



HAL
open science

Évaluation de la précision linguistique chez des apprenants d'anglais au collège

Tifenn Tual, Rebecca Starkey-Perret

► **To cite this version:**

Tifenn Tual, Rebecca Starkey-Perret. Évaluation de la précision linguistique chez des apprenants d'anglais au collège. *Etudes en didactique des langues*, 2019, *Evaluation*, 33, pp.89-113. hal-04013247

HAL Id: hal-04013247

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04013247v1>

Submitted on 3 Mar 2023

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.

Évaluation de la précision linguistique chez des apprenants d'anglais au collège

Tifenn TUAL, Professeure d'anglais certifiée, Collège Golfe des Pictons
Rebecca STARKEY-PERRET, MCF, Laboratoire CRINI¹, Université de Nantes



INTRODUCTION

Cette contribution expose les résultats d'une recherche collaborative de terrain associant une enseignante en collège et une enseignante-chercheuse en didactique de l'anglais. Forte de ses sept ans d'expérience sur le terrain, la praticienne a soulevé des insatisfactions quant à la précision linguistique dans les productions des élèves et a décidé de chercher activement de nouvelles pistes pour favoriser chez eux la compétence à communiquer en anglais avec un plus haut degré de précision. La question principale sous-jacente à cet objectif est celle de la manière d'aborder la grammaire en classe de langue, une question qui n'est pas résolue dans la communauté scientifique, comme en attestent des discours discordants entre les chercheurs (voir Roussel & Gaonac'h, 2017). Nombre de praticiens se fient à leurs propres représentations sur la "bonne manière" de faire (Germain & Netten, 2010; McAllister *et al.*, 2012). Face à l'inefficacité de ses pratiques ressentie par la praticienne, basées sur ses propres croyances sur l'apprentissage des langues, elle a décidé de mener une recherche sur son terrain d'exercice dans l'Académie de Nantes, accompagnée par une chercheuse en didactique des langues, dans le cadre d'un Master Enseignement Expertise Apprentissage (EEA), proposé par l'ÉSPÉ de l'Université de Nantes, afin d'explorer, à petite échelle, la place à donner à la grammaire et la ou les manière(s) de l'aborder avec ses élèves afin de favoriser la précision lors de la production écrite.

Dans cet article, nous aborderons, en premier lieu, des éléments qui permettent d'évaluer la progression du développement de la compétence à communiquer langagièrement (ici, à l'écrit). Nous nous intéresserons ensuite au débat qui divise la communauté des chercheurs et des enseignants autour de la manière la plus efficace d'amener les apprenants à acquérir cette compétence, notamment en regardant de près la place que prennent les structures morpho-

¹ Centre de Recherche sur les Identités Nationales et Internationales.

syntaxiques dans la classe ordinaire. Faut-il d'abord apprendre et mémoriser les règles de grammaire et puis les mettre en pratique afin d'en automatiser leur usage (approche *PPP*: *presentation, practice, production*) ou devrions-nous amener les apprenants à expérimenter la forme en contexte et à l'oral, avant d'en déduire les règles (approche par les tâches, ou *TBLT*² pour reprendre l'acronyme anglais). Nous étudierons la manière dont la forme de la langue est abordée dans ces deux approches pédagogiques en cohérence avec les théories psychologiques d'acquisition langagière qui les sous-tendent: d'un côté les théories cognitivistes pour l'approche *PPP* et, de l'autre côté, les théories émergentistes pour l'approche par les tâches. S'ensuivra une présentation de la mise en place d'une recherche quasi-expérimentale sur le terrain, comparant l'utilisation des deux approches pédagogiques avec des groupes d'apprenants à profils similaires et une discussion des résultats obtenus.

L'évaluation du développement langagier

Trois éléments de mesure sont fréquemment utilisés dans le cadre de la Recherche en Acquisition des langues (RAL désormais) pour évaluer la réussite des apprentissages en termes de développement langagier des apprenants: la complexité, la précision et la fluidité (*Complexity Accuracy Fluency*, ou *CAF*). Ils trouvent leurs origines dans les années 1980 lorsque la distinction était faite entre l'aisance et la précision pour enquêter sur les productions en L2 (Housen & Kuiken, 2009). Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons plus spécifiquement à la précision – point d'étude sur lequel s'est attardée la praticienne – qui se définit par la capacité à produire un énoncé sans erreur (Lennon, 1990); la complexité est caractérisée, selon Ellis (2003), par le degré de capacité à produire une langue élaborée et variée et se mesure en termes de diversité ou de variété. Housen & Kuiken (2009) corroborent l'idée que la complexité et la précision sont liées aux connaissances explicites et implicites que possède l'apprenant sur le fonctionnement de la L2.

Description des deux approches et de leurs fondements théoriques

Plusieurs auteurs postulent à la suite de la modélisation d'Anderson (1983) que les connaissances déclaratives peuvent être procéduralisées (Gaonac'h, 2006; De Keyser, 2003; 2007). Ceux-ci recommandent l'utilisation de l'approche *PPP* alors que d'autres envisagent ces deux processus d'apprentissages comme étant distincts et ne pouvant donner lieu aux échanges cognitifs décrits par Anderson (Krashen, 1981; Paradis, 1994; 2004; 2009), et recommandent ainsi soit l'approche neuro-linguistique (ANL), soit l'approche par les tâches (*TBLT*).

Dans ces deux approches, la forme et le sens n'interviennent pas au même moment et le degré d'explicitation grammaticale diffère, l'une étant explicite et menée par l'enseignant (*PPP*), l'autre nécessitant une découverte par l'apprenant de manière davantage implicite et, surtout, contextualisée (*TBLT*).

² *Task-Based Learning and Teaching*.

L'approche PPP

L'approche *PPP* se veut explicite dans la description des phénomènes grammaticaux et elle utilise la forme comme point de départ. Comme son nom l'indique, l'approche *PPP* est divisée en trois parties. Lors de l'entrée dans l'approche, la présence et le contrôle de l'enseignant sont prégnants afin que l'apprenant soit ensuite plus libre dans son utilisation des structures langagières. Il s'agit de présenter la forme qui représente le savoir en jeu puis de la mettre en pratique avec l'apprenant avant de l'amener vers une production autonome. La phase de présentation, comme celle de la pratique, est dirigée par l'enseignant qui occupe une place importante. Celui-ci peut utiliser un texte, un document audio ou vidéo ayant pour but de faire découvrir la forme à l'apprenant. À partir du support sélectionné, l'enseignant extrait la forme qui sera travaillée en cours. Durant cette phase, la forme sera isolée pour que l'apprenant puisse, à l'aide de l'enseignant, en repérer le fonctionnement. C'est une démarche déductive car l'enseignant a pour rôle de montrer directement la structure à l'apprenant à travers plusieurs exemples pré-isolés et qui comportent la même structure grammaticale. À l'issue de cette énumération de formes similaires, l'enseignant énonce la règle de grammaire correspondante à l'apprenant. L'enseignant peut également ajouter des tableaux de conjugaison ou des exemples supplémentaires afin d'illustrer la règle qu'il vient d'énoncer.

La phase pratique représente la seconde étape de cette approche. Tout comme dans la phase de présentation, il ne s'agit pas de mettre l'apprenant en situation mais de l'entraîner à utiliser la structure grammaticale à travers une focalisation sur la forme. Durant cette phase, l'apprenant s'entraîne à exprimer correctement, à l'écrit ou à l'oral, la structure visée. Le type d'exercices utilisé lors de cette mise en application inclut les textes à trous, les questions à choix multiples, les exercices de réécriture, etc. Lors de cette étape, le rôle de l'enseignant est de diriger les activités, d'accompagner les élèves dans la réalisation des exercices, de corriger les erreurs et, à terme, d'énoncer les formes correctes (Harmer, 2009: 64). L'objectif premier est ici pour l'enseignant de vérifier la correction de la langue chez l'apprenant et, en particulier, sa capacité à appliquer la règle grammaticale sans erreur.

La troisième et ultime phase de cette méthode correspond à la production de l'apprenant. Celle-ci intervient lorsque l'enseignant considère que la phase pratique est suffisante et que le sujet a appris à utiliser la forme sans erreurs à travers une série d'exercices. L'apprenant utilise alors la structure grammaticale dans des activités orales ou écrites comme des dialogues, des exposés ou des textes. Contrairement aux deux phases précédentes, l'enseignant n'intervient généralement pas et ne doit pas corriger l'apprenant dans ses différentes productions. Si des erreurs sont réalisées et repérées par l'enseignant, celui-ci les lui notifie à l'issue de l'activité. Cette dernière phase a pour objectif d'amener l'apprenant vers une plus grande autonomie et à intégrer les formes grammaticales correctement et avec aisance.

La grammaire occupe, dans cette approche, une place primordiale, le but pour l'enseignant étant d'entraîner les élèves à appliquer une règle de grammaire qu'il a énoncée au préalable. L'apprenant doit être prêt à réutiliser des schémas de phrases incluant la forme grammaticale apprise et à en expliquer la règle. Willis & Willis

(2007) rappellent que, bien que la focalisation sur la forme ne néglige pas le sens, elle porte un regard particulier sur la capacité de l'apprenant à utiliser correctement les formes grammaticales ciblées.

Les théories qui sous-tendent l'approche PPP

L'utilisation de l'approche *PPP* sous-entend que l'enseignant adhère aux théories cognitivistes de l'acquisition des langues qui postulent que les langues s'acquièrent comme n'importe quel autre savoir ou compétence qui devient automatisé(e) au fil du temps, l'exemple le plus récurrent étant l'apprentissage de la conduite: d'abord l'individu amasse des savoirs déclaratifs sur ce qu'il doit faire pour changer de vitesse et, au bout d'un certain temps de pratique, il arrive à conduire sans devoir réfléchir aux gestes nécessaires.

La base de cette prise de position épistémologique pour l'apprentissage des langues étrangères est celle du modèle ACT (Adaptive Control of Thought) d'Anderson (1983). Selon Anderson, le processus de procéduralisation se décrit en trois étapes: le stade informatif, le stade associatif et le stade final autonome. Pour cela, il prend l'exemple du prétérit et de la marque du *-ed* souvent associée pour les élèves, en tout cas au début de l'apprentissage de ce temps, à la marque du passé en anglais. Au premier stade de transition entre le savoir déclaratif et le savoir procédural, le stade informatif n'est synonyme, selon Anderson, d'aucune activation du savoir procédural; il s'agit ici exclusivement de prendre l'information et de la stocker. La mémoire déclarative permet à l'apprenant, en effet, d'appliquer la règle qui lui a été donnée et qui consiste en le fait d'ajouter *-ed* au verbe pour former le prétérit sans qu'il soit nécessairement capable, ensuite, dans une situation en contexte, d'utiliser la forme. L'exemple de la mémorisation des listes de verbes irréguliers ou de listes de vocabulaire peut également illustrer le propos d'Anderson ici. Le second stade, le stade associatif, est celui où l'apprenant, en se confrontant au savoir, peut être amené à généraliser, par l'observation de plusieurs points communs dans des situations différentes, dans le but de proposer un fonctionnement unique. C'est ce qu'Anderson (1983) appelle la "composition". Les erreurs interviennent ainsi plus fréquemment à ce stade avant d'atteindre le stade autonome durant lequel le sujet parvient à distinguer des situations spécifiques dans lesquelles il est capable d'adapter son savoir. Dans le cas du prétérit, il est, à ce stade, capable de l'utiliser de façon pertinente. La verbalisation de la règle disparaît alors; l'apprenant n'y fait plus référence et utilise la langue par automatisme.

L'on constate qu'en France de nombreux enseignants appliquent le procédé de *PPP* et ses principes fondateurs à ce que l'Éducation nationale appelle l'approche actionnelle, la "tâche finale" étant la production qui correspond au dernier "P" de l'approche *PPP* (Starkey-Perret *et al.*, 2017). Mais il est également possible de faire une approche actionnelle cohérente avec l'approche par les tâches (*TBLT*) et les théories psycholinguistiques qui la sous-tendent.

L'approche par les tâches

Comme son nom l'indique, l'approche par les tâches repose sur l'apprentissage par la tâche et répond à une approche implicite au sein de laquelle, comme le préconise Ellis (2003), la grammaire explicite intervient seulement dans le but de favoriser l'acquisition implicite du savoir langagier. Plusieurs définitions d'une tâche existent. À partir de recherches antérieures par divers chercheurs, Ellis (2003) propose six dimensions différentes influant sur ce qui peut aider à définir une tâche:

- le cadre de la tâche,
- la perspective dans laquelle une tâche est perçue,
- l'authenticité de la tâche,
- les compétences linguistiques que nécessite la réalisation de la tâche,
- le processus psychologique engendré par la tâche,
- le résultat de la tâche.

Pour ce qui est du cadre dans lequel se situe une tâche, Ellis (2003) rappelle qu'une tâche est une activité dont la principale fonctionnalité est d'utiliser le langage par focalisation sur le sens, ce qu'il oppose au terme d'exercice qui porte la focalisation sur la forme. En opposant la tâche à l'exercice, Ellis met alors en exergue la dichotomie existant entre le terme "focalisation sur le sens" (*meaning-focus*) et "focalisation sur la forme" (*form-focus*). Une autre distinction est ajoutée pour différencier la tâche de l'exercice, celle du rôle pris par le participant à l'activité. S'il s'agit d'une tâche, le participant doit être amené, en tant qu'utilisateur de la langue, à employer le même processus de communication que dans une activité similaire ayant lieu dans le monde réel, tandis que dans le cas d'un exercice, le sujet agit comme un apprenant et l'apprentissage se fait de façon intentionnelle (Widdowson, 1998).

La perspective d'une tâche est observée selon deux points de vue, celui du créateur de la tâche et celui du participant à la tâche. En effet, une tâche peut avoir été élaborée comme ayant pour objectif une focalisation sur le sens mais résulter en un simple exposé de la part des participants sans que cela ait engendré la moindre activité de communication.

L'authenticité de la tâche est le troisième paramètre qui intervient dans les critères de définition d'une tâche d'après Ellis (2003: 6) car celle-ci doit, selon lui, s'intégrer dans une situation authentique et également amener à une interaction de l'ordre de l'authentique entre les participants.

Du point de vue de la compétence travaillée lors d'une tâche, Long (1985) indique que celle-ci doit à la fois comprendre des activités orales et écrites tandis que Richards, Platt & Weber (1985) établissent qu'une tâche peut ne pas intégrer une production langagière en donnant l'exemple de la réalisation d'une carte à partir d'une compréhension orale. Ellis (2003) considère également qu'il y a "tâche" lorsqu'une des quatre compétences langagières en langue cible (l'expression orale en interaction ou en continu n'en formant qu'une) est présente et est utilisée à des fins de communication authentiques.

Ellis propose une vision large de l'aspect cognitif donné à une tâche et y inclut

les activités de sélection, de raisonnement, de classement, de séquençage d'informations et de transformation de représentation d'une même information.

Enfin, le résultat de la tâche est un dernier aspect qu'Ellis souligne en rappelant la nuance qui existe entre le résultat (ce que produisent les apprenants) et le but (souvent linguistique) du concepteur de la tâche. Comme il l'indique, un apprenant peut réaliser la tâche et obtenir le résultat demandé par cette tâche mais sans atteindre le but linguistique voulu par l'élaborateur de la tâche. Bien que cela puisse être frustrant pour les enseignants, cela montre que l'un des avantages de l'approche par les tâches est que l'objectif d'une tâche peut être réalisé à plusieurs niveaux du CECRL, permettant ainsi de s'adapter à l'hétérogénéité des niveaux des apprenants (Starkey-Perret, 2014).

À partir des six dimensions considérées plus haut, Ellis (2003: 9-10) propose six critères qui doivent être remplis pour qu'une activité puisse être définie comme une tâche.

- Une tâche est un programme de travail pensé par l'enseignant et qui prend la forme d'activités proposées aux apprenants.
- La tâche implique nécessairement une focalisation sur le sens en premier lieu, dans laquelle le participant est amené à utiliser les savoirs adéquats sans qu'ils lui soient indiqués; l'apprenant est alors intégré dans un processus de communication où il utilise la langue plutôt que d'exposer des phrases.
- La tâche intègre une utilisation de la langue dans un contexte proche de la réalité, le plus authentique possible. Elle peut inclure des activités plus artificielles mais toujours en lien avec ce qu'un participant serait amené à faire dans le "monde réel".
- La tâche peut intégrer l'une ou l'autre ou plusieurs des quatre activités langagières.
- La tâche s'intègre dans un processus cognitif qui peut inclure la sélection d'informations, le classement d'informations, la remise en ordre des éléments, le raisonnement, etc. Ces procédés influencent le participant mais le choix du savoir langagier utilisé lui revient.
- L'objectif communicationnel de la tâche doit être clairement énoncé et compris, ce qui aidera l'apprenant à savoir si et quand la tâche est réalisée.

L'approche par les tâches est centrée sur le sens et le but premier, selon Willis & Willis (2007), est d'encourager l'apprenant à utiliser la langue le plus possible, même si certains éléments de la langue ne sont pas tout à fait exacts. Le professeur a pour but, dans ce cas, de proposer une palette d'activités favorisant la communication des élèves. Willis & Willis distinguent la focalisation sur le sens de la focalisation sur la langue (*focus on language*) qui décrit la réflexion qu'entreprend l'apprenant, parfois accompagné par le professeur dans son questionnement face à l'utilisation de la langue. Cette réflexion intrinsèque sur la langue est distinguée de la focalisation sur la forme (*focus on form*) en ce qu'elle est entreprise de façon directe par le professeur qui dirige l'attention de l'apprenant sur un point linguistique particulier au travers d'explications, d'exemples et de mises en application. Les auteurs soulignent, sur ce point précis, l'importance pour l'enseignant de ne pas

détourner l'attention de l'apprenant du sens par une focalisation sur la forme.

La nécessité de l'apprentissage de la grammaire n'est pas remise en cause par Willis & Willis. Ils conseillent néanmoins de partir du sens pour découler vers la forme, ce qui, selon eux, a pour but de favoriser la communication et ce qui oppose l'approche par les tâches à l'approche *PPP* qui part de la connaissance explicite sur les phénomènes grammaticaux pour déboucher sur la production libre dans un contexte communicatif authentique/réaliste. La grammaire, dans l'approche par les tâches, est vue comme implicite (Ellis, 2008).

Les théories qui sous-tendent l'approche par les tâches

Si l'on adopte une approche fonctionnelle et émergentiste, qui analyse les systèmes linguistiques au sein de la pratique réelle de la langue (Véronique, 2011), on peut constater que les connaissances déclaratives d'un locuteur sur la langue ne le conduisent pas forcément à un usage automatique des structures grammaticales, tout comme l'utilisation spontanée de la langue ne renvoie pas forcément à la connaissance verbalisable des phénomènes morpho-syntaxiques correspondants. Les travaux d'Ellis (2003) ainsi que ceux de Maraco & Masterman (2006) confirment que l'explicite permet à l'apprenant d'expliquer ses choix grammaticaux lorsqu'ils lui sont demandés mais que ce type de savoir déclaratif ne lui permet pas de produire un anglais de qualité et adapté dans des contextes de communication réels. Ce constat empirique, nommé "paradoxe grammatical" par Germain & Netten (2010), contredit le modèle d'Anderson évoqué précédemment en montrant que les savoirs ne semblent pas se procéduraliser chez les apprenants de L2. Pour décrire plus précisément l'opposition entre la grammaire explicite et le processus de procéduralisation, Germain & Netten (2010) rappellent la séparation, d'un point de vue neuro-linguistique, entre la mémoire déclarative et la mémoire procédurale. D'après la théorie de Paradis (2004; 2009), l'apprentissage par l'explicite n'a aucun impact sur l'intégration de la langue cible: "la compétence implicite s'acquiert de manière incidente (sans que l'attention ne se porte sur ce qui est intériorisé), est emmagasinée implicitement (elle n'est pas disponible à la conscience) et est utilisée automatiquement (sans contrôle conscient)" (Paradis, cité par Germain & Netten, 2010: 16). Germain & Netten (2010: 16) apportent tout de même une nuance à ce propos en rappelant que "la grammaire externe, elle, devrait être réservée à l'apprentissage conscient des règles d'écriture, spécifiques à la langue écrite", ce qui trouve son intérêt dans cet objet d'étude.

Néanmoins, dans l'approche par les tâches, cette "grammaire externe" est amenée par le biais des activités de repérage et de découverte de la forme, déjà rencontrée et expérimentée par les apprenants par l'utilisation d'exemples modélisés par le professeur (Wray, 2002) au sein d'une approche focalisée sur le sens (Willis, 2003). De ce fait, la forme de la langue est toujours mise en lien avec son usage ou sa fonction au sein d'une situation de communication donnée.

DISPOSITIF ET QUESTION DE RECHERCHE

Une fois les principes fondateurs des deux approches mis en exergue, il a été possible de préparer un terrain d'expérimentation pour explorer l'efficacité des deux approches en termes de précision linguistique dans les productions des apprenants auprès de deux groupes d'élèves de 4^{ème}. La mise en place de cette recherche a été facilitée par le fait que l'on peut mener l'approche actionnelle telle qu'elle est décrite par le CECRL de manière cohérente avec l'approche par les tâches ou l'approche *PPP*, ce qui a permis, pour une même tâche finale (voir Annexe 3), de constituer un groupe *PPP* et un groupe *TBLT*.

Le cadre utilisé est celui d'un échange épistolaire en anglais entre des apprenants francophones et des Américains d'âges équivalents. Après avoir réfléchi au contenu de cette lettre, nous avons décidé, en accord avec l'enseignante américaine, d'amener les élèves à produire un écrit dans lequel ils devaient s'exprimer à propos d'une personne qui leur était chère. Il est nécessaire de rappeler qu'il s'agissait du second échange épistolaire et que le premier avait consisté en une description personnelle assez libre, phase préalable qui a servi d'évaluation diagnostique (Annexes 1 et 2). Les élèves américains ayant été les premiers à envoyer leur lettre, il s'agissait, dans le premier échange, de prendre également en compte les questions posées par leur correspondant. À l'issue de ce travail et à partir des descripteurs du CECRL, deux groupes, *PPP* et *TBLT* ainsi que quatre niveaux différents, établis à partir d'une évaluation diagnostique, ont été distingués: A1, A2-, A2 et A2+. Seuls six élèves du groupe *TBLT* et seulement deux du groupe *PPP* ayant été relevés en A2+, il a été décidé de ne pas prendre en compte ce niveau (voir Tableau 1).

	A1	A2-	A2
<i>TBLT</i>	11	13	7
<i>PPP</i>	6	6	3

Tableau 1 – Effectifs des groupes par niveau à l'issue de l'évaluation diagnostique

Tous ont réalisé la même tâche finale: écrire à son correspondant américain à propos d'une personne de son entourage (Annexe 3). Les séquences ont été menées en parallèle sur quatre semaines environ, entre février et mars, soit en milieu d'année scolaire. Afin de pouvoir comparer les séances, il a été décidé de conserver une trame similaire afin que la différence porte principalement sur l'intégration de la grammaire et sur la manière dont elle est abordée. Si la tâche finale avait le même objectif, la consigne a été formulée différemment (Annexe 3, documents 1 et 2).

La séance d'introduction de la séquence *PPP* a consisté en la présentation d'une fiche explicative sur le point de grammaire cible (Annexe 5), le *present perfect*. Afin qu'un rappel puisse être réalisé sur le prétérit, une fiche explicite a également été exploitée avec les apprenants, sous le contrôle du professeur (Annexe 5). Après cette présentation de la forme, un exercice de mise en application a été distribué aux apprenants (phase de pratique) (Annexe 5).

Dans la séquence *TBLT*, les apprenants n'ont pu découvrir que la première partie de la lettre (au présent) avant d'en découvrir la seconde partie et d'effectuer un travail de repérage du *present perfect* (Annexe 4) en lien avec sa fonction.

En fin de séquence, les élèves des deux groupes ont été amenés à répondre à leur correspondant par écrit, ce qui a représenté la tâche finale (Temps 1). Une phase de réécriture (Temps 2) a été réalisée par chaque apprenant après avoir reçu une rétroaction correctrice (RC) de la part de l'enseignante. A l'issue de ce premier temps (T1) et après une RC directe de l'enseignante pour le groupe *PPP*, c'est-à-dire accompagnée d'explications métalinguistiques et une RC indirecte pour le groupe *TBLT*, en entourant les erreurs exclusivement, les élèves ont pu apporter une correction à leur production dans le but de réaliser le T2. L'ultime phase (Temps 3) a pris la forme d'une évaluation écrite, soit la rédaction d'une lettre de réponse fictive avec reprise des deux formes travaillées pendant la séquence (Annexe 6), trois semaines après la fin de la séquence.

L'étude qui nous concerne réside en l'observation et l'analyse d'éventuelles différences dans la précision linguistique des apprenants selon leur niveau et l'approche utilisée (*PPP* ou *TBLT*). Les structures observées sont le *present perfect* et le prétérit en termes de précision linguistique ainsi qu'en termes de conformité d'usage. À partir des deux dispositifs mis en place, nous souhaitons répondre à la question de recherche suivante: distingue-t-on des différences entre les productions des apprenants selon le type d'approche utilisé du point de vue de la précision linguistique?

MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL ET TRAITEMENT DES DONNÉES

Recueil des données

Les productions écrites de T1, T2 et T3 ont servi de supports d'analyse afin de mesurer les différences entre les groupes du point de vue de la conformité d'usage et de la précision linguistique. Le choix de placer T3 trois semaines après T2 avait pour objectif de pouvoir observer si les différences éventuellement constatées entre les deux groupes en fin de séquence perduraient dans le temps, toujours au regard de la conformité d'usage et de la précision.

Méthode d'analyse des données

L'analyse des données de T1, T2 et T3 s'est déroulée selon la même procédure. Après constatation d'un nombre de formes verbales diverses n'intégrant pas exclusivement le prétérit et le *present perfect*, une analyse fréquentielle des formes verbales utilisées selon les niveaux a été établie à l'issue de chacun de ces trois temps. À partir des formes verbales, nous avons comptabilisé les occurrences correspondant à quatre catégories différentes: le *present perfect*, le prétérit, une catégorie "autre" intégrant d'autres formes verbales en dehors de celles sur lesquelles l'analyse se focalise et enfin une ultime catégorie, "non identifié" qu'il a fallu ajouter en raison de la présence d'occurrences visiblement verbales mais dont le temps visé n'a pu être déterminé.

Le relevé des données de T3 a nécessité une modification dans la prise en compte

de certaines productions. Après lecture des productions, nous avons pu constater que certains élèves avaient utilisé une stratégie similaire pour répondre à la seconde partie de l'évaluation sur l'écriture de la lettre réponse. Ces quatre élèves, trois issus du groupe *TBLT* dont deux relevant du niveau A1, une du niveau A2- et 1 du groupe *PPP* appartenant au groupe A2, ont majoritairement pris en exemple le texte de la première partie de l'évaluation en modifiant le contenu des informations et en conservant presque exclusivement les formes grammaticales et la syntaxe du texte, parfois au mot près. Il a donc été décidé de ne pas prendre en compte ces résultats en raison de leur valeur non représentative du niveau d'acquisition de chacun de ces apprenants. Bien que ce choix ait été réalisé dans le but de conserver une vision objective et précise des résultats analysés, il peut être souligné l'intérêt de cette stratégie pour un apprenant débutant de reprendre des phrases modèles au travers desquelles il établit une communication efficace, même sans moyens linguistiques développés.

Afin de procéder à une analyse comparative des groupes, les résultats ont été répertoriés entre les groupes par une mise en parallèle des productions A1, A2- et A2 du groupe *TBLT* d'un côté et du groupe *PPP* de l'autre, en distinguant exclusivement le *present perfect* et le prétérit, selon la conformité d'usage des formes utilisées et leur précision linguistique.

RÉSULTATS

Les résultats sont présentés par niveaux: A1, A2- puis A2, à l'intérieur desquels sont analysés chaque temps (T1, T2 et T3) afin d'observer les évolutions des deux groupes selon le nombre d'occurrences et la précision linguistique des formes conformes relevées dans les productions écrites, au *present perfect* et au prétérit.

Résultats du niveau A1

	<i>Present perfect</i>		Prétérit	
	<i>TBLT</i>	<i>PPP</i>	<i>TBLT</i>	<i>PPP</i>
<i>T1</i>	56	43	19	15
<i>T2</i>	49	37	23	20
<i>T3</i>	41	49	23	7

Tableau 2 – Fréquences d'emploi du *present perfect* et du prétérit niveau A1 (%)

		Conformité d'usage du <i>p.p.</i>		Précision des formes au <i>p.p.</i>	
		<i>Conforme</i>	<i>Non conforme</i>	<i>Précis</i>	<i>Non précis</i>
<i>TBLT</i>	<i>T1</i>	84	16	52	48
	<i>T2</i>	88	12	63	37
	<i>T3</i>	93	7	44	56
<i>PPP</i>	<i>T1</i>	86	14	50	50
	<i>T2</i>	89	11	44	56
	<i>T3</i>	80	20	81	19

Tableau 3 – Analyse de la précision du *present perfect*, niveau A1 en T1 T2 et T3 (%)

		Conformité d'usage du p.		Précision des formes au p.	
		Conforme	Non conforme	Précis	Non précis
TBLT	T1	95	5	67	33
	T2	100	0	67	33
	T3	44	56	86	14
PPP	T1	67	33	25	75
	T2	80	20	62	38
	T3	67	33	100	0

Tableau 4 – Analyse de la précision du prétérit, niveau A1 en T1 T2 et T3 (%)

Comparaison des résultats entre les groupes TBLT et PPP du niveau A1 en T1, T2 et T3

L'observation de la fréquence relative d'emploi des formes ciblées en A1 montre que le groupe TBLT a, pour chaque temps, utilisé majoritairement ces deux temps, en comparaison du groupe PPP. Il existe une seule exception, en T3, puisque l'emploi du *present perfect* est élevé dans le groupe PPP, mais la différence est faible (41% en TBLT contre 49% en PPP).

Une tendance parallèle est néanmoins visible, étant donné que les groupes TBLT et PPP ont majoritairement utilisé le *present perfect* parmi l'ensemble des formes verbales utilisées et ceci est particulièrement significatif pour une partie du groupe TBLT dont plus de la moitié des formes présentes dans les productions (60%) était du *present perfect*. Cela met en évidence le fait que le groupe TBLT a mieux identifié la nécessité de l'emploi des deux formes pour la réalisation de la tâche demandée.

Du point de vue de la conformité de l'emploi du prétérit et de la précision linguistique du prétérit et du *present perfect*, les résultats sont plus favorables au groupe TBLT en T1 et T2 tandis que le groupe PPP obtient un meilleur pourcentage en T3. Cette évolution s'inverse en T3 pour la conformité d'emploi du prétérit.

Néanmoins, il est remarqué dans les deux groupes une précision linguistique pour la moitié des occurrences à usage conforme, ce qui met en évidence une homogénéité dans les résultats entre les apprenants de ce même niveau.

En T1, la nature des erreurs relevées est commune aux deux groupes. En effet, l'ordre des mots dans les questions et la place de la forme verbale sont des erreurs récurrentes, tout comme les erreurs sur l'orthographe des participes passés des verbes au *present perfect*. Le fait que l'ensemble des apprenants soit français peut expliquer un ordre canonique des structures copié sur la langue maternelle et l'orthographe erroné des participes passés peut trouver sa cause dans la courte durée durant laquelle les apprenants ont été en contact avec le *present perfect*, temps nouvellement abordé dans leur apprentissage. Au prétérit, les types d'erreurs relevés dans les productions TBLT sont plus variés que dans ceux du PPP. En effet, la majorité des erreurs pour le premier correspond à une construction erronée du prétérit des verbes et à des erreurs dans la construction grammaticale des questions au prétérit alors que les productions

du groupe *PPP* ont essentiellement montré des erreurs dans l'emploi du prétérit. Cependant cette dernière remarque est à nuancer puisque la précision linguistique dépend dans cette analyse du nombre d'occurrences à usage conforme, faible dans le groupe *PPP*.

En T2, les erreurs sont communes avec des confusions entre les terminaisons *-ed* et *-ing*, sans doute due à l'influence du présent continu, rencontré précédemment dans leur cursus et qui peut expliquer une confusion dans la notion de terminaison à un verbe. Des erreurs relatives à la forme des verbes irréguliers au prétérit ont également été observées dans les deux groupes.

Les résultats des deux groupes ont augmenté par rapport au T1 du point de vue de la conformité d'usage mais seul le groupe *PPP* a progressé dans la précision linguistique puisque les résultats mettent en évidence une stagnation pour le groupe *TBLT* que le repérage ne semble pas avoir orienté. Malgré un taux moins élevé dans le groupe *PPP*, la rétroaction correctrice métalinguistique a visiblement favorisé le réajustement. Cependant, le groupe *TBLT* a intégré davantage de questions sur lesquelles se concentrent un nombre important d'erreurs.

En T3, de nombreuses omissions de *have* ainsi qu'une faible maîtrise des formes au participe passé sont les erreurs les plus commises au sein des évaluations *TBLT* tandis que celles relevées dans le groupe *PPP* sont différentes les unes des autres et ne représentent pas des erreurs communes.

Résultats du niveau A2-

	<i>Present perfect</i>		Prétérit	
	<i>TBLT</i>	<i>PPP</i>	<i>TBLT</i>	<i>PPP</i>
<i>T1</i>	48	39	26	18
<i>T2</i>	39	37	30	24
<i>T3</i>	39	36	24	22

Tableau 5 – Fréquences d'emploi du *present perfect* et du prétérit niveau A2- (%)

		Conformité d'usage du <i>p.p.</i>		Précision des formes <i>au p.p.</i>	
		<i>Conforme</i>	<i>Non conforme</i>	<i>Précis</i>	<i>Non précis</i>
<i>TBLT</i>	<i>T1</i>	84	16	67	33
	<i>T2</i>	96	4	67	33
	<i>T3</i>	87	13	67	33
<i>PPP</i>	<i>T1</i>	79	21	64	36
	<i>T2</i>	84	16	62	38
	<i>T3</i>	100	0	79	21

Tableau 6 – Analyse de la précision du *present perfect*, niveau A2- en T1 T2 et T3 (%)

		Conformité d'usage du p.		Précision des formes au p.	
		<i>Conforme</i>	<i>Non conforme</i>	<i>Précis</i>	<i>Non précis</i>
TBLT	<i>T1</i>	90	10	68	32
	<i>T2</i>	94	6	70	30
	<i>T3</i>	38	62	91	9
PPP	<i>T1</i>	85	15	55	45
	<i>T2</i>	94	6	56	44
	<i>T3</i>	62	38	80	20

Tableau 7 – Analyse de la précision du prétérit, niveau A2- en T1 T2 et T3 (%)

Comparaison des résultats entre les groupes TBLT et PPP du niveau A2- en T1, T2 et T3

L'emploi fréquentiel est chaque fois plus élevé dans le groupe TBLT par rapport au PPP mais l'écart est faible dans l'ensemble (moins de 10 points). L'évolution est similaire pour les résultats relatifs à la conformité d'usage et à la précision linguistique, avec une tendance favorable au groupe TBLT dans les deux formes ciblées en T1 et T2; mais des résultats supérieurs pour le groupe PPP en T3 sont observés, hormis sur la précision linguistique du prétérit. Le constat est assez similaire à celui du niveau A1; il peut toutefois être noté qu'environ la moitié du groupe TBLT a en majorité utilisé le *present perfect* (une forme sur deux).

En T1, le type d'erreurs constaté en A2- au *present perfect* possède des points communs entre les groupes, notamment sur des omissions de *have/has*, des erreurs sur l'emploi du participe passé du verbe, des emplois doubles de participe passé de type *she has done played* et l'emploi de *had* au lieu de *has* avant le participe passé. Au sein du niveau A2-, le groupe TBLT a utilisé un nombre plus important de questions au *present perfect* et ces emplois ont comporté de nombreuses erreurs sur l'ordre des mots notamment ou encore sur *have/has* avec le pronom personnel *he/she*. Au prétérit, une similitude dans les résultats se constate également en comparant les types d'erreurs établis qui concernent principalement l'emploi erroné des verbes irréguliers au prétérit qui revient de façon récurrente en TBLT et en PPP.

En T2, le profil des résultats ressemble à celui du groupe A1 hormis sur un fait: le taux de précision linguistique diminue dans le groupe PPP entre le T1 et le T2. Dans les deux groupes A2-, les erreurs se concentrent sur la forme du participe passé des verbes irréguliers et une concentration d'erreurs est également prégnante dans le groupe TBLT. Une parfaite égalité des résultats, très élevés, est notable dans la conformité d'usage des occurrences au prétérit entre les deux groupes, TBLT et PPP, dont le taux est supérieur par rapport à celui du T1 dans les deux cas. En revanche, les formes au prétérit sont linguistiquement plus précises dans le groupe TBLT dont le taux est plus élevé en comparaison du T1. Ce point peut être relié à la rétroaction corrective, appliquée par l'enseignante à l'issue de T1 à travers un simple repérage pour le groupe TBLT, en entourant les erreurs, tandis qu'elle était

directe pour le groupe *PPP*. Les indices métalinguistiques n'ont donc peut-être pas permis aux apprenants *PPP* de corriger leurs erreurs efficacement. Le type d'erreurs reste néanmoins similaire entre les deux groupes et, comme pour le niveau A1, il est constaté des récurrences sur la confusion entre les terminaisons *-ing* et *-ed* aussi bien que sur les formes au prétérit des verbes irréguliers.

En T3, l'évolution des résultats par rapport au T2 atteste également d'une différence favorable au groupe *PPP* dont les pourcentages de conformité d'usage et de précision ont augmenté, à l'inverse de ceux du groupe *TBLT* qui ont diminué ou stagné. Les erreurs se concentrent, pour les deux groupes, sur la forme du participe passé. Il est également noté une évolution similaire entre les deux groupes par rapport au T2 puisque, dans les deux cas, le taux de conformité d'usage a diminué, en particulier pour le groupe *TBLT* (de 94% à 38%); mais la précision linguistique est proportionnellement meilleure en T3 pour l'ensemble.

Résultats du niveau A2

	<i>Present perfect</i>		Prétérit	
	<i>TBLT</i>	<i>PPP</i>	<i>TBLT</i>	<i>PPP</i>
<i>T1</i>	55	43	29	22
<i>T2</i>	49	31	30	33
<i>T3</i>	37	31	30	26

Tableau 8 – Fréquences d'emploi du present perfect et du prétérit niveau A2 (%)

		Conformité d'usage du <i>p.p.</i>		Précision des formes au <i>p.p.</i>	
		<i>Conforme</i>	<i>Non conforme</i>	<i>Précis</i>	<i>Non précis</i>
<i>TBLT</i>	<i>T1</i>	90	10	74	26
	<i>T2</i>	97	3	68	32
	<i>T3</i>	97	3	88	12
<i>PPP</i>	<i>T1</i>	86	14	67	33
	<i>T2</i>	94	6	81	19
	<i>T3</i>	92	8	100	0

Tableau 9 – Analyse de la précision du *present perfect*, niveau A2 en T1 T2 et T3 (%)

		Conformité d'usage du <i>p.</i>		Précision des formes au <i>p.</i>	
		<i>Conforme</i>	<i>Non conforme</i>	<i>Précis</i>	<i>Non précis</i>
<i>TBLT</i>	<i>T1</i>	96	4	92	8
	<i>T2</i>	97	3	93	7
	<i>T3</i>	64	36	94	6
<i>PPP</i>	<i>T1</i>	100	0	64	36
	<i>T2</i>	100	0	94	6
	<i>T3</i>	82	18	100	0

Tableau 10 – Analyse de la précision du prétérit, niveau A2 en T1 T2 et T3 (%)

Comparaison des résultats entre les groupes TBLT et PPP du niveau A2 en T1, T2 et T3

L'étude des fréquences d'emploi des deux formes mettent en évidence un pourcentage plus élevé dans le groupe *TBLT* en T1, T2 et T3 avec une différence plus nette au *present perfect*. Quant à la conformité d'usage et la précision linguistique, les résultats sont aléatoires selon les temps quoiqu'il soit observé un taux plus favorable au groupe *PPP* en T2 et T3.

En T1, les groupes *TBLT* et *PPP* connaissent chacun une proportion plus grande d'utilisation des deux formes et cela est particulièrement significatif pour les groupes *TBLT* où elle représente plus des trois quarts des formes verbales et où celles non identifiées sont nulles. Il s'agit ici d'une configuration similaire à celle du groupe A2- dans laquelle les résultats montrent que le groupe *TBLT* dans son ensemble atteste d'une meilleure conformité d'usage au *present perfect* et d'une meilleure précision linguistique, tandis que le groupe *PPP* montre de meilleurs résultats au prétérit. Les types d'erreurs remarqués sont identiques et s'illustrent par deux catégories d'erreurs, le participe passé des verbes irréguliers et l'ordre des mots dans les questions.

Le niveau A2 montre une part particulièrement élevée de conformité d'usage concernant les occurrences au prétérit, et ce, dans les deux groupes observés. Un seul type d'erreur est constaté dans le groupe *TBLT* et concerne les formes des verbes irréguliers au prétérit tandis que dans le groupe *PPP*, le même type d'erreur est constaté mais des récurrences apparaissent sur la construction des questions également, ce qui n'est pas le cas pour le groupe *TBLT*.

En T2, un phénomène commun est visible dans la proportion des formes utilisées qui diminuent en ce qui concerne le *present perfect* dans les deux groupes dans lesquels les autres formes et le prétérit augmentent, tandis que les formes non identifiées restent nulles dans le groupe *TBLT* et stagnent dans le groupe *PPP*.

Les deux groupes ont progressé en comparaison du T1 sur la conformité d'usage et la précision linguistique. Pour la première fois, le groupe *PPP* montre une maîtrise grammaticale plus élevée dans l'utilisation du *present perfect*. Les erreurs du groupe *PPP* sont différentes selon les apprenants tandis que celles du groupe *TBLT* se concentrent sur deux types d'erreurs: la formation du participe passé des verbes irréguliers et principalement sur la construction des questions à la troisième personne.

On peut observer une quasi similitude des résultats sur le prétérit, tant sur l'emploi que sur son utilisation. Les résultats mettent en évidence une conformité d'usage ainsi qu'une précision linguistique plus élevée qu'à l'issue du T1. L'évolution est particulièrement significative pour le groupe *PPP* où la précision linguistique est passée de 64 % à 94 %. Les erreurs étant très peu nombreuses, il n'y a pas d'erreurs symptomatiques mais, au contraire, diverses et individuelles. Cette particularité par rapport aux autres niveaux est sans doute due au niveau de ce groupe, plus élevé, et dont les erreurs sont moins communes par rapport à un

groupe d'apprenants d'un niveau plus faible, mais également en raison de son faible effectif (trois apprenants).

En T3, les résultats sont sensiblement homogènes, même s'ils montrent une meilleure conformité d'usage dans les formes au *present perfect* pour le groupe *TBLT* et, à l'inverse, une précision linguistique plus favorable au groupe *PPP*. L'évolution par rapport au T2 est identique entre les deux groupes dont la précision linguistique et le taux de conformité d'usage ont augmenté. Si les taux montrent que les formes au prétérit sont plus conformes et plus précises dans le groupe *PPP*, pour les deux groupes, l'évolution par rapport au T2 indique une augmentation de la précision linguistique mais une diminution du taux de conformité d'usage.

DISCUSSION

Cette étude, dont l'objectif a résidé en une analyse comparative de deux méthodes, *TBLT* et *PPP*, au travers d'outils utilisés par la RAL, a permis l'observation de résultats et de phénomènes différents entre les groupes d'apprenants et selon les niveaux étudiés: A1, A2-, A2. L'angle choisi pour l'analyse des travaux individuels des apprenants a été la précision linguistique telle qu'elle est définie par la *CAF*.

Ce questionnement relatif à l'observation de différences entre les productions de deux groupes observés, *TBLT* et *PPP*, du point de vue de la précision linguistique, donne lieu à plusieurs réponses.

L'analyse des données à l'aune de la conformité d'usage, et plus particulièrement à la précision linguistique, a permis de mettre en évidence des résultats divergents entre les deux groupes selon les niveaux des élèves et selon la phase concernée (T1, T2 ou T3). En effet, il semble que l'écart entre les apprentissages soit plus visible au sein des niveaux les moins élevés, soit A1 et A2-, et qu'une homogénéité des résultats apparaisse au fur et à mesure que le niveau augmente, c'est-à-dire pour le niveau A2.

Interprétation des résultats du niveau A1

Au regard des résultats, une raison possible peut expliquer qu'au T1, la conformité d'usage et la précision linguistique soient plus élevées au prétérit qu'au *present perfect*. Il peut être plus difficile pour des apprenants A1 d'employer une nouvelle structure, ici le *present perfect*, et de la différencier de la première, le prétérit, celle-ci ayant déjà été employée au cours des années précédentes, ce qui rend, à ce stade, difficile pour les élèves du niveau A1 d'utiliser cette forme nouvellement rencontrée. Il est donc trop tôt pour distinguer des différences dans les productions selon l'approche choisie. Au T2, la moindre présence de formes verbales non identifiées dans les productions finales du groupe *TBLT*, alors que celles-ci augmentent pour le groupe *PPP*, peut être interprétée par des tentatives de correction des repérages de l'enseignant à partir de T1 qui n'auraient pas été modifiées correctement, intégrant ainsi d'autres formes hasardeuses. Ce résultat, bien qu'avec un nombre d'apprenants restreint, remet en question la pertinence du

recours à l'indice métalinguistique en guise de rétroaction pour des apprenants d'un niveau A1. Ce résultat indique le point sur lequel Germain & Netten (2010) insistent: les savoirs déclaratifs ne se transforment pas en habiletés. Il est possible, qu'à ce niveau, la charge cognitive induite par des rétroactions prenant la forme d'indices métalinguistiques soit trop importante. En T3, toujours au niveau A1, au *present perfect*, les résultats mettent en évidence une conformité d'usage plus favorable pour le groupe *TBLT* mais une précision linguistique meilleure pour le groupe *PPP*. Dans un objectif de communication, il nous paraît plus important, dans un premier temps, de pouvoir lier la forme avec sa fonction communicative plutôt que de réussir à formuler une structure sans savoir dans quels cas il convient de l'employer. Par conséquent, à la lecture des résultats pour le niveau A1, il apparaît que l'approche par les tâches est à privilégier afin de favoriser une meilleure compréhension du lien forme-fonction, mais sachant qu'il est possible que la précision linguistique puisse venir plus lentement que pour les apprenants suivant une approche *PPP*. D'autres chercheurs, à partir de ces mêmes résultats, conseilleraient peut-être une approche davantage explicite (voir par exemple Gaonac'h & Roussel, 2017: 123, qui défendent l'enseignement explicite même dans les situations d'immersion).

Interprétation des résultats du niveau A2-

Au T1, au-delà des résultats énoncés quant à la précision linguistique des formes étudiées, favorable au groupe *TBLT*, il est néanmoins constaté des types d'erreurs similaires entre les deux groupes, y compris au prétérit, ce qui remet en question l'intérêt des tests de verbes irréguliers par lesquels le groupe *PPP* a été concerné et qui n'a pas permis de gains. Des erreurs singulières au groupe *PPP* ont été notées sur la confusion entre *was* et *has*, ce qui peut être expliqué par une confusion des temps en raison de l'emploi parallèle du prétérit. Par ailleurs, il est possible que l'approche *PPP*, qui se base sur des explicitations pour différencier les usages de deux formes, a mené à une surcharge cognitive plus importante chez les apprenants, alors que la *TBLT*, qui construit des liens formes-fonctions de manière plus implicite et en situation, a permis au groupe d'intégrer la différence entre *was* et *has* plus aisément. Ces résultats montrent la difficulté de passer par des explications sur le fonctionnement grammatical de la langue pour s'assurer d'une utilisation conforme aux attentes lors d'une production, car ces savoirs déclaratifs ne semblent pas être transférables en automatismes, notamment à ce stade de l'apprentissage (Germain & Netten, 2010).

Un gain pour le groupe *TBLT* se vérifie également au T2. Tandis qu'une amélioration est visible dans les groupes *TBLT* entre T1 et T2, il est constaté une baisse des résultats dans le groupe *PPP*, ce qui remet en question, tout comme pour le niveau A1, l'utilité d'une rétroaction prenant la forme d'indices métalinguistiques à ce stade de l'apprentissage. En revanche, par comparaison, la conformité d'usage du prétérit et du *present perfect* a montré des résultats plus favorables au T3 dans le groupe *PPP*. Ceci pourrait indiquer qu'à plus long terme, lorsque l'apprenant réalise une activité à l'écrit, il est forcément amené à se poser des questions explicites sur le

fonctionnement de la langue. Ce constat met ici en évidence quelques gains dans l'approche *PPP* qui donne aux apprenants des clés nécessaires pour répondre à ces questions.

Aucune réelle différence n'est cependant remarquée dans les types d'erreurs constatées qui concernent, pour les deux, des confusions entre les terminaisons *-ed* et *-ing* ainsi que des erreurs relatives à la forme des verbes irréguliers au prétérit. Il n'est pas surprenant de constater que des apprenants d'une L2 (ici l'anglais), d'une même langue maternelle (ici le français), fassent le même type d'erreurs, indépendamment de l'approche pédagogique employée en classe, du fait de la nativisation, définie par Grosbois (2014: §09) comme le traitement de "toute nouvelle donnée langagière en fonction de critères déjà intériorisés". Du point de vue de la conformité d'usage des deux formes ciblées dans cette étude, le *present perfect* imite le passé composé en français; il est donc souvent utilisé à tort à cause de cette nativisation. De même, le prétérit fait penser au passé simple qui, lui, est peu fréquent en français, sauf pour les narrations écrites. L'influence de la langue maternelle explique alors certains types d'erreurs relevés dans l'emploi de la langue cible.

Interprétation des résultats du niveau A2

Une observation générale pour ce niveau met en évidence une fréquence d'emploi des formes cibles systématiquement plus élevée dans le groupe *TBLT* par rapport au groupe *PPP*. L'emploi répété de ces formes a, semble-t-il, permis chez ces apprenants d'un niveau supérieur aux deux autres de favoriser leurs emplois.

Au T1, il s'agit ici d'une configuration similaire à celle du groupe A2- dans laquelle les résultats montrent que le groupe *TBLT*, dans son ensemble montre une meilleure conformité d'usage et une meilleure précision linguistique, par comparaison avec le groupe *PPP*. Le niveau A2 montre une part particulièrement élevée de conformité d'usage concernant les occurrences au prétérit, et ce, dans les deux groupes observés alors que la proportion de précision linguistique est significativement plus visible dans le groupe *TBLT* qui montre une meilleure maîtrise de l'utilisation du prétérit. Un seul type d'erreur est constaté dans le groupe *TBLT* et concerne les formes des verbes irréguliers au prétérit, tandis que dans le groupe *PPP* le même type d'erreur est constaté mais des récurrences apparaissent sur la construction des questions également, ce qui n'est pas le cas pour le groupe *TBLT*. Au T2, c'est le phénomène inverse qui s'opère, montrant une meilleure efficacité de l'indice métalinguistique pour le niveau A2. Néanmoins, une différence notable se trouve une nouvelle fois sur l'emploi de formes non identifiées qui persiste dans le groupe *PPP* mais sont toujours absentes du groupe *TBLT*. Enfin, le T3 permet de distinguer la précision linguistique au *present perfect* qui dénombre de meilleurs résultats au sein du groupe *PPP*, tandis que le prétérit montre un apprentissage plus favorable au groupe *TBLT*. Vu que cette dernière forme n'est pas introduite en 4^{ème} mais en 5^{ème}, l'on peut avancer que l'approche *TBLT* a donné davantage d'opportunités aux apprenants de pratiquer le prétérit en contexte sans avoir recours à une réflexion explicite constante sur ses règles. Ceci a permis un meilleur ancrage en mémoire pour les élèves du niveau A2 et une plus grande

automaticité dans son utilisation. En ce qui concerne les meilleurs résultats du groupe *PPP* au T2, ils nous donnent des pistes quant au moment le plus propice pour le recours à l'explicitation grammaticale et à la réflexion sur le fonctionnement de la langue dans l'apprentissage d'une L2 en milieu institutionnel.

Réponses à la question de recherche

Notre question de recherche était la suivante: distingue-t-on des différences entre les productions des apprenants selon le type d'approche utilisé et comment s'observent-elles du point de vue de la précision linguistique?

Le traitement de données a pu mettre en évidence des différences entre les deux groupes avec une tendance majoritairement plus favorable au groupe *TBLT* aux T1 et T2, à la fois au *present perfect* et au prétérit mais on constate une perte des gains au T3 (soit trois semaines après la fin de la séquence). Les résultats du niveau A2-, soit l'un des deux niveaux les moins élevés, marquent particulièrement ce fait. Ceci nous rappelle la nécessité de réactiver constamment les acquis par le biais de la pratique langagière régulière et authentique (Germain & Netten, 2010).

Quelques exceptions existent néanmoins puisque le groupe *PPP* montre occasionnellement une meilleure précision linguistique, comme explicité plus précisément dans les interprétations des résultats, notamment au T2 au niveau des A2, ce qui montre l'intérêt possible d'introduire des indices métalinguistiques en guise de rétroaction à ce stade et non pas avant.

En somme, il semblerait, au regard des résultats, que l'approche *TBLT*, fondée sur le sens, obtienne des résultats légèrement plus favorables du point de vue de la précision linguistique, mais que le gain n'est pas systématique. Le parallèle entre ces deux méthodes met enfin en exergue des résultats plus marqués dans les niveaux débutants (A1 et A2-) pour lesquels il peut être avancé, qu'à niveau égal, les apprenants bénéficiant d'une approche *TBLT* ont mieux acquis les notions travaillées.

Ces résultats permettent une réflexion sur la pratique enseignante éclairée par les travaux de Wray (2002) dans lesquels elle préconise un va-et-vient entre l'utilisation des séquences préfabriquées (approche très implicite) et l'analyse plus approfondie du langage selon la maturité de l'apprenant et le stade de son développement langagier. Selon elle, plus l'apprenant avance dans son acquisition de la langue cible, plus une focalisation explicite sur la forme lui sera utile, notamment si celle-ci reste contextualisée (Willis, 2003). Il serait pertinent, au vu des recherches précédentes et à partir des résultats de la présente étude, de privilégier une approche davantage implicite pour les débutants et d'intégrer progressivement une réflexion plus explicite sur les structures de la langue pour les apprenants de niveaux intermédiaires et avancés, tout en respectant la contextualisation requise par l'approche actionnelle, en vigueur dans les instructions officielles, et en s'assurant de donner d'amples opportunités aux apprenants de pratiquer la L2.

Malgré les pistes de réflexion que cette étude présente, il convient de signaler ses limites. La première concerne la taille réduite de l'échantillon qui exclut toute

généralisation des résultats obtenus à l'ensemble des élèves français. Il serait intéressant de mener des expériences similaires à une plus grande échelle afin d'étudier si les résultats obtenus sont similaires. Pour ce faire, une attention particulière devrait être portée vers la formation des enseignants à la mise en œuvre des approches utilisées.

Une deuxième limite concerne la durée relativement courte de l'étude. Il serait pertinent de mener des études similaires sur une durée plus longue, par exemple sur une ou deux années scolaires.

CONCLUSION

Ce travail de recherche autour des effets de l'entrée de la grammaire, selon qu'elle est intégrée de manière explicite ou plus implicite, a mis en évidence des différences dans les productions des apprenants. Cependant, ce constat semble être particulièrement vrai pour une certaine catégorie d'apprenants débutants (A1 et A2-) tandis que l'application de méthodes distinctes ne permet pas d'établir, dans cette étude, de différence significative pour les élèves qui possèdent un niveau plus élevé dans la langue cible (ici A2). Le plus faible effectif des niveaux A2 peut expliquer en partie cette dernière remarque.

Les résultats observés à l'issue de cette évaluation de la conformité d'usage et de la précision linguistique de deux formes grammaticales permettent plutôt de confirmer, à petite échelle, les travaux réalisés en RAL. Ceux-ci mettent l'accent sur un apprentissage focalisé sur le sens, ne placent pas la forme au centre et engagent les apprenants dans une tâche qui intègre une situation de communication proche du réel où l'élève devra utiliser la forme travaillée. Il ne s'agit pas, pour autant, de prôner une grammaire implicite uniquement, mais de réfléchir de manière pertinente sur les techniques à mettre en œuvre pour favoriser la conformité d'usage des notions cibles ainsi que la précision grammaticale lors de la production écrite, en fonction des niveaux des apprenants. Ici, la différenciation pédagogique aurait son rôle à jouer, notamment dans la rétroaction corrective fournie suite aux productions individuelles écrites des apprenants selon leur stade de développement langagier. Les résultats indiquent que des indices métalinguistiques (qui relèvent d'une approche explicite) seraient plus efficaces pour des apprenants au niveau A2 et plus.

Cette étude, au vu de la taille de l'échantillon, ne peut pas résoudre le débat entre les chercheurs en acquisition des langues par rapport à quand et comment il convient d'amener la forme grammaticale dans sa pratique de classe. Néanmoins, pour la pratique de l'enseignante-auteure, elle a permis de dégager des pistes pour modifier ses pratiques. Maintenant, elle opte pour une approche davantage implicite pour les débutants, ou lorsqu'elle introduit une nouvelle structure, en allant vers de plus en plus d'explicitation grammaticale au fur et à mesure de l'apprentissage, tout en contextualisant les savoirs sur la langue et cherchant à maintenir le lien forme-fonction.

En somme, mener cette recherche, à petite échelle, a permis de donner à l'enseignante-auteure des pistes pour sa pratique basée, d'une part, sur une lecture

approfondie des recherches en acquisition des langues et, d'autre part, sur des résultats d'une recherche menée dans ses propres classes à l'aide d'une chercheuse. De telles collaborations pour des recherches menées au sein du contexte singulier des classes ordinaires présentent des perspectives enrichissantes pour combler le fossé entre le monde des chercheurs et celui des praticiens et proposent des pistes pertinentes pour la formation continue des professeurs de langues.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANDERSON, JOHN R. 1983. *The architecture of cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- DEKEYSER, ROBERT. 2003. Implicit and explicit learning. CATHERINE J. DOUGHTY & MICHAEL H. LONG (eds). *Handbook of second language acquisition*, Oxford: Blackwell, 313-348.
- DEKEYSER, ROBERT. 2007. *Practice in a second language: perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. New York: Cambridge University Press.
- ELLIS, ROD. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, ROD. 2008. *The study of second language*. Oxford: Oxford University Press.
- GAONAC'H, DANIEL. 2006. *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère: le point de vue de la psycholinguistique*. Paris: Hachette.
- GERMAIN, CLAUDE & JOAN NETTEN. 2010. La didactique des langues: les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique *Linguarum Arena* 1: 1, 9-24.
- GROSBOIS, MURIEL. 2014. Mobilité internationale et production orale en anglais L2. *Les dossiers des sciences de l'éducation* 32, 65-80.
- HARMER, JEREMY. 2009. *The practice of English language teaching* (4th ed). Harlow: Longman.
- HOUSEN, ALEX & FOLKERT KUIKEN. 2009. Complexity, accuracy and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics* 30: 4, 461-473.
- KRASHEN, STEPHEN D. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- LENNON, PAUL. 1990. Investigating fluency in EFL: a quantitative approach. *Language Learning* 40: 3, 387-417.
- LONG, MICHAEL H. 1985. Input and second language acquisition theory. SUSAN M. GASS & CAROLYN G. MADDEN (eds.), *Input in second language acquisition*, Rowley, Mass.: Newbury House, 377-393.
- MARACO, ERNESTO & LIZZ MASTERMAN. 2006. Does intensive explicit grammar instruction make all the difference? *Language Teaching Research* 10: 3, 297-327.

- MCALLISTER, JULIE, MARIE-FRANÇOISE NARCY-COMBES & REBECCA STARKEY-PERRET. 2012. Language teachers' perceptions of a task-based learning programme in a French university. ALI SHEHADEH & CHRISTINE A. COOMBE (eds.), *Task-based language teaching in foreign language contexts: research and implementation*, Amsterdam: John Benjamins, 313-342.
- PARADIS, MICHEL. 1994. Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implications for bilingualism and SLA. NICK ELLIS (ed.), *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press Ltd., 393-416.
- PARADIS, MICHEL. 2004. *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- PARADIS, MICHEL. 2009. *Declarative and procedural determinants of second languages*. Amsterdam: John Benjamin.
- RICHARDS, JACK, JOHN PLATT & HEIDI WEBER. 1985. *Longman dictionary of applied linguistics*. London: Longman.
- ROUSSEL, STÉPHANIE & DANIEL GAONAC'H. 2017. *L'apprentissage des langues – mythes et réalités*. Paris: Retz.
- STARKEY-PERRET, REBECCA. 2014. Gérer l'hétérogénéité avec l'approche par les tâches. L'individualisation de la formation en langues dans le secondaire et représentations des enseignants: leviers et obstacles. Conférence *Mieux gérer l'hétérogénéité des élèves en cours de langues – Conférence/table ronde sur la différenciation*. ESPÉ d'Angers.
- STARKEY-PERRET, REBECCA, SOPHIE BELAN, THI PHUONG LE NGO & GUILLAUME RIALLAND. 2017. The effect of form-focused pre-task activities on accuracy in L2 production in an ESP course in French higher education. CÉDRIC SARRÉ & SHONA WHYTE (eds.). *New developments in ESP teaching and learning research*, Research-Publishing.Net, 1-25.
- VÉRONIQUE, DANIEL, 2011. L'apport des recherches sur l'appropriation des langues étrangères à l'enseignement de la grammaire en français langue étrangère: autour du syntagme nominal. PASCALE TREVISIOL-OKAMURA & GRETA KOMUR-THILLOY (dir.), *Discours, acquisition et didactique des langues*, Paris: Orizons, 103-118.
- WIDDOWSON, HENRY. 1998. Skills, abilities, and contexts of reality. *Annual Review of Applied Linguistics* 18, 323-333.
- WILLIS, DAVE. 2003. *Rules, patterns and words: grammar and lexis in English language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WILLIS, DAVE & JANE WILLIS. 2007. *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- WRAY, ALISON. 2002. *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANNEXES

Annexe 1 - Fiche de préparation au travail d'écriture de la première lettre (évaluation diagnostique)

1. First read the letter of your penfriend and complete the grid with some information:

Tout d'abord lis la lettre de ton correspondant et complète le tableau avec quelques informations.

Information about my penfriend:

Questions from my penfriend:

Annexe 2 - Fiche de guidage pour l'écriture de la première lettre aux correspondants (évaluation diagnostique)

Now it's your turn to prepare your letter!

Maintenant c'est à ton tour de préparer une lettre!

In my letter, I can...

- Say "hello" + "how are you?"
- Give my name + age + nationality
- Say what I love, like, or hate
- Tell about my brothers and sisters, my animals...
- Say what I can/can't do
- Say what I did during the last holidays
- Other things
- Ask questions: How old are you?, Do you have...?, Can you...?, Do you like...?...
- Say "bye"
- Sign

Annexe 3 - Intitulé des tâches finales des séquences PPP et TBLT

The American teacher, Heather, has asked you to write a new **letter** to your penpal about a person you like (parent, sibling, friend...)³

Document 1: Intitulé de la tâche finale de la séquence TBLT

Write a new **letter** to your penpal about a person you like (parent, sibling, friend...)⁴

Document 2: Intitulé de la tâche finale de la séquence PPP

³ Traduction: L'enseignante américaine, Heather, vous a demandé d'écrire une nouvelle lettre à votre correspondant à propos d'une personne que vous aimez (parent, frère ou sœur, ami.e, etc.)

⁴ Traduction: Écris une nouvelle lettre à ton correspondant à propos d'une personne que tu aimes (parent, frère ou sœur, ami.e, etc.)

Step 1: Pick someone you really like (parent, sibling, friend...)

Complete these information to write in your letter:

Name:

Date of birth:

Last summer activities:

Things or places he/she has done/seen/been to:

Things or places he/she has never done/seen/been to:

Step 2

Now it's time to write your letter with the information about the person you have chosen by using your board. Ask questions to your penpal about HIS or HER best friend!

Annexe 4 - Extrait de la séance de repérage par démarche inductive du *present perfect* et du prétérit (séquence *TBLT*)

Tell me about Heather!

1. Let's read her letter and listen to Heather reading it for you!
2. Listen again and complete the letter with the missing elements.
3. Let's correct the missing forms.
4. Look at the following sentences, some are correct and some are not. Tick the sentence when it's correct and write the correction when it contains an error.
5. In pairs, ask questions to your classmate about the places or the things they have done in their lives and answer their questions! Then talk about him or her to your group!

Par binôme, comparez les phrases au prétérit et celles qui utilisent la nouvelle forme, tentez d'expliquer quand cette forme doit être utilisée.

Aide: Qu'est-ce que Heather m'explique/veut me dire lorsqu'elle utilise cette forme?

Règle (correction):

Annexe 5 - Fiche explicative de la grammaire distribuée aux élèves *PPP*

Have + PP (participe passé)

On se pose la question **quoi?** (= (in English).....)

Souligne les formes verbales des phrases suivantes:

I have seen the film *The Age of Ice 4*.

I have already ridden a camel.

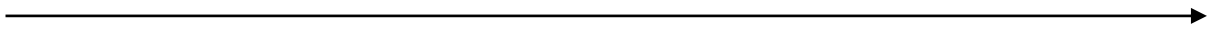
I have never eaten caviar.

OBSERVE:

Les verbes sont au car on fait le
de ses expériences: ce que l'on a déjà (=.....) fait ou

jamais (=.....) fait. Ces adverbes se placent alors entre et le

Illustre une de ces phrases sur une flèche du temps:



Complète les phrases suivantes et explique ton choix:

The Beatles famous in the 60s. (*become*)

HAVE + PP / PRETERIT

Pourquoi?.....

We never a sport competition. (*win*)

HAVE + PP / PRETERIT

Pourquoi?.....

Annexe 6 - T3 (évaluation finale) identique pour les deux groupes

Alice has just received a letter from her American penpal, Jane.

Dear Alice,

I received your letter last week and I have learnt a lot of things about you, that's great! You celebrated your birthday in Paris last month, fantastic. I have never been to France but I have been to Europe – I have seen Big Ben in London and I have visited Rome, amazing!

Next summer, my dad, my brother, and I are going to Mexico for my birthday. I have bought a Spanish dictionary because I have never learnt Spanish! I have already been to South America but I went there when I was 7 so I can't remember, really! Have you ever learnt Spanish? Have you ever been to another country? Did you like it? I can't wait to tell you about Mexico!

Love,

Jane

1. Read Jane's letter to Alice, tick and quote the text to justify.

a. Alice a fêté son anniversaire à Londres.

Right Wrong _____

b. Jane est déjà allée en Espagne.

Right Wrong _____

c. Jane parle l'espagnol couramment.

Right Wrong _____

d. Jane est déjà allée _____ en Amérique latine.

Right Wrong _____

2. Imagine Alice's letter.