

**Fossilisation et frustration:  
étudier la décadence des connaissances grammaticales de KS3 à KS4 en Angleterre**

**Fossilization and Frustration:  
A Case Study of Grammatical Knowledge Decline from KS3 to KS4 in England**

Dare Eriel Ehigie <sup>1</sup>  
University of Birmingham, England  
[Dee119@alumni.bham.ac.uk](mailto:Dee119@alumni.bham.ac.uk)  
 [0009-0009-7487-2251](https://orcid.org/0009-0009-7487-2251)

**Received:** 14/06/2025

**Accepted:** 25/10//2025

**Published:** 01/01/2026

### Résumé

Cette étude examine la fossilisation grammaticale chez les élèves anglophones entre le Key Stage 3 (KS3) et le Key Stage 4 (KS4) en Angleterre. À partir de données empiriques issues de quatre groupes d'élèves (Year 7 espagnol, Year 7 français, Year 8 français et Year 11 français), la recherche met en évidence un déclin progressif et significatif des compétences grammaticales fondamentales. L'analyse révèle non seulement une baisse de la conscience grammaticale, mais aussi une stagnation cognitive qui s'apparente à une fossilisation interlinguistique, telle que définie par Selinker (1972). Ce processus de figement est aggravé par un enseignement grammatical peu structuré, un manque de cohérence entre les disciplines linguistiques, et une rétroaction insuffisante face aux erreurs récurrentes. En mobilisant les théories de l'interlangue, de la compétence sous-jacente commune (CUP) et de la zone de développement proximal (ZPD), l'étude démontre que la fossilisation n'est pas une fatalité. Elle propose une série de recommandations pédagogiques, dont l'intégration d'un vocabulaire grammatical commun entre l'anglais et les langues vivantes, la revalorisation de l'enseignement explicite de la grammaire, et la mise en place d'évaluations diagnostiques régulières. Enfin, des perspectives de recherche futures sont suggérées, incluant des études longitudinales, des analyses de corpus oraux, et des expérimentations de pédagogies contrastives. Cette recherche vise à contribuer à une réforme éducative urgente et fondée sur des preuves, afin de redonner à la grammaire sa place centrale dans le développement linguistique des élèves.

**Mots-clés:** fossilisation grammaticale; interlangue; enseignement explicite; anglais L1; langues vivantes étrangères; conscience grammaticale.

<sup>1</sup> Corresponding author: Dare Eriel Ehigie/[Dee119@alumni.bham.ac.uk](mailto:Dee119@alumni.bham.ac.uk)

*Journal of Languages & Translation* © 2026. Published by University of Chlef, Algeria.

This is an open access article under the CC BY license <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## **Abstract**

This study examines grammatical fossilization among Anglophone students in England, from Key Stage 3 to Key Stage 4. Drawing on empirical data from four groups of students: Year 7 Spanish, Year 7 French, Year 8 French, and Year 11 French, the research demonstrates a progressive and significant decline in core grammatical skills. The analysis reveals not only a reduction in grammatical awareness but also a form of cognitive stagnation that resembles interlanguage fossilization as defined by Selinker (1972). This process of fixation is intensified by poorly structured grammar instruction, a lack of coherence across language subjects, and insufficient feedback on evidence-based recurrent errors. By mobilizing theories of interlanguage, common underlying proficiency, and the zone of proximal development, the study shows that fossilization is not inevitable. It proposes a set of pedagogical recommendations, including the integration of a shared grammatical metalanguage between English and modern foreign languages, the renewed emphasis on explicit grammar instruction, and the implementation of regular diagnostic assessments. Finally, directions for future research are suggested, including longitudinal studies, analyses of spoken corpora, and experimental contrastive pedagogies. This research aims to contribute to an urgent, evidence based educational reform that restores grammar to its central role in students' linguistic development.

**Keywords:** grammatical fossilization; interlanguage; explicit instruction; English as L1; modern foreign languages; grammatical awareness.

## **Introduction**

La question de la fossilisation grammaticale, bien qu'étudiée principalement dans le contexte de l'apprentissage des langues secondes, est de plus en plus pertinente dans l'analyse des performances grammaticales des élèves anglophones dans le système éducatif britannique. Le concept de fossilisation a été introduit par Selinker (1972) pour décrire les erreurs linguistiques systématiques qui persistent malgré une exposition continue à la langue cible. Ce phénomène a ensuite été élargi pour inclure la stagnation des progrès grammaticaux chez les apprenants avancés, souvent appelée « effet de plateau » (Shormani, 2013). Dans les salles de classe anglaises, cette fossilisation ne semble pas se limiter à la langue étrangère mais peut être observée dans l'utilisation de la grammaire de la langue maternelle elle-même, en particulier entre les phases de Key Stage 3 (KS3) et Key Stage 4 (KS4). Les études existantes soulignent que la maîtrise grammaticale, lorsqu'elle n'est pas activement renforcée, tend à s'éroder avec le temps, surtout si l'enseignement est implicite ou réduit à des rappels sporadiques (Han, 2004). Dans un tel environnement, les élèves développent souvent des représentations interlinguistiques imprécises qui deviennent résistantes à la correction. Comme le souligne Geng et Jin (2024), la fossilisation est souvent le résultat de mécanismes d'économie cognitive, où les apprenants stabilisent des formes linguistiques imparfaites qu'ils perçoivent comme fonctionnelles. Cette stabilisation est d'autant plus probable lorsque les programmes scolaires n'offrent pas de progression systématique dans l'enseignement de la grammaire.

Dans le contexte britannique, l'enseignement grammatical en anglais a connu de nombreuses oscillations politiques, passant d'un rejet quasi total dans les années 1970 à une réintroduction partielle à travers la National Literacy Strategy (Shormani, 2013; Han, 2004). Toutefois, même après cette réintégration, la grammaire reste souvent abordée de manière superficielle, sans structuration claire ni coordination avec les autres disciplines linguistiques telles que les langues vivantes étrangères. Cela crée une fracture pédagogique où l'élève n'est pas préparé à transférer ses connaissances grammaticales d'une langue à une autre, ce qui limite son développement métalinguistique. Ce manque de cohérence est accentué par l'absence d'un vocabulaire grammatical commun utilisé entre les enseignants d'anglais et de langues étrangères, un problème signalé dans plusieurs études récentes (Geng & Jin, 2024; Zhou, 2024). En conséquence, les élèves reçoivent des messages contradictoires ou disjoints sur ce qu'est la

grammaire et comment elle fonctionne dans différents contextes. Cette confusion contribue à une perte de sens et d'intérêt vis-à-vis de la grammaire, un phénomène documenté dans les travaux sur les attitudes des apprenants face à l'apprentissage grammatical dans les systèmes scolaires occidentaux (Zhou, 2024).

