Verbe²⁴. Tout énoncé produit en classe peut potentiellement « devenir source de » manipulations afin de mettre en évidence le questionnement sous-jacent. Ex. :

	He lives in Oxford with his wife. »	They gave money to their daughter.
Yes/no ?	Does <i>he live</i> in Oxford with his wife ?	<i>Did they give</i> money to their daughter ?
Where ?/ What ?	Where <i>does he live</i> (with his wife) ?	What <i>did they give</i> to their daughter ?
Who ?	Who <i>does he live</i> with ?	Who <i>did they give</i> money to ?
Why ?	Why <i>does he live</i> in Oxford with his wife ?	Why <i>did they give</i> money to their daughter ?

Les questions très anglaises du type Who... with ? , Where... from ? etc. doivent être travaillées systématiquement.

Un autre aspect du questionnement est la systématité. Bon nombre d'énoncé interrogatifs sont construits sur le modèle suivant : What + Ø nom... ?

Ce modèle est extrêmement productif mais pas pour autant bien maîtrisé au terme de la scolarité, tant s'en faut. A priori tout nom du dictionnaire peut figurer dans une question en

²⁴ Le bloc fondamental [opérateur – sujet – verbe] n'est pas uniquement retenu pour la question ; d'autres types d'énoncés y ont recours :

Only next morning in the paper did I learn the dreadful result.

Should you fail this exam, you can always re-take it next year.

Not only do we have great golf courses, we also have great bunkers.

Boy! Did it stink!

What saisi avec l'article Ø dès qu'il y a indétermination voire même incrédulité – *What boy are you talking about?* – et il convient d'introduire sans tarder les quatre questions suivantes :

- What colour is it / are they?
- What nationality are you / is she?
- What size are you ? What size do you take?
- What time is it / did you go to bed?

Et on ajoutera au gré des rencontres :

- What car does he drive?
- What kind (of music) do you listen to?
- What number did you ring?
- What song do you like best?

Nous dirons pour conclure ce chapitre un mot à propos de *have/have got*, question dont nous avons régulièrement des échos par le biais d'anciens professeurs stagiaires aujourd'hui en poste en collège ou en lycée. Il semble que la question de savoir s'il faut enseigner *have* ou *have got* aux élèves soit récurrente sur les forums en ligne. Chacun y va de sa petite théorie, théorie géographique la plupart du temps. Avant de se poser la question de savoir si l'un ou l'autre serait plus britannique ou plus américain, essayons de poser le problème autrement, avec un regard pédagogique que guidera la grammaire. Comme tout verbe anglais – exception faite de *be*²⁵ – *have* fonctionne très bien avec *do/does/did*. Lorsque le professeur met en place le questionnement au Présent simple, ce sont des questions en *do/does* qu'il va présenter et faire manipuler et produire. *Do/does* sera donc l'auxiliaire requis, et ce avec tous les verbes. Donc, un énoncé tel que :

Do you have a car ?

est loin d'être une monstruosité, que ce soit en Grande Bretagne, aux Etats-Unis, en Australie etc. Voici, à titre indicatif, ce que nous avons lu en Angleterre très récemment :

Do you have a pre-loved instrument looking for a new lease of life ? Would you like to support music education in Bristol and inspire the next generation of musicians ?

We'd like to set this right, but we need your help. Do you have any photographs, sports club records or memorabilia you could let us have, copy or keep ? We are particularly keen to have ANYTHING related to the College.

Can you help us fill the gaps in our college ports archive ? Caius²⁶ has an extraordinary archive, charting the college's history back to its foundation in 1348. But gaps remain.

Could construction workers refrain from smoking beneath library windows as we have students working in the library throughout the vacation ?

L'inconvénient que présente l'introduction prématurée de *have got* est qu'au moment où les questions construites avec *do/does* devraient en principe être introduites, il va falloir gérer *have* jouant le rôle d'auxiliaire avec *got*. Il en résulte une grande confusion. Bien entendu, *have got* est une réalité de la langue qu'on ne peut écarter à jamais. Mais il n'y a pas urgence à mal faire. Il sera temps, le moment venu, d'introduire *have got*²⁷. Au début de l'enseignement, donc, nous préconisons de ne pas aborder *have got* en classe.

²⁵ Mais *Don't be ridiculous !* et *Do be reasonable !* montrent que *be* est partiellement en bons termes avec *do*.

²⁶ Il s'agit de *Gonville and Caius college* à Cambridge, dont la prononciation du second terme surprend un peu !

²⁷ Une autre question à poser est la suivante : quelle est la vraie différence entre *have* et *have got* ? La réponse ne peut être géographique.

Conclusion

Les grands principes de fonctionnement de l'anglais que nous avons présentés doivent servir de base à la mise en place d'un enseignement de l'anglais qui serait gouverné par la grammaire – et la phonologie. Ce qui requiert une base théorique qui ne soit pas fondée sur les habituelle règles et exceptions ; une base théorique qui aide les professeurs à décider qu'il serait plus judicieux d'aborder tel point avant tel autre, de travailler tel aspect de la prononciation avant tel autre. Une connaissance intime de la langue maternelle des élèves n'est pas exigée pour recruter les professeurs de langue. Pourquoi ? Veut-on des *casual users* ou des *skilled technicians* ²⁸?

Il fut un temps au collège où ce qui était visé était la langue. Tel collègue allait aborder le *present perfect* avec ses 4^{ème}, tel autre le prétérit avec ses 5^{ème}. Si cette approche plus grammaticale a montré ses limites ce n'est pas à cause du concept grammaire, mais à cause du type de grammaire retenu : présent simple et habitudes, *be+ing* et action en cours, *will* = futur (mais pas après *when*), *this* pour ce qui est proche et *that* pour ce qui est loin, le *present perfect* et les conséquences dans le présent... Autant de fausses pistes qui découragent et font de l'anglais une langue illogique. Mais une présentation scientifique de la grammaire – la magie de la grammaire pour reprendre ce qu'en dit le rapport Manes-Taylor cité plus haut -, sans fausses pistes, sans résidus (les exceptions) et correctement illustrée par des supports choisis pour leur qualité linguistique avant tout doit s'imposer. Le collège d'aujourd'hui veut anticiper ce qui se passe au lycée. Le thème culturel - ou dit culturel - l'emporte sur la langue et la grammaire est abordée au fil de l'eau. Le lycée poursuit sur la lancée et nos étudiants de LLCER ne savent plus que La Manche se dit *The Channel*, que le Pays de Galles se dit *Wales* et est de l'autre côté de la *Severn*. Quant à savoir poser une question... Il fut un temps où les étudiants arrivaient à l'université avec un savoir grammatical souvent erroné, mais avec au moins l'habitude de travailler la langue. Ce temps est révolu. En ne sachant pas formuler une question simple, dans quelle case du cadre européen est-on ?

Bibliographie

Adamczewski, H. (1978), *Be + ing dans la grammaire de l'anglais contemporain*, Thèse d'état, Lille, Champion.

(1982), L'aspect en anglais, en français et dans les langues slaves, *Textes du Crelingua*, Presses de la Sorbonne Nouvelle.

(1976), Le Faire et le Dire dans la grammaire de l'anglais, in *Theoretical Approaches in Applied Linguistics*, Paris : Didier, pp. 1-14.

(1982), *Grammaire linguistique de l'anglais*, Paris, Armand Colin.

(1991), *Le Français déchiffré, clé du langage et des langues*, Paris,

Armand Colin.

(2016), *Be+ing - Transcription d'un cours de licence pour l'enseignement à distance, Actes du colloque du 13 juin 2015*, Publications du Crelingua.

Adamczewski, H., et Gabilan, J.-P. (1993), *Les clés de la grammaire anglaise*, Paris, Armand Colin.

²⁸ Dans le *foreword* de son livre *A linguistic guide to language learning* de 1970, William Gamwell Moulton écrivait ceci : " And in relation to English, the English teacher must be the skilled mechanic and not merely the casual user".

- (1996), *Déchiffrer la grammaire anglaise*, Paris, Didier.
- Gabilan, J.-P., (1998), *Les suites V1/V2 en anglais*, Collection Grammatica, La TILV éditeur, 139 pages.
- (2006), *Grammaire expliquée de l'anglais*, Ellipses.
- (2007), Le temps ne fait rien à l'affaire, *Les Langues Modernes*, 2/2007 pp 21-31.
- (2008), Le linguiste et les énoncés « rebelles » : l'action et la neutralisation comme impasses théoriques, Actes du colloque du Crelingua, EMA.
- (2008) : Comprendre et enseigner *be+ing* , disponible sur « La Clé des Langues » : <http://cle.ens-lyon.fr/anglais/langue/linguistique/comprendre-et-enseigner-be-ing-operationnelle>
- (2011) : *L'imparfait français et ses traductions vers l'anglais : approche méta-opérationnelle* (105 pages), Éditions de l'université de Savoie.
- (2017) : Pratique raisonnée de la phonologie : prise de conscience, travail articulatoire, regroupements - disponible sur la Clé des Langues : <http://cle.ens-lyon.fr/anglais/langue/phono-phonetique/pratique-raisonnee-de-la-phonologie-prise-de-conscience-travail-articulatoire-regroupements>
- (2017) : Derrière les mots, la linguistique : statut posé et statut repris , dans : *Sistema, codificación e interpretación. Aproximaciones al análisis de la lengua y a su didáctica en una perspectiva metaoperacional*, Marcoele. Enero-Junio 2017 : <http://marcoele.com/monograficos/sistema-codificacion-interpretacion/>
- (2017) : Savoir poser des questions : la clé de l'accès à l'anglais, disponible sur La Clé des Langues : <http://cle.ens-lyon.fr/anglais/langue/linguistique/savoir-poser-des-questions-la-cle-de-l-acces-a-l-anglais>
- (2018) « Revisiting the (pseudo) Present tense in English », *Actes du colloque du 30 mai 2017*, Publication du Crelingua.
- (2018) : « Prédication et non prédication », *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, Lublin, Pologne, volume 36 n° 1, Sectio FF : <https://journals.umcs.pl/ff/article/view/6512/5760>
- (2018) : « Why an explicative grammar ? » in *Gramática y aprendizaje de lenguas*, Peter Lang : Berlin.
- (2019), «Approche méta-opérationnelle de la traduction de l'imparfait vers l'anglais », dans *La formation grammaticale du traducteur*, Presses Universitaires du Septentrion.
- (2020), *Grammaire expliquée de l'anglais*, (2^{nde} édition), Editions Ellipses.