Par ailleurs, les bases grammaticales fragiles observées chez les apprenants au niveau KS3 semblent s'amplifier à KS4, comme le suggèrent les données de terrain analysées par Dare Ehigie (2025). Cette évolution suggère que la fossilisation pourrait s'installer très tôt si les erreurs ne sont ni identifiées ni traitées. L'impact est double : les élèves échouent à maîtriser la langue de scolarisation et rencontrent de grandes difficultés à progresser dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Les principes de la théorie CUP (Common Underlying Proficiency) avancés par Cummins, bien qu'issus d'un contexte bilingue, peuvent ici s'appliquer, puisqu'ils affirment que des compétences linguistiques sous-jacentes peuvent être transférables entre langues si elles sont bien consolidées dans la L1 (Zhou, 2024; Geng & Jin, 2024). Ainsi, cette recherche s'inscrit dans une réflexion critique sur l'enseignement de la grammaire à l'école secondaire en Angleterre. Elle vise à examiner si la diminution observée des connaissances grammaticales entre KS3 et KS4 correspond à un simple oubli, à une stagnation, ou à une fossilisation durable. En se fondant sur des données empiriques et un cadre théorique interdisciplinaire, cette étude propose une analyse approfondie du déclin grammatical et de ses implications pour l'enseignement de la grammaire dans une approche plurilingue et coordonnée.

### Objectifs

- Quantifier le déclin des connaissances grammaticales entre la 7<sup>e</sup> et l'11<sup>e</sup> année.
- identifier les domaines grammaticaux les plus susceptibles de se figer.
- visualiser les tendances de ce déclin à partir de données réelles issues d'élèves.
- proposer des interventions précoces afin de prévenir la stagnation.

### 1. Revue de la littérature

La fossilisation linguistique demeure un sujet central dans les recherches sur l'acquisition des langues secondes (ALS), notamment lorsqu'il s'agit d'expliquer les écarts persistants entre l'exposition linguistique et le développement effectif des compétences grammaticales. Le concept d'interlangue, proposé par Selinker (1972), définit un système linguistique autonome créé par l'apprenant, distinct à la fois de la langue maternelle (L1) et de la langue cible (L2). Ce système hybride est souvent marqué par des erreurs récurrentes qui résistent à l'instruction formelle et deviennent des traits figés du langage de l'apprenant. Cette stabilisation erronée, appelée fossilisation, devient un obstacle majeur dans l'évolution grammaticale de l'apprenant, notamment dans les contextes scolaires où l'enseignement grammatical est fragmenté ou absent. L'analyse des théories récentes révèle une grande variété de perspectives concernant la nature, les causes et la progression de la fossilisation. Han (2004) distingue entre fossilisation globale, qui affecte l'ensemble du système interlangue, et fossilisation locale, qui touche des sous-systèmes spécifiques comme la syntaxe ou la morphologie. Cette différenciation est cruciale pour comprendre les difficultés observées chez les apprenants entre le Key Stage 3 (KS3) et le Key Stage 4 (KS4) en Angleterre. Dans de nombreux cas, les élèves montrent une stagnation ciblée sur certains points grammaticaux, même lorsqu'ils progressent dans d'autres domaines linguistiques.

Le concept d'effet de plateau, souvent confondu avec la fossilisation, mérite également une attention particulière. Alors que la fossilisation est considérée comme irréversible, le plateau d'apprentissage est perçu comme temporaire et surmontable à condition de mettre en œuvre des stratégies pédagogiques adaptées. Richards (2008) explique que le plateau se caractérise par une baisse de motivation ou un manque de nouveauté dans les contenus, mais peut être corrigé par une stimulation ciblée de l'apprenant. Toutefois, si le plateau n'est pas résolu à temps, il peut évoluer en fossilisation durable. Dans le contexte britannique, plusieurs chercheurs ont signalé que l'enseignement de la grammaire en anglais a été marginalisé pendant plusieurs décennies, en particulier à la suite de réformes éducatives comme la suppression de l'obligation des langues vivantes étrangères au KS4 en 2004. Cette mesure a contribué à une diminution de l'exposition grammaticale dans les deux disciplines linguistiques principales : l'anglais et les langues étrangères modernes (MFL). Myles (2015) souligne que malgré les

appels à un retour à l'enseignement explicite de la grammaire, celui-ci reste souvent périphérique dans les programmes scolaires. Lamb (2001) et Vidal Rodeiro (2009) ont également montré que les disparités socio-économiques aggravent l'accès à un enseignement grammatical structuré, ce qui laisse les élèves issus de milieux défavorisés particulièrement vulnérables à la fossilisation. Ces élèves arrivent à KS4 avec un bagage grammatical incohérent, rendant difficile toute progression ultérieure en anglais ou en MFL. Par ailleurs, l'absence d'un vocabulaire grammatical partagé entre les enseignants d'anglais et ceux de langues étrangères empêche la mise en place d'un enseignement transversal efficace. Zhou (2024) défend l'idée d'une approche comparative appuyée sur la théorie de la Common Underlying Proficiency (CUP) de Cummins, selon laquelle les concepts grammaticaux partagés entre langues peuvent être enseignés de manière coordonnée pour renforcer la conscience métalinguistique des élèves. Cela suppose toutefois que les enseignants disposent eux-mêmes d'un niveau élevé de compréhension grammaticale, ce qui n'est pas toujours le cas dans le système anglais actuel.

L'interférence entre la L1 et la L2, connue sous le nom d'influence interlinguistique (Crosslinguistic Influence, CLI), est un autre phénomène largement documenté. McManus (2021) démontre que cette influence peut être soit facilitatrice, soit perturbatrice, selon que l'apprenant est conscient des différences structurelles entre les langues. L'enseignement explicite des structures divergentes améliore la gestion de l'interférence et favorise une acquisition plus précise des formes grammaticales en L2. Cependant, une grande partie des élèves anglais n'ayant jamais reçu d'enseignement structuré sur les pronoms, la conjugaison verbale ou les accords en anglais, se retrouvent démunis face aux exigences grammaticales des langues comme le français ou l'espagnol. Selinker et Lamendella (1992) vont plus loin en postulant que la fossilisation peut résulter d'un processus mental de sélection, dans lequel l'apprenant choisit inconsciemment de conserver des structures erronées car elles sont perçues comme suffisantes pour la communication. Lamendella ajoute que les difficultés de communication liées à un déficit de performance renforcent cette tendance. Ainsi, dans des contextes éducatifs où les normes de réussite grammaticale sont peu claires ou mal valorisées, la fossilisation devient un choix cognitif presque inévitable. La recherche empirique, en revanche, reste limitée dans le domaine de la fossilisation grammaticale au niveau secondaire, en particulier dans les contextes anglophones. Han (2004) et Long (2003) ont tous deux plaidé pour des études longitudinales capables de suivre l'évolution grammaticale sur plusieurs années. De telles recherches permettraient de distinguer les cas de fossilisation véritable de ceux où l'apprentissage a simplement ralenti en raison de facteurs contextuels. La majorité des études disponibles reposent sur des analyses transversales, ce qui rend difficile l'identification précise du moment où la fossilisation s'installe.

D'un point de vue théorique, plusieurs modèles ont été proposés pour expliquer la stagnation grammaticale. L'approche cognitive considère que l'interlangue figée est le produit de mécanismes mentaux enracinés. L'approche socioculturelle, inspirée de Vygotsky, met l'accent sur l'absence d'un soutien pédagogique adapté dans la Zone de Développement Proximal (ZPD). Selon Zhou (2024), une coordination plus forte entre l'enseignement de la grammaire en L1 et en L2 permettrait aux élèves de s'appuyer sur leurs acquis initiaux pour aller plus loin dans leur apprentissage. Enfin, certaines études comme celles de Birdsong (1992) et White (2003) interrogent la capacité des apprenants à atteindre une compétence native, même après une exposition prolongée. Ces travaux soulignent que la fossilisation ne touche pas seulement les débutants ou les apprenants peu motivés, mais peut aussi affecter des individus engagés, si l'environnement d'apprentissage ne fournit pas les conditions nécessaires à une progression continue. La revue de la littérature met en lumière une série de facteurs interconnectés cognitifs, pédagogiques, politiques et sociaux, qui contribuent à la fossilisation grammaticale chez les élèves du secondaire. Cependant, malgré l'abondance des cadres théoriques, il existe une lacune significative dans la recherche appliquée, en particulier dans les systèmes scolaires anglophones. Les études manquent cruellement de données longitudinales, de descriptions précises des formes fossilisées, et de propositions concrètes d'interventions pédagogiques coordonnées entre disciplines linguistiques. C'est précisément ce vide que le présent travail cherche à combler.

## 2. Méthodologie

L'étude s'appuie sur une approche méthodologique mixte, combinant des techniques quantitatives et qualitatives afin de mieux comprendre le phénomène de fossilisation grammaticale chez les élèves du secondaire anglais, en particulier entre les niveaux KS3 et KS4. Le choix de cette stratégie repose sur la complexité du sujet, qui ne peut être abordée par des instruments exclusivement numériques ou interprétatifs. L'interdisciplinarité théorique et méthodologique est en effet essentielle pour explorer les relations entre la maîtrise grammaticale en langue première (L1) et l'apprentissage des langues vivantes étrangères (L2), comme l'ont souligné McManus (2021) et Zhou (2024) dans leurs travaux sur l'interférence interlinguistique et la conscience métalinguistique.

### Conception de la recherche

La présente recherche adopte un cadre d'étude de cas, centré sur une école secondaire catholique située à West Bromwich, en Angleterre. L'étude de cas permet une immersion contextuelle approfondie, en tenant compte des spécificités institutionnelles, sociales et pédagogiques qui influencent l'enseignement grammatical. Cette approche est conforme à la recommandation de Cohen, Manion et Morrison (2011) selon laquelle une étude de cas contextualisée peut révéler des schémas d'apprentissage autrement inaccessibles dans des recherches expérimentales strictes. En lien avec les travaux de Myles (2015), cette étude intègre également les dimensions cognitives, linguistiques et socioculturelles dans la collecte et l'analyse des données. Elle s'inscrit ainsi dans une tradition de recherche qui reconnaît que la fossilisation ne peut être comprise sans situer l'apprenant dans son environnement d'apprentissage global, un postulat que soutient aussi Han (2004) dans son cadre conceptuel révisé sur la fossilisation.

### Participants

L'échantillon comprend 57 élèves répartis dans les classes de français et d'espagnol aux niveaux KS3 et KS4. Tous sont des locuteurs natifs ou quasi-natifs de l'anglais, scolarisés en Angleterre. Les groupes comprennent :

- 15 élèves en Year 7 Espagnol
- 18 élèves en Year 7 Français
- 13 élèves en Year 8 Français
- 11 élèves en Year 11 Français

Le choix de ces participants repose sur leur exposition simultanée à la grammaire en anglais et en langues étrangères, ce qui permet d'analyser les transferts de connaissances ainsi que les blocages éventuels. L'inclusion de Year 11 est particulièrement stratégique, car elle permet d'observer les effets cumulatifs ou de stagnation après plusieurs années d'exposition aux deux disciplines linguistiques.

### Instruments de collecte de données

L'outil principal de collecte de données est un questionnaire grammatical binaire (Oui/Non), structuré en deux volets. Il a été conçu pour mesurer la conscience grammaticale des élèves, en anglais, à travers dix questions portant sur les catégories grammaticales fondamentales : les pronoms sujets, les conjonctions, les parties du discours, les interjections, et les perceptions générales sur l'utilité de la grammaire. Ce type de questionnaire s'inspire des instruments développés dans la littérature antérieure sur l'acquisition grammaticale, notamment ceux proposés par Ellis (2004) et adaptés plus récemment par Aprizani et al. (2018).

Chaque questionnaire a été décliné en deux versions contextuelles :

- **Échantillon 1** : utilisé avec les élèves d'espagnol en Year 7
- **Échantillon 2** : utilisé avec les élèves de français en Years 7, 8 et 11

La version des questions restait identique d'un échantillon à l'autre, mais l'implémentation variait en fonction de la langue étrangère étudiée. Cette rigueur méthodologique visait à maintenir la validité des comparaisons intergroupes, comme le préconisent Han (2004) et Ushioda (1993), qui soulignent que la variabilité contextuelle peut fausser les interprétations sur la fossilisation si elle n'est pas strictement contrôlée. Parallèlement au questionnaire, des observations non participantes ont été menées au moment de l'administration pour documenter les hésitations, les confusions terminologiques ou les signes de

découragement. Ces données qualitatives ont permis de trianguler les réponses binaires et d'identifier des dynamiques affectives ou cognitives sous-jacentes, rejoignant les travaux de Richards (2008) sur le lien entre affectivité et performance grammaticale.

### Procédure de collecte

Les questionnaires ont été distribués pendant les cours de langues étrangères, sur une semaine scolaire. Les instructions ont été lues à haute voix et des explications supplémentaires ont été fournies pour les termes ambigus. Afin de minimiser le biais de performance et encourager l'authenticité des réponses, les élèves ont complété les questionnaires anonymement. Les résultats ont été saisis sous forme numérique, classés par groupe d'âge et de langue, puis analysés statistiquement pour détecter des tendances de déclin grammatical ou de stagnation. Cette procédure de codification est cohérente avec les pratiques recommandées dans les recherches empiriques sur l'interlangue, telles que décrites par Selinker et Lamendella (1978).

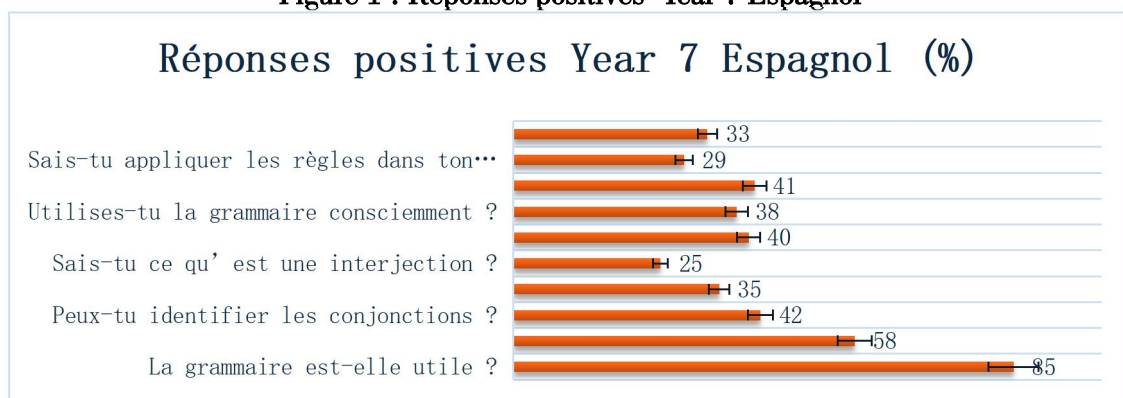
### Justification théorique

L'approche méthodologique est enracinée dans la théorie de l'interlangue et la conceptualisation de la fossilisation comme un processus mental de sélection linguistique. Selinker (1972) soutient que les apprenants stabilisent certains schémas linguistiques alternatifs qu'ils jugent suffisants, ce qui engendre une fossilisation même en présence d'un input correct. Cette vision est complétée par Lamendella (1978), qui attribue la fossilisation à des déficits de performance ou à des lacunes structurelles dans l'enseignement linguistique. Par ailleurs, cette méthodologie s'appuie également sur le modèle de la Common Underlying Proficiency (Cummins, 2000), selon lequel les compétences métalinguistiques acquises dans la langue maternelle peuvent faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère, à condition qu'elles soient bien structurées. Cela justifie l'intérêt d'un test grammatical en anglais comme indicateur prédictif de la réussite en L2. Enfin, les théories sur le transfert linguistique (Daftarifard & Shirkhani, 2011) renforcent la pertinence d'un outil d'analyse interdisciplinaire, car elles postulent que le transfert entre langues est facilité par une pédagogie intégrée. Ainsi, la méthodologie choisie permet de mesurer non seulement le niveau de maîtrise grammaticale mais aussi les implications pédagogiques pour les départements d'anglais et de langues étrangères.

### 3. Analyse des données et résultats

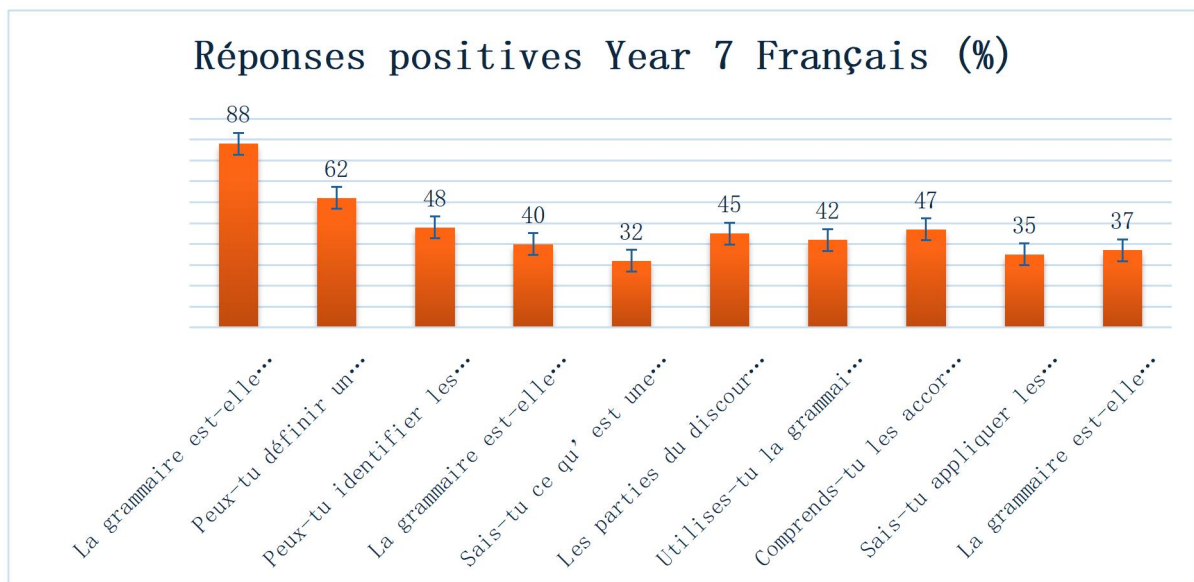
L'analyse des données issues des questionnaires grammaticaux administrés aux élèves de Key Stage 3 (KS3) et Key Stage 4 (KS4) révèle des tendances significatives de déclin, de stagnation et de fossilisation des connaissances grammaticales en langue première. Les résultats sont présentés en quatre figures, correspondant à quatre cohortes différentes : Year 7 Espagnol, Year 7 Français, Year 8 Français et Year 11 Français. Ces figures permettent de visualiser non seulement les différences intergroupes, mais aussi les transitions critiques où la compétence grammaticale semble se figer.

Figure 1 : Réponses positives -Year 7 Espagnol



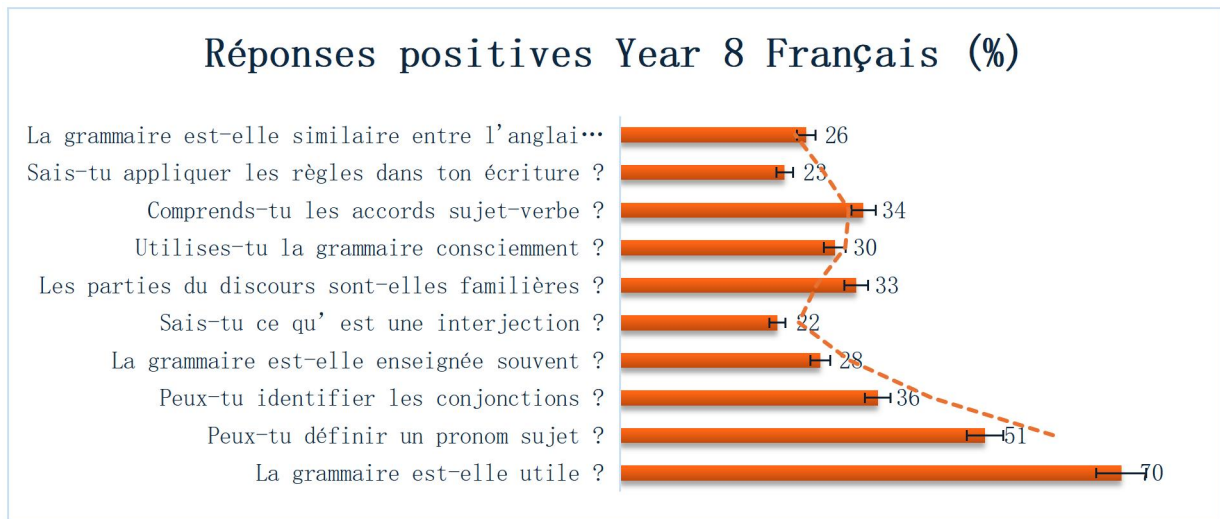
Les données issues des élèves de Year 7 espagnol montrent un haut niveau de conscience grammaticale générale. 85 % des apprenants considèrent la grammaire comme utile, et 58 % sont capables de définir un pronom sujet. Toutefois, à partir de la troisième question, on note un fléchissement marqué : seuls 42 % identifient correctement les conjonctions, et à peine 25 % savent ce qu'est une interjection. Cela indique que si la valeur perçue de la grammaire reste élevée, la précision conceptuelle est déjà partiellement compromise, même à ce niveau précoce. Ce phénomène pourrait s'expliquer par le manque d'intégration de la terminologie grammaticale dans l'enseignement quotidien, comme le note Myles (2015). L'enthousiasme initial n'est pas encore affecté par les contraintes académiques de KS4, mais la base est fragile. La chute à 29 % pour l'application des règles grammaticales dans la production écrite confirme cette instabilité. La question 10 sur les similarités grammaticales entre l'anglais et le français obtient 33 %, ce qui suggère que les élèves de Year 7 espagnol n'ont pas encore été exposés à une comparaison linguistique explicite – un angle souvent négligé dans les programmes MFL malgré son potentiel pédagogique (Zhou, 2024).

**Figure 2 : Réponses positives – Year 7 Français**



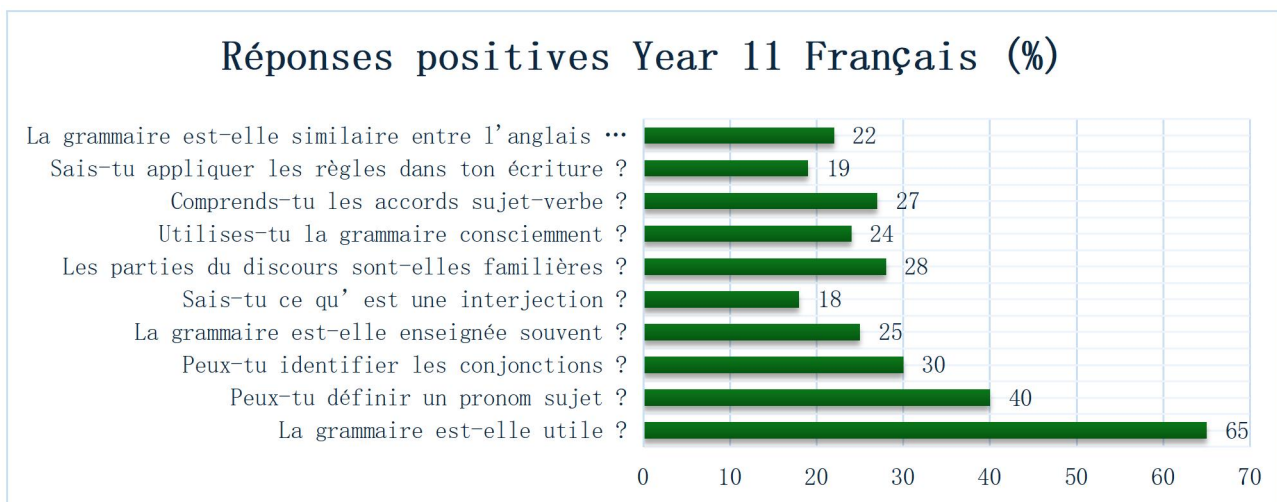
Les résultats pour Year 7 français sont légèrement supérieurs à ceux d'espagnol dans toutes les catégories. Par exemple, 62 % des élèves peuvent définir un pronom sujet et 47 % comprennent les accords sujet-verbe. Cela peut s'expliquer par la proximité lexicale et morphosyntaxique entre l'anglais et le français, facilitant l'établissement de connexions translinguistiques (McManus, 2021). Cependant, malgré ce léger avantage, les mêmes lacunes apparaissent : la compréhension des parties du discours reste modérée (45 %), et la connaissance des interjections est toujours faible (32 %). L'écart entre les perceptions globales ("la grammaire est utile", 88 %) et les compétences spécifiques ("application des règles à l'écrit", 35 %) confirme que les élèves peuvent valoriser la grammaire sans pour autant la maîtriser pleinement. Cela corrobore les théories de l'interlangue selon lesquelles une conscience grammaticale partielle peut masquer des zones de stagnation qui, sans intervention, évoluent vers la fossilisation (Selinker, 1972).

**Figure 3 : Réponses positives- Year 8 Français**



En Year 8, les indicateurs de compétence grammaticale chutent de manière significative. La reconnaissance de l'utilité de la grammaire passe à 70 %, soit une baisse de 18 points par rapport à Year 7 français. Cette baisse s'accompagne d'une régression dans presque toutes les autres catégories : seulement 51 % peuvent définir un pronom sujet, 33 % comprennent les parties du discours, et 23 % déclarent appliquer les règles dans leur écriture. Il semble que les premiers signes de fossilisation émergent ici. Shormani (2013) décrit cette étape comme un « plateau linguistique », une zone où les apprenants cessent de progresser malgré une exposition continue. Le désintérêt croissant pourrait être attribué à un enseignement de la grammaire de plus en plus implicite, alors même que les exigences académiques s'intensifient. Une autre hypothèse, soutenue par Han (2004), est que les élèves développent une grammaire fonctionnelle suffisante pour répondre aux attentes minimales, ce qui inhibe la motivation à affiner leur compréhension grammaticale. Cela pourrait expliquer pourquoi 30 % seulement des élèves se disent conscients de leur utilisation grammaticale, contre 42 % l'année précédente.

**Figure 4 : Réponses positives- Year 11 Français**



Les résultats pour Year 11 sont les plus révélateurs. L'utilité perçue de la grammaire tombe à 65 %, tandis que les connaissances techniques atteignent des niveaux critiques : seulement 40 % des élèves peuvent définir un pronom sujet, 27 % comprennent les accords sujet-verbe, et 19 % disent appliquer les règles dans l'écriture. Ces chiffres suggèrent non seulement un plateau mais une fossilisation confirmée. Comme l'explique Geng et Jin (2024), l'exposition prolongée à une grammaire mal intégrée ou mal enseignée mène à une stabilisation des erreurs. Les élèves arrivent à KS4 avec des connaissances fragmentaires, souvent non transférables à une autre langue. Cela est particulièrement problématique pour ceux qui préparent le GCSE en MFL, car les attentes grammaticales y sont plus explicites qu'en anglais. De plus, l'écart entre la reconnaissance de l'utilité grammaticale (65 %) et la conscience d'application (24 %) illustre une dissociation entre savoir et faire. Cette dichotomie est fréquente dans les contextes où la grammaire est abordée comme une notion abstraite plutôt qu'un outil fonctionnel. Selinker et Lamendella (1992) ont montré que, dans ces conditions, les apprenants conservent des formes incorrectes jugées « acceptables » pour leur usage quotidien, même si elles sont erronées au regard des normes linguistiques.

### Comparaison transversale des figures

En comparant les quatre figures, une trajectoire descendante apparaît clairement :

- La conscience grammaticale générale passe de 88 % en Year 7 à 65 % en Year 11.
- La capacité à définir des notions de base comme les pronoms sujets baisse de 62 % à 40 %.
- L'application active de la grammaire dans l'écriture chute de 35 % à 19 %.

Cela suggère une érosion continue des compétences grammaticales, en l'absence de consolidation pédagogique. Cette évolution illustre parfaitement la théorie de la fossilisation, dans laquelle les compétences incomplètes deviennent stables et résistantes à la correction (Han, 2004; Selinker, 1972).

### Discussion

L'analyse approfondie des résultats obtenus dans cette recherche met en lumière un phénomène inquiétant mais explicable : la fossilisation des connaissances grammaticales chez les élèves anglais entre le Key Stage 3 (KS3) et le Key Stage 4 (KS4). Cette stagnation cognitive, linguistique et pédagogique constitue un frein à l'apprentissage aussi bien de la langue maternelle que des langues vivantes étrangères (LVE). Plusieurs mécanismes se conjuguent pour produire cet effet : la faiblesse de la conscience grammaticale initiale, l'absence d'un enseignement structuré, et l'accumulation d'erreurs non corrigées qui s'enracinent dans l'interlangue de l'apprenant. Comme l'ont établi Selinker et Lamendella, la fossilisation est à la fois un choix cognitif inconscient et une réponse à des conditions d'apprentissage déficientes. Elle se manifeste notamment lorsque l'élève cesse d'améliorer ses structures grammaticales malgré l'exposition à la langue cible et à des interactions pédagogiques structurées. Cette observation est renforcée par Long (2003), qui précise que la fossilisation peut apparaître dans certains domaines de la grammaire, comme la morphologie verbale ou les règles d'accord, tout en laissant d'autres compétences intactes.

Les résultats empiriques de cette recherche illustrent parfaitement ce phénomène. Alors que les élèves de Year 7 affichaient encore une certaine connaissance des catégories grammaticales de base, les élèves de Year 11 démontrent une perte significative de précision et de conscience grammaticale. Le déclin est progressif mais constant, ce qui soutient l'hypothèse de Han (2004) selon laquelle la fossilisation est modulaire et localisée : certains aspects linguistiques, plus abstraits ou moins fréquents, se figent plus rapidement que d'autres. La différence entre la fossilisation et l'effet de plateau mérite également d'être discutée. Richards (2008) considère le plateau comme une stagnation temporaire, susceptible d'être surmontée par des interventions pédagogiques ciblées. En revanche, la fossilisation, selon Han, est un arrêt permanent du développement linguistique sur un point donné, malgré un enseignement actif. Dans notre étude, le fait que les élèves de KS4 n'aient pas montré d'amélioration notable malgré plusieurs années de cours de langue suggère que le seuil du plateau a été dépassé.

Un autre facteur crucial est la faiblesse de l'infrastructure grammaticale en L1, un constat souligné par Geng et Jin (2024). Ces auteurs soulignent que sans une base solide en grammaire anglaise, les élèves ne peuvent ni reconnaître ni transférer des structures en L2, rendant ainsi l'acquisition du français ou de l'espagnol particulièrement difficile. Ce point est corroboré par les travaux de McManus (2021), qui indique que l'interférence interlinguistique (Crosslinguistic Influence, CLI) devient néfaste lorsque l'élève n'a pas conscience des différences structurelles entre les langues, en particulier au niveau des temps verbaux, de l'ordre des mots ou des fonctions syntaxiques. Dans ce contexte, l'enseignement de la grammaire en anglais joue un rôle déterminant. Or, comme le montrent Lamb (2001) et Myles (2015), l'enseignement grammatical en Angleterre a longtemps été marginalisé, surtout après la suppression de l'obligation d'étudier une LVE à KS4 en 2004. Cette politique a produit des cohortes d'élèves peu formés aux réalités structurelles des langues, tant dans leur L1 que dans les langues étrangères. Zhou (2024), dans une synthèse des approches pédagogiques, insiste sur la nécessité d'un enseignement grammatical transversal, fondé sur des analogies explicites entre langues. En intégrant la théorie de la compétence sous-jacente commune (CUP) de Cummins et la zone de développement proximal (ZPD) de Vygotsky, Zhou montre que les élèves peuvent améliorer leur apprentissage s'ils sont guidés dans la comparaison structurée des langues qu'ils apprennent.

Cependant, pour que cette approche soit efficace, les enseignants eux-mêmes doivent posséder une connaissance grammaticale robuste et un lexique commun. Malheureusement, plusieurs études ont révélé que la formation grammaticale des enseignants au Royaume-Uni reste disparate et insuffisamment spécialisée (Myles, 2015; Vidal Rodeiro, 2009). L'un des effets pervers de cette faiblesse est la persistance des malentendus grammaticaux : un élève peut apprendre ce qu'est un "subject" en anglais, mais ne pas comprendre que ce concept se traduit différemment en français, en fonction de l'ordre syntaxique ou de la conjugaison. Enfin, le rôle des facteurs affectifs ne doit pas être sous-estimé. Selon Han (2004), les apprenants qui rencontrent des blocages répétés perdent confiance et évitent l'usage actif des structures grammaticales complexes, préférant recourir à des formulations simplifiées ou stéréotypées. Cette stratégie d'évitement accélère la fossilisation en réduisant les opportunités de correction ou de développement. Mukattash (1986) appelle ces formes erronées « irréversibles » car elles résistent à toute forme de remédiation, y compris dans des contextes riches en input.

Dans le cadre de notre étude, cette tendance est visible dans les réponses aux questions sur l'application des règles grammaticales à l'écrit. Seuls 19% des élèves de Year 11 affirment utiliser consciemment la grammaire, contre 29 % en Year 7. Cela suggère que la fossilisation ne résulte pas uniquement d'un déficit cognitif, mais également d'un abandon affectif, d'un renoncement progressif à maîtriser une grammaire perçue comme inutile, abstraite ou inaccessible.

### **Recommandations**

Les résultats de cette étude montrent de manière convaincante que la fossilisation grammaticale chez les élèves du secondaire au Royaume-Uni est à la fois répandue et persistante. Face à ce constat, plusieurs recommandations s'imposent afin de prévenir ce phénomène et de restaurer la progression grammaticale entre KS3 et KS4. Ces recommandations visent à réformer les pratiques pédagogiques, les structures curriculaires et les approches évaluatives, tout en renforçant la formation des enseignants. La première recommandation consiste à réintégrer systématiquement l'enseignement explicite de la grammaire au programme d'anglais. Comme le soulignent Ellis (2004) et Myles (2015), la connaissance grammaticale ne se développe pas par imprégnation mais par un enseignement progressif, explicite et contextualisé. Un tel retour à la grammaire doit éviter les méthodes prescriptives décontextualisées du passé, et s'appuyer sur des principes fonctionnels : pourquoi une règle est utilisée, dans quels contextes, et avec quels effets sur la signification. Cela permet de rendre la grammaire accessible et utile aux yeux des élèves, comme le recommande également Richards (2008).

Deuxièmement, il est essentiel de développer une collaboration interdisciplinaire entre les départements d'anglais et de langues vivantes étrangères. L'approche cloisonnée actuelle empêche les élèves de faire des liens entre les structures de la L1 et celles de la L2. Zhou (2024) insiste sur la nécessité d'un

métalangage grammatical commun, un vocabulaire partagé qui permette aux élèves de transférer leurs compétences d'une langue à l'autre. Ce projet suppose une planification curriculaire conjointe, dans laquelle les concepts comme le sujet, l'accord, la conjugaison ou la phrase complexe sont abordés de façon parallèle, quel que soit le cours.

Troisièmement, la formation initiale et continue des enseignants doit être renforcée pour inclure des modules avancés en grammaire comparée et en pédagogie grammaticale. Les recherches de Vidal Rodeiro (2009) montrent que de nombreux enseignants se sentent mal préparés à enseigner la grammaire, surtout en contexte multilingue. Une meilleure compréhension de l'interlangue, de la fossilisation et du transfert interlinguistique permettrait aux enseignants d'adopter des stratégies plus nuancées et de répondre efficacement aux besoins des élèves en stagnation grammaticale. Des programmes de développement professionnel sur la grammaire fonctionnelle, comme ceux recommandés par Han (2004), pourraient également aider à repérer les signes précoces de fossilisation. Par ailleurs, il est recommandé d'introduire des évaluations diagnostiques régulières en grammaire à partir de KS3. Ces outils permettraient de détecter rapidement les zones de fragilité grammaticale et d'intervenir avant que les erreurs ne deviennent permanentes. Daftarfard et Shirkhani (2011) soulignent l'importance de rétroactions ciblées pour contrer la fossilisation : les élèves doivent savoir non seulement qu'ils se trompent, mais pourquoi, et comment corriger l'erreur en fonction du contexte grammatical. Ces évaluations pourraient être intégrées dans des portfolios de langue ou des carnets d'apprentissage linguistique, afin d'assurer un suivi individualisé.

En lien avec cette évaluation formative, il convient aussi de repenser les modalités d'évaluation sommative dans les deux disciplines. Les épreuves actuelles, en particulier en anglais, valorisent souvent le style ou la créativité au détriment de la précision grammaticale. Comme le rappelle McManus (2021), il ne s'agit pas de punir les erreurs, mais de valoriser l'usage correct et réfléchi des structures grammaticales. Un barème transparent, intégrant des critères de maîtrise grammaticale fonctionnelle, inciterait les élèves à mobiliser activement leurs connaissances linguistiques dans leurs productions. Une autre recommandation essentielle est d'ancrer l'enseignement de la grammaire dans des contextes authentiques et communicatifs. Les résultats ont montré que l'application des règles dans l'écriture reste marginale, surtout en KS4. Cela suggère une dissociation entre la théorie grammaticale et la pratique langagière. Comme le propose Birdsong (1992), la grammaire doit être enseignée dans des situations de communication réelle, comme des projets d'écriture, des débats, des traductions ou des échanges oraux, où la précision grammaticale devient nécessaire pour la réussite de la tâche. Cela renforce la motivation et favorise une appropriation durable des structures.

Enfin, il serait opportun de soutenir la recherche-action en milieu scolaire, en encourageant les enseignants à tester des approches innovantes contre la fossilisation. Des projets pilotes pourraient inclure l'utilisation du translingue, la comparaison de structures entre l'anglais et les langues maternelles des élèves, ou encore l'emploi de technologies numériques pour renforcer la pratique grammaticale. Pachler et Redondo (2003) évoquent l'intérêt des environnements numériques interactifs pour fournir une rétroaction immédiate et contextualisée, un élément clé dans la prévention du figement linguistique. La mise en œuvre de ces stratégies contribuerait à freiner le processus de fossilisation linguistique observé chez les élèves entre KS3 et KS4, en rendant l'enseignement grammatical plus cohérent, plus fonctionnel et plus motivant. Cela permettrait également de mieux préparer les élèves à la complexité des langues étrangères, tout en consolidant leur maîtrise de la langue maternelle.

### **Recherches futures**

Les conclusions de cette étude sur la fossilisation grammaticale entre KS3 et KS4 ouvrent plusieurs perspectives de recherche prometteuses. En effet, si la présente enquête a permis de constater une stagnation préoccupante des compétences grammaticales chez les élèves anglophones du secondaire, elle n'en soulève pas moins de nombreuses interrogations sur les causes profondes, les mécanismes de progression, et surtout les solutions potentielles. Ces pistes de recherche s'inscrivent dans une volonté de prolonger empiriquement et théoriquement l'analyse entamée ici.

Premièrement, il apparaît indispensable de mener des études longitudinales qui suivent les mêmes cohortes d'élèves sur plusieurs années. Comme le rappellent Han (2004) et Selinker (1972), la fossilisation est un processus progressif, qui ne peut être pleinement observé dans des études transversales. Or, très peu de recherches dans le contexte britannique ont adopté ce cadre temporel. Un suivi annuel de la maîtrise grammaticale, en lien avec les changements pédagogiques, permettrait de mieux cerner les périodes critiques où la stagnation devient figement. Cela contribuerait également à identifier les leviers pédagogiques susceptibles d'enrayer la fossilisation au moment opportun.

Deuxièmement, les futures recherches devraient explorer la nature des formes fossilisées de manière plus détaillée. La présente étude s'est concentrée sur des concepts grammaticaux fondamentaux, mais il conviendrait d'analyser la fossilisation sur des structures plus complexes : l'emploi des temps composés, les propositions subordonnées, les modaux ou encore l'ordre des mots. Birdsong (1992) suggère que certaines catégories grammaticales sont plus résistantes à la correction que d'autres, notamment celles qui ne trouvent pas de correspondance directe entre la L1 et la L2. Une analyse plus fine permettrait de classer les erreurs selon leur degré de fossilisation probable.

Troisièmement, il est crucial d'interroger le rôle de l'environnement pédagogique et affectif dans la consolidation ou la dégradation des compétences grammaticales. Mukattash (1986) et Han (2004) soulignent que la fossilisation est souvent exacerbée par un manque de rétroaction ou par une évaluation trop tolérante des erreurs. Des études qualitatives pourraient ainsi recueillir les témoignages d'élèves et d'enseignants sur leur perception de la grammaire, leur sentiment d'efficacité, et les pratiques pédagogiques perçues comme motivantes ou décourageantes. Cela permettrait de mieux comprendre comment les attitudes et les émotions influencent l'évolution grammaticale.

Une autre piste prometteuse serait d'étudier l'impact de l'enseignement comparatif et contrastif entre langues. Zhou (2024) défend une approche didactique basée sur la comparaison active des structures grammaticales entre l'anglais et la L2, dans le cadre de la théorie CUP (Common Underlying Proficiency). Si cette approche favorise la conscience métalinguistique, peu d'études empiriques en mesurent l'impact réel sur la réduction de la fossilisation. Des expérimentations contrôlées, avec groupes témoins et groupes expérimentaux, pourraient ainsi tester l'efficacité de séquences d'enseignement explicitement contrastives entre L1 et L2. Il conviendrait également d'approfondir la question de la fossilisation dans des contextes multilingues et multiculturels, notamment auprès d'élèves dont l'anglais n'est pas la langue première. Les travaux d'Osakpolo, Ehigie et Olúgúnlè (2024) sur les systèmes verbaux en français, bini (edo) et gungbé montrent que les différences interlinguistiques profondes peuvent influencer l'apprentissage grammatical. Or, les systèmes éducatifs comme celui du Royaume-Uni accueillent une proportion croissante d'élèves plurilingues. Il serait donc pertinent d'examiner comment la fossilisation opère chez ces apprenants et dans quelle mesure leurs langues d'origine constituent un obstacle ou un appui à l'acquisition grammaticale en anglais et en L2.

Les technologies éducatives offrent également un champ de recherche en expansion. Pachler et Redondo (2003) suggèrent que les outils numériques interactifs peuvent contrer la fossilisation en fournissant une rétroaction immédiate, personnalisée et engageante. Cependant, peu d'études ont évalué l'efficacité spécifique de ces technologies sur des structures grammaticales complexes. Il serait donc utile d'analyser les effets de plateformes telles que les environnements virtuels de grammaire, les applications de remédiation linguistique, ou les outils de correction assistée dans des contextes scolaires réels. Une dimension encore largement inexplorée est celle de la fossilisation dans la communication orale, par opposition à l'écrit. La majorité des études se concentrent sur l'analyse de la production écrite, plus facile à quantifier. Toutefois, de nombreux élèves parviennent à contourner leurs lacunes grammaticales à l'écrit mais reproduisent oralement des erreurs systématiques non corrigées. Des recherches combinant enregistrements, transcriptions, et analyses syntaxiques orales pourraient apporter un éclairage précieux sur les écarts entre performance écrite et orale, et sur la fossilisation phonologique et syntaxique. Les recherches futures sur la fossilisation grammaticale en milieu scolaire gagneraient à articuler une approche longitudinale, contrastive, qualitative et technologique. L'enjeu n'est pas

seulement théorique : il s'agit de proposer des modèles pédagogiques susceptibles d'interrompre la stagnation linguistique dès les premières années du secondaire, et de restaurer une progression grammaticale continue, cohérente et motivante.

### **Conclusion**

L'étude de la fossilisation grammaticale entre les niveaux KS3 et KS4 en Angleterre révèle un phénomène structurellement ancré dans les pratiques éducatives contemporaines. Loin d'être un simple ralentissement de l'apprentissage, la fossilisation s'apparente à un figement progressif des connaissances grammaticales, causé par l'insuffisance de l'enseignement explicite, l'absence de consolidation transversale entre disciplines linguistiques, et la tolérance prolongée d'erreurs non corrigées. Les données empiriques, appuyées par les figures analysées, montrent clairement une tendance au déclin des compétences grammaticales dès Year 8, avec des niveaux critiques atteints en Year 11. Cette détérioration est aggravée par un désengagement affectif et cognitif des apprenants, lesquels finissent par considérer la grammaire comme abstraite, déconnectée de leurs besoins de communication et peu valorisée dans les évaluations scolaires. Cette dissociation entre la grammaire perçue et la grammaire pratiquée est à la fois le symptôme et le moteur de la fossilisation.

En intégrant les apports des théories de l'interlangue (Selinker, 1972), de la compétence sous-jacente commune (Cummins, 1981) et de la zone de développement proximal (Vygotsky, 1978), cette recherche plaide pour une refonte globale de l'enseignement grammatical. Elle appelle à une pédagogie intégrée, contextualisée et différenciée, capable de réconcilier la rigueur grammaticale avec la réalité communicative des élèves. Il apparaît désormais impératif que les acteurs éducatifs, enseignants, formateurs et décideurs, prennent conscience de l'ampleur du problème et mettent en œuvre des stratégies concrètes pour inverser la tendance. Prévenir la fossilisation grammaticale ne relève pas seulement de la compétence linguistique, mais d'un engagement collectif en faveur d'un enseignement des langues exigeant, cohérent et inclusif.

### Références

- Aprizani, M., Marlina, L., & Wahyuni, D. (2018). Investigating the fossilization of English interlanguage among senior high school students. *E-Journal of English Language & Literature*, 7(1), 45–54.
- Birdsong, D. (1992). Ultimate attainment in second language acquisition. *Language*, 68(4), 706–755.
- Daftarifard, P., & Shirkhani, S. (2011). Revisiting the role of L1 in SLA. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(3), 231–236.
- Dare Ehigie. (2025). *Lost in Translation: The Impact of English Grammar Deficits on Learning French and Spanish in UK Secondary Schools*. CogNexus, 1(2), 88–118.
- Geng, S., & Jin, F. (2024). Interlanguage fossilization: Theoretical origins and new pedagogical directions. In *A Review of Interlanguage Fossilization in English*. Open Resources.
- Han, Z. (2004). Fossilization in adult second language acquisition. *Multilingual Matters*.
- Lamb, T. (2001). Language policy and linguistic diversity in education. *Language Teaching and Learning*, 5(3), 203–219.
- Long, M. H. (2003). Stabilization and fossilization in interlanguage development. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 487–535). Blackwell Publishing.
- McManus, K. (2021). Crosslinguistic influence and second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 41, 103–119.
- Mukattash, L. (1986). Persistent errors in the interlanguage of advanced learners of English. *International Review of Applied Linguistics*, 24(2), 121–134.
- Myles, F. (2015). Explicit grammar teaching in the foreign language classroom: Theoretical underpinnings and practical implications. *Languages, Society and Policy*, 2015(2), 1–7.
- Osakpolo, I., Ehigie, D. E., & Olúgúnlè, W. (2024). Analyse comparée des temps et aspects verbaux en français, en Bini (Edo), et en Gungbé : Une étude interlinguistique. *Revue D.L.T. Didactique, Linguistique et Traduction*, 2(2), 74–91. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14547179>
- Pachler, N., & Redondo, A. (2003). *A practical guide to teaching modern foreign languages in the secondary school*. RoutledgeFalmer.
- Richards, J. C. (2008). Second language teacher education today. *RELC Journal*, 39(2), 158–177.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(3), 209–231.
- Selinker, L., & Lamendella, J. (1992). Fossilization in interlanguage: Towards an operational model. *TESOL Quarterly*, 16(2), 197–209.
- Shormani, M. Q. (2013). Fossilization and plateau effect in second language acquisition: Dynamic perspectives. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(5), 1052–1060.
- Vidal Rodeiro, C. L. (2009). Uptake of GCSE and A-level languages in schools in England 2007–2008. *Cambridge Assessment Research Report Series*.
- Zhou, Y. (2024). Strategic use of L1 in L2 grammar instruction: Insights from CUP and ZPD theory. *Journal of Applied Linguistics and Language Education*, 19(1), 42–61.

### Note de l'auteur

Ce travail a été initialement rédigé en anglais, la recherche ayant été menée dans un contexte anglophone, plus précisément à Birmingham, en Angleterre. C'est pourquoi la plupart des références sont en anglais. Cette adaptation est nécessaire pour atteindre un public francophone spécifique. On la retrouve également dans l'utilisation de termes tels que «key stage/KS» et «year», ainsi que dans quelques autres termes non traduits